

16+

ISSN 2311-1402

НИЖНЕВАРТОВСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

3 (59)/2022



В

Е  
С

Т

Н

И

К



# ВЕСТНИК НИЖНЕВАРТОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА



Журнал основан в 2008 г.

включен в Перечень рецензируемых научных изданий,  
утвержденный Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки Российской Федерации от 01.12.2015.

<https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3>

Учредитель: ФГБОУ ВО «Нижневартровский государственный университет»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Свидетельство о регистрации ПИ №ФС 77 – 80105 от 31.12.2020.

Свидетельство о регистрации ЭЛ №ФС 77 – 79658 от 27.11.2020.

Подписной индекс АО «Почта России» ПП617

Периодичность издания: 4 раза в год / ежеквартально  
Язык издания: русский, английский

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

Адрес редакции: Россия, 628616, ХМАО-Югра, г. Нижневартовск, ул. Ленина, 56. тел./факс: (3466) 44-39-50, факс: (3466) 45-18-05  
e-mail: [nvsu@nvsu.ru](mailto:nvsu@nvsu.ru), [red@nvsu.ru](mailto:red@nvsu.ru)

Адрес издательства: Россия, 628616, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Нижневартовск, ул. Маршала Жукова, д. 4.  
Тел./факс: (3466) 24-50-51, e-mail: [izd@nvsu.ru](mailto:izd@nvsu.ru)

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (по состоянию на 20.07.2022 г.) по специальностям: 1.5.15. Экология (биологические науки), 5.6.1. Отечественная история (исторические науки), 5.6.2. Всеобщая история (исторические науки), 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)



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

Издатель: ФГБОУ ВО «Нижневартровский государственный университет», Россия, 628605, ХМАО-Югра, г. Нижневартовск, ул. Ленина, 56  
Исполнитель: Издательство НВГУ, Россия, 628616, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Нижневартовск, ул. Маршала Жукова, д. 4.

ISSN 2311-1402 (Print)  
ISSN 2686-8784 (Online)

Подготовлено и отпечатано в изд-ве НВГУ  
Изд. лиц. ЛР №020742. Подписано в печать 30.06.2022  
Дата выхода 20.09.2022  
Формат 60×84 1/8. Гарнитура Times. Усл. печ. листов 9,27.  
Тираж 300 экз. Заказ 2257 Цена: бесплатно

Главный редактор: Горлов С. И. (г. Нижневартовск, Россия)  
Зам. гл. редактора: Погоньшев Д. А. (г. Нижневартовск, Россия)  
Отв. редактор: Ибрагимова Л. А. (г. Нижневартовск, Россия)

Редакционная коллегия:  
Аикин В. А. (г. Омск, Россия)  
Войтенко А. А. (г. Москва, Россия)  
Гбоко С. К. (г. Буаке, Кот-д'Ивуар)  
Горшков-Кантакузен В. А. (г. Мидлсекс, Великобритания)  
Дайнеко Н. М. (г. Гомель, Беларусь)  
Еманов А. Г. (г. Тюмень, Россия)  
Казанский М. М. (г. Париж, Франция)  
Кулагин А. Ю. (г. Уфа, Россия)  
Лубышева Л. И. (г. Москва, Россия)  
Маймерова Г. Ш. (г. Бишкек, Кыргызстан)  
Медведев С. С. (г. Санкт-Петербург, Россия)  
Нурбеков Б. Ж. (г. Нур-Султан, Казахстан)  
Овечкина Е. С. (г. Нижневартовск, Россия)  
Синявский Н. И. (г. Сургут, Россия)  
Солодкин Я. Г. (г. Нижневартовск, Россия)  
Суртаева Н. Н. (г. Санкт-Петербург, Россия)  
Талыбов Т. Г. (г. Нахчыван, Азербайджан)  
Фатуллаев П. У. (г. Нахчыван, Азербайджан)  
Цысь В. В. (г. Нижневартовск, Россия)

16 +

Солдатова Е.Е. редактор  
Овечкина Е.С. выпускающий редактор  
Вилявин Д.В. тех. редактор, верстка оригинал-макета

© Нижневартровский государственный университет, 2022



# BULLETIN

of NIZHNEVARTOVSK  
STATE UNIVERSITY



*Bulletin of Nizhnevartovsk State University was founded in 2008*

*Included in the List of peer-reviewed scientific publications,  
approved by the Higher Attestation Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 01.12.2015*

<https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3>

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

Registration certificate PI number FS77-80105 on 31.12.2020.

Registration certificate EL number FS77-79658 on 31.12.2020.

Subscription index in the JSC "Russian post"- PP617.

Quarterly

Language of publication: Russian, English

Indexed: CrossRef, Russian Science Citation Index (RSCI), NES Cyber-Leninka (CyberLeninka), EBS IPRbooks, EBS Lan, DOAJ, ZENODO, OpenAIRE, ZDB, Google Academy, Information Matrix for the Analysis of Journals (MIAR), Open Academic Journals Index (OAJI), Polska Bibliografia Naukowa (PBN), Dimensions, AGRIS, Open Ukrainian Citation Index.

Editorial address: 628616, Russia, Khanty-Mansiysk Autonomous Area – Yugra, Nizhnevartovsk, st. Lenin, 56.  
tel./fax: (3466) 44-39-50; (3466) 45-18-05  
e-mail: [nvsu@nvsu.ru](mailto:nvsu@nvsu.ru), [red@nvsu.ru](mailto:red@nvsu.ru)

Publisher address: 628616, Russia, Khanty-Mansiysk Autonomous Area-Yugra, Nizhnevartovsk, st. Marshal Zhukov, 4, of. 1001. tel.: (3466) 24-50-51,  
e-mail: [izd@nvsu.ru](mailto:izd@nvsu.ru)



Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

ISSN 2311-1402 (Print)

ISSN 2686-8784 (Online)

*Prepared and printed in the publishing house of NVGU  
Ed. persons. JIP No. 020742. Signed for printing on 30.06.2022  
Release date 20.09.2022  
Format 60 × 84 1/8. Times typeface. CONV. print sheets 9,27.  
Circulation 300 copies. Order 2257. Free*

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

Deputy Editor: *Pogonyshv D. A.* (Nizhnevartovsk, Russia)

Executive editor: *Ibragimova L. A.* (Nizhnevartovsk, Russia)

Editorial Board:

*Aikin V. A.* (Omsk, Russia)

*Voitenko A. A.* (Moscow, Russia)

*Gboko S. K.* (Bouake, Côte d'Ivoire)

*Gorshkov-Kantakuzen V.A.* (Middlesex, UK)

*Daineko N. M.* (Gomel, Belarus)

*Emanov A. G.* (Tyumen, Russia)

*Kazansky M. M.* (Paris, France)

*Kulagin A. Yu.* (Ufa, Russia)

*Lubysheva L. I.* (Moscow, Russia)

*Maymerova G. Sh.* (Bishkek, Kyrgyzstan)

*Medvedev S. S.* (St. Petersburg, Russia)

*Nurbekov B. Zh.* (Nur-Sultan, Kazakhstan)

*Ovechkina E. S.* (Nizhnevartovsk, Russia)

*Sinyavsky N. I.* (Surgut, Russia)

*Solodkin Ya. G.* (Nizhnevartovsk, Russia)

*Surtaeva N. N.* (St. Petersburg, Russia)

*Talibov T. G.* (Nakhchivan, Azerbaijan)

*Fatullayev P. U.* (Nakhchivan, Azerbaijan)

*Tsys V. V.* (Nizhnevartovsk, Russia)

16+

*Soldatova E.E.*, editor

*Ovechkina E.S.*, commissioning editor

*Vilyavin D.V.*, technical editor design, publication layout

© Nizhnevartovsk State University, 2022



## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Белькова А.Е.</i> Актуальные вопросы современной дидактики регионального профессионального образования в обучении родному языку .....	4
<i>Мезенцева А. И.</i> Организация научной работы обучающихся технического профиля .....	15
<i>Ибрагимова Л.А., Сабитова Е.О.</i> Методологические подходы к созданию условий для успешного профессионального роста преподавателей общеобразовательной организации .....	23
<i>Караванов А.А., Устинов И.Ю., Лен А.А.</i> Сущность готовности военного специалиста к функциональной деятельности в конфликтогенной профессиональной среде .....	36
<i>Карпов В.В.</i> Общая характеристика профессионально значимых качеств будущих бакалавров техносферной безопасности .....	50
<i>Леушина И.В., Леушин И.О.</i> Иностранный язык и практическая подготовка студентов и аспирантов неязыкового вуза .....	66
<i>Трофименко М.П., Осипова Н.Н., Туманов В.И.</i> Профессиональная подготовка будущих специалистов посредством курса «Английский язык для академической мобильности» .....	76
<i>Сабитова Е.О.</i> Профессиональный рост преподавателей общеобразовательной организации .....	86
<i>Суркова Н.А.</i> Развитие культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования средствами рефлексивной педагогики .....	99
<i>Пластинина Н.А., Богданова С.Ю., Димова И.В.</i> Образовательные технологии в непрерывном образовании.....	111
<i>Савченков А.В., Уварина Н.В., Корнеев Д.Н.</i> Теоретическое обоснование подготовки будущих педагогов к реализации инновационных практик воспитательной деятельности в вузах .....	122

## CONTENT

<i>Belkova A.E.</i> Topical Issues of Modern Didactics of Regional Professional Education In Native Language Teaching .....	4
<i>Mezentseva A.I.</i> Scientific Work Organization of the Technical Profile Students .....	15
<i>Ibragimova L.A., Sabitova E.O.</i> Methodological Approaches to Creating Conditions for Successful Professional Growth of Teachers of a General Education Organization .....	23
<i>Karavanov A.A., Ustinov I.Y., Len A.A.</i> The Essence of the Readiness of a Military Specialist for Functional Activity in a Conflictogenic Professional Environment .....	36
<i>Karpov V.V.</i> General Characteristics of Professionally Significant Qualities of Future Bachelors of Technospheric Safety.....	50
<i>Leushina I.V., Leushin I.O.</i> Foreign Language and Practical Training of Students and Graduate Students of a Non-Language University .....	66
<i>Trofimenko M.P., Osipova N.N., Tumanov V.I.</i> Would-Be Specialists' Vocational Training within the Course "English for Academic Mobility" .....	76
<i>Sabitova E.O.</i> Professional Growth of Teachers of a General Education Organization .....	86
<i>Surkova N.A.</i> Supplementary Education Teachers' Professional Improvisation Culture Development by Reflective Pedagogy Means .....	99
<i>Plastinina N.A., Bogdanova S.Yu., Dimova I.V.</i> Edutech in Continuing Education .....	111
<i>Savchenkov A.V., Uvarina N.V., Korneev D.N.</i> Theoretical Substantiation of Preparation of Future Teachers for the Implementation of Innovative Practices of Educational Activity in Higher Educational Activities .....	122

## АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ РЕГИОНАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ РОДНОМУ ЯЗЫКУ

*Belkova A.E.*

### TOPICAL ISSUES OF MODERN DIDACTICS OF REGIONAL PROFESSIONAL EDUCATION IN NATIVE LANGUAGE TEACHING

**Аннотация.** В статье анализируются актуальные проблемы методологии профессионального образования в гуманитарной области знаний, в частности, сургутского диалекта хантыйского языка в ХМАО-Югре. В современном профессиональном образовании изучение родного языка становится неотъемлемой частью национальной культуры, которая вбирает в себя историю, духовные ценности, нормы морали и модели речевого этикета. Именно поэтому важно сохранение родного языка каждого этноса. Назрела необходимость в социализации и развитии личности обучающегося как субъекта этноса и как гражданина РФ. «Сохранение и развитие родных языков и традиционной культуры коренных малочисленных народов Севера – одна из государственных задач, стоящих на современном этапе перед Россией и Югрой как субъекта Федерации». Отсутствие единого утвержденного алфавита по хантыйскому языку и учебно-методических комплексов, рекомендованных Министерством просвещения Российской Федерации, не позволяет изучать родной (хантыйский) язык в профессиональном образовании. Автор считает, что недопустимо изучать учебные предметы «Родной язык» и «Родная литература» (предметная область «Родной (хантыйский) язык и литература») за счет учебного времени, отведенного образовательной организацией в рамках внеучебной деятельности и воспитательной работы. Таким образом, необходимость разработки содержания и методологической организации учебного процесса по дисциплине «Родной язык» в обучение в профессионально-технических, средних специальных учебных заведениях и в вузах, а также курсового обучения в ХМАО-Югре – очевидна. Родной язык выступает не только как средство общения и познания окружающей действительности, но и как средство фиксации, сохранения национальных, культурных традиций

**Abstract.** The article analyzes the actual problems of the methodology of professional education in the humanities field of knowledge, in particular, the Surgut dialect of the Khanty language in Khanty-Mansi Autonomous Okrug-Yugra. In modern vocational education, the study of native language becomes an integral part of national culture, which absorbs history, spiritual values, moral norms and models of speech etiquette. That is why it is important to preserve the native language of each ethnic group. There is an urgent need for the socialization and development of the student's personality as a subject of ethnicity and as a citizen of the Russian Federation. "Preservation and development of native languages and traditional culture of indigenous peoples of the North is one of the state tasks facing Russia and Yugra as a subject of the Federation at the present stage". The absence of the uniform approved alphabet on the Khanty language and the educational-methodical complexes recommended by the Ministry of Education of the Russian Federation does not allow studying a native (Khanty) language in vocational education. We believe that it is unacceptable to study the subjects «Native Language» and «Native Literature» (subject area «Native (Khanty) Language and Literature») at the expense of the academic time allocated by the educational organization within the framework of extracurricular activities and educational work. Hence, there is a need to develop the content and methodological organization of the educational process of the «Native Language» discipline at vocational and specialized secondary educational institutions and universities, as well as for the course training in Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug-Yugra. Native language serves not only as a means of communication and cognition of the surrounding reality, but also as a means of recording,

и приобщения к ним последующих поколений. От качества обучения родному (хантыйскому) языку в профессиональных учреждениях в целом зависит качество образования современного поколения коренных малочисленных народов Севера Российской Федерации. Совершенствование навыков и развитие умений по учебному предмету «Родной язык» будет успешным, если реализовать эффективную методическую систему на основе интеграции фонетических, словообразовательных, лексических, грамматических и синтаксических уровней хантыйского языка.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, малочисленные народы Севера, сургутский диалект, хантыйский язык, фонематический принцип, родной язык.

**Сведения об авторе:** Белькова Анна Евгеньевна, ORCID: 0000-0002-7992-1501, канд. филол. наук, Нижневартровский государственный университет, г. Нижневартовск, Россия, bae14@mail.ru

preserving national and cultural traditions and introducing them to future generations. That is why the quality of education of the native (Khanty) language at professional institutions in general depends on the quality of education of the modern generation of indigenous peoples of the North of the Russian Federation. We believe that the improvement of skills and development of abilities in the subject «Native language» will be successful if we implement an effective methodological system based on integration of phonetic, word-formation, lexical, grammatical and syntactical levels of Khanty language.

**Keywords:** professional education, small peoples of the North, surgut dialect, khanty language, phonematic principle, native language.

**About the author:** Belkova Anna Evgenievna, ORCID: 0000-0002-7992-1501, Ph.D., Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, bae14@mail.ru

Белькова А.Е. Актуальные вопросы современной дидактики регионального профессионального образования в обучении родному языку // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2022. №3(59). С. 4-14. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/01>

Belkova, A.E. (2022). Topical Issues of Modern Didactics of Regional Professional Education In Native Language Teaching. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3(59)), 4-14. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/01>

Концепция развития профессионального образования ХМАО-Югры служит основой для разработки окружных и муниципальных целевых программ в области образования, перспективных и краткосрочных прогнозов развития системы образования в ХМАО-Югре и соответствующих законодательных инициатив. Основной целью реализации данной концепции являются обеспечение права коренных малочисленных народов Севера (далее по тексту – КМНС) в округе на изучение родного языка, литературы и культуры, создание условий для активного использования родных языков в социальной практике (О Концепции по обучению родным языкам, литературе и культуре коренных малочисленных народов Севера, проживающих в Ханты-Мансийском автономном округе-Югре, и плане мероприятий («дорожной карте») по ее реализации. <https://clck.ru/sbHcy>).

Обучение хантыйскому языку в профессиональных учреждениях ХМАО-Югры должно быть направлено на обеспечение лингвистического развития обучающихся, совершенствование речевой деятельности, рационального чтения, полноценного восприятия звучащей речи, свободного озвучивания замысленного речевого текста, грамотного кодирования его звуковыми знаками (говорение) и письменными знаками (писание) (Закон Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 4 декабря 2001 года

№ 89-оз «О языках коренных малочисленных народов Севера, проживающих на территории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры». <https://clck.ru/sbVxT>).

Научное сопровождение по изучению родного языка обеспечивает бюджетное учреждение Ханты-Мансийского автономного округа-Югры «Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок». В связи с потребностью профессиональных учреждений округа в учебной литературе по родным языкам сотрудниками института создаются учебники, учебно-методические комплексы по хантыйскому языку (казымский, сургутский, ваховский диалекты), мансийскому и ненецкому языкам.

Кроме того, образовательная программа Нижневартовского государственного университета – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 – Педагогическое образование, профиль «Хантыйская филология» способствует подготовке кадров для преподавания родного языка и литературы коренных малочисленных народов Севера [3, с. 3]. Особенностью магистерской программы являются формирование целостного представления о литературных, языковых и культурных особенностях народа ханты, изучение основ становления и развития хантыйской культурной самобытности, формирования исследовательских методов при изучении родного (хантыйского) языка и литературы [2, с. 3].

В межуровневом пространстве языковой системы хантыйского языка – от фонетики, морфологии и синтаксиса до коммуникативно-прагматических структур – ведутся научные исследования. Так, например, отдельные статьи Г.Г. Куркиной посвящены количественной характеристике хантыйских гласных звуков, их спектральным и артикуляционным характеристикам [13; 14].

Согласные хантыйского языка описаны в изысканиях Л.А. Верте, Е.А. Немысовой и Ю.Н. Русской, содержащих данные экспериментально-фонетических исследований [5; 15; 17]. Система гласных фонем в сопоставительном аспекте представлена Н.Б. Кошкаревой и сотрудниками Лаборатории экспериментально-фонетических исследований И.Я. Селютиной, Т.Р. Рыжиковой, Н.С. Уртегешевым, А.А. Добрыниной (Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт филологии Сибирского отделения Российской академии наук. <https://clck.ru/sbHqT>).

Актуальные вопросы описательной грамматики слабо изученного сургутского диалекта хантыйского языка представлены в работах М. Чепреги [21].

Непосредственным изучением проблем развития обско-угорской филологии, лингвистики, фольклористики занимаются Н.А. Герляк, О.Ю. Динисламова, С.Д. Дядюн, О.Д. Ерныхова, А.Д. Каксин и др. [6-10].

В разрезе изучения данной проблематики важным аспектом выступают исследования В.В. Карчиной, Г.Л. Нахрачевой, Л.А. Федоркива, А.А. Шияновой и др. фрагментов этноязыковой картины мира обско-угорских народов, культурно-значимых смыслов, закрепленных в языковом сознании и коммуникативном поведении КМНС [1; 20].

В работе В.Н. Соловар анализируются лексико-семантические группы глаголов хантыйского языка и модели простых предложений [18].

Коллективом авторов Е.А. Немысовой, Н.Б. Кошкаревой, В.Н. Соловар издан справочник по хантыйской орфографии, который содержит свод правил, регулирующих отражение на письме звучащей хантыйской речи: принципы передачи звуков буквами, единообразное написание частей слова (корень, суффикс), слитное, дефисное и раздельное написание слов [16].

Однако отсутствие учебно-методических комплектов по родному (хантыйскому) языку, состоящих из учебников в печатном издании, методических пособий, примерных программ и электронных форм учебников, соответствующих современным требованиям обучения родному языку, допущенных и рекомендованных Министерством просвещения РФ, не позволяет изучать родной (хантыйский) язык как учебный предмет в рамках учебной деятельности. Организация профессионального образования есть отражение намерения общества готовить к жизни подрастающее поколение, используя опыт старшего поколения. Очевидно, что данный компонент методологии не претерпевает изменений в настоящее время. Опыт познания позволяет обеспечивать образование как деятельность тем, с помощью чего преподаватель «образует» обучающегося, а его системное отсутствие делает бессмысленным намерение языковой подготовки КМНС к жизни.

В интервью корреспондента информационного агентства «ЮграPRO» с Надеждой Костылевой, начальником отдела непрерывного образования КМНС Севера Департамента образования и молодежной политики, отмечается: «Хантыйский язык преподается в Белоярском, Нижневартовском, Сургутском, Березовском районах. В самом городе Ханты-Мансийске у нас преподается только мансийский язык, потому что у нас есть учебники мансийского языка с 1 по 4 классы. Занятия проходят один раз в неделю» (Информационное агентство “UgraPro”. <https://clck.ru/sbD7H>).

Как видим, учебный предмет «Родной язык» не входит в обязательную учебную нагрузку школ и профессиональных учреждений ХМАО-Югры. В настоящее время образовательные организации ХМАО-Югры вынуждены изучать родной язык только во внеучебной деятельности. Количество часов, отведенное на преподавание родного (хантыйского) языка очень мало. Возникает необходимость найти такой режим образования, который позволил бы использование авторских методик и технологий «включать» молодое поколение КМНС в непрерывную образовательную деятельность, ориентированную на лингвистическую компетенцию. Реализация современной системы непрерывного образования КМНС, включающей все формы и уровни образовательной деятельности, в настоящее время невозможна в условиях традиционного понимания образования. Так, например, согласно результатам мониторинга, «в системе образования Ханты-Мансийского автономного округа-Югры сформирована сеть образовательных организаций с этнокультурной составляющей. В зависимости от социального заказа

образовательная организация обеспечивает изучение учебных предметов на уровне начального общего образования – предметных областей «Родной язык» в объеме 2 часов в неделю, «Литературное чтение на родном языке» – 1 часа в неделю; на уровнях основного и среднего общего образования – предметных областей «Родной язык» в объеме 2 часов в неделю, «Родная литература» – 1 часа в неделю» [3].

Следует отметить, что изучение родного (хантыйского) языка в ХМАО-Югре возможно только в рамках регионального (национально-регионального) компонента или компонента образовательной организации. Ввиду отсутствия системной поддержки по изучению родных языков в системе общего и профессионального образования, включающей мероприятия по созданию и совершенствованию учебно-методического обеспечения развития родного языка, учителя родного языка с огромным опытом, богатым дидактическим материалом были вынуждены перейти на преподавание других дисциплин и поставить изучение родного (хантыйского) языка на второй план.

Данные социологического исследования (2020), проведенного Обско-угорским институтом прикладных исследований и разработок, где посредством анализа данных опроса рассматривались потребности изучения предметов с этнокультурной направленностью в образовательных учреждениях Ханты-Мансийского автономного округа-Югры, показывают, что многие КМНС утратили связь с родным языком и традиционной культурой. Так, 54,2% опрошенных респондентов не владеют родным языком. Понимают речь других и могут использовать простые фразы только 16,7% опрошенных; 12,5% умеют выражать свои мысли, говорят бегло, читают и пишут; 11,5% понимают речь других, но не разговаривают; 4,2% понимают речь других, говорят бегло (аналитическая справка по результатам мониторинга результативности реализации мероприятий, направленных на создание и совершенствование учебно-методического обеспечения развития русского языка и языков народов Российской Федерации в 2020 году. <https://clck.ru/sbAdK>). При этом значительное количество респондентов всё же изъявляет желание изучать родной язык. Интерес к проблемам родного языка, этнической культуре в системе образования в целом обусловлен необходимостью обеспечения языковых и этнокультурных потребностей обучающихся. Преподавание родного языка и предметов с этнокультурной направленностью решит проблему сохранения культуры КМНС [7, с. 202].

Вместе с тем, следует отметить, что некоторые вопросы методологии и технологии разработки хантыйского языка в профессиональном образовании остаются неизученными. Актуальность изучения определяется и тем, что финно-угорское языкознание не располагает типологическим исследованием, выявляющим зависимость морфологической системы от строя сургутского диалекта хантыйского языка [4, с. 15].

Что касается хантыйского языка, то в настоящее время нет единого утвержденного алфавита. Вопрос о внесении изменений в хантыйский алфавит по сей день обсуждают на уровне правительства Югры на заседании Экспертного совета по обеспечению информационной открытости работы по сохранению языка, традиционных промыслов,

культуры и ремесел КМНС. Кроме того, отсутствие каких-либо норм правописания слов в хантыйском языке не раз становилось предметом обсуждения на международных научных конференциях. Исследователи хантыйского языка, авторы учебников единодушно выражают мнение о том, что пришло время пересмотреть графику хантыйского языка, привести ее в соответствие с фонетической системой, выработать орфографические правила и нормы правописания.

В условиях все большего использования русского языка в ущерб родному (хантыйскому) языку многие обучающиеся затрудняются правильно произносить хантыйские звуки и произносят их на русский лад. Данное явление поддерживается русифицированным написанием ряда звуков (например, обозначение «нь» в хантыйском тексте обучающиеся читают не как среднеязычный «ń», а как русский мягкий переднеязычный «н'»). Кроме того, специфической особенностью сургутского диалекта является фарингализация. Большой разброс в произношении звуков свидетельствует о сильной вариативности вокализма сургутского диалекта. Следует учитывать, что хантыйский вокализм характеризуется большим числом фонем треугольной организации и тремя тембральными классами. «Сургутский вокализм относится к треугольной типологии с релевантным противопоставлением по подъемам и трем тембровым классам без переднерядных огубленных гласных» [19, с. 22].

В процессе изучения родного языка у обучающихся появляется умение слышать и воспроизводить фонемы. Как показывает практика, такая способность речевого аппарата к новой артикуляции является недостаточным навыком, т. к. важно приучить фонологическое сознание обучающегося правильно оценивать новые артикуляции. Именно поэтому необходимо точно отражать на письме особенности хантыйских звуков, чтобы предотвратить разрушение хантыйской фонологической системы под воздействием русского языка.

Рассматривая историю вопроса, следует отметить, что еще в 30-х годах XX столетия письменность народа ханты в спешном порядке была переведена с латиницы на кириллицу, когда советская власть всерьез взялась «за улучшение» жизни КМНС. В этот период произошел разрыв поколений: дети со стойбищ отдалялись от привычной языковой и культурной семейной среды, попадая в школы-интернаты.

Впоследствии письменность дорабатывалась, и только в 1990 году законодательно был принят ее окончательный вариант. Филологи уже тогда понимали, что алфавит получился неудачным, т. к. не отражал всех фонетических особенностей хантыйского языка, и в ученой среде вновь началась работа. Позже ученые-языковеды, методисты и преподаватели родного языка настояли на том, чтобы утвержденный в 1990 году вариант хантыйского алфавита упорядочили, ввиду того, что он не способствует укреплению статуса языка. Создавались рабочие группы, в состав которых входили представители отраслевой науки, учителя-практики, владеющие и преподающие родной (хантыйский)

язык. Специально отобранная команда из числа рабочих групп экспертов совместно с издательством «Просвещение» создала учебник по родному языку. Однако данное событие не стало решением проблемы, т. к., как отмечалось выше, в настоящее время нет действующих учебников на родном (хантыйском) языке для профессиональных учреждений ХМАО-Югры, допущенных и рекомендованных Министерством просвещения РФ.

Правительством Ханты-Мансийского автономного округа-Югры подготовлен проект закона «О внесении изменений в закон о языках», который упорядочивает полномочия по утверждению правил правописания орфографии и алфавитов языков КМНС. Существует необходимость создания творческих и рабочих групп экспертов, учителей родного языка для разработки единого хантыйского алфавита, который мог бы использоваться в государственных образовательных программах. Действующий хантыйский алфавит, принятый в 1990 году, никто не отменял. Издание учебников с использованием других алфавитов запрещено. Отсутствие единых норм и правил отражает различное написание одних и тех же слов в учебниках по родному языку, что создает трудности в усвоении обучающимися хантыйского языка.

Согласимся с утверждением Н.Б. Кошкаревой: «Именно сейчас, когда книгопечатание на хантыйском языке заметно оживилось, появились новые технические возможности отображения на письме особых знаков, необходимо поставить вопрос об унификации хантыйской графики и орфографии, принятии нормирующих сводов правил, издании орфографических словарей и справочников. Усовершенствование письменности и последовательное применение единых принципов письма актуальны потому, что объем печатных материалов на хантыйском языке растет, но все еще существует возможность переиздать имеющиеся книги и избежать разрыва в преемственности письменной традиции. Через несколько лет реформа окажется значительно более болезненной» [12, с. 59].

Необходимо разработать алфавит, основанный на фонематическом принципе, который соответствует научным представлениям об идеальной графике и орфографии. Фонематический принцип состоит в том, что мена звукотипов при перекрещивающихся чередованиях не фиксируется на письме; буквенный знак соответствует изображению фонемы в ее сильной позиции, а написание слова отражает фонемный состав входящих в него морфем (морфов). Использование такого алфавита упростит преподавание ряда разделов грамматики, а также стабилизирует правописание отдельных форм частей речи. В графике должны найти отражение особенности фонологической системы хантыйского языка: отсутствие парных согласных по глухости/твердости; отсутствие парных согласных по твердости/мягкости; наличие среднеязычных фонем, для обозначения которых можно ввести буквы *ль, нь, т* и т. д.

Анализ научной литературы, действующих учебно-методических комплексов, наблюдение за процессом преподавания в профессиональных учреждениях ХМАО-Югры позволяют сформулировать ряд существенных противоречий между:

– существующей теорией и практикой преподавания хантыйского языка (сургутский диалект) и необходимостью ее преподавания в соответствии с современными методологическими и технологическими требованиями;

– необходимостью совершенствования фонетических, лексико-грамматических и синтаксических умений, навыков и недостаточной разработанностью, соответствующей методологий и технологий обучения родному (хантыйскому) языку для обучающихся в средних специальных учебных заведениях (на базе полного или неполного среднего образования) и в вузах (на базе полного среднего образования - бакалавриат, на базе высшего образования - магистратура).

Указанные противоречия составляют перспективную проблему исследования, заключающуюся в необходимости разработки содержания и методической организации учебного процесса по дисциплинам «Родной (хантыйский) язык», «Родная литература» в области профессионального образования ХМАО-Югры. Отправной точкой в работе преподавателя родного языка является новый стандарт ФГОС, который позволяет самостоятельно выбрать способ и условия изучения хантыйского языка.

Вышесказанное позволяет заключить, что буквенное обозначение звукового состава слов хантыйского языка не в полной мере соответствует общему буквенно-звуковому типу современного хантыйского письма. В настоящее время необходимо пересмотреть графику хантыйского языка, привести ее в соответствие с фонетической системой современного хантыйского языка, а также выработать единые орфографические правила и нормы правописания. Безусловно, фонематический принцип потребует очень сложной и трудной работы по переводу конкретных звуков речи – вариантов фонем – в фонемы.

Кроме того, для полноценного удовлетворения этнокультурных и языковых образовательных потребностей КМНС необходимо развивать не только факультативное, внеучебное, но и обязательное обучение хантыйскому языку в профессиональных образовательных организациях. Считаем, что изучение учебных предметов «Родной язык» и «Родная литература» на всех уровнях образовательной деятельности должно быть обязательным для всех обучающихся КМНС, данные учебные предметы следует включить в учебную нагрузку профессиональных учреждений ХМАО-Югры.

Вышеизложенное позволяет заключить, что совершенствование навыков и развитие умений по учебным предметам «Родной язык», «Родная литература» представляется успешным, если реализовать эффективную методологическую и технологическую систему непрерывного образования, основанную на интеграции лингвистических уровней хантыйского языка (фонетика, словообразование и лексика, грамматика и синтаксис); в процессе обучения родному языку использовать схематизацию изучаемого учебного материала со специально разработанной системой упражнений.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Карчина В.В. Ёйаңжоләх = Удачливый племянник: хантыйская сказка (сургутский диалект). Ханты-Мансийск: Печатный мир, 2020. 20 с.
2. Белькова А.Е. Контекстуальные синонимы как стилистическое средство выразительности в языке поэзии В.А. Мазина // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2014. №4. С. 3-9.
3. Белькова А.Е. Магистратура по направлению подготовки 44.04.01 – Педагогическое образование, направленность «Хантыйская филология» как элемент образовательной системы НВГУ, способствующий поддержке национального (родного) языка и литературы коренных малочисленных народов // Нижневартовский филологический вестник. 2019. №1. С. 3-8.
4. Белькова А.Е., Орехова А.Н. Структурно-типологический анализ имени существительного в сургутском диалекте хантыйского языка // Нижневартовский филологический вестник. 2021. №1. С. 15-24.
5. Верте Л.А. Ассимиляция согласных в языке казымских ханты // Фонетика языков Сибири и сопредельных регионов. Новосибирск, 1986. С. 84-88.
6. Герляк Н.А. Бытовая лексика в произведениях хантыйской литературы (на примере книги А.М. Сенгепова «Касумикипутрат») // Вестник угроведения. 2015. №4 (23). С. 16-21.
7. Динисламова Л.И. Потребности изучения предметов с этнокультурной направленностью в общеобразовательных учреждениях ХМАО – Югры (по результатам социологического исследования) // II Шесталовские чтения. Материалы международной научно-практической конференции. Тюмень: ФОРМАТ-72, 2021. С. 202-203.
8. Дядюн С.Д. Образ сироты в фольклорной картине мира народа ханты // Вестник угроведения. 2017. №1 (28). С. 58-63.
9. Ерныхова О.Д. Казымский мятеж (Об истории Казымского восстания 1933-1934 гг.). Новосибирск: Сибирский хронограф, 2003. 186 с.
10. Каксин А.Д. Казымский диалект хантыйского языка. Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2007.
11. Ковешникова Л.Н. Особенности региональной системы этнокультурного образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры // Этнокультурное пространство Югры: опыт реализации и перспективы развития: сборник статей межрегиональной научно-практической конференции (21-23 декабря 2015 года, г. Белоярский). Ханты-Мансийск: Институт развития образования, 2017. С. 5.
12. Кошкарева Н.Б. Актуальные вопросы совершенствования хантыйской графики и орфографии // Вестник угроведения. 2013. №3 (14). С. 47-78.
13. Куркина Г.Г. Артикуляционные настройки гласных языка казымских ханты (по дентопалатограммам) // Народы и языки Сибири. Новосибирск, 1980. С. 175-183.
14. Куркина Г.Г. Вокализм языка казымских ханты в фонологическом аспекте // Языки народов СССР. Новосибирск, 1988. С. 114-120.
15. Немысова Е.А. Характеристика согласных усть-казымского диалекта хантыйского языка // В помощь учителю школ Севера. 1965. Вып. 13. Л. 6. С. 147-156.
16. Немысова Е.А., Кошкарева Н.Б., Соловар В.Н. Правила хантыйской орфографии. Ханты-Мансийск: Югорский формат, 2014. 164 с.
17. Русская Ю.Н. Согласные казымского диалекта хантыйского языка по экспериментальным данным // Совещание по вопросам диалектологии финно-угорских языков. Тарту, 1958. С. 26-30.
18. Соловар В.Н. Теоретические вопросы лексикологии и синтаксиса хантыйского языка. Ханты-Мансийск: Печатное дело, 2010. 128 с.

19. Тимкин Т.В. Система гласных фонем сургутского диалекта хантыйского языка по экспериментально-акустическим данным: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 2021. 24 с.

20. Шиянова А.А. Хантыйский мир через призму разноструктурных языков. Ханты-Мансийск: Печатный мир г. Ханты-Мансийск, 2019. 236 с.

21. Чепреги М. Сургутский диалект хантыйского языка. Ханты-Мансийск: Печатный мир г. Ханты-Мансийск, 2017. 275 с.

## REFERENCES

1. Karchina, V.V. (2020). Ёаӧӧӧӧӧ = Udachlivyi plemyanik: khantyiskaya skazka (surgutskii dialekt). Khanty-Mansiisk. (in Russ.).

2. Bel'kova, A.E. (2014). Kontekstual'nye sinonimy kak stilisticheskoe sredstvo vyrazitel'nosti v yazyke poezii V.A. Mazina. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta*, (4), 3-9. (in Russ.).

3. Bel'kova, A.E. (2019). Magistratura po napravleniyu podgotovki 44.04.01 – Pedagogicheskoe obrazovanie, napravlennost' "Khantyiskaya filologiya" kak element obrazovatel'noi sistemy NVGU, sposobstvuyushchii podderzhke natsional'nogo (rodnogo) yazyka i literatury korennykh malochislennykh narodov. *Nizhnevartovskii filologicheskii vestnik*, (1), 3-8. (in Russ.).

4. Bel'kova, A.E., & Orekhova, A.N. (2021). Strukturno-tipologicheskii analiz imeni sushchestvitel'nogo v surgutskom dialekte khantyiskogo yazyka. *Nizhnevartovskii filologicheskii vestnik*, (1), 15-24. (in Russ.).

5. Verte, L.A. (1986). Assimilyatsiya soglasnykh v yazyke kazymskikh khanty. In *Fonetika yazykov Sibiri i sopredel'nykh regionov*, Novosibirsk, 84-88. (in Russ.).

6. Gerlyak, N.A. (2015). Bytovaya leksika v proizvedeniyakh khantyiskoi literatury (na primere knigi A.M. Sengenpova "Kasumikiputrat"). *Vestnik ugrovedeniya*, (4 (23)), 16-21. (in Russ.).

7. Dinislamova, L.I. (2021). Potrebnosti izucheniya predmetov s etnokul'turnoi napravlennost'yu v obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh KhMAO – Yugry (po rezul'tatam sotsiologicheskogo issledovaniya). In *II Shestalovskie chteniya. Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, Tyumen', 202-203. (in Russ.).

8. Dyadyun, S.D. (2017). Obraz siroty v fol'klornoj kartine mira naroda khanty. *Vestnik ugrovedeniya*, (1 (28)), 58-63. (in Russ.).

9. Ernykhova, O.D. (2003). Kazymskii myatezh (Ob istorii Kazym'skogo vosstaniya 1933-1934 gg.). Novosibirsk. (in Russ.).

10. Kaksin, A.D. (2007). Kazymskii dialekt khantyiskogo yazyka. Khanty-Mansiisk. (in Russ.).

11. Koveshnikova, L.N. (2017). Osobennosti regional'noi sistemy etnokul'turnogo obrazovaniya Khanty-Mansiiskogo avtonomnogo okruga – Yugry. In *Etnokul'turnoe prostranstvo Yugry: opyt realizatsii i perspektivy razvitiya: sbornik statei mezhhregional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii (21-23 dekabrya 2015 goda, g. Beloyarskii)*, Khanty-Mansiisk. (in Russ.).

12. Koshkareva, N.B. (2013). Aktual'nye voprosy sovershenstvovaniya khantyiskoi grafiki i orfografii. *Vestnik ugrovedeniya*, (3 (14)), 47-78. (in Russ.).

13. Kurkina, G.G. (1980). Artikulyatsionnye nastroyki glasnykh yazyka kazymskikh khanty (po dentopalatogrammam). In *Narody i yazyki Sibiri*, Novosibirsk, 175-183. (in Russ.).

14. Kurkina, G.G. (1988). Vokalizm yazyka kazymskikh khanty v fonologicheskom aspekte. In *Yazyki narodov SSSR*, Novosibirsk, 114-120. (in Russ.).

15. Nemysova, E.A. (1965). Kharakteristika soglasnykh ust'-kazym'skogo dialekta khantyiskogo yazyka. *V pomoshch' uchitel'nykh shkol Severa*, 13, (6), 147-156. (in Russ.).

16. Nemysova, E.A., Koshkareva, N.B., & Solovar, V.N. (2014). Pravila khantyiskoi orfografii. Khanty-Mansiisk. (in Russ.).

17. Russkaya, Yu.N. (1958). Soglasnye kazymskogo dialekta khantyiskogo yazyka po eksperimental'nyim dannym. In *Soveshchanie po voprosam dialektologii finno-ugorskikh yazykov*, Tartu, 26-30. (in Russ.).

18. Solovar, V.N. (2010). Teoreticheskie voprosy leksikologii i sintaksisa khantyiskogo yazyka. Khanty-Mansiisk. (in Russ.).

19. Timkin, T.V. (2021). Sistema glasnykh fonem surgutskogo dialekta khantyiskogo yazyka po eksperimental'no-akusticheskim dannym: Avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. Novosibirsk. (in Russ.).

20. Shiyanova, A.A. (2019). Khantyiskii mir cherez prizmu raznostrukturnykh yazykov. Khanty-Mansiisk. (in Russ.).

21. Chepregi, M. (2017). Surgutskii dialekt khantyiskogo yazyka. Khanty-Mansiisk. (in Russ.).

Дата поступления: 19.04.2022

Дата принятия: 21.06.2022

© Белькова А.Е., 2022

UDC 378:81'276(075.8)

<https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/02>

Mezentseva A.I.

## SCIENTIFIC WORK ORGANIZATION OF THE TECHNICAL PROFILE STUDENTS

Мезенцева А. И.

### ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

**Abstract.** This article deals with the issue of the technical profile students' scientific work (SSW) organization in the P.S. Nakhimov BSHNS. The implementation of the ESW at the P.S. Nakhimov BSHNS is given in the form of reports to the conference *CMSS and SMSS* and the reports preparation that are published in the *the CMSS and SMSS Cadets and Students Reports Collection at the Conference of the P.S. Nakhimov BSHNS*. Preparation for this conference is carried out for 6 months and aims to increase the scientific training level of the specialists with higher professional education and identify talented young people for the subsequent replenishment of the university scientific and pedagogical staff. The reports are carried out in accordance with the curricula and programs. These reports contain elements of scientific research. Participation in research work helps students to comprehend the basics of their specialty, apply knowledge in solving practical problems, develops skills in working in research and production teams. In the process of carrying out educational research, students learn to work independently with scientific literature and systematize it, apply their knowledge in solving specific research tasks. The conference result was "Recommendations to the Student Heads Educational and Research Works of the BSHNS. Therefore, the main ESW goal is the self-realization of the student's personality based on the acquired research skills. Under the guidance of the supervisor (teacher), the student's personality develops in three directions: self-improvement, self-knowledge, and self-education. In the course of research activities, the following student qualities are acquired and developed: the skill of independent research activity; the skill of working with scientific and cognitive literature; initiative and creativity; use, expansion and deepening of subject

**Аннотация.** В данной статье рассматривается вопрос организации научной работы обучающихся (НРО) ООВО технического профиля в ЧВВМУ имени П.С. Нахимова. Приводится реализация НРО в ЧВВМУ имени П.С. Нахимова в форме докладов на конференцию ВНОК и ВНОС и подготовке докладов, которые издаются в «Сборнике докладов курсантов и студентов на конференции ВНОК и ВНОС ЧВВМУ имени П.С. Нахимова». Подготовка к данной конференции проводится в течение 6 месяцев и имеет своей целью повышение уровня научной подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием и выявление талантливой молодежи для последующего пополнения научно-педагогических кадров университета. Доклады выполняются в соответствии с учебными планами и программами. Данные доклады содержат элементы научных исследований. Участие в научно-исследовательской работе помогает студентам постигать основы своей специальности, применять знания в решении практических задач, развивает навыки работы в научно-производственных коллективах. В процессе выполнения учебных исследований студенты учатся самостоятельно работать с научной литературой и систематизировать её, применять свои знания при решении конкретных задач исследовательского характера. Итогом проведения конференции стали «Рекомендации руководителям студенческих учебно-исследовательских и научно-исследовательских работ ЧВВМУ имени П.С. Нахимова. Итак, главная цель НРО – самореализация личности обучающегося на основе полученных исследовательских навыков. Под руководством научного руководителя (учителя) происходит развитие личности студента в трех направлениях: самосовершенствование, самопознание, самовоспитание. В ходе научно-исследовательской деятельности приобретаются и развиваются следующие качества студента: навык самостоятельной исследовательской деятельности; навык работы с научно-познавательной литературой; инициатива и творчество; использование, расширение и углубление

knowledge; the skill of working together with the participants of the study; self-affirmation of students in this subject area, etc.

**Keywords:** scientific work, organization, technical profile, students, on the example

**About the author:** Mezentseva Anna Igorevna, ORCID: 0000-0001-9868-9800, SPIN-code: 5166-5323, ChVVMU, Sevastopol, Russia, anna87-05.86@mail.ru

предметных знаний; навык совместной работы с участниками исследования; самоутверждение обучающихся в данной предметной области и т. д.

**Ключевые слова:** научная работа, организация обучающихся, технический профиль, на примере

**Об авторе:** Мезенцева Анна Игоревна, ORCID: 0000-0001-9868-9800, SPIN-код: 5166-5323, ЧВВМУ, г. Севастополь, Россия, anna87-05.86@mail.ru

Mezentseva A.I. Scientific Work Organization of the Technical Profile Students // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2022. №3(59). С. 15-22. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/02>

Mezentseva, A.I. (2022). Scientific Work Organization of the Technical Profile Students. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3(59)), 15-22. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/02>

**Introduction.** Now, the higher education quality-enhancing subject is vital. This is due to the modern innovative society demands change for highly qualified specialists [15].

Research means a thorough problem analysis or a specific problems detailed study using special scientific methods (<https://clck.ru/yXt8g>). In addition “the student scientific work (SSW) is an activity of a student, both as a training program, as well as a special programs” (<https://goo.su/bZD4>). Moreover, SSW is the most important component of the specialist training at the university; it becomes an integral part of an organic holistic educational process [9].

The SSW is one of the most important quality improving means of specialists’ training and education with higher professional education in the technical field, who are able to creatively apply in practice the scientific achievements, technical and cultural progress. The students’ research work is aimed at the students' skills formation in research work, the creative initiative development and the ability to put into practice the scientific and technological progress achievements (<https://goo.su/ONrypH>).

According to the researches of N. Pak and D. Barkhatova “students’ research activity is an integral part of educational process” of any educational organization, “an efficiency and work quality indicator” [14].

Y. Belianina [6] says that the students’ research work assists the future specialists’ qualification improvement, because they study to apply scientific and technical progress achievements in practice.

According to A. Kucherenko “research activity is one of the human activity forms based on interest, cognitive factor, active attitude to the world, desire to alter and improve surrounding environment” [11].

The students’ participation in the SSW allows them to use their creative potential to solve urgent research tasks in the educational organization of higher education (EOHE).

The SSW main tasks:

1. Mastering the scientific method of cognition by students, in-depth and creative educational material mastering;
2. Teaching methodology and means of scientific problems independent solution;
3. Instilling work skills in research teams, familiarization with the methods and techniques of organizing research [2].

The SSW is a continuation and deepening of the educational process and is organized directly at the Foreign Languages Department. The SSW management is carried out by the department teachers (<https://goo.su/ZZzZEid>).

The SSW is divided into research work included in the educational process and performed outside of school hours. The SSW included in the educational process provides for: performing various tasks; studying the theoretical methodology foundations, scientific research formulation, organization and execution, generalization, scientific data processing, conclusion formulation, etc. [1; 4; 7].

The SSW is represented in different projects, in researches and experiments, in scientific research. The research results can be represented at conferences and scientific seminars, various competitions, forums, etc. [6.]

Students who perform elements of independent scientific work in the technical and humanities field are considered to participate in the SSW. The SSW ends with a mandatory report, a report at a scientific conference. The SSW consists of some stages; they are:

1. First stage: mastering the scientific literature analysis and generalization methods: philosophy, psychology, history, sociology, literature, culture and country studies.
2. Second stage: analyzing scientific literature.
- Third stage: writing of the paper [10].

A student nowadays must be ready to work in accordance with the professional standard [8]. However, in practice students' training shows that the level of their research work willingness does not meet modern requirements [12]. The technical universities educational system does not create favorable environment for students to complete the research work. The system does not reveal students' creative potential and it does not contribute to their personal and professional development [14].

**Materials and methods of research.** Object of research is the students' scientific work.

Aim of the research – to illustrate the scientific work organization of the technical profile students.

To achieve this aim, general scientific research methods were used, such as description, analysis, comparative-comparative method.

**Results and the discussion.** The SSW is an integral part of the education and training of qualified specialists who are able to independently solve professional, scientific and technical problems. Research activities contribute to the future specialists' readiness formation for the

creative knowledge realization, skills and abilities acquired at the university, helps to master the scientific research methodology, gain research experience.

The main purpose of the organization and development of the SSW is to increase the specialists' scientific training level with higher professional education and to identify talented young people for the subsequent replenishment of the university scientific and pedagogical staff.

SSW is implemented in the form of reports to the conference *CMSS and SMSS* and the reports preparation, which are published in *The CMSS and SMSS Students Reports*.

This conference is organized for students to discuss the results of their independent and scientific work. The reports are carried out in accordance with the curricula and programs. These reports contain scientific research elements.

The SSW is performed both individually and collectively. The work forms are determined according to the level of training. Preparation for writing a report begins with choosing a topic that is close to the specialty in which the student is studying. Then a *Personal work plan of a member* is drawn up, in which the work on the report is signed monthly. Then the direct work begins.

Participation in the SSW helps students to comprehend the basics of their specialty, apply knowledge in solving practical problems, develops skills in research working and production teams.

In the process of carrying out educational research, students learn to work independently with scientific literature and systematize it, apply their knowledge in solving specific research tasks.

The main tool for the research behavior development in education is research teaching methods. They are traditionally included in the arsenal of methods used by teachers, but the current situation requires not a simple fragmentary research methods use, but their dominance in educational practice over reproductive methods. The use of research teaching methods creates conditions for students to master the scientific research logic. The specificity of this activity, which distinguishes it from traditional teaching, is that the student acts as an active cognitive process subject.

The research training mechanism in a short form can be expressed in such a sequence: the teacher poses a problem to the students (or brings the students to the formulation of the problem) and shows a scientific knowledge example by its example.

In the course of solving the problem, it reveals the scientific knowledge logic, and students carefully monitor it, while assimilating new information for themselves and theoretically mastering ways to obtain it. Special methodological techniques allow us to achieve that the proposed task turns into an internal problem of the student himself. This, in turn, creates prerequisites for the solution analysis, which in itself are the educational work next stage and an educational system necessary component. Further, in full accordance with logic, it is necessary to assess the each solution option merits. This is usually followed by a generalization of what was found and so on. In the most fully developed form, such training assumes that the student:

identifies and poses a problem; suggests possible solutions; draws conclusions in accordance with the test results; applies conclusions to new data; generalizes [3].

Such training content has a number of features:

- Educational problems should meet personal and professional needs;
- The teacher leading role remains, but students should have the feeling that the problem and the ways to solve it were chosen by them independently;
- The topics chosen by students usually go beyond the scope of one discipline;
- The problem should correspond to age characteristics and professional orientation;
- Choosing a problem, you need to take into account the availability of the necessary funds and materials;
- The lack of literature, the necessary research base, the inability to collect the necessary data usually leads to a superficial solution, generates empty talk.

All this not only does not contribute, but on the contrary, significantly hinders the critical thinking development based on evidence-based research and reliable knowledge.

**Conclusions.** This method of SSW is aimed to: 1) see problems; 2) ask questions; 3) hypothesize; 4) define concepts; 5) classify; 6) observe; 7) conduct experiments; 8) structure material; 9) draw conclusions; 10) prove and defend your ideas [16].

The conference result was “Recommendations to the Heads of Student Educational and Research Works”. So, it is recommended:

1. Systematically analyze the conferences held.
2. The student research papers subject and focus should be made taking into account the modern requirements of the specifics of the educational institution and practical orientation.
3. At the beginning of the academic year, it is necessary to develop a plan for the work preparation and progress, determine the students’ candidates involved in research activities discuss and approve at a department meeting.
4. The work performance should become a joint activity of the supervisor and the student: during the work, the teacher provides all possible assistance in the selection, material systematization and their design.
5. Immediately before the speech, the head must, together with the student, highlight the main substantive part, taking into account the rules of entry.
6. The head presence of student work at the conference is mandatory.

So, the main goal of the SSW is the student's personality self-realization based on the acquired research skills. Under the supervisor (teacher) guidance, the student's personality develops in three directions: self-improvement, self-knowledge, and self-education.

During the SSW, the following student qualities are acquired and developed: Independent research activity skill; The working skill with scientific and educational literature; Initiative and creativity; Subject knowledge use, expansion and deepening of; The skill of working together with the study participants; Students Self-affirmation of in this subject area, etc.

A significant number of students are overloaded with the educational process and do not even know that the scientific work is an opportunity for them. This is a huge opportunity to open the doors to a research experience. Many students start doing research at the end of their student career, often by accident. Any educational institution can improve its educational activities for students by offering to engage in scientific activities to those who show interest.

## REFERENCES

1. Vostroknutov, E.V. (2012). Organizatsiya nauchno-issledovatel'skoi deyatel'nosti studentov tekhnicheskogo vuza v usloviyakh kompetentnostnogo podkhoda. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*, (1), 317-322. (in Russ.).
2. Buranova, N.Sh. (2021). Metodika organizatsii nauchno-issledovatel'skoi deyatel'nosti uchashchikhsya srednei shkoly. *Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire*, (4-7), 122-125. (in Russ.).
3. Platonov, A.A. (2016). Nauchno-issledovatel'skaya rabota v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*, (9), 106-132. (in Russ.).
4. Organizatsiya nauchno-issledovatel'skoi i uchebno-issledovatel'skoi raboty v professional'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh srednego professional'nogo obrazovaniya: metodicheskie rekomendatsii dlya professional'nykh obrazovatel'nykh organizatsii Evreiskoi avtonomnoi oblasti (2018). Birobidzhan. (in Russ.).
5. Voznesenskaya, A.O., & Bakholdin, A.V. (2014). Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii i provedeniyu praktiki i nauchno-issledovatel'skoi raboty studentov. St. Petersburg. (in Russ.).
6. Belyanina, Yu.V. (2011). Nauchno-issledovatel'skaya rabota studentov: rukovodstvo, organizatsiya, formy (1946-1955 gg.). *Omskii nauchnyi vestnik*, (3 (98)), 44-46. (in Russ.).
7. Carrero-Martínez, F.A. (2011). Rethink summer student research. *Science*, 334(6054), 313-313. <https://doi.org/10.1126/science.1209555>
8. Golubchikova, M.G., & Byshlyago, A.A. (2020). Organization of independent research work of technical university students. *Nauka o cheloveke: humanitarnye issledovaniya*, 14(2), 113-117. <https://doi.org/10.17238/issn1998-5320.2020.14.2.19>
9. Kalandarishvili, Z.N., & Kochisov, Ch.V. (2015). Nauchno-issledovatel'skaya rabota studentov kak komponent podgotovki spetsialistov v sovremennom vuze. *Mezhdunarodnyi studencheskii nauchnyi vestnik*, (1), 23-23. (in Russ.).
10. Kamenskaya, I.B., & Kamenskiy, A.I. (2014). Philological students' scientific research work: organization and essential gains. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 154, 209-213. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.137>
11. Kucherenko, L.V., & Baulo, E.N. (2014). Primer vnedreniya rezul'tatov nauchno-issledovatel'skoi raboty v uchebnyi protsess. In *Aktual'nye problemy osvoeniya biologicheskikh resursov Mirovogo okeana*, 388. (in Russ.).
12. Madan, C.R., & Teitge, B.D. (2013). The benefits of undergraduate research: the student's perspective. *The mentor: An academic advising journal*, 15, 1-3.
13. Martyushev, N.V. (2012). Nauchnaya rabota studentov i molodykh uchenykh v institute fiziki vysokikh tekhnologii TPU. perspektivy. problemy. puti resheniya. *Fundamental'nye issledovaniya*, 1(9), 103-106. (in Russ.).
14. Pak, N.I., & Barkhatova, D.A. (2017). Research Activity of Students of a Pedagogical Profile in Conditions of Smart Education. *Zhurnal Sibirskogo federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 10(7), 1043-1052.

15. Legkova, I.A. (2017). Rol' nauchno-issledovatel'skoi raboty obuchayushchikhsya pri podgotovke budushchikh spetsialistov. *NovaInfo. Ru*, 1(71), 119-123. (in Russ.).

16. Vaganova, N.O., & Lopatkin, V.M. (2016). Scientific-research work of students in organizations of secondary vocational education. *The Education and science journal*, (5), 55-68. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-5-55-68>

## ЛИТЕРАТУРА

1. Вострокнутов Е.В. Организация научно-исследовательской деятельности студентов технического вуза в условиях компетентностного подхода // *Сибирский педагогический журнал*. 2012. №1. С. 317-322.

2. Буранова Н.Ш. Методика организации научно-исследовательской деятельности учащихся средней школы // *Актуальные научные исследования в современном мире*. 2021. №4-7. С. 122-125.

3. Платонов А.А. Научно-исследовательская работа в образовательных учреждениях // *Гуманитарные научные исследования*. 2016. №9. С. 106-132.

4. Организация научно-исследовательской и учебно-исследовательской работы в профессиональных образовательных организациях среднего профессионального образования: методические рекомендации для профессиональных образовательных организаций Еврейской автономной области. Биробиджан, 2018. 32 с.

5. Вознесенская А.О., Бахолдин А.В. Методические рекомендации по организации и проведению практики и научно-исследовательской работы студентов. СПб: Университет ИТМО, 2014. 99 с.

6. Белянина Ю.В. Научно-исследовательская работа студентов: руководство, организация, формы (1946-1955 гг.) // *Омский научный вестник*. 2011. №3 (98). С. 44-46.

7. Carrero-Martínez F.A. Rethink summer student research // *Science*. 2011. Vol. 334. №6054. P. 313-313. <https://doi.org/10.1126/science.1209555>

8. Golubchikova M.G., Byshlyago A.A. Organization of independent research work of technical university students // *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2020. Vol. 14. №2. P. 113-117. <https://doi.org/10.17238/issn1998-5320.2020.14.2.19>

9. Каландаришвили З.Н., Кочисов Ч.В. Научно-исследовательская работа студентов как компонент подготовки специалистов в современном вузе // *Международный студенческий научный вестник*. 2015. №1. С. 23-23.

10. Kamenskaya I.B., Kamenskiy A.I. Philological students' scientific research work: organization and essential gains // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 154. P. 209-213. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.137>

11. Кучеренко Л.В., Бауло Е.Н. Пример внедрения результатов научно-исследовательской работы в учебный процесс // *Актуальные проблемы освоения биологических ресурсов Мирового океана*. 2014. С. 388.

12. Madan C.R., Teitge B.D. The benefits of undergraduate research: the student's perspective // *The mentor: An academic advising journal*. 2013. Vol. 15. P. 1-3.

13. Мартюшев Н.В. Научная работа студентов и молодых ученых в институте физики высоких технологий ТПУ. перспективы. проблемы. пути решения // *Фундаментальные исследования*. 2012. Т. 1. №9. С. 103-106.

14. Pak N.I., Barkhatova D.A. Research Activity of Students of a Pedagogical Profile in Conditions of Smart Education // *Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2017. Т. 10. №7. С. 1043-1052.

15. Легкова И.А. Роль научно-исследовательской работы обучающихся при подготовке будущих специалистов // NovaInfo. Ru. 2017. Т. 1. №71. С. 119-123.

16. Vaganova N.O., Lopatkin V.M. Scientific-research work of students in organizations of secondary vocational education // The Education and science journal. 2016. №5. P. 55-68. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-5-55-68>

Дата поступления: 04.01.2022

Дата принятия: 21.05.2022

© Mezentseva A.I., 2022

УДК 377.8

<https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/03>

*Ибрагимова Л.А., Сабитова Е.О.*

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К СОЗДАНИЮ УСЛОВИЙ ДЛЯ УСПЕШНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Ibragimova L.A., Sabitova E.O.*

### METHODOLOGICAL APPROACHES TO CREATING CONDITIONS FOR SUCCESSFUL PROFESSIONAL GROWTH OF TEACHERS OF A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION

**Аннотация.** В данной статье, посвященной актуальной проблеме профессионального развития преподавателей общеобразовательной организации, представлен содержательный анализ методологических подходов к созданию условий для успешного профессионального роста преподавателей общеобразовательной организации. Рассмотрены подходы к формированию и развитию кадрового потенциала как одному из условий, способствующих построению индивидуальной траектории успешного профессионального роста педагога школы. Раскрыта технология командного взаимодействия субъектов внутришкольной системы. Важнейшей задачей современной системы образования можно считать развитие педагогических кадров и повышение уровня их профессиональной квалификации. И прежде всего руководство образовательной организации должно быть нацелено на предоставление этих возможностей педагогическим кадрам для их профессионального роста и развития. Выбор той или иной формы обучения педагогов зависит от целей обучения, имеющихся финансовых, временных и технических ресурсов образовательной организации, а также от методического обеспечения проблемной области. Особое внимание в статье уделено условиям формирования кадрового потенциала образовательной организации. Авторы дают обобщенную характеристику этих условий. Так одним из важнейших условий для продуктивной работы формирования кадрового потенциала образовательной организации, рассмотрена совместимость (межличностная) и сработанность в процессе коллективной работы. На эффективность формирования кадрового потенциала образовательной организации оказывают влияние такие психологические характеристики личности (члена педагогического коллектива) как: вовлеченность и приверженность команде. В заключении авторы предлагают рассматривать кадровый потенциал образовательной организации, как качественную характеристику педагогического коллектива.

**Abstract.** The article devoted to the actual problem of professional development of teachers of a general education organization presents a meaningful analysis of methodological approaches to creating conditions for successful professional growth of teachers of a general education organization. The approaches to the formation and development of human resources as one of the conditions contributing to the construction of an individual trajectory of successful professional growth of a school teacher are considered. The technology of team interaction of subjects of the intra-school system is disclosed. The conditions for the formation of the personnel potential of an educational organization are described. The most important task of the modern education system is the development of teaching staff. The leadership of an educational organization should be aimed at providing opportunities for professional growth and development. The choice depends on the learning objectives. Particular attention is paid to the conditions for the formation of human resources. The authors give a generalized description of these conditions. The effectiveness of the formation of personnel potential is influenced by personality. The authors propose to consider the personnel potential of an educational organization as a qualitative characteristic of the teaching staff.

**Ключевые слова:** профессиональный рост, кадровый потенциал, карьера педагога, преподаватель общеобразовательной организации, методологический подход.

**Сведения об авторах:** Ибрагимова Лилия Ахматьяновна, ORCID: 0000-0002-9105-008, д-р пед. наук, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск, Россия, laibra@yandex.ru; Сабитова Елена Олеговна, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск, Россия, lenochka-1694@mail.ru

**Keywords:** professional growth, human potential, career of a teacher, teacher of a general education organization, methodological approach.

**About the authors:** Ibragimova Liliya Akhmatianovna, ORCID: 0000-0002-9105-008, Dr. habil., Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, laibra@yandex.ru; Sabitova Elena Olegovna, Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, lenochka-1694@mail.ru

Ибрагимова Л.А., Сабитова Е.О. Методологические подходы к созданию условий для успешного профессионального роста преподавателей общеобразовательной организации // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2022. №3(59). С. 23-35. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/03>

Ibragimova, L.A. & Sabitova, E.O. (2022). Methodological Approaches to Creating Conditions for Successful Professional Growth of Teachers of a General Education Organization. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3(59)), 23-35. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/03>

Современное образование является очень динамичной системой, в которой происходят регулярные изменения, обуславливающие необходимость ее совершенствования. Развитие педагогических кадров и повышение уровня их профессиональной квалификации – важнейшая задача современной системы образования, так как именно от педагогических кадров и кадрового потенциала образовательной организации зависит качество образования. Под качеством образования в общем смысле понимается характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. Качество образования есть уровень знаний и умений умственного, нравственного и физического развития, которого достигают обучаемые на определенном этапе в соответствии с планируемыми целями; степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг [7, с. 131].

Руководство образовательной организации должно быть нацелено на предоставление возможности педагогическим кадрам для их профессионального роста и развития. Исследователями осуществляется поиск путей и методов, позволяющих эффективно управлять процессом становления педагога-профессионала.

Формирование кадрового потенциала образовательной организации включает в себя несколько основных этапов: подбор кадров, аттестацию педагогических работников, повышение квалификации или переподготовки педагогических работников. Исследуя

литературу по теме, было выявлено ряд подходов к формированию и развитию кадрового потенциала в образовательной организации.

В рамках первого подхода возрастает роль аттестации педагогических работников. В своей статье Н.Г. Агаркова приводит цитату древнегреческого философа Антисфена, который считал: «Государства погибают тогда, когда не могут более отличить хороших людей от дурных» [1, с. 5]. В XIX веке немецкий педагог А. Дистерверг говорил: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны и сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение» [9, с. 48]. Именно аттестация педагогических работников является возбуждающим толчком для поиска новых знаний, совершенствования своих умений и навыков.

Аттестация – это систематическое определение, установление соответствия уровня знаний, квалификации работника занимаемой им должности или должности, на которую он претендует, проводимое в порядке, установленном Трудовым кодексом РФ (Трудовой кодекс Российской Федерации от 30 декабря 2001 года № 197-ФЗ. <http://rulaws.ru/tk>). Аттестация педагогических работников на федеральном уровне регламентируется ст. 49 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (<http://zakon-ob-obrazovanii.ru>).

Аттестация педагогических работников играет очень важную роль в управлении образовательным учреждением. Она стимулирует и одновременно развивает у педагогов чувство самоанализа, профессионального самосознания и мотивирует их к повышению педагогической компетентности.

По мнению Г.Л. Квитницкой и О.И. Кокшаровой развитие кадрового потенциала образовательной организации, в частности среднего образования, возможно посредством внутришкольного контроля [13, с. 49]. Согласно классической теории менеджмента контроль является видом управленческой деятельности, осуществляемой с целью определения соответствия траектории развития образовательной организации установленными планами. Таким образом, контроль направлен на выявление соответствия реальных показателей образовательного процесса установленным параметрам и нормам. В качестве субъектов внутришкольного контроля выделяют учителя, так как одним из видов его деятельности является самооценка и самоанализ, методиста, методические объединения, административный аппарат образовательного учреждения, функция которого является разработка циклограммы контрольных мероприятий.

Профессиональное образование педагога происходит в рамках непрерывной системы. Часть этой системы – это методическая деятельность. Каждым из субъектов внутришкольного контроля проводится серьезная методическая работа, в той или иной мере направленная на повышение кадрового потенциала. В рамках данного подхода, содержание методической работы определяется на основе показателей внутришкольного

контроля. К формам методической работы в данном случае можно отнести: круглый стол; мастер-класс; семинар-практикум; конкурс профессионального мастерства; курсы повышения квалификации [11, с. 50].

Кроме групповых форм работы, результаты внутришкольного контроля могут применяться и при разработке индивидуальной программы профессионального развития педагога, которая так же способствует повышению кадрового потенциала. Разрабатывая данную программу, педагог выделяет противоречия и пробелы в области профессиональной подготовки, формулирует цель, задачи, а также определяет пути и методы достижения поставленной цели. В рамках программы разрабатывается методический и диагностический инструментарий, необходимый для достижения цели, то есть повышения кадрового потенциала, а также прогнозируется желаемый результат.

Внутришкольный контроль – эффективное средство развитие кадрового потенциала. Это обусловлено тем, что необходимость соответствия определенным критериям и нормам, а также непосредственно сам контрольный процесс подталкивает педагога к посещению различных обучающих тренингов, форумов, семинаров для повышения своего уровня профессионализма, а также способствует использованию в учебном процессе новых современных технологий, средств обучения, участию образовательной организации в научно-исследовательской деятельности [20, с. 118].

В современном мире происходит стремительное развитие информационных технологий, которые внедряются в практику образования, что в свою очередь обуславливает появление новых форм, методов, приемов и технологий обучения. Современная система образования так же характеризуется изменениями образовательных стандартов, квалификационных требований к педагогу. Модель учителя в данных условиях предполагает не «человека-урокодателя», а специалиста, владеющего научным материалом, свободно владеющего навыками работы с современными средствами информационно-коммуникационных технологий, умеющего применять в работе различные методы и приемы традиционной и современной педагогики, а также готового саморазвиваться в профессиональном и творческом направлении. Однако не всегда каждый член педагогического коллектива образовательной организации соответствует вышеуказанным требованиям, следовательно, кадровый потенциал необходимо развивать. Данную проблему возможно решить путем внедрения командного взаимодействия в работу педагогического коллектива образовательной организации.

Анализ научной литературы по различным аспектам исследования позволил сделать вывод, что внедрение технологий командного взаимодействия в работу с педагогическим коллективом обеспечит:

- повышение командного духа;
- благодаря молодым специалистам развитие у старшего поколения навыков работы с ИКТ;

–более легкое протекание адаптации и влияние в коллектив новых сотрудников, в том числе молодых специалистов;

–раскрепощение педагогов, которые до этого испытывали стеснение или какие-либо другие психологические барьеры при проявлении своих умений и навыков (компетенций), творческого потенциала;

–предотвращение появления противостоящих групп;

–повышение эффективности деятельности всей образовательной организации, поскольку именно командная работа, когда коллектив ассоциирует себя с единым целым, позволяет достичь максимальных результатов [22, с. 80].

Для достижения вышеперечисленного целесообразно использовать такие методы и формы работы как: методические объединения; психолого-педагогические тренинги; тематические мастер-классы; обучающие семинары; выездные мероприятия в неформальной обстановке (например, тур-слет); ролевые игры; спортивные мероприятия; творческие вечера и т. д. [16, с. 81].

Однако стоит отметить, что достижение положительных результатов использования технологий командного взаимодействия в педагогическом коллективе возможно только при следующих условиях: у всех членов педагогического коллектива должны быть единые цели и методы их достижения; все члены педагогического коллектива должны иметь единые мотивационные стимулы; у всех педагогических работников должно быть единство ценностных ориентаций [5, с. 49].

Следовательно, поскольку совокупность всех педагогических кадров, в частности их качественные характеристики образуют кадровый потенциал образовательной организации, а динамические изменения в системе образования требуют его постоянного развития, необходимо найти пути повышения его эффективности. Одним из таких путей является внедрение в работу педагогического коллектива технологий командного взаимодействия. Так как работа в команде обеспечивает развитие командного духа, принятие каждым членом коллектива себя как неотъемлемой части целого, развитие с помощью других умений и навыков каждого, стремление к единой цели, что в свою очередь неизбежно повысит качество образовательного процесса и как следствие деятельности образовательной организации в целом.

Исследователи С.А. Михайличенко и С.Н. Ломаченко в своей работе отмечают, что повышение кадрового потенциала образовательной организации осуществляется с помощью оценки педагогических работников и их обучения [20, с. 118]. Такая оценка должна проводиться комплексно, то есть возникает необходимость в создании системы оценки педагогических работников, которая призвана выполнять ряд функций: информационную, стимулирующую, функцию мониторинга, функцию установления соотношения между трудом и заработной платой.

Стимулирующая функция системы оценки педагогических работников заключается в том, что она повышает мотивацию педагогов к саморазвитию. Функция мониторинга представляет собой выявление изменений ключевых показателей деятельности педагога или структурного подразделения образовательной организации. Получение персональной и интегрированной информации о кадровом потенциале образовательной организации реализуется в рамках информационной функции.

Обучение педагогических кадров так же способствует развитию кадрового потенциала образовательной организации. Данный процесс в рамках образовательной организации осуществляется в несколько этапов: определение потребности в обучении, непосредственно обучение и определение эффективности обучения для образовательной организации.

Определение потребностей в обучении педагогических кадров и как следствие повышения кадрового потенциала образовательной организации осуществляется на трех уровнях. На первом уровне определяются потребности образовательной организации в целом. Данная работа чаще всего возлагается на отдел кадров и основывается на общие цели и кадровую политику образовательной организации.

На втором уровне определяются потребности в обучении кадров по звеньям или методическим объединениям образовательной организации. Третий уровень является персонализированным. Потребность в обучении на третьем уровне определяется в зависимости от выполняемой работы конкретным сотрудником, от соответствия его уровня выполнения установленным нормам и требованиям. Отличие третьего уровня от остальных так же заключается в том, что сотрудник сам может подать заявку и пройти обучение по интересующей его теме или целому направлению [19, с. 25].

Процесс формирования и развития кадрового потенциала образовательной организации включает прием на работу молодых специалистов, что является одним из аккредитационных требований к образовательной организации. Молодые специалисты владеют актуальными методами и технологиям преподавания, а также полны энергией и творческих идей, способны оказать положительное влияние на образовательный процесс, помогают предотвратить и снизить последствия эмоционального выгорания педагогов и, как следствие, предотвращение снижения качество образовательного процесса.

Для определения эффективности обучения педагогических работников для образовательной организации необходимо проводить регулярный мониторинг уровня сформированности профессиональных качеств субъектов образовательного процесса. Это позволит выявить динамику основных показателей и скорректировать дальнейшую работу, направленную на развитие кадрового потенциала образовательной организации.

В современных условиях резко возрастает роль личности, способной осуществлять управление коллективом, с одной стороны, а с другой – способность специалистов действовать в коллективе. Ключевым фактором эффективной работы по формированию кадрового потенциала образовательной организации является способность каждого члена

педагогического коллектива работать на результат. Исходя из этого, нами рассматривались условия формирования кадрового потенциала образовательной организации.

*1 условие – совместимость и сработанность.*

На психологическую составляющую в форме совместимости и сработанности членов формируемого кадрового потенциала, групповой сплоченности указывают многие авторы (Н. А. Баранова, А.В. Батаршев, А.Н. Занковский, Е.Н. Кишкель и др.) [3; 4; 12; 15]. Одним из важных условий для продуктивной работы формирования кадрового потенциала образовательной организации рассмотрена совместимость (межличностная) и сработанность в процессе коллективной работы.

Межличностная совместимость – это принятие партнеров по общению. Принятие основано на оптимальном сочетании значимых для межличностного взаимодействия индивидуально-психологических характеристик партнеров (ценностных ориентаций, социальных установок, интересов, мотивов, потребностей, характеров, темпераментов, темпа и ритма психофизиологических реакций и т. п.). Оптимальное сочетание этих характеристик в одних случаях предполагает их сходство, в других – взаимодополняемость, либо то и другое. Индивидуальные характеристики не существуют сами по себе. Они проявляются в поведении и поступках педагога, в его профессиональной деятельности.

Межличностная совместимость сопровождается положительными эмоциями: возникновением взаимной симпатии, уважением, уверенностью в благополучном исходе будущих контактов между партнерами. В результате психологической совместимости формируется потребность вместе решать проблемы. Особое значение психологическая совместимость приобретает в условиях инновационной деятельности, когда достижение общей цели происходит в ходе творческой совместной деятельности.

Н. А. Банько в своей работе рассматривает четыре уровня совместимости по К.К. Платонову: психофизиологический, психологический, социально-психологический, социологический (табл.), которые нами адаптированы к инновационной деятельности в ходе организации командной работы педагогов [2, с. 137].

Таблица

Уровни совместимости в коллективе (по К.К. Платонову)

№	Название уровня	Содержательная характеристика уровня
1	Психофизиологический	Совместимость темперамента, потребностей
2	Психологический	Сочетаемость характеров, мотивов и стереотипов поведения
3	Социально-психологический	Согласованность функционально-ролевых ожиданий и действий в процессе освоения новаций
4	Социологический	Совпадение, сходство интересов, ценностных ориентаций в инновационной деятельности (предпочтении в новациях)

Важная составляющая в формировании кадрового потенциала образовательной организации лежит на поддержании окружения. Эффективность работы образовательной организации зависит от руководителя, стиля руководства, отношения руководства к

коллективной работе. Руководитель может оказывать поддержку групповым процессам, а может препятствовать им, способствуя индивидуализации трудовой, творческой деятельности. Соответственно эффективность работы педагогического коллектива может повышаться или же, наоборот снижаться. Очень важна роль руководителя (заместителя директора, директора, руководителя методического объединения и т. д.) в оказании консультационной помощи при формировании кадрового потенциала образовательной организации и функционировании педагогического коллектива, так называемое поддерживающее окружение. Консультации необходимы в процессе определения миссии и целей работы. Они помогают членам педагогического коллектива воспринимать, понимать, конструктивно реагировать на текущие события, что в свою очередь способствует повышению результативности работы всей образовательной организации.

Среди условий, влияющих на формирование кадрового потенциала образовательной организации, следует отнести и групповую сплоченность, которая также важна при формировании кадрового потенциала образовательной организации в целом.

### *2 условие – групповая сплоченность*

Под сплоченностью понимается сила стремлений членов группы оставаться в ней и выполнять свои обязательства перед группой. Чем более сплоченной выглядит группа, тем более эффективна командная работа. Сплоченность – одна из важнейших характеристик команды, группы, коллектива (В.Р. Веснин [6], А.Я. Кибанов [14] В.А. Толочек [22] и др.).

Сплоченность членов команды оказывает влияние не только на позитивные результаты самой команды, но и влияет на результаты всего образовательного учреждения в целом. Если командные цели согласуются с целями организации, а нормы поведения, принятые в команде, нацелены на достижение высоких результатов по освоению новаций, то эффективная деятельность команды обеспечивает и эффективность деятельности всего образовательного учреждения.

На эффективность формирования кадрового потенциала образовательной организации оказывают влияние такие психологические характеристики личности (члена педагогического коллектива) как: сплоченность, вовлеченность, приверженность команде, совместимость, что необходимо учитывать при организации педагогических команд в педагогических коллективах в образовательных учреждениях.

### *3 условие – вовлеченность в работу*

Вовлеченность в работу определяется тем, в какой мере человек идентифицирует себя со своей работой, что тесно связано с мотивацией и с удовлетворенностью. Как правило, чем больше педагог увлечен своим делом, тем более он удовлетворен своим положением в команде и в образовательном учреждении в целом. Вовлеченность в работу подразумевает желание индивида усердно работать и прилагать усилия сверх того, что ожидается от обычного педагога. Педагог, преданный работе, лоялен, а педагог, вовлеченный в работу, гармонично вписывается во внутреннюю среду педагогического коллектива и в образовательное учреждение в целом. Вовлеченность в работу зависит от ряда факторов

(личностных, организационных, социальных). К личностным, в теории командообразования, относят возраст, потребности в профессиональном росте и развитии, а также вера в традиционную рабочую этику.

Среди социальных факторов следует отметить такую составляющую, как взаимодействие. Педагоги, работающие в группах или командах, обычно больше вовлечены в работу, чем те, которые работают в одиночку. Для вовлеченности в работу важны потребности в профессиональном росте и развитии. Характеристиками работы, наиболее релевантными увлеченности, являются наличие стимулов, автономность, разнообразие, возможность ощутить конечный результат, обратная связь и сопричастность, т. е. те качества, которые необходимы для удовлетворения потребности в профессиональном и карьерном росте и развитии. Успехи и удовлетворение потребности в достижениях усиливают вовлеченность человека в работу.

#### *4 условие – приверженность учреждению*

Приверженность образовательному учреждению – степень психологической идентификации с организацией, учреждением, в котором работает педагог. Приверженность определяет ожидания, установки работников, особенности их профессиональной деятельности, поведения, и то, как они воспринимают учреждение, организацию. Приверженность выражается через: повышение эффективности работы, эффективное использование рабочего времени; повышение удовлетворенности педагогов условиями и результатами труда; управление командой как единым организмом посредством правил и норм, поддерживающих ценности; установление оптимальных уровней доверия и взаимопонимания; привлечение и удержание в команде талантов, работников с высоким уровнем профессионализма [8, с. 144].

При формировании кадрового потенциала образовательной организации следует учитывать факторы, повышающие сплоченность педагогического коллектива, и ставить их во главу угла на подготовительном этапе. Важным педагогическим условием для продуктивной работы по формированию кадрового потенциала образовательной организации является наличие у педагогов-членов коллектива взаимодополняющих навыков, например: профессионально-педагогические навыки, необходимые для выполнения задания; навыки разрешения педагогических проблем, навыки принятия решения; навыки аналитической работы, продумывания процесса; навыки межличностного общения; навыки избегания конфликтных ситуаций и разрешения конфликтов не конфликтным путем и др. [9, с. 69].

Процесс формирования кадрового потенциала образовательной организации связан с преодолением ряда проблем: нехватка специалистов необходимой квалификации, обладающих качествами, требуемыми для работы в быстро изменяющейся внешней среде; недоверие руководителей к специалистам, к их способностям, нежелание, неумение руководителя делегировать обязанности и полномочия для решения учебно-

воспитательных и социальных задач, стоящих перед общеобразовательной школой; сложность создания единой команды из высококлассных, но не работающих ранее вместе профессионалов педагогов (педагогов – новаторов); возможность потенциальной борьбы за сферы принятия решений [15, с. 48].

В своей статье С. В. Михайлова, основываясь на работе К. Фоппеля «Сплоченность и толерантность в группе», выделяет несколько условий, которые необходимы для формирования кадрового потенциала образовательной организации: нужны квалифицированные сотрудники, чьи профессиональные качества и умения дополняют друг друга; необходимо, чтобы перед командой стояли неординарные цели, которые принимаются всеми сотрудниками и согласуются с их личными целями; нужны общие ценности, поддерживаемые корпоративной культурой организации; необходимо, чтобы в организации существовали принимаемые и соблюдаемые всеми сотрудниками правила поведения; необходима готовность сотрудников, как к индивидуальной, так и к коллективной ответственности [21, с. 400].

Таким образом, кадровый потенциал образовательной организации целесообразно рассматривать как качественную характеристику педагогического коллектива. Развитие кадрового потенциала образовательной организации является емким целенаправленным процессом, итоговой целью которого является повышения качества образовательного процесса в целом. В научной литературе выделяется ряд основных методов развития кадрового потенциала образовательной организации, в частности, оценка педагогических кадров, обучение педагогов, а также методики саморазвития. Самым распространенным инструментом оценки педагогических работников является аттестация, однако особенности ее прохождения, а именно периодичность обуславливает необходимость применения и других инструментов оценивания. Выбор той или иной формы обучения педагогов зависит от целей обучения, имеющихся финансовых, временных и технических ресурсов образовательной организации, а также от методического обеспечения в проблемной области.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Агаркова Н.Г. Роль кадрового потенциала в успешной деятельности образовательной организации // Модернизация российской экономики: прогнозы и реальность: Сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции, 2021. С. 4-9.
2. Банько Н.А. Управление персоналом. Волгоград: Политехник, 2017. 348 с.
3. Баранова В.В. Непрерывное обучение – основа формирования кадрового потенциала // Вестник международного института рынка. 2019. №2. С. 48-57.
4. Батаршев А.В. Личность делового человека: социально-психологический аспект. Москва: Дело, 2003. 382 с.
5. Белых И.В. Правовые основы муниципального менеджмента: законодательство о местном самоуправлении, государственная политика поддержки и развития, типы муниципальных образований, основные формы участия населения в местном самоуправлении, основы нормативно-

правового положения органов, должностных лиц и их полномочий: больше чем образование. М.: МФПА, 2018. 204 с.

6. Веснин В.Р. Управление персоналом. Теория и практика. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2018. 688 с.

7. Гревцева Т.А. Формирование кадрового потенциала образовательных учреждений: личностные результаты // Ценности и смыслы. Институт эффективных технологий. 2018. №2 (30). С. 129-134.

8. Давыденко А.А., Привалова Г.Ф. Принципы формирования кадровой политики образовательной организации в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога // Современные научные исследования: проблемы и перспективы: Сборник статей международной научно-практической конференции. Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2019. С. 143-146.

9. Дистверг А. Руководство к образованию немецких учителей. Минск, 1971. С. 39-54.

10. Еникеев Б.И., Галина А.Э. Проблемы формирования кадрового потенциала организации // Новая наука: от идеи к результату. 2020. №2-1 (66). С. 68-72.

11. Зайцев Г.Г. Управление человеческими ресурсами. М.: Академия, 2018. 296 с.

12. Занковский А. Н. Организационная психология. Москва: Флинта, 2002. 648 с.

13. Квитницкая Г.Л., Кокшарова О.И. Система процессов внутришкольного контроля как средство развития кадрового потенциала образовательной организации // Карьерный успех: законы развития: Материалы V Международной молодежной научно-практической конференции. 2020. С. 48-54.

14. Кибанов А.Я. Основы управления персоналом. М.: ИНФРА-М, 2017. 304 с.

15. Кишкель Е. Н. Управленческая психология. Москва: Высшая школа, 2002. 270 с.

16. Ковальчук Е.А. Восприятие практики: Что, по словам учителей, изучают студенты-искусствоведы и что им нужно знать. Учеба в области художественного образования. 2019. С. 71-82.

17. Козырев В.А., Радионова Н.Ф. Компетентностный подход в педагогическом образовании. СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2018. 73 с.

18. Комаров К.Б. Содержание и результаты экспериментальной апробации модели развития кадрового потенциала образовательной организации // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2020. С. 46-55.

19. Левтерова Д.С. Педагогическое взаимодействие – ключевой фактор для личного и профессионального развития учителя // Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты. М.: Перо, 2018. 367 с. С. 23-26.

20. Михайличенко С.А. Методы повышения кадрового потенциала образовательной организации // Сборник статей II Международной заочной научно-практической конференции, посвященной 60-летию БГТУ им. В.Г. Шухова. 2018. С. 117- 123.

21. Михайлова С.В., Ибрагимова Л.А. Взгляд на коммуникативную культуру профессиональной деятельности педагога // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2019. С. 398-401.

22. Толочек В.А. Проблемы личностного, профессионального и карьерного развития человека: социально-психологические аспекты // Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты. М.: Перо, 2018. 367 с.

23. Яковенко М.Г., Линкер Г.Р. Изучение удовлетворенности потребителей качеством предоставляемых образовательных услуг учреждениями Нижневартковского района // Культура,

наука, образование: проблемы и перспективы: Материалы V Международной научно-практической конференции (г. Нижневартовск, 09-10 февраля 2020 года). Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2020. Ч. I. С. 79-81.

## REFERENCES

1. Agarkova, N.G. (2021). Rol' kadrovogo potentsiala v uspešnoj dejatel'nosti obrazovatel'noj organizacii. In *Modernizacija rossijskoj jekonomiki: prognozy i real'nost': Sbornik nauchnyh trudov III Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii*, 4-9. (in Russ.).
2. Ban'ko, N.A. (2017). Upravlenie personalom. Volgograd. (in Russ.).
3. Baranova, V.V. (2019). Nepreryvnoe obučenie – osnova formirovanija kadrovogo potentsiala. *Vestnik mezhdunarodnogo instituta rynka*, (2), 48-57. (in Russ.).
4. Batarshev, A.V. (2003). Lichnost' delovogo čeloveka: social'no-psihologičeskij aspekt. Moscow. (in Russ.).
5. Belyh, I.V. (2018). Pravovye osnovy municipal'nogo menedzhmenta: zakonodatel'stvo o mestnom samoupravlenii, gosudarstvennaja politika podderzhki i razvitija, tipy municipal'nyh obrazovanij, osnovnye formy učastija naselenija v mestnom samoupravlenii, osnovy normativno-pravovogo položenija organov, dolžnostnyh lic i ih polnomochij: bol'she čem obrazovanie. Moscow. (in Russ.).
6. Vesnin, V.P. (2018). Upravlenie personalom. Teorija i praktika. Moscow. (in Russ.).
7. Grevceva, T.A. (2018). Formirovanie kadrovogo potentsiala obrazovatel'nyh učreždenij: lichnostnye rezul'taty. *Cennosti i smysly. Institut jeffektivnyh tehnologij*, (2 (30)), 129-134. (in Russ.).
8. Davydenko, A.A., & Privalova, G.F. (2019). Principy formirovanija kadrovoj politiki obrazovatel'noj organizacii v sootvetstvii s trebovanijami professional'nogo standarta pedagoga. In *Sovremennye nauchnye issledovanija: problemy i perspektivy: Sbornik statej mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii*, Ufa, 143-146. (in Russ.).
9. Distverg, A. (1971). Rukovodstvo k obrazovaniju nemeckih učitelej. Minsk, 39-54. (in Russ.).
10. Enikeev, B.I., & Galina, A.Je. (2020). Problemy formirovanija kadrovogo potentsiala organizacii. *Novaja nauka: ot idei k rezul'tatu*, (2-1 (66)), 68-72. (in Russ.).
11. Zajcev, G.G. (2018). Upravlenie čelovečeskimi resursami. Moscow. (in Russ.).
12. Zankovskij, A. N. (2002). Organizacionnaja psihologija. Moscow. (in Russ.).
13. Kvitnickaja, G.L., & Kokšarova, O.I. (2020). Sistema processov vnutriškol'nogo kontrolja kak sredstvo razvitija kadrovogo potentsiala obrazovatel'noj organizacii. In *Kar'ernyj uspeh: zakony razvitija: Materialy V Mezhdunarodnoj molodežhnoj nauchno-praktičeskoj konferencii*, 48-54. (in Russ.).
14. Kibanov, A.Ja. (2017). Osnovy upravlenija personalom. Moscow. (in Russ.).
15. Kishkel', E.N. (2002). Upravlenčeskaja psihologija. Moscow. (in Russ.).
16. Koval'čuk, E.A. (2019). Vosprijatie praktiki: Čto, po slovam učitelej, izučajut studenty-iskusstvovedy i čto im nužno znat'. In *Učeba v oblasti hudožestvennogo obrazovanija*, 71-82. (in Russ.).
17. Kozyrev, V.A., & Radionova, N.F. (2018). Kompetentnostnyj podhod v pedagogičeskom obrazovanii. St. Petersburg. (in Russ.).
18. Komarov, K.B. (2020). Soderžhanie i rezul'taty jeksperimental'noj aprobacii modeli razvitija kadrovogo potentsiala obrazovatel'noj organizacii. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 3: Pedagogika i psihologija*, 46-55. (in Russ.).
19. Levterova, D.S. (2018). Pedagogičeskoe vzaimodejstvie – ključevoj faktor dlja lichnogo i professional'nogo razvitija učitelja. In *Lichnostno-professional'noe i kar'ernoje razvitie: aktual'nye issledovanija i forsajt-proekty*, Moscow, 23-26. (in Russ.).

20. Mihajlichenko, S.A. (2018). Metody povysheniya kadrovogo potentsiala obrazovatel'noj organizacii. In *Sbornik statej II Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno- prakticheskoy konferencii, posvjashhennoj 60-letiju BGTU im. V.G. Shuhova*, 117- 123. (in Russ.).

21. Mihajlova, S.V., & Ibragimova, L.A. (2019). Vzglyad na kommunikativnuju kul'turu professional'noj dejatel'nosti pedagoga. In *Kul'tura, nauka, obrazovanie: problemy i perspektivy: Materialy VII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*, 398-401. (in Russ.).

22. Tolocek, V.A. (2018). Problemy lichnostnogo, professional'nogo i kar'ernogo razvitija cheloveka: social'no-psihologicheskie aspekty. In *Lichnostno-professional'noe i kar'ernoje razvitie: aktual'nye issledovanija i forsajt-proekty*, Moscow. (in Russ.).

23. Jakovenko, M.G., & Linker, G.R. (2020). Izuchenie udovletvorennosti potrebitel'ej kachestvom predostavljaemyh obrazovatel'nyh uslug uchrezhdenijami Nizhnevartovskogo rajona. In *Kul'tura, nauka, obrazovanie: problemy i perspektivy: Materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Nizhnevartovsk*, 79-81. (in Russ.).

Дата поступления: 11.03.2022

Дата принятия: 14.06.2022

© Ибрагимова Л.А., Сабитова Е.О., 2022

**THE ESSENCE OF THE READINESS OF A MILITARY SPECIALIST FOR FUNCTIONAL ACTIVITY IN A CONFLICTOGENIC PROFESSIONAL ENVIRONMENT***Караванов А.А., Устинов И.Ю., Лен А.А.***СУЩНОСТЬ ГОТОВНОСТИ ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА К ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНФЛИКТОГЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ**

**Abstract.** The object of the study of this work is the consideration of the problem of readiness of a military specialist for functional activity in a conflictogenic professional environment. The article analyzes the models of professional activity of military specialists described in dissertation research, scientific literature and regulatory documents, which made it possible to classify them into groups. The readiness of a person for effective professional activity is considered from the point of view of two main approaches to the study of this phenomenon: functional and personal, the types of readiness of specialists for professional work are described, the work on studying the state of readiness for activity in extreme situations, to which the conflict belongs, is analyzed. Specific features of military-professional activity are disclosed. The analyzed approaches made it possible to put forward the assumption that within the framework of the functional-personal approach, the integrating education that allows to achieve the functionalism of the activities of a military specialist in a conflictogenic professional environment is the self-determination of the future officer. The essence and content of the concept of “self-determination” depending on the sphere of social sciences and humanities are considered. The analysis of approaches to determining the essence of readiness for activity and the phenomenon of self-determination associated with it allows us to conclude that the readiness of a military specialist for functional activity in a conflictogenic professional environment is his ability to self-determination of the optimal way of interaction with the elements (factors) of the surrounding professional environment (personal and impersonal) in a conflict situation on the basis of the formed system of values orientations, awareness of

**Аннотация.** Объектом исследования является рассмотрение проблемы готовности военного специалиста к функциональной деятельности в конфликтогенной профессиональной среде. В статье проанализированы модели профессиональной деятельности военных специалистов, описанные в диссертационных исследованиях, научной литературе и нормативных документах, что позволило классифицировать их по группам. Готовность человека к эффективной профессиональной деятельности рассмотрена с точки зрения двух основных подходов к изучению этого феномена: функционального и личностного, описаны виды готовности специалистов к профессиональному труду, проанализированы работы по изучению состояния готовности к деятельности в экстремальных ситуациях, к которым относится конфликт. Раскрыты специфические особенности военно-профессиональной деятельности. Проанализированные подходы позволили выдвинуть предположение, что в рамках функционально-личностного подхода интегрирующим образованием, позволяющим добиваться функционализма деятельности военного специалиста в условиях конфликтогенной профессиональной среды является самоопределение будущего офицера. Рассмотрены сущность и содержание понятия «самоопределение» в зависимости от сферы социально-гуманитарных наук. Проведенный анализ подходов к определению сущности готовности к деятельности и связанного с ней феномена самоопределения позволяет сделать вывод о том, что готовность военного специалиста к функциональной деятельности в конфликтогенной профессиональной среде – это его способность к самоопределению оптимального способа взаимодействия с элементами (факторами) окружающей профессиональной среды (личностной и безличностной) в конфликтной ситуации на основе сформированной системы ценностных

one's own role in the process of its constructive resolution and subjective assessment of their capabilities in correlation with the difficulties encountered in achieving the goal of professional activity.

**Keywords:** readiness for functional activity, model of professional activity, conflictogenic professional environment, self-determination.

**About the authors:** Karavanov Alexander Alexandrovich, ORCID: 0000-0001-8103-0807, Ph.D., VUNTS VVS VVA, Voronezh, Russia, karal15@yandex.ru; Ustinov Igor Yurievich, ORCID: 0000-0003-4091-3894, Ph.D., VUNTS VVS VVA, Voronezh, Russia, letyga36@yandex.ru; Len Angela Alexandrovna, ORCID: 0000-0003-3606-8130, Ph.D., VUNTS VVS VVA, Voronezh, Russia, angelaplatonova@mail.ru

ориентаций, осознания собственной роли в процессе ее конструктивного разрешения и субъективной оценки своих возможностей в соотношении с возникшими трудностями достижения цели профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** готовность к функциональной деятельности, модель профессиональной деятельности, конфликтогенная профессиональная среда, самоопределение.

**Сведения об авторах:** Караванов Александр Александрович, ORCID: 0000-0001-8103-0807, канд. психол. наук, ВУНЦ ВВС ВВА, г. Воронеж, Россия, karal15@yandex.ru; Устинов Игорь Юрьевич, ORCID: 0000-0003-4091-3894, канд. пед. наук, ВУНЦ ВВС ВВА, г. Воронеж, Россия, letyga36@yandex.ru; Лен Анжела Александровна, ORCID: 0000-0003-3606-8130, канд. пед. наук, ВУНЦ ВВС ВВА, г. Воронеж, Россия, angelaplatonova@mail.ru

Karavanov A.A., Ustinov I.Y., Len A.A. The Essence of the Readiness of a Military Specialist for Functional Activity in a Conflictogenic Professional Environment // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2022. №3(59). С. 36-49. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/04>

Karavanov, A.A., Ustinov, I.Y. & Len, A.A. (2022). The Essence of the Readiness of a Military Specialist for Functional Activity in a Conflictogenic Professional Environment. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3(59)), 36-49. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/04>

In our opinion, the reform of the system of military-professional education should lead to a refusal to search for universal models of training and education of future officers by reorienting the educational process to the formation of an individual lifestyle and thinking of a military specialist, promoting socio-cultural and ideological self-determination of the individual. Therefore, his readiness for functional activity in a conflictogenic professional environment is considered by us not as the result of a functional and executive attitude to the implementation of the next (although very significant) social function, but as a means of forming a certain personal disposition in him. Modern society in the current socio-cultural situation needs such a specialist in the field of violence management, who is able to realize and accept the tasks of professional activity at all stages and in all types of its implementation; if necessary, independently determine the objectives of the activity and responsibly implement them in accordance with the adopted guidelines; be aware of his own importance for the people around him, especially subordinates; make decisions in extreme (borderline) situations; consciously regulate their behavior on the basis of reflection.

All of the above implies an active position of the individual, providing conscious goal-setting, dialectical operation and constructive adjustment of ways of activity; the desire and ability to proactively, critically and innovatively reflect, predict the results of activities and relationships; focus on the realization of self-determination through self-education, self-education, self-

assessment, self-analysis, self-development, self-identification, self-determination; the ability to make independent adjustments to their activities, stabilizing, changing the circumstances surrounding it in accordance with the goal; internal independence from the conditions of the external environment not in the sense of ignoring them, but in the sense of the stability of personality dispositions (views, beliefs, meanings, motives); possession of the most important procedural characteristics (versatility of skills, creative potential, etc.).

It is these criteria, presented as the goals of education, that make it possible to create a strategic image of the future military specialist, determined by those values and life meanings that cement the core of the model of his personality.

The models of professional activity of military specialists analyzed by us, described in dissertation research, scientific literature and normative documents, made it possible to classify them into groups:

- a) models of a descriptive nature – reflect mainly the Gnostic aspects of professional activity;
- b) structural models – based on the analysis of the structure of professional activity and its functions;
- c) management models – are associated with the isolation of special managerial properties of the personality of the future specialist;
- d) task models – describe professional activity by analyzing the content and specifics of the tasks solved by the specialist.

In almost all models of activity, professional readiness (or readiness for professional activity) is considered as the most important component or consequence of the general training of the personality of a specialist. At the same time, it is determined through professional skill, competence, mastery of techniques and technologies of activity as an indicator of the social maturity of a specialist, a professionally important quality that involves the presence of professional and psychological knowledge, skills, abilities and a set of personal qualities that characterize its focus on effective interaction with colleagues, superiors and subordinates in the process of carrying out professional activities.

Despite the fact that the concept of “readiness for activity” at the moment has become widespread and has a certain meaning, its volume and content remain debatable, and therefore there is no single and generally accepted definition. In our opinion, this can be explained by the idea expressed by G. Hegel: “The richer the object being defined, the more diverse the definitions of its various aspects can be”.

The problem of human readiness for effective professional activity is the subject of the works of M.I. Dyachenko, V.S. Merlin, V.N. Myasishchev, K.K. Platonov and others [7; 18– 20]. In their research, two main approaches to the study of this phenomenon are clearly outlined: functional [7; 25; 26], in which the structure of readiness reveals procedural qualities that are directly significant for activity, and personal [11; 14; 19; 24], which involves the study of readiness as a complex of integrated, but rather heterogeneous personality properties, differentiated by their place in the structure of activity and functions that mediate the process of its regulation. In the personal

approach, the role of the integrator is assigned to the system of dispositions of the individual, which determine its focus on the relevant activity.

From the point of view of the functional approach, readiness is a functional state, a psychological and social attitude to a certain attitude to activity, which characterizes the behavior of the individual.

Readiness for activity, notes V.A. Slastenin, is such a special mental state as the presence of the subject's image of the structure of a certain action and the constant orientation of consciousness to its implementation. It includes various kinds of attitudes to the models of probable behavior, the definition of socially acceptable ways of activity, the assessment of their capabilities in their relationship with the upcoming difficulties and the need to achieve a certain result [25; 26]. Despite all the advantages of the functional approach, it seems to us somewhat limited, since the problem of modeling a specialist is increasingly formulated as a problem of building his personality, where moral consciousness is a significant structural component, and the spiritual and moral development of the personality of students is the primary task of modern education [9].

In addition, the features of the functional approach do not allow to effectively predict the actions of complex systems, which, of course, include the personality of a military specialist included in a situation of uncertainty (extreme or borderline), i.e. a situation of conflict. In this regard, the most relevant in relation to the study of conflictological readiness for activity seems to us to be its understanding within the framework of the personal approach.

The next group of authors is united by an understanding of readiness for activity both as a quality of the personality and as a certain mental state. Thus, M.I. Dyachenko and L.A. Kandybovich believe that readiness (stable, long-term) for activity as a professionally important quality is a complex psychological education and includes: a positive attitude to the profession, fairly stable motives for activity; adequate to the requirements of professional activity traits, abilities, manifestations of temperament; necessary knowledge, skills and abilities; stable professionally important features of perception, memory, attention, thinking, emotional-volitional processes, etc. [7].

Readiness (temporary) as a mental state, as a mood for a certain behavior when performing educational and professional tasks, an attitude to active and expedient actions, in their opinion, includes the following structural components: cognitive (understanding professional tasks, assessing their significance, knowledge of ways to solve, having an idea of the likely change in the situation); emotional (a sense of professional honor and responsibility, confidence in success, enthusiasm); motivational (the need to successfully perform the first professional tasks, interest in the process of solving them, the desire to succeed and show yourself from the best side); volitional (mobilization of forces, overcoming doubts, etc.).

M.I. Dyachenko and L.A. Kandybovich argue that both types of readiness of specialists for professional work are in unity and interaction in the course of their activities. The temporary state of readiness reflects the characteristics and requirements of the upcoming situation, creates

psychological conditions for successful actions at a certain point in time and is a kind of continuation of stable, long-term readiness as a personality quality. At the same time, both of its types are decisively determined by the stability of motives and mental characteristics inherent in a particular personality [7].

Readiness does not arise beyond attitudes, if they are understood as adjustment, the adjustment of the subject to the upcoming activity. But readiness includes not only various kinds of awareness or unawareness of tasks, but also models of probable behavior, determining the optimal ways of activity, assessing their capabilities in correlating them with the upcoming difficulties and the need to achieve a certain result. Therefore, only in some cases the state of readiness and installation coincide, usually readiness is a more complex structural formation.

As can be seen from the above opinions, readiness is not only a characteristic of experience or skill, but also a set of certain internal capabilities of the individual - potentials and reserves that are essential for effective professional activity. Thus, professional readiness is a system of integrative properties, personality qualities and an attitude to future activities.

Given the selected object of research, work on the study of the state of readiness for activity in extreme situations, to which the conflict belongs, is of particular interest to us. The leading place in the concept of "readiness" is given in his research by N.F. Fedenko. He believes that readiness expresses the desire of the serviceman to engage in his direct activities and is formed by the entire system of training and military education, the organization of training. N.F. Fedenko also gives recommendations for further study of the content of conflictological readiness for activities, offers a number of conditions for its formation among future military specialists, for example, such as the formation of an attitude to work with people, ideas about social situations, etc. [27].

V.F. Dubyaga defines psychological readiness as a systemic state of the psychological resources of the personality (individual mental processes, properties, states, formations), which ensure the regulation of activity before the start of the performance of service and combat tasks, during and after their completion. The structure of the psychological readiness of servicemen of operational units, according to the author, is a unity of several levels of readiness: personal-semantic, situational-target and operational-executive [6].

L.N. Kuznetsov, based on the results of his dissertation research, comes to the conclusion that the state of mental readiness of a serviceman for combat activity is closely interrelated with his professional training [15]. That is, professional preparedness is, in his opinion, the basis, the basis on which mental readiness can grow. In turn, the state of mental readiness is a condition for the manifestation of the level of professional preparedness in a particular situation and therefore has relative independence. In his opinion, the core of the state of mental readiness of a serviceman to work in wartime conditions is the unity of his awareness of the importance of his active, effective combat operations, as well as a state of self-confidence and a state of determination.

Direct readiness for professional activity in conditions of interpersonal conflict with its subjects was studied by G.M. Boltunova, Z.Z. Drinka, A.I. Krotov and others [2; 5; 14].

Thus, Z.Z. Drinka interprets this type of readiness as the readiness of a specialist to solve professional conflictological problems [5]. G.M. Boltunova understands it as a practical readiness to resolve conflicts in the pedagogical process. Moreover, if the authors understand the essence of readiness in relation (as the ability of a specialist to perform professional tasks in a conflict situation), then there is a difference in the content of the practical component. Thus, G.M. Boltunova includes three conflictological skills in it: vision and understanding of the conflict; the ability to predict and assess the consequences of conflict; possession of means of diagnosis, prevention and resolution of conflict, use of conflict for educational purposes [2].

In this approach, the formation of the conflictological readiness of the student - the future specialist as a subject of educational activity – is fully ensured. In the study of Z.Z. Drinka, the practical component of conflictological readiness is presented through a set of skills for solving specific professional conflictological problems (25 in total), which are classified into six groups (tasks for diagnosis, forecasting, stimulation, prevention, modeling, conflict resolution) in accordance with the logic of conflict management, with the structural elements of conflictological processes and the holistic pedagogical process.

The studies of the above authors are aimed at studying the formation of conflictological readiness of future teachers in the conditions of pedagogical activity. Specific features of military-professional activity: the closure of space for interpersonal interaction within the dislocation of a military unit; building relationships between military personnel of all ranks on the principle of unity of command; strict regulation of relations by regulatory documents; the presence of specific factors of the subject-material (impersonal) military-professional environment, as well as the fact that conflictological readiness as a personal quality should be formed throughout the entire period of training of a military specialist at the university, require a certain approach to the formation of conflictological readiness of the future officer.

Thus, it can be concluded that at present the readiness for activity is considered as a pre-activity state in which the highest reaches the highest degree of possibilities of the individual are concentrated; it manifests itself before, during the execution and completion of the action; has different levels and component structure and depends on the characteristics of the personality and the conditions of activity. The state of readiness for activity is characterized by a complex dynamic structure, including a set of emotional, volitional, motivational, cognitive, operational processes, states, properties and formations of the human psyche in their relationship with external situational conditions and upcoming tasks.

In our opinion, the analyzed functional and personal approaches create the prerequisites for the search within the framework of the already functional and personal approach of such an integrating education that would make it possible to achieve the functionalism of the activities of a military specialist in a conflictogenic professional environment based on the development of appropriate personal qualities. We believe that such an education is the self-determination of the future officer.

The essence and content of the concept of “self-determination” depend on the sphere in which it is studied.

From the point of view of the sociological approach, self-determination is a multi-stage process, which is the solution of a series of tasks that the individual sets for himself. It is associated with the entry of a certain generation into social structures and spheres of public life. For example, I.S. Kohn in self-determination (self-consciousness) sees “a clear orientation and determination of one's place in the world, the answer to the question: Who to be? What should I do?” [12].

In the theory of career guidance, self-determination is considered as an independent choice of profession, carried out as a result of analyzing one's internal resources, including abilities and correlating them with its requirements [13]. Autonomy and isolation at the level of group interaction are analyzed by A.V. Petrovsky. The scientist introduces the concept of “collectivist self-determination”, according to which “the individual selectively refers to the influences of this particular community, accepting one and rejecting the other, depending on the mediating factors - assessments, beliefs, ideals” [22, p. 31]. It is formed on the basis of the goals and objectives of the activity adopted in the group, stable value orientations.

Self-determination (moral) in the philosophical sense, according to N.D. Zotov, based on the existential approach, is “the definition of oneself as a being with consciousness and will, awareness of oneself as a subject of behavioral manifestations” [8]. The essence of moral self-determination in this case is the command of the subject to obey the requirements imposed from the outside. In the philosophical sense, the system-forming property of moral self-determination is moral responsibility.

In psychology, most often self-determination is associated with external conditions of activity, when the person cannot act without internalizing objective requirements into subjective ones. As noted by A.N. Leontiev: “Internal in its form, activity comes from external practical activity, does not separate from it and does not become above it, but retains a fundamental and at the same time two-way communication” [16, p. 59]. According to S.L. Rubinstein, in professional behavior, as in human behavior in general, the dependence of an individual's actions on the situation implies “an internal moment of self-determination, loyalty to oneself” [23]. He considers self-determination in connection with the attitude of the individual to the environment, to other people, to the basic phenomena of life.

Of particular interest for our study are works in which self-determination is considered in correlation with the concepts of “life choice”, “life position”, “self-knowledge”, “self-consciousness” [1; 12; 17].

According to K.A. Abulkhanova-Slavskaya, a life position is a way of social life developed by person under given conditions, a place in the profession, a way of self-expression [1]. The choice of the principle of action, the adoption of a particular decision is a kind of self-determination of the subject, which determines the ratio of the previous and subsequent stages of his activity. As S.L. Rubinstein points out, conscious self-determination is expressed in the self-consciousness of the individual and is reflected in the awareness of oneself as the subject of one's activity [23].

In foreign psychology, the problem of self-determination is considered in terms of identifying the features of personal identification from the standpoint of role theories. According to N. Parsons and G. Platt [28], the formation of the image of “I” occurs most intensively during the period of professional education. D. Getzels and T. Newcomb [29] the process of forming the image of “I” is investigated through the study of the value orientations of students. In the concept of personal identification of E. Erikson, the discrepancy between identity, i.e. the sense of “I” and role uncertainty, is considered as the driving force of youthful self-determination [30].

Thus, the analysis of approaches to determining the essence of readiness for activity and the phenomenon of self-determination associated with it allows us to conclude that the readiness of a military specialist for functional activity in a conflictogenic professional environment is his ability to self-determine the optimal way of interacting with the elements (factors) of the surrounding professional environment (personal and impersonal) in a conflict situation on the basis of the formed system. Value orientations, awareness of one's own role in the process of its constructive resolution and subjective assessment of one's capabilities in correlation with the difficulties encountered in achieving the goal of professional activity [9].

This understanding of readiness allows us to characterize the functions that it implements in relation to various types of military-professional activities of a military specialist as a whole. Among them, the main ones are the following:

a) the function of goal-setting – allows the military specialist to develop an optimal program for achieving the necessary final result of activity in the process of conflict interaction with the surrounding personal (social) and impersonal (subject-material) professional environments;

b) the function of self-assessment is an emotional cognitive-value attitude of a military specialist to himself as a subject of interaction with elements of the professional environment based on the correlation of potential opportunities with difficulties arising in connection with the situation of conflict and preventing the achievement of the goals of activity. This function determines the degree of depth and versatility of the reflection of a military specialist on a conflict situation;

c) the function of self-awareness – objectifies self-awareness in relation to the current situation through activity and the achievement of its result;

d) the function of self-regulation is an integral function of all mental processes, states and properties of the personality that make up the potential of a military specialist to regulate his behavior and actions aimed at achieving his goal in a conflict situation.

These functions should contribute to the self-realization and self-improvement of the personality of a military specialist in the process of professionalization. However, the question arises as to what is expressed and how the factors we have indicated in the definition of readiness affect the ability to self-determination; is it possible to influence the development of this ability?

Self-determination, in our opinion, is the process of forming an individual lifestyle of an individual associated with the formation of a military specialist as a subject of life in a military-professional environment.

M.R. Ginzburg considers personal self-determination as a meaningful construction by a person of his life field, which includes a set of individual life meanings and the space of real action (actual and potential) [4]. R.G. Kamensky, S.I. Krasnov and V.D. Povzun point out that self-determination is possible only in the field of values and meanings, since this area of interaction between the individual and society allows a person to actively determine himself and his place in society, accepting or rejecting certain social values, and thereby building his own system of values, determining his own position [10; 13; 21]. Therefore, the definition by a military specialist of himself in the military-professional environment as a person is the definition of his position regarding its values on the basis of value-semantic self-determination.

In our opinion, the basis for the self-determination of the future officer in the immanently conflictogenic professional environment are the constructive values of the conflictological paradigm of the development of society (understanding of conflict as a source of development of relations and activities), realized through the experience of his professional training and activities, which have acquired personal semantic significance.

Of particular importance to us is the fact that the self-determination of a military specialist in relation to the conflict can be formed at the expense of internal reserves resulting from the process of socialization, spontaneously, under the influence of a number of spontaneously arising conditions at various stages of ontogenesis. In this case, self-determination will have the character of a natural process, and its intensity and direction will depend solely on the person himself. However, in the system of military socialization and professionalization, such a phenomenon is not entirely acceptable, since it creates obstacles to the formation of the competence of the future officer given by the requirements of the state in the field of defense, his self-realization and self-improvement, an adequate attitude to the performance of functional duties. This is confirmed by the results of observation of cadets (future military specialists) during the military training, as well as a survey of active officers on their assessment of the degree of readiness of graduates to implement functional activities in a conflict situation, which made it possible to establish that future officers can be differentiated into two groups depending on the prevailing method of natural self-determination:

- the first group self-determines due to its own internal reserves (self-awareness and self-regulation) in the process of joint analysis of professional activity with mentors or by self-evaluation of activities for the identification of subjective disadvantages and advantages;
- the second group self-determines due to the awareness of what miscalculations in their activities are noted by others, i.e. at the time of constructive (and sometimes non-constructive) criticism, as a result of external control by the immediate commander or head of the military training.

In our view, the reason for this differentiation lies in the capacity for self-determination, which, in the view of O.S. Gazman, is the complex ability to act freely and independently; to protect socially significant goals, focusing on the social patterns of behavior adopted by society, and includes such components as a developed “I-concept”, the ability to adjust one's behavior, take responsibility for solving life issues for oneself, an attitude to initiative and independence of will [3].

The ability to self-determination reflects the potential of the individual, is the core of his readiness for activity. However, the ability is not yet readiness, since the abilities of different people to the same activity can be adequate and inadequate, and also have a different structure, thanks to the individual originality of mental processes, states, properties and formations.

Based on the foregoing, it can be concluded that the conditions conducive to the self-determination of a military specialist in relation to a conflict can be created specifically and be stimulating. In this case, the process of self-determination will become artificially organized and then its intensity and direction will be subject to regulation.

Despite the way in which the self-determination of the personality of a military specialist is realized - naturally or artificially, its core is the transformation of the subject of himself. Therefore, one's own choice, independent decisions made by the future officer, in comparison with the importance of external influence, will prevail, therefore, the formation of the lifestyle and thinking of a military specialist will be individual in nature and contribute to the socio-cultural and ideological self-determination of the individual as a whole.

Stimulation of self-determination of future officers is based on the formation of their need for a reflexive, creative process of professional activity, self-improvement of various types of professional competence, the objective need to create programs for self-control and self-change. All this can be implemented within the framework of the educational process during the period when a military specialist receives military-professional education.

Based on the foregoing, the factors identified by us that determine the functionality of the activities of a military specialist in a conflictogenic professional environment can be represented as components of the mechanism of his self-determination. This mechanism of cognition of the external through the internal seems to us to be especially important for the implementation of conflictological training of the future officer, which, taking into account self-determination, should be based on the following provisions:

1. The leading role in the process of constructive resolution of conflicts arising in the military collective (vertically and horizontally), in the intrapersonal sphere of the individual, as well as between military personnel and the conditions of the military-professional environment (both social and impersonal), is played by the principle of counter activity, which assumes in the system:

– “military specialist - subordinate” and “military specialist – chief (commander)” not passive contemplation of the process of directive resolution of the conflict situation, and counter-activity, mutual responsibility for the result of a constructive outcome from the conflict. This

generates subject-subject relations in the military collective, allows you to build behavior with others on mutual trust and mutual understanding;

– “military specialist - own I” is not a closure in oneself, leading to stress of a negative orientation and, as a result, an increase in neuroticism, autoaggression, but a search for a way out of the current conflict situation on the basis of introspection, manifestation of volitional qualities;

– “military specialist - impersonal conditions of the military-professional environment” change of conflictogenic factors of the environment in accordance with the purpose of activity, and in case of irrationality of such a change, the manifestation of conformity in relation to them.

2. Conflictological training of a military specialist should be based on the assimilation of techniques and methods of mental activity (analysis, synthesis, comparison, abstraction, etc.), allowing to make effective the process of acquiring the necessary conflictological knowledge, skills and abilities, and be carried out in specially constructed and spontaneously arising forms of educational, official and everyday activities (disputes, discussions, trainings, outfits, household work, internships, command post exercises, field trips, joint pastime, educational activities, sports games and competitions, etc.) with the obligatory consideration of objective and deliberately created conflictogenic conditions of the environment in which they are implemented.

3. Rejection in the process of conflictological training from the subject-object approach in favor of the humanistic approach (subject-subject), which involves the attitude to the student as a person with a specific set of individual psychological characteristics, in order to orient the future military specialist to self-realization through self-knowledge, self-control and, in general, self-determination in the upcoming professional activity. Taking into account the individuality of the individual in the process of conflictological training will allow a military specialist to develop freely, and, consequently, creatively.

## REFERENCES

1. Abul'khanova-Slavskaya, K.A. (1991). *Strategiya zhizni*. Moscow. (in Russ.).
2. Boltunova, G.M. (1994). *Formirovanie gotovnosti uchitelya k razresheniyu konfliktnykh situatsii v pedagogicheskom protsesse*. In *Optimizatsiya i intensivifikatsiya pedagogicheskogo protsessa v vuze i shkole*, Ishim, 65-67. (in Russ.).
3. Gazman, O.S. (1989). *Bazovaya kul'tura lichnosti: teoreticheskie i metodologicheskie problem*. In *Bazovaya kul'tura lichnosti: teoreticheskie i metodologicheskie problem*, Moscow, 5-12. (in Russ.).
4. Ginzburg, M.R. (1988). *Razvitie samoopredeleniya podrostkov*. Moscow. (in Russ.).
5. Drinka, Z.Z. (2000). *Didakticheskie usloviya podgotovki studentov k resheniyu professional'nykh konfliktologicheskikh zadach: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk*. Kaliningrad. (in Russ.).
6. Dubyaga, V.F. (1968). *Formirovanie psikhologicheskoi gotovnosti voina operativnykh chastei vnutrennikh voisk MVD Rossii k deyatelnosti po okhrane obshchestvennogo poriyadka: Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk*. Moscow. (in Russ.).
7. D'yachenko, M.I., Kandybovich, L.A., & Ponomarenko, V.A. (1985). *Gotovnost' k deyatelnosti v napryazhennykh situatsiyakh: Psikhologicheskii aspekt*. Minsk. (in Russ.).
8. Zotov, N.D. (1983). *Nravstvennoe samoopredelenie lichnosti*. Moscow. (in Russ.).

9. Ibragimova, L.A., & Mekhdieva, I.D. (2021). Implementation of Socio-Pedagogical Conditions of Spiritual and Moral Development of Students in the Educational Process of the University. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (1(53)), 24–31. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/04>
10. Kamenskii, R.G. 1996. Dinamika samoopredeleniya pedagogov v organizatsionno-deyatelnostnoi igre (na materiale proektirovaniya innovatsionnykh obrazovatel'nykh sistem): Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. Moscow. (in Russ.).
11. Korchemnyi, P.A. (1990). Psikhologicheskaya podgotovka letnogo sostava VVS k aktivnym boevym deistviyam v usloviyakh sovremennoi voiny: Avtoref. diss. ... d-ra psikholog. nauk. Moscow. (in Russ.).
12. Kon, I.S. (1978). Otkrytie “Ya”. Moscow. (in Russ.).
13. Krasnov, S.I. (1995). Tsennostnoe i organizatsionnoe samoopredelenie pedagogov v proektirovanii innovatsionnykh obrazovatel'nykh sistem: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. Moscow. (in Russ.).
14. Krotov, A.I. (1996). Podgotovka ofitsera k razresheniyu konfliktnykh situatsii v voinskom kollektive: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. Yaroslavl'. (in Russ.).
15. Kuznetsov, L.N. (1989). Formirovanie sostoyaniya psikhologicheskoi gotovnosti k boevym deistviyam u ofitsera-operatora v protsesse boevogo dezhurstva: Avtoref. diss. ... kand. psikholog. nauk. Moscow. (in Russ.).
16. Leont'ev, A.N. (1977). Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. Moscow. (in Russ.).
17. Lomov, B.F. (1984). Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii. Moscow. (in Russ.).
18. Merlin, V.S. (1988). Lichnost' kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya. Perm'. (in Russ.).
19. Myasishchev V.N. (1995). Psikhologiya otnoshenii. Voronezh. (in Russ.).
20. Platonov, K.K. (1986). Struktura i razvitie lichnosti. Moscow. (in Russ.).
21. Povzun, V.D. (1996). Tsennostnoe samoopredelenie studentov v pedagogicheskom obrazovanii v usloviyakh universiteta: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. Orenburg. (in Russ.).
22. Petrovskii, A.V. (1982). Lichnost'. Deyatel'nost'. Kollektiv. Moscow. (in Russ.).
23. Rubinshtein, S.L. (1946). Osnovy obshchei psikhologii. Moscow. (in Russ.).
24. Serikov, V.V. (1994). Lichnostnyi podkhod v obrazovanii: kontseptsiya i tekhnologiya. Volgograd. (in Russ.).
25. Slastenin, V.A. (1982). Professional'naya gotovnost' uchitelya k vospitatel'noi rabote: sodержanie, struktura, funktsionirovanie. In *Professional'naya podgotovka uchitelya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya*, Moscow, 14-28. (in Russ.).
26. Slastenin, V.A. (1976). Formirovanie lichnosti uchitelya sovetskoi shkoly v protsesse professional'noi podgotovki. Moscow. (in Russ.).
27. Fedenko, N.F. (1981). Psikhologicheskie aspekty preodoleniya konfliktnykh situatsii v voinskikh kollektivakh. Moscow. (in Russ.).
28. Parsons, T., & Platt, G. M. (2013). The American university. In *The American University*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674423626>
29. Newcomb, T.M. (1963). Persistence and regression of changed attitudes: Long-range studies. *Journal of Social Issues*, 19(4), 3–14. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1963.tb00454.x>
30. Erikson, E.H. (1974). Play and actuality. *RJ Lifton with E. Olson (Eds.), Explorations in Psychohistory. The Wellfleet Papers, New York (Simon and Schuster)*, 109-135.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.

2. Болтунова Г.М. Формирование готовности учителя к разрешению конфликтных ситуаций в педагогическом процессе // Оптимизация и интенсификация педагогического процесса в вузе и школе. Ишим, 1994. С. 65-67.
3. Газман О.С. Базовая культура личности: теоретические и методологические проблемы // Базовая культура личности: теоретические и методологические проблемы. М.: АПН СССР, 1989. С. 5-12.
4. Гинзбург М.Р. Развитие самоопределения подростков. М.: АПН СССР, 1988. 18 с.
5. Дринка З.З. Дидактические условия подготовки студентов к решению профессиональных конфликтологических задач: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Калининград, 2000. 20 с.
6. Дубяга В.Ф. Формирование психологической готовности воина оперативных частей внутренних войск МВД России к деятельности по охране общественного порядка: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1968. 23 с.
7. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: Психологический аспект. Минск: Белорус. гос. ун-т, 1985. 206 с.
8. Зотов Н.Д. Нравственное самоопределение личности. М.: Знание, 1983. 64 с.
9. Ибрагимова Л.А., Мехдиева И.Д. Реализация социально-педагогических условий духовно-нравственного развития студентов в образовательном процессе вуза // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2021. №1(53). С. 24–31. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/04>
10. Каменский Р.Г. Динамика самоопределения педагогов в организационно-деятельностной игре (на материале проектирования инновационных образовательных систем): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1996. 19 с.
11. Корчемный П.А. Психологическая подготовка летного состава ВВС к активным боевым действиям в условиях современной войны: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 1990. 447 с.
12. Кон И.С. Открытие «Я». М.: Политиздат, 1978. 367 с.
13. Краснов С.И. Ценностное и организационное самоопределение педагогов в проектировании инновационных образовательных систем: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1995. 19 с.
14. Кротов А.И. Подготовка офицера к разрешению конфликтных ситуаций в воинском коллективе: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ярославль, 1996. 23 с.
15. Кузнецов Л.Н. Формирование состояния психологической готовности к боевым действиям у офицера-оператора в процессе боевого дежурства: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1989. 23 с.
16. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 303 с.
17. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
18. Мерлин В.С. Личность как предмет психологического исследования. Пермь: Пермский ГПИ, 1988. 80 с.
19. Мясичев В.Н. Психология отношений. Воронеж: НПО МОДЕК, 1995. 336 с.
20. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 254 с.
21. Повзун В.Д. Ценностное самоопределение студентов в педагогическом образовании в условиях университета: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Оренбург, 1996. 17 с.
22. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Полит. лит., 1982. 255 с.
23. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1946. 703 с.
24. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технология. Волгоград: Перемена, 1994. 152 с.

25. Слостенин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М., 1982. С. 14-28.

26. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М.: Просвещение, 1976. 160 с.

27. Феденко Н.Ф. Психологические аспекты преодоления конфликтных ситуаций в воинских коллективах. М.: ВПА, 1981. 120 с.

28. Parsons T., Platt G. M. The American university // The American University. Harvard University Press, 2013. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674423626>

29. Newcomb T. M. Persistence and regression of changed attitudes: long-range studies // Journal of Social Issues. 1963. Vol. 19. №4. P. 3–14. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1963.tb00454.x>

30. Erikson E. H. Play and actuality // RJ Lifton with E. Olson (Eds.), Explorations in Psychohistory. The Wellfleet Papers, New York (Simon and Schuster) 1974, pp. 109-135. 1974.

Дата поступления: 12.01.2022

Дата принятия: 17.04.2022

© Karavanov A.A., Ustinov I.Y., Len A.A., 2022

УДК [378.011.3-051:331.45]:005.336  
<https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/05>

*Карпов В.В.*

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ТЕХНОСФЕРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

*Karpov V.V.*

### GENERAL CHARACTERISTICS OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF FUTURE BACHELORS OF TECHNOSPHERIC SAFETY

**Аннотация.** Цели и направления устойчивого развития страны выдвигают высокие требования к будущим выпускникам учебных заведений, всесторонне развитым и социально активным личностям, со сформированными необходимыми профессионально значимыми качествами, являющимися важной составляющей их профессиональной компетентности. Основной задачей профессиональной подготовки будущих специалистов в современном высшем учебном заведении является формирование их профессиональной компетентности, профессионально значимых качеств и психологической готовности к осуществлению профессиональной деятельности на основе введения и реализации инновационных технологий обучения. Цель и задача научного исследования состоит в уточнении сущности понятия «профессионально значимые качества бакалавра техносферной безопасности». В качестве основных методологических подходов формирования профессионально значимых качеств как составляющей профессиональной компетентности будущих бакалавров техносферной безопасности обозначены системный, личностно-деятельностный и компетентностный. Основным результатом работы является определение структуры, групп, признаков и общей характеристики профессионально значимых качеств, раскрытие сущности понятия профессионально значимых качеств будущих бакалавров техносферной безопасности как совокупности социально значимых для реализации функций, задач и интересов общества, отдельных граждан и государства личностных характеристик специалиста, формируемых в рамках системы профессионального становления на основе принципа формирования всесторонне развитой, творческой личности. Рассмотрен генезис и содержательное наполнение понятия «профессионально значимые (важные) качества» на основе анализа трудов ведущих российских и зарубежных ученых и приведена авторская редакция

**Abstract.** The goals and directions of sustainable development of the country put forward high requirements for future graduates of educational institutions, comprehensively developed and socially active individuals, with the necessary professionally significant qualities formed, which are an important component of their professional competence. The main task of the professional training of future specialists in a modern higher educational institution is the formation of their professional competence, professionally significant qualities and psychological readiness to carry out professional activities based on the introduction and implementation of innovative teaching technologies. The purpose and task of the research is to clarify the essence of the concept of “professionally significant qualities of a bachelor of technosphere safety”. The main methodological approaches to the formation of professionally significant qualities as a component of the professional competence of future technosphere safety bachelors are systematic, personal-activity and competence-based. The main result of the work is the definition of the structure, groups, signs and general characteristics of professionally significant qualities, disclosure of the essence of the concept of professionally significant qualities of future technosphere bachelors as a set of socially significant for the implementation of functions, tasks and interests of society, individual citizens and the state of the personal characteristics of a specialist, formed in within the system of professional development based on the principle of the formation of a comprehensively developed, creative personality. The genesis and content of the concept of “professionally significant (important) qualities” are considered on the basis of an analysis of the works of leading Russian and foreign scientists and the author's

изучаемого понятия. Выполнен также анализ научно-теоретических работ известных ученых по формированию профессионально значимых качеств и различным аспектам профессиональной подготовки будущих специалистов техносферной безопасности. Выявлена социальная значимость профессионально важных качеств и основная социально значимая государственная функция будущих бакалавров техносферной безопасности, которая заключается в обеспечении жизнестойкости каждого члена общества и окружающей природной среды в целом.

**Ключевые слова:** профессионально значимые качества, формирование, компетентность, бакалавр, техносферная безопасность, профессиональная подготовка.

**Сведения об авторе:** Карпов Владислав Викторович, ORCID: 0000-0001-6686-0888, Луганский государственный педагогический университет, г. Луганск, Луганская Народная Республика, vip\_belyy@mail.ru

edition of the concept under study is presented. The analysis of scientific and theoretical works of famous scientists on the formation of professionally significant qualities and various aspects of professional training of future technosphere safety specialists was also carried out. Revealed the social significance of professionally important qualities and the main socially significant state function of future bachelors of technosphere safety, which is to ensure the viability of each member of society and the environment as a whole.

**Keywords:** professionally significant qualities, formation, competence, bachelor's degree, technosphere safety, professional training.

**About the author:** Karpov Vladislav Viktorovich, ORCID: 0000-0001-6686-0888, Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Lugansk People's Republic, vip\_belyy@mail.ru

---

Карпов В.В. Общая характеристика профессионально значимых качеств будущих бакалавров техносферной безопасности // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2022. №3(59). С. 50-65. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/05>

Karpov, V.V. (2022). General Characteristics of Professionally Significant Qualities of Future Bachelors of Technospheric Safety. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3(59)), 50-65. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/05>

---

Ведущей идеей модернизации высшего профессионального образования является формирование личности как объекта педагогической деятельности. Особое значение приобретает усиление внимания к развитию профессиональных качеств специалистов, что ориентирует обучение на внедрение компетентностного подхода в практику работы высших учебных заведений. Качественная профессиональная подготовка будущих бакалавров техносферной безопасности, способных успешно приступить к осуществлению профессиональной человеко- и природосохраняющей деятельности сразу после окончания университета – одна из важнейших задач функционирования современных вузов Российской Федерации. Практическая подготовка будущих бакалавров техносферной безопасности и их дальнейшее трудоустройство требуют от высших учебных заведений решения ряда проблем: организации учебно-познавательной деятельности студентов с акцентом на их активность и самостоятельность; введение и реализация инновационных технологий обучения будущих бакалавров техносферной безопасности; формирование их профессиональной компетентности, в частности, профессионально значимых качеств и психологической готовности студентов к осуществлению будущей профессиональной человеко- и природосохраняющей деятельности; увеличение продолжительности практики

во время профессиональной подготовки студентов. Практическая практико-ориентированная компонента профессиональной подготовки является тем аспектом, на котором необходимо сегодня преподавателям обратить особое внимание.

Основные цели и направления устойчивого (в том числе зеленого) развития Российской Федерации (РФ) закреплены в постановлении Правительства РФ № 1912-р от 14.07.2021 г. В данном документе в качестве основных целей обозначено обеспечение безопасной жизнедеятельности общества в трансформированных человеческой деятельностью условиях, обеспечение экологической жизнестойкости экосистемы суши и моря, реализация любых проектов при условии положительного воздействия на окружающую среду обитания в соответствии с принципом “Do Not Significant Harm”) (Распоряжение Правительства РФ от 14 июля 2021 г. № 1912-р «Об утверждении целей и основных направлений устойчивого (в том числе зеленого) развития РФ»). Очевидно, что намеченные цели и направления устойчивого развития Российской Федерации выдвигают высокие требования не только к рядовым гражданам, но и к будущим выпускникам учебных заведений, требуют всесторонне развитых и социально активных личностей, способных обеспечивать на производстве такие виды безопасности, как промышленная, технологическая, экологическая, пожарная, радиационная, техносферная. Работодатели предъявляют серьезные требования к будущему специалисту, которые обуславливают необходимость быть конкурентоспособным на рынке труда, обладать не только активной жизненной позицией, но и обладать необходимыми профессионально важными качествами, являющимися важной составляющей профессиональной компетентности специалиста (рис.). Формирование профессионально важных качеств является неотъемлемой частью и предпосылкой к будущей профессиональной деятельности любого специалиста, в том числе и бакалавров в области обеспечения техносферной безопасности. Важным этапом в процессе профессионального становления будущих бакалавров техносферной безопасности является получение высшего профессионального образования в вузах.

**Экспериментальная часть.** В настоящее время внимание исследователей сосредотачивается на разных аспектах и средствах формирования профессионально важных качеств специалистов разного профиля: педагогов, социальных работников, менеджеров, экономистов, юристов, инженеров, специалистов сфер безопасности и т. д. [13; 17; 18; 23]. В то же время проблема формирования профессионально значимых качеств бакалавров в области обеспечения техносферной безопасности изучена недостаточно. Статистический анализ данных последних лет о происшедших чрезвычайных ситуациях указывает на тенденцию увеличения риска стихийных бедствий и роста числа чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера. Поэтому потребность в специалистах техносферной безопасности на рынке труда достаточно высока и стабильна. Государству нужны интеллектуально и профессионально подготовленные специалисты техносферной безопасности, владеющие современными методами и средствами защиты и спасения человека и среды обитания от техногенных и природных опасностей; способные

на всех этапах своей профессиональной карьеры получать новые знания; работать в составе коллектива (группы) и индивидуально; организовывать обучение, воспитание, нравственно-психологическую подготовку личного состава в мирное время и в особых условиях чрезвычайных ситуаций; эффективно действовать в сложных рискоопасных ситуациях; эксплуатировать и эффективно применять сложные и дорогостоящие системы спасения человека в ходе проведения аварийно-спасательных и других неотложных работ [6; 9].

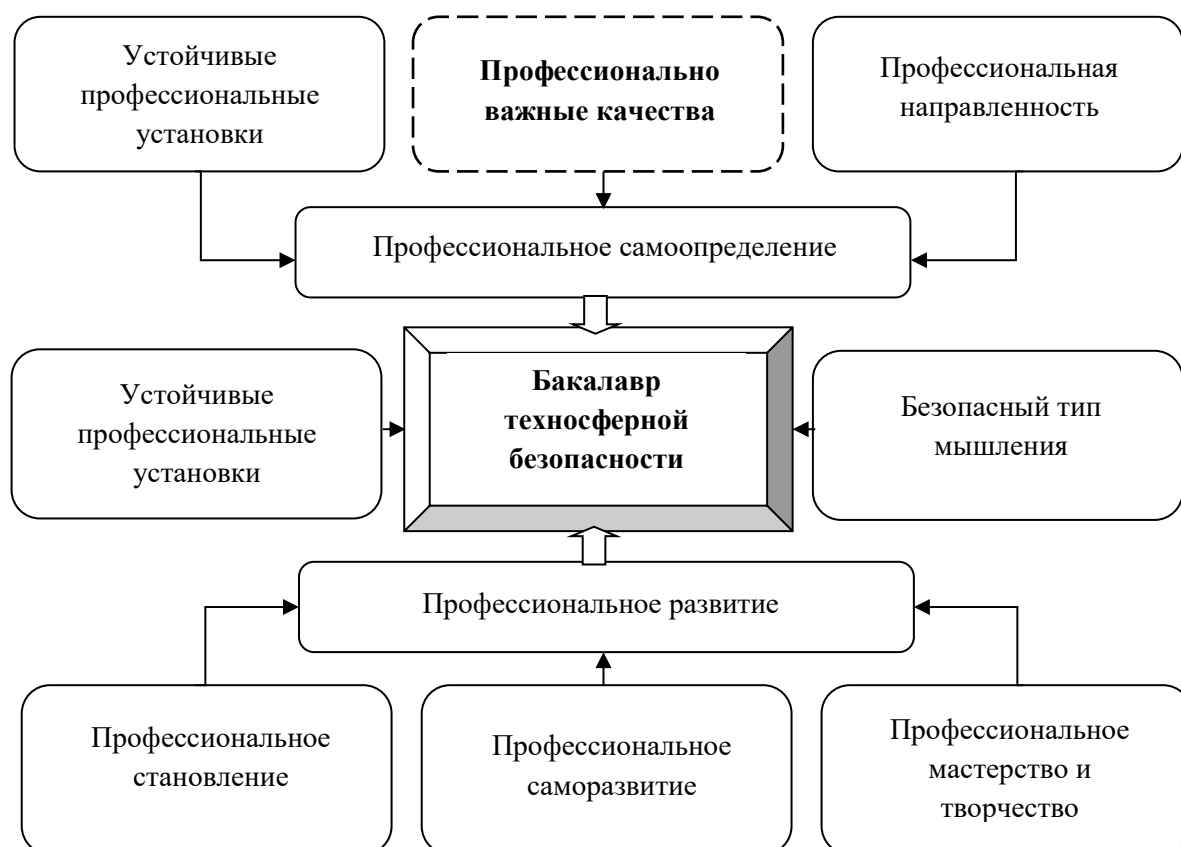


Рис. Структура профессиональной компетентности бакалавра техносферной безопасности

Изменения, которые происходят в современном урбанизированном мире, побочные эффекты научно-технического прогресса, утверждение господства потребительской идеологии в ущерб духовно-нравственным ценностям, актуализируют потребность оперативно, адекватно и качественно реагировать на «техногенные вызовы современности». В условиях современной техносферы работа специалистов техносферной безопасности является сложной, напряженной и опасной, так как сохранение жизни и здоровья человека на производстве, ликвидация последствий техногенного воздействия природу, обеспечение техносферной безопасности общества в целом связано со значительным физическим и нервно-психическим напряжением, вызванным высокой

степенью социальной ответственности за пострадавших (потерпевших) в чрезвычайных ситуациях, за коллег, одновременно выполняющих аналогичные функции в экстремальных условиях, за дорогостоящую аварийно-спасательную технику, средства индивидуальной и коллективной защиты. Профессия специалиста по обеспечению безопасности жизнедеятельности в техносфере относится к типу «Человек – Техника – Природа». При выполнении трудовых функций от специалиста требуется высокая координация, умение работать в команде, знание опасных и вредных производственных факторов, технологических процессов, характеристик различных видов производственного оборудования и способов управления ими, знание принципов защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций, а также способов и методов оценки опасностей в окружающей природной среде. Профессию инженера по безопасности жизнедеятельности в техносфере можно отнести также к классу «исполнительских», т.к. она связана с работой по заданному образцу, соблюдением имеющихся правил и нормативов, следованием инструкциям, что требует организованности, исполнительности, умения заниматься конкретными задачами. В то же время профессия требует обладания и конструктивным логическим мышлением, внимательностью, умением принимать ответственные решения, организаторскими способностями, способностью к новаторству, способностью использовать новейшие достижения в технике и программировании, аккуратностью, внимательностью, развитым невербальным интеллектом (Кодекс чести сотрудника системы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий <https://clck.ru/scYsP>) [14].

Если будущие бакалавры техносферной безопасности не обладают достаточным уровнем развитых профессионально важных качеств, то они не только значительно дольше других овладевают спецификой своей человеко- и природосохраняющей деятельности, но и свои непосредственные трудовые функции по предотвращению и спасению человека от опасностей среды обитания, выполняют хуже других, допускают ошибки, имеют меньшую надежность в работе. Профессиональная деятельность специалистов в области техносферной безопасности сопряжена с профессиональными рисками воздействия вредных и опасных факторов техносферы, что требует наличия у них сформированных в процессе их профессиональной подготовки определенных профессионально-значимых качеств. Именно этот аспект в сфере формирования профессионально значимых качеств будущих бакалавров техносферной безопасности требует дополнительного научного анализа [16; 21].

Целью статьи является раскрытие сущности понятия профессионально значимых качеств будущих бакалавров техносферной безопасности и их общая характеристика.

Анализируя понятие профессионально значимые качества будущих бакалавров техносферной безопасности, считаем нужным сначала проанализировать научно-

теоретическое понимание более широкого по своему содержанию понятия «*профессионально значимые качества*». Исследованию и теоретическому обоснованию, содержательному наполнению понятия «профессионально значимые (важные) качества» посвящено внимание ведущих российских и зарубежных ученых [9-12; 15]). На основании изученных работ считаем понятия «профессионально значимые качества» и «профессионально важные качества» однозначными и идентичными.

Предложена классификация профессионально значимых качеств специалиста по степени тяжести их формирования и устойчивости. Выделены группы профессионально важных качеств, которые характеризуют функциональные возможности человека с разных сторон [5; 10]:

- важные для профессионального успеха функции, но сложно поддающиеся тренировке, развитию, выражающие устойчивые индивидуальные особенности людей (такие профессионально важные качества и способности, лежащие в их основе, требовалось проявлять в профессиографировании, они должны были составить предмет психодиагностики в целях прогнозирования будущей профуспешности у новичков и лиц, поступающих в профессиональные школы);

- важные для профессионального успеха функции, которые удается развить в течение обучения, и поэтому они должны быть включены в программы профподготовки;

- важные для профессионального успеха функции, которые оказываются наиболее шаткими, склонными к функциональному распаду под влиянием длительной и напряженной профессиональной работы. Такие профессионально важные качества должны составлять предмет диагностики и исследования [5; 10].

При формировании профессиональной пригодности Е.А. Климов выделяет пять основных составляющих профессионально важных качеств [12, с. 198]:

- гражданские качества как отражение идейных моральных ценностей человека – члена коллектива, общества;

- отношение к труду, профессии, а также интересы и склонности к данной сфере деятельности;

- дееспособность, образуемая качествами, важными во многих и разных видах деятельности (широта ума, его глубина, гибкость и др.);

- отдельные, конкретные, специальные способности, которые считаются важными для данной работы, профессии или для относительно узкого их круга;

- навыки, привычки, знания, опыт.

Наряду с этим А.В. Карпов выделяет четыре основные группы профессионально важных (значимых) качеств [10]:

- абсолютные – свойства, которые необходимы для выполнения деятельности как таковой на минимально допустимом или нормативно-заданном среднем уровне;

– относительные – определяющие возможность достижения субъектом высоких количественных и качественных показателей деятельности (так называемые профессионально важные качества мастерства);

– мотивационная готовность к реализации той или иной деятельности (высокая мотивация может существенно компенсировать недостаточный уровень развития многих других профессионально важных качеств);

– анти-профессионально важные качества – это свойства, выступающие профессиональными противопоказаниями к той или иной деятельности. Они, в противоположность качествам первых трех групп, коррелируют с параметрами деятельности значимо, но отрицательно.

Бинарный характер профессионально значимых качеств выражается в том, что они, с одной стороны, естественным образом обусловлены, а с другой стороны, они формируются, совершенствуются и шлифуются в процессе приобретения профессионального опыта. Так, в своем исследовании А.А. Кыверялг выделяет два аспекта профессионально важных качеств [15, с. 265]:

– общественный – включает такие важные взаимосвязанные элементы, как сознательная трудовая дисциплина, взаимопомощь, способность к труду для всеобщей пользы, совершенствование, самооценка, творческий подход к труду, трудолюбие и т. п.;

– технический аспект – требует от специалиста технологических, технических и организационно-экономических знаний и умений.

Исходя из проведенного анализа понятий можно сформулировать признаки, присущие понятию «*профессионально значимые качества*»: 1) социально значимые; 2) формируются с учетом потребности общества и государства в определенном (желательном) направлении и объеме; 3) нуждаются в целостной системе профессионального становления будущего специалиста; 4) реализуются на основе принципа – формирование всесторонне развитой, творческой личности с высоким уровнем профессионального мастерства.

Анализируя рассмотренные интерпретации исследуемого понятия, мы приводим авторскую редакцию понятию «*профессионально значимые качества*» – это социально значимые для реализации функций, задач и интересов общества (отдельных граждан) и государства личностные характеристики специалиста, формируемые в рамках системы профессионального становления на основе принципа – формирование всесторонне развитой, творческой личности, и являются необходимым условием для обеспечения жизнестойкости общества и государства.

Вопросу исследования формирования профессионально значимых качеств и различным аспектам профессиональной подготовки будущих специалистов техносферной безопасности уделяли внимание ряд ученых, в частности: Ю.В. Ветрова, О.Н. Галлямова, А.В. Ермилов, Д.В. Жернаков, А.В. Уколов, Е.Ю. Панасенкова, С.С. Тимофеев, Л.А. Попова и др. [1-5; 6; 19; 20]. Анализ научно-теоретической литературы по изучаемой тематике показал, что определение содержания понятия «профессионально значимые качества

будущего бакалавра техносферной безопасности» неоднозначно и требует дальнейшего научного обоснования.

Исследуя проблему формирования личностных качеств у будущих сотрудников ГПС МЧС России, Ю.В. Ветрова определяет, что профессионально личностные качества специалистов экстремального профиля являются функциональными образованиями, которые изменяются в процессе деятельности и включают в себя не только психические процессы, но и личностные и индивидуально-типологические свойства. К основным профессионально важным качествам специалистов ГПС МЧС она относит: свойства познавательных психических процессов (качества восприятия, внимания, мышления памяти); моторные свойства (качества психомоторики, речи, физического развития); личностные качества, а к основным особенностям нового, «инновационного» типа профессионального становления сотрудников ГПС МЧС, по мнению Ю.В. Ветровой, относятся, во-первых, обучение предвидению, подготовке сотрудника ГПС к использованию методов прогнозирования, моделирования и проектирования профессиональной деятельности; во-вторых, включение сотрудника ГПС в участие в процесс принятия важных решений на разном уровне [1].

Изучая проблему формирования профессионально значимых качеств бакалавров в вузах МЧС России, А.В. Ермилов рассматривает генезис понятия «профессионально значимые качества» в психолого-педагогической литературе для конкретных видов трудовой деятельности, выделяет группы профессионально значимых качеств, необходимых бакалавру для осуществления профессиональной деятельности и наиболее значимое качество для каждой группы, рассматривает составляющие успешности формирования профессионально значимых качеств бакалавров направления 20.03.01 «Техносферная безопасность». На основе личностно-деятельностного подхода А.В. Ермиловым была разработана модель формирования профессионально значимых качеств бакалавров в вузах ГПС МЧС России и выделены ее компоненты: целевой, содержательный, организационный, технологический, мониторинговый и результативный, совокупность которых в процессе обучения позволяет на практических занятиях и учениях реализовывать потенциал каждого обучаемого с сохранением его здоровья [3-5].

Г.С. Жукова и Е.В. Минаева анализируют сложные и противоречивые изменения, происшедшие в промышленном секторе Российской Федерации за последние годы и приходят к выводу о переосмыслении качества профессиональной подготовки инженеров техносферной безопасности. На основе анализа профессиограмм, специфики профессиональной деятельности инженеров по безопасности технологических процессов и производств авторами были выделены следующие группы профессионально-важных качеств специалистов техносферной безопасности: социально-значимые, профессионально-интеллектуальные, профессионально-поведенческие, информационно-познавательные и профессионально-акмеологические профессионально-важные качества, а

также сформулирован комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования в высшей школе системы профессиональных компетенций будущих бакалавров техносферной безопасности [7].

Важным моментом, по мнению Е.Ю. Панасенковой, С.С. Тимофеева, при использовании компетентного подхода в подготовке бакалавров техносферной безопасности, является приобретение обучающимися в процессе обучения не традиционных теоретических основ по изучаемым дисциплинам, а овладение способностями и личностными качествами, которые понадобятся будущим специалистам для выполнения трудовых функций на рабочем месте [19]. О.Н. Галлямова в своем исследовании формулирует требования к здоровью, физическим и личностным качествам будущих специалистов техносферной безопасности, без достаточного уровня которых невозможно выполнение таких сложных и тяжелых трудовых функций в области техносферной безопасности как, скажем, ликвидация последствий техногенных катастроф, взрывов и пожаров, транспортировка пострадавших из зоны бедствия, проведение аварийно-спасательных работ и т. д. [2].

Л.А. Попова провела анализ различных аспектов подготовки бакалавров по направлению «Техносферная безопасность» в рамках российской системы образования и исследовала проблемы повышения качества образования будущих бакалавров данного направления [20]. В соответствии с таксономией автора, под компетенциями подразумеваются характеристики инженера, выраженные через способность действовать, базирующиеся на единстве знаний, профессионального опыта и поведения в соответствии с целью и ситуацией, т. е. компетенции – это те качества, которыми должен обладать конкретный инженер, занимающий данную должность.

Однако достаточно фундаментальное и обоснованное определение понятию приводит в своем диссертационном исследовании А.В. Ермилов. По его мнению, профессионально важные качества будущих бакалавров техносферной безопасности – это комплекс логически и диалектически связанных между собой взаимовлиятельных и обуславливающих друг друга морально-этических, дисциплинарных, профессиональных, деловых и индивидуально-психологических качеств будущих специалистов, отвечающих квалификационным критериям деятельности и требованиям соответствующих профессиональных стандартов [5, с. 15-39].

Социальная значимость профессионально значимых качеств будущих специалистов предполагает такой характер последних, при котором достигается обеспечение интересов общества, государства и личности в их поступательном развитии. При этом деятельность специалиста должна быть направлена на осуществление положительных социально значимых результатов. Из первого признака вытекает следующий – формируются с учетом потребностей общества и государства в определенном (заказанном) направлении и объеме. То есть здесь мы говорим о непосредственной связи с общественными потребностями. Любой вид деятельности в современном обществе требует соответствующих специалистов,

а их нехватка может привести к невыполнению отдельных функций, возлагаемых на государство. Один из путей удовлетворения такой потребности – увеличение государственного заказа, создание благоприятных условий для подготовки высококвалифицированных специалистов. Исходя из этого, по нашему мнению, основной социально значимой и государственной функцией будущих бакалавров техносферной безопасности является обеспечение жизнестойкости каждого человека и общества в условиях техносферы путем выполнения трудовых функций на конкретном рабочем месте в качестве специалиста (инженера) по охране труда; инженера по охране окружающей среды; инженера по промышленной безопасности; государственного инспектора труда (по охране труда); специалиста (инженера) по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям; специалиста надзорных организаций в области охраны труда и противопожарной безопасности; специалиста экспертных организаций в области охраны труда, промышленной и пожарной безопасности (проведение экспертной оценки условий труда, экспертиза безопасности труда, законодательства, обучения по охране труда и проч.) [2; 11; 22].

Следовательно, в основу формирования профессионально значимых качеств будущих бакалавров техносферной безопасности должны быть положены всеобщие обязанности специалистов, обеспечивающих все виды государственной безопасности, к которым относятся: соблюдение Конституции Российской Федерации (РФ) и законы РФ, преданно защищать население РФ, добросовестно и честно исполнять трудовые обязанности; быть храбрым, инициативным и дисциплинированным; выполнять указания командиров (начальников); постоянно повышать уровень профессиональных знаний, совершенствовать свою выучку и мастерство, знать и выполнять свои обязанности и соблюдать законодательство РФ в сфере охраны человека и территорий; знать и содержать в готовности к применению аварийно-спасательную и другую технику, беречь государственное имущество; уважать традиции, помогать коллегам, находящимся в опасности, удерживать их от совершения необдуманных действий, уважать честь и достоинство каждого человека; быть бдительным, вести действия по спасению инициативно, настойчиво, к полному выполнению поставленной задачи; содействовать в поддержании порядка и дисциплины; соблюдать Кодекс чести сотрудника Министерства РФ по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (<https://clck.ru/scYsP>).

Как видим, перечень обязанностей прямо или косвенно содержит нормативные требования к профессионально значимым качествам будущих бакалавров техносферной безопасности, при этом они выступают мощным стимулом для дальнейшего профессионального роста и надлежащего выполнения последних. То есть, можем констатировать, что обязательный характер этих норм выступает одновременно

источником и конечной целью формирования системы профессионально значимых качеств специалиста техносферной безопасности.

Анализируя профессионально значимые качества будущих бакалавров техносферной безопасности, можно выделить основные условия их развития – необходимость все время что-то преодолевать, зачастую в экстремальных условиях при недостатке видимости, воздуха, информации, задымленности; бороться с определенными трудностями на фоне страданий других людей, оперативно принимать взвешенные решения большой социальной значимости. В свете вышеперечисленных характерных трудностей данной профессии формируются многие индивидуальные профессионально важные качества, но рассмотрим некоторые из них, имеющие особое значение в профессиональной человеко- и природосохраняющей деятельности [11; 17]: *целеустремленность* – качество, выражающее способность специалиста техносферной безопасности подчинить свои поступки определенным целям и придерживаться их; *решительность* – качество, выражающее способность специалиста техносферной безопасности своевременно принимать обоснованные решения и без личных задержек переходить к их исполнению; *дисциплинированность* – качество, выражающее способность специалиста техносферной безопасности строго и точно следовать инструкциям, нормам морали и ценностям; *смелость* – качество, характеризующее способность специалиста техносферной безопасности выполнять новые и трудные дела в состоянии цейтнота, результат которых не всегда понятен; *мужество* – качество, раскрывающее способность специалиста техносферной безопасности не терять присутствие духа и обращаться с людьми с достоинством и честью в любой, даже смертельно опасной обстановке; *самостоятельность* – качество, раскрывающее способность специалиста техносферной безопасности быть уверенным в своих силах, критически оценивать сложившуюся ситуацию, способность взять на себя ответственность за принимаемое решение. Эти и другие качества выступают во взаимосвязи, дополняя друг друга.

Следовательно, *профессионально важные качества бакалавра техносферной безопасности* – это социально значимые для реализации функций, задач и интересов общества (отдельных граждан) и государства личностные характеристики специалиста, формируемые в рамках системы профессионального становления на основе принципа формирования всесторонне развитой, творческой личности, и является необходимым условием для обеспечения жизнестойкости гражданского общества и страны в целом. В современных условиях, как никогда ранее, в Российской Федерации возникает задача – воспитать и подготовить в сжатые сроки кадры нового поколения, сформировать будущих специалистов с высоким уровнем профессиональной компетентности, идейно убежденных, сознательных, психологически устойчивых, готовых к осуществлению трудовых функций как в повседневном режиме деятельности, так и в экстремальных условиях чрезвычайных ситуаций. И учреждения высшего профессионального образования должны выступить наиболее значимой образовательной базой для их формирования и становления [8; 17; 23].

Следовательно, одним из приоритетов в работе профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений, становится предоставление профессиональной помощи будущим бакалаврам техносферной безопасности в раскрытии и развитии их профессионально важных качеств, в основу которых должны быть положены как индивидуальные личностные качества, так и квалификационные требования, изложенные в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 20.03.01 Техносферная безопасность, в соответствующих профессиональных стандартах, в Кодексе гражданской защиты РФ, в Трудовом кодексе РФ, в иных законодательных и нормативных правовых актах РФ.

Таким образом, профессионально значимые качества будущих бакалавров техносферной безопасности выступают в роли своеобразного психологического ресурса, обеспечивающего эффективное исполнение профессионального долга не только в режиме повседневной деятельности, но и в критических ситуациях чрезвычайного характера. Профессиональная деятельность бакалавров техносферной безопасности предполагает наличие развитых профессионально значимых качеств у обучающихся, в основе которых лежит соответствующий набор социально важных и индивидуально-личностных качеств человека. Сформированность профессионально значимых качеств обеспечивается и гарантируется качественной профессионально ориентированной подготовкой будущих бакалавров техносферной безопасности в системе высшего профессионального образования на основе повышения стандартов высшего образования и компетентностного формата образовательной деятельности высших учебных заведений. Следующим структурным элементом исследования должна быть образовательная (воспитательная) среда, основной задачей которой является формирование специалиста и его подготовка к дальнейшей профессиональной деятельности. Это прежде всего система учреждений высшего профессионального образования. В этом случае государство и общество формируют долгосрочную перспективу обеспечения высококачественными специалистами для удовлетворения своих запросов, потребностей и интересов. При этом, цивилизационное (гуманистическое) направление развития современного общества основано на принципе формирования всесторонне развитой личности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ветрова Ю.В., Северин Н.Н., Радоуцкий В.Ю., Литвин М.В. Формирование личностных качеств у сотрудников ГПС МЧС России – главная цель функционирования системы профессиональной подготовки // Вестник БГТУ им. В.Г. Шухова. 2011. №3. С. 180-183.
2. Галлямова О.Н. Показатели готовности студентов к деятельности в техносферной безопасности // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2016. №3 (133). С. 50-53.
3. Ермилов А.В. Модель формирования профессионально значимых качеств бакалавров в вузах МЧС России // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 28. Вып. 3. С. 335-341.
4. Ермилов А.В., Мардахаев Л.В., Воленко О.И. Выделение профессионально значимых качеств бакалавра техносферной безопасности // Российский психологический журнал. 2020. Т. 17. №2. С. 73-81.
5. Ермилов А.В. Формирование профессионально значимых качеств бакалавров в вузах МЧС России: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2020. 204 с.
6. Жернаков Д.В., Уколов А.В. Формирование профессионально-важных качеств у курсантов пожарно-спасательной академии как будущих высококвалифицированных специалистов системы ГПС МЧС России // Теория и практика образования в современном мире. Санкт-Петербург: Реноме, 2014. С. 159-161.
7. Жукова Г.С., Минаева Е.В. О формировании в вузе системы профессиональных компетенций инженеров по безопасности технологических процессов и производств // Вестник Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии. 2012. № 1(23). С. 141-145.
8. Ильина А.И. Интерактивная образовательная среда как средство формирования профессионально-значимых качеств бакалавров // Новая наука: стратегии и векторы развития. 2015. №6-2. С. 26-27.
9. Карпов В.В. Содержание профессиональной компетентности бакалавра техносферной безопасности // Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста: материалы докладов Научно-практической конференции. Луганск: ЛГМУ им. Святителя Луки, 2021. С. 34-39.
10. Карпов А.В., Карпов А.А., Маркова Е.В. Психология принятия решения в управленческой деятельности. Метасистемный подход. Ярославль: ЯрГУ; М.: Изд. дом РАО, 2016. 644 с.
11. Карпов В.В. Практико-ориентированное обучение бакалавров техносферной безопасности // Актуальные проблемы и перспективы трудоустройства выпускников образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования: Материалы тезисов XIV Международной научно-практической конференции. Донецк: ДонНУЭТ, 2020. С. 422-426.
12. Климов Е.А. Пути в профессионализм. М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2003. 280 с.
13. Котлярова О.В. Практико-ориентированный подход к формированию профессионально значимых качеств личности бакалавра туризма // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2013. №50. С. 40-44.
14. Коточигов Р.В. Педагогические условия развития нравственно-волевых качеств курсантов в образовательном процессе вузов МЧС // Антропоцентрические науки в образовании: Материалы VIII международной научно-практической конференции (Воронеж 13-14 ноября 2018 года). Воронеж: Воронежский институт ГПС МЧС России, 2018. С. 224-229.
15. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус, 1980. 335 с.

16. Лаухина И.В. Структурно-функциональная модель формирования личностных качеств у сотрудников ГПС МЧС России в процессе профессионального становления в пожарных частях // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2009. № 8 (54). С. 75-79.

17. Михайлова С.В., Погребная И.А. Формирование профессионально-значимых качеств у будущих бакалавров в высшем техническом учебном заведении // Перспективы науки. 2019. №8 (119). С. 203-208.

18. Мишина С.В. Реализация проекта по формированию профессионально значимых качеств будущих бакалавров экономики // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. №1. С. 96-103.

19. Панасенкова Е.Ю., Тимофеев С.С. Применение компетентного подхода при подготовке студентов направления «Техносферная безопасность» на примере дисциплины «Региональная экология» // XXI век. Техносферная безопасность. 2017. Т. 2. №3. С. 102-110.

20. Попова Л.А. Теоретический анализ профессиональной компетентности будущих бакалавров по направлению подготовки «Техносферная безопасность» // Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов в условиях кредитной технологии обучения: опыт, проблемы и перспективы. Кокшентау, 2011. С. 59-66.

21. Проходимова Е.М. Развитие личностных качеств сотрудника ГПС МЧС России // Здоровье, риск и безопасность сотрудников ГПС МЧС России: Материалы межрегиональной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 22 сентября 2005 года). СПб.: Санкт-Петербургский институт ГПС МЧС России, 2005. С. 95-98.

22. Савинков С.Н. Социально-психологический тренинг как метод развития личностно-профессиональных качеств сотрудников МЧС России // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2018. №2 (50). С. 51-62.

23. Умеркаева С.Ш. Практико-ориентированная образовательная среда как фактор формирования профессионально значимых качеств личности бакалавра социально-культурной деятельности // Профессиональная подготовка специалистов социальной сферы: проблемы и перспективы: Материалы конференции (Москва, 10 апреля 2014 года). М., 2014. С. 134-141.

## REFERENCES

1. Vetrova, Yu.V., Severin, N.N., Radoutskii, V.Yu., & Litvin, M.V. (2011). Formirovanie lichnostnykh kachestv u sotrudnikov GPS MChS Rossii – glavnaya tsel' funktsionirovaniya sistemy professional'noi podgotovki. *Vestnik BGTU im. V.G. Shukhova*, (3), 180-183. (in Russ.).

2. Gallyamova, O.N. (2016). Pokazateli gotovnosti studentov k deyatelnosti v tekhnosfernoi bezopasnosti. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*, (3 (133)), 50-53. (in Russ.).

3. Ermilov, A.V. (2018). Model' formirovaniya professional'no znachimykh kachestv bakalavrov v vuzakh MChS Rossii. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*, 28(3), 335-341. (in Russ.).

4. Ermilov, A.V., Mardakhaev, L.V., & Volenko, O.I. (2020). Vydelenie professional'no znachimykh kachestv bakalavra tekhnosfernoi bezopasnosti. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal*, 17(2), 73-81. (in Russ.).

5. Ermilov, A.V. (2020). Formirovanie professional'no znachimykh kachestv bakalavrov v vuzakh MChS Rossii: Diss. ... kand. ped. nauk. Moscow. (in Russ.).

6. Zhernakov, D.V., & Ukolov, A.V. (2014). Formirovanie professional'no-vazhnykh kachestv u kursantov pozharno-spatatel'noi akademii kak budushchikh vysokokvalifitsirovannykh spetsialistov

sistemy GPS MChS Rossii. In *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire*, St. Petersburg, 159-161. (in Russ.).

7. Zhukova, G.S., & Minaeva, E.V. (2012). O formirovani v vuze sistemy professional'nykh kompetentsii inzhenerov po bezopasnosti tekhnologicheskikh protsessov i proizvodstv. *Vestnik Sibirskoi gosudarstvennoi avtomobil'no-dorozhnoi akademii*, (1(23)), 141-145. (in Russ.).

8. Il'ina, A.I. (2015). Interaktivnaya obrazovatel'naya sreda kak sredstvo formirovaniya professional'no-znachimykh kachestv bakalavrov. *Novaya nauka: strategii i vektory razvitiya*, (6-2), 26-27. (in Russ.).

9. Karpov, V.V. (2021). Soderzhanie professional'noi kompetentnosti bakalavra tekhnosfernoi bezopasnosti. In *Formirovanie professional'noi kompetentnosti budushchego spetsialista: materialy dokladov Nauchno-prakticheskoi konferentsii*, Lugansk, 34-39. (in Russ.).

10. Karpov, A.V., Karpov, A.A., & Markova, E.V. (2016). Psikhologiya prinyatiya resheniya v upravlencheskoi deyatel'nosti. *Metasistemnyi podkhod*. Yaroslavl'; Moscow. (in Russ.).

11. Karpov, V.V. (2020). Praktiko-orientirovannoe obuchenie bakalavrov tekhnosfernoi bezopasnosti. In *Aktual'nye problemy i perspektivy trudoustroistva vypusknikov obrazovatel'nykh organizatsii vysshego i srednego professional'nogo obrazovaniya: Materialy tezisev XIV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, Donetsk, 422-426. (in Russ.).

12. Klimov, E.A. (2003). Puti v professionalizm. Moscow. (in Russ.).

13. Kotlyarova, O.V. (2013). Praktiko-orientirovannyi podkhod k formirovaniyu professional'no znachimykh kachestv lichnosti bakalavra turizma. In *Sborniki konferentsii NITs Sotsiosfera*, (50), 40-44. (in Russ.).

14. Kotochigov, R.V. (2018). Pedagogicheskie usloviya razvitiya nraivstvenno-volevykh kachestv kursantov v obrazovatel'nom protsesse vuzov MChS. In *Antropotsentricheskie nauki v obrazovanii: Materialy VIII mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Voronezh 13-14 noyabrya 2018 goda)*, Voronezh, 224-229. (in Russ.).

15. Kyveryalg, A.A. (1980). Metody issledovaniya v professional'noi pedagogike. Tallin. (in Russ.).

16. Laukhina, I.V. (2009). Strukturno-funktsional'naya model' formirovaniya lichnostnykh kachestv u sotrudnikov GPS MChS Rossii v protsesse professional'nogo stanovleniya v pozharnykh chastyakh. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*, (8 (54)), 75-79. (in Russ.).

17. Mikhailova, S.V., & Pogrebnaya, I.A. (2019). Formirovanie professional'no-znachimykh kachestv u budushchikh bakalavrov v vysshem tekhnicheskom uchebno zavedenii. *Perspektivy nauki*, (8 (119)), 203-208. (in Russ.).

18. Mishina, S.V. (2019). Realizatsiya proekta po formirovaniyu professional'no znachimykh kachestv budushchikh bakalavrov ekonomiki. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta*, (1), 96-103. (in Russ.).

19. Panasenkova, E.Yu., & Timofeev, S.S. (2017). Primenenie kompetentnostnogo podkhoda pri podgotovke studentov napravleniya "Tekhnosfernaya bezopasnost'" na primere distsipliny "Regional'naya ekologiya". *XXI vek. Tekhnosfernaya bezopasnost'*, 2, (3), 102-110. (in Russ.).

20. Popova, L.A. (2011). Teoreticheskii analiz professional'noi kompetentnosti budushchikh bakalavrov po napravleniyu podgotovki "Tekhnosfernaya bezopasnost'". In *Formirovanie professional'noi kompetentnosti budushchikh spetsialistov v usloviyakh kreditnoi tekhnologii obucheniya: opyt, problemy i perspektivy*, Kokshentau, 59-66. (in Russ.).

21. Prokhodimova, E.M. (2005). Razvitie lichnostnykh kachestv sotrudnika GPS MChS Rossii. In *Zdorov'e, risk i bezopasnost' sotrudnikov GPS MChS Rossii: Materialy mezhregional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Sankt-Peterburg, 22 sentyabrya 2005 goda)*, St. Petersburg, 95-98. (in Russ.).

22. Savinkov, S.N. (2018). Sotsial'no-psikhologicheskii trening kak metod razvitiya lichnostno-professional'nykh kachestv sotrudnikov MChS Rossii. *Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh*, (2 (50)), 51-62. (in Russ.).

23. Umerkaeva, S.Sh. (2014). Praktiko-orientirovannaya obrazovatel'naya sreda kak faktor formirovaniya professional'no znachimykh kachestv lichnosti bakalavra sotsial'no-kul'turnoi deyatelnosti. In *Professional'naya podgotovka spetsialistov sotsial'noi sfery: problemy i perspektivy: Materialy konferentsii*, Moscow, 134-141. (in Russ.).

Дата поступления: 25.01.2022

Дата принятия: 28.04.2022

© Карпов В.В., 2022

УДК 378.14

<https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/06>*Леушина И.В., Леушин И.О.*

## ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК И ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

*Leushina I.V., Leushin I.O.*

### FOREIGN LANGUAGE AND PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS AND GRADUATE STUDENTS OF A NON-LANGUAGE UNIVERSITY

**Аннотация.** Поднимается проблема статуса иностранного языка в контексте актуализации практической подготовки студентов и аспирантов и нарастающей востребованности работодателями профессиональной иноязычной компетенции выпускников российских неязыковых вузов. Иностранный язык для современного выпускника, например, технического университета, уже не та «проходная дисциплина», о которой еще не так давно можно было не вспоминать после получения диплома, а действенный инструмент решения профессиональных задач различного типа, а часто и ключ к выстраиванию профессиональной карьеры. Результаты критической оценки действующей системы иноязычной подготовки студентов и аспирантов в нескольких десятках неязыковых вузов, проведенной авторами статьи по открытой документации, выложенной в сеть Интернет, показали ее несовершенство в части профессионализации и привели к выводу о необходимости перемен, связанных в первую очередь с акцентуацией на связи иноязычной подготовки обучающихся с их будущей профессиональной деятельностью, и наличии предпосылок для этого. Нормативно-юридическая база, необходимая для проведения изменений, уже сформирована, поэтому инициатива локальных изменений системы должна проявляться «на местах» самими вузами. Авторами статьи описываются корректирующие мероприятия, касающиеся иноязычной подготовки студентов неязыкового вуза, связанные с уточнениями или изменениями основных характеристик образования и/или организационно-педагогических условий реализации конкретных образовательных программ подготовки студентов и аспирантов направлений 22.03.02 «Металлургия», 22.04.02 «Металлургия» и 22.06.01 «Технологии материалов» кафедры «Металлургические технологии и оборудование» Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексея, и уже доказавшие свою эффективность. Среди них: наращивание на

**Abstract.** The problem of the status of a foreign language in the context of actualization of practical training of students and graduate students and increasing demand by employers' professional foreign language competence of graduates of Russian non-language universities were raised. Foreign language for a modern graduate, for example, a technical university, no longer the “passing discipline”, which not yet so long ago could not remember after receiving a diploma, but an effective tool for solving professional tasks of various types, and often the key to building a professional career. The results of a critical assessment of the current system of foreign language training of students and graduate students in several dozens of non-language universities conducted by the authors of the open documentation laid out on the Internet showed its imperfection in terms of professionalization and led to the conclusion about the need to change primarily with the emphasis on communication. Initial training of students with their future professional activities, and the presence of prerequisites for this. The regulatory and legal framework necessary to conduct changes has already been formed, so the initiative of local changes in the system should manifest themselves «on the ground» by the universities themselves. The authors of the article describes corrective activities regarding the foreign language training of students of a non-language university related to clarifications or changes in the basic characteristics of education and / or organizational and pedagogical conditions for the implementation of specific educational programs for training students and graduate students of directions 22.03.02 “Metallurgy”, 22.04.02 «Metallurgy» and 22.06.01 “Material Technologies” Department “Metallurgical Technologies and Equipment” of the Nizhny Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev, and already proven

практических занятиях по языку по мере продвижения обучающегося внутри каждого из уровней и перехода с уровня на уровень обучения доли иноязычной практической подготовки, связанной с выполнением обучающимися отдельных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенций по профилю соответствующей образовательной программы; проведение практических занятий по факультативным дисциплинам иноязычной подготовки, включенным в учебный план, полностью в формате практической подготовки, а также организация практической иноязычной подготовки в рамках производственных практик обучающихся на площадках российских и зарубежных организаций, осуществляющих деятельность по профилю конкретной образовательной программы.

**Ключевые слова:** иностранный язык, иноязычная подготовка, практическая подготовка, неязыковой вуз, образовательная программа.

**Сведения об авторах:** Леушина Ирина Владимировна, д-р пед. наук, Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева, г. Нижний Новгород, Россия, [leushinaiv@yandex.ru](mailto:leushinaiv@yandex.ru); Леушин Игорь Олегович, д-р техн. наук, Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева, г. Нижний Новгород, Россия, [igoleu@yandex.ru](mailto:igoleu@yandex.ru)

its effectiveness. Among them: extension in practical classes in the language as a study within each of the levels and transition from a level on the level of training in the share of foreign language practical training associated with the implementation of students in individual types of work related to future professional activities and aimed at forming, consolidation, development of practical skills and competencies on the profile of the relevant educational program; conducting practical training on optional disciplines of foreign language preparation included in the curriculum is fully in the format of practical training, as well as the organization of practical foreign language preparation within the framework of the production practices of students on the sites of Russian and foreign organizations engaged in the profile of a specific educational program.

**Keywords:** foreign language, foreign language preparation, practical training, a non-language university, educational program.

**About the authors:** Leushina Irina Vladimirovna, Dr. habil., Nizhniy Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev, Nizhniy Novgorod, Russia, [leushinaiv@yandex.ru](mailto:leushinaiv@yandex.ru); Leushin Igor Olegovich, Dr. habil., Nizhniy Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev, Nizhniy Novgorod, Russia, [igoleu@yandex.ru](mailto:igoleu@yandex.ru)

---

Леушина И.В., Леушин И.О. Иностранный язык и практическая подготовка студентов и аспирантов неязыкового вуза // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2022. №3(59). С. 66-75. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/06>

Leushina, I.V. & Leushin, I.O. (2022). Foreign Language and Practical Training of Students and Graduate Students of a Non-Language University. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3(59)), 66-75. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/06>

---

Иноязычная подготовка студентов и аспирантов неязыкового вуза уже долгое время остается в центре внимания вузовской общественности. Это, прежде всего, связано с признаваемой многими специалистами особой ролью иностранного языка в общей линейке учебных дисциплин, преподаваемых студентам неязыковых вузов, и нарастающей востребованностью работодателями профессиональной иноязычной компетенции выпускников. Действительно, иностранный язык для современного выпускника, например, технического университета, уже не та «проходная дисциплина», о которой еще не так давно можно было не вспоминать после получения диплома, а действенный инструмент решения профессиональных задач различного типа, а часто и ключ к выстраиванию

профессиональной карьеры. Этот тезис подтверждается целым рядом работ современных исследователей [1-4].

Практические занятия по иностранному языку включены в учебные планы каждого неязыкового вуза. Но проблема статуса иностранного языка в основных образовательных программах неязыковых вузов, что называется «на местах», до сих пор не решена. Эта дисциплина по-прежнему считается в некоторых вузах непрофильной, а, следовательно, и не заслуживающей особого внимания. Как следствие, в учебных планах подготовки студентов иностранный язык присутствует лишь формально, а его роль как дисциплины, участвующей в формировании важнейшей профессиональной иноязычной компетенции, принижается или вовсе игнорируется.

Другим примером недальновидного подхода к иноязычной подготовке студентов неязыкового вуза являются попытки свести ее к овладению исключительно английским языком под самыми разными предлогами, в том числе такими, как недостаточные популярность и востребованность среди студенческой молодежи других иностранных языков, изучаемых в рамках обязательной программы в школах и колледжах (таких, как немецкий, французский и испанский), или экономическая нецелесообразность проведения занятий с малыми группами. Как следствие, нередко возникают нарушающие права обучающихся решения о переучивании на английский язык и укрупнении студенческих групп для проведения занятий по иностранному языку, идущие вразрез с известными рекомендациями специалистов по организации и методике иноязычной подготовки и современным трендом на индивидуализацию подготовки выпускников [5-14].

В настоящее время иноязычная подготовка обучающихся большинства российских неязыковых вузов ведется в форме практических занятий на всех уровнях высшего профессионального образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура). В таблице представлена типовая циклограмма иноязычной подготовки по уровням образования и временной линейке, характерная для основных профессиональных образовательных программ очной формы обучения (заливкой со знаком «+» выделены временные отрезки, на которых реализуется иноязычная подготовка).

Таблица

Циклограмма иноязычной подготовки в российских неязыковых вузах

<i>Временная линейка</i>									
1 год	2 год	3 год	4 год	1 год	2 год	1 год	2 год	3 год	4 год
+	+			+		+			
<i>бакалавриат</i>				<i>магистратура</i>		<i>аспирантура</i>			
<i>Уровни высшего профессионального образования</i>									

Из данных, представленных в таблице видно, что формированию у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции должное внимание уделяется лишь в начальные периоды обучения на каждом из указанных уровней, составляя в среднем не более 40% от продолжительности всей профессиональной подготовки в стенах вуза, а

учитывая тренд к снижению количества аудиторных часов на еженедельную иноязычную подготовку, этот показатель еще меньше. При этом важнейший принцип непрерывности образования (в данном случае иноязычной подготовки) нарушается, а попытки исправить ситуацию введением в учебные планы факультативных занятий по иностранному языку не всегда оказываются удачными. Аудиторные занятия со студентами и аспирантами, изучающими «неанглийский» язык, проводятся в сборных группах, скомплектованных без учета специфики каждой конкретной области будущей профессиональной деятельности обучающихся. Все это существенно отдаляет иностранный язык от других дисциплин учебного плана, делая его непрофильным для обучающихся, и не способствует укреплению связи иноязычной подготовки с будущей профессиональной деятельностью студентов и аспирантов [15-16]. Приходится признать, что действующая система иноязычной подготовки в российских неязыковых вузах не свободна от проблем, в части профессионализации является несовершенной и требует перемен, связанных в первую голову с акцентом на связь иноязычной подготовки обучающихся с их будущей профессиональной деятельностью.

*О практической подготовке: анализ подходов.* Именно поэтому определенные надежды скорого и кардинального решения указанных проблем авторы данной статьи связывают с совместным приказом Министерства науки и высшего образования и Министерства просвещения Российской Федерации от 5 августа 2020 года №885/390 «О практической подготовке обучающихся» (с изменениями на 18 ноября 2020 года) (<https://clck.ru/schCm>), которым утверждается «Положение о практической подготовке обучающихся» и представляется примерная форма договора о практической подготовке обучающихся, заключаемого между организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и организацией, осуществляющей деятельность по профилю соответствующей образовательной программы. Документ своевременно акцентирует внимание всех заинтересованных сторон на практической подготовке обучающихся. Остановимся на ее сути.

Термин «практическая подготовка» раскрывается в п. 24 ст. 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Формулировка термина выглядит следующим образом: «Практическая подготовка – форма организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенций по профилю соответствующей образовательной программы.» В п. 7 ст. 13 того же Федерального закона даются варианты организации практической подготовки:

1) непосредственно в организации, осуществляющей образовательную деятельность (образовательная организация), в том числе в структурном подразделении образовательной организации, предназначенном для проведения практической подготовки;

2) в организации, осуществляющей деятельность по профилю соответствующей образовательной программы (профильная организация), в том числе в структурном подразделении профильной организации, предназначенном для проведения практической подготовки, на основании договора, заключаемого между образовательной организацией и профильной организацией.

В «Положении о практической подготовке обучающихся» (Приказ №885/390 от 5 августа 2020 года «О практической подготовке обучающихся» (с изменениями на 18 ноября 2020 года) // DOCS.CNTD.RU: Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. <https://clck.ru/schCm>) говорится о том, что образовательная деятельность в форме практической подготовки может быть организована при реализации учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, иных компонентов образовательных программ, предусмотренных учебным планом. В этом же документе обращается внимание на то, что реализация компонентов образовательной программы в форме практической подготовки может осуществляться непрерывно либо путем чередования с реализацией иных компонентов образовательной программы в соответствии с календарным учебным графиком и учебным планом. При этом практическая подготовка при реализации учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) организуется путем проведения практических занятий, практикумов, лабораторных работ и иных аналогичных видов учебной деятельности, предусматривающих участие обучающихся в выполнении отдельных элементов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью, и занятий лекционного типа, которые предусматривают передачу учебной информации, необходимой для последующего выполнения работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью.

Возвращаясь к проблемам, обозначенным выше, можно констатировать, что именно эта четко прописанная связь работ, выполняемых студентами неязыкового вуза в рамках образовательного процесса, с будущей профессиональной деятельностью выпускников и дает преподавателям такого вуза ориентир для возможного изменения ситуации и выработки предложений по изменениям действующей, сложившейся системы иноязычной подготовки.

*Кардинальная реформа или локальные корректировки системы: обсуждение результатов.* Изменения любой составляющей (в данном случае системы иноязычной подготовки студентов неязыкового вуза) или образовательного процесса в целом должны принимать во внимание специфику образовательной программы, определяющей содержание образования и реализуемой вузом в соответствии с требованиями действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и

одновременно учитывающей конъюнктуру рынка труда на местах будущего трудоустройства его выпускников.

В свою очередь, согласно п. 9 ст. 2 Федерального закона №273-ФЗ, образовательная программа – это комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты) и организационно-педагогических условий, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, оценочных и методических материалов, а также в предусмотренных указанным федеральным законом случаях в виде рабочей программы воспитания, календарного плана воспитательной работы, форм аттестации.

Изменения могут быть как кардинальными (реформа всех составляющих системы иноязычной подготовки студентов неязыкового вуза, очевидно коррелирующих с элементами образовательной программы, и, возможно связей между ними), так и локальными (корректировка отдельных структурных элементов системы). Неизбежно придется делать выбор между этими двумя вариантами.

В настоящее время нормативно-юридическая база, необходимая для проведения изменений, уже сформирована и правильнее было бы говорить о выборе второго варианта – варианта локальных изменений системы «на местах», когда инициатива должна идти не сверху, от Министерства – учредителя вуза, а скорее от самих вузов. Именно к такому выводу авторы данной статьи пришли по результатам изучения пакета документов, в течение последних лет, подготовленных Минобрнауки РФ, и сравнительной оценки образовательных программ российских неязыковых вузов, выставленных ими на своих сайтах в сети Интернет.

Что можно предпринять «на местах» уже сейчас? Очевидно, изменения в форме корректирующих мероприятий, касающихся иноязычной подготовки студентов неязыкового вуза, так или иначе, должны быть связаны с уточнениями или изменениями основных характеристик образования и/или организационно-педагогических условий реализации конкретной образовательной программы. К таким мероприятиям можно было бы отнести прежде всего наращивание на практических занятиях по языку по мере продвижения обучающегося внутри каждого из уровней и перехода с уровня на уровень обучения доли иноязычной практической подготовки, связанной с выполнением обучающимися отдельных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенций по профилю соответствующей образовательной программы. Практические занятия по факультативным дисциплинам иноязычной подготовки, включенные в учебный план, целесообразно полностью проводить в формате практической подготовки.

Преподаватель, участвующий в реализации иноязычной подготовки обучающегося неязыкового вуза, должен четко осознавать, что практическое занятие и практическая подготовка не являются синонимами, практическая подготовка может быть осуществлена путем проведения практических занятий, предусматривающих участие обучающихся в выполнении отдельных элементов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью, а формирующаяся иноязычная коммуникативная компетенция обучающихся – для них прежде всего инструмент успешного и эффективного решения профессиональных задач. Руководствуясь этим важным тезисом, преподавателю можно и должно корректировать содержание рабочих программ, графики проведения занятий, соотношение между аудиторной и самостоятельной работой, методические и оценочные материалы, планируемые результаты и формы аттестации обучающихся не только по дисциплине «Иностранный язык», но и по другим, в первую очередь, специальным учебным предметам, курсам, дисциплинам и модулям конкретной образовательной программы, и в некоторых случаях выстраивать индивидуальные образовательные траектории отдельным студентам и аспирантам. Большей частью здесь речь идет о работе обучающихся с иноязычными источниками информации по профилю конкретной образовательной программы. На этой основе и при условии взаимной заинтересованности в общем результате сотрудничество преподавателей иностранного языка с выпускающей кафедрой неизбежно и просто обречено стать более тесным, а значит, и плодотворным. При этом студенты и аспиранты получают отличные возможности оттачивания своей иноязычной коммуникативной компетенции в условиях предметных ситуаций их будущей профессиональной деятельности, искусственно создаваемых преподавателем в модельной информационно-образовательной среде данного неязыкового вуза.

Перспективной и интересной авторам данной статьи представляется идея организации практической иноязычной подготовки в рамках производственных практик обучающихся на площадках российских и зарубежных организаций, осуществляющих деятельность по профилю конкретной образовательной программы. В условиях активизирующихся международных связей предприятий со своими иностранными партнерами их потребность в решении реальных задач профессиональной деятельности технологического, проектного, научно-исследовательского и организационно-управленческого типов с использованием иноязычного контента весьма высока. В такой ситуации студенты и аспиранты неязыкового вуза, проходящие практику на предприятии и успешно справляющиеся с подобными задачами, не только приобретают ценный опыт, но и повышают свои шансы быстро выстроить профессиональную карьеру. При этом проблема монополии англоязычной подготовки студентов и аспирантов неязыкового вуза становится менее острой либо совсем снимается, поскольку география зарубежных партнеров современных отечественных предприятий почти никогда не ограничивается лишь англоязычными странами.

Эти мероприятия уже доказали свою состоятельность и дали позитивный эффект при реализации образовательных программ подготовки студентов и аспирантов направлений 22.03.02 «Металлургия», 22.04.02 «Металлургия» и 22.06.01 «Технологии материалов» кафедрой «Металлургические технологии и оборудование» Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева (федеральный опорный университет).

Таким образом, сложились условия и предпосылки для реального совершенствования системы иноязычной подготовки студентов и аспирантов, действующей в большинстве российских неязыковых вузов. Основным вектором изменений этой системы является установление, укрепление и поддержание связи иноязычной подготовки обучающихся с их будущей профессиональной деятельностью и направленность на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенций по профилю конкретных образовательных программ, реализуемых неязыковым вузом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бейсенова М.К., Эйсмонт Е.А., Асылханов А.А. Иностранный язык как инструмент адаптации студента к профессиональной деятельности // Вестник Омского регионального института. 2018. №1. С. 65-69.
2. Бушуева Е.Л., Кондюрина И.М. Иностранный язык как ведущий фактор подготовки студентов технического профиля к профессиональной деятельности // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. 2018. №7. С. 31-36.
3. Мацкевич К.О. Основные цели и задачи дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» // Colloquium-journal. 2020. №8-4 (60). С. 37-38.
4. Турсынова Г.И., Бимахамбетова Н.Б., Ешмуратова А.Т., Абубакирова Ж.Д., Рысбаева Г.А., Медетбекова Н.Н. Иностранный язык как средство формирования адаптации к профессиональной деятельности // Международный журнал экспериментального образования. 2016. №3-2. С. 312-315.
5. Брылева Е.В., Воронцова Ю.А. Проблемы реализации компетентного подхода в процессе обучения аспирантов иностранному языку в неязыковом вузе // Современное педагогическое образование. 2019. №12. С. 48-50.
6. Гаврилова О.В. Современные проблемы обучения бакалавров иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник Оренбургского государственного университета. 2014. №2(163). С. 40-43.
7. Иноземцева К.М., Труфанова Н.О., Крупченко А.К. Модель повышения квалификации преподавателя иностранного языка технического вуза // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. №1. С. 147-158.
8. Коган Е.А., Крымская О.Б. «Английский» в техническом вузе: мнения студентов // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. №7. С. 45-51.
9. Комочкина Е.А., Селезнева Т.В. О роли технического перевода в программе курса «Английский язык» для магистрантов // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. №6. С. 107-114.
10. Яковлева В.Н. К проблеме развития ключевых компетенций у будущих специалистов в процессе обучения иностранному языку в вузе // Инновационная наука. 2015. №5. С. 278-280.

11. Головяшкіна, М.А. К проблеме индивидуально-дифференцированного подхода в обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. №2(80). С. 405-408.
12. Дмитриева Д.Д. Теоретические основы формирования личности конкурентоспособного специалиста на основе индивидуализации обучения в вузе // Иннов: электронный научный журнал. 2018. №4(37). С. 5.
13. Леушина И.В., Леушин И.О. Иностранный язык и индивидуализация подготовки студентов: реалии, тренды, варианты // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. №3. С. 147-154.
14. Лурье Л.И. Равенство в образовании – акт справедливости или источник конфронтации? Ч. 1 // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. №5. С. 13-19.
15. Семенова Ю.И. Концепция непрерывного образования в контексте вызовов XXI века // Информіо. 2019. №3. С. 10-14.
16. Шуиншина Ш.М., Альпеисов Е.А., Ахметова Б.С., Туяков Е.А., Адамова М.Е. Преемственность учебных программ по уровням образования // Международный журнал экспериментального образования. 2019. №2. С. 23-28.

#### REFERENCES

1. Beisenova, M.K., Eismont, E.A., & Asylkhanov, A.A. (2018). Inostranniy yazyk kak instrument adaptatsii studenta k professional'noi deyatel'nosti. *Vestnik Omskogo regional'nogo instituta*, (1), 65-69. (in Russ.).
2. Bushueva, E.L., & Kondyurina, I.M. (2018). Inostranniy yazyk kak vedushchii faktor podgotovki studentov tekhnicheskogo profilya k professional'noi deyatel'nosti. *Sotsiokul'turnoe prostranstvo Rossii i zarubezh'ya: obshchestvo, obrazovanie, yazyk*, (7), 31-36. (in Russ.).
3. Matskevich, K.O. (2020). Osnovnye tseli i zadachi distsipliny “Inostranniy yazyk v professional'noi deyatel'nosti”. *Colloquium-journal*, (8-4 (60)), 37-38. (in Russ.).
4. Tursynova, G.I., Bimakhambetova, N.B., Eshmuratova, A.T., Abubakirova, Zh.D., Rysbaeva, G.A., & Medetbekova, N.N. (2016). Inostranniy yazyk kak sredstvo formirovaniya adaptatsii k professional'noi deyatel'nosti. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*, (3-2), 312-315. (in Russ.).
5. Bryleva, E.V., & Vorontsova, Yu.A. (2019). Problemy realizatsii kompetentnosnogo podkhoda v protsesse obucheniya aspirantov inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*, (12), 48-50. (in Russ.).
6. Gavrilova, O.V. (2014). Sovremennye problemy obucheniya bakalavrov inostrannym yazykam v neyazykovom vuze. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, (2(163)), 40-43. (in Russ.).
7. Inozemtseva, K.M., Trufanova, N.O., & Krupchenko, A.K. (2019). Model' povysheniya kvalifikatsii prepodavatelya inostrannogo yazyka tekhnicheskogo vuza. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 28(1), 147-158. (in Russ.).
8. Kogan, E.A., & Krymskaya, O.B. (2018). “Angliiskii” v tekhnicheskome vuze: mneniya studentov. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 27(7), 45-51. (in Russ.).
9. Komochkina, E.A., & Selezneva, T.V. (2019). O roli tekhnicheskogo perevoda v programme kursa “Angliiskii yazyk” dlya magistrantov. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 28(6), 107-114. (in Russ.).
10. Yakovleva, V.N. (2015). K probleme razvitiya klyuchevykh kompetentsii u budushchikh spetsialistov v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku v vuze. *Innovatsionnaya nauka*, (5), 278-280. (in Russ.).

11. Golovyashkina, M.A. (2018). K probleme individual'no-differentsirovannogo podkhoda v obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, (2(80)), 405-408. (in Russ.).

12. Dmitrieva, D.D. (2018). Teoreticheskie osnovy formirovaniya lichnosti konkurentosposobnogo spetsialista na osnove individualizatsii obucheniya v vuze. *Innov: elektronnyi nauchnyi zhurnal*, (4(37)), 5. (in Russ.).

13. Leushina, I.V., & Leushin, I.O. (2019). Inostrannyi yazyk i individualizatsiya podgotovki studentov: realii, trendy, varianty. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 28(3), 147-154. (in Russ.).

14. Lur'e, L.I. (2015). Ravenstvo v obrazovanii – akt spravedlivosti ili istochnik konfrontatsii? Ch. 1. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii*, (5), 13-19. (in Russ.).

15. Semenova, Yu.I. (2019). Kontsepsiya nepreryvnogo obrazovaniya v kontekste vyzovov XXI veka. *Informio*, (3), 10-14. (in Russ.).

16. Shuinshina, Sh.M. Al'peisov, E.A., Akhmetova, B.S., Tuyakov, E.A., & Adamova, M.E. (2019). Preemstvennost' uchebnykh programm po urovniam obrazovaniya. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*, (2), 23-28. (in Russ.).

Дата поступления: 24.02.2022

Дата принятия: 18.06.2022

© Леушина И.В., Леушин И.О., 2022

UDC 378.14.014.13

<https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/07>

*Trofimenko M.P., Osipova N.N., Tumanov V.I.*

## WOULD-BE SPECIALISTS' VOCATIONAL TRAINING WITHIN THE COURSE "ENGLISH FOR ACADEMIC MOBILITY"

*Трофименко М.П., Осипова Н.Н., Туманов В.И.*

### ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОСРЕДСТВОМ КУРСА «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ»

**Abstract.** This article addresses the issues of would-be specialists' vocational training within the course "English for Academic Mobility". The course is an important part of lifelong learning vocational training, which is supposed to provide training for modern specialists who are ready to fulfil their potential and build up their learning curve utilizing up-to-date information, advanced technological platforms and company resources. The authors emphasize that, despite the current world situation, higher education institutions of Russia continue to implement programmes within the framework of international cooperation, and are also looking for new opportunities and directions for academic and scientific partnerships. Thus, academic mobility being a key aspect of any educational organisation activities has not lost its ground under the current circumstances. The article illustrates the implementation of the "English for Academic Mobility" course aiming at preparing the Nizhnevartovsk State University students (would-be specialists) for successful participation in both international academic mobility programmes and competitive labour market in future. The article provides a description of the course developed by the teachers of Nizhnevartovsk State University and defines its importance as one of the links in the professional training of NVSU students in the framework of continuing education.

**Keywords:** continuous education, professional training, internationalisation of education, international cooperation, academic mobility.

**About the authors:** Trofimenko Marina Pavlovna, ORCID: 0000-0001-7474-4190

**Аннотация.** Рассматриваются вопросы подготовки будущих специалистов посредством курса «Английский язык для академической мобильности». Данный курс является важным звеном в процессе непрерывного профессионального образования, которое подразумевает подготовку современного специалиста, готового реализовать свой потенциал, используя существующие информационные и технологические платформы, ресурсы организаций и выстраивая индивидуальную образовательную траекторию с учетом меняющихся потребностей рынка труда. Авторы подчеркивают, что, несмотря на сложившуюся общемировую ситуацию, российские вузы продолжают реализацию программ в рамках международного сотрудничества, а также ищут новые возможности и направления партнерских отношений. В статье отмечается, что академическая мобильность, как ключевой аспект деятельности любой образовательной организации, в современных условиях не утратила своей актуальности. В Нижневартовском государственном университете для подготовки студентов-будущих специалистов к участию в программах международной академической мобильности и будущей профессиональной деятельности был разработан и реализуется курс «Английский язык для академической мобильности» преподавателями кафедры филологии, лингводидактики и перевода (ранее преподавателями кафедры иностранных языков). В статье представлены структура и описание курса «Английский язык для академической мобильности», раскрыта его значимость как одного из важных компонентов профессиональной подготовки студентов Нижневартовского государственного университета в рамках непрерывного образования как для участия в программах международного академического обмена, так и успешной профессиональной деятельности в будущем.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, профессиональная подготовка, интернационализация образования, международное сотрудничество, академическая мобильность.

Ph.D., Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, mtrophimenko@mail.ru; Osipova Natalia Nikolaevna, Ph.D., Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, nn\_osipova@mail.ru; Tumanov Vyacheslav Ilyich, Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, nvsu@slavatumanov.me

**Сведения об авторах:** Трофименко Марина Павловна, ORCID: 0000-0001-7474-4190, канд. пед. наук, Нижневартровский государственный университет, г. Нижневартовск, Россия, mtrophimenko@mail.ru; Осипова Наталья Николаевна, канд. пед. наук, Нижневартровский государственный университет, г. Нижневартовск, Россия, nn\_osipova@mail.ru; Туманов Вячеслав Ильич, Нижневартровский государственный университет, г. Нижневартовск, Россия, nvsu@slavatumanov.me

Trofimenko M.P., Osipova N.N., Tumanov V.I. Would-be specialists' vocational training within the course "English for academic mobility" // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2022. №3(59). С. 76-85. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/07>

Trofimenko, M.P., Osipova, N.N. & Tumanov, V.I. (2022). Would-Be Specialists' Vocational Training within the Course "English for Academic Mobility". *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3(59)), 76-85. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/07>

Today's labor market poses a number of requirements for would-be specialists, among which the most important are the need to replenish knowledge throughout life, the desire to develop their personality, constantly refreshing and updating their knowledge. Under these conditions, education system is an important link to help them do so, which in turn determines the relevance of continuing or lifelong learning. Continuing education is defined as "the process of increasing the educational (general and vocational) potential of an individual throughout life, using a system of state and public institutions in accordance with the needs of the individual and society" [3; 10].

The concept of "continuing/lifelong learning" is not new; its idea can be traced back to the days of ancient philosophers. The term was first formally introduced in the documents of the General Conference of UNESCO in 1968. Two years later, key provisions of the educational process based on the principle of continuity were presented in Paris. A lot of countries supported the idea of continuing/lifelong learning, which was the main vector of educational reforms. Continuing education was differently perceived by international organisations. Thus, continuing education is regarded to be a tool to equalise the pace of comprehensive development of all countries through education, including their culture, politics and socio-economic sphere. Cultural integration of different countries through the introduction of continuing education is relevant in modern society. As far as the International Organisation for Economic Co-operation and Development is concerned, continuing education was interpreted as a way of improving basic vocational training and retraining at a higher educational institution through further vocational training combined with work experience [11].

Today, basic concept of continuing education is the development of an individual in all spheres and at all stages of life.

Summing up different viewpoints on the definition of this concept, we can come to the conclusion that its essence is as follows: "Continuing education is comprehensive and individualised in terms of time, pace and focus, which provides everyone with the right and

opportunity to pursue their own lifelong programme of learning and knowledge enrichment” [7]. Thus, continuing education has three main objectives:

1) to prepare an individual for integration in the system of modern relationships, both social and professional;

2) to develop, improve and adapt a person already involved in social relations in an ever-changing world;

3) to develop a personality in a multifaceted way, forming their worldview, as well as aesthetic, moral, physical and other qualities, interests, needs and general culture.

Taking into consideration the above, continuing education, as a process, affects both an individual and various social institution. For an individual, continuing education promotes: 1) formation and satisfaction of spiritual needs; 2) development of abilities at all levels of the educational process through various types and forms of learning; and 3) self-education. As for the state and society, continuing education is the most important sphere of social policy that contributes to: 1) the formation of necessary conditions for comprehensive development of a man;

2) the provision of a mechanism for the reproduction of professional and cultural potential; 3) the formation of conditions for the development of social production. For the world community, continuing education preserves, develops and mutually enriches national cultures, while being an important factor and prerequisite for international cooperation in education and addressing the global challenges of our time [1].

In recent decades, continuing education has been viewed in the context of three components: lifelong learning education; adult education; and continuing vocational education and training.

Depending on the component, this concept has its own specifics.

The pillar of “lifelong learning education” is based on the following principles:

– lifelong learning is considered as learning throughout a person’s life;  
– lifewide learning is the learning that focuses on different aspects of a person’s life, helping to improve all necessary activities;

– self-motivation to education implies a conscious desire for intellectual development and improvement of knowledge of a person, allowing them to become competitive not only in Russia, but also on the international labour market.

Adult education is characterised by special requirements for the organisation of training, taking into account time frame as well as the need to combine work and study.

Continuing vocational education and training is aimed at the development of the independence, responsibility and commitment of students, their ability to adapt to the changes in various spheres of human life (education, culture, socio-economic and professional spheres) [2].

In today’s professional world, specialists have to update their knowledge and skills and improve their qualifications. Taking the above into account, we can state that the process of vocational education is characterised by the principle of continuity, namely: basic vocational education (bachelor, master, post-graduate), internships, regular professional development, additional vocational education, professional retraining, etc. [9].

Thus, the specificity and the aforementioned principles of the concept of continuing education allow us to assume that academic mobility can be considered as one of its components. Academic mobility is now recognised as a priority for higher education institutions, both in Russia and abroad, and represents a crucial element in the internationalisation of higher education, as well as a promising market for educational services.

Academic mobility develops in two directions: individual and institutional. The aim of individual academic mobility is to build and develop practical skills and competencies that are essential in both everyday and professional life in the current labour market environment. Institutional academic mobility promotes innovative models of administration, adapting learning process to the imperatives of the educational market at the international level. It should be noted that the effectiveness of a country's academic mobility depends on the roadmap adapted by the government of a particular country [6].

In 2012, the document “Mobility for Better Learning. The EHEA Mobility Strategy 2020” was adopted. It consolidates the importance and role of international academic mobility in the global educational space.

This document consolidated measures aimed at the development of international academic mobility, such as: development and promotion of new curricula; introduction of mobility incentives; improvement of foreign language skills of participants of academic mobility programmes; appropriate mobility funding; elimination of migration barriers; creation of special conditions for the mobility of students in need of social support; development of virtual mobility in order to provide an opportunity for non-mobile students to gain international experience without travelling abroad [4].

It should be emphasized that, despite the current global situation, Russian universities continue to implement programmes within the framework of international cooperation, and are also looking for new opportunities and directions for academic and scientific partnerships. Thus, academic mobility being a key aspect of any educational organization activities has not lost its ground under the current circumstances.

Nowadays in the context of the Russian higher education system development, academic mobility represents the most important criterion for the quality and success of a higher education institution.

In Nizhnevartovsk State University (hereinafter referred to as NVSU) this programme is implemented through the “Regulations on individual academic mobility of students, postgraduate students, teachers and staff” which was developed in the context of basic provisions of the Charter of NVSU, in accordance with international recommendations in the field of higher education.

According to these Regulations, academic mobility of students, graduate students, faculty and staff is designated as one of the priority areas of both international activities of NVSU and would-be specialists vocational training, which serves as a tool for improving the quality of

research in higher education, management system as well as inclusion in the internal and external migration relations.

Let us focus on the basic concepts of the Regulations.

Academic mobility refers to students or researchers moving to another educational and scientific institution (within their own country or abroad) for a fixed period of time (up to one year) to study, teach, research or for professional development, after which they return to their home institution.

External (international) academic mobility in NVSU is applied to the study of students at foreign universities, as well as the activities of teachers and staff at foreign educational/scientific institutions.

Internal (national) academic mobility is training of students of all levels, as well as activity of the faculty and staff of NVSU in research centres and scientific institutes within the country (Information of the Department of International Cooperation of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Nizhnevartovsk State University”. <http://nvsu.ru/ru/medsotr>).

Let us consider the implementation process of the academic mobility at NVSU in accordance with the aforementioned Regulations.

Subjects of academic mobility are students of all levels (undergraduate, graduate, postgraduate), as well as lecturers and other staff of the university. The duration of academic mobility at NVSU can vary from a semester up to an academic year.

Academic mobility is organised by International Office, Office of Training (within its competence), the Department for Foreign Languages (former) (the course “*English for Academic Mobility*” and determination of the English language proficiency of applicants for international academic mobility programmes). It is currently provided by the teaching staff of the Department for Philology, Lingodidactics and Translation Studies.

According to the Regulations, an official invitation from a foreign (Russian) university or research centre is required for participation in academic mobility programmes.

In case of students, the purpose of academic mobility is training through joint programmes for double diplomas (degrees); inclusive education through inter-university cooperation (without issuing a second diploma), which includes academic exchange programmes; internships (e.g. language training); training (research, industrial) internship; participation in summer and winter schools.

Thus, the areas of academic mobility at NVSU have been as follows: *North2North exchange programme for students who study at UArctic member universities*; inter-university exchange programmes in which students are granted a right to study for a semester/trimester at a foreign university; summer and winter schools in English, Spanish, French, Italian and Chinese; study and internship abroad; scholarship programmes and grants.

NVSU has had bilateral student exchange agreements with University College of Southern Denmark (Obenro, Denmark), University of Barcelona (Barcelona, Spain), JAMK University of

Applied Sciences (Jyväskylä, Finland), University College Artesis-Plantain (Antwerp, Belgium), Liepaja University (Liepaja, Latvia).

Studying at a foreign university, students receive such opportunities as to have a unique experience of living in another culture, to apply the theoretical knowledge gained during their studies at NVSU, to improve their language skills while working with the professors at a foreign university as well as communicating with students from other countries, to learn about the tutoring system and teaching methods of the host country, to travel without any additional costs and to get a diploma supplement of training abroad which increases student's significance and advantages in the global labour market.

There is no tuition fee for students participating in academic exchange programmes. First, a student submits an application form to participate in the competitive selection. The applicants are subject to certain requirements, such as being a 2nd to 4th year student, having a high level of academic achievement, taking an active part in the life of their university and having at least an Upper-Intermediate level of proficiency in foreign languages (e.g. English), since the education is in a foreign language [6].

NVSU students participating in academic exchange programmes go through a competitive selection process in accordance with the principles of equality of opportunities, capabilities and achievements in academic and social activities. Compliance with the programme or the exchange agreement is also taken into consideration.

To determine the level of proficiency in English, applicants are invited to take a lexicogrammatical test and an interview with the teachers of the Department for Philology, Lingodidactics and Translation Studies. Students must also prepare Curriculum Vitae, a motivation letter, and letters of recommendation. All the documents are submitted in English.

Over the past decade, NVSU has seen a positive trend towards internationalisation of the educational programmes and the implementation of international academic mobility of students, postgraduate students and teaching (academic) staff.

Thus, for several years, the Department has employed native speakers as lecturers. Our students and teachers are trained in summer and winter language schools in Spain, Germany and China; one- and two-year Fulbright grants have been implemented. In 2013-2016, as a member of the consortium for the implementation of the E3M project "Evaluation of Quality of Cooperation in Education Ecosystem as a Mechanism for Building Professional Competencies", NVSU acted as a project coordinator for the European Commission Tempus IV programme from the Russian side.

To develop the capacity of higher education, NVSU participated in the implementation of the UNISON project "University-Enterprise Cooperation via Spin-Off Companies Network" as part of the Erasmus+ programme project (2016-2019), "Developing Green Skills for Entrepreneurship and Business Based on the EU Experience" (2017-2020) and "Environment,

Health and Climate change: Facing the challenges and Adapting to Impacts: Experience of the European Union” (2018-2021) (<http://nvsu.ru/ru/medsotr>).

With the active support of foreign partners, the university promotes international student exchanges and academic mobility. On the basis of the agreements and contracts, university students and teaching staff have an opportunity to undertake language and research internships and professional development programmes under academic mobility programmes in leading partner universities abroad.

It should be noted that international academic mobility programmes are usually in English or in the language of the host country. The language of instruction is quite a problem for both students and teachers, since the quality of the education received at a foreign university depends on the level of foreign language proficiency. Today, modern universities accept international students with different levels of proficiency in the language of instruction, but not lower than B2 (Upper-Intermediate) [12].

Not only for successful study abroad but also for being an equal member of global professional community, Russian universities offer their students various language courses.

To prepare NVSU students for international academic mobility programmes, teachers of the Department for Foreign Languages developed an “English for Academic Mobility” course.

The course is a part of the professional training of NVSU students within the continuing education for participation in international academic exchange programmes. It is specifically designed and offered to the potential applicants for such programmes, but it is not mandatory.

The aim of the *English for Academic Mobility* course is to improve the skills of the English language, develop the ability to use a foreign language in different areas of domestic, cultural, professional and scientific activities, in communication with foreign partners, for participation in academic mobility programmes, as well as for further self-education.

This course provides both for students (with access to education and professional training in foreign universities through international student exchange programmes) and teachers (with the possibility of internships in foreign partner universities; the possibility of participation in international projects; the possibility of being invited to give lectures and share experiences in foreign universities, etc).

The course runs for an academic year (November-June) and takes 100 hours of study. The main forms of learning are group studies and independent extracurricular activities. The specific nature of teaching a foreign language is in practising communication skills and involves working in groups and in pairs within the framework of interactive pedagogical teaching techniques. Simulation of real-life situations will help future participants of the programme to cope with difficulties during their stay abroad and increase their motivation to learn a foreign language [8].

Great attention is paid to various aspects of language (phonetics, vocabulary, grammar) and all types of language activities (speaking, reading, listening, and writing). The main emphasis is on dialogical speech: e.g. business and everyday conversations, role-plays, telephone

communication, etc. so that students can understand not only native speakers, but also people of other nationalities for whom English is not their native language [5].

A considerable number of contact hours are spent on writing (completing questionnaires, writing CVs, business letters, essays, abstracts, etc.) and on working with original sources of information (Mass Media, letters, telegrams, advertisements, etc.).

The *English for Academic Mobility* programme is provided with the necessary teaching, learning and information facilities, including professional and refereed journals, academic literature, electronic databases and access to various online sources of information.

As a result of mastering the course “English for Academic Mobility” students should know: lexical and grammatical minimum essential for general and business communication; rules of verbal etiquette and cultural traditions of communication in English-speaking countries; be able to: use a foreign language in communication during their internship; work in an international environment, including English-language sources of information (Mass Media, letters, etc.); make a CV, cover letter, business letter; possess: the basics of speech communication (listening, reading, speaking, writing), write a CV, a cover letter, a business letter; know: basics of speech communication (listening, reading, speaking, writing); skills of working with business correspondence (letter, e-mail, etc.).

The topics covered in the lessons relate to different areas of human life that students encounter while abroad and are presented in the following modules:

Module 1 Meeting People

Module 2 English as a Common Language Module 3 Lifelong Learning

Module 4 Systems of Education Module 5 Studying Abroad

Module 6 Student Exchange Programmes Module 7 International Examinations

Module 8 Business Correspondence (CV, Motivation Letter) Module 9 Making Presentations [6].

At the end of the course, students prepare presentations in English, independently identifying a topic in accordance with the student’s field of study.

The *English for Academic Mobility* course enables students not only to improve their skills in foreign language, but also to learn about linguistic and country-related realities of other cultures, thereby preparing them for academic and professional activity as well as informal communication.

Thus, this course is an important part in the NVSU educational process for both the implementation of Academic Mobility as one of the priorities of a modern university and the main component of would-be specialists vocational training. Moreover, the course is regarded to be on of the aspects of continuing education, which creates conditions for self-education and comprehensive personal development and provides an opportunity to receive vocational training that meets the requirements of the global labour market.

## REFERENCES

1. Bim-Bad, B.M., Bezrukikh, M.M., Bolotov, V.A., & Glebova, L.S. (2002). *Pedagogicheskii entsiklopedicheskii slovar'*. Moscow. (in Russ.).
2. Zaitseva, O.V. (2009). Nepreryvnoe obrazovanie: osnovnye ponyatiya i opredeleniya. *Vestnik TGPU*, (7 (85)), 106-109. (in Russ.).
3. Kolesnik, L.I., Osipova, N.N., & Trofimenko, M.P. (2019). Inostranniy yazyk kak sredstvo professional'noi podgotovki konkurentosposobnogo spetsialista v usloviyakh sovremennogo vuza (na primere audirovaniya). *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, (63-4), 101-104.
4. Lukichev, G.A. (2012). Znachenie Lissabonskoi konventsii o priznanii dlya mezhdunarodnoi integratsii v sfere obrazovaniya. Moscow. (in Russ.).
5. Osipova, N.N. (2014). Problemnoe obuchenie audirovaniyu v kontekste obshcheevropeiskikh kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom. In *Vyyavlenie uslovii realizatsii problemnogo obucheniya v kontekste innovatsionnogo kharaktera sovremennogo obrazovaniya: Voprosy teorii i praktiki: Materialy IX Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii-seminara*, Nizhnevartovsk, 103-108. (in Russ.).
6. Osipova, N.N., Trofimenko, M.P., & Elykomov, R.F. (2020). Akademicheskaya mobil'nost' kak sostavlyayushchaya nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya (na primere Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta). *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2 (86), 227-231. (in Russ.).
7. Szhenov, E.S. (2011). O razrabotke kontseptsii nepreryvnogo obrazovaniya: osnovaniya i printsipy. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, (2), 93-98. (in Russ.).
8. Trofimenko, M.P. (2018). Vozmozhnosti kursa "Angliiskii yazyk dlya akademicheskoi mobil'nosti" v formirovanii kommunikativnoi kompetentnosti studentov vuza. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta*, (2), 74-80. (in Russ.).
9. Böckerman, P., Haapanen, M., & Jepsen, C. (2018). More skilled, better paid: labour-market returns to postsecondary vocational education. *Oxford economic papers*, 70(2), 485-508. <https://doi.org/10.1093/oep/gpx052>
10. Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203561560>
11. Matukhin, D. L., & Evseeva, A. M. (2014). Further professional training as a constituent part of continuing vocational education. In *Lecture Notes in Management Science. 2nd International Conference in Humanities, Social Sciences and Global Business Management (ISSGBM 2014). June 21-22, London, UK* (Vol. 31, pp. 104-109).
12. Mayo, M. (Ed.). (2021). *Working collaboratively in second/foreign language learning* (Vol. 30). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бим-Бад Б.М., Безруких М.М., Болотов В.А., Глебова Л.С. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.
2. Зайцева О.В. Непрерывное образование: основные понятия и определения // Вестник ТГПУ. 2009. №7 (85). С. 106-109.
3. Колесник Л.И., Осипова Н.Н., Трофименко М.П. Иностранный язык как средство профессиональной подготовки конкурентоспособного специалиста в условиях современного вуза (на примере аудирования) // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №63-4. С. 101-104.
4. Лукичев Г.А. Значение Лиссабонской конвенции о признании для международной интеграции в сфере образования. М.: РУДН, 2012. 115 с.

5. Осипова Н.Н. Проблемное обучение аудированию в контексте общеевропейских компетенций владения иностранным языком // Выявление условий реализации проблемного обучения в контексте инновационного характера современного образования: Вопросы теории и практики: Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции-семинара. Нижневартовск, 2014. С. 103-108.

6. Осипова Н.Н., Трофименко М.П., Елыкомов Р.Ф. Академическая мобильность как составляющая непрерывного профессионального образования (на примере Нижневартовского государственного университета) // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. Вып. 2 (86). С. 227-231.

7. Сжённов Е.С. О разработке концепции непрерывного образования: основания и принципы // Высшее образование в России. 2011. №2. С. 93-98.

8. Трофименко М.П. Возможности курса «Английский язык для академической мобильности» в формировании коммуникативной компетентности студентов вуза // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2018. №2. С. 74-80.

9. Böckerman P., Naapanen M., Jepsen C. More skilled, better paid: labour-market returns to postsecondary vocational education // Oxford economic papers. 2018. Vol. 70. №2. P. 485-508. <https://doi.org/10.1093/oep/gpx052>

10. Jarvis P. Adult education and lifelong learning: Theory and practice. Routledge, 2004. <https://doi.org/10.4324/9780203561560>

11. Matukhin D.L., Evseeva A.M. Further professional training as a constituent part of continuing vocational education // Lecture Notes in Management Science. 2nd International Conference in Humanities, Social Sciences and Global Business Management (ISSGBM 2014). June 21-22, London, UK. 2014. Vol. 31. P. 104-109.

12. Mayo M.P.G. (ed.). Working Collaboratively in Second/Foreign Language Learning. Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 2021. Vol. 30.

Дата поступления: 14.04.2022

Дата принятия: 28.07.2022

© Trofimenko M.P., Osipova N.N., Tumanov V.I., 2022

## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Sabitova E.O.*

### PROFESSIONAL GROWTH OF TEACHERS OF A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION

**Аннотация.** Рассмотрен профессиональный рост педагога общеобразовательной организации как социально-психологический феномен. Описаны этапы профессионального роста педагога. Выделены уровни процесса профессионального роста учителя: начальное обучение и практика, индукция, самостоятельное профессиональное развитие. Автор раскрывает закономерности профессионального роста педагога. Отмечена значимость влияния условий микро- и мезосреды как образовательной организации, так и семьи. Успешность профессионального роста в результате совместной деятельности зависит от имеющихся качеств взаимодействующих субъектов и от имеющихся представлениях о качествах друг друга. Формирование феномена сопряженной профессиональной карьеры осуществляется в процессе взаимодействия большого спектра детерминант, например, согласованность психофизиологических особенностей людей, сходства их стилей деятельности / поведения / общения и т. д. В статье представлен фрагмент программы развития кадрового потенциала одной из общеобразовательной организации города Нижневартовска, как одно из ключевых условий, влияющих на построение индивидуальной траектории успешного профессионального роста педагога общеобразовательной организации. В заключении автор выводит условия, обеспечивающие эффективность реализации программы формирования и повышения кадрового потенциала общеобразовательной организации. Автор приходит к выводу, что профессиональный рост преподавателя – целенаправленный двусторонний процесс, эффективность которого зависит от множества факторов.

**Ключевые слова:** профессиональный рост, кадровый потенциал, карьера педагога, преподаватель общеобразовательной организации.

**Сведения об авторе:** Сабитова Елена Олеговна, Нижневартовский государственный университет, г.Нижневартовск, Россия, lenochka-1694@mail.ru

**Abstract.** The professional growth of a teacher of a general education organization as a socio-psychological phenomenon is considered. The stages of professional growth of a teacher are described. The article presents a fragment of the human resources development program of one of the educational organizations of the city of Nizhnevartovsk, as one of the key conditions affecting the construction of an individual trajectory of successful professional growth of a teacher of a general education organization. The success of professional growth as a result of joint activities depends on the existing qualities of the interacting subjects and on the existing ideas about the qualities of each other. The formation of the phenomenon of an associated professional career is carried out in the process of interaction of a wide range of determinants, for example, the consistency of the psychophysiological characteristics of people, the similarity of their styles of activity / behavior / communication, etc. of the key conditions influencing the construction of an individual trajectory of successful professional growth of a teacher of a general education organization. In conclusion, the author deduces the conditions that ensure the effectiveness of the implementation of the program for the formation and increase of the personnel potential of a general educational organization. The author comes to the conclusion that the professional growth of a teacher is a purposeful two-way process, the effectiveness of which depends on many factors.

**Keywords:** professional growth, human potential, career of a teacher, teacher of a general education organization.

**About the author:** Sabitova Elena Olegovna, Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk Russia, lenochka-1694@mail.ru

Сабитова Е.О. Профессиональный рост преподавателей общеобразовательной организации // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2022. №3(59). С. 86-98. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/08>

Sabitova, E.O. (2022). Professional Growth of Teachers of a General Education Organization. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3(59)), 86-98. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/08>

Успешный профессиональный рост преподавателей общеобразовательной организации – залог эффективного обучения школьников в современном изменяющемся мире. Как говорил выдающийся педагог А.С. Макаренко, что учитель может учить других только до тех пор, пока учится и развивается сам.

На процесс профессионального роста педагога оказывает влияние множество условий различной природы, в том числе социальных, психологических, физических [23, с. 80]. Стоит отметить, что сравнительно редко влияние на успешный профессиональный рост оказывают факторы только лишь одной природы. Однако, по мнению В.А. Толочек успешный профессиональный рост педагогического работника обусловлен или его личностными характеристиками, в частности активной жизненной позицией, имеющимися способностями, знаниями, мотивами или же профессиональный рост педагога – следствие реализации кадровой политики образовательной организации [22, с. 80]. Рассматривая профессиональный рост как социально-психологический феномен, а не характеристику конкретного субъекта, автор выделяет несколько «измерений», то есть структур пространства жизнедеятельности, основами которого являются выявленные в динамике взаимодействия сущностные свойства данного процесса [21, с. 35].

В рамках временного континуума профессионального роста и социального пространства, темпоральная характеристика профессионала – первое «измерение» [6, с. 284]. В данном случае выделяют несколько закономерностей:

- процесс профессионального роста у мужчины происходит быстрее, чем у женщины [3, с. 50];
- процесс профессионального роста у молодых короче, чем у лиц более старшего возраста [7, с. 131];
- уроженцы и жители небольших поселков достигают профессионального роста за сравнительно длинный временной отрезок, чем жители больших городов [12, с. 91].

Сочетание половозрастных характеристик человека, его самореализация в семье и в работе оказывает непосредственное влияние на темпоральную характеристику профессиональной карьеры [9, с. 43]. Стоит отметить значимость влияния условий микро- и мезосреды как образовательной организации, так и семьи. К условиям образовательной организации относятся корпоративная культура, групповые нормы, стили общения сотрудников и руководителей [5, с. 46].

В рамках второго «измерения» рассматривается аспект сопряженной профессиональной карьеры. На первом уровне данного аспекта эффективность

профессионального роста зависит от непосредственного взаимодействия субъектов, на втором уровне от опосредованных отложенных по времени взаимоотношений субъекта в социуме [18, с. 45]. Успешность профессионального роста в результате совместной деятельности зависит от имеющихся качеств взаимодействующих субъектов и от имеющихся представлений о качествах друг друга. Формирование феномена сопряженной профессиональной карьеры осуществляется в процессе взаимодействия большого спектра детерминант, например, согласованность психофизиологических особенностей людей, сходства их стилей деятельности / поведения / общения и т. д. [13, с. 51].

Активность самого субъекта, которая представлена динамикой его умственной работоспособности, выделяется в качестве третьего «измерения».

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что профессиональный рост преподавателя – двусторонний процесс. Активность самого человека как уникального субъекта с одной стороны и общество, которое предлагает установленные стереотипные условия, сценарии, социальные задачи с другой стороны [11, с. 63]. В начале пути к профессиональному росту сценарии, принятые социумом являются прототипами поведения и требования согласования ценностей и целей субъекта с ценностями и ресурсами общества. В дальнейшем сценарии выступают как выбор оптимальной стратегии профессионального поведения, так социум, организации являются динамически меняющимися системами [4, с. 112].

В своем исследовании Д.С. Левтерова выделяет ряд этапов профессионального роста преподавателей общеобразовательной организации:

- допрофессиональная фаза;
- фаза предварительная;
- этап роста профессии;
- первая профессиональная фаза;
- этап переориентации по отношению к себе;
- вторая профессиональная фаза;
- фаза инерции [19, с. 24].

Процесс профессионального роста учителя осуществляется по трем уровням:

- начальное обучение и практика;
- индукция;
- самостоятельное профессиональное развитие [17, с. 23].

Е.А. Ковальчук в своей работе выделяет 3 парадигмы профессионального роста педагога общеобразовательной организации:

1) технологическое развитие: обучение, в рамках которого преподавание рассматривается как процесс приобретения новых общих умений и навыков в контексте конкретного предмета и области педагогического знания;

2) экологическая интерпретация обучения: учет факторов окружающей среды;

3) личный опыт педагога, обуславливающий принятие решений в школьной среде [16, с.71].

В научной и методической литературе выделяют шесть факторов профессионального роста преподавателей общеобразовательной организации:

- персональная перцептивная профессиональная идентичность;
- потребность в карьерном развитии;
- личные потребности в работе в сети профессионалов;
- повышение уровня знаний по определенной проблеме;
- повышение уровня знаний о процессе обучения;
- адаптация и включение имеющихся материалов в практические занятия.

Вышеперечисленные факторы можно сгруппировать по двум направлениям:

- эффективность в классе;
- профессиональная эффективность педагога [2, с. 137].

Данные направления – ключ к профессиональной деятельности педагога в качестве одной из основных организационных сил саморазвития личности учителя.

В процессе профессионального роста преподавателя образовательной организации выделяются и другие значимые аспекты: выбор и селекция политики; различный уровень подготовки и практики; разработка политики продвижения и привлечения педагогов к новым ролям; развитие партнерских отношений (профсоюзы учителей, другие организации социальной сферы) [10, с. 75].

На траекторию успешного профессионального роста педагога общеобразовательной организации оказывает влияние и педагогическое взаимодействие. Взаимодействия «учитель-ученик», «учитель – родительское сообщество» имеют прямую взаимосвязь с синергией с качеством образовательного процесса и личностно-профессиональным ростом учителя [14, с. 61]. Правильные педагогические взаимодействия способствуют достижению учителем лидерства в педагогическом процессе. Одним из ключевых аспектов педагогических взаимодействий, демонстрирующих профессиональное и личностное развитие педагога, является выбор тактик поведения и дифференцированных коммуникационных стратегий согласно контексту ситуации. Рациональный выбор способствует достижению эффективных результатов всей педагогической деятельности [20, с. 399].

Знание об особенностях профессионального роста учителя имеет большое значение для управления общеобразовательной организацией и эффективного разностороннего педагогического взаимодействия в ней [15, с. 49]. Такая закономерность обуславливает необходимость создания и внедрения в процесс управления школой программы повышения кадрового потенциала образовательной организации, которая в свою очередь даст возможность педагогам включить в свою индивидуальную траекторию профессионального роста мероприятия, обеспечиваемые школой. Следовательно, у учителя появится внешняя

поддержка, которая в свою очередь будет способствовать повышению его стремления к профессиональному росту и как следствие повышение качества процесса обучения и воспитания.

В рамках проведенного исследования была разработана программа развития кадрового потенциала одной из общеобразовательных организаций города Нижневартовска. Теоретический анализ проблемы формирования кадрового потенциала образовательной организации, позволил выделить основные критерии кадрового потенциала образовательной организации, которые взяты за основу разработки программы развития кадрового потенциала общеобразовательной организации [16, с. 27].

В качестве основных критериев изучения состояния кадрового потенциала образовательной организации были выбраны следующие: возрастная категория; уровень образования; специальность по диплому; стаж работы; квалификация [8, с. 144].

Программа развития кадрового потенциала общеобразовательной организации направлена на улучшение качества образовательного процесса путем повышения квалификации и педагогического мастерства педагогических работников, а так же целесообразным изменением количественной структуры кадрового состава.

Формирование кадрового потенциала общеобразовательной организации г. Нижневартовска – особый вид деятельности, задачей которого является обеспечение образовательного учреждения необходимым количеством квалифицированных кадров, их мотивацию к труду, а так же направлением их деятельности для достижения основных целей всей организации.

*Нормативные документы, регламентирующие систему общего образования в рамках кадровой политики общеобразовательной организации:*

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
2. Приказом Министерства образования и науки России от 24 марта 2010 г. №209 «О порядке аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений»;
3. Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. №544н «Об утверждении профессионального стандарта «педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»;
4. Указ Президента РФ «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» от 07 мая 2012 г. №597;
5. Президентская инициатива «Наша новая школа»;
6. Письмо Министерства образования и науки России от 12 мая 2016 г. №09-1086 «О единых подходах к подбору и назначению кадров в образовательных организациях»;

7. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. №1662-р «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года»;

8. Распоряжение Правительства РФ от 22 ноября 2014 г. №2148-р Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы;

9. Постановление Правительства ХМАО-Югры от 9 октября 2013 г. №413-п «О государственной программе ХМАО-Югры «Развитие образования в ХМАО-Югре на 2016-2020 годы» [1, с. 6].

*Цель программы:* разработать программу развития кадрового потенциала общеобразовательной организации.

*Задачи программы:*

1. Оптимизация кадрового состава общеобразовательной организации;
2. Привлечение молодых специалистов, создание условий для их закрепления, профессионального роста и мотивации к повышению качества профессиональной деятельности;
3. Улучшение условий профессиональной деятельности (качества трудовой жизни) персонала и совершенствование системы его мотивации;
4. Развитие корпоративной культуры педагогов общеобразовательной организации.

*Сроки реализации программы:* 2022-2025 годы.

*Ожидаемые результаты:*

1. Повышение эффективности деятельности общеобразовательной организации за счет его укомплектованности высококвалифицированными кадрами.
2. Омоложение кадрового состава общеобразовательной организации.
3. Закреплены наставники у более 60% молодых педагогов.
4. Профессиональное развитие и повышение внутренней мотивации молодых педагогов.
5. Повышение внутренней мотивации персонала;
6. Повышение уровня заработной платы персонала;
7. Увеличение численности педагогических работников, награжденных отраслевыми и государственными наградами на 10%;
8. Оснащенность рабочих мест современным интерактивным оборудованием (80%).
9. Повышение уровня удовлетворенности педагогов качеством трудовой жизни и предоставляемыми возможностями профессионального развития (не менее 80%).
10. Увеличение педагогов, внедряющих в свою профессиональную деятельность инновации на 10%.
11. Увеличение численности педагогов, участвующих в конкурсах профессионального мастерства (не менее 30% от общей численности кадрового состава).

12. Укрепление корпоративной культуры педагогов общеобразовательной организации.

13. Повышение уровня удовлетворенности педагогов работой в общеобразовательной организации.

14. Усиление обратной связи за счет проведения оценки удовлетворенности педагогов работой в общеобразовательной организации.

В рамках программы был разработан План повышения квалификации и формирования кадрового резерва педагогов общеобразовательной организации на 2022-2025 гг. (табл. 1). Ниже представлен фрагмент таблицы.

Таблица 1

План повышения квалификации и формирования кадрового резерва педагогов общеобразовательной организации на 2022-2025 гг.

№ п/п	Работник	Уровень образования	Резерв	Возраст	Плановое прохождение аттестации/к категория	План прохождения курсов повышения квалификации в 2022-2025 гг.			
						2022	2023	2024	2025
1	Учитель начальных классов 1	100%	-	48	2022 высшая категория	-	-	+	-
2	Учитель начальных классов 2	100%	Экономика, Психолог	23	2023	-	-	+	-
3	Учитель начальных классов 3	100%	-	48	2024 высшая категория	-	-	+	-
4	Учитель начальных классов 4	100%	-	51	2024 высшая категория	-	-	+	-
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

На основе анализа представленной таблицы «План повышения квалификации и формирования кадрового резерва педагогов общеобразовательной организации на 2022-2025 гг.» был разработан план набора педагогического состава в общеобразовательной организации на 2022-2025 гг. (табл. 2). Ниже представлен фрагмент таблицы.

Таблица 2

План набора педагогов в общеобразовательной организации на 2022-2025 гг.

№ п/п	Квалификация	Возраст	Ставка
1	учитель по изобразительному искусству	до 44 лет	1 ставка
2	учитель физики	до 44 лет	1 ставка
3	учитель географии	до 44 лет	1 ставка
	ИТОГО		3 ставки
...	...	...	...

На основе анализа представленной таблицы «План повышения квалификации и формирования кадрового резерва педагогов общеобразовательной организации на 2022-2025 гг.» был разработан план прохождения аттестации педагогов общеобразовательной организации на 2022-2025 гг. (табл. 3). Ниже представлен фрагмент таблицы.

Таблица 3

План прохождения аттестации педагогов общеобразовательной организации на 2022-2025 гг.

№ п/п	Сотрудник	Год
1	Учитель начальных классов 2	2022
2	Учитель начальных классов 8	2022
3	Социальный педагог 1	2022
4	Педагог-психолог 1	2022
...	...	...

На основе анализа представленной таблицы «План повышения квалификации и формирования кадрового резерва педагогов общеобразовательной организации на 2022-2025 гг.» был разработан план прохождения аттестации педагогов общеобразовательной организации на 2022-2025 гг. (табл. 4). Ниже представлен фрагмент таблицы.

Таблица 4

План повышения квалификации педагогических работников общеобразовательной организации на 2022-2025 гг.

№ п/п	Квалификация	Направление
<i>2022 год</i>		
1	Учитель музыки	КПК по специальности
2	Педагог-психолог 2	КПК по специальности
3	Преподаватель-организатор ОБЖ, допризывной подготовки	КПК по специальности
4	Учитель по физической культуре 4	КПК по специальности
5	Педагог дополнительного образования 1	КПК по специальности
6	Учитель немецкого и английского языков 2	КПК по специальности
7	Учитель иностранного языка 2	КПК по специальности
8	Учитель русского языка и литературы 1	КПК по специальности
9	Учитель русского языка и литературы 5	КПК по специальности
10	Учитель русского языка и литературы 7	КПК по специальности
11	Учитель русского языка и литературы 8	КПК по специальности
12	Учитель математики 3	КПК по специальности
13	Учитель математики 5	КПК по специальности
14	Педагог-организатор 1	КПК по специальности
15	Педагог-организатор 3	КПК по специальности
16	Педагог-организатор 4	КПК по специальности
17	Учитель информатики 1	КПК по специальности
18	Учитель физики	КПК по специальности
19	Воспитатель ГПД	КПК по специальности
20	Учитель математики 2	Профессиональная переподготовка на учителя физики
...	...	...

Эффективность – относительный эффект, результативность программы, процесса, операции, проекта, определяемые как отношение эффекта, результата к затратам, расходам, обусловившим, обеспечившим его получение.

Критерии эффективности реализации программы конструирования индивидуальной траектории успешного профессионального роста преподавателей МБОУ «СШ № 40»:

1) количественные: участие молодых педагогов в конкурсах профессионального мастерства; участие педагогов в конкурсах профессионального мастерства; численность педагогических работников, награжденных отраслевыми и государственными наградами; уровень заработной платы педагогов.

2) качественные: эффективность деятельности МБОУ «СШ №40», удовлетворенность молодых педагогов профессиональной деятельностью; оснащенность рабочих мест современным интерактивным оборудованием; уровень сформированности корпоративной культуры; уровень обратной связи; уровень удовлетворенности педагогов работой в МБОУ «СШ №40».

На период 2022 года внедрены следующие мероприятия:

1. Включены в план участия в конкурсах профессионального мастерства 10 педагогов, из которых 5 молодые педагоги.

2. Создана рабочая группа педагогов по разработке анкет на выявление уровня удовлетворенности молодых педагогов профессиональной деятельностью и оценки удовлетворенности педагогов работой в МБОУ «СШ №40».

3. Введена система мониторинга повышения квалификации и формирования кадрового резерва педагогов.

4. Разработан план набора педагогов в МБОУ «СШ №40» на 2022-2025 гг.

5. По итогам 2021-2022 учебного года поощрен персонал за эффективность профессиональной деятельности в форме благодарностей, почетных грамот, благодарственных записей в трудовую книжку, стимулирующих выплат.

6. Организована работа по формированию персональных страниц педагогов на сайте МБОУ «СШ №40».

7. Сформирован заказ на создание корпоративного стиля с символикой МБОУ «СШ №40» (нагрудный значок, флеш-накопитель, ручка, блокнот).

8. Проходит профессиональную переподготовку учитель математики на учителя физики.

9. Включены в план повышения квалификации 25% (19 человек) педагогических работников.

Подводя итоги описания организации и проведения экспериментальной работы по формированию кадрового потенциала образовательной организации можно подчеркнуть, что успешность данной программы формирующего эксперимента обеспечивается детальной проработкой программы формирования кадрового потенциала образовательной

организации и тщательным подбором диагностических процедур для анализа ее эффективности. Эффективность программы обеспечивается: логикой построения; адекватностью организационных характеристик цикла программных мероприятий цели и задачам формирования кадрового потенциала образовательной организации; соответствием методов и приемов формирования кадрового потенциала образовательной организации.

Кадровый потенциал образовательной организации может появиться лишь при определенном уровне организации работы по его формированию на всех этапах и на основе выделенных критериев.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Агаркова Н.Г. Роль кадрового потенциала в успешной деятельности образовательной организации // Модернизация российской экономики: прогнозы и реальность: Сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции, 2021. С. 4-9.
2. Банько Н.А. Управление персоналом. Волгоград: Политехник, 2017. 348 с.
3. Баранова В.В. Непрерывное обучение – основа формирования кадрового потенциала // Вестник международного института рынка. 2019. №2. С. 48-57.
4. Бауэр Е.А. О формировании и развитии профессионального педагогического мировоззрения бакалавра первого курса // Проблемно-информационный подход к организации содержания современного образования: вопросы теории и практики: Материалы XII Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием «Образование на грани тысячелетий». 2017. С. 112-113.
5. Белых И.В. Правовые основы муниципального менеджмента: законодательство о местном самоуправлении, государственная политика поддержки и развития, типы муниципальных образований, основные формы участия населения в местном самоуправлении, основы нормативно-правового положения органов, должностных лиц и их полномочий: больше чем образование. М.: МФПА, 2018. 204 с.
6. Веснин В.Р. Управление персоналом. Теория и практика. М.: ТК Велби, Проспект, 2018. 688 с.
7. Гревцева Т.А. Формирование кадрового потенциала образовательных учреждений: личностные результаты // Ценности и смыслы. Институт эффективных технологий. 2018. № 2 (30). С. 129-134.
8. Давыденко А.А., Привалова Г.Ф. Принципы формирования кадровой политики образовательной организации в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога // Современные научные исследования: проблемы и перспективы сборник статей международной научно-практической конференции. Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2019. С. 143-146.
9. Еникеев Б.И., Галина А.Э. Проблемы формирования кадрового потенциала организации // Новая наука: от идеи к результату. Уфа: Агентство международных исследований, 2020. № 2-1 (66). С. 68-72.
10. Зайцев Г.Г. Управление человеческими ресурсами. М.: Академия, 2018. 296 с.
11. Квитницкая Г.Л. Система процессов внутришкольного контроля как средство развития кадрового потенциала образовательной организации // Карьерный успех: законы развития: материалы V Международной молодежной научно-практической конференции. 2020. С. 48-54.

12. Кибанов А.Я. Основы управления персоналом. М.: ИНФРА-М, 2017. 304 с.
13. Козырев В.А., Радионова Н.Ф. Компетентностный подход в педагогическом образовании. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2018. 73 с.
14. Ковальчук Е.А. Восприятие практики: Что, по словам учителей, изучают студенты-искусствоведы и что им нужно знать. Учеба в области художественного образования. 2019. С. 71-82.
15. Комаров К.Б. Содержание и результаты экспериментальной апробации модели развития кадрового потенциала образовательной организации // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2020. С. 46-55.
16. Кругликова Г.Г., Линкер Г.Р. Изучение кадрового потенциала образовательной организации // Социальное и педагогическое образование: векторы развития: Материалы Международной научно-практической конференции. 2019. С. 27-30.
17. Левтерова Д.С. Педагогическое взаимодействие – ключевой фактор для личного и профессионального развития учителя // Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты. М.: Перо, 2018. 367 с. С. 23-26.
18. Мальцева Т.И. Система управления персоналом образовательного учреждения // Проблемы и перспективы развития образования: Материалы II междунар. науч. конф. Пермь: Меркурий, 2017. С. 43-44.
19. Михайличенко С.А. Методы повышения кадрового потенциала образовательной организации // Сборник статей по материалам II Международной заочной научно-практической конференции, посвященной 60-летию БГТУ им. В.Г. Шухова. 2018. С. 117-123.
20. Михайлова С.В., Ибрагимова Л.А. Взгляд на коммуникативную культуру профессиональной деятельности педагога // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2019. С. 398-401.
21. Толочек В.А. Проблемы личностного, профессионального и карьерного развития человека: социально-психологические аспекты // Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты. М.: Перо, 2018. 367 с. С. 35-38.
22. Яковенко М.Г., Линкер Г.Р. Изучение удовлетворенности потребителей качеством предоставляемых образовательных услуг учреждениями Нижневартовского района // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: Материалы V Международной научно-практической конференции (г. Нижневартовск, 09-10 февраля 2020 года). Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2020. Ч. I. С. 79-81.
23. Galton M., Moon B. (ed.). Handbook of teacher training in Europe (1994): Issues and trends. Routledge, 2018.

## REFERENCES

1. Agarkova, N.G. (2021). Rol' kadrovogo potentsiala v uspešnoj dejatel'nosti obrazovatel'noj organizacii. In *Modernizacija rossijskoj jekonomiki: prognozy i real'nost': Sbornik nauchnyh trudov III Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii*, 4-9. (in Russ.).
2. Ban'ko, N.A. (2017). Upravlenie personalom. Volgograd. (in Russ.).
3. Baranova, V.V. (2019). Nepreryvnoe obuchenie – osnova formirovaniya kadrovogo potentsiala. *Vestnik mezhdunarodnogo instituta rynka*, (2), 48-57. (in Russ.).
4. Bataršev, A.V. (2003). Lichnost' delovogo cheloveka: social'no-psihologičeskij aspekt. Moscow. (in Russ.).

5. Belyh, I.V. (2018). Pravovye osnovy municipal'nogo menedzhmenta: zakonodatel'stvo o mestnom samoupravlenii, gosudarstvennaja politika podderzhki i razvitija, tipy municipal'nyh obrazovanij, osnovnye formy uchastija naselenija v mestnom samoupravlenii, osnovy normativno-pravovogo polozhenija organov, dolzhnostnyh lic i ih polnomochij: bol'she chem obrazovanie. Moscow. (in Russ.).
6. Vesnin, V.P. (2018). Upravlenie personalom. Teorija i praktika. Moscow. (in Russ.).
7. Grevceva, T.A. (2018). Formirovanie kadrovogo potentsiala obrazovatel'nyh uchrezhdenij: lichnostnye rezul'taty. *Cennosti i smysly. Institut jeffektivnyh tehnologij*, (2 (30)), 129-134. (in Russ.).
8. Davydenko, A.A., & Privalova, G.F. (2019). Principy formirovanija kadrovoj politiki obrazovatel'noj organizacii v sootvetstvii s trebovanijami professional'nogo standarta pedagoga. In *Sovremennye nauchnye issledovanija: problemy i perspektivy: Sbornik statej mezhdunarodnoj nauchnoprakticheskoi konferencii*, Ufa, 143-146. (in Russ.).
9. Enikeev, B.I., & Galina, A.Je. (2020). Problemy formirovanija kadrovogo potentsiala organizacii. *Novaja nauka: ot idei k rezul'tatu*, (2-1 (66)), 68-72. (in Russ.).
10. Zajcev, G.G. (2018). Upravlenie chelovecheskimi resursami. Moscow. (in Russ.).
11. Kvitnickaja, G.L., & Koksharova, O.I. (2020). Sistema processov vnutrishkol'nogo kontrolja kak sredstvo razvitija kadrovogo potentsiala obrazovatel'noj organizacii. In *Kar'ernyj uspeh: zakony razvitija: Materialy V Mezhdunarodnoj molodezhnoj nauchno-prakticheskoi konferencii*, 48-54. (in Russ.).
12. Kibanov, A.Ja. (2017). Osnovy upravlenija personalom. Moscow. (in Russ.).
13. Kozyrev, V.A., & Radionova, N.F. (2018). Kompetentnostnyj podhod v pedagogicheskom obrazovanii. St. Petersburg. (in Russ.).
14. Koval'chuk, E.A. (2019). Vosprijatie praktiki: Chto, po slovam uchitelej, izuchajut studentyiskusstvovedy i chto im nuzhno znat'. In *Ucheba v oblasti hudozhestvennogo obrazovanija*, 71-82. (in Russ.).
15. Komarov, K.B. (2020). Soderzhanie i rezul'taty jeksperimental'noj aprobacii modeli razvitija kadrovogo potentsiala obrazovatel'noj organizacii. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 3: Pedagogika i psihologija*, 46-55. (in Russ.).
16. Kruglikova, G.G., & Linker, G.R. (2019). Izuchenie kadrovogo potentsiala obrazovatel'noi organizacii. In *Sotsial'noe i pedagogicheskoe obrazovanie: vektory razvitiya: Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii*, 27-30. (in Russ.).
17. Levterova, D.S. (2018). Pedagogicheskoe vzaimodejstvie – kljuchevoj faktor dlja lichnogo i professional'nogo razvitija uchitelja. In *Lichnostno-professional'noe i kar'ernoje razvitie: aktual'nye issledovanija i forsajt-proekty*, Moscow, 23-26. (in Russ.).
18. Mal'tseva, T.I. (2017). Sistema upravlenija personalom obrazovatel'nogo uchrezhdenija. In *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovanija: Materialy II mezhdunar. nauch. konf. Perm'*, 43-44. (in Russ.).
19. Mikhailichenko, S.A. (2018). Metody povysheniya kadrovogo potentsiala obrazovatel'noi organizacii. In *Sbornik statej po materialam II Mezhdunarodnoi zaochnoi nauchno-prakticheskoi konferencii, posvyashchennoi 60-letiju BGTU im. V.G. Shukhova*, 117-123. (in Russ.).
20. Mikhailova, S.V., & Ibragimova, L.A. (2019). Vzglyad na kommunikativnyu kul'turu professional'noi deyatel'nosti pedagoga. In *Kul'tura, nauka, obrazovanie: problemy i perspektivy: Materialy VII Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*, 398-401. (in Russ.).
21. Tolocek, V.A. (2018). Problemy lichnostnogo, professional'nogo i kar'ernogo razvitiya cheloveka: sotsial'no-psihologicheskie aspekty. In *Lichnostno-professional'noe i kar'ernoje razvitie: aktual'nye issledovanija i forsajt-proekty*, 35-38. (in Russ.).

22. Yakovenko, M.G., & Linker, G.R. (2020). Izuchenie udovletvorennosti potrebitelei kachestvom predostavlyaemykh obrazovatel'nykh uslug uchrezhdeniyami Nizhnevartovskogo raiona. In *Kul'tura, nauka, obrazovanie: problemy i perspektivy: Materialy V Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, Nizhnevartovsk, I, 79-81. (in Russ.).

23. Galton, M., & Moon, B. (Eds.). (2018). *Handbook of teacher training in Europe (1994): Issues and trends*. Routledge.

Дата поступления: 19.07.2022

Дата принятия: 21.09.2022

© Сабитова Е.О., 2022

УДК 378.046.4

<https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/09>

Суркова Н.А.

## РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ

*Surkova N.A.*

### SUPPLEMENTARY EDUCATION TEACHERS' PROFESSIONAL IMPROVISATION CULTURE DEVELOPMENT BY REFLECTIVE PEDAGOGY MEANS

**Аннотация.** Деятельность работника системы дополнительного образования сопряжена с организацией синкретичного педагогического и творческого процесса с участием обучающихся, их родителей и различных социальных партнёров. Обстоятельства, в которых пребывает педагог дополнительного образования, зачастую оказываются непредвиденными, требуют от него спонтанных эффективных действий – профессиональной импровизации. Она становится более продуктивной при условии постоянного осмысления её предпосылок, условий и результатов. В связи с этим целью данной статьи стало теоретико-методологическое обоснование использования потенциала рефлексивной педагогики в сфере развития культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования. В рамках описанного исследования, осуществлённого на базе ГБОУ ДПО «Донецкий республиканский институт развития образования», проведено изучение возможностей рефлексивной педагогики в рамках формирования культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования в системе последиplomного образования. Эксперимент предполагал включение в дополнительную профессиональную программу для педагогов дополнительного образования модуля «Культура профессиональной импровизации педагога дополнительного образования», который включал раздел с использованием потенциала рефлексивной педагогики. Практики, предложенные педагогам, предполагали оценку импровизированных профессиональных действий с последующим их обсуждением. В результате — описана структура и содержание личностных рефлексивных умений в рамках культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования, а также предложена методика их развития. Практическая значимость подтверждается данными диагностики профессионально-личностных результатов освоения дополнительной профессиональной программы, в связи с чем автор считает перспективными

**Abstract.** The activity of supplementary education system employee is associated with the syncretic pedagogical and creative process organization with students', their parents' and various social partners' participation. The circumstances in which supplementary education teacher finds himself often turn out to be unforeseen and require spontaneous effective actions from him – professional improvisation. It becomes more productive with the expected understanding of its prerequisites, conditions and results. In this regard, the purpose of this article was the theoretical and methodological substantiation of the potential of reflexive pedagogy use in supplementary education teacher's professional improvisation culture development. Within the framework of the described study, conducted on Donetsk Republican Institute for the Education Development basis, the reflexive pedagogy possibilities were studied as part of the supplementary education teacher's professional improvisation culture formation in the postgraduate education system. The experiment involved the inclusion of the module «Supplementary education teacher's professional improvisation culture» in the additional professional program for supplementary education teachers, which included a section using the reflexive pedagogy potential. The practices offered to teachers involved improvised professional actions assessment with their subsequent discussion. As a result, the personal reflexive skills structure and content within the framework of the supplementary education teachers' professional improvisation culture were described, and their development methodology for was proposed. The practical significance of the study is confirmed by the professional and personal results diagnostics data of additional professional program mastering, in connection

дальнейшие исследования в области использования рефлексивных практик в системе последипломного образования педагогов дополнительного образования.

**Ключевые слова:** профессиональная импровизация, педагогическая импровизация, импровизация, педагог дополнительного образования, педагогическая рефлексия; профессиональная рефлексия, рефлексия; последипломное образование, дополнительное профессиональное образование, дополнительное образование детей.

**Сведения об авторе:** Суркова Наталья Александровна, ORCID: 0000-0001-9530-9091, Донецкий республиканский институт развития образования, г. Донецк, Донецкая Народная Республика, nata\_surkova@mail.ru

with which the author considers promising further research in the field of reflective practices use in the supplementary education teachers' postgraduate education system.

**Keywords:** professional improvisation, pedagogical improvisation, improvisation, supplementary education teacher, pedagogical reflection, professional reflection, reflection, postgraduate education, additional professional education, children supplementary education.

**About the author:** Surkova Natalie Alexandrovna, ORCID: 0000-0001-9530-9091, Donetsk Republican Institute for the Education Development, Donetsk, Donetsk People Republic, nata\_surkova@mail.ru

Суркова Н.А. Развитие культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования средствами рефлексивной педагогики // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2022. №3(59). С. 99-110. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/09>

Surkova, N.A. (2022). Supplementary Education Teachers' Professional Improvisation Culture Development by Reflective Pedagogy Means. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3(59)), 99-110. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/09>

**Введение.** Актуальность проблемы формирования культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования обусловлена тем, что его профессиональная деятельность постоянно требует от него спонтанных действий, направленных на решение неожиданно возникающих перед ним оперативных задач, не предусмотренных программами и планами, регламентирующими организацию образовательного процесса [15, с. 98].

Исследования, связанные с проблемами педагогической импровизации, довольно популярны в отечественной и зарубежной методологии и технологии профессионального образования. Так, например, Е.П. Турбина рассматривает импровизацию как основу интереса к педагогической деятельности [17]. В педагогической науке большое внимание уделяется условиям эффективности применения профессиональной импровизации в рамках организации образовательного процесса. Несомненный интерес представляют работы О.В. Маховой [8, с. 127], И.Н. Димуры, И.В. Клецко [3, с. 37] и др., которые рассматривают термин «педагогическая импровизация» как синонимичный «педагогическому творчеству». В данном контексте большое научно-прикладное значение имеют работы Е.Ю. Савина, который обосновывает взаимосвязь между готовностью педагога к профессиональной импровизации, его опытом и методической компетентностью [12] И.С. Николаенко акцентирует внимание на одной из наиболее важных составляющих культуры профессиональной импровизации педагога – его импровизационных речевых умениях [9].

Проблемам подготовки педагогов к профессиональной импровизации посвящены исследования О. Bashkir, V. Panchenko, O. Osova, A. Zhytnytska [20] и D.G. Hedden [22]. Перечисленные аспекты изучения проблемы профессиональной импровизации можно отнести к общепедагогическим, поскольку они в равной степени значимы для различных уровней образования – дошкольного, общего, среднего профессионального и высшего профессионального.

У педагога дополнительного образования необходимость в спонтанных действиях может возникнуть не только в связи с разного рода ситуациями профессионального общения, но и с процессом индивидуального или коллективного творчества участников объединения по интересам, которым он руководит. Например, В.В. Золотухин рассматривает импровизацию как неотъемлемую составляющую театральной деятельности, акцентируя внимание на её эвристических, познавательных возможностях [4, с. 31].

М. Biasutti [21] и Л.Н. Пепеляева [10] описывают педагогический потенциал музыкальной импровизации. А.В. Криваксина презентует импровизацию как важный компонент хореографического творчества педагога в рамках образовательного процесса [5]. Б.К. Писанчева актуализирует значимость импровизации в сфере декоративно-прикладного творчества [11]. Отдельно следует отметить работу Я.В. Даниловой, которая на примере музыки, живописи и кинематографа рассказывает о синестезии как основе импровизации [2]. Такой взгляд особенно интересен в рамках интегративного подхода к организации дополнительного образования детей, который преобладает при проектировании современных дополнительных общеобразовательных программ.

В рамках исследования также представляют интерес работы, посвящённые проблеме педагогической рефлексии. Психолого-педагогические аспекты её формирования рассматриваются А.А. Головиным и В.Н. Кормаковой [1], В.А. Чупиной и О.А. Федоренко [18] и др. По мнению авторов, рефлексия является важнейшим свойством личности, которое способствует её самоопределению, саморазвитию, самореализации. А.В. Таракановым, И.В. Архиповой и М.В. Ляшенко обоснована зависимость уровня профессиональных компетенций и готовности к педагогической рефлексии [16]. Исследователи описывают её взаимосвязь с общекультурными и общепрофессиональными компетентностями специалиста [16, с. 108].

В рамках изучаемой проблемы особенно важен потенциал рефлексивной педагогики, которая, как утверждают исследователи, направлена на развитие и саморазвитие творческого потенциала педагога [13, с. 116] и обучающихся [1, с. 265]. Н.Я. Сайгушев и Л.И. Сайгушева указывают на способность рефлексии предотвратить превращение педагогической деятельности в функциональное поведение и расширить рамки профессиональной роли [13, с. 116].

При всём многообразии трудов, посвящённых проблемам педагогической импровизации и рефлексии, в современной методологии и технологии профессионального образования отсутствуют исследования, в которых данные направления научных изысканий пересекались бы. При этом очевидно, что импровизированные действия педагога в равной степени могут оказаться результативными или же привести к ситуации профессиональной неудачи. Подобную непредсказуемость результата импровизированных действий можно свести к минимуму путём развития их рефлексивного компонента, который предполагает готовность педагога дополнительного образования к осмыслению собственных неподготовленных действий в ситуации педагогического и творческого взаимодействия с различными субъектами образовательного процесса. Данный компонент определяет адекватное самоотношение педагога к собственным спонтанным действиям в рамках ситуации профессионального общения, правильную их самооценку и, как следствие, профессиональное самоуважение педагога.

Цель статьи – теоретико-методологическое обоснование использования потенциала рефлексивной педагогики в формировании культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования в системе последиplomного образования.

**Экспериментальная часть.** В 2021-2022 учебном году на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Донецкий республиканский институт развития образования» в рамках изучения проблем профессионально-личностного развития педагогов дополнительного образования была разработана и апробирована в ходе реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации педагогов дополнительного образования программа учебного модуля «Культура профессиональной импровизации педагога дополнительного образования». Она предназначена для ознакомления слушателей с возможностями использования импровизированных действий в педагогической практике и мотивации педагогов дополнительного образования к самостоятельной работе по формированию надпрофессиональной импровизационной компетенции.

В исследовании приняли участие две группы слушателей – педагогов дополнительного образования, координирующих деятельность объединений по интересам различных типов и направлений. Структура и содержание учебного модуля, предлагавшегося для изучения в экспериментальной (84 педагога) и контрольной (78 педагогов) группах, были практически идентичными (табл. 1). Исключение составил четвёртый раздел модуля, который использовался при работе со слушателями экспериментальной группы и изымался из плана занятия с контрольной группой педагогов.

В рамках 4 раздела модуля слушателям экспериментальной группы предлагались различные рефлексивные практики, в основе каждой из которых лежала технология оценки импровизированного профессионального действия (рис. 1). Данные действия фиксировались педагогами в дневнике самонаблюдения в рамках самостоятельной работы

на заочном (дистанционном) этапе освоения дополнительной профессиональной программы.

Таблица 1

Учебный план модуля «Культура профессиональной импровизации педагога дополнительного образования»

№ п / п	Наименование раздела	Всего, час	Аудиторные занятия		Занятия с использованием ДОТ и ЭО		ср, час	Форма аттестации по модулю
			из них		из них			
			теоретические занятия	практические занятия	теоретические занятия	практические занятия		
1.	Сущность, структура и типология профессиональной импровизации педагога дополнительного образования	3	-	1	1	-	1	
2.	Оценка сформированности культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования	5	-	1	1	2	1	
3.	Методика формирования культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования	8	-	1	-	6	1	
4.	Педагогическая рефлексия как условие формирования культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования	6	-	1	2	2	1	
Аттестация по модулю		2	-	-	-	-	-	2, собеседование
Всего		24	-	4	4	10	4	2

Опираясь на типы рефлексивных умений (РУ), выделенные В.А. Чупиной и О.А. Федоренко [18, с. 96-97], и обобщённые результаты самонаблюдений педагогов дополнительного образования за собственными импровизированными профессиональными действиями, в таблице 2 — конкретизировали их содержание в структуре культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования. Участники исследования в ходе обсуждения эффективности рефлексивных практик, предложенных им для проработки на заочном (дистанционном) этапе освоения дополнительной профессиональной программы, отметили значимость уровня развития профессионального критического мышления, которое, по мнению В.Ю. Яковлева, позволяет педагогу избежать когнитивных искажений собственного мышления [19, с. 125].

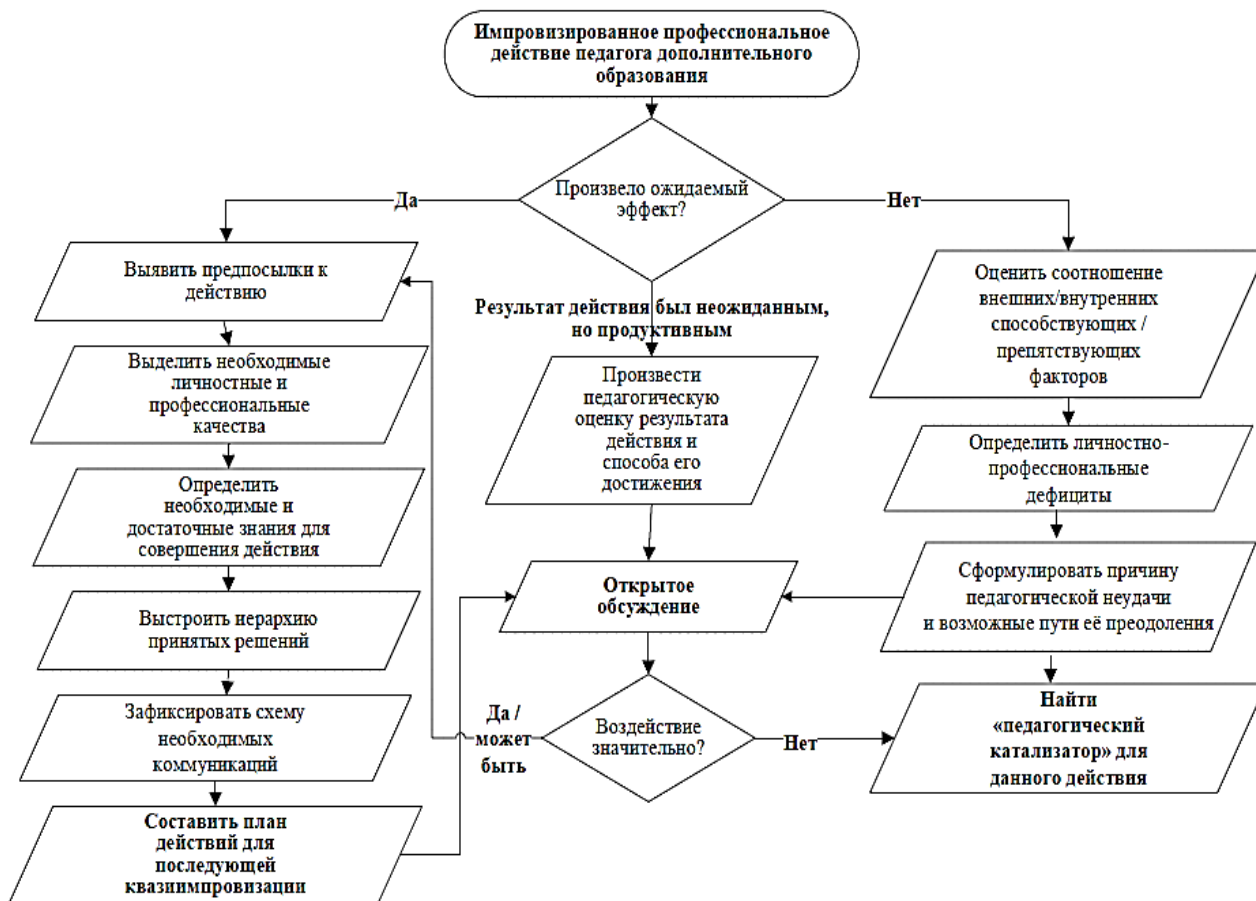


Рис. 1. Технология оценки импровизированных профессиональных действий педагога дополнительного образования

Таблица 2  
Рефлексивные умения в структуре культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования

Типы РУ	Содержание РУ в структуре культуры профессиональной импровизации
Личностные	Умение проанализировать собственные импровизированные профессиональные действия, адекватно воспринимать собственное профессиональное творчество, переосмысливать провокации, с которыми сталкивается педагог в профессиональной деятельности – ошибки, образовательные симулякры, фейки, хайп [14, с. 113-114], проблемно-конфликтные ситуации педагогического общения и собственное поведение в их рамках
Интеллектуальные	Умение оценивать правильность собственных импровизированных действий и собственную позицию, прогностические умения в рамках спонтанной профессиональной деятельности и умения адекватно оценивать прошлый опыт неподготовленных действий в сложных ситуациях педагогического общения
Кооперативные	Принятие организационно-методических решений, умение соотносить прогнозируемые и реальные результаты импровизированных действий, умение брать на себя ответственность за спонтанно выбранную тактику поведения, умение находить решение проблем в группе в режиме реального времени

Типы РУ	Содержание РУ в структуре культуры профессиональной импровизации
Коммуникативные	Умение адекватно воспринимать информацию от субъектов педагогического общения (обучающихся, их родителей (законных представителей), коллег, социальных партнёров учреждения дополнительного образования; демонстрация эмпатии; саморегуляция, интерпретация и самооценка собственных и чужих импровизированных высказываний в различных ситуациях педагогического общения

Такие искажения, действительно, отмечались слушателями, которые указывали на различия в сиюминутном и отсроченном восприятии одной и той же неординарной ситуации педагогического общения, потребовавшей от них использования профессиональной импровизации. Описанные рефлексивные умения представляют собой своего рода социальный заказ со стороны педагогов на содержание дополнительных профессиональных программ, ориентированных на формирование у слушателей культуры профессиональной импровизации. На основании данной информации и с учётом выделенных В.В. Марико и Е.Е. Михайловой типов рефлексивных действий [7, с. 36] была спроектирована методика формирования культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования средствами рефлексивных практик (табл. 3).

Таблица 3

Методика формирования культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования средствами рефлексивных практик

№ п/п	Рефлексивная практика	Содержание деятельности
<b>Предметно-функциональная рефлексия</b>		
1	Методическая рефлексия	Самоанализ использованных педагогом методических средств в рамках импровизированного профессионального действия
2	Организационная рефлексия	Самоанализ организационных действий педагога в нестандартной ситуации педагогического взаимодействия
3	Рефлексия – критический инцидент	Самоанализ деятельности, вышедшей за рамки личностно-профессионального опыта педагога
<b>Личностная рефлексия</b>		
4	Рефлексия достижений	Самоанализ максимально эффективных (по результатам обсуждения в группе и по итогу самооценки) импровизационных действий педагога
5	Рефлексия ошибок	Самоанализ наименее продуктивных (по результатам обсуждения в группе и по итогу самооценки) импровизационных действий педагога
6	Рефлексия профессионально-эмоционального состояния	Самоанализ сиюминутного и отсроченного профессионально-эмоционального состояния по завершении импровизированного педагогического действия
<b>Межличностная рефлексия</b>		
7	Рефлексия-скаффолдинг [6]	Самоанализ импровизированных профессиональных действий при поддержке опытного педагога-практика
8	Креатив-рефлексия	Самоанализ импровизированных профессионально-творческих совместных действий педагога и других участников образовательного процесса

№ п/п	Рефлексивная практика	Содержание деятельности
9	Рефлексия-фасилитация	Самоанализ положительных последствий импровизированных профессиональных действий педагога

По результатам освоения программы учебного модуля «Культура профессиональной импровизации педагога дополнительного образования» участникам контрольной и экспериментальной групп было предложено провести самооценку рефлексивных умений в структуре профессиональной импровизации и общей готовности к спонтанным профессиональным действиям по шкале: 1) 0-3 – низкий уровень; 2) 4-6 – достаточный уровень; 3) 9-10 – высокий уровень. По результатам самооценки участников эксперимента, готовность педагога дополнительного образования к профессиональной импровизации напрямую зависит от степени сформированности его рефлексивных умений (рис. 2).

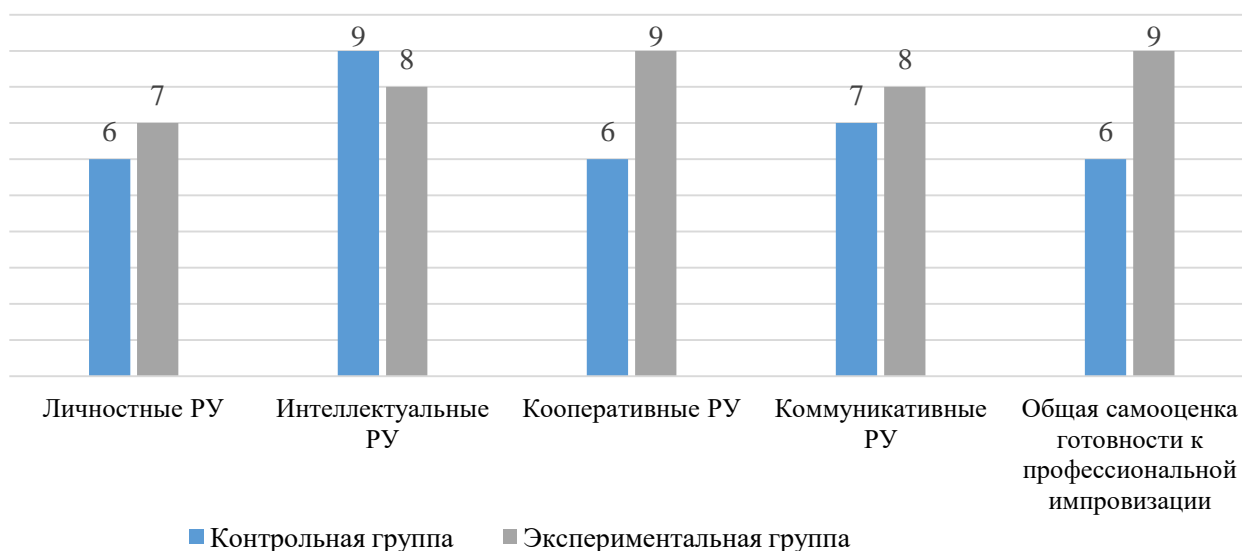


Рис. 2. Самооценка сформированности рефлексивных умений педагога дополнительного образования и его готовности к профессиональной импровизации

Каждая рефлексивная практика в экспериментальной группе завершалась коллективным обсуждением импровизированных профессиональных действий и совместным моделированием будущего профессионального поведения педагога дополнительного образования в подобных обстоятельствах – подготовкой к квазиимпровизации. Такая подготовка во многом нивелирует выявленные Е.Ю. Савиным [12, с. 132-133] различия в готовности к спонтанным профессиональным действиям у молодых и более опытных педагогов.

**Выводы.** В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы. Предложенные участникам экспериментальной группы практики подтвердили значимость рефлексивного анализа по результатам спонтанных, неподготовленных профессионально-творческих действий для формирования культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования и его подготовки к последующей

квазиимпровизации в подобной ситуации педагогического взаимодействия. Каждая группа рефлексивных умений, выделенная в ходе исследования, способствует развитию педагогической эмпатии, взаимопониманию между участниками профессионального общения, разрешению внутренних противоречий педагога, минимизации когнитивных и эмоциональных искажений, возникающих в нестандартных обстоятельствах, выходящих за рамки опыта конкретной практики. В этой связи в перспективах данного исследования — дальнейшее изучение потенциала рефлексивной педагогики при формировании культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Головин А.А., Кормакова В.Н. Формирование профессиональной рефлексии будущего специалиста как психолого-педагогическая проблема // Научный диалог. 2016. № 7(55). С. 265-279.
2. Данилова Я.В. Синестезия как основа импровизации (на примере музыки, живописи и кинематографа) // Ad rupturam. У разрыва: Материалы Международной научно-практической конференции (г. Краснодар, 04-06 марта 2020 года). Краснодар, 2020. С. 227-240.
3. Димура И.Н., Клецко И.В. Импровизация как компонент развития двигательного воображения студентов творческих специальностей // Физкультурное образование Сибири. 2020. № 2(44). С. 34-38.
4. Золотухин В.В. Сегодня мы импровизируем: метод Н.Ф. Скарской в контексте раннесоветской театральной самодеятельности // Шаги-Steps. 2019. Т. 5. № 4. С. 23-35.
5. Криваксина А.В. Импровизация как элемент творчества на занятиях хореографии с детьми дошкольного возраста // Дошкольное детство: теория, методика, практика. Йошкар-Ола, 2020. С. 172-176.
6. Курьян М.Л., Воронина Е.А. Применение технологии педагогической поддержки («скаффолдинг») при обучении студентов эффективной обратной связи // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 461. С. 183-191. <https://doi.org/10.17223/15617793/461/22>
7. Марико В.В., Михайлова Е.Е. Рефлексия в педагогической деятельности: этапы становления и средства развития // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 6-1. С. 35-40.
8. Махова О.В. Условия эффективности использования импровизации в образовательном процессе // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21. №3. С. 127-130.
9. Николаенко И.С. Импровизационные речевые умения студентов факультетов иностранных языков как составляющая их профессиональной педагогической компетенции // Вопросы педагогики. 2022. №1-1. С. 202-205.
10. Пепеляева Л.Н. Об импровизации в современном музыкально-педагогическом процессе // Искусство. Педагогика. Культура: Сборник научных и научно-методических статей (Санкт-Петербург, 09-10 июня 2021 года). М., 2021. С. 99-105.
11. Писанчева Б.К. Импровизация в художественном кружевоплетении // Традиционное прикладное искусство и образование. 2020. № 1(32). С. 87-95. <https://doi.org/10.24411/2619-1504-2020-00024>

12. Савин Е.Ю. Соотношение склонности к педагогической импровизации с субъектным и профессиональным опытом студента-педагога // Сибирский психологический журнал. 2016. № 61. С. 123-138. <https://doi.org/10.17223/17267080/61/9>
13. Сайгушев Н.Я., Сайгушева Л.И. Постановка проблемы педагогической рефлексии как механизма развития профессионально-педагогической деятельности // Образование и саморазвитие. 2013. №4(38). С. 111-116.
14. Суркова Н.А. Провокативная стратегия формирования культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: Материалы Международной научно-практической конференции. 2021. №9. С. 110-116.
15. Суркова Н.А. Сущность, структура и типология профессиональной импровизации педагога дополнительного образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2021. №3(48). С. 95-107.
16. Тараканов А.В., Архипова И.В., Ляшенко М.В., Дураченко О.А., Сиизкова Т.Э. Рефлексивная готовность к освоению профессиональных компетенций // Сибирский психологический журнал. 2020. № 76. С. 105-124. <https://doi.org/10.17223/17267080/76/7>
17. Турбина Е.П. Использование педагогической импровизации в процессе развития интереса к педагогической деятельности у будущих учителей // Перспективы науки и образования. 2016. № 6(24). С. 41-47.
18. Чупина В.А., Федоренко О.А. Теория и практика профессиональной педагогической рефлексии. Екатеринбург, 2019. 200 с.
19. Яковлев В.Ю. Технологии критического мышления в современной образовательной практике. Актуальные технологии преподавания в высшей школе: Материалы научно-методической конференции (г. Кострома, 17 мая 2021 года). Кострома, 2021. С. 124-128.
20. Bashkir O., Panchenko V., Osova O., Zhytynska A. Technology of Forming Future Teachers' Readiness for Pedagogical Improvisation. 2021. <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2021.26.1.02>
21. Biasutti M. Pedagogical applications of cognitive research on musical improvisation // *Frontiers in psychology*. 2015. Vol. 6. P. 614. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00614>
22. Hedden D. Lessons from Lithuania: A pedagogical approach in teaching improvisation // *International journal of music education*. 2017. Vol. 35. №2. P. 289-301. <https://doi.org/10.1177/0255761416667462>

## REFERENCES

1. Golovin, A.A., & Kormakova, V.N. (2016). Formirovanie professional'noi refleksii budushchego spetsialista kak psikhologo-pedagogicheskaya problema. *Nauchnyi dialog*, (7(55)), 265-279. (in Russ.).
2. Danilova, Ya.V. (2020). Sinesteziya kak osnova improvizatsii (na primere muzyki, zhivopisi i kinematografa). In *Ad rupturam. U razryva: Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (g. Krasnodar, 04-06 marta 2020 goda)*, Krasnodar, 227-240. (in Russ.).
3. Dimura, I.N., & Kletsko, I.V. (2020). Improvizatsiya kak komponent razvitiya dvigatel'nogo voobrazheniya studentov tvorcheskikh spetsial'nostei. *Fizkul'turnoe obrazovanie Sibiri*, (2(44)), 34-38. (in Russ.).
4. Zolotukhin, V.V. (2019). Segodnya my improviziruem: metod N.F. Skarskoi v kontekste rannesovetskoi teatral'noi samodeyatel'nosti. *Shagi-Steps*, 5(4), 23-35. (in Russ.).
5. Krivaksina, A.V. (2020). Improvizatsiya kak element tvorchestva na zanyatiyakh khoreografii s det'mi doshkol'nogo vozrasta. In *Doshkol'noe detstvo: teoriya, metodika, praktika*, Ioshkar-Ola, 172-176. (in Russ.).

6. Kur'yan, M.L., & Voronina, E.A. (2020). Primenenie tekhnologii pedagogicheskoi podderzhki ("skaffolding") pri obuchenii studentov effektivnoi obratnoi svyazi. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, (461), 183-191. (in Russ.). <https://doi.org/10.17223/15617793/461/22>
7. Mariko, V.V., & Mikhailova, E.E. (2013). Refleksiya v pedagogicheskoi deyatel'nosti: etapy stanovleniya i sredstva razvitiya. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*, (6-1), 35-40. (in Russ.).
8. Makhova, O.V. (2015). Usloviya effektivnosti ispol'zovaniya improvizatsii v obrazovatel'nom protsesse. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika*, 21(3), 127-130. (in Russ.).
9. Nikolaenko, I.S. (2022). Improvizatsionnye rechevye umeniya studentov fakul'tetov inostrannykh yazykov kak sostavlyayushchaya ikh professional'noi pedagogicheskoi kompetentsii. *Voprosy pedagogiki*, (1-1), 202-205. (in Russ.).
10. Pepelyaeva, L.N. (2021). Ob improvizatsii v sovremennom muzykal'no-pedagogicheskom protsesse. In *Iskusstvo. Pedagogika. Kul'tura: Sbornik nauchnykh i nauchno-metodicheskikh statei (Sankt-Peterburg, 09-10 iyunya 2021 goda)*, Moscow, 99-105. (in Russ.).
11. Pisancheva, B.K. (2020). Improvizatsiya v khudozhestvennom kruzhevopletenii. *Traditsionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie*, (1(32)), 87-95. (in Russ.). <https://doi.org/10.24411/2619-1504-2020-00024>
12. Savin, E.Yu. (2016). Sootnoshenie sklonnosti k pedagogicheskoi improvizatsii s sub"ektnym i professional'nym opytom studenta-pedagoga. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal*, (61), 123-138. (in Russ.). <https://doi.org/10.17223/17267080/61/9>
13. Saigushev, N.Ya., & Saigusheva, L.I. (2013). Postanovka problemy pedagogicheskoi refleksii kak mekhanizma razvitiya professional'no-pedagogicheskoi deyatel'nosti. *Obrazovanie i samorazvitie*, (4(38)), 111-116. (in Russ.).
14. Surkova, N.A. (2021). Provokativnaya strategiya formirovaniya kul'tury professional'noi improvizatsii pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya. In *Lichnost' v kul'ture i obrazovanii: psikhologicheskoe soprovozhdenie, razvitie, sotsializatsiya: Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, (9), 110-116. (in Russ.).
15. Surkova, N.A. (2021). Sushchnost', struktura i tipologiya professional'noi improvizatsii pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov*, (3(48)), 95-107. (in Russ.).
16. Tarakanov, A.V., Arkhipova, I.V., Lyashenko, M.V., Durachenko, O.A., & Siizkova, T.E. (2020). Refleksivnaya gotovnost' k osvoeniyu professional'nykh kompetentsii. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal*, (76), 105-124. (in Russ.). <https://doi.org/10.17223/17267080/76/7>
17. Turbina, E.P. (2016). Ispol'zovanie pedagogicheskoi improvizatsii v protsesse razvitiya interesa k pedagogicheskoi deyatel'nosti u budushchikh uchitelei. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, (6(24)), 41-47. (in Russ.).
18. Chupina, V.A., & Fedorenko, O.A. (2019). Teoriya i praktika professional'noi pedagogicheskoi refleksii. Ekaterinburg. (in Russ.).
19. Yakovlev, V.Yu. (2021). Tekhnologii kriticheskogo myshleniya v sovremennoi obrazovatel'noi praktike. In *Aktual'nye tekhnologii prepodavaniya v vysshei shkole: Materialy nauchno-metodicheskoi konferentsii (g. Kostroma, 17 maya 2021 goda)*, Kostroma, 124-128. (in Russ.).
20. Bashkir, O., Panchenko, V., Osova, O., & Zhytnytska, A. (2021). Technology of Forming Future Teachers' Readiness for Pedagogical Improvisation. <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2021.26.1.02>

21. Biasutti, M. (2015). Pedagogical applications of cognitive research on musical improvisation. *Frontiers in psychology*, 6, 614. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00614>

22. Hedden, D. (2017). Lessons from Lithuania: A pedagogical approach in teaching improvisation. *International journal of music education*, 35(2), 289-301. <https://doi.org/10.1177/0255761416667462>

Дата поступления: 11.05.2022

Дата принятия: 21.07.2022

© Суркова Н.А., 2022

УДК 378.147

https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/10

*Plastinina N.A., Bogdanova S.Yu., Dimova I.V.*

## EDUTECH IN CONTINUING EDUCATION

*Пластинина Н.А., Богданова С.Ю., Димова И.В.*

### ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Abstract.** With the increase in implanting the information and computing technologies (ICT) into learning and continuing education during the last two decades and shifting to distant educational technologies (DET), it has become obvious that there is a vital need for school and university teachers to upgrade and develop their e-learning and e-teaching skills consistently. Since integrating technology into classroom, online or offline, has already become both a global tendency and a crucial change in the quality, form and methodology of education, there appeared an urgent importance for appropriate digital continuing education for school and university teachers to boost their readiness, preparedness and ability to adapt to the changing conditions of the educational environment. This is a niche opportunity for the local Universities to fill in. The study examines the plethora of conditions, assumptions and risks affecting the quality of educational content for an effective online continuing education course. The article details the stages and principles of designing an e-learning online course for continuing education. Using information visualization and feedback tools as examples the authors propose practical recommendations for content development and risk management. The authors imply that to create a quality online continuing education course, the developing team should take into consideration the characteristic differences of online education as compared to traditional methods. Active learning, time management, progress monitoring and communication are also brought to focus. The proposed framework, educational content development and additional strategies suggested have implications to teachers and educators involved in e-courses development, as well as to a wide range of users.

**Аннотация.** Повсеместное внедрение в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в течение последних двух десятилетий и глобальный переход к использованию технологий дистанционного обучения (ДОТ) привели к пониманию, что педагоги школ и университетов остро нуждаются в непрерывном повышении квалификации в области ИКТ и электронного обучения для повышения их готовности, и способности адаптироваться к изменяющимся условиям образовательной среды. Непрерывное профессиональное образование и последовательное повышение квалификации становится одними из самых значимых процессов, качественно влияющих на содержание, формы и методы обучения. Авторы полагают, что университеты могли бы заполнить эту нишу на рынке образовательных услуг и обеспечить непрерывное повышение цифровых компетенций преподавателей школ и ВУЗов. В исследовании рассматривается множество условий, предположений и рисков, влияющих на качество образовательного контента для эффективного онлайн-курса непрерывного профессионального образования. В статье подробно описаны этапы и принципы проектирования электронного учебного онлайн-курса повышения квалификации. На примере инструментов визуализации информации и обратной связи авторы предлагают практические рекомендации по разработке контента и управлению рисками. Авторы подразумевают, что для создания качественного онлайн-курса для непрерывного профессионального образования команда разработчиков должна учитывать характерные отличия онлайн-образования от традиционных методов, принципы активного обучения, тайм-менеджмент, мониторинг прогресса обучающихся и средства обратной связи. Предлагаемая структура и дополнительные стратегии создания образовательного контента онлайн-курса могут представлять интерес для преподавателей и методистов, занимающихся разработкой электронных курсов, а также широкого круга пользователей.

**Keywords:** edutech, continuing education, distance learning, e-learning, information and computing technologies, mobile learning.

**About the authors:** Plastinina Nina Anatolievna, ORCID 0000-0002-7658-890X, Ph.D., Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, nina.plastinina2011@yandex.ru; Bogdanova Svetlana Yurievna, ORCID 0000-0002-4804-4788, Dr. habil., Irkutsk State University, Irkutsk, Russia, rusjar@mail.ru; Dimova Irina Vadimovana, Izluchinsk Municipal Secondary School 2 Izluchinsk, Russia, irina\_140199@mail.ru

**Ключевые слова:** образовательные технологии, непрерывное образование, дистанционное обучение, электронное обучение, информационно-коммуникационные технологии, мобильное обучение

**Сведения об авторах:** Пластинина Нина Анатольевна, ORCID 0000-0002-7658-890X, канд. филол. наук, Нижневартровский государственный университет, г. Нижневартовск, Россия, nina.plastinina2011@yandex.ru; Богданова Светлана Юрьевна, ORCID 0000-0002-4804-4788, д-р филол. наук, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Россия, rusjar@mail.ru; Димова Ирина Вадимовна, Излучинская ОСШ УИОП №2, г. Излучинск, Россия, irina\_140199@mail.ru

Plastinina N.A., Bogdanova S.Yu., Dimova I.V. Edutech in Continuing Education // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2022. №3(59). С. 111-121. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/10>

Plastinina, N.A., Bogdanova, S.Yu. & Dimova, I.V. (2022). Edutech in Continuing Education. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3(59)), 111-121. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/10>

Throughout the last two decades leaders both in the field of education and technology repeatedly urged educational institutions to actively involve and engage teachers and, by doing so, their students into the very process of active e-learning [2; 11; 20; 21]. Schools are increasingly deploying computers, laptops, netbooks, tablet computers or smartphones (as well as handheld portal media and gaming devices) to support teaching and learning both inside and outside classrooms. Active learning in general and e-learning as its tool have become the fashion and the cry. Despite the urgency of these calls, the extensive recent studies have shown that the problem is not in the technology itself or the resilience to interactive e-learning methods but the quality of edutech teachers' skills that should be addressed to [3; 4; 23]. A teacher training experience in the university and what is more, accessible and available continuing education in later stages of their career is more important to become focal [11; 12; 14].

This paper attempts to shed light on the competencies a school or university teacher must have and consistently develop in order to teach in the virtual learning classroom, the framework for the design of training proposals aiming to develop teachers' competencies for virtual environments in secondary and higher education is also given attention.

The purpose of this article is to present a generalized theoretical and practical experience of introducing ICT into continuing education for teachers over the past 5-10 years – from studying the perceptions of teachers about their readiness to teach online to creating the possible framework and practical recommendations for developing content for distance continuing education. The results and recommendations may be of interest to all participants in the educational process in the distance-learning format.

The study is based on the analysis of the accumulated general theoretical material of foreign and domestic research in this area [2-4; 12; 14; 15; 20; 21]. The criteria for the study are the assessment of the quality of the electronic course (Indiana and Purdue Universities (USA)) and the sum of competencies in the field of using ICT in education (Federal Education Standard of the Ministry of Education and Science – <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24>) [15; 17].

The data analysis procedure included the study of descriptive statistics on the introduction of ICT in distance and continuing education in Russia, Europe and the USA [2-4; 7; 11]. The main objective of our analysis was to identify the combatable difficulties and develop proposable framework and practical recommendations for developing content for distance continuing education.

**Problem analysis: what are looking at?** The recent technological breakthrough and the pandemic of COVID-19 with its massive global shift to distance learning brought to focus the need to appropriate digital training for school and university teachers in the later stages of their career in particular to boost their readiness, preparedness and ability to adapt to the changing conditions of the educational environment [1; 9; 20].

Nearly every study describing the continuing education courses, their framework and completion rates suggests that teachers in the later stages of their career experience a plethora of challenges related to the online format including technical difficulties, a sense of isolation, a relative lack of structure, and a general lack of support [9; 10; 18-20]. These challenges may contribute to their poor online performance. The situation may also be aggravated by the fact that many teachers live and work in hard-to-reach and remote areas which means that online continuing education courses is the only option to develop their professional skills and provide consistent peer and expert support, opinion exchange and socialization. It is where the local universities may and should step in [5; 16].

The following research suggests studying assumptions and risk factors for a continuing education course. The results show that a successful high-quality electronic course should basically follow the development stages listed below:

1. Analytical phase

Stakeholder analysis (situation analysis)

Table. Summarizes the participating parties, their roles and responsibilities, goals and gains.

Table

Stakeholder analysis

Participating parties	Roles	Responsibilities	Goals and gains
University	Course provider Course supervisor	Course management, facilities, educational resources, etc.	Ensuring high quality professional development for school teachers. Collaboration with Local Ministries, meeting their demands
University teachers and IT engineers	Course teachers, tutors	Educators in a group and 1:1 online continuing education course, providing the	Ensuring high quality professional development for school teachers



Participating parties	Roles	Responsibilities	Goals and gains
		course curriculum and learning materials	
School teachers	Students	Course progress and completion	Professional development and satisfaction, increasing competitiveness in the education market

It is clearly observed from Table 1 that the main agents with their roles fulfilled respectively invest in and contribute to the goals and gains of such e-learning online course for teachers.

The Universities provide and ensure high-quality professional support for local and regional educators, gain reputation and collaborate with local Ministries and Government, expand their education market. Economically, such courses are of mutual benefit for both Universities and local education authorities: the Universities get an opportunity to introduce and develop their educational services, school leaders and local education authorities save on long distance trip costs, transportation and overhead costs when sending teachers to advanced training courses. They patch up insufficient funding for such programs and get high quality educational services provided by the universities. School teachers develop and upgrade their professional skills, increase their competitiveness in the education market, derive professional satisfaction, enrich their educational experiences and socialization, all this hopefully resulting in better jobs and fees.

## 2. Planning

Course planning includes:

1) For the University – defining the logic of participation of the parties: drafting and implementing educational policies and strategies, course curriculum, regulatory framework, decision-making, distributing the roles and responsibilities, pinpointing the incentives for teachers-trainers and tutors to create distance learning courses (including increase income through fees, free access to the Internet, allocation of funds for training specialists), advertising courses and attracting students, implementation results analysis.

2) For the University teachers: course architecture development, providing teaching materials, training and self-training in distance learning technologies, conducting classes using distance learning technologies, results analysis and finalization.

3) For technical IT staff: LMS and DL access and maintenance (providing access to the University LMS or any educational platform, maintaining its operability, etc.).

## 3. Implementation

Assumptions and risks may include insufficient funding, market competition, lack of motivation among potential parties, lack of awareness among potential course participants and (or) distrust of the new form of education, technical complexities (software, resources, time- and effort consumption, client support, etc.).

Since the financial and marketing factors (e. g. funding and advertizing) are beyond the authors' powers and horizon and are in the University administration domain, we have addressed

the topics that involve course content, educational resources, educational activities, tasks and activities within the proposable course.

**What are the barriers and how to combat them?** To address adequately why most e-learning courses for continuing education have not embraced respectively adequate support and success, it is necessary to identify and understand common barrier risks: discomfort and anxiety at using newer edutech trends and tools, a possible increase in the amount of preparation time, the risks that students will demonstrate limited presence, motivation and output [6; 8; 13; 22].

Let us address some of these barrier risks.

Each teacher training course contains lectures. What is wrong with a traditional 40-50 min lecture and why do they not work in online courses? It is too long for an e-learning lecture, the listeners or viewers get distracted easily or may fail to concentrate or find a time slot appropriately long enough to listen or to view in real time virtual class. What is the solution?

There are a few actually:

1) The students should listen, view, discuss and be engaged into solving problems. So, the whole 40-50 minutes should be split into shorter episodes.

2) There must be pauses at least three times for two minutes each to get feedback, check comprehension and following the topic by doing a short task or a five-minute discussion, live quiz, etc.

3) In case a student failed to participate online in real time lecture, all the materials complemented by instructional techniques should be available at the University LMS Teacher or tutor Google class (<https://classroom.google.com>) Webinar (<https://webinar.ru>), etc.

Let us review some examples from the author's course hosted at LMS NVSU.

#### 1. Video lecture

Figure 1 illustrates a 9 minute 11 second episode from Lecture 2 on the e-learning tools and resources for ESOL classes. In this part of the lecture the lecturer speaks about how the Internet resources (social media, e-journals, sci-pop websites) and tools (Mentimeter: <https://www.mentimeter.com>, iClicker: <https://www.iclicker.com>) can be used in classroom specifying the activities best to use. The lecture was video conferenced by the author via Zoom meetings (Zoom.com) during an online continuing education seminar on the digital tools and resources for ESOL and TESOL teaching in September 2022. Zoom meetings allows to deliver a lecture and record it simultaneously. The recording is stored in Zoom cloud or University LMS (<http://do.nvsu.ru>). To monitor comprehension in an online class, a teacher can divide students in pairs or small groups and assign them to Zoom rooms where they have to interact with one another to solve the problem, the teacher being able to visit every room and monitor the student progress. Other options for collecting immediate feedback or comprehension activities are described further.

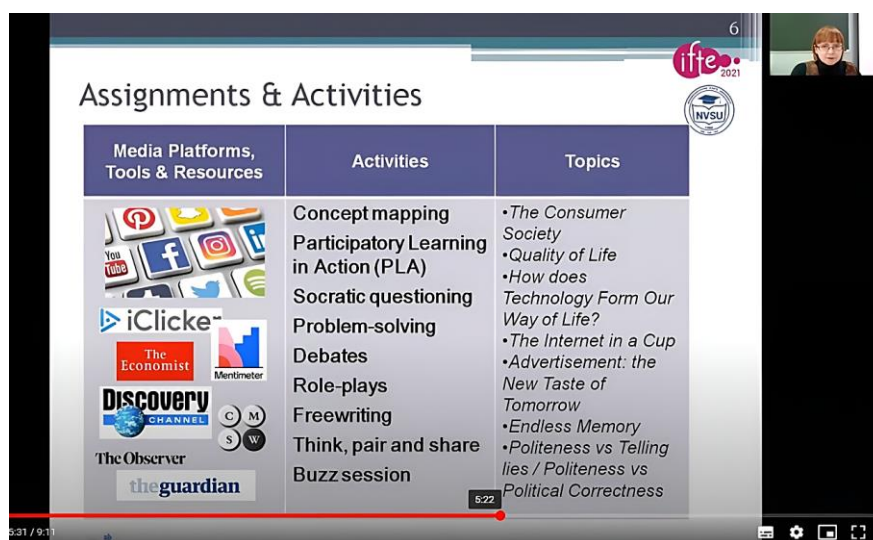


Fig. 1. Sample lecture episode

## 2. Tools

Perhaps, the single greatest barrier of all, however banal it may seem at this stage of ICT revolution is the fear of “using and losing” to newer apps and tools, the fear to employ new tools or transferring a traditional method to a new smart level. Appropriate instructional techniques relieve the potential user of the fears and encourage them to incorporate these tools into their classrooms.

The examples below illustrate the instructional techniques for Mentimeter, an online immediate feedback tool, which is helpful for both monitoring the student comprehension and online presence.

Figure 2 shows an LMS page with a full instructional series for Mentimeter.

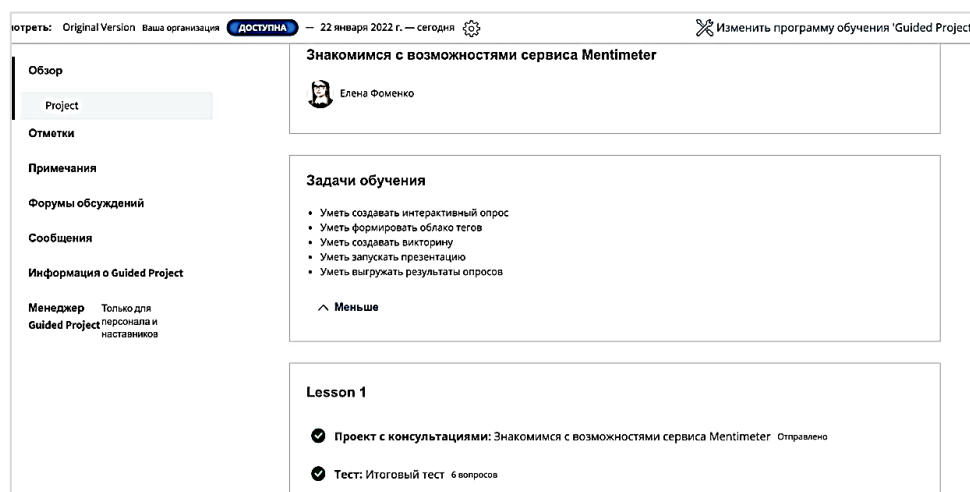


Fig. 2. Employing Mentimeter in classroom: instructional techniques<sup>1</sup>

<sup>1</sup> The Instructional technique, devised by E.A. Fomenko, Nizhnevarovsk State University for Digital Educational Practices Course

Figure 3 shows a sample questionnaire slide for an immediate student feedback on the finalizing course activity. This is a multiple choice question to gather students' answers. The other options include word cloud, open ended and scales questions, ranking, Q&A and more. The questionnaires are anonymous which ensures more candid feedback. The modification of traditional lecture in such a manner is one way to incorporate active edutech and e-learning in the continuing education course. The other simple but effective ways are to use some well-rooted and popular tools such as Google+ (Google doc, Google classroom) (fig. 4), Quizzez.com can also be used in the same way in the virtual classroom to monitor completion through creative writing or playing the live quiz or may be assigned as home assignments online.

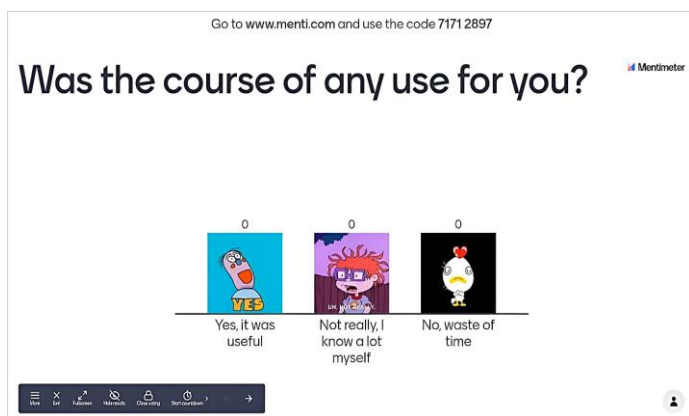


Fig. 3. Employing Mentimeter in classroom: questionnaire example

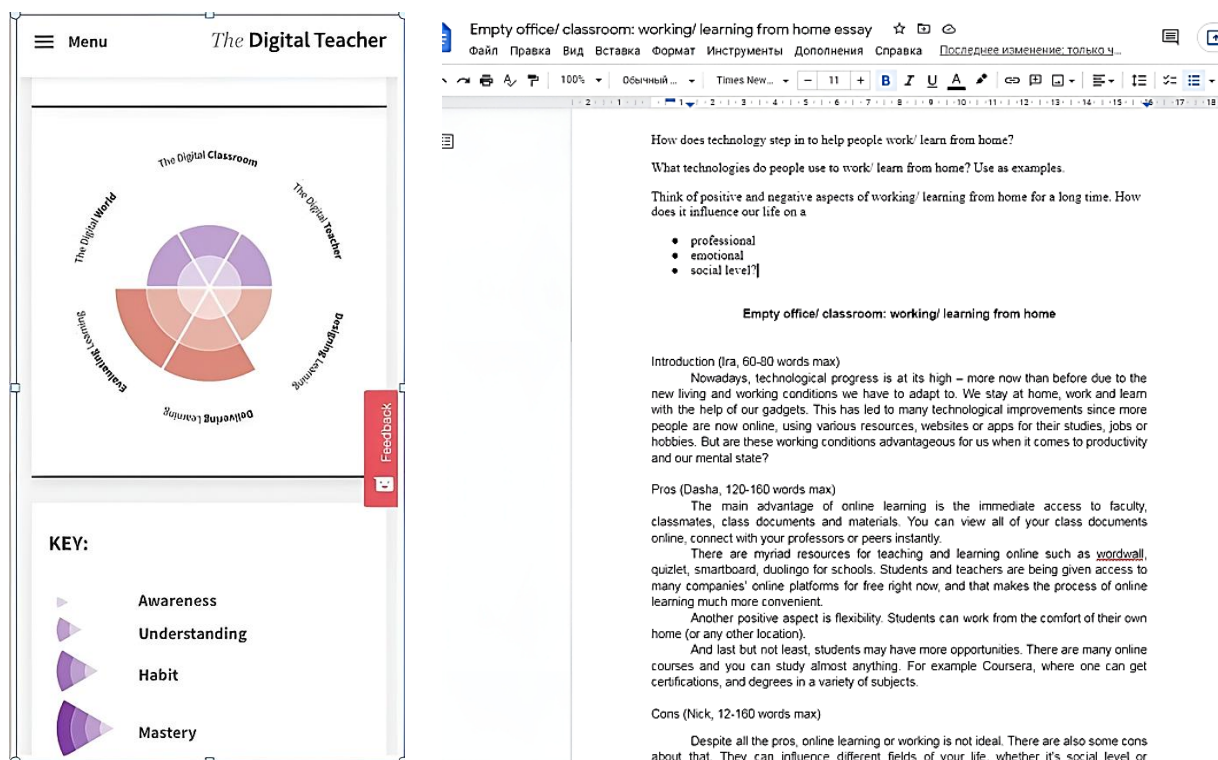


Fig. 4. Sample activities to incorporate into lectures: live test and a shared Google.doc for creative writing

Use of the above mentioned techniques in an online course is vital as they seem to combat major risk barriers: they help to not only introduce them into the teacher's classroom later, but basically, allow teacher-students master these instruments themselves, see and put them at work and model their potential activities in future.

**Conclusion.** Research has suggested, however, that to achieve the incentives stated all participating parties must create a supportive intellectual and emotional learning environment that encourages students of a continuing education course (i.e. teachers themselves) to take risks.

The designed strategies have been used in some continuing education courses and shown favorable attitudes on both the teachers' and students' sides. Visual based instruction, elaborate instructional techniques and using immediate feedback tools provide a helpful starting ground for other interactive techniques such as collaborative writing, interactive quizzes, short problem-solving sessions, etc.

In short, the described alternatives add to and substantially improve such traditional edutech as lecture and provide a rich menu of different approaches and the teachers' instructional skills.

The proposable framework has no claim of being comprehensive as it has been only the initial step and demands further research.

#### REFERENCES

1. Gurevich, L.S. (2020). Fors-mazhorniye distant v usloviyakh neshtatnoi situatsii: chastnye uroki COVID-19. In *Lingvistika i lingvodidaktika v svete sovremennykh nauchnykh paradigim*, 3, Irkutsk, 255-262. (in Russ.).
2. Davydov, S.G., Ishun'kina, I.V., Levova, I.Yu., Logunova, O.S., Kazaryan, K.R., Plugotarenko, S.A., & Saikina, M.V. (2019). Internet v Rossii. Moscow. (in Russ.).
3. Zhidkova, I.E. (2016). Nepreryvnoe obrazovanie uchitelei: rossiiskaya i evropeiskaya modeli. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov*, (1 (26)). (in Russ.).
4. Mitin, A.N. (2014). Kompetentnostnyi podkhod v obuchenii informatsionnym tekhnologiyam s ispol'zovaniem elektronnykh obrazovatel'nykh resursov. *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal*, (4), 93-96. (in Russ.).
5. Miroshnichenko, A.A. (2012). Pedagogicheskii vuz kak tsentr nepreryvnogo obrazovaniya uchitelei. *Obrazovanie cherez vsyu zhizn': nepreryvnoe obrazovanie v interesakh ustoichivogo razvitiya*, (2). (in Russ.).
6. Plastinina, O.N., & Grigorieva, E.S. (2021). Basic Educational Content Development for Distanse Learning: Theory and Practice. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (1(53)), 48-55. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/07>
7. Allen, I. E., & Seaman, J. (2016). *Online report card: Tracking online education in the United States*. Babson Survey Research Group. Babson College, 231 Forest Street, Babson Park, MA 02457.
8. Bacsich, P. (2012). Alternative models of education delivery. *Moscow: y the UNESCO Institute*.
9. Campion, M. (1997). The changing nature of academic work: implications for professional continuing education. *Studies in continuing education*, 19(2), 143-159. <https://doi.org/10.1080/0158037970190205>
10. Dahlstrom, E., Brooks, D. C., & Bichsel, J. (2014). The current ecosystem of learning management systems in higher education: Student, faculty, and IT perspectives.

11. Daniel, S. J. (2012). ICTs in Global Learning/Teaching/Training: Policy Brief. M.: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
12. Gay, G.H. (2016). An assessment of online instructor e-learning readiness before, during, and after course delivery. *Journal of Computing in Higher Education*, 28(2), 199-220. <https://doi.org/10.1007/s12528-016-9115-z>
13. Haugsbakken, H. (2020). Five Learning Design Principles to Create Active Learning for Engaging With Research in a MOOC. <http://dx.doi.org/10.2478/eurodl-2020-0003>
14. Horvitz, B. S., Beach, A. L., Anderson, M. L., & Xia, J. (2015). Examination of faculty self-efficacy related to online teaching. *Innovative Higher Education*, 40(4), 305-316. <https://doi.org/10.1007/s10755-014-9316-1>
15. Kostogriz, A., Adams, M., & Bonar, G. (2022). Affective practice architectures of professional learning in international schools. *Studies in Continuing Education*, 44(2), 247-265. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2022.2043267>
16. MacDonald, K., Diamond, F., Wilkinson, J., Sum, N., Longmuir, F., & Kaukko, M. (2022). Creating spaces of learning in academia: fostering niches for professional learning practice. *Studies in Continuing Education*, 44(2), 266-283. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2021.1956890>
17. Martin, F., Wang, C., Jokiahho, A., May, B., & Grübmeier, S. (2019). Examining Faculty Readiness to Teach Online: A Comparison of US and German Educators. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 22(1), 53-69.
18. Mason, R. (2006). Learning technologies for adult continuing education. *Studies in Continuing Education*, 28(2), 121-133. <https://doi.org/10.1080/01580370600751039>
19. Zhou, N., Tigelaar, D. E., & Admiraal, W. (2021). Understanding vocational teachers' professional development in work placement: learning goals, activities, and outcomes. *Studies in Continuing Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2021.1960496>
20. Shaw, P., Rawlinson, S., & Sheffield, D. (2020). Exploring the problem of establishing horizon emergent technologies within a higher education institution's operational framework. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 23(1), 18-31.
21. Tallent-Runnels, M. K., Thomas, J. A., Lan, W. Y., Cooper, S., Ahern, T. C., Shaw, S. M., & Liu, X. (2006). Teaching courses online: A review of the research. *Review of educational research*, 76(1), 93-135. <https://doi.org/10.3102/00346543076001093>
22. Le, V. H., Maor, D., & McConney, A. (2021). The potential of social networking sites for continuing professional learning: investigating the experiences of teachers with limited resources. *Studies in Continuing Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2021.1932453>
23. De Wever, B., Hämäläinen, R., Nissinen, K., Mannonen, J., & Van Nieuwenhove, L. (2021). Teachers' problem-solving skills in technology-rich environments: a call for workplace learning and opportunities to develop professionally. *Studies in Continuing Education*, 1-27. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2021.2003769>

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гуревич Л.С. Форс-мажорный дистант в условиях нештатной ситуации: частные уроки COVID-19 // Лингвистика и лингводидактика в свете современных научных парадигм. Вып. 3. Иркутск: Аспринт, 2020. С. 255-262.
2. Давыдов С.Г., Ишунькина И.В., Левова И.Ю., Логунова О.С., Казарян К.Р., Плуготаренко С.А., Сайкина М.В. Интернет в России. М., 2019.

3. Жидкова И.Е. Непрерывное образование учителей: российская и европейская модели // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2016. №1 (26).
4. Митин А.Н. Компетентностный подход в обучении информационным технологиям с использованием электронных образовательных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. №4. С. 93-96.
5. Мирошниченко А.А. Педагогический вуз как центр непрерывного образования учителей // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2012. №2.
6. Пластинина Н.А., Григорьева Е.С. Создание базового образовательного контента для дистанционного обучения // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2021. №1(53). С. 48-55. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/07>
7. Allen I. E., Seaman J. Online report card: Tracking online education in the United States. Babson Survey Research Group. Babson College, 231 Forest Street, Babson Park, MA 02457, 2016.
8. Bacsich P. Alternative models of education delivery // Moscow: y the UNESCO Institute. 2012.
9. Campion M. The changing nature of academic work: implications for professional continuing education // Studies in continuing education. 1997. Vol. 19. №2. P. 143-159. <https://doi.org/10.1080/0158037970190205>
10. Dahlstrom E., Brooks D. C., Bichsel J. The current ecosystem of learning management systems in higher education: Student, faculty, and IT perspectives. 2014.
11. Daniel S.J. ICTs in Global Learning/Teaching/Training: Policy Brief. M.: UNESCO Institute for Information Technologies in Education. 2012.
12. Gay G.H.E. An assessment of online instructor e-learning readiness before, during, and after course delivery // Journal of Computing in Higher Education. 2016. Vol. 28. №2. P. 199-220. <https://doi.org/10.1007/s12528-016-9115-z>
13. Haugsbakken H. Five Learning Design Principles to Create Active Learning for Engaging With Research in a MOOC. 2020. <http://dx.doi.org/10.2478/eurodl-2020-0003>
14. Horvitz B. S., Beach A. L., Anderson M. L., Xia J. Examination of faculty self-efficacy related to online teaching // Innovative Higher Education. 2015. Vol. 40. №4. P. 305-316. <https://doi.org/10.1007/s10755-014-9316-1>
15. Kostogriz A., Adams M., Bonar G. Affective practice architectures of professional learning in international schools // Studies in Continuing Education. 2022. Vol. 44. №2. P. 247-265. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2022.2043267>
16. MacDonald K., Diamond F., Wilkinson J., Sum N., Longmuir F., Kaukko M. Creating spaces of learning in academia: fostering niches for professional learning practice // Studies in Continuing Education. 2022. Vol. 44. №2. P. 266-283. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2021.1956890>
17. Martin, F., Wang, C., Jokiaho, A., May, B., & Grübmeier, S. Examining Faculty Readiness to Teach Online: A Comparison of US and German Educators // European Journal of Open, Distance and E-learning. 2019. Vol. 22. №1. P. 53-69.
18. Mason R. Learning technologies for adult continuing education // Studies in Continuing Education. 2006. Vol. 28. №2. P. 121-133. <https://doi.org/10.1080/01580370600751039>
19. Zhou N., Tigelaar D. E. H., Admiraal W. Understanding vocational teachers' professional development in work placement: learning goals, activities, and outcomes // Studies in Continuing Education. 2021. P. 1-19. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2021.1960496>
20. Shaw P., Rawlinson S., Sheffield D. Exploring the problem of establishing horizon emergent technologies within a higher education institution's operational framework // European Journal of Open, Distance and E-learning. 2020. Vol. 23. №1. P. 18-31.

21. Tallent-Runnels M. K., Thomas J. A., Lan W. Y., Cooper S., Ahern T. C., Shaw S. M., Liu X. Teaching courses online: A review of the research // Review of educational research. 2006. Vol. 76. №1. P. 93-135. <https://doi.org/10.3102/00346543076001093>

22. Le V. H., Maor D., McConney A. The potential of social networking sites for continuing professional learning: investigating the experiences of teachers with limited resources // Studies in Continuing Education. 2021. P. 1-17. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2021.1932453>

23. De Wever B., Hämmäläinen R., Nissinen K., Mannonen J., Van Nieuwenhove L. Teachers' problem-solving skills in technology-rich environments: a call for workplace learning and opportunities to develop professionally // Studies in Continuing Education. 2021. P. 1-27. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2021.2003769>

Дата поступления: 19.07.2022

Дата принятия: 21.09.2022

© Plastinina N.A., Bogdanova S.Yu., Dimova I.V., 2022

УДК 378

<https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/11>

*Савченков А.В., Уварина Н.В., Корнеев Д.Н.*

## ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ПРАКТИК ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗАХ

*Savchenkov A.V., Uvarina N.V., Korneev D.N.*

### THEORETICAL SUBSTANTIATION OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE PRACTICES OF EDUCATIONAL ACTIVITY IN HIGHER EDUCATIONAL ACTIVITIES

**Аннотация.** В статье представлены результаты научного исследования проблем теоретического обоснования и разработки инновационных практик воспитательной деятельности в вузах. Проведение мониторинга результативности практик воспитательной деятельности в вузах становится все более актуальной проблемой. В настоящее время сформировалась потребность в создании банка лучших практик воспитательной деятельности. В качестве теоретической основы исследования избраны, проанализированы и обоснованы: теории деятельности, психологические теории личности, принцип событийности в воспитании, феномен готовности к деятельности, теория “soft skills” или «гибких» (или «мягких») навыков, теория социальных эстафет. В результате анализа теории деятельности, авторы пришли к выводу, что: воспитательные практики должны иметь целенаправленный и осмысленный характер, а подготовка педагогов к воспитательной деятельности должна осуществляться в рамках практико-ориентированной деятельности и моделирования воспитательных ситуаций. Структура личности С.Л. Рубинштейна служит опорой (прототипом) для определения компонентного состава готовности педагогов к воспитательной деятельности. На основе устойчивых и динамических характеристик личности, выделенных ученым, могут быть выявлены устойчивые и гибкие качества личности, образующие готовность педагогов к воспитательной деятельности. Проанализировав феномен готовности к деятельности, авторы пришли к выводу, что готовность к реализации практик воспитательной деятельности предполагает активность и предрасположенность к ней, потребность в ее осуществлении, способность к активизации необходимых для ее осуществления психических функций; предполагая наличие устойчивой мотивации к ее осуществлению, а также преадаптивных способностей, умения проецировать

**Abstract.** The article describes the results of a scientific study of the problem of theoretical substantiation of the problem of developing innovative practices of educational activities in universities. Monitoring the effectiveness of educational practices in universities is becoming an increasingly urgent problem. Currently, there is a need to create a bank of the best practices of educational activities. The following theories of activity, psychological theories of personality, the principle of co-existence in education, the phenomenon of readiness for activity, the theory of “soft skills” or “flexible” (or “soft”) skills, the theory of social relays are chosen, analyzed and substantiated as the theoretical basis of the study. As a result of the analysis of the theory of activity, we came to the conclusion that: educational practices should have a purposeful and meaningful character, and the preparation of teachers for educational activities should be carried out within the framework of practice-oriented activities and modeling of educational situations. The personality structure of S.L. Rubinstein serves as a support (prototype) for determining the component composition of teachers' readiness for educational activities. Based on stable and dynamic personality characteristics identified by scientists, stable and flexible personality qualities can be identified that form the readiness of teachers for educational activities. Having analyzed the phenomenon of readiness for activity, we came to the conclusion that readiness for the implementation of educational practices presupposes activity and predisposition to it, the need for its implementation, the ability to activate the mental functions necessary for its implementation; assuming that there is a stable motivation for its implementation, as well as preadaptive abilities, the ability to project future events in educational

будущие события в воспитательной деятельности. «Гибкие навыки» являются необходимым элементом профессиональной компетентности педагога, обеспечивая эффективность реализации практик воспитательной деятельности. Анализ работ, посвященных теории социальных эстафет позволил сделать вывод, что они могут быть использованы в качестве одного из действенных методов формирования ценностного отношения педагогов к воспитательной деятельности, посредством социальных эстафет может быть передан накопленный жизненный опыт, образцы поведения, идеалы, необходимые педагогам для эффективного осуществления практик воспитательной деятельности. Рассмотренные психолого-педагогические теории, концепции, труды различных авторов, выступают в качестве теоретической основы для разработки и адаптации практик воспитательной деятельности в вузе, являются основой для разработки системы подготовки и модели готовности педагогов к воспитательной деятельности в вузе.

**Ключевые слова:** воспитательная деятельность, воспитывающая среда, результативность работы, педагогическая практика.

**Сведения об авторах:** Савченков Алексей Викторович, ORCID: 0000-0002-7268-1533, д-р пед. наук, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия, alex2107@mail.ru; Уварина Наталья Викторовна, ORCID: 0000-0002-1490-3302, д-р пед. наук, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия, nuvarina@yandex.ru; Корнеев Дмитрий Николаевич, ORCID: 0000-0001-7260-4768, канд. пед. наук, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия, korneevdn@cspu.ru

activities. “Flexible skills” are a necessary element of a teacher's professional competence, ensuring the effectiveness of the implementation of educational practices. The analysis of the works devoted to the theory of social relays allowed us to conclude that they can be used as one of the effective methods of forming the value attitude of teachers to educational activities, through social relays, accumulated life experience, patterns of behavior, ideals necessary for teachers to effectively implement the practices of educational activities can be transferred. The considered psychological and pedagogical theories, concepts, works of various authors, act as a theoretical basis for the development and adaptation of educational practices at the university, are the basis for the development of a training system and a model of readiness of teachers for educational activities at the university.

**Keywords:** educational activities, educational environment, performance, pedagogical practice.

**About the authors:** Savchenkov Aleksey Viktorovich, ORCID: 0000-0002-7268-1533, Dr. habil., South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, alex2107@mail.ru; Uvarina Natalya Viktorovna, ORCID: 0000-0002-1490-3302, Dr. habil., South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, nuvarina@yandex.ru; Korneev Dmitry Nikolaevich, ORCID: 0000-0001-7260-4768, Ph.D., South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, korneevdn@cspu.ru

---

Савченков А.В., Уварина Н.В., Корнеев Д.Н. Теоретическое обоснование подготовки будущих педагогов к реализации инновационных практик воспитательной деятельности в вузах // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2022. №3(59). С. 122-131. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/11>

Savchenkov, A.V., Uvarina, N.V. & Korneev, D.N. (2022). Theoretical Substantiation of Preparation of Future Teachers for the Implementation of Innovative Practices of Educational Activity in Higher Educational Activities. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3(59)), 122-131. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/11>

---

Постоянные социально-экономические изменения, коренная смена смысложизненных и ценностных ориентиров молодежи приводят к возрастанию значимости воспитательного компонента образования. В то же время реформы в системе

образования, приоритетно направленные на повышение качества обучения, в меньшей степени были ориентированы на воспитательную миссию образовательного процесса. Одним из ведущих направлений развития высшего образования признается совершенствование воспитания как неотъемлемой части целостного образовательного процесса. В связи с этим проведение мониторинга результативности практик воспитательной деятельности в вузах становится все более актуальной проблемой. В настоящее время сформировалась потребность в создании банка лучших практик воспитательной деятельности, а также тиражировании и адаптации передового инновационного воспитательного опыта вузов. Ярко выражена необходимость в разработке модели готовности и подготовки преподавателя вуза воспитательной деятельности. Целью исследования является теоретическое обоснование проблемы разработки практик воспитательной деятельности и подготовки педагогов к их реализации в вузе. Задача исследования: 1) проанализировать зарубежные и отечественные теории и концепции, связанные с проблемой разработки практик воспитательной деятельности и подготовки педагогов к их реализации в вузе; 2) Обосновать значимость теорий и концепция для достижения цели исследования.

**Методы исследования.** Материалом для анализа выступили различные научные источники, посвященные проблеме подготовки будущих педагогов к реализации инновационных практик воспитательной деятельности в вузах, а также их готовности к осуществлению воспитательной деятельности. Анализ научной и методической литературы, описательный и дистрибутивный методы, применяемые при написании данной статьи, являются основным инструментарием анализа.

**Результаты исследования.** Исследование проблемы разработки и мониторинга эффективности практик воспитательной деятельности в вузе, а также подготовки педагогов к их реализации, как и любой другой культурный и образовательный феномен, опирается на существующие научные представления и накопленные теоретические знания о процессе воспитания в вузе.

Рассмотрение феномена «мониторинга результативности практик воспитательной деятельности в вузах и подготовки педагогов к их реализации» следует начать с изучения теории деятельности. Опираясь на взгляды А.Г. Асмолова [1; 2], В.В. Давыдова [5] и др., считаем, что воспитание в деятельностном аспекте реализуется в совместной деятельности воспитателя и воспитанников, исходя из представлений о единстве личности и деятельности.

Имея социальную основу и будучи специфической формой человеческого отношения к миру (преобразование окружающей действительности в соответствии с собственным замыслом), деятельность образует фундамент не только психического развития, но и процесса воспитания, который без нее невозможен [4; 13]. Воспитательное значение деятельности состоит в формировании у студентов способности произвольно регулировать

собственное поведение и управлять им. В результате анализа теории деятельности, пришли к следующему выводу:

- 1) процесс воспитания представляет собой взаимодействие, в ходе которого интериоризируются ценности, нравственные и общественные нормы;
- 2) воспитательные практики должны иметь целенаправленный и осмысленный характер;
- 3) воспитание реализуется во всех видах деятельности (игровой, учебной, трудовой и др.);
- 4) подготовка педагогов к воспитательной деятельности должна осуществляться в рамках практико-ориентированной деятельности и моделирования воспитательных ситуаций.

В основе данного исследования использована теория личности С.Л. Рубинштейна [8; 12]. Значимость данной теории состоит в следующем: 1) структура личности С.Л. Рубинштейна служит опорой (прообразом) для определения компонентного состава готовности педагогов к воспитательной деятельности; 2) на основе устойчивых и динамических характеристик личности, выделенных ученым, могут быть выявлены устойчивые и гибкие качества личности, образующие готовность педагогов к воспитательной деятельности; 3) опора на теорию личности С.Л. Рубинштейна позволяет организовать процесс разработки и реализации практик воспитательной деятельности с учетом многообразия проявлений внешней среды, а также различий и противоречий ключевых свойств личности педагога и студента [12].

Важную роль для исследования играет принцип со-бытийности в воспитании, так как для успешного осуществления педагогами воспитательной деятельности необходима их ориентация на взаимодействие со студентами [14].

И.Ю. Шустова считает, что в процессе со-бытия осуществляется «взаимосвязь процессов обособления, выделения своего «Я» и отождествления, возникновения чувства «Мы», что переводит взаимодействие в жизненную ценностно-смысловую плоскость, делает со-бытийным» [20, с. 159].

Опираясь на анализ работ [9; 18-21], считаем, что применение идей со-бытийной педагогики к предмету данного исследования позволяет:

- 1) перевести взаимодействие субъектов образовательного процесса при реализации практик воспитательной деятельности в вузе в ценностно-смысловую плоскость, уйти от формализованных отношений в сторону равенства и открытости, столь необходимых для осуществления эффективного воспитательного процесса;
- 2) обеспечить содержательное наполнение реализации практик воспитательной деятельности событиями, ситуациями, отражающими многообразие конкретных проблем в области воспитания, совместной социально ориентированной деятельностью;

3) вывести на со-бытийный уровень взаимодействие преподавателей и студентов вуза, создать коллектив единомышленников, ориентированных на совместную творческую деятельность;

4) обогатить опыт воспитательной деятельности педагогов и побудить их к участию в воспитательном процессе вуза;

5) ориентировать педагогов на со-бытийность в воспитательном процессе;

б) создать в вузе условия для саморазвития и самосовершенствования педагога в области воспитательной деятельности.

Рассматривая готовность педагогов к воспитательной деятельности в качестве одного из результатов нашего исследования, считаем необходимым уделить внимание исследованиям феномена готовности к деятельности.

По мнению Б.Ф. Ломова, психические процессы определяются не только вызывающими их объективными причинами, но также внутренними и внешними факторами, общими и специальными предпосылками, которые возможно рассматривать как состояние готовности к деятельности [8]. М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович [7] трактуют готовность как психологический настрой на исполнение деятельности, который позволяет модифицировать поведение личности, что, в свою очередь, содействует целенаправленности и активности в выполнении деятельности.

Анализ литературы [7; 8; 14; 15], посвященной готовности к деятельности, позволил выявить следующие ключевые признаки данного понятия в рамках настоящего исследования:

1) это сложное, многоаспектное и многокомпонентное психическое состояние, позволяющее модифицировать поведение педагога в зависимости от условий реализации практик воспитательной деятельности;

2) является результатом теоретической и практической подготовки педагогов, осуществляемой в соответствии с определенной системой;

3) подразумевает активность и предрасположенность к воспитательной деятельности, потребность в ее осуществлении, способность к активизации необходимых для ее осуществления психических функций;

4) выполняет мобилизационную функцию, предполагая наличие устойчивой мотивации к ее осуществлению, а также преадаптивных способностей, умения проецировать будущие события в воспитательной деятельности;

5) включает устойчивые и гибкие качества личности, способствующие успешному осуществлению воспитательного процесса;

б) предусматривает осознание педагогами личностной и общественной значимости воспитательной деятельности, устойчивое положительное отношение к ней, интеграцию личностных и профессиональных ценностей и смыслов.

Выявляя личностные качества, которые могут быть основой готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности, обратились к анализу научных

источников, посвященных изучению так называемых “soft skills”, то есть «гибких» (или «мягких») навыков. Стоит отметить, что данная проблематика в большей степени представлена в зарубежных исследованиях последних 30-40 лет, хотя первые упоминания о “soft skills” появились в педагогической литературе еще в 50-е годы XX века [16].

Сегодня представители различных областей науки, работодатели, общественные деятели сходятся во мнении, что «гибкие навыки» необходимы для эффективного выполнения различной профессиональной деятельности, в первую очередь в сфере «человек-человек», то есть, в том числе педагогической [3; 17]. Многие из перечисленных выше качеств личности играют важную роль в процессе выполнения воспитательной работы. С другой стороны, значение воспитательной деятельности для развития личности студентов с каждым годом возрастает, так как она выступает ведущим инструментом формирования “soft skills”, столь востребованных в современных условиях на рынке труда. Таким образом, именно сформированные гибкие навыки студентов выступают ведущим инструментом мониторинга результативности практик воспитательной деятельности в вузе.

Именно «гибкие навыки» позволяют педагогам разрешать возникающие проблемы, принимать обоснованные решения, критически и творчески мыслить, эффективно общаться и выстраивать профессиональные отношения, успешно осуществлять воспитательную деятельность. Воспитательную деятельность, возможно, рассматривать как ведущий инструмент формирования «гибких навыков» студентов.

Итак, обозначим положения концепции «гибких навыков», значимые для проблематики данного исследования:

1) «гибкие навыки» являются необходимым элементом профессиональной компетентности педагога, обеспечивая эффективность реализации практик воспитательной деятельности;

2) такие “soft skills”, как самомотивация, коммуникативные навыки, стремление к самообразованию и саморазвитию, эмпатия, эмоциональный интеллект, могут стать содержательным наполнением компонентов готовности педагогов к воспитательной деятельности;

3) «гибкие навыки» помогают педагогу выполнять воспитательную деятельность с любым контингентом студентов и в любых профессиональных ситуациях;

4) педагоги, обладающие необходимым набором сформированных «гибких навыков», профессионально востребованы в условиях всеобщей неопределенности, так как им гораздо проще адаптироваться к изменяющимся условиям образовательной среды;

5) “soft skills”, сформированные у педагогов, в дальнейшем транслируются ими студентам в ходе реализации практик воспитательной деятельности;

6) «гибкие навыки» органично дополняют профессиональные компетенции, необходимые педагогу для осуществления воспитательной деятельности.

Для данного исследования важно рассмотреть теорию «социальных эстафет», так как их реализация в вузе может стать одним из условий эффективной реализации практик воспитательной деятельности в вузе.

Анализ работ, посвященных теории социальных эстафет [6; 10; 11], позволил сделать следующие, важные для исследования выводы:

1) социальная эстафета может быть использована в качестве одного из действенных методов формирования ценностного отношения педагогов к воспитательной деятельности;

2) посредством социальных эстафет может быть передан накопленный жизненный опыт, образцы поведения, идеалы, необходимые педагогам для эффективного осуществления практик воспитательной деятельности;

3) социум вуза содержит огромное количество социальных эстафет, взаимодополняющих друг друга и оказывающих перманентное влияние на студентов, способствуя включению все большего их количества в социально полезную деятельность и воспитательные практики;

4) социальные эстафеты позволяют насытить образовательный процесс педагогического вуза традициями и ритуалами воспитательной деятельности, которые будут транслировать студентам в рамках осуществления практик воспитательной деятельности;

5) усвоение студентами демонстрируемых образцов поведения, отражающих нравственные принципы, идеалы и ценности в области воспитания, позволяет сделать их традиционной, неотъемлемой частью практик воспитательной деятельности;

6) теория социальных эстафет помогает понять механизмы воспроизведения воспитательной деятельности как социальной реальности.

Таким образом, рассмотренные психолого-педагогические теории, концепции, труды различных авторов, выступают в качестве теоретической основы для разработки и адаптации практик воспитательной деятельности в вузе, являются основой для разработки системы подготовки и модели готовности педагогов к воспитательной деятельности в вузе. Дальнейшее исследование предполагает определение методологических основ исследования, разработку модели готовности педагогов к реализации воспитательных практик, разработку инновационных воспитательных практик и их апробацию в вузе.

Исследование проблемы разработки практик воспитательной деятельности и подготовки педагогов к их реализации в вузе, как и любой другой культурный и образовательный феномен, опирается на существующие научные представления и накопленные теоретические знания о процессе воспитания в вузе. В качестве теоретической основы исследования избраны, проанализированы и обоснованы: теории деятельности, психологические теории личности, принцип со-бытийности в воспитании, феномен готовности к деятельности, теория «soft skills» или «гибких» (или «мягких») навыков, теория социальных эстафет.

*Исследование выполнено в рамках государственного задания министерства просвещения Российской Федерации по теме «Мониторинг результативности практик воспитательной деятельности в вузах по созданию воспитывающей среды в образовательных организациях и выработка инструментария по адаптации лучших практик»*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.А. Сложный человек как вызов педагогике возможностей // Поволжский педагогический поиск. 2018. №1(23). С. 13-19.
2. Асмолов А.Г., Шахтер Е.Д., Черноризов А.М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. 2017. №4. С. 3-26.
3. Богдан Е.С. Развитие у студентов инженерных направлений soft skills как важный фактор их конкурентоспособности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. №2-4. С. 17-20.
4. Гайдамашко И.В., Бабичев И.В., Вечерина А.Н. Условия и механизмы формирования функциональной грамотности в подростковом и юношеском возрасте // Человеческий капитал. 2022. №1 (157). С. 190-195.
5. Давыдова М.В., Кузнецова Р.М. Структурно-функциональная модель ИОМ в системе подготовки педагога профессионального обучения // Мир науки, культуры, образования. 2015. №1. С. 80-83.
6. Дрожжина М.Н. «Теория социальных эстафет» М.А. Розова и ее значение для современного этномузыкознания // Идея и идеалы. 2012. Т. 2. №2. С. 136-141.
7. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ. 1975. 175 с.
8. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999. 349 с.
9. Подлевских А.Н., Мацкевич Е.С. Реализация событийного подхода в туристско-краеведческой деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2016. №3. С. 126-130.
10. Розов М.А. Теория познания как эмпирическая наука // Эпистемология: перспективы развития. М.: Кантон+, 2012. С. 90-124.
11. Розов М.А. Что такое теория социальных эстафет // Epistemology & Philosophy of Science. №51(1). 2017. С. 230-239.
12. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. 191 с.
13. Савченков А.В. Социально-педагогические условия подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в профессиональных образовательных организациях: организационно-методическая группа // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. №7 (160). С. 151-172.
14. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н., Шкунов В.Г. Гуманитарные основы модернизации непрерывного образования // Мир науки, культуры, образования. 2009. №4. С. 192-196.
15. Тюмасева З.И. Экология, образовательная среда и модернизация образования. Челябинск, 2006. 321 с.

16. Цаликова И.К., Пахотина С.В. Научные исследования по вопросам формирования soft skills (обзор данных в международных базах Scopus, Web of Science) // Образование и наука. 2019. № 21(8). С. 187-207.
17. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности М.: Наука, 1982. 185 с.
18. Шакурова М.В. Влияние «иллюзорной причастности» на качество подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2. №1(85). С. 62-75.
19. Шумакова О.А. Психолог образования как субъект профессионального взаимодействия с родителями // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. №7. С. 220-227.
20. Шустова И.Ю. «Живое воспитание» в школе: принцип со-бытийности. Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1. №5 (43). С. 156-168.
21. Selivanova N.L., Stepanov P.V., Shakurova M.V. Novikova's research school: main ideas and prospects for development. Russian Education and Society. 2016. Vol. 58. №1. Pp. 1-11.

#### REFERENCES

1. Asmolov, A.A. (2018). Slozhnyi chelovek kak vyzov pedagogike vozmozhnostei. *Povolzhskii pedagogicheskii poisk*, (1(23)), 13-19. (in Russ.).
2. Asmolov, A.G., Shakhter, E.D., & Chernorizov, A.M. (2017). Preadaptatsiya k neopredelennosti kak strategiya navigatsii razvivayushchikhsya sistem: marshruty evolyutsii. *Voprosy psikhologii*, (4), 3-26. (in Russ.).
3. Bogdan, E.S. (2017). Razvitie u studentov inzhenernykh napravlenii soft skills kak vazhnyi faktor ikh konkurentosposobnosti. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, (2-4), 17-20. (in Russ.).
4. Gaidamashko, I.V., Babichev, I.V., & Vecherina, A.N. (2022). Usloviya i mekhanizmy formirovaniya funktsional'noi gramotnosti v podrostkovom i yunosheskom vozraste. *Chelovecheskii capital*, (1 (157)), 190-195. (in Russ.).
5. Davydova, M.V., Kuznetsova, R.M. (2015). Strukturno-funktsional'naya model' IOM v sisteme podgotovki pedagoga professional'nogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, (1), 80-83. (in Russ.).
6. Drozhzhina, M.N. (2012). "Teoriya sotsial'nykh estafet" M.A. Rozova i ee znachenie dlya sovremennogo etnomuzykoznaniiya. *Ideya i idealy*, 2(2), 136-141. (in Russ.).
7. D'yachenko, M.I., & Kandybovich, L.A. (1975). Psikhologicheskie problemy gotovnosti k deyatel'nosti. Minsk. (in Russ.).
8. Lomov, B.F. (1999). Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii. Moscow. (in Russ.).
9. Podlevskikh, A.N., & Matskevich, E.S. (2016). Realizatsiya sobytiinogo podkhoda v turistiko-kraevedcheskoi deyatel'nosti. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik*, (3), 126-130. (in Russ.).
10. Rozov, M.A. (2012). Teoriya poznaniya kak empiricheskaya nauka. In *Epistemologiya: perspektivy razvitiya*, Moscow, 90-124. (in Russ.).
11. Rozov, M.A. (2017). Chto takoe teoriya sotsial'nykh estafet. *Epistemology & Philosophy of Science*, (51(1)), 230-239. (in Russ.).
12. Rubinshtein, S.L. (1997). Chelovek i mir. Moscow. (in Russ.).
13. Savchenkov, A.V. (2020). Sotsial'no-pedagogicheskie usloviya podgotovki budushchikh pedagogov k vospitatel'noi deyatel'nosti v professional'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh:

organizatsionno-metodicheskaya gruppy. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*, (7 (160)), 151-172. (in Russ.).

14. Sen'ko, Yu.V., Frolovskaya, M.N., & Shkunov, V.G. (2009). Gumanitarnye osnovy modernizatsii nepreryvnogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, (4), 192-196. (in Russ.).

15. Tyumaseva, Z.I. (2006). Ekologiya, obrazovatel'naya sreda i modernizatsiya obrazovaniya Chelyabinsk. (in Russ.).

16. Tsalikova, I.K., & Pakhotina, S.V. (2019). Nauchnye issledovaniya po voprosam formirovaniya soft skills (obzor dannykh v mezhdunarodnykh bazakh Scopus, Web of Science). *Obrazovanie i nauka*, (21(8)), 187-207. (in Russ.).

17. Shadrikov, V.D. (1982). Problemy sistemogeneza professional'noi deyatel'nosti. Moscow. (in Russ.).

18. Shakurova, M.V. (2019). Vliyanie «illyuzornoj prichastnosti» na kachestvo podgotovki budushchikh pedagogov k vospitatel'noi deyatel'nosti. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2(1(85)), 62-75. (in Russ.).

19. Shumakova, O.A. (2011). Psikholog obrazovaniya kak sub"ekt professional'nogo vzaimodeistviya s roditelyami. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, (7), 220-227. (in Russ.).

20. Shustova, I.Yu. (2017). “Zhivoe vospitanie” v shkole: printsip so-byitiinosti. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 1(5 (43)), 156-168. (in Russ.).

21. Selivanova, N.L., Stepanov, P.V., & Shakurova, M.V. (2016) Novikova's research school: main ideas and prospects for development. *Russian Education and Society*, 58(1), 1-11.

Дата поступления: 19.05.2022

Дата принятия: 21.07.2022

© Савченков А.В., Уварина Н.В., Корнеев Д.Н., 2022