

16+

ISSN 2311-1402
ISSN 2686-8784

В

НИЖНЕВАРТОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА



Е
С

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Т

1(53) / 2021

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/10.36906/2311-4444/21-1>

Учредитель: ФГБОУ ВО «Нижневартковский 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.

Сетевое издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
Свидетельство о регистрации ЭЛ № ФС 77 - 79658 от 27.11.2020.

Подписной индекс АО «Почта России» ПП617

Периодичность издания: 4 раза в год.

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, 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

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

Зам. гл. редактора: Позоньшиев 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, Республика Кот-д'Ивуар)

Горшков-Кантакузен В. А. (г. Мидлсекс, Великобритания)

Дайнеко Н. М. (г. Гомель, Республика Беларусь)

Еманов А. Г. (г. Тюмень, Россия)

Казанский М. М. (г. Париж, Франция)

Кулагин А. Ю. (г. Уфа, Россия)

Лубышева Л. И. (г. Москва, Россия)

Маймерова Г. Ш. (г. Бишкек, Кыргызская Республика)

Медведев С. С. (г. Санкт-Петербург, Россия)

Нурбеков Б. Ж. (г. Нур-Султан, Республика Казахстан)

Овечкина Е.С. (г. Нижневартовск, Россия)

Синяевский Н. И. (г. Сургут, Россия)

Солодкин Я. Г. (г. Нижневартовск, Россия)

Суртаева Н. Н. (г. Санкт-Петербург, Россия)

Талыбов Т. Г. (г. Нахчыван, Республика Азербайджан)

Фатуллаев П. У. (г. Нахчыван, Республика Азербайджан)

Цысь В. В. (г. Нижневартовск, Россия)

16 +



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

Издатель: ФГБОУ ВО «Нижневартковский 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 01.01.2021

Дата выхода 20.03.2021

Формат 60×84 1/8. Гарнитура Times. Усл. печ. листов 13,5.

Тираж 1000 экз. Заказ 2176. Цена: бесплатно

Солдатова Е.Е. редактор

Овечкина Е.С. тех. редактор

Вилявин Д.В. верстка оригинал-макета



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/10.36906/2311-4444/21-1>

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.

Quarterly

Subscription index in the JSC "Russian post"- III617.

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, 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

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

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

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

Editorial Board:

Aikin V. A. (Omsk, Russia)

Voitenko A. A. (Moscow, Russia)

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

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

Daineko N. M. (Gomel, Republic of Belarus)

Emanov A. G. (Tyumen, Russia)

Kazansky M. M. (Paris, France)

Kulagin A. Yu. (Ufa, Russia)

Lubysheva L. I. (Moscow, Russia)

Majorova G. Sh. (Bishkek, Kyrgyz Republic)

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

Nurbekov B. Zh. (Nur-Sultan, Republic of 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 Republic)

Fatullayev P. U. (Nakhchivan, Azerbaijan Republic)

Tsys V. V. (Nizhnevartovsk, Russia)

16+



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 14.01.2021
Release date 20.03.2021
Format 60 × 84 1/8. Times typeface. CONV. print sheets 13.5.
Circulation 1000 copies. Order 2176. Free*

Soldatova E.E., editor

Ovechkina E.S., technical editor

Vilyavin D.V., design, publication layout

© Nizhnevartovsk State University, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Антонова А.В. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ	5
Ивашкова А.А. К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ФОРМИРОВАНИЯ SOFT SKILLS В ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	13
Лен А.А., Торкунова О.И., Филоненко Л.В. ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ЦЕННОСТИ СЕМЬИ В СОЗНАНИИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА	18
Ибрагимова Л.А., Мехдиева И.Д. РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	24
Сургутскова Г.А. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ	32
Соловьева И. Н. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ К СЕМИНАРСКИМ ЗАНЯТИЯМ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «РЕГИОНАЛЬНЫЕ НАРОДНО-ПЕВЧЕСКИЕ СТИЛИ»	40
Пластинина Н.А., Григорьева Е.С. СОЗДАНИЕ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	48
Волосникова Л.М., Кукуев Е.А., Огороднова О.В., Патрушева И.В. ЛИЧНОСТНЫЕ ИНДИКАТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	56
Павлов Д.Н. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ	66
Орехова Ю.М. ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	74
Масленко Н.В. СОСТОЯНИЯ ОПЕРАТОРОВ ЭРГАТИЧЕСКИХ СИСТЕМ В ФОКУСЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	81
Козырева О.А. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК КОНСТРУКТ ТЕОРЕТИЗАЦИИ И НАУЧНОГО ПОИСКА	88
Исупов П.В. ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ У БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ	95
Ерофеев Д.В. УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ	102
Жолудова А.Н., Полякова О.В. МОНИТОРИНГ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	109
Вариясова Е.В., Иванова Е.А., Карнюшина В.В. ВИДЕОЛЕКЦИЯ КАК ПРИМЕР ВНЕДРЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗА	116
Бардина Е.Г., Янчий С.В. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ НАВЫКАМ ОКАЗАНИЯ ПЕРВОЙ ДОВРАЧЕБНОЙ ПОМОЩИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	124

CONTENT

Antonova A.V. ON THE ISSUE THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF A STUDENT - A FUTURE HISTORY TEACHER	5
Ivashkova A.A. ON THE FORMATION OF SOFT SKILLS IN FOREIGN RESEARCH	13
Len A.A., Torkunova O.I., Filonenko L.V. RESEARCH OF SOCIOCULTURAL FAMILY VALUE IN THE CONSCIOUSNESS OF MILITARY UNIVERSITY CADETS	18
Ibragimova L.A., Mekhdieva I.D. IMPLEMENTATION OF SOCIO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY	24
Surgutskova G.A. PREPARATION FUTURE BACHELORS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES FOR INTERCULTURAL INTERACTION	32
Irina N. Solovyova INDEPENDENT TRAINING OF STUDENTS FOR SEMINARS ON THE DISCIPLINE “REGIONAL FOLK SINGING STYLES”	40
Plastinina O.N., Grigorieva E.S. BASIC EDUCATIONAL CONTENT DEVELOPMENT FOR DISTANSE LEARNING: THEORY AND PRACTICE	48
Volosnikova L.M., Kukuev E.A., Ogorodnova O.V., Patrusheva I.V., PERSONAL INDICATORS OF ACADEMIC MOBILITY OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING	56
Pavlov D.N. METHODS FOR DEVELOPMENT OF CREATIVE EXPRESSION OF COLLEGE STUDENTS IN MUSIC COMPOSITION	66
Orekhova Yu. M. USE OF FORMATIVE ASSESSMENT AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTE	74
Maslenko N. THE OPERATOR’S STATES OF ERGATIC SISTEM IN THE FOCUS OF PEDAGOGICAL ACTIVITY	81
Kozyreva O.A. PEDAGOGICAL MODELING AS A CONSTRUCT OF THEORETIZATION AND SCIENTIFIC SEARCH	88
Isupov P.V. PERSONALITY-ORIENTED APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL REGULATION IN FUTURE MEDICAL PROFESSIONALS	95
Erofeev D.V. BUSINESS COMMUNICATION CULTURES OF MILITARY STUDENTS	102
Zholudova A.N., Polyakova O.V. MONITORING READINESS OF STUDENTS OF SENIOR MEDICAL UNIVERSITY COURSES FOR PROFESSIONAL ACTIVITY	109
Variyasova E.V., Ivanova E.A., Karnyushina V.V VIDEO LECTURE AS AN EXAMPLE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IMPLEMENTATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY	116
E.G. Bardina, S.V. Yanchij FEATURES OF THE ORGANIZATION OF WORK ON TEACHING THE SKILLS OF FIRST AID SKILLS IN A TECHNICAL UNIVERSITY	124

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ

Antonova A.V.

ON THE ISSUE THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF A STUDENT - A FUTURE HISTORY TEACHER

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема современного высшего педагогического образования, связанная с формированием и развитием профессиональных компетенций будущего учителя истории. Цель статьи заключается в выявлении на основе анализа федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, а также собственного педагогического опыта профессиональных компетенций будущего учителя истории, необходимых для повышения качества подготовки педагога в процессе учебной и внеучебной работы в вузе. В статье представлены различные трактовки понятия «профессиональные компетенции педагога», рассматриваемые как отечественными, так и зарубежными исследователями последних десятилетий. На основе анализа профессиональных задач и видов деятельности, заявленных в ФГОС ВПО и ВО (2011 г., 2014 г., 2016 г., 2018 г.), было выявлено пять профессиональных компетенций учителя истории, которые вошли в учебные планы и рабочие учебные программы по дисциплинам предметной подготовки бакалавра (профиль «История и обществознание»): «Методика обучения и воспитания в историческом образовании», «Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении истории», «Игровые технологии в обучении и воспитании», «Педагогические мастерские» как дополнительные к общепрофессиональным компетенциям, содержащимся в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования. Формирование профессиональных компетенций будущих учителей истории осуществляется в рамках учебной работы студентов, а их развитие и практическое применение – в процессе внеаудиторной работы. Профессиональные компетенции педагога характеризуют уровень его профессиональной подготовки, отношение к работе, самому себе и влияют на эффективность осуществления учебно-воспитательной работы в школе.

Ключевые слова: федеральный стандарт; профессиональные компетенции; учитель истории.

Сведения об авторе: Антонова Анна Валерьевна, ORCID: 0000-0001-7999-341X, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, av-spirit@mail.ru

Abstract. The article considers the urgent problem of modern higher pedagogical education related to the formation and development of professional competencies of a future teacher. The purpose of the article is to identify, on the basis of analysis of federal state educational standards of higher education, as well as own pedagogical experience of the professional competencies of a future history teacher, which are necessary to improve the quality of teacher training in the process of educational and extracurricular work at a university. The article presents various interpretations of the concept of “professional competencies of a teacher” presented by both domestic and foreign researchers. Based on the analysis of professional tasks and activities declared in the Federal State Educational Standard of Higher Professional Education and Higher Professional Education (2011, 2014, 2016, 2018). Five professional competencies of a history teacher have been identified. They are included in the curricula and working curricula for the disciplines of the subject preparation of the bachelor's degree (profile “History and Social Studies”): “Methods of teaching and upbringing in historical education”, “Use of information and communication technologies in teaching history”, “Game technologies in teaching and upbringing”, “Pedagogical workshops” as additional to the general professional competencies contained in the federal state educational standard of higher education. The formation of professional competencies of future history teachers is carried out as part of the students' academic work, and their development and practical application in the process of extracurricular work. The professional competencies of the teacher are characterized by his level of professional training, his attitude to work, to himself and affect the effectiveness of the implementation of educational and educational work in school.

Keywords: federal standard, professional competencies, history teacher.

About the author: Antonova Anna Valerievna, ORCID: 0000-0001-7999-341X, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, av-spirit@mail.ru

Введение. Современная система образования в России претерпевает значительные изменения, которые связаны с его модернизацией, одной из главных задач которой является повышение качества образования в целом, и прежде всего педагогического образования.

Базовыми элементами, определяющими развитие современного высшего образования в России, являются Федеральные государственные образовательные стандарты, в основу которых положен компетентностный подход, предполагающий достижение субъектами образования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Модернизация высшего образования связана с потребностями общества в конкурентоспособных, компетентных педагогах, обладающих стремлением к постоянному личностному совершенствованию и профессиональному росту. Переход к компетентностной парадигме в образовании предполагает становление такого учителя, который сможет успешно адаптироваться к постоянно меняющимся социокультурным условиям жизни, заниматься самообразованием на протяжении всей трудовой деятельности, проявлять самостоятельность и творчество. В связи с этим формирование профессиональных компетенций студента – будущего учителя в системе высшего педагогического образования является актуальным.

Вопросы профессиональных компетенций педагога рассматриваются в работах как отечественных, так и зарубежных исследователей последних десятилетий: Е.Н. Бондаренко, И.С. Гаврилова, З.У. Завзанова, Т.А. Зотова, Е.В. Иванова, И.А. Патронова, Т.В. Рихтер, И.З. Сковородкина, Н.А. Чечева, Ю.А. Шуплецова, Civis Zaragoza Mireia, Diaz-Gibson Jordi, Fontanet Caparros Annabel и др. [2-6; 10; 12; 13; 18-20].

В научной педагогической литературе представлены различные дефиниции данного понятия. Компетенции – это набор способностей, которые человек применяет на практике, выполняя свою профессиональную, академическую или социальную деятельность [20, с. 2].

Е.Н. Бондаренко отмечает, что «профессиональные компетенции будущего учителя французские исследователи Kiviniemi K., Labruno G., Newmann F., Toutin P. [21] соотносят с тремя областями: знаниями своей учебной дисциплины, управлением учением, знаниями образовательной системы и ее окружения» [2, с. 43]. Таким образом, понятие «профессиональные компетенции учителя» рассматривается авторами как синтез предметных и психолого-педагогических знаний, педагогических умений и способностей, обуславливающих успех деятельности педагога.

Проблема профессиональных компетенций учителя активно изучается и отечественными учеными. Одни исследователи под профессиональными компетенциями педагога понимают совокупность знаний, умений и навыков, а также способность их применять в педагогической деятельности [12]; другие – интегральные качества учителя, объединяющие в себе знания, умения, навыки и опыт, необходимые для решения педагогических задач [3].

Наиболее полно раскрыто содержание понятия «профессиональные компетенции» исследователем Т.А. Зотовой, согласно которому «предметные (профессиональные) компетенции учителя представляют собой педагогическую адаптированную систему: научных знаний, способов деятельности (умения действовать по образцу); опыта творческой деятельности в форме умения принимать эффективные решения в проблемных ситуациях; опыта эмоционально-ценностного отношения к природе, обществу и человеку» [5, с. 180].

Анализ научной педагогической литературы позволил сделать вывод о том, что профессиональные компетенции – интегративное свойство личности педагога, проявляющееся в способности и готовности осуществлять все виды профессионально-педагогической деятельности на основе приобретенных научных знаний, сформированных умений и навыков, и наличия опыта решения различных проблемных ситуаций.

Методы исследования. Был проведен теоретический анализ научной педагогической литературы по теме исследования, федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование», начиная с 2011 г. по 2018 г., а также анализ собственного педагогического опыта работы в вузе, которые позволили выявить профессиональные компетенции студентов – будущих учителей истории.

Результаты исследования. В связи с принятием новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки «Педагогическое образование» учебно-воспитательный процесс в вузе направлен на формирование и развитие у будущих педагогов универсальных и общепрофессиональных компетенций.

Согласно ФГОС ВО (2018 г.), образовательная организация имеет право включить в программу бакалавриата одну или несколько профессиональных компетенций, обеспечивающих качественную подготовку педагога. В связи с этим предложен один из подходов к выявлению профессиональных компетенций учителя истории, необходимых для эффективного осуществления педагогической деятельности в образовательной организации.

В процессе выявления профессиональных компетенций учителя истории необходимо учитывать влияние таких факторов, как: направление подготовки, область, объекты и виды профессиональной деятельности педагога; профессиональные задачи и общепрофессиональные компетенции, представленные в ФГОС ВО. Перечень общепрофессиональных компетенций будущего педагога (ФГОС ВО 2018 г.) включает следующие компетенции. Выпускник: способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики; способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями; способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей; способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся; способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности; способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ; способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и др. [17, с. 9–10].

Приведенный перечень общепрофессиональных компетенций педагога представлен очень обобщенно и является универсальным для учителей разных предметов, в связи с чем возникает необходимость выявления профессиональных компетенций учителя истории, учитывающих особенности его подготовки в системе высшего педагогического образования, специфики профессиональной деятельности и учебного предмета «История».

Анализ профессиональных задач и видов деятельности, заявленных в ФГОС ВПО и ФГОС ВО [14-17], а также анализ собственного педагогического опыта позволили выявить следующие профессиональные компетенции учителя истории: «владение предметно-методическими умениями (картографическими, хронологическими, аналитическими, методическими и др.) для обеспечения качества учебно-воспитательной работы по истории; способность применять исторические знания в процессе осуществления учебно-воспитательной работы в образовательных организациях; способность самостоятельно приобретать знания и умения по специальности, повышать квалификацию и уровень профессионализма; способность и готовность использовать современные информационно-коммуникационные технологии в учебной и внеучебной работе по истории; способность и готовность к проектной деятельности в профессиональной сфере» [1, с. 9–10].

Взаимосвязь профессиональных задач и компетенций учителя истории отражена в таблице. Данные таблицы показывают, что профессиональные компетенции, выделенные автором, соотносятся с профессиональными задачами, которые необходимо выполнять учителю истории в процессе педагогической деятельности.

Таблица

Взаимосвязь профессиональных задач и компетенций учителя истории

Профессиональные задачи педагога согласно ФГОС ВПО и ФГОС ВО		Профессиональные компетенции учителя истории, выделенные автором
Формирование возможностей образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий [16, с. 5]	⇒	Способность и готовность использовать современные ИКТ в учебной и внеучебной работе по истории
Организация обучения и воспитания в сфере образования с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям и отражающих специфику областей знаний [15, с. 4]	⇒	Владение предметно-методическими умениями для обеспечения качества учебно-воспитательной работы по истории; способность применять исторические знания в процессе осуществления учебно-воспитательной работы в образовательных организациях
Изучение возможностей, потребностей, достижений обучающихся в области образования и проектирование на основе полученных результатов образовательных программ, дисциплин и индивидуальных маршрутов обучения, воспитания, развития [15, с. 3–4]	⇒	Способность и готовность к проектной деятельности в профессиональной сфере
Осуществление профессионального самообразования и личностного роста [16, с. 5], проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры [15, с. 4]	⇒	Способность самостоятельно приобретать знания и умения по специальности, повышать квалификацию и уровень профессионализма

Рассмотрим каждую профессиональную компетенцию, выделенную автором, подробно.

Компетенция «Владение предметно-методическими умениями для обеспечения качества учебно-воспитательной работы по истории» представляет собой систему научных знаний, умений и навыков в области теории и методики преподавания отечественной и всеобщей истории, функционирующую в виде способов деятельности.

Анализ федеральных государственных образовательных стандартов по специальности «История», а также по направлению подготовки «Педагогическое образование» [15; 17], позволил выявить следующую совокупность предметно-методических умений учителя истории: *хронологические* (умение работать с исторической хронологией); *картографические* (умение работать с исторической картой); *аналитические* (умение анализировать исторические явления и процессы, выявлять каузальные (причинно-следственные) связи, критически воспринимать концепции различных историографических школ; умения и навыки историографического, источниковедческого и библиографического анализа; умение анализировать актуальные проблемы теории и методики обучения в школьном историческом образовании и др.); *методические* (умение осуществлять выбор и применять педагогически обоснованные технологии и методики в обучении истории; умение использовать современные средства оценивания результатов обучения; владение методологией и методами исторического исследования; владение методикой составления рабочих учебных программ, технологических карт урока; умение применять стандарты исторического образования; умение организовать внеучебную деятельность учащихся по предмету, осуществлять формирование и развитие гражданской ответственности и патриотизма обучающихся посредством учебного предмета «История»); *информационные* (владение современными методами поиска, обработки и использования информации: составление обзоров, аннотаций, рефератов, библиографии; умение интерпретировать информацию и адаптировать ее для адресата; умение пользоваться различными источниками изучения исторического образования как отрасли научного знания и др.); *прогностические* (умение прогнозировать образовательные, воспитательные и развивающие возможности учебного предмета «История», трудности, возникающие у обучающихся в процессе изучения истории; прогнозирование эффекта от применения различных технологий и методик обучения и воспитания).

Компетенция «Способность применять исторические знания в процессе осуществления учебно-воспитательной работы в образовательных организациях» состоит в применении знаний в области всеобщей и отечественной истории в процессе учебной и воспитательной работы с обучающимися, позволяющих пробудить у подрастающего поколения интерес к изучению истории и создать мотивирующую образовательную среду на уроках и внеклассных мероприятиях по предмету.

Знания – это «результат познания действительности, получивший подтверждение в практике...» [11, с. 144]. Без знаний не может быть продуктивной и целенаправленной деятельности. Хотя знания и являются важным компонентом подготовки педагога, но сами по себе они не гарантируют проявление профессиональных компетенций.

Учитель истории, благодаря широкому историческому кругозору и умелому использованию исторических фактов в процессе организации различных видов учебных занятий и воспитательных мероприятий, может пробудить у учащихся познавательный интерес к предмету, привить уважительное отношение к традициям нашего государства, сформировать духовно-нравственные ценности, способствующие воспитанию патриотизма и гражданской ответственности подрастающего поколения.

Компетенция «Способность самостоятельно приобретать знания и умения по специальности, повышать квалификацию и уровень профессионализма» проявляется в умении личности овладевать знаниями, навыками и способами деятельности без посторонней помощи, а также в стремлении студента к самореализации посредством учебной и самообразовательной деятельности. Данная компетенция состоит в том, что студент – будущий учитель не ограничивается приобретением только базовых знаний и умений, предусмотренных федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (базовые знания в области педагогики, психологии, всеобщей и отечественной истории, археологии и этнологии, источниковедения, историографии и методов исторического исследования, теории и методологии исторической науки, методики обучения истории и обществознания, специальных исторических дисциплин и др.), а активно занимается самообразованием, по своей инициативе, самостоятельно расширяет историческое и информационное поле знаний, развивает свои предметные умения и навыки посредством выполнения разных видов деятельности в рамках аудиторной и внеаудиторной работы,

занимается самосовершенствованием своих личностных и профессиональных качеств, повышает квалификацию, участвуя в научно-методических семинарах, онлайн-вебинарах, научно-практических конференциях, педагогических форумах, дистанционных олимпиадах, конкурсах, проектах.

Компетенция «Способность и готовность использовать современные информационно-коммуникационные технологии в учебной и внеучебной работе по истории» заключается во владении методикой проведения урока или внеклассного мероприятия с использованием информационных-коммуникационных и мультимедийных технологий (умение использовать интернет-ресурсы, пользоваться персональным компьютером, мультимедийным проектором, интерактивной доской, создавать мультимедийные презентации, электронные учебные материалы, сайты, интернет-анкеты, видеоролики и т. д.), способствующих повышению качества учебно-воспитательных мероприятий по истории.

Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении истории позволяет организовать цифровую образовательную среду и повысить качество школьного исторического образования, стимулируя познавательный интерес и мотивацию учеников к предмету.

Информационные технологии позволяют «оживить» уроки истории, сделать их современными, интересными и запоминающимися благодаря применению аудио- и видеоматериалов, цветного иллюстративного материала, разнообразных источников и анимационных исторических карт.

Перспективы использования учителем информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на уроках истории разнообразны и безграничны (образовательные сайты, интерактивные игры, электронные мультимедийные учебники и др.), а эффективное их применение в учебно-воспитательном процессе во многом зависит от цифровой компетентности педагога в области владения компьютерной и мультимедийной техникой и методикой проведения урока с использованием ИКТ.

Компетенция «Способность и готовность к проектной деятельности в профессиональной сфере» проявляется в умении учителя осуществлять проектирование, прогнозирование, анализ и самоконтроль своей педагогической деятельности, а также проектировать индивидуальные маршруты обучения для разных категорий учеников по предмету.

Данная компетенция включает в себя следующие компоненты: проектирование рабочих учебных программ и индивидуальных маршрутов обучения, учитывающих возрастные особенности, уровень интеллектуального развития и достижений обучающихся; проектирование содержания учебного предмета «История», технологий и методик обучения и воспитания, современных средств оценивания результатов обучения; проектирование профессиональной карьеры, профессионального самообразования и личностного роста; умение создавать научно-исследовательские проекты в предметной области «История».

Развитие умений проектирования – сложный, и в то же время закономерный процесс самореализации личности учителя, который включает в себя этапы зарождения, становления и совершенствования.

Анализ педагогической литературы позволил выделить особенности проектирования как вида деятельности педагога, которые состоят в том, что: проектирование представляет собой напряженный интеллектуальный труд; проектирование предполагает проявление творчества, изобретательности и креативности; осуществляется для обеспечения эффективного решения задач обучения и воспитания; проектировочные умения определяют мастерство педагога и успешность реализации его в профессии [7-9].

Таким образом, проектная деятельность – это важный компонент профессиональной деятельности педагога и универсальное средство развития его личности.

Выделенные профессиональные компетенции вошли в учебные планы и рабочие учебные программы по дисциплинам предметной подготовки бакалавра (профиль «История и обществознание»): «Методика обучения и воспитания в историческом образовании», «Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении истории», «Игровые технологии в обучении и воспитании», «Педагогические мастерские» как дополнительные к общепрофессиональным компетенциям, содержащимся в ФГОС ВО.

Процесс формирования и развития профессиональных компетенций будущего учителя истории в системе педагогического образования проходит соответствующие этапы – от теоретической и методической подготовки в учебном процессе до ее практической реализации в педагогической деятельности в школах и внеаудиторной работе.

Внеаудиторная работа выступает площадкой для практической реализации компетенций студента-историка в различных видах деятельности.

В процессе развития профессиональных компетенций будущих учителей истории в Уральском государственном педагогическом университете используются разнообразные виды внеаудиторной работы: научно-практические конференции, «круглые столы», семинары, онлайн-вебинары; профессиональные конкурсы («Я – учитель», «Педагогический дебют» и др.); научно-исследовательские проекты (конкурс социально значимых проектов «Моя инициатива в образовании» и др.); заседания клубов (педагогического клуба «Диалог», исторических клубов «Темрога» и «Кельтика»); интеллектуальные игры, исторические олимпиады и интерактивные игры по дисциплинам предметной подготовки; музыкально-литературные вечера, посвященные Дню учителя, Дню защитника Отечества, Великой Отечественной войне и др.; посещение кинотеатров, театров, музеев, выставок; выпуск студенческой газеты «Вестник Клио»; студенческие праздники («День первокурсника», «Последний звонок» и др.); международный фестиваль любителей истории «День Грифона» и др.

Заключение. Итак, на основе проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

- профессиональные компетенции необходимо включать в рабочие учебные программы дисциплин предметной подготовки будущих учителей истории для повышения качества их подготовки к педагогической деятельности;
- формирование и развитие профессиональных компетенций будущего учителя истории в системе высшего педагогического образования представляет собой трудоемкий и поэтапный процесс, осуществляемый в рамках как учебной, так и внеучебной работы студента;
- профессиональные компетенции – это важная составляющая в формировании будущего учителя, которая характеризует его уровень профессиональной подготовки, отношение к работе, самому себе и влияет на эффективность осуществления педагогической деятельности.

Литература

1. Антонова А.В. Основные подходы к определению дескрипторов профессиональных компетенций будущего учителя истории в процессе обучения в вузе // Историко-педагогические чтения: Сб. ст. Екатеринбург, 2016. №20-3. С. 6–14.
2. Бондаренко Е.Н. Воззрения на профессиональные компетенции современного учителя в различных странах мира // Высшее образование сегодня. 2009. №1. С. 42–44.
3. Гаврилова И.С. Формирование профессиональных компетенций у педагогов учреждений среднего профессионального образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2016. 24 с.
4. Завзанова З.У. Компетенции педагога профессионального обучения // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2012. №4 (21). С. 55–57.
5. Зотова Т.А. Особенности формирования профессиональных компетенций у студентов-историков педагогических вузов // Мир науки, культуры, образования. 2010. №1(20). С. 179–181.
6. Иванова Е.В., Виноградова И.А. Сертификация в системе оценки профессиональных компетенций педагога // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. №12 (177). С. 75–81.
7. Кирикова З.З., Тарасюк О.В. Педагогическое проектирование в контексте социального проектирования // Образование и наука. 2003. №3(21). С. 116–130.
8. Курина В.А. Педагогическое проектирование как способ творческой организации образовательного пространства // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2013. №4(28). С. 196–204.
9. Ниатшин А.Т. Развитие проектировочных умений студентов вуза на основе использования новых информационных технологий: Дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2008. 24 с.
10. Патронова И.А. «Компетенции будущего» как профессионально-личностные компетенции педагога // Калининградский вестник образования. 2019. №4. С. 4–8.
11. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М., 2004. 512 с.
12. Рихтер Т.В. Формирование профессиональных компетенций студентов педагогического вуза // Перспективы науки и образования. 2014. №3(9). С. 73–75.
13. Сковородкина И.З. Развитие профессиональных компетенций педагога: условия успеха // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2012. №1. С. 212–213.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 – Педагогическое образование (квалификация «бакалавр»): приказ министерства образования и науки РФ от 17.01.2011 г. №46.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 46.03.01 – История (уровень бакалавриата): приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 7.08.2014 г. №950.

16. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 – Педагогическое образование (уровень бакалавриата): приказ Министерства образования и науки РФ от 09.02.2016 г. №91.

17. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): приказ Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 г. №125.

18. Чечева Н.А. Результаты мониторинга уровня сформированности профессиональных компетенций педагога // Научный диалог. 2015. №12 (48). С. 474–484.

19. Шуплецова Ю.А., Ястремская Ю.А. Взаимодействие со школой как обязательное условие формирования профессиональных компетенций студентов // Мир науки, культуры, образования. 2020. №2 (81). С. 199–201. <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2020-00261>

20. Zaragoza M. C., Díaz-Gibson J., Caparrós A. F., Solé S. L. The teacher of the 21st century: professional competencies in Catalonia today // Educational Studies. 2021. Vol. 47. №2. P. 217-237. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1686697>

21. Karazhigitova K. N., Stycheva O. A., Sartaeva H. M., Abisheva R. Z., Smanova G. L., Oralbekova A. K., Arzymbetova S. Z. Ways of Formation of Professional Competences of Students of Pedagogical Higher Education Institutions // Amazonia Investiga. 2019. Vol. 8. №21. P. 130-141.

References

1. Antonova, A. V. (2016). The main approaches to the definition of de- scriptors of professional competences of fu- ture teacher of history technology learning at the university. In *Istoriko-pedagogicheskie chteniya: Sb. st. Ekaterinburg*, (20-3). 6–14. (in Russ.).

2. Bondarenko, E. N. (2009). Vozzreniya na professional'nye kompetentsii sovremennogo uchitelya v razlichnykh stranakh mira. *Vysshee obrazovanie segodnya*, (1), 42-44. (in Russ.).

3. Gavrilova, I.S. (2016). Formirovanie professional'nykh kompetentsii u pedagogov uchrezhdenii srednego professional'nogo obrazovaniya: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Orel. (in Russ.).

4. Zavzanova, Z.U. (2012). Kompetentsii pedagoga professional'nogo obucheniya. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 4(21). 55-57. (in Russ.).

5. Zotova, T.A. (2010). Osobennosti formirovaniya professional'nykh kompetentsii u studentov-istorikov pedagogicheskikh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 1(20). 179–181. (in Russ.).

6. Ivanova, E.V., & Vinogradova, I.A. (2016). Sertifikatsiya v sisteme otsenki professional'nykh kompetentsii pedagoga. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 12(177). 75–81. (in Russ.).

7. Kirikova, Z.Z., & Tarasyuk, O.V. (2003). Pedagogicheskoe proektirovanie v kontekste sotsial'nogo proektirovaniya. *Obrazovanie i nauka*, 3(21). 116–130. (in Russ.).

8. Kurina, V.A. (2013). Pedagogicheskoe proektirovanie kak sposob tvorcheskoi organizatsii obrazovatel'nogo prostranstva. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Povolzhskii region. Gumanitarnye nauki*, 4(28). 196–204. (in Russ.).

9. Niatshin, A.T. (2008). Razvitie proektirovochnykh umenii studentov vuza na osnove ispol'zovaniya novykh informatsionnykh tekhnologii: Dis. ... kand. ped. nauk. Cheboksary. (in Russ.).

10. Patronova, I.A. (2019). "Competences of the future" as professional and personal competences of the teacher. *Kaliningradskii vestnik obrazovaniya*, (4). 4–8. (in Russ.).

11. Polonskii, V.M. (2004). Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike. Moscow. (in Russ.).

12. Rikhter, T.V. (2014). Formirovanie professional'nykh kompetentsii studentov pedagogicheskogo vuza. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 3(9). 73–75. (in Russ.).

13. Skovorodkina, I.Z. (2012). Razvitie professional'nykh kompetentsii pedagoga: usloviya uspekha. *Obrazovanie cherez vsyu zhizn': nepreryvnoe obrazovanie v interesakh ustoichivogo razvitiya*, (1). 212–213. (in Russ.).

14. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 – Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya “bakalavr”): prikaz ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17.01.2011 g. N46. (in Russ.).

15. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 46.03.01 – Istoriya (uroven' bakalavriata): prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 7.08.2014 g. №950.

16. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.05 – Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata): prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 09.02.2016 g. N91. (in Russ.).

17. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 – Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki): prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22.02.2018 g. N125. (in Russ.).

18. Checheva, N.A. (2015). Rezul'taty monitoringa urovnya sformirovannosti professional'nykh kompetentsii pedagoga. *Nauchnyi dialog*, (12(48)). 474–484. (in Russ.).

19. Shupletsova, Yu.A., & Yastremskaya, Yu.A. (2020). Cooperation with school as a prerequisite for the formation of students' professional competencies. *World of Science, Culture and Education*, 2(81). <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2020-00261>

20. Zaragoza, M. C., Díaz-Gibson, J., Caparrós, A. F., & Solé, S. L. (2021). The teacher of the 21st century: professional competencies in Catalonia today. *Educational Studies*, 47(2), 217-237. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1686697>

21. Karazhigitova, K. N., Stycheva, O. A., Sartaeva, H. M., Abisheva, R. Z., Smanova, G. L., Oralbekova, A. K., & Arzymbetova, S. Z. (2019). Ways of Formation of Professional Competences of Students of Pedagogical Higher Education Institutions. *Amazonia Investiga*, 8(21), 130-141.

Антонова А.В. К вопросу о формировании и развитии профессиональных компетенций студента – будущего учителя истории // Вестник Нижневартговского государственного университета. 2021. № 1(53). С. 5–12. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/01>

Antonova, A.V. (2021). On the Issue the Formation and Development of Professional Competencies of a Student - a Future History Teacher. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*. (1(53)). 5–12. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/01>

дата поступления: 22.10.2020

дата принятия: 08.01.2021

© Антонова А.В., 2021

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ФОРМИРОВАНИЯ SOFT SKILLS В ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Ivashkova A.A.

ON THE FORMATION OF SOFT SKILLS IN FOREIGN RESEARCH

Аннотация. В статье анализируются зарубежные психолого-педагогические исследования по проблеме формирования гибких навыков у студентов колледжа. Сегодняшние студенты являются будущими работодателями и работниками прибыльных мировых предприятий. Сложная ситуация в современной экономике показывает, что новым выпускникам уже недостаточно иметь только знания по учебным предметам, от них все больше требуется повышение уровня дополнительных навыков, которые невозможно получить в процессе обучения: креативность, ответственность, коммуникабельность и многие другие. Чтобы студенты выделялись как перспективные активы для многонациональных организаций, они должны инвестировать в развитие того, что обозначается как мягкие навыки. Именно они увеличат перспективу успешного трудоустройства. Поэтому работодатели особенно ценят людей, у которых они хорошо развиты. Soft skills полезны в любых сферах и связаны с эмоциональным интеллектом. Можно сказать, что мягкие навыки относятся к личностным чертам, беглости языка, личным привычкам, дружелюбию и оптимизму. Гибкие навыки дополняют жесткие навыки, которые являются техническими требованиями профессии, могут быть важной частью организации, особенно если организация имеет дело с людьми. В исследовании дается обзор зарубежной литературы, посвященной изучению формирования soft skills. По мнению большинства западных ученых, гибкие навыки – важнейшие компетенции, необходимые для успешной реализации потенциала; система профессионального образования не готова к формированию soft skills, в следствие этого требуется коренное изменение образовательных программ и учебных планов; формирование мягких навыков предполагает использование современных инновационных технологий и привлечение ведущих специалистов различных областей. Soft skills – надпрофессиональные навыки, которые помогают решать жизненные задачи и работать с другими людьми. Soft skills нельзя научиться на тренинге или курсе, они закладываются в детстве и развиваются в течение всей жизни.

Ключевые слова: гибкие навыки; студенты колледжа; профессиональная образовательная организация; формирование навыков.

Сведения об авторе: Ивашкова Александра Андреевна, ORCID: 0000-0002-1107-8917, Челябинский медицинский колледж, г. Челябинск, Россия, ivashkova.aa@inbox.ru

Abstract. The article analyzes foreign psychological and pedagogical studies on the problem of the formation of flexible skills in college students. Undoubtedly, today's students are the future employers and employees of the world's most profitable enterprises. The difficult situation in the modern economy shows that it is no longer enough for new graduates to have only knowledge in academic subjects, they are increasingly required to increase the level of additional skills that cannot be obtained in the learning process: creativity, responsibility, communication skills, and many others. For students to stand out as promising assets for multinational organizations, they must invest in the development of what are designated as soft skills. They will increase his prospect of successful employment. Therefore, employers especially value people who have well-developed skills. Soft skills are useful in all areas and are related to emotional intelligence. We could say that soft skills refer to personality traits, social grace, fluency of language, personal habits, friendliness, and optimism. Flexible skills complement the rigid skills that are the technical requirements of the profession. It can also be an important part of an organization, especially if the organization deals with people face-to-face. This study provides an overview of foreign literature devoted to the study of the formation of soft skills. According to most Western scientists, flexible skills are the most important competencies necessary for the successful realization of potential; the professional education system is not ready for the formation of soft skills, as a result, a radical change in educational programs and curricula is required; the formation of soft skills involves the use of modern innovative technologies and the involvement of leading specialists in various fields. Soft skills – super-professional skills that help you solve life problems and work with other people. Soft skills can not be learned in a training or course, they are laid down in childhood and develop throughout life.

Keywords: flexible skills; college students; professional educational organization; skills formation.

Information about the author: Ivashkova Alexandra Andreevna, ORCID: 0000-0002-1107-8917, Chelyabinsk Medical College, Chelyabinsk, Russia, ivashkova.aa@inbox.ru

Сложная ситуация в современной экономике показывает, что новым выпускникам колледжей уже недостаточно иметь только знания по учебным предметам, от них все больше требуется

повышение уровня дополнительных навыков, которые невозможно получить в колледже: креативность, ответственность, коммуникабельность и многие другие. Их называют «мягкими навыками» – soft skills. Именно они увеличивают перспективу успешного трудоустройства.

Эти способности, связанные с личностными качествами, представляют собой множество межличностных способностей, которые помогут сегодняшним студентам трансформироваться в выдающиеся корпоративные ресурсы [14].

Преподаватели колледжей обязаны подготовить своих выпускников к тому, чтобы они были конкурентоспособны в современном экономическом мире. В данной статье дается обзор растущей озабоченности работодателей в отношении гибких навыков выпускников колледжей и техникумов. Таким образом, рассматривается важность мягких навыков, которые требуются работодателями, но в то же время отсутствуют у большинства выпускников. В статье говорится о том, что студенты, обладающие такими гибкими навыками как позитивный подход, эффективное взаимодействие, умение решать проблемы, имеют гораздо больше шансов на успех в конкурентном мире по сравнению с теми студентами, которым не хватает этих навыков.

В настоящее время навыки, которые работодатели требуют от выпускников, меняются, и на смену техническим навыкам приходят мягкие навыки [7]. Мягкие навыки играют стратегическую роль в определении чьего-либо успеха. Особенно это касается выпускников технических колледжей. Люди, уверенно владеющие мягкими навыками, могут думать самостоятельно, решать проблемы, использовать навыки командной работы, давать важную обратную связь, мотивировать коллег-сотрудников и подавать пример остальным сотрудникам.

Всемирная Организация Здравоохранения [15] указывает, что мягкие навыки – это способности к адаптивному и конструктивному поведению, которые позволяют людям эффективно справляться с жизненными трудностями. В частности, социальные навыки помогают людям принимать обоснованные решения, решать проблемы, критически и творчески мыслить, эффективно общаться и строить здоровые отношения. Благодаря этим характеристикам мягкие навыки рассматриваются как общие, передаваемые, основные или ключевые навыки, которые могут применяться в различных организационных и трудовых контекстах. Они также являются ключевыми возможностями, способствующими повышению конкурентоспособности на индивидуальном, социальном и национальном уровнях [3].

Мягкие навыки, как они определены в научной литературе, – это нетехнические навыки, способности и черты характера, необходимые для функционирования в конкретной рабочей среде [2]. Р. Moss, С. Tilly [10] определили мягкие навыки как «навыки, способности и черты характера, которые относятся к личности, отношению и поведению, а не к формальным или техническим знаниям». Однако мягкие навыки – это нечто большее, чем просто индивидуальные черты и склонности. Например, S.A. Hurrell [6] определяет мягкие навыки как «включающие в себя межличностные и внутриличностные способности, облегчающие освоенную работу в определенных контекстах».

Характерной чертой, отличающей выпускников-профессионалов от других выпускников, является подлинный опыт работы [9]. Кроме того, мечта любого педагога состоит в том, чтобы выпускники были не только специалистами в определенной области, но и зрелыми личностями с хорошо сбалансированным, комплексным образованием. Однако эта характеристика отражается в мягких навыках, а не в жестких [12]. В промышленности общепризнано, что набор навыков, которые успешные сотрудники привносят на рабочее место, состоит из двух компонентов: технических навыков и мягких навыков [5].

По мнению некоторых исследователей, одна из причин неудачной попытки устроиться на работу заключается в том, что выпускнику не хватает гибких навыков, личностной и социальной компетентности, которые отличаются от специфических профессиональных навыков, но часто так же важны, как и конкретные профессиональные умения [2]. В прошлом работодатели обучали своих сотрудников практическому применению этих важнейших мягких навыков. Теперь работодатели считают, что работники несут ответственность за их приобретение [5]. В настоящее время люди, которые являются экстравертами, а также преуспевают в маркетинге и владеют коммуникативными навыками, оцениваются выше других, у которых нет этих качеств. Старый добрый техник, ас в своей области, но будучи интровертом и говоря менее десяти полных предложений в день, больше не ценится [12]. Таким образом, мягкие навыки становятся важнейшей составляющей для человека в наш век, помогают добиться успеха на рабочем месте.

D. Philpot обсуждал различные аспекты преподавания выпускникам мягких навыков в образовательной среде [11]. Он полагает, что классные руководители могут продвигать высоко

востребованные навыки, требуя профессионального поведения в классе/лаборатории/семинаре, моделируя соответствующие навыки межличностного общения со студентами и сверстниками, разрабатывая уроки, включающие командную работу и деятельность по решению проблем, а также используя тематические исследования для изучения влияния этического поведения и позитивного/негативного отношения. Далее он посоветовал классным руководителям демонстрировать эффективные навыки лидерства в классе, профессионально общаться с учениками и родителями, обеспечивать своевременную обратную связь, всегда привносить позитивное отношение к классу, относиться ко всем ученикам с уважением и достоинством, вознаграждать учеников, когда они добиваются успеха, и предоставлять им возможность совершенствоваться в областях, требующих усердия [11].

Определить перечень качеств, к которым стремятся работодатели, таких как пунктуальность, лояльность и т. д., – одна из важнейших целей современного профессионального образования, в том числе и в нашей стране. Для достижения этих желаемых стандартов учебные заведения должны адаптироваться к текущим потребностям студентов и выявлять новые модели обучения [13].

Необходимо провести обзор и перепланировку учебной программы, а также изменить методологию ее проведения, чтобы поддержать развитие этих навыков и качеств, а также изучить способы измерения и фиксации достижений. Однако образовательные учреждения, как выясняется, испытывают большие трудности в адаптации к этим различным формам обучения и адекватной их оценке.

S. Caruana [1] утверждает, что, по мнению ученых, природа образования сама по себе приводит к развитию ряда навыков, которые могут не быть четко перечислены в учебном плане, но которые могут быть приобретены студентами в результате участия в различных видах деятельности, составляющих академический курс. Далее он продолжает, что сама природа академической среды ведет к развитию саморефлексии и оценки, синтезу и анализу знаний. Структура учебных планов такова, что студенты часто должны работать в группах или командах, где помимо достижения академических задач также развиваются навыки командообразования, планирования и распределения работы между членами команды.

Чтобы представить мягкие навыки в образовательной среде, необходимо сначала предоставить модель желаемого навыка. В поддержку нескольких гибких навыков, короткое видео является выдающимся методом обучения. Видео отлично подходит для представления языка тела, мимики и передачи эмоций. Наконец, у студента должна быть возможность применить эти навыки с обратной связью. Оценки, основанные на ИКТ, способны быстро генерировать надежные данные о прогрессе, достигнутом учащимися. Кроме того, области, в которых учащиеся испытывают трудности, выявляются быстрее, и поэтому было бы относительно проще принять меры по исправлению положения. Необходимо создать все возможные условия, чтобы в большинстве учебных заведений методика преподавания была бы изменена в сторону более ориентированного на учащихся обучения. Такой сдвиг идет вместе с внедрением мягких навыков в обучение жестким навыкам. Иными словами, студенты, участвующие в лекции с целью изучения жесткого навыка, безусловно и автоматически практикуют ряд гибких навыков.

Первичным шагом в развитии мягких навыков студентов является повышение их осведомленности о значении мягких навыков и последствиях недостатков в этом отношении. Формальным подходом к решению этой проблемы было бы включение в учебный план программы предметов, связанных с мягкими навыками. Таким образом, никаких изменений в учебном плане программы не требуется; вместо этого изменения будут отражены в методике преподавания преподавателей. Правильно примененный такой подход к обучению автоматически повысит привлекательность и эффективность курса, как в отношении жестких навыков, так и в отношении мягких навыков [12].

Умение всегда было неопределимым понятием. В настоящее время к гибким навыкам относятся коммуникация, решение проблем, работа в команде, мотивация, суждение, лидерство и инициатива. Работодатели отмечали, что выпускники, вышедшие сегодня на рынок труда, испытывают недостаток в таких мягких навыках. В настоящее время работодатели ищут кандидатов, обладающих этими навыками, при подборе персонала, используя это как способ прогнозирования успеха на рабочем месте [11]. В последние годы произошел резкий сдвиг в навыках, требуемых работодателями, предпочтение отдается мягким навыкам перед техническими навыками.

Работодатели утверждают, что выпускники не обладают правильным набором гибких навыков, которые позволили бы им интегрироваться и эффективно вносить свой вклад в трудовую деятельность. Работодатели склонны рассматривать большинство новых выпускников как несколько

эгоцентричных, неспособных интегрироваться в существующую команду и ожидающих, что их поставят на руководящую должность, даже если они не продемонстрируют нужных качеств для лидерства, и т. д. [12]. Как отмечает К. Khaïr, именно отсутствие компетенций приводит к тому, что выпускники становятся безработными. Невыполнение этого требования было определено как одна из причин разрыва в квалификации выпускников, и эта проблема нуждается в серьезном решении.

В связи с растущим спросом со стороны работодателей, среди ученых растет осознание необходимости развития знаний и навыков студентов для обеспечения их возможности трудоустройства [4]. При поиске перспективной рабочей силы большинство работодателей склонны искать выпускников, которые, помимо обладания необходимыми навыками и содержательными знаниями для функционирования на рабочем месте, обладают правильным отношением, инициативны и готовы учиться, а еще важнее, пожалуй, то, что выпускники должны быть коммуникабельны, обладать аналитическим складом ума, уметь решать проблемы, грамотно работать с другими и гибко реагировать.

Как уже упоминалось выше, системы образования и профессиональной подготовки могут обеспечить овладение системой гибких навыков, но они должны быть эффективно внедрены в учебную программу. Чтобы восполнить пробелы в квалификации, образовательные учреждения должны развивать свои специфические сильные стороны с учетом особенностей местного рынка и специализировать свою роль для удовлетворения потребностей промышленности. Кроме того, следует разработать учебные программы, основанные на навыках, которые способствуют развитию общих, передаваемых и ключевых компетенций. Развитие гибких навыков не так легко достичь за короткое время, но это может служить основным решением для развития студентов, обладающих навыками трудоустройства.

Чтобы облегчить выпускнику получение мягких навыков, R.S. Malhi рекомендовал образовательному институту применять целостный и комплексный подход к повышению возможности трудоустройства выпускников, внедрять автономные модули получения мягких навыков, вовлекать студентов в связанные с работой проекты и внеклассные мероприятия, организовывать рабочие места и осуществлять руководство по получению навыков через карьерные службы, ориентированные на минимизацию разрыва в навыках. Еще одна важная вещь – это внедрение в учебный процесс педагогики, ориентированной на учащихся. Такая педагогика на ранних этапах обучения, по-видимому, более полезна для развития мягких навыков. Кроме того, высшее образование должно быть приведено в соответствие с потребностями работодателя путем развития навыков, необходимых на рабочем месте.

Обобщая вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

- soft skills или мягкие навыки, являются важнейшими надпрофессиональными навыками, и необходимость их формирования не подвергается сомнению;
- сложившаяся система профессионального образования не готова к формированию мягких навыков студентов, необходимо менять образовательные программы, учебные планы, а также систему взглядов и ценностные ориентации субъектов образовательного процесса;
- для формирования мягких навыков необходимо привлечение новейших информационных технологий, а также ведущих специалистов различных отраслей (психологи, бизнесмены, тренеры и т. д.);
- проблема формирования мягких навыков студентов является слабо изученной и перспективной для дальнейшего исследования.

Итак, под soft skills студентов колледжа понимаются такие надпрофессиональные навыки и способности студента колледжа, которым нельзя научиться в процессе изучения определенных дисциплин, но которые необходимы для успешного функционирования и продвижения в профессиональной сфере.

Литература

1. Caruana S. Accreditation of Soft Skills in Higher Education using ICT //Soft Skill Accreditation. 2011.
2. Conrad C. A., Leigh W. A. Soft Skills: A Bridge or Barrier to Employment // Focus Magazine. 1999. Vol. 27. №1. P. 5-6.
3. Seok-young O. Directorate for Education: Policy Committee, Integrated use of occupational and personal skills for lifelong vocational education in Korea, OECDKRIVET International Seminar. 2012; Accessed April 7, 2012.
4. Harvey L. et al. Enhancing Employability, Recognising Diversity: Making Links Between Higher Education and the World of Work: Main Report. Universities UK, 2002.
5. Hissey T. W. Education and careers 2000. Enhanced skills for engineers // Proceedings of the IEEE. 2000. Vol. 88. №8. P. 1367-1370. <https://doi.org/10.1109/5.880089>

6. Hurrell S. A. Soft skills deficits in Scotland: Their patterns, determinants and employer responses: The University of Strathclyde, 2009.
7. Grugulis I., Vincent S. Whose skill is it anyway? 'soft' skills and polarization // *Work, employment and society*. 2009. Vol. 23. №4. P. 597-615. <https://doi.org/10.1177/0950017009344862>
8. Joint Information Systems Committee (JISC). Effective Practice with e-Assessment: An overview of technologies, policies and practice in further and higher education. 2007.
9. Massachusetts Business Alliance for Education Report. Preparing for the Future: Employer Perspectives on Work Readiness Skills. 2006; <https://donahue.umass.edu/documents/mbae-work-skills.pdf>
10. Moss P., Tilly C. "Soft" skills and race: An investigation of black men's employment problems // *Work and occupations*. 1996. Vol. 23. №3. P. 252-276. <https://doi.org/10.1177/0730888496023003002>
11. Philpot D. Soft skills: more important than you think. 2010.
12. Schulz B. The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. 2008.
13. Alexander B., Ashford-Rowe K., Barajas-Murph N., Dobbin G., Knott J., McCormack M., ... Weber N. Horizon report 2019 higher education edition. EDU19, 2019. P. 3-41.
14. The importance of Soft Skills for students. URL: <https://www.edsys.in/importance-of-soft-skills-for-students>
15. World Health Organization (WHO). Skills for Health. Skills-Based Health Education Including Life Skills: An Important Component of a Child-Friendly/Health-Promoting School. Information Series on School Health. Geneva, 2017. URL: www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf

References

1. Caruana, S. (2011). Accreditation of Soft Skills in Higher Education using ICT. *Soft Skill Accreditation*.
2. Conrad, C. A., & Leigh, W. A. (1999). Soft Skills: A Bridge or Barrier to Employment. *Focus Magazine*, 27(1), 5-6.
3. Seok-young, O. Directorate for Education: Policy Committee, Integrated use of occupational and personal skills for lifelong vocational education in Korea, OECDKRIVET International Seminar. 2012; Accessed April 7, 2012.
4. Harvey, L., Harvey, L., Locke, W., & Morey, A. (2002). *Enhancing Employability, Recognising Diversity: Making Links Between Higher Education and the World of Work: Main Report*. Universities UK.
5. Hissey, T. W. (2000). Education and careers 2000. Enhanced skills for engineers. *Proceedings of the IEEE*, 88(8), 1367-1370. <https://doi.org/10.1109/5.880089>
6. Hurrell, S. A. (2009). *Soft skills deficits in Scotland: Their patterns, determinants and employer responses* (Doctoral dissertation, The University of Strathclyde).
7. Grugulis, I., & Vincent, S. (2009). Whose skill is it anyway? 'soft' skills and polarization. *Work, employment and society*, 23(4), 597-615. <https://doi.org/10.1177/0950017009344862>
8. Joint Information Systems Committee (JISC). Effective Practice with e-Assessment: An overview of technologies, policies and practice in further and higher education. 2007.
9. Massachusetts Business Alliance for Education Report. Preparing for the Future: Employer Perspectives on Work Readiness Skills. 2006; <https://donahue.umass.edu/documents/mbae-work-skills.pdf>
10. Moss, P., & Tilly, C. (1996). "Soft" skills and race: An investigation of black men's employment problems. *Work and occupations*, 23(3), 252-276. <https://doi.org/10.1177/0730888496023003002>
11. Philpot, D. (2010). Soft skills: more important than you think.
12. Schulz, B. (2008). The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge.
13. Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murph, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., ... & Weber, N. (2019). *Horizon report 2019 higher education edition* (pp. 3-41). EDU19.
14. The importance of Soft Skills for students [электронный ресурс]: режим доступа <https://www.edsys.in/importance-of-soft-skills-for-students> Дата запроса 17.04.2020
15. World Health Organization (WHO). Skills for Health. Skills-Based Health Education Including Life Skills: An Important Component of a Child-Friendly/Health-Promoting School. Information Series on School Health. Geneva: WHO. 2017; Accessed 16 May, 2017. Available: www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf

Ивашкова А.А. К вопросу об изучении формирования Soft skills в зарубежных исследованиях // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2021. № 1(53). С. 13–17. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/02>

Ivashkova, A.A. (2021). On the Formation of Soft Skills in Foreign Research. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*. (1(53)). 13–17. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/02>

дата поступления: 06.05.2020

дата принятия: 08.11.2020

© Ивашкова А.А., 2021

RESEARCH OF SOCIOCULTURAL FAMILY VALUE IN THE CONSCIOUSNESS OF MILITARY UNIVERSITY CADETS

Лен А.А., Торкунова О.И., Филоненко Л.В.

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ЦЕННОСТИ СЕМЬИ В СОЗНАНИИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Abstract: The article examines the sociocultural value of the family in the minds of military university cadets in the light of changes that have occurred in the marriage and family sphere in modern Russian society. The first part of the article reveals relevance of this problem, content of terminal values, their classification and characteristics of individual groups. The article highlights some trends that occurred in the public consciousness of the late XX – early XXI centuries concerning the values of the marriage and family sphere. To get a deeper insight into the nature of this problem, the authors studied many works, compared the leading scientific approaches of scientists in the study of terminal values. The article examines theoretical ideas about family and marriage relations and the results of empirical research of social and cultural family values in the minds of students in the framework of teaching at the Department for military and political work, Russian Air Force Military Educational and Scientific Center “Air Force Academy “Professor N.E. Zhukovsky and Major Y.A. Gagarin”. The authors provide data from the methods and conduct a detailed qualitative analysis of the level of life-meaning orientations and the most significant terminal values of cadets. The educational impact on cadets in order to form the value of the family in a military University is complex. The content of training programs in the disciplines “Psychology”, “Psychology and Pedagogy”, “Personnel Management in the armed forces of the Russian Federation” is aimed at solving this problem. The article makes an important conclusion that the training of cadets for family life is a significant part of military-political work in a military university, and the adjustment and formation of terminal values of young people in accordance with socially significant values is achievable with a systematic, purposeful psychological and pedagogical process of training cadets for marital and family relationship.

Keywords: marital and family relationship, happy family life, sociocultural value, cadets’ vocational training, process of cadets’ training for marital and family relations.

About the authors: Len Angela Alexandrovna, ORCID: 0000-0003-3606-8130, Ph.D., Military Educational and Scientific Centre of the Air Force N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy, Voronezh, Russia, angelaplantonova@mail.ru;

Аннотация. В статье рассматривается социокультурная ценность семьи в сознании курсантов военного вуза в свете изменений, произошедших в брачно-семейной сфере в современном российском обществе. В первой части статьи раскрывается актуальность данной проблемы, содержание терминальных ценностей, их классификация и характеристика отдельных групп. В статье выделены некоторые тенденции, произошедшие в общественном сознании конца XX – начала XXI веков, касающиеся ценностей брачно-семейной сферы. Чтобы глубже проникнуть в природу данной проблемы, было изучено множество трудов, сопоставлены ведущие научные подходы ученых в исследовании терминальных ценностей. В статье рассматриваются теоретические представления о семейно-брачных отношениях и результаты эмпирического исследования социокультурной ценности семьи в сознании курсантов в рамках преподавания дисциплин кафедры военно-политической работы Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушной академии имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина». Приводятся данные методик, осуществлен подробный качественный анализ уровня смысложизненных ориентаций, наиболее значимых терминальных ценностей курсантов. Воспитательное воздействие на курсантов с целью формирования ценности семьи в военном вузе носит комплексный характер. На решение данной проблемы направлено, в том числе, содержание программ обучения дисциплин «Психология», «Психология и педагогика», «Работа с личным составом в ВС РФ». В статье делается важный вывод о том, что подготовка курсантов к семейной жизни является значимой составной частью военно-политической работы в военном вузе, а корректировка и формирование терминальных ценностей молодежи в соответствии с общественно значимыми ценностями возможны при планомерном, целенаправленном психолого-педагогическом процессе подготовки курсантов к семейно-брачным отношениям.

Ключевые слова: семейно-брачные отношения; счастливая семейная жизнь; социокультурная ценность; профессиональная подготовка курсантов; процесс подготовки курсантов к семейно-брачным отношениям.

Сведения об авторах: Лен Анжела Александровна, ORCID: 0000-0003-3606-8130, канд. пед. наук, Военный учебно-научный центр ВВС «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж, Россия, angelaplantonova@mail.ru;

Torkunova Olga Ivanovna, ORCID: 0000-0001-7762-5971, Ph.D., Military Educational and Scientific Centre of the Air Force N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy, Voronezh, Russia, bolmari@yandex.ru; Filonenko Lyudmila Vladimirovna, ORCID: 0000-0002-0995-6127, Ph.D., Military Educational and Scientific Centre of the Air Force N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy, Voronezh, Russia, fil_1@mail.ru

Торкунова Ольга Ивановна, ORCID: 0000-0001-7762-5971, канд. психол. наук, Военный учебно-научный центр ВВС «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж, Россия, 2bolmari@yandex.ru; Филоненко Людмила Владимировна, ORCID: 0000-0002-0995-6127, канд. пед. наук; Военный учебно-научный центр ВВС «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж, Россия, fil_1@mail.ru

Nowadays modern education system has very important purpose. Its feature is orientation to formation of cadets' personality, particularly cadets' sociocultural values during vacation in the military university, besides subjects studying [3]. Currently significant body of knowledge is built up in the sphere of psychology and family sociology [2; 8; 14; 16]. Articles, written by N.G. Markovskaya, M.S. Matskovskiy, S.Y. Nikolayeva, etc, are dedicated to psychological health of the family and family values mainstreaming during students vacation [10; 11; 13].

Sociocultural family value formation during educational process of military universities often occurs under the influence of outdated customs and traditions, foreign pedagogical experience that does not conform to Russian cultural specificity, new social, political, economic demands of both world and modern Russian society. This contradiction confirms relevance of the chosen theme and demonstrates a need for domestic practice-oriented development, aiming at elaboration of sociocultural values necessary for Russian society, including happy family life values of young people.

We will try to highlight trends related to values of marital and family sphere that occurred in the public consciousness of the late XX – early XXI centuries. One of the most obvious trends is marriage norm exception or restriction in the individual life. People do not deny it from the legal or moral and psychological point of view, but they readily ignore this norm in their own behavior. Significant result of retreat from legal recognizing marriage as a social norm is the negative or utmost restraint sexual partners' attitude towards childbirth.

Informal family successfully competes with formal one in the Russian society, and this trend can be considered relatively recent. This trend has a following feature: if the informal family was started in the middle of the previous century, it caused negative public opinion. Behavior of the woman who dared to cohabit with a man that had already been married or were just going to divorce was evaluated especially negatively [1].

According to L.V. Kartseva's words, any partnership in modern Russian society is quite liberally evaluated: between complete neutrality and this or that degree of aversion. More and more people realize the fact that emergence of such unions has objective basis – individual's desire to have family, home, children and be happy among people whom he loves and who love him. Divorce is still one of the most popular ways to solve intra-family conflicts in Russian society. On the one hand, it is a regulator of individual's psychologic wellbeing, but on the other hand, it has a deforming influence on society marital structure. Significant disadvantage of divorce is its negative relation to marriage and fertility. Firstly, people marry again very reluctantly after divorces. Secondly, divorce and childbirth are mutually exclusive concepts. Society that is striving to avoid depopulation or reduce its destructive capacity consequently should impede easy and fast getting divorced [7].

Russians have controversial attitude towards children. Children get love, care and are brought up in accordance with modern ideas of public needs and social realities. Parents sacrifice their prosperity for children, suffer pecuniary and moral losses. People want to have more than few do and less than multiply children. Both formal and informal families have children.

S.V. Morozova and Z.A. Shakurova note that moral reference point's absence and great involvement of studying young people in wide range of market relations affect spiritual development of young people, their terminal values [12].

In the view of I.P. Istomina, modern teacher have to solve educational problems that are socially significant for the present and future generations [5].

According to the research by I.P. Istomina and I.D. Mehdiyeva, the most effective work with cadets' families aimed at the problems of education and development is psychology-pedagogy support of the family [6].

In Russian society as well as in many Western countries family is increasingly popular as a way to release individual-psychological tension than as social livelihoods. Individually personal family functions are

carried out much more than social ones. For a person they become more important than intra-group functions directed on aggregate targets and requirements realization by a family group. However, realization efficiency of this group of functions is a measure, which determines person's degree of interest in family life. They make family universal forever member of it. If a person gets love, support, understanding, sympathy and joy of communication in the family, he strives to be member of it, and if it does not happen, family falls apart.

Socio-economic crisis caused a tendency of deliberate childbirth restriction to one or maximum two children along with the persistent need for two or more ones. Present historical period is remarkable for the fact that informal families do not face problems with childbirth process, except for the children counting. Real number of children is generally less than a perfect one, but in case of informal families, this gap is bigger.

National values remain in the intellectual elite consciousness in multi-ethnic society. Mass consciousness is characterized by separation from traditions, increased orientation to pan-European values and western mindset, marked by ethnic factor is inferior to socio-economic one. There is the same trend in marital and family sphere. Marriage, child-rearing, leadership in the family group, lifestyle, etc., that are important phenomenons of marital and family relationship, less and less depend on ethnocultural traditions, but increasingly on the individually-personal features.

Gender researches showed that working mother is more respected by children, less oriented to extra patronizing and pays more attention to development of the child. In addition, conjugal relations significantly improve in families with working women. However, one of the most important problems of this model is family responsibilities redistribution in accordance with woman's new professional role. Active participation in family problems and child rearing by a man must not take the form of help – it has to be responsibilities and duties sharing.

Service member personality development includes new social roles (husband, father) exploration. Development level of such values as responsibility and passionarism supports man's active participation in the family and children upbringing [9].

Men and women's roles become equal, symmetrical, involving both of family and professional functions. Proponents of this family relationship model insist on the socio-normative processing of this roles model. In this context legislative framework and socio-economic policy, that provides the opportunity to combine these roles for both of the spouses, are necessary [15].

Due to the relevance of the chosen theme, we have conducted a study of sociocultural family value in MESC AF "AFA" cadets' consciousness during educational process within the framework of the teaching "Psychology and pedagogy" and "Personnel work in AF of RF" courses in 2017–2019. 1980 participants, cadets of the 4th and 5th year, were involved. 30% of them had already started a family. According to the results of the study, 70% of cadets' answers were related to their parents' families, the member of which they were. 76% of respondents were from nuclear families, 23% – from single-parent families and 1% of respondents did not have parents and were brought up in the state institutions.

We used a method of values orientation research (M. Rokeach). Furthermore, cadets answered the questions about their intention to start a family in the next 5 years, number of children they would like to have, significance of the family to the modern society and them personally. Individual values hierarchy, that was drawn up in accordance with the result of the study, was split into 3 equal groups: preferred, significant values; indifferent, oblivious values; unacceptable, insignificant values.

In the article, our purpose is reflecting the study results, related to values of family life, so we will pay attention on them. Terminal values are those ones, which apply to life goals that the person plans to achieve during his life. Person generally has a set of livelihoods benchmarks, which is usually a multi-level system of goals he aims to achieve; they determine the purpose of his life. Both goals and behavior motives can have a rank, position relative to each other that depends on their significance and life perspectives. Happy family life is one of the terminal values.

The first question was as follows: "How well-ordered is your family-life? Evaluate its quality". 92% of cadets set rank 13–18 (insignificant). In our view, this is because for cadets happy family life is not associated with parents' family, but is considered as the absence of marital relationship. 12% of proponents set rank 7–12, that means indifferent.

We payed bigger attention to married cadets' answers. There is an interesting fact that 30% of cadets are married from several months up to 3 years, but 25% evaluate family life as insignificant or unacceptable, that must be connected with bad preparation to the family life, difficulties of marriage first years. As part of the study individual counselling revealed that almost a half of married cadets were about to divorce and 18% considered their family life to be a mistake and referred to the following reasons: "dated for too short time",

“did not know each other enough”, “had different values and views”, “did not have enough trust and mutual understanding”. The cadets blamed their spouses to be too dependent on parents’ opinion (especially mothers’). The next reason of disharmonious relationship was jealousy. 10% of cadets had children, 4% had married a woman with a child. Families with the children set a low rank (15–18), too, because they considered their family to be far from the value they had wished to realize. It is hard to say how much youthful high spirits influenced happy cadet’s life evaluation, but it is paradox that young men feel themselves happy neither in relationship with the person they love nor in parenthood even during the first years of the marriage.

To answer the second and third questions (In what order would you set these values if you were a person you had dreamt to be? How do you think a perfect person would do it?) 100% of cadets set happy family life among significant values (rank 4–6). However, the answers to the fourth question (How do you think most people would do it?) were divided into two groups: 78% of cadets set the high rank (3–6), but 32% set it to be indifferent (rank 7–10). There were not low ranks.

Almost all of the cadets expressed their intention to start a family in the next 5 years, have two or more children. We offered married cadets to write a small “Parent essay” in order to analyze the family values and gave them the following plan:

1. How do you understand the term of patriarchal and egalitarian family? What was the family that brought you up?

2. How do you think man’s educational influence on the child differs from the woman is one? List the features of both of them.

3. What is mother’s pedagogical role in raising a daughter? A son?

4. What is father’s pedagogical role in raising a daughter? A son?

5. What do you like and do not like about your mother as a parent?

6. What do you like and do not like about your father as a parent?

7. How do you imagine the perfect parents? Do you consider yourself to be a perfect parent? List the most important features of the perfect mother and father. For example, how should they look like; what should they be able to do; how should they refer to their spouse; what character should they have; how, where and whom should they spend their free time with?

After that the cadets were split into small groups with 3–5 people and compared their essays, revealing maximal matches and differences. Every small group introduced results about the whole group. They compared and generalized. This exercise helped the cadets to realize and correct the family values in present and future.

Many cadets marked their lack of knowledge about family relationship psychology and wished it to be a special course in the military university education program.

To sum up, we give examples of cadets’ answers to the question about the family value in their life:

– It is the basic core of person’s life, where you are accepted who you are, and it makes you a better person.

– I think, people refer to starting a family in different ways: high-developed areas (like Moscow) are oriented to European values, so families are started for mercenary and career reasons there, but more respectful relationship to such family value as love and loyalty remains in the majority of Russian area. I refer myself to the last group.

– First, everybody needs a family for the childbirth child rearing, and only happy families can and must have children and bring them up.

– Most of people want to have a family, there is nothing more significant than family, and a service member always protects his family like his Motherland.

To sum up, the family as a small group and social “clothes” of the individual is not threatened. Happy family life as the terminal value is still significant for the young generation. Modern family, that is the most important social environment for person developing and the basic institution of psychological support and education, provides not only social demography, but developing special way of thinking, values, relationship and lifestyle besides. Cadets preparing to the family life is a significant part of military-political work of the military university. Specially organized pedagogical work, implemented during the vacation [4], terminal values developing and correction in accordance with socially significant values is possible with orderly, purposeful psychology-pedagogical process of cadets training for marital and family relations.

References

1. Volzhina, O.I. (2002). *Sem'ya kak sotsiokul'turnaya tsennost': dis. ... d-ra sotsiol. nauk.* Moscow. (in Russ.).
2. Egides, A.P. (2006). *Brak bez braka, ili Uchebnik semeinykh otnoshenii.* Moscow. (in Russ.).

3. Ibragimova, L.A., & Ganieva, E.A. (2016). Logika organizatsii i provedeniya proektno-issledovatel'skoi deyatelnosti s uchashchimisya v obshcheobrazovatel'nom uchrezhdenii. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, (2). 128–134. (in Russ.).
4. Ibragimova, L.A., & Isupov, P.V. (2018). On the problem of emotional regulation among middle level medical staff. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (2). 27–33. (in Russ.).
5. Istomina, I.P. (2016). Training bachelor students for future work in the field of moral and spiritual education. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (4). 8–24. (in Russ.).
6. Istomina, I.P., & Mekhdieva, I.D. (2017). Sotrudnichestvo obrazovatel'noi organizatsii s sem'yami obuchayushchikhsya, kak uslovie dukhovno-nravstvennogo vospitaniya podrastayushchego pokoleniya Rossii. *Mir nauki*, 5(2). 20–20. (in Russ.).
7. Kartseva, L. V. (2001). Sem'ya v usloviyakh transformatsii rossiiskogo obshchestva: Teoreticheskaya model' i empiricheskaya real'nost': dis. ... d-ra sotsiol. nauk. Kazan'. (in Russ.).
8. Kurtysheva M.A. (2007). Kak sokhranit' psikhologicheskoe zdorov'e sem'i. St. Petersburg. (in Russ.).
9. Len, A.A., Strebkova, I.N. (2019). Developing responsible and passionate attitude of military academy cadets to future professional activities. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (1). 72–79. (in Russ.).
10. Markovskaya, N.G. (1990). Mesto sem'i v sisteme tsennostnykh orientatsii lichnosti: avtoref. dis. ... kand. sotsiol. nauk. Moscow. (in Russ.).
11. Matskovskii, M.S., & Bodrova, V.V. (1990). Tsennost' sem'i v soznanii razlichnykh sloev naseleniya. In *Sem'ya v predstavleniyakh sovremennogo cheloveka*. Moscow. (in Russ.).
12. Morozova, S. V. (2003). Tsennostnye orientatsii studentov Yuzhno-Ural'skogo universiteta. In *Ezhegodnik Rossiiskogo psikhologicheskogo obshchestva: materialy 3-go Vserossiiskogo s"ezda psikhologov*, 5. St. Petersburg. 482–485. (in Russ.).
13. Nikolaeva, S.Yu. (2003). Aktualizatsiya tsennosti sem'i v protsesse obucheniya studencheskoi molodezhi. In *Ezhegodnik Rossiiskogo psikhologicheskogo obshchestva: materialy 3-go Vserossiiskogo s"ezda psikhologov*. 6. St. Petersburg. 95–97. (in Russ.).
14. Ovcharova, R.V. (2003). Psikhologicheskoe soprovozhdenie roditel'stva. Moscow. (in Russ.).
15. Torkunova, O.I., & Mashin, V. N. (2015). Transformatsii reproduktivnykh ustanovok v sfere obshchestvennogo soznaniya Adaptatsionnye mekhanizmy i praktiki v transformiruyushchikhsya obshchestvakh: materialy tret'ei mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Voronezh. 61–64. (in Russ.).
16. Shneider, L.B. (2000). Psikhologiya semeinykh otnoshenii: kurs leksii. Moscow. (in Russ.).

Литература

1. Волжина О.И. Семья как социокультурная ценность: дис. ... д-ра социол. наук. М., 2002. 312 с.
2. Егидес А.П. Брак без брака, или Учебник семейных отношений. М: АСТ-ПРЕСС КНИГА.2006. 336 с.
3. Ибрагимова Л.А., Ганиева Э.А. Логика организации и проведения проектно-исследовательской деятельности с учащимися в общеобразовательном учреждении // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016. №2. С.128–134.
4. Ибрагимова Л.А., Исупов П.В. К проблеме эмоциональной регуляции среднего медицинского персонала // *Вестник Нижневартовского государственного университета*. 2018. №2. С. 27–33.
5. Истомина И.П. Подготовка будущих бакалавров педагогического образования к профессиональной деятельности в области духовно-нравственного воспитания обучающихся // *Вестник Нижневартовского государственного университета*. 2016. №4. С. 18–24.
6. Истомина И.П., Мехдиева И.Д. Сотрудничество образовательной организации с семьями обучающихся, как условие духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения России // *Мир науки*. 2017. Т. 5. №2. С. 20–20.
7. Карцева Л. В. Семья в условиях трансформации российского общества: Теоретическая модель и эмпирическая реальность: дис. ... д-ра социол. наук. Казань, 2001. 609 с.
8. Куртышева М.А. Как сохранить психологическое здоровье семьи. СПб: Питер, 2007. 288 с.
9. Лен А.А., Стребкова И.Н. Формирование ответственного и пассионарного отношения курсантов военного вуза к будущей профессиональной деятельности // *Вестник Нижневартовского государственного университета*. 2019. №1. С. 72–79.
10. Марковская Н.Г. Место семьи в системе ценностных ориентаций личности: автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 1990. 23 с.
11. Мацковский М.С., Бодрова В.В. Ценность семьи в сознании различных слоев населения // *Семья в представлениях современного человека*. М.: Наука, 1990. 234 с.
12. Морозова С. В. Ценностные ориентации студентов Южно-Уральского университета // *Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всероссийского съезда психологов*. Т. 5. СПб., 2003. С. 482–485.
13. Николаева С.Ю. Актуализация ценностей семьи в процессе обучения студенческой молодежи // *Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всероссийского съезда психологов*. Т. 6. СПб., 2003. С. 95–97.
14. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. 319 с.

15. Торкунова О.И., Машин В. Н. Трансформации репродуктивных установок в сфере общественного сознания. Адаптационные механизмы и практики в трансформирующихся обществах: материалы третьей международной научно-практической конференции. Воронеж: ВГПУ, 2015. С. 61–64.

16. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений: курс лекций. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 512 с.

Len A.A., Torkunova O.I., Filonenko L.V. Research of sociocultural family value in the consciousness of military university cadets // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2021. № 1(53). С. 18–23. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/03>

Len, A.A., Torkunova, O.I., & Filonenko, L.V. (2021). Research of Sociocultural Family Value in the Consciousness of Military University Cadets. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*. (1(53)). 18–23. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/03>

дата поступления: 23.11.2020

дата принятия: 08.01.2021

© *Лен А.А., Торкунова О.И., Филоненко Л.В., 2021*

РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Ibragimova L.A., Mekhdieva I.D.

IMPLEMENTATION OF SOCIO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY

Аннотация. В статье, посвященной актуальной проблеме духовно-нравственного развития и воспитания бакалавров педагогического направления, представлен содержательный анализ возможностей и перспектив образовательных и иных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по реализации духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся в социально-педагогических условиях. Определены направления взаимодействия образовательных организаций и обучающихся, как условие духовно-нравственного развития студентов в образовательном процессе вуза. Излагаются идеи просветительской и образовательной деятельности по духовно-нравственному развитию обучающихся вуза, самих педагогов на основе базовых национальных ценностей и традиций отечественной культуры. В статье представлены основополагающие принципы духовно-нравственного воспитания и развития бакалавров. Предлагаются основные направления работы по формированию базовых понятий, входящих в структуру самосознания. Определена роль консолидирующих участников образовательного процесса в деле духовного и нравственного воспитания молодежи. Предпринята попытка анализа образовательных программ, ориентированных на решение задач воспитания, развития и социализации обучающихся вуза.

Ключевые слова: нравственность; духовность; вера; традиции; духовные ценности; традиции; истоки; стратегия воспитания; обучающийся.

Сведения об авторах: Ибрагимова Лилия Ахматьяновна, ORCID: 0000-0002-9105-008, д-р пед. наук, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск, Россия, laibra@yandex.ru; Мехдиева Ирада Джакхангир кызы, ORCID: 0000-0002-8856-9693, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск, Россия, irada_mekhdieva@mail.ru

Abstract. The article, dedicated to the actual problem of spiritual and moral development and education of bachelors of the pedagogical direction, presents a meaningful analysis of the possibilities and prospects of educational and other organizations carrying out educational activities in the implementation of spiritual and moral development and education of students in social and pedagogical conditions. The directions of interaction between educational organizations and students are determined as a condition for the spiritual and moral development of students in the educational process of the university. The ideas of enlightenment and educational activities for the spiritual and moral development of students of the university, the teachers themselves, based on the basic national values and traditions of national culture. The article presents the fundamental principles of spiritual and moral education and development of bachelors. The main directions of work on the formation of basic concepts included in the structure of self-consciousness are proposed. The role of the consolidating participants in the educational process in the spiritual and moral education of young people is determined. An attempt has been made to analyze educational programs focused on solving the problems of education, development and socialization of university students.

Keywords: morality, spirituality, faith, traditions, spiritual values, values, values and traditions, origins, upbringing strategy, student.

About the authors: Ibragimova Liliya Akhmatianovna, ORCID: 0000-0002-9105-008, Dr. habil., Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk Russia, laibra@yandex.ru; Mekhdieva Irada Dzhakhangir kizi, ORCID: 0000-0002-8856-9693, Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk Russia, irada_mekhdieva@mail.ru

Сегодня перед современной системой образования выдвинут очень серьезный социальный заказ. Отличительной чертой является ориентация не только на достижение предметных образовательных ресурсов, но и на формирование личности обучающихся [5], в частности, на формирование социокультурных ценностей в процессе профессиональной подготовки студентов вуза. В современном образовательном пространстве необходимо сочетание общегосударственных интересов и прав граждан; образование одной из приоритетных задач должно ставить задачу сохранения своей самобытности, языковой принадлежности. Ведь создание духовной культуры общества опирается на опыт поколений [17, с. 4].

Формирование и развитие личности обучающегося в соответствии с принятыми в обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями – это требование государства, изложенное

в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. (ст. 12. Образовательные программы) (<https://clck.ru/HWaD6>).

Духовно-нравственное развитие личности будет эффективным при наличии у нее сформированных личностно значимых духовно-нравственных ценностей, знаний, диапазона духовно-нравственного ролевого поведения, устойчивой мотивации к данному поведению, опыта нравственного выбора и навыков самооценки и рефлексии нравственности своего поведения и общения. Данное положение основывается на теориях гуманистической педагогики, профессионального образования, концепциях развития профессионала, системогенеза и значительном числе педагогических исследований. Например, И.Х. Кутейникова под воспитанием нравственности понимает формирование нравственной установки на гуманизм, знания в области этики, умение применять нравственные нормы в своей профессиональной деятельности [12]. В традиции отечественной психологии процесс профессионального развития рассматривается в контексте процесса личностного развития, ориентированного на высокий уровень профессиональных достижений. Содержание процесса профессионально-нравственного развития позволяет определить его логику и структуру, которые, в свою очередь, обусловили критерии оценки эффективности данного процесса [13, с. 395].

Материалы исторических региональных документов дают дополнительные возможности реализации регионального компонента как средства духовно-нравственного воспитания личности студента. Анализ архивных источников позволяет не только расширить и актуализировать лингвистические данные, но и воспитать бережное и уважительное отношение к культурному наследию региона [15, с. 3].

Образование является системой, которая способна сохранять, передавать и отражать историко-педагогический опыт и трактовать его в соответствии с новыми инновационными тенденциями [7, с. 21]. Современный педагог должен решать те воспитательные задачи, которые являются социально значимыми для настоящего и будущего поколений [11, с. 8].

Под условием понимается «то, что делает возможным что-либо другое, от чего зависит что-либо другое, что определяет собою что-либо другое» [1]. В словаре Д.Н.Ушакова одно из определений слова «условия» – это «Положения, лежащие в основе чего-нибудь, определяющие что-нибудь» [19]. В педагогике под педагогическим условием понимается процесс обучения, который является результатом целенаправленного отбора и применения элементов содержания, способов, методов и приемов, а также организационных форм обучения для достижения определенных педагогических целей [14, с. 138]. Анализ философских определений понятия «условие» позволяет отличать данное понятие от понятия «причина». Условие в отличие от причины, непосредственно порождающей то или иное явление или процесс, составляет, обеспечивает ту среду, в которой возникают, существуют и развиваются требуемое, искомое явление или процесс [19].

Выявленные в процессе диагностики обучающихся, анкетирования преподавателей и анализа ресурсов образовательной среды проблемы духовно-нравственного развития обучающихся обусловили следующие задачи формирующего этапа педагогического эксперимента: определить экспериментальную группу обучающихся, апробировать теоретически обоснованные социально-педагогические условия духовно-нравственного развития обучающихся вуза.

Задачей представленной работы является описание практической реализации социально-педагогических условий. Формирующий этап педагогического эксперимента осуществлялся в два блока. Первый блок включал в себя работу с преподавателями вуза по реализации первых трех социально-педагогических условий: актуализация и усиление духовно-нравственной направленности соответствующих преподаваемых дисциплин на основе интеграции содержания и межпредметных связей; обогащение преподаваемых дисциплин ситуациями, текстами, заданиями духовно-нравственного содержания, ориентирующими студентов на формирование нравственных, духовно-нравственных ценностей и опыта нравственного выбора; реализация в образовательном процессе интерактивных, проблемно-контекстных и диалоговых технологий, способствующих формированию и развитию у студентов навыков общения и межличностного взаимодействия на нравственной основе. В процессе констатирующей диагностики, по результатам опроса преподавателей было выявлено, что только 70% опрошенных преподавателей соотносят содержание преподаваемой ими дисциплины с содержанием духовно-нравственного развития и только 30% преподавателей согласовывают содержание своей дисциплины с содержанием других дисциплин. Между тем, две трети педагогов (76%) считают необходимым повышение своего профессионального уровня, однако только 61% готовы принять участие в эксперименте.

Анкетирование преподавателей уже на констатирующем этапе позволило обеспечить понимание проблемы духовно-нравственного развития обучающихся через анализ содержания преподаваемых дисциплин. В рамках первого блока для преподавателей был организован рефлексивный семинар «Проблемы духовно-нравственного развития обучающихся». Задачи семинара представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Задачи и содержание рефлексивного семинара для преподавателей
«Проблемы духовно-нравственного развития обучающихся»**

Задачи семинара	Формы и виды деятельности	Ожидаемый результат
Актуализировать внимание преподавателей к проблеме духовно-нравственного развития обучающихся	Анкетирование преподавателей. Самоанализ результатов анкетирования преподавателей, анализ результатов диагностики обучающихся. Групповая дискуссия «Определение понятий духовно-нравственного развития». Круглый стол «Проблемные поля духовно-нравственного развития обучающихся»	Преподаватели имеют представление о проблеме и определяют основные категории духовно-нравственного развития, осознают необходимость дополнительного педагогического воздействия в форме создания и реализации социально-педагогических условий духовно-нравственного развития обучающихся
Выявить ресурсы преподаваемых дисциплин для эффективного духовно-нравственного развития обучающихся	Анализ рабочих программ преподаваемых дисциплин по параметрам содержания и используемых в процессе обучения педагогических технологий, обеспечивающих духовно-нравственное развитие обучающихся. Создание метапредметного кейса духовно-нравственных ситуаций, для чего создается рабочая группа на МО	Усиление духовно-нравственной направленности соответствующих преподаваемых дисциплин через обогащение преподаваемых дисциплин духовно-нравственным содержанием, ориентирующим обучающихся на формирование нравственных, духовно-нравственных ценностей и опыта нравственного выбора (применение ситуаций, текстов нравственного содержания). Реализация в образовательном процессе интерактивных, проблемно-контекстных и диалоговых технологий, способствующих формированию и развитию у обучающихся навыков общения и межличностного взаимодействия на нравственной основе
Исследование возможностей внеаудиторной деятельности как потенциала для духовно-нравственного развития	Анализ содержания заданий для самостоятельной работы по рабочим программам, преподаваемым дисциплинам. Работа с метапредметным кейсом духовно-нравственных ситуаций	Проектирование содержания и форм внеаудиторной работы обучающихся в соответствии с содержанием духовно-нравственного развития

В результате рефлексивного семинара преподаватели пересмотрели содержание преподаваемых ими дисциплин, используемых в образовательном процессе педагогических технологий. Значимой для решения задач духовно-нравственного развития обучающихся вуза являлась необходимость согласования содержания образовательного процесса в целом, чему способствовал рефлексивный семинар, где преподаватели смогли скоординировать совместные действия, согласовать содержание некоторых тем, а также обсудить эффективность используемых технологий, поделиться опытом с коллегами.

В своем исследовании Т.В. Ворончихина подчеркивает, что важнейшим условием формирования профессионально-этических качеств обучающихся является четкое выделение тем (учебных дисциплин), позволяющих интегрировать изучаемый материал с конкретными задачами формирования этических качеств (ответственность; исполнительность и добросовестность; заинтересованность в результатах своего труда; равнодушие и умение сопереживать; творческая активность; сохранение конфиденциальности) [2, с. 98].

В качестве примера приведем занятие по дисциплине «Духовно-нравственное развитие и воспитание в общем образовании» для студентов педагогического направления, на котором реализуются все три социально-педагогических условия духовно-нравственного развития обучающихся. Содержание дисциплины предлагается в технологической карте (табл. 2).

**Технологическая карта занятия по дисциплине
«Духовно-нравственное развитие и воспитание в общем образовании»**

Раздел	Задачи	Содержание	Задания для самостоятельной работы
<p><i>Раздел 1. Теоретические основы духовно-нравственного воспитания и развития</i></p> <p>Тема 1.1. Развитие человека как субъекта социокультурного опыта.</p> <p>Тема 1.2. Современные проблемы воспитания и развития детей и молодежи.</p> <p>Тема 1.3. Стратегические приоритеты государства в области духовно-нравственного воспитания и развития</p>	<p>Знать: предмет, задачи и методы исследования процессов развития и воспитания личности в рамках решения профессиональных задач; закономерности развития личности.</p> <p>Уметь: систематизировать психолого-педагогические знания для решения профессиональных задач; выявлять взаимосвязь социальной и духовной сфер общества.</p> <p>Владеть: категориальным аппаратом дисциплин «Педагогика» и «Психология»; способностью самостоятельно работать с научной информацией</p>	<p>1. Подготовка к собеседованию по заданным темам/вопросам.</p> <p>2. Выполнение кейс-заданий.</p> <p>3. Заполнение таблиц.</p>	<p>Написание эссе по предложенным темам:</p> <p>1. Обученность или воспитанность помогают оставаться Человеком?</p> <p>2. Воспитание – зона национальной безопасности.</p> <p>3. Основа современного кризиса воспитания – утрата традиционных ценностей.</p> <p>4. Основа современного кризиса воспитания – дискредитация имиджа педагога</p>

Таким образом, в приведенном примере видно, что в рамках отдельного занятия можно реализовать все социально-педагогические условия духовно-нравственного развития: обогащение содержания (за счет интеграции профильных дисциплин и нравственного содержания); решение духовно-нравственных ситуаций на занятии; применение интерактивных технологий, способствующих формированию опыта духовно-нравственного выбора в процессе решения ситуаций, развитие навыков общения и взаимодействия на нравственной основе.

Безусловно, выбор и применение образовательных технологий преподавателями вуза имеют существенный потенциал для духовно-нравственного развития обучающихся. Интерактивные технологии, в отличие от лекционно-транслирующего содержания предмета занятий, обеспечивают эффективное развитие коммуникативных умений, самостоятельности, навыков командной работы, ответственности за общее дело и способствуют духовно-нравственному развитию обучающихся. Так, преподавателями вуза гораздо активнее стали применяться диалоговые технологии, технологии групповых дискуссий, кейс-технологии, ролевые, деловые игры.

Таким, образом, преподаватели, принявшие участие в формирующем этапе эксперимента, изучили, освоили и активно применяли различные педагогические технологии, эффективность которых по мнению преподавателей очевидна, из чего следует необходимость их дальнейшего применения в образовательной практике.

Реализация второго блока формирующего этапа педагогического эксперимента была также обусловлена полученными в ходе констатирующей диагностики результатами. Так, на констатирующем этапе были выявлены три группы обучающихся вуза по уровню духовно-нравственного развития: 17,8% – на оптимальном уровне, 35,4% – на допустимом, 46,8% – на критическом. Анализ результатов оценки по каждому критерию позволил сделать выводы об относительной сформированности когнитивно-нравственного компонента духовно-нравственного развития и недостаточной сформированности остальных компонентов (мотивационно-аксиологического, эмоционально-волевого, коммуникативно-деятельностного, рефлексивно-акмеологического). Следовательно, при относительно сформированных знаниях о профессиональной этике, нравственности, духовно-нравственных качествах обучающиеся вуза не умеют строить свое общение, поведение, деятельность на нравственной основе. Так, среди обучающихся преобладают студенты с эгоистической направленностью личности, с жизненными целями, не связанными с профессиональной деятельностью, творчеством и социальной полезностью; с недостаточным уровнем развития эмпатии, коммуникативной толерантности, что не соответствует духовно-нравственным требованиям. Недостаточно сформированная система нравственных и социально-

общественных ценностей обучающихся проявляется в несоответствии терминальных ценностей инструментальным. Э.Ф. Зеер в качестве факторов, определяющих эффективность личностного развития, называет следующие: «природная среда (географическое местонахождение человека и климатические условия), биологический и социальный факторы, собственная активность личности и случайное стечение обстоятельств и событий» [3, с. 30]. Безусловно, эффективность духовно-нравственного развития бакалавров зависит от многих факторов (наследственности, социальной среды семьи, микрорайона, предшествующего образования, места жительства и многих других), но на текущий момент, в первую очередь – от специально созданной целенаправленной, духовно-нравственной ориентированной среды вуза. Таким образом, развитие духовно-нравственных качеств обучающихся обусловлено в первую очередь формированием мотивации к духовно-нравственному развитию как к основе эффективной профессиональной деятельности [4]. Во-вторых, обучающиеся должны овладеть знаниями о духовно-нравственных ценностях, духовно-нравственных требованиях и нормах, этической культуре, на основе которых смогут самостоятельно моделировать свои общение, поведение, деятельность. Безусловно, эффективность процесса подготовки обучающихся вуза должна быть направлена на формирование опыта нравственного поведения, когда обучающиеся имеют возможность для применения и реализации (практической отработки) имеющихся ценностей, знаний, умений. В свою очередь, сформированность рефлексивных умений обеспечит дальнейший процесс духовно-нравственного развития, его трансформацию в нравственное саморазвитие [10].

Таким образом, в рамках первого блока реализация социально-педагогических условий была направлена на формирование мотивации к духовно-нравственному развитию, ценностного отношения к выбранному направлению подготовки и нравственной основе своего поведения, а также на углубление нравственных знаний. Иными словами, реализация первого блока социально-педагогических условий в большей степени способствовала развитию мотивационно-аксиологического, когнитивно-нравственного и эмоционально-волевого компонентов духовно-нравственного развития и в меньшей степени – развитию коммуникативно-деятельностного и рефлексивно-акмеологического компонентов.

Вместе с тем, хотя однозначного понимания связи социально-педагогического условия с конкретным компонентом духовно-нравственного развития не может существовать по причине аддитивности процесса, тем не менее, в реализации условий нами соблюдался принцип преемственности, отражающий связь как компонентов духовно-нравственного развития, так и логику развития образовательного процесса от курса к курсу. В таблице 3 представлена связь этапов, компонентов, условий духовно-нравственного развития и логики построения образовательного процесса вуза, отражающего принцип преемственности педагогического воздействия и системность процесса духовно-нравственного развития студентов.

Таким образом, все предлагаемые социально-педагогические условия духовно-нравственного развития реализуются в системе и в комплексе в логике формирования компонентов и образовательного процесса. Следовательно, задачей второго блока формирующего этапа педагогического эксперимента являлась реализация социально-педагогических условий духовно-нравственного развития обучающихся, направленных на формирование опыта духовно-нравственной деятельности, общения, поведения на основе развития мотивационного, ценностного и рефлексивного компонентов. Для решения данной задачи были реализованы следующие социально-педагогические условия: реализация внеучебной программы духовно-нравственного развития обучающихся; включение компонента духовно-нравственного развития в программу учебных и производственных практик; организация самостоятельной социально активной деятельности обучающихся вуза, направленной на духовно-нравственное саморазвитие; осуществление мониторинга духовно-нравственного развития обучающихся на основе выявленных критериев, показателей, разработанного пакета диагностических методик, коррекция результатов [16].

Следующее социально-педагогическое условие, включение компонента духовно-нравственного развития в программу учебных и производственных практик, заключалось в решении обучающимися в период практики заданий, направленных на развитие духовно-нравственных качеств обучающихся вуза. Учебная и производственная практики являются ведущими формами приобщения обучающихся к практической, профессиональной деятельности. На практике студент имеет возможность не только апробировать полученные теоретические знания, но и вступить в реальные педагогические отношения, освоить духовно-нравственные образцы поведения и общения в непосредственной профессиональной среде. Учебная и производственная практики являются значительными ресурсами для развития нравственных качеств обучающихся, и, следовательно, включение компонента духовно-

нравственного развития в программу учебных и производственных практик является обоснованным социально-педагогическим условием. Учебная и производственная практики дают пространство для самостоятельного нравственного выбора в различных реальных ситуациях деятельности, общения, межличностного взаимодействия. Реализация социально-педагогического условия духовно-нравственного развития обучающихся вуза в период учебных и производственных практик заключалась в актуализации духовно-нравственного содержания общения, поведения, деятельности в реальных профессиональных отношениях на основе самоанализа, самооценки и рефлексии самих обучающихся. Как уже отмечалось, по окончании практик студенты отчитываются в форме Дневника (учебной, производственной) практики. Для решения задачи исследования дневник практики был дополнен разделом «Нравственные основы профессиональной деятельности».

Таблица 3

Системность реализации социально-педагогических условий духовно-нравственного развития (ДНР) студентов в образовательном процессе вуза

Компонент ДНР	Этап ДНР	Социально-педагогические условия ДНР	Курс обучения
Мотивационно-аксиологический	Ценностно-мотивационный	– обогащение дисциплин ДН содержанием; – интеграция содержания; – применение целесообразных технологий	1, 2, 3, 4 курс
Эмоционально-волевой		– применение целесообразных технологий; – включение в практику ДН заданий; – самостоятельная социально активная деятельность	1, 2, 3, 4 курс
Когнитивно-нравственный	Нравственно-образовательный	– обогащение дисциплин ДН содержанием; – интеграция содержания	1, 2, 3 курс
Коммуникативно-деятельностный	Коммуникативно-деятельностный	– применение целесообразных технологий; – включение в практику ДН заданий; – самостоятельная социально активная деятельность	1, 2, 3, 4 курс
Рефлексивно-акмеологический	Ценностно-рефлексивный	– применение целесообразных технологий; – включение в практику ДН заданий; – самостоятельная социально активная деятельность; – мониторинг ДНР	2, 3, 4 курс

Согласно исследованиям Л.А. Ибрагимовой и П.В. Исуповой, современные условия привычно характеризуются как время динамичных перемен. Динамичный окружающий мир становится все более технологичным, информационным, виртуальным и равнодушным. Новый мир диктует новые требования к людям помогающих профессий, и прежде всего – к врачам и учителям. С одной стороны, профессиональную деятельность предлагается рассматривать как услугу (образовательную, медицинскую), с другой стороны, вероятностный, поливариантный и по ситуациям, и по субъектам профессиональной деятельности процесс не подвергается однозначной стандартизации [6, с. 27].

Организация самостоятельной социально активной деятельности обучающихся, направленной на нравственное саморазвитие, представляла реализацию следующего социально-педагогического условия [9]. В рамках целенаправленно организованной самостоятельной социально активной работы обучающиеся выполняли социальные проекты. Содержание самостоятельной социально активной деятельности обучающихся определялось содержанием духовно-нравственного развития и включало следующий социальный проект, направленный на развитие данных качеств: «Источник идей». Основными задачами, которые решались в процессе осуществления самостоятельной социально активной деятельности обучающихся, выступали задачи формирования персонального социального опыта деятельности, поведения, общения на нравственной основе, а также развитие навыков самоанализа и рефлексии. В работе приняли участие обучающиеся факультета педагогики и психологии. Студенты факультета поздравили обучающихся православной гимназии г. Нижневартовска. Был организован классный час в честь Дня защитника Отечества для обучающихся начальных классов.

Масштабная работа преподавателей и студентов вуза по реализации социально-педагогических условий духовно-нравственного развития, безусловно, требовала оценки ее результатов. Оценка эффективности реализуемых условий осуществлялась в ходе мониторинга согласно разработанной системе критериев, показателей с применением адекватного задачам исследования пакета диагностических методик. Педагогический подход заключается в том, чтобы отобрать из содержания народных традиций оптимальный объем знаний, скоординировать отобранные знания со стандартами образования, создав тем самым педагогическую модель духовно-нравственного воспитания [8, с. 23].

Литература

1. Абдрахманова З.Р., Двинянинова Е.Н. Социально-психологическая характеристика уровня нравственного развития студентов технического вуза // Психология обучения. 2015. №10. С. 62–69.
2. Ворончихина Т.В. Формирование профессионально-этических качеств будущих психологов в системе профессиональной подготовки: Дис...канд. пед. наук. Киров, 2006. 186 с.
3. Зеер Э.Ф., Романцев Г.М. Личностно ориентированное профессиональное образование // Педагогика. 2002. №3. С. 16–21.
4. Зуб М.А. Формирование профессионально-нравственной позиции студентов медицинского колледжа: Дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2003. 148 с.
5. Ибрагимова Л.А., Ганиева Э.А. Логика организации и проведения проектно-исследовательской деятельности с учащимися в общеобразовательном учреждении // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. №2. С. 128–134.
6. Ибрагимова Л.А., Исупова П.В. К проблеме эмоциональной регуляции среднего медицинского персонала // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2018. №2. С. 27–33.
7. Ибрагимова Л.А., Мехдиева И.Д. К вопросу о нравственном развитии студентов в период профессиональной подготовки в образовательном учреждении // Социальное и педагогическое образование: Векторы развития: Материалы Международной научно-практической конференции. Нижневартовск, 2019. С. 20–23.
8. Ибрагимова Л.А., Новикова Е.А. Особенности реализации духовно-нравственного воспитания дошкольников в современных дошкольно-образовательных организациях // Современные исследования приоритетных направлений национального проекта «Образование»: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2019. С. 21–24.
9. Иванова Г.П. Освоение нравственных ценностей учащимися общеобразовательных школ в современных условиях. М., 2001. 159 с.
10. Игнатова В.В., Барановская Л.А. Сущность социокультурного образовательного пространства // Научная жизнь. 2008. №2. С. 80–87.
11. Истомина И.П. Подготовка будущих бакалавров педагогического образования к профессиональной деятельности в области духовно-нравственного воспитания обучающихся // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2016. №4. С. 18–24.
12. Кутейникова И.Х. Педагогическое содействие становлению профессиональной нравственности будущих педагогов: Дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2006. 198 с.
13. Мехдиева И.Д. Профессионально-нравственное развитие как педагогическая категория // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Нижневартовск, 2019. С. 395–398.
14. Новикова Е.А. Профессиональная подготовка бакалавров к развитию творческого воображения дошкольников // Научные труды магистрантов и аспирантов: Сборник научных трудов. Нижневартовск, 2020. С. 137–140.
15. Пирогова А.В. Дозорные книги городов Московского государства первой трети XVII в. в аспектах исторической стилистики и лингвистического источниковедения: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Архангельск. 2013. 26 с.
16. Попов Л.М., Голубева О.Ю., Устин П.Н. Добро и зло в этической психологии личности. М., 2008. 238 с.
17. Салаватова А.М. Формирование готовности бакалавров педагогики к профессиональной деятельности в школах с этнокультурным содержанием образования: Автореф. дис.... канд. пед. наук. М., 2014. 27 с.
18. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка: В 3 т. Т. 1. М., 2001. 703 с.
19. Фатыхова А.Л., Сулейманова Ф.М. Профессионально значимые качества социального педагога, обусловленные его деятельностью // Международный научно-исследовательский журнал. 2012. №1(1). С. 29–32.

References

1. Abdrakhmanova, Z.R., & Dvinyaninova, E.N. (2015). Sotsial'no-psikhologicheskaya kharakteristika urovnya нравstvennogo razvitiya studentov tekhnicheskogo vuza. *Psikhologiya obucheniya*, 10. 62–69. (in Russ).
2. Voronchikhina, T.V. (2006). Formirovanie professional'no-eticheskikh kachestv budushchikh psikhologov v sisteme professional'noi podgotovki: Dis...kand. pед. nauk. Kirov. (in Russ).
3. Zeer, E.F., & Romantsev, G.M. (2002). Lichnostno orientirovannoe professional'noe obrazovanie. *Pedagogika*, (3). 16–21. (in Russ).
4. Zub, M.A. (2003). Formirovanie professional'no-nravstvennoi pozitsii studentov meditsinskogo kolledzha: Dis. ... kand. pед. nauk. Krasnodar. (in Russ).
5. Ibragimova, L.A., & Ganieva, E.A. (2016). Logika organizatsii i provedeniya proektno-issledovatel'skoi deyatel'nosti s uchashchimisya v obshcheobrazovatel'nom uchrezhdenii. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, (2). 128–134. (in Russ).
6. Ibragimova, L. A., & Isupov, P. V. (2018). On the Problem of Emotional Regulation Among Middle Level Medical Staff. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (2). 27-33. (in Russ).

7. Ibragimova, L. A., & Mekhdieva, I. D. (2019). K voprosu o npravstvennom razvitii studentov v period professional'noi podgotovki v obrazovatel'nom uchrezhdenii. In *Sotsial'noe i pedagogicheskoe obrazovanie: Vektory razvitiya: Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Nizhnevartovsk*, 20–23. (in Russ).
8. Ibragimova, L. A., & Novikova, E. A. (2019). Osobennosti realizatsii dukhovno-npravstvennogo vospitaniya doshkol'nikov v sovremennykh doshkol'no-obrazovatel'nykh organizatsiyakh. *Sovremennye issledovaniya prioritnykh napravlenii natsional'nogo proekta "Obrazovanie": Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, 21–24. (in Russ).
9. Ivanova, G. P. (2001). Osvoenie npravstvennykh tsennostei uchashchimisya obshcheobrazovatel'nykh shkol v sovremennykh usloviyakh. Moscow. (in Russ).
10. Ignatova, V. V., & Baranovskaya, L.A. (2008). Sushchnost' sotsiokul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva. *Nauchnaya zhizn'*, (2). 80-87. (in Russ).
11. Istomina, I. P. (2016). Training bachelor students for future work in the field of moral and spiritual education. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (4). 18-24. (in Russ).
12. Kuteinikova, I. Kh. (2006). Pedagogicheskoe sodeistvie stanovleniyu professional'noi npravstvennosti budushchikh pedagogov: Dis. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk. (in Russ).
13. Mekhdieva, I. D. (2019). Professional'no-npravstvennoe razvitie kak pedagogicheskaya kategoriya. In *Kul'tura, nauka, obrazovanie: problemy i perspektivy: Materialy VII Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. Nizhnevartovsk*, 395–398. (in Russ).
14. Novikova, E.A. (2020). Professional'naya podgotovka bakalavrov k razvitiyu tvorcheskogo voobrazheniya doshkol'nikov. In *Nauchnye trudy magistrantov i aspirantov: Sbornik nauchnykh trudov. Nizhnevartovsk*, 137–140. (in Russ).
15. Pirogova, A. V. (2013). Dozornye knigi gorodov Moskovskogo gosudarstva pervoi treti XVII v. v aspektakh istoricheskoi stilistiki i lingvisticheskogo istochnikovedeniya: Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Arkhangel'sk. (in Russ).
16. Popov, L. M., Golubeva, O. Yu., & Ustin, P. N. (2008). Dobro i zlo v eticheskoi psikhologii lichnosti. Moscow. (in Russ).
17. Salavatova, A. M. (2014). Formirovanie gotovnosti bakalavrov pedagogiki k professional'noi deyatel'nosti v shkolakh s etnokul'turnym sodержaniem obrazovaniya: Avtoref. dis.... kand. ped. nauk. Moscow. (in Russ).
18. Ushakov, D. N. (2001). Tolkovyi slovar' russkogo yazyka: V 3 t. 1: Moscow. (in Russ).
19. Fatykhova, A. L., & Suleimanova, F. M. (2012). Professional'no znachimye kachestva sotsial'nogo pedagoga, obuslovlennyye ego deyatel'nost'yu. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal*, 1(1). 29–32. (in Russ).

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>

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>

дата поступления: 17.12.2020

дата принятия: 12.02.2021

© Ибрагимова Л.А., Мехдиева И.Д., 2021

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

Surgutskova G.A.

PREPARATION FUTURE BACHELORS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES FOR INTERCULTURAL INTERACTION

Аннотация. Процесс глобализации, развивающийся в настоящее время, приводит к расширению взаимодействий различных стран, народов и их культур. Влияние осуществляется посредством культурных обменов и прямых контактов между государственными институтами, социальными группами, общественными движениями, путем научного сотрудничества, торговли, туризма и т. д. Общение с представителями различных культур становится составным элементом обыденной жизни любого человека. Все чаще высшие учебные заведения осуществляют обмен студентами, преподаватели организуют совместные проекты и проходят стажировки за рубежом, участвуя, таким образом, в межкультурной коммуникации и диалоге культур. Межкультурное взаимодействие студентов в высших учебных заведениях является одним из основных аспектов успешной адаптации в международной академической среде, позволяет иностранным студентам чувствовать себя намного ближе друг к другу, а также регулировать процесс адаптации в течение длительного времени. Кроме того, происходит развитие элементов культурной идентичности. Высшим учебным заведениям необходимо определять наиболее эффективные формы, методы работы со студентами, которые позволят подготовить их к межкультурному взаимодействию, особенно в условиях академической мобильности. В статье раскрываются особенности диалога культур применительно к межкультурному взаимодействию на примере высших учебных заведений. Проанализированы трудности, с которыми сталкиваются учащиеся высших учебных заведений при межкультурном взаимодействии. Названы основные причины проблем в общении в рамках интегральной подготовки бакалавров нелингвистических направлений. Предпринята попытка раскрыть проблемы, с которыми сталкиваются студенты в процессе межкультурного взаимодействия в высших учебных заведениях, и показать их зависимость от типа культуры. В процессе межкультурного взаимодействия каждая из сторон стремится к тому, чтобы разрешить свои проблемы: сохранить свою идентичность, стать частью той культуры, в которой сейчас существует и т. д. Был сделан вывод о том, что диалог культур применительно к межкультурному взаимодействию в современной образовательной среде позволяет сформулировать закономерности, которые относятся к иноязычному общению между студентами. Подчеркивается, что подготовка студентов к взаимодействию с представителями других культур является важным и необходимым этапом процесса их «вливания» в международное академическое сообщество.

Abstract. The process of globalization is currently developing. The process of globalization leads to the expansion of interactions between different countries, peoples and their cultures. Scientific cooperation, trade and tourism, cultural exchanges and direct contacts between state institutions, social groups, and social movements contribute to this process. Communication with people of different cultures becomes an important element of ordinary person's life. Higher education institutions are more often involved in intercultural communication and dialogue of cultures, namely, they exchange students, and teachers participate in joint projects and have internships abroad. Intercultural interaction of students is one of the main aspects of successful adaptation in the international academic environment. It allows foreign students to feel much closer to each other and to regulate the adaptation process over a long period. Today we are witnessing the development of elements of cultural identity. Higher education institutions need to determine the most effective forms and methods of working with students. These forms will prepare them for cross-cultural interaction, especially in the context of academic mobility. In the article, the author reveals the features of the dialogue of cultures in relation to intercultural interaction on the example of higher educational institutions. In the article, the difficulties encountered by university students in intercultural interaction were analyzed. The main reasons for communication problems that arise during the preparation of bachelors in non-linguistic fields were identified. An attempt has been made to reveal the problems that students face in the process of intercultural interaction, and to show their dependence on the type of culture. In the process of intercultural interaction, the parties seek to resolve their problems: to preserve their identity, to become part of the culture in which they now exist, etc. The dialogue of cultures in the modern educational environment makes it possible to formulate the patterns of students' communication in foreign languages. The author draws attention to the fact that preparing students to interact with people of other cultures is an important and necessary stage in the process of their "infusion" into the international academic community.

Ключевые слова: диалог культур; межкультурное взаимодействие; культурные барьеры; интегральная подготовка; иностранные студенты.

Сведения об авторе: Сургутскова Галина Алексеевна, Нижневартровский государственный университет, г. Нижневартовск, Россия, 13.06.666@mail.ru

Keywords: dialogue of cultures; intercultural interaction; cultural barriers; integral training; foreign students.

About the author: Surgutskova Galina Alekseevna, Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, 13.06.666@mail.ru

Процесс подготовки студентов к иноязычному межкультурному взаимодействию с представителями различных стран, а также культур всегда был объектом внимания со стороны как отечественных, так и зарубежных исследователей. Вопросы по данной теме возникали различные: изучение культуры разных стран, особенности процесса обучения иноязычных студентов и т. д. Если проанализировать различные подходы, касающиеся процесса обучения иностранному языку в России, то можно сказать, что ввиду изменения социальных, культурных основ обучения иностранным языкам, формирования и развития теорий коммуникаций концепция культур стала рассматриваться в качестве своеобразной методологии современного языкового образования. При этом необходимо понимать тот факт, что основная цель овладения иностранными языками состоит в формировании коммуникативных компетенций [11, с. 4223–4224].

С уверенностью можно отметить, что принцип диалога культур, наряду с другими принципами, лег в основу так называемого социокультурного подхода при изучении иностранных языков. В то же время, несмотря на важность диалога культур, для современного мира характерно и интенсивное распространение культурной агрессии. Именно поэтому актуальными становятся вопросы, касающиеся способностей личности студентов бакалавриата оказывать противостояние «не-диалогу культуры» [6, с. 42].

Межкультурное взаимодействие студентов-бакалавров является важным аспектом их успешной адаптации. Это касается и международной академической среды. С помощью такого взаимодействия студенты могут чувствовать себя намного ближе по отношению друг к другу, может должным образом регулироваться процесс адаптации. Все это позволяет говорить о том, что высшие учебные заведения должны установить наиболее эффективные методы, позволяющие вести работы со студентами, в первую очередь, в условиях академической мобильности.

Сегодня можно с уверенностью говорить, что методика обучения иностранным языкам, а именно выбор коммуникативно-ориентированных методов, форм и приемов, тесно связаны с межкультурной коммуникацией в обучении [5, с. 314]. Педагоги применяют аутентичные материалы, такие как аутентичная учебно-методическая литература. Предпочтение в рамках иноязычной подготовки преподаватели отдают и тем материалам, которые были созданы на иностранном языке не с целью его освоения, а для пользования в повседневной жизни: статьи, фильмы, песни, литературные произведения. Содержание обучения языку больше не ограничивается лексическими единицами и речевыми оборотами, а включают в себя более сложные дидактические единицы. К содержанию обучения языку стоит относить и коммуникативные ситуации взаимодействия сами по себе [3, с. 13–14].

Если основываться на практике Российской Федерации, то стоит отметить, что далеко не все учебные заведения могут заложить соответствующую основу для межкультурного взаимодействия среди студентов, что является серьезной проблемой. Стоит обратить внимание на то, что для российского общества, несмотря на процесс глобализации, характерен низкий уровень знания иностранных языков. Именно поэтому, с одной стороны, межкультурное взаимодействие может оказывать положительное воздействие в части формирования взаимовыгодного сотрудничества. С другой стороны, могут возникнуть серьезные проблемы в части реализации проектов [19, с. 100].

Межкультурное взаимодействие в рамках интегральной подготовки бакалавров является в первую очередь межперсональной коммуникацией в специальном контексте, поскольку одни из участников обнаруживают культурное отличие от других. Однако на практике такое межкультурное взаимодействие студентов может привести к серьезным проблемам, продиктованным разностью культур, побуждений, ожиданий; для каждого из участников такого взаимодействия характерно наличие своей собственной системы правил.

Основываясь на диалоге культур, можно сказать о том, что в межкультурном взаимодействии каждый из участников стремится к тому, чтобы разрешить серьезные проблемы: сохранить свою специфическую культурную идентичность, которая присутствует; постепенно включиться в культуру, являющуюся чужой.

Сегодня для высших учебных заведений Российской Федерации характерно преобладание представителей (студентов) полиактивных (арабские и африканские страны) и реактивных (Китай, Вьетнам) культур. Так как русская культура относится к полиактивным, то сам по себе процесс межкультурного взаимодействия протекает легче у студентов, являющихся представителями арабских, африканских стран. Это касается также вьетнамских и китайских студентов.

Необходимо обратить внимание на то, что возможно наличие и невидимых культурных барьеров, которые возникают в процессе межкультурного взаимодействия. Такие барьеры не являются очевидными, но, с другой стороны, они сказываются на коммуникации студентов. Например, в случае, когда студент вступает во взаимодействие с представителем другой культуры, происходит столкновение с совершенно другими представлениями о мире, поведением и т. д. Соответственно, есть необходимость понимать, каким образом происходит процесс выстраивания поведения представителей других культур [8, с. 83].

В статье Д.М. и А.Н. Абдуразаковых рассматриваются проблемы развития толерантного сознания учащейся молодежи. Выделены основные направления целенаправленного педагогического процесса развития толерантного сознания учащейся молодежи и определены условия их реализации. Подчеркивается ведущая роль культурно-образовательной среды в развитии толерантного сознания учащейся молодежи с учетом гармоничного сочетания федерального и национально-регионального компонентов [1, с. 202]. В качестве основных причин непонимания представителями разных культур друг друга выделены существующие барьеры общения. Общение является процессом, соответственно, барьеры также необходимо рассматривать в качестве процессов, которые имеют разную глубину проникновения в структуру личности, в само общение во взаимодействии с разными этносами, религиозными течениями. И здесь исследователи проводят разделение барьеров общения не по причинам возникновения, и не по качеству содержания коммуникации, а именно по глубине проникновения в структуру личности, деятельности в рамках определенной социальной среды.

В связи с чем возможно выделить такие искажения, как: перцептивные искажения, возникающие в процессе непродуктивного общения, основывающиеся на субъективных ощущениях антипатии к собеседнику во время коммуникации; ситуационные барьеры, являющиеся отражением в общении негативных социальных условий; оценочные барьеры, которые позволяют увидеть различие взглядов представителей противоположных культур и народов на одни и те же социальные проблемы; технические барьеры, которые связаны с различиями технологических показателей общения; и так называемый барьер готовности, когда один субъект готов к общению, а другой в силу утомления или иных причин не настроен в данный момент времени на коммуникацию и тем более на продуктивное взаимодействие [13, с. 87].

Все участники педагогического процесса по иноязычной подготовке, как профессорско-преподавательский состав, так и студенты, признают тот факт, что для профессионального становления необходимы коммуникативные способности. В то время как содержание иноязычной коммуникативной компетентности на данный момент не ориентируется на развитие коммуникативных способностей студентов, необходимых для эффективной профессиональной деятельности с применением коммуникативных компетентностей на иностранном языке [15, с. 276]. В межкультурном взаимодействии в системе высшего образования происходит постоянное увеличение силы, а также объема принимающих связей. Так, проводя большое количество времени в совершенно другом культурном пространстве, иностранные студенты постепенно увеличивают как количество, так и качество общения с людьми в принимающей стране (в ряде случаев происходит замена собственных этнических связей).

На старших курсах иностранные студенты намного чаще участвуют в разнообразных студенческих мероприятиях, которые связаны с внеучебной деятельностью, больше общаются со своими одноклассниками, нежели это было в первый год обучения в высшем учебном заведении. И это является своего рода прорывом [6, с. 42].

Кроме того, стоит учитывать и то, что качество общения имеет большое значение для процесса адаптации. И здесь не просто контакт, взаимодействие является главным, а то, что в действительности происходит во время таких контактов в студенческой среде.

Важна роль взаимодействия в зависимости от продолжительности времени, проведенного в новой культуре. Как правило, иностранные студенты имеют мало друзей в принимающей стране. На первых этапах адаптации такие студенты не поддерживают особых контактов ни со своими соотечественниками, ни с иными студентами.

Некоторые исследователи придерживаются позиции о том, что на первых этапах межкультурного взаимодействия между иностранными и отечественными студентами возникают

отношения, которые принято именовать «hi–bye», что как раз и означает степень общения, которая равна знакомству, общение происходит просто на уровне приветствия. Интересным представляется и тот факт, что значительное количество иностранных студентов имеют недостаточный контакт со своими преподавателями, что также приводит к некоторым проблемам адаптации [4, с. 84].

Хорошие языковые навыки помогают снизить «культурное расстояние» между иностранными студентами и принимающими коллегами. Это способствует облегчению процесса взаимодействия, поскольку расширяются темы для дискуссий.

В качестве основной причины, которая негативно сказывается на процессе установления межкультурных связей, затормаживает данный процесс, принято выделять мотивацию иностранных студентов. Необходимо учитывать тот факт, что такая мотивация может быть: инструментальной; интегративной [20, с. 55].

Инструментальная мотивация – это именно получение знаний, получение ученой степени, дальнейшее трудоустройство. У такой группы студентов малая заинтересованность в общении с местными студентами в отличие от тех, кто преследует интегративную цель (получение практического опыта в изучении языка, изучение культуры и т. д.) [2].

Также студентам просто не хватает мотивации. Многие студенты в принимающей стране не осознают преимущество межкультурного контакта с иностранными студентами.

Как верно заметил К.В. Попов в своей статье о педагогическом обеспечении комплексного подхода в системе образования, на современном этапе источником экономической, социальной и политической силы любого государства являются инновационные технологии. Обеспечение готовности современных сотрудников к инновационной деятельности в наше время и в перспективе является одним из решающих факторов успеха предприятия, отрасли, региона, государства и общества в целом [16, с. 30].

Говоря об особенностях межкультурного взаимодействия в системе высшего образования, во внимание необходимо принимать и психические особенности иностранных студентов: тревогу, неопределенность, наличие беспокойства в общении и т. д.

Когда люди начинают процесс взаимодействия, они однозначно могут испытывать дисбаланс, а также чувство тревожности. Это во многом объясняется тем, что происходит нарушение покоя, а соответственно, приводит к тому, что студенты в целях минимизации тревоги просто стремятся избегать общения в той стране, которая принимает. С уверенностью можно сказать о том, что национальная дружба между студентами позволяет обеспечить иностранным студентам: знакомую структуру в новом поликультурном мире; наличие взаимного уважения, а также одобрения; освободиться от стрессов в период адаптации.

Такие материальные, информационные, эмоциональные, образовательные и развлекательные услуги облегчают адаптацию студентов на начальном этапе. Из-за чувства неуверенности и ощущения своей культурной самобытности за рубежом иностранные студенты склонны строить дружбу с одним из национальных студентов, искать и поддерживать свою национальную и культурную идентичность [11, с. 4221].

В своей монографии, посвященной иноязычной подготовке компетентного специалиста технических направлений, Л.А. Ибрагимов утверждает, что в мире развитых индустриальных отношений и открытий новых технологий особая роль отводится иностранному языку, прежде всего английскому, носящему статус международного языка и являющимся официальным государственным языком многих стран и международных организаций. Все большее количество людей прибегают к его изучению, видя необходимость восполнения знаний и имея желание повысить не только свой социокультурный уровень, но и профессиональную компетенцию [15, с. 14]. Успешная межкультурная коммуникация в системе высшего образования способствует академической адаптации студентов, а также доказывает их знание иностранного языка. Иностранные студенты получают определенную выгоду от эффективного межкультурного общения. В частности, это затрагивает такие показатели, как успеваемость, адекватная самомотивация, ощущение меньшей отчуждаемости, большая удовлетворенность от процесса обучения, а также от жизни в целом.

Иностранные студенты, которые взаимодействуют со своей этнической группой, но также практикуют и иностранные контакты, значительно быстрее проходят процесс социально-культурной адаптации, чем те, которые остались в национальной группе. Межкультурная коммуникация в системе высшего образования положительно сказывается и на психическом здоровье, поскольку хороший контакт между студентами обеспечивает и психологическое благополучие, что весьма важно [22, с. 30].

Таким образом, диалог культур применительно к межкультурному взаимодействию в современной образовательной среде позволяет сформулировать закономерности, которые относятся к иноязычному общению между студентами.

Межкультурное взаимодействие, которое связано с процессом получения образования в высших учебных заведениях, позволяет определить межкультурное взаимодействие в качестве составной части процесса адаптации иностранных студентов. Важность успешного межкультурного взаимодействия обусловлена тем, что в процессе межкультурного образования происходит формирование личности, которая может противостоять возможным межкультурным конфликтам, а также проявлять определенную долю терпимости, понимания к носителям другой культуры [2].

Подготовка студентов к взаимодействию с представителями других культур является важным и необходимым этапом процесса их «вливания» в международное академическое сообщество. Это позволяет минимизировать проблемы, которые могут возникнуть между студентами различных культур, сделать их толерантными в отношении друг к другу.

В межкультурном взаимодействии студентов необходимо принимать во внимание культурные ориентиры и ценности. Во многом это позволит понять особенности иностранных студентов с учетом специфики их культуры, а также понять ценности, которые для них важны.

На практике принято выделять условия, которые способствуют эффективному формированию межкультурного взаимодействия студентов. Под такими условиями необходимо понимать совокупность обстоятельств, которые позволяют наладить данный вид коммуникации в студенческой среде.

Необходимо уделять внимание не только личным условиям формирования межличностной коммуникации студентов, но и социально-педагогическим. В любом случае данные условия должны анализироваться в совокупности [9, с. 196].

В межкультурном взаимодействии студентов весьма часто возникают конфликты. И это является вполне закономерным явлением. Во многом это объясняется разными взглядами на культуру, ценности, разным восприятием жизни, а также разными подходами к тем или иным материальным аспектам общества. Несмотря на то, что иноязычная подготовка будущих бакалавров лингвистических направлений к профессиональной межкультурной коммуникации является самостоятельной учебной дисциплиной, лингвистическая компетенция является базовой в составе компетенций, а формирование других составляющих межкультурной компетенции входит в программу обучения именно иностранному языку, можно предположить, что подготовку к межкультурному взаимодействию не стоит ограничивать только изучением иностранного языка.

Прежде всего данная дисциплина изучается на первых курсах, а все мы знаем, что любая подготовка должна носить системный характер, чтобы эффективно и качественно развить необходимые навыки и умения у обучающихся. Кроме того, как отмечалось ранее, межкультурное взаимодействие может происходить не только на иностранном языке, рассматривая диалог культур в рамках социокультурного подхода при изучении иностранных языков [17]. А также можно сказать, что для формирования межкультурной компетенции внеаудиторные формы занятий являются более эффективными по сравнению с аудиторными формами.

Вовлечение максимального количества студентов в организацию международной деятельности вуза – это одно из обязательных требований на сегодняшний день. Стажировка за рубежом и участие в межвузовских программах по обмену студентами предусмотрено во многих вузах в рамках программ сотрудничества с зарубежными университетами. Такие поездки нельзя сравнить с туристическими поездками с точки зрения участия в межкультурной коммуникации [21, с. 47]. Опираясь на мнение отечественных психологов о том, что в юношеском возрасте ведущей является учебная деятельность, можно сделать вывод об актуальности и высокой эффективности таких практик, где межкультурное и профессиональное взаимодействие не моделируется в образовательном процессе, а имеет место быть. В рамках участия в такой межкультурной коммуникации учебная деятельность смешивается с учебно-профессиональной в реальной профессиональной иноязычной поликультурной среде [8, с. 83]. Все вышесказанное только актуализирует подготовку к межкультурному взаимодействию обучающихся средствами учебного процесса. Человек, попадая в новую среду без соответствующих базовых навыков, может быть психологически не готов к этому. В данном случае условием психологической готовности являются базовые знания, умения и навыки студентов. Это наглядно демонстрирует тот факт, что все компоненты межкультурной компетенции как сложной дидактической единицы взаимосвязаны [14, с. 310–311].

Однако в подобных программах возможно задействовать далеко не всех студентов, поэтому межвузовское сотрудничество должно быть направлено на то, чтобы привлечь в университет иноязычных студентов. Не стоит сводить взаимодействие между вузами лишь к тому, чтобы отправить своих обучающихся за границу [7; 12].

В ряде высших учебных заведений подобное международное сотрудничество давно сводится не только к договорам между университетами, они сами организуют разовые мероприятия с участием иностранцев (международные научные конференции, обучающие мастер-классы, тренинги, курсы переподготовки и пр.). Межкультурное взаимодействие, диалог культур и применение полученных в ходе иноязычной подготовки знаний реализуется на практике в рамках систематической организации разовых мероприятий. Студенты получают возможность общаться с разными людьми из разных стран, с представителями разных профессий и разных родов деятельности. Появляется возможность регулярно сравнивать коммуникативные стратегии, особенности общения, а, следовательно, и культуры [14].

Подводя итог, можно сказать, что диалог культур – это реализация трех основных потребностей, а именно: потребность во взаимодействии, взаимопомощи и взаимообогащении. Для переосмысления и творческого применения усвоенных знаний в рамках зарождения проектируемых социальных качеств, для приобретения необходимого минимума знаний и умений, которые позволят накопить личный опыт самостоятельного решения своих профессиональных и личностных проблем, необходим диалог культур, который и является условием репродукции. Межкультурное взаимодействие возможно лишь на основе взаимопонимания, но не стоит забывать о том, что лишь на основе индивидуального своеобразия каждой культуры возможно вести такого рода диалог.

Усвоение определенной системы фактов иностранной культуры является одним из самых важных факторов в преподавании иностранного языка, если рассматривать этот вопрос в контексте диалога культур. Знание культуры предполагает развитие способностей восприятия фактов культуры, что способствует межкультурному взаимодействию. Анализ ценности иностранной культуры, включение восприятия факторов иностранной культуры в систему собственных знаний, умение действовать соответственно новым знаниям соответствуют концепции диалога культур применительно к межкультурному взаимодействию в рамках интегральной подготовки студентов лингвистических направлений [10, с. 238].

На сегодняшний день особое значение может иметь способность разрешать возникающие конфликты. При этом к такому разрешению необходимо подходить комплексно. Очевидно, что эмоционально-чувственные отношения человека к различным фактам культуры весьма разнообразны. Некоторые межкультурные взаимодействия с чуждой для восприятия обучающегося культурой могут вызвать неприятие, но могут быть восприняты нейтрально или терпимо. Диалог культур позволяет студентам воспринимать собеседника с любопытством или вызвать интерес к определенным фактам чужой культуры. Установлено, что тот материал, который усваивается неформально и вызывает определенные эмоции, запоминается гораздо прочнее. Преподавателю нужно быть готовым к различной эмоциональной реакции разных учащихся по отношению к разным фактам культуры.

Организационные и методические аспекты подготовки к профессиональной межкультурной коммуникации одинаково важны, но когда речь идет об иноязычной подготовке, именно методические выходят на первый план, потому что процесс протекает обычно в академических условиях конкретного занятия. Регулярная практика профессионального межкультурного взаимодействия является необходимым условием для эффективного освоения иностранного языка. Обучение в вузе невозможно рассматривать как накопление определенного багажа знаний, умений и навыков в рамках компетентностного подхода. Несмотря на освоение компетенций, которые студент тут же реализует с началом своей профессиональной деятельности, он может оказаться психологически не готовым к ней. В отличие от учебной, производственной и преддипломной практики, особенностью межкультурного взаимодействия является регулярная основа и проведение ее параллельно с формированием и развитием межкультурной компетенции. Это обеспечит минимальный, достаточный для существования в другой стране «уровень выживания» по Э. Хиршу [18], но не обеспечит эффективное межнациональное взаимодействие, ведущее сегодня к профессиональному успеху.

Литература

1. Абдуразакова Д.М., Абдуразакова А.Н. Социокультурные условия развития толерантного сознания современной учащейся молодежи: проблемы и приоритетные направления // Сибирский педагогический журнал. 2011. №8. С. 202–209.
2. Алмазова Н.И. Кросс-культурная составляющая иноязычной коммуникации: когнитивный и дидактический аспекты. СПб., 2003. С. 138.
3. Аниол А.В. Проблемы коммуникативно-ориентированного обучения студентов иностранному языку: межкультурный аспект // Инновационные и приоритетные направления в преподавании гуманитарных дисциплин в техническом вузе. 2015. С. 12–18.
4. Галеева Л.И. Формирование культуры межнационального общения молодежи: методологический анализ // Вестник Казанского государственного института культуры и искусств Казань. 2013. №3. С. 83–87.
5. Глебова Т.И., Аниол А.В. Проблемы межкультурной коммуникации при изучении иностранного языка // Наука и общество в эпоху технологий и коммуникаций. 2016. С. 312–317.
6. Губанова Т.В. Китайцы // Если Ваш студент – иностранец (в помощь преподавателям, работающим с иностранными студентами): Сб. ст. с приложением. Тамбов, 2005. С. 41–48.
7. Егоров В.И., Флеров О.В. Социально-экономическая сторона межкультурной коммуникации // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. 2016. №1. С. 10.
8. Лобанова А.В. Психолого-педагогические условия обучения взрослых // Вопросы образования и науки: теоретический и методический аспекты. 2015. С. 82–84.
9. Меркулова Л.П., Киреева И.А. Компетенция межкультурного общения студенческой молодежи. Самара, 2011. 196 с.
10. Новикова И.В. Понимание контекста иноязычной культуры в обучении иностранному языку // Иностранные языки в диалоге культур: политика, экономика, образование: Тезисы докладов Международной научно-практической конференции (1–3 окт. 2009 г.). Саранск, 2009. С. 235–238.
11. Нигматуллина Т.А. Межнациональные коммуникации в студенческой среде // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 13. С. 4221–4225.
12. Осипова Н.В., Бадаева Н.Н. Социокультурная динамика развития университетского образования // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. 2015. №1(18). С. 141–146.
13. Постельникова О.В., Петров В.Н. Особенности межкультурной коммуникации студентов г. Краснодара // Научное сообщество студентов. Междисциплинарные исследования: Сборник статей по материалам XVII международной студенческой научно-практической конференции. 2017. №6(17). С. 87.
14. Пшеничная В.В., Гатиатуллина Э.Р. Проблема проявления архетипов в национальном сознании // Современные проблемы управления природными ресурсами и развитием социально-экономических систем. 2016. С. 307–312.
15. Сургутскова Г.А., Ибрагимов Л.А. Деловой английский язык в иноязычной подготовке компетентного специалиста технических направлений // Pedagogical journal. 2018. Vol. 8. Is. 2A. P. 276–284.
16. Сургутскова Г.А., Попов К.В. Педагогическое обеспечение комплексного подхода в системе образования // Мир науки. 2016. Т. 4. № 4. С. 30.
17. Флеров О.В., Егоров В.И. Межкультурная коммуникация и современная высшая школа: точки соприкосновения // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 1. С. 40.
18. Флеров О.В. Подготовка студентов к межкультурной коммуникации нелингвистическими средствами // Современная педагогика. 2016. № 11. С. 42–47.
19. Фрик Т.Б. Основы теории межкультурной коммуникации. Томск, 2013. С. 100.
20. Цимиев Т.Ж., Калянова Л.М. Межкультурная коммуникация в учебной и внеучебной деятельности студентов // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электронный сборник статей по материалам XVIII международной заочной студенческой научно-практической конференции. 2014. № 11 (17). С. 285–291.
21. Чумаченко Е.С., Зевеке О.Ю. Развитие туризма на основе креативных индустрий (на примере Московской области) // Актуальные проблемы науки: от теории к практике. 2016. С. 45–56.
22. Ширкова Н.Н. Специфика межкультурной коммуникации иностранных студентов в системе высшего образования // Современная педагогика. 2015. № 12. С. 65–68.

References

1. Abdurazakova, D. M., & Abdurazakova, A. N. (2011). Sotsiokul'turnye usloviya razvitiya tolerantnogo soznaniya sovremennoi uchashcheisya molodezhi: problemy i prioritetnye napravleniya. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*, (8), 202–209. (in Russ.).
2. Almazova, N I. (2003). Kross-kul'turnaya sostavlyayushchaya inoyazychnoi kommunikatsii: kognitivnyi i didakticheskii aspekty. St. Petersburg. (in Russ.).
3. Aniol, A. V. (2015). Problemy kommunikativno-orientirovannogo obucheniya studentov inostrannomu yazyku: mezhkul'turnyi aspekt. In *Innovatsionnye i prioritetnye napravleniya v prepodavanii gumanitarnykh distsiplin v tekhnicheskome vuze*, 12–18. (in Russ.).
4. Galeeva, L. I. (2013). Formirovanie kul'tury mezhnatsional'nogo obshcheniya molodezhi: metodologicheskii analiz. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury i iskusstv Kazan'*, (3), 83–87. (in Russ.).

5. Glebova, T. I., & Aniol, A. V. (2016). Problemy mezhkul'turnoi kommunikatsii pri izuchenii inostrannogo yazyka. In *Nauka i obshchestvo v epokhu tekhnologii i kommunikatsii*, 312–317. (in Russ.).
6. Gubanova, T.V. (2005). Kitaitsy. In *Esli Vash student – inostranets (v pomoshch' prepodavatelyam, rabotayushchim s inostrannymi studentami): Sb. st. s prilozheniem*. Tambov, 41–48. (in Russ.).
7. Egorov, V. I., & Flerov, O. V. (2016). Sotsial'no-ekonomicheskaya storona mezhkul'turnoi kommunikatsii. *APRIORI. Seriya: Gumanitarnye nauki*, (1). 10. (in Russ.).
8. Lobanova, A.V. (2015). Psikhologo-pedagogicheskie usloviya obucheniya vzroslykh. *Voprosy obrazovaniya i nauki: teoreticheskii i metodicheskii aspekty*, 82–84. (in Russ.).
9. Merkulova, L.P., & Kireeva, I.A. (2011). Kompetentsiya mezhkul'turnogo obshcheniya studencheskoi molodezhi: monografiya. Samara. (in Russ.).
10. Novikova, I.V. (2009). Ponimanie konteksta inoyazychnoi kul'tury v obuchenii inostrannomu yazyku. In *Inostrannye yazyki v dialoge kul'tur: politika, ekonomika, obrazovanie: Tezisy dokladov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (1–3 okt. 2009 g.)*. Saransk, 235–238. (in Russ.).
11. Nigmatullina, T.A. (2015). Mezhnatsional'nye kommunikatsii v studencheskoi srede. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal "Kontsept"*, (13). 4221–4225. (in Russ.).
12. Osipova, N.V., Badaeva, N.N. (2015). Sotsiokul'turnaya dinamika razvitiya universitetskogo obrazovaniya. *Professional'nyi proekt: idei, tekhnologii, rezul'taty*, 1(18). 141–146. (in Russ.).
13. Postel'nikova, O.V., & Petrov, V.N. (2017). Osobennosti mezhkul'turnoi kommunikatsii studentov g. Krasnodara. Nauchnoe soobshchestvo studentov. In *Mezhdistsiplinarnye issledovaniya: Sbornik statei po materialam XVII mezhdunarodnoi studencheskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, 6(17). 87. (in Russ.).
14. Pshenichnaya, V.V., Gatiatullina, E.R. (2016). Problema proyavleniya arkhetyпов v natsional'nom soznanii. In *Sovremennye problemy upravleniya prirodnyimi resursami i razvitiem sotsial'no-ekonomicheskikh sistem*, 307–312. (in Russ.).
15. Surgutskova, G.A., & Ibragimova, L.A. (2018). Delovoi angliiskii yazyk v inoyazychnoi podgotovke kompetentnogo spetsialista tekhnicheskikh napravlenii. *Pedagogical journal*, 8(2A). 276–284. (in Russ.).
16. Surgutskova, G.A., & Popov, K.V. (2016). Pedagogicheskoe obespechenie kompleksnogo podkhoda v sisteme obrazovaniya. *Mir nauki*, 4(4). 30. (in Russ.).
17. Flerov, O.V., Egorov, V.I. (2016). Mezhkul'turnaya kommunikatsiya i sovremennaya vysshaya shkola: tochki soprikosnoveniya. *APRIORI. Seriya: Gumanitarnye nauki*, (1). 40. (in Russ.).
18. Flerov, O.V. (2016). Podgotovka studentov k mezhkul'turnoi kommunikatsii nelingvisticheskimi sredstvami. *Sovremennaya pedagogika*, (11). 42–47. (in Russ.).
19. Frik, T.B. (2013). Osnovy teorii mezhkul'turnoi kommunikatsii. Tomsk. (in Russ.).
20. Tsimiev, T.Zh., & Kalyanova, L.M. (2014). Mezhkul'turnaya kommunikatsiya v uchebnoi i vneuchebnoi deyatel'nosti studentov. In *Molodezhnyi nauchnyi forum: Gumanitarnye nauki: elektronnyi sbornik statei po materialam XVIII mezhdunarodnoi zaochnoi studencheskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, (11 (17)). 285–291. (in Russ.).
21. Chumachenko, E.S., & Zeveke, O.Yu. (2016). Razvitie turizma na osnove kreativnykh industrii (na primere Moskovskoi oblasti). *Aktual'nye problemy nauki: ot teorii k praktike*, 45–56. (in Russ.).
22. Shirkova, N.N. (2015). Spetsifika mezhkul'turnoi kommunikatsii inostrannykh studentov v sisteme vysshego obrazovaniya. *Sovremennaya pedagogika*, (12). 65–68. (in Russ.).

Сургутскова Г.А. Подготовка будущих бакалавров нелингвистических направлений к межкультурному взаимодействию // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2021. № 1(53). С. 32–39. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/05>

Surgutskova, G.A. (2021). Preparation Future Bachelors of Non-linguistic Specialties for Intercultural Interaction. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*. (1(53)). 32–39. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/05>

дата поступления: 05.11.2020

дата принятия: 08.01.2021

© Сургутскова Г.А., 2021

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ К СЕМИНАРСКИМ ЗАНЯТИЯМ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «РЕГИОНАЛЬНЫЕ НАРОДНО-ПЕВЧЕСКИЕ СТИЛИ»

Solovyova I.N.

INDEPENDENT TRAINING OF STUDENTS FOR SEMINARS ON THE DISCIPLINE “REGIONAL FOLK SINGING STYLES”

Аннотация. В статье рассмотрены ключевые аспекты организации самостоятельной работы обучающихся бакалавриата российских образовательных организаций высшего образования творческой направленности по направлению подготовки «Искусство народного пения» при подготовке к семинарским занятиям по учебной дисциплине «Региональные народно-певческие стили». Значимым условием эффективного самообразования обучающихся бакалавриата и формирования профессионально ценных качеств будущего специалиста в области народно-певческой культуры является признание важности роли самостоятельной работы современного студента в структуре педагогического процесса, протекающего в условиях отечественной высшей школы. В статье кратко характеризуется типовая структура семинарского занятия, ключевые задачи и принципы его организации. Автор раскрывает этапы рекомендуемого алгоритма информационно-поисковой и информационно-аналитической работы обучающихся бакалавриата с научной, учебно-методической и нотной литературой. Изложен авторский взгляд на специфику содержания календарно-тематического плана учебной дисциплины «Региональные народно-певческие стили», раскрываемого в том числе в форме семинарского занятия. Охарактеризованы особенности организации и проведения семинара, отмечено его значение в контексте воспитания способности обучающихся к применению в профессиональной практике усвоенных ими знаний, умений и навыков.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов; высшая школа; региональные народно-певческие стили; самостоятельная работа; личность.

Сведения об авторе: Соловьева Ирина Николаевна, ORCID: 0000-0001-7111-8100, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, Россия, irina.solo.solo@mail.ru

Abstract. The article considers the key aspects of individual work performed by undergraduate students of Russian institutions of higher education of creative orientation educated in training direction “*Art of Folk Singing*”, as a part of preparation for workshop (seminar) sessions run within the frames of the academic discipline “*Regional Styles of Folk Singing*”. On the author’s view, one of the most important condition for today’s undergraduate students’ good self-education and fostering of a further folk singing culture specialist’s professionally valuable qualities is appreciation of significance of a role of a modern student’s individual work in general structure of pedagogical process running in the Russian higher school. The author of the paper briefly describes a typical structure of a workshop (seminar), its key management tasks and principles. Steps of an algorithm of information search and analysis of education materials by students are disclosed. The article outlines the author’s opinion on content peculiarities of issue-related calendar plan of academic discipline “*Regional Styles of Folk Singing*” that discloses particularly through a workshop (seminar) form. Also, the specifics of management of a workshop (seminar) are given; the author notices importance of a workshop (seminar) in the context of training students’ ability to apply received knowledge, skills practically.

Keywords: students’ individual work, higher school, regional styles of folk singing, individual work, students’ personal growth, development.

About the author: Solovyova Irina Nikolaevna, ORCID: 0000-0001-7111-8100, Altai State Institute of Culture, Barnaul, Russia, irina.solo.solo@mail.ru

Российский государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения предполагает переход от традиционной концепции системы обучения к философии приобретения базовой суммы знаний, необходимых для дальнейшего саморазвития личности и достижения обучающимися успеха в будущей профессиональной деятельности. Сложившийся облик педагогики отечественной высшей школы претерпевает неизбежные изменения за счет внедрения экспериментальных технологий организации обучения, общих изменений в характере организации учебно-методической деятельности в образовательных организациях высшего образования. Вместе с тем работа высшей школы ориентирована на привитие обучающимся вкуса к самообразованию, на формирование устойчивой потребности в повышении их профессиональной квалификации.

Одним из обязательных компонентов организации эффективности учебного процесса является, с одной стороны, формирование устойчивой мотивации обучающегося к познавательной-исследовательской деятельности и личным академическим достижениям, а с другой – формирование

готовности преподавателя к корректировке содержания преподаваемой им дисциплины, к поиску форм и методов раскрытия этого содержания. В этой связи основные профессиональные усилия современного преподавателя российской высшей школы должны сосредотачиваться на повышении роли самостоятельной работы обучающихся.

В педагогическом плане самостоятельная работа рассматривается как ориентация процесса образования на развитие у студентов познавательных и созидательных способностей [9, с. 91–92]. В данном контексте основной педагогической задачей является научить студентов мыслить, усваивать знания и саморазвиваться. Самостоятельная работа студентов осуществляется с целью формирования профессиональных, общекультурных компетенций, понимаемых как способность применять умения, знания и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Главными задачами организации самостоятельной работы являются: мотивация обучающихся к освоению учебных дисциплин; повышение уровня ответственности за свое обучение; создание условий для формирования способности к самообразованию; развитие общих и профессиональных компетенций [10].

Для того, чтобы самостоятельная работа стала действительно полноценной, обучающемуся нужно приобрести опыт осуществления функций преподавателя, таких как: анализ, планирование, регулирование, оценка деятельности. Современному обучающемуся необходимо понимать, для чего ему нужны приобретаемые знания, умения и навыки и осознавать, каким образом его личные академические успехи отразятся на последующем трудоустройстве и качестве будущей профессиональной деятельности. В идеале, у будущего специалиста должна сформироваться ориентация на ведение самостоятельного информационного поиска в массивах данных по профильным дисциплинам. В таком контексте одна из ключевых рабочих задач педагога состоит в том, чтобы изменить отношение современного обучающегося к самостоятельной работе, убедительно аргументировать ее важность и значение [7, с. 82]. Самостоятельная работа в вузе должна носить системный, непрерывный, усложняющийся характер и включать все виды работы: аудиторные и внеаудиторные. Самостоятельная работа должна быть ориентирована на обучающегося с учетом уровня подготовки и присущего каждому обучающемуся индивидуального стиля учебной деятельности [15, с. 138–143]. В процессе организации самостоятельной работы как высшей формы учебной деятельности проявляется специфика данной работы, которая заключается в том, что она принципиально меняет диспозиции участников учебного процесса – преподавателя и студентов, функции и содержание их деятельности [1, с. 81–84].

Вопросу повышения роли самообразования в процессе обучения в целом посвящены работы отечественных и зарубежных ученых. Так, в своем труде «Школа для XXI века. Приоритеты реформирования образования» американский педагог Филипп С. Шлехти, ссылаясь на опрос многих бизнесменов, работодателей, подчеркивает, что на вопрос: «Что вы хотите от образования?» он получал, как правило, один и тот же ответ: «Нам нужны люди, которые умеют учиться самостоятельно». Современные и будущие работодатели заинтересованы в таком работнике, который: умеет думать самостоятельно и решать разнообразные проблемы (т. е. применять полученные знания для их решения); обладает критическим и творческим мышлением; владеет богатым словарным запасом, основанным на глубоких гуманитарных знаниях [27, с. 7].

По мнению А.А. Вербицкого, чтобы стать теоретически и практически компетентным, студенту необходимо совершить двойной подход: от знака (информации) к мысли, а от мысли – к действию, поступку. Переход от информации к ее применению, к действию опосредован мыслью, интеллектуальным процессом, что и делает эту информацию осмысленной [11, с. 101–107.]. Как указывает И.А. Свеженцева, «локомотивом в организации самостоятельной работы бакалавров на современном этапе должен быть тезис «научить добывать знания самостоятельно». Способность получить информацию нового качества без посторонней помощи становится мощнейшим стимулом в профессиональной деятельности, осознанием своего «я» и «я могу», формирует устойчивую потребность в самообразовании» [19, с. 87].

С этой точки зрения быть субъектом обучения, прежде всего, означает осуществлять самоуправление учебной деятельностью, а это предполагает сформированность у обучающегося специфических функций и средств такого управления. К числу таких специфических средств перехода от «внешнего управления» самостоятельной работой к самоуправлению относятся самомотивация, саморегуляция, самоорганизация, самоконтроль и самооценка. Эффективность самостоятельной работы обучающихся обуславливается сформированностью именно этих компонентов, а не увеличением удельного веса самостоятельных работ [1, с. 83].

Специфика образования в сфере культуры в целом и самостоятельной работы обучающихся в частности заключается в том, что их целью является формирование компетенций, понимаемых как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной предметной области, в том числе: для качественного освоения и систематизации полученных теоретических знаний, их углубления и расширения на уровне межпредметных связей; для формирования умения применять полученные знания на практике (в профессиональной деятельности) и закрепления практических умений обучающихся, и др.

Особенно актуальна самостоятельная работа при изучении специальных дисциплин, когда обучающийся охватывает широкий круг необходимой специальной литературы и у него вырабатываются определенные навыки в соответствующей профессиональной области [15, с. 139].

В данной статье представлены исследования по проблеме внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся при подготовке к семинарским занятиям по учебной дисциплине «Региональные народно-певческие стили».

Структура учебного плана образовательных организаций высшего образования в сфере культуры по направлению подготовки «Искусство народного пения» ориентирована на воспитание высокопрофессионального специалиста, понимающего ценность самообразования и способного к творческому применению накопленной суммы знаний. Учебный процесс построен таким образом, чтобы посредством внеаудиторной самостоятельной работы вызвать интерес к участию в активных формах педагогического процесса – гаранту эффективности учебной деятельности.

Внеаудиторная самостоятельная работа – это вид самоорганизованной учебной, учебно-исследовательской, научно-исследовательской деятельности обучающихся, выполняемой ими во внеаудиторное время по заданию и при дистанционном методическом руководстве преподавателя. Для современного обучающегося именно самостоятельная работа становится основой формой участия в образовательном процессе. Соотношение времени, отводимого на аудиторную работу, и времени, отводимого на самостоятельную работу, во всем мире составляет 1:3,5. Такое соотношение основывается на огромном дидактическом потенциале этого вида учебной деятельности обучающихся [21, с. 171].

В отличие от аудиторных занятий, внеаудиторная самостоятельная работа нацелена на активное развитие способности обучающегося к самостоятельной формулировке проблемы, к поиску, анализу и применению альтернативных вариантов ее решения. На первый план, в данном контексте, выступает психологическая готовность обучающегося к признанию личной ответственности за последствия самостоятельно принятых решений [1, с. 81].

Семинар – одна из основных форм организации практических занятий, специфика которой состоит в коллективном обсуждении обучающимися сообщений, докладов, рефератов, выполненных ими самостоятельно или под руководством преподавателя [20, с. 333]. В современной педагогике данной форме проведения занятий посвящены труды В.И. Андреева [5], В.Б. Бокутя [7], Б. Манделя [12]. Так, по утверждению В.И. Андреева, «семинарские занятия позволяют педагогу контролировать результативность самостоятельной работы обучающихся по подготовке к коллективному обсуждению наиболее актуальных вопросов и проблем по дисциплине, а также осуществлять мониторинг эффективности качества усвоения знаний, полученных обучающимися в ходе аудиторных занятий» [5, с. 283].

В рамках направления подготовки «Искусство народного пения» учебная дисциплина «Региональные народно-певческие стили» изучается в следующих формах: лекционные, семинарские, практические занятия, контролируемая самостоятельная работа и внеаудиторная самостоятельная работа студентов. В ходе освоения учебной дисциплины обучающиеся изучают особенности идентификации признаков своеобразия локального музыкального фольклора, специфику выявления вариативности схожих образцов песенного фольклора исполнителями различных территорий, оригинальные типы музыкальной стилистики и исполнительские приемы, характерные для народного пения различных регионов России, и другие вопросы.

В процессе проведения лекционных, практических, лабораторных занятий обучающиеся овладевают содержанием основных единиц категориального аппарата дисциплины, приобретают навыки уверенного оперирования комплексом способов, приемов, методов аналитической работы, учатся грамотному применению своих знаний и умений на практике. Проведение семинарских занятий выводит образовательный процесс по данной дисциплине на более высокий качественный уровень.

Согласно исследованиям, процесс мышления и усвоения знаний более эффективен в том случае, если решение задачи осуществляется не индивидуально, а предполагает коллективные

усилия. Поэтому семинарское занятие особенно эффективно, когда реализуется поиск ответов всей учебной группой, обучающимся дается возможность раскрыть и обосновать разные точки зрения. Такое проведение семинаров обеспечивает контроль за усвоением знаний и развитие научного мышления у студентов [21, с. 171–174]. Внеаудиторная самостоятельная работа по подготовке обучающихся к семинарским занятиям по данной дисциплине способствует решению ряда задач: формирование углубленных знаний обучающихся по музыкально-певческой культуре регионов России по заранее сформулированному перечню вопросов за счет самостоятельного изучения ими рекомендованной педагогом научной и учебно-методической литературы, нотных материалов; приобретение обучающимися уверенного навыка определения состава факторов, оказывающих решающее влияние на формирование этнического состава населения конкретной территории, особенности жанрового состава традиционной культуры регионов России; развитие у обучающихся способности к систематизации и обобщению массивов теоретических знаний по ранее изученным темам; совершенствование навыков подготовки обзорных сообщений и развернутых докладов по заданным педагогом темам на основе содержательного анализа учебных и учебно-методических пособий, нотных сборников; воспитание способности обучающихся к самостоятельному размышлению на темы, изучаемые в ходе освоения учебной дисциплины.

Процесс подготовки обучающегося к выступлению с докладом на семинарском занятии принято разбивать на следующие этапы:

- составление плана самостоятельной работы обучающегося;
- определение источниковой базы и изучения круга вопросов, представленных педагогом для рассмотрения на семинарском занятии;
- изучение литературы, рекомендованной педагогом для самоподготовки к занятию, а также ознакомление с содержанием дополнительных источников, освещающих тему семинарского занятия;
- подготовка конспекта доклада по кругу вопросов к семинарскому занятию.

Из перечисленных этапов наиболее трудоемкими являются аналитическая работа с перечнем рекомендованных источников и подготовка конспективных записей или компилятивная формулировка тезисов будущего доклада. Для обстоятельного раскрытия заявленной темы семинарского занятия обучающийся изучает информацию, представленную в учебных, учебно-методических пособиях, нотных источниках традиционных песенных образцов регионального фольклора России. В случае недостатка материалов по теме семинарского занятия обучающийся получает ориентирующую консультацию педагога, позволяющую скорректировать направление его самостоятельного информационного поиска. Важную роль в подготовке к семинарскому занятию для будущих специалистов в области народно-певческой культуры следует отвести вопросам грамотного подбора нотного материала, привлекаемого педагогом для формирования навыков обучающихся в области анализа музыкально-стилистических особенностей русских народных песен различных регионов России.

Такой вид педагогического контакта преподавателя с обучающимися позволяет гарантировать успешное освоение дисциплины, контролировать процессы формирования умений и навыков результативной самостоятельной учебно-творческой, исполнительской деятельности обучающихся, препятствовать уклонению обучающихся от ответственности за выбор и практическое воплощение решений учебных и творческих задач. Формат доклада обучающегося на семинарском занятии предполагает логически связанное повествование по заявленному вопросу; чтение с листа – неприемлемый вариант изложения обучающимся подготовленного материала. Во-первых, в такой ситуации педагог лишен возможности удостовериться в свободном владении и твердости знаний, усвоенных докладчиком в ходе самостоятельной подготовки, во-вторых, аудитория, заслушивающая доклад, представленный в стиле «громкие читки», не проявляет живого интереса к его содержанию, что становится причиной низкого качества усвоения учебного материала.

Навыки публичного выступления, получаемые обучающимися в ходе работы на семинарских занятиях, направлены на формирование способности к связному изложению собственных мыслей – весьма важному условию профессиональной востребованности будущего специалиста. План-конспект доклада для семинарского занятия, самостоятельно подготовленного обучающимся, может включать в себя: историко-культурные, географические и климатические условия формирования певческой традиции; лаконичную характеристику основных этапов формирования певческого стиля; региональные особенности музыкальной культуры; местные особенности народного исполнительства; специфику бытования свадебного обряда; описание народного костюма; характеристики диалекта.

При подготовке к семинарскому занятию целесообразно использовать информационно-коммуникационные технологии. Компьютер является универсальным средством для доступа к базе данных, проведения в ней необходимых операций. Плодотворное использование информационных и коммуникационных технологий положительно меняет характер учебного процесса, помогает привлечь обучающихся к получению знаний и резко повысить объем получаемых знаний и запоминание полученного материала, помогает их аналитическому мышлению. Существует возможность выбора из большого количества методических средств: использование компьютерных технологий в процессе обучения, объединение рациональных и эмоциональных аспектов, добавление игр, использование моделей [6, с. 2–5]. Благодаря возможностям современных информационно-коммуникационных технологий обучающийся может дополнить свой доклад демонстрацией тематических фото-, аудио-, и видеоматериалов, раскрывающих особенности бытования обрядовой и внеобрядовой поэзии, местного репертуара, музыкальной стилистики песенного фольклора, манеры исполнения песен, исполнительских приемов, общие комплексы и детали традиционных костюмов.

Выбор формы проведения семинарского занятия определяется характером поставленной педагогом учебной задачи, заявленной темой, кругом изучаемых вопросов и обусловлен спецификой учебной дисциплины. Из всей совокупности видового разнообразия семинарских занятий целесообразно использовать следующие:

– *тематический семинар* (занятие посвящено изучению только одного из аспектов регионального народно-певческого стиля; круг вопросов, выносимых на рассмотрение группы обучающихся, ранее не получил освещения ни на лекционных, ни на практических занятиях);

– *обобщающий семинар* (занятие нацелено на закрепление ранее освоенного обучающимися материала по теме, охватывающей все составляющие региональной певческой традиции (этнический состав населения, особенности народной культуры, специфика традиций народного песенного исполнительства, региональная специфика свадебного обряда, диалектные особенности устной речи территории, вид народного костюма)).

Преподаватель заранее знакомит обучающихся с тематикой семинарского занятия. В качестве иллюстрации приведем пример. В календарно-тематическом плане рабочей программы дисциплины «Региональные народно-певческие стили», наряду с темами, связанными со спецификой бытования различных певческих стилей России, представлена тема семинарского занятия: «Особенности сибирской певческой традиции». В ходе самостоятельной работы по подготовке к семинарскому занятию обучающиеся изучают исследования отечественных этномузыкологов: Ф.Ф. Болонева и М.Н. Мельникова [22], А.М. Мехнецова [13; 14], Н.К. Пархоменко [16], В.М. Щурова [17; 25; 26]. Также особое внимание уделяется исследованиям по песенному фольклору Алтайского края: О.А. Абрамовой [2; 3; 4], Н.И. Бондаревой [8], О.С. Щербаковой [23; 24] по обозначенной теме. Кроме того, непосредственно на семинаре обучающиеся могут подкреплять теоретическую часть доклада практической демонстрацией песенного материала сибирской певческой традиции, как в сольной, так и в групповой версии. Данный вид демонстрации возможен благодаря тому, что изучение и освоение местного песенного репертуара происходит на смежных дисциплинах профиля подготовки: «Вокальная подготовка», «Ансамблевое пение» и ряда других.

Итак, семинар – групповой вид занятия, предусматривающий ведение коллективной дискуссии по ходу представления докладов обучающимися. В этой связи, на усмотрение педагога, решается вопрос о синхронном конспектировании студенческой аудиторией фрагментов докладов (для последующего использования материалов в ходе подготовки к формам контроля – зачету, экзамену). Вопросы, возникающие у слушателей и участников групповой дискуссии по содержанию представляемых докладов, разрешаются коллективными усилиями: заслушиваются дополнения, комментарии, мнения, взгляды.

Анализируя технологию семинара, Б. Мандель подчеркивает, что «в ходе семинара педагог может использовать уточняющие, встречающие, наводящие и проблемные вопросы. Уточняющие вопросы позволят выступающему конкретизировать высказанную мысль, более определенно сформулировать ее. Наводящие вопросы выводят обсуждение вопроса в нужное русло, устраняют нежелательные отклонения. Встречающие вопросы направлены на самостоятельность мышления, способствуют выявлению неточности в выводах выступающего. Проблемные вопросы – методический прием, направленный на углубление знаний, создание проблемной ситуации, повышение активности обучающихся» [12, с. 55].

Самостоятельную работу следует рассматривать не только с точки зрения достижения учебных целей, а в более широком контексте – как средство формирования самостоятельности как личностной характеристики будущего специалиста, повышающее его познавательную, социальную и

профессиональную мобильность, формирующее у него активно преобразовательное отношение к окружающей действительности и к самому себе [1, с. 82]. В организации самостоятельной работы в вузе все более проявляется компетентностная парадигма профессионального образования. Связанные с нею тенденции характеризуются наличием положительной мотивации студентов к самостоятельной работе как виду учебно-познавательной деятельности. В учебный процесс все больше внедряются активные профессионально ориентированные технологии обучения как основа асинхронной самостоятельной работы и ее методического обеспечения. Эти подходы способствуют развитию мотивационной сферы студентов, накоплению различных типов опыта деятельности, активизации субъектной позиции обучаемых, развитию культуры самообразовательной деятельности [18, с. 85].

Таким образом, самостоятельная подготовка к работе на семинарских занятиях учебной дисциплины «*Региональные народно-певческие стили*» развивает у обучающихся, во-первых – навыки в области целеполагания, планирования, оценки эффективности деятельности; во-вторых – информационно-поисковые и информационно-аналитические умения и навыки при работе с массивами научной, учебной, учебно-методической литературы, нотными источниками; в-третьих – развивает ранее приобретенные навыки составления логически корректного и информационно насыщенного плана-конспекта по заданной теме, в-четвертых – формирует базовые навыки самостоятельной научно-исследовательской деятельности, способность к самоконтролю и критической самооценке.

Будущие специалисты, владеющие стандартным набором методов научного познания, имеющие устойчивый интерес к постоянному расширению академического кругозора, развитые навыки эффективной работы с научной, учебно-методической и нотной литературой, грамотно излагающие усвоенный теоретический материал, умеющие дать объективную оценку уровню своих знаний, способные применять полученные знания на практике, после окончания вуза будут конкурентоспособными субъектами на рынке труда.

Литература

1. Абасов З. Проектирование и организация самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. 2007. №10. С. 81–84.
2. Абрамова О.А. Русская традиционная народная культура села Воробьево Шипуновского района Алтайского края: материалы фольклорных экспедиций. Барнаул, 1999. Вып. 3. 81 с.
3. Абрамова О.А. Русская традиционная народная культура Усть-Коксинского района Республики Алтай: материалы фольклорных экспедиций. Барнаул, 1999. Вып. 4. 35 с.
4. Абрамова О.А. Традиционная народная культура «поляков» и «каменщиков» Рудного Алтая. Барнаул, 1999. 237 с.
5. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс. Казань, 2013. 500 с.
6. Анисимов П.Ф. Новые информационные и образовательные технологии как фактор модернизации учебного заведения // Среднее профессиональное образование. 2004. №6. С. 2–5.
7. Бокуть Б.В., Сокорева С.И., Шеметков Л.А., Харламов И.Ф. Вузовское обучение: проблемы активизации. Минск, 1989. 108 с.
8. Бондарева Н.И. Русские народные песни Алтайского края. Вып. 1. М., 1995. 42 с.
9. Бриллиантова О.О. Мониторинг качества знаний студентов // Инновации в системе высшего образования: Материалы III Всероссийской научно-методической конференции. 2012. С. 91–92.
10. Бриллиантова О.О., Маслиева С.Н. Самостоятельная работа студентов в вузовском учебном процессе // Высшая школа. 2016. № 9. С. 79–81.
11. Вербицкий А.А., Кругликов В.В. Контекстное обучение: формирование мотивации // Высшее образование в России. 1998. № 4. С. 101–107.
12. Мандель Б. Семинар – часть нашей жизни // Ректор вуза. 2016. № 3. С. 50–59.
13. Мехнецов А. Хороводные песни, записанные в Томской области (Песни Томского Приобья). Л.; М., 1973. 78 с.
14. Мехнецов А.М. Народно-песенная культура старожильского населения Западной Сибири. СПб., 2012. 208 с.
15. Пак Ю.Н., Шильникова И.О., Пак Д.Ю. Самостоятельная работа студента в условиях ГОС нового поколения (Опыт Казахстана) // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 138–144.
16. Пархоменко Н.К. Русские народные песни Томской области: Для пения (соло, ансамбль, хор) с сопровождением баяна и без сопровождения. М., 1985. 136 с.
17. Щуров В. Песни алтайских казаков: сборник. Барнаул, 2010. 100 с.
18. Петухова Т.П., Белоновская И.Д., Глотова М.И., Пашкевич М.С. Самостоятельная работа глазами студентов и преподавателей: результаты мониторинга // Высшее образование в России. 2012. №1. С. 80–85.
19. Свеженцева И.А. Статус самостоятельной работы в современном образовательном пространстве вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2017. №3 (7). С. 87–90.

20. Мижериков В.А. Словарь-справочник по педагогике. М., 2004. 448 с.
21. Сорокина Е.И., Маковкина Л.Н. Организационные формы обучения в вузе // Инновационные педагогические технологии: Материалы III Международной научной конференции (г. Казань, октябрь 2015 г.). Казань, 2015. С. 171–174.
22. Болонев Ф.Ф., Мельников М.Н. Хороводные и игровые песни Сибири. Новосибирск, 1985. 239 с.
23. Щербакова О.С. Песенный фольклор украинских переселенцев Алтая как основа знакомства с этнотипом украинцев-сибиряков // Карусель дружбы: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Барнаул, 2012. С. 109–111.
24. Щербакова О.С. Песни украинских переселенцев Алтая и особенности их освоения в молодежном народно-певческом коллективе (из опыта работы с фольклорным ансамблем «Узорье») // Культура в евразийском пространстве: традиции и новации. Барнаул, 2015. С. 217–220.
25. Щуров В.М. О региональных традициях в русском народном музыкальном творчестве // Музыкальная фольклористика. М., 1986. Т. 3. С. 11–17.
26. Щуров В.М. Русские песни Алтайского Беловодья [Ноты]: для пения (соло, хор) без сопровождения. М., 2009. 233 с.
27. Schlechty P. C. Schools for the 21st century: Leadership imperatives for educational improvement. 1990.

References

1. Abasov, Z. (2007). Proektirovanie i organizatsiya samostoyatel'noi raboty studentov. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, (10). 81–84. (in Russ.).
2. Abramova, O.A. (1999). Russkaya traditsionnaya narodnaya kul'tura sela Vorob'evo Shipunovskogo raiona Altaiskogo kraia: materialy fol'klornykh ekspeditsii. Barnaul, (3). 81. (in Russ.).
3. Abramova, O.A. (1999). Russkaya traditsionnaya narodnaya kul'tura Ust'-Koksinskogo raiona Respubliki Altai: materialy fol'klornykh ekspeditsii. Barnaul, (4). 35. (in Russ.).
4. Abramova, O.A. (1999). Traditsionnaya narodnaya kul'tura "Polyakov" i "Kamenshchikov" Rudnogo Altaya. Barnaul. (in Russ.).
5. Andreev, V.I. (2013). Pedagogika vysshei shkoly. Innovatsionno-prognosticheskii kurs. Kazan'. (in Russ.).
6. Anisimov, P.F. (2004). Novye informatsionnye i obrazovatel'nye tekhnologii kak faktor modernizatsii uchebnogo zavedeniya. *Srednee professional'noe obrazovanie*, (6). 2–5. (in Russ.).
7. Bokut', B.V., Sokoreva, S.I., Shemetkov, L.A., & Kharlamov, I.F. (1989). Vuzovskoe obuchenie: problemy aktivizatsii. Minsk. (in Russ.).
8. Bondareva, N.I. (1995). Russkie narodnye pesni Altaiskogo kraia. 1. Moscow. (in Russ.).
9. Brilliantova, O.O. (2012). Monitoring kachestva znaniy studentov. In *Innovatsii v sisteme vysshego obrazovaniya: Materialy III Vserossiiskoi nauchno-metodicheskoi konferentsii*, 91–92. (in Russ.).
10. Brilliantova, O.O., & Maslieva, S.N. (2016). Samostoyatel'naya rabota studentov v vuzovskom uchebnom protsesse. *Vyssheyshaya shkola*, (9). 79–81. (in Russ.).
11. Verbitskii, A.A., & Kruglikov, V.V. (1998). Kontekstnoe obuchenie: formirovanie motivatsii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, (4). 101–107. (in Russ.).
12. Mandel, B. (2016). Seminar – chast' nashei zhizni. *Rektor vuza*, (3). 50–59. (in Russ.).
13. Mekhnetsov, A. (1973). Khorovodnye pesni, zapisannyye v Tomskoi oblasti (Pesni Tomskogo Priob'ya). Leningrad; Moscow. (in Russ.).
14. Mekhnetsov A.M. (2012). Narodno-pesennaya kul'tura starozhil'cheskogo naseleniya Zapadnoi Sibiri. St. Petersburg. (in Russ.).
15. Pak, Yu.N., Shil'nikova, I.O., & Pak, D.Yu. (2015). Samostoyatel'naya rabota studenta v usloviyakh GOS novogo pokoleniya (Opyt Kazakhstana). *Vysshee obrazovanie v Rossii*, (6). 138–144. (in Russ.).
16. Parkhomenko, N.K. (1985). Russkie narodnye pesni Tomskoi oblasti: Dlya peniya (solo, ansambl', khor) s soprovozhdeniem bayana i bez soprovozhdeniya. Moscow. (in Russ.).
17. Shchurov, V. (2010). Pesni altaiskikh kazakov: sbornik. Barnaul. (in Russ.).
18. Petukhova, T.P., Belonovskaya, I.D., Glotova, M.I., & Pashkevich, M.S. (2012). Samostoyatel'naya rabota glazami studentov i prepodavatelei: rezul'taty monitoringa. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, (1). 80–85. (in Russ.).
19. Svezhentseva, I.A. (2017). Status samostoyatel'noi raboty v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve vuza. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, (3(7)). 87–90. (in Russ.).
20. Mizherikov, V.A. (2004). Slovar'-spravochnik po pedagogike. Moscow. (in Russ.).
21. Sorokina, E.I., & Makovkina, L.N. (2015). Organizatsionnye formy obucheniya v vuze. In *Innovatsionnye pedagogicheskie tekhnologii: Materialy III Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii (g. Kazan', oktyabr' 2015 g.)*. Kazan', 171–174. (in Russ.).
22. Bolonев, F.F., & Mel'nikov, M.N. (1985). Khorovodnye i igrovye pesni Sibiri. Novosibirsk. (in Russ.).
23. Shcherbakova, O.S. (2012). Pesennyi fol'klor ukrainskikh pereselentsev Altaya kak osnova znakomstva s etnotipom ukraintsev-sibiryakov. In *Karusel' druzhby: Materialy mezhregional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Barnaul*, 109–111. (in Russ.).
24. Shcherbakova, O.S. (2015). Pesni ukrainskikh pereselentsev Altaya i osobennosti ikh osvoeniya v molodezhnom narodno-pevcheskom kollektive (iz opyta raboty s fol'klornym ansamblem "Uzor'e"). In *Kul'tura v evraziyskom prostranstve: traditsii i novatsii. Barnaul*, 217–220. (in Russ.).

25. Shchurov, V.M. (1986). O regional'nykh traditsiyakh v russkom narodnom muzykal'nom tvorchestve. In *Muzykal'naya fol'kloristika*. Moscow. 3. 11–17. (in Russ.).
26. Shchurov, V.M. (2009). Russkie pesni Altaiskogo Belovod'ya [Noty]: dlya peniya (solo, khor) bez soprovozhdeniya. Moscow. (in Russ.).
27. Schlechty, P. C. (1990). Schools for the 21st century: Leadership imperatives for educational improvement.

Соловьева И.Н. Самостоятельная подготовка обучающихся к семинарским занятиям по дисциплине «Региональные народно-певческие стили» // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2021. № 1(53). С. 40–47. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/06>

Solovyova, I.N. (2021). Independent Training of Students for Seminars on the Discipline “Regional Folk Singing Styles”. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*. (1(53)). 40–47. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/016>

дата поступления: 05.11.2020

дата принятия: 12.01.2021

© Соловьева И.Н., 2021

СОЗДАНИЕ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Plastinina O.N., Grigorieva E.S.

BASIC EDUCATIONAL CONTENT DEVELOPMENT FOR DISTANCE LEARNING: THEORY AND PRACTICE

Аннотация. С конца 1990-х годов XX века повсеместное внедрение в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) становится не только мировой тенденцией, но и одним из самых значимых процессов, качественно повлиявших на содержание, формы и методы обучения. Пандемия COVID-19, обусловившая глобальный переход на дистанционное образование (ДО), особенно остро показала необходимость пересмотра стратегий развития образования в целом и формирования цифровых компетентностей преподавателя вуза, его готовности и способности адаптироваться к изменяющимся условиям образовательной среды. Одним из условий, обеспечивающих успешность цифровизации обучения, является владение навыками по созданию качественного базового контента для дистанционного обучения. Рассматривается совокупность существующих условий, критериев и факторов, влияющих на качество образовательного контента для эффективного онлайн-обучения. В статье подробно раскрыты этапы проектирования базового контента электронного обучающего курса. Предложены практические рекомендации по созданию базового контента для ДО на примере текстовых редакторов и средств визуализации информации. Описаны методические особенности разработки информационного контента электронного обучающего курса. Обосновано, что для создания качественного контента педагогу необходимы знания и навыки в области педагогического дизайна, ИКТ, тайм-менеджмента и онлайн коммуникации. Предложенные принципы проектирования базового контента и критерии могут представлять интерес для преподавателей и методистов, занимающихся разработкой электронных курсов, а также широкого круга пользователей.

Ключевые слова: базовый образовательный контент; дистанционное обучение; электронное обучение; информационно-коммуникационные технологии; разработка образовательного контента.

Сведения об авторах: Пластинина Нина Анатольевна, ORCID 0000-0002-7658-890X, канд. филол. наук, Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск, Россия, nina.plastinina2011@yandex.ru; Григорьева Екатерина Сергеевна, средняя общеобразовательная школа №2, г. Лангепас, Россия, ekateriina86@mail.ru

Abstract. With the increase in implanting the information and computing technologies into learning during 1990-2020s, it has become obvious that e-learning is going to become both a global tendency and a crucial change in the quality, form and methodology of education. The pandemic of COVID 19 with its massive global shift to distance learning brought to focus the need to revise the strategies and policies in education in general and the critical importance for appropriate digital training for university teachers in particular to boost their readiness, preparedness and ability to adapt to the changing conditions of the educational environment. The study shows that the teacher's skills to create high-quality basic content for distance learning are crucial for successful teaching online. The plethora of conditions, criteria and factors affecting the quality of educational content for effective online teaching is examined. The article details the stages and principles of designing the basic content of an e-learning course. Using text editors and information visualization tools as examples the authors propose practical recommendations for content development. The study brings to focus some key concepts of e-learning methodology. The authors imply that to create quality content, a teacher needs knowledge and skills in pedagogical design, computing, time management and online communication. The proposed principles for the basic educational content development and criteria suggested have and educators involved in e-courses development, as well as to a wide range of users.

Keywords: basic educational content, distance learning, e-learning, information and computing technologies, educational content development.

About the authors: Plastinina Nina Anatolievna, ORCID 0000-0002-7658-890X, Ph.D, Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, nina.plastinina2011@yandex.ru. Grigorieva Ekaterina Sergeevna, Langepas City Municipal Secondary School №2, Langepas, Russia, ekateriina86@mail.ru

Введение. Начало 2000-х гг. ознаменовалось прорывом в использовании информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании. Однако исследования последних лет показали, что несмотря на высокий изученный потенциал ИКТ, множество специализированных публикаций и широкий общественный интерес к подобной тематике внедрение веб-технологий в образовательный процесс было несистематичным и не имело институциональной основы до середины второй декады XX в. Ведущие зарубежные [13-15; 18; 20] и отечественные исследователи в данной области [2-4]

приходят к выводу, что пятая часть всех педагогов, преподающих онлайн, никогда не проходили обучения по использованию ИКТ в образовании. Новейшие исследования подтверждают ранее полученные данные и указывают на то, что более трети преподавателей в разных странах испытали определенные трудности при переходе на полное дистанционное обучение во время пандемии COVID-19 [4; 19; 23; 26]. Основными препятствиями оказался редизайн курса в соответствии с основными требованиями в области педагогического дизайна, онлайн-наставничества, обеспечения обратной связи и тайм-менеджмента [4; 19; 23; 26]. Глобальный переход на дистанционное обучение во время пандемии показал неизбежность внедрения определенных образовательных технологий и, в то же самое время, выявил тот факт, что без эффективного улучшения использования существующих средств ИКТ институциональная и индивидуальная уверенность в их ценности невысока [23; 26]. Проведенные исследования также доказывают, что наиболее эффективными коллаборативными технологиями и средствами являются традиционные средства (текст, звук, видео, видеоконференции Google Drive и др.) и интеллектуальные и сетевые сервисы (форумы, вики, социальные сети, приложения Google, Google+) [25]. В то же время технологии с низкой социальной ценностью, но потенциально высокой образовательной ценностью не находят поддержки [4; 23; 26].

Целью данной статьи является представление обобщенного теоретического и практического опыта внедрения ИКТ в образовательный процесс вуза за последние 5-10 лет – от изучения представлений преподавателей о своей готовности обучать онлайн до создания практических рекомендаций по созданию контента для дистанционного образования, основанных на выявленном уровне компетенций участников образовательного процесса, факторов и критериев, обеспечивающих качество базового контента для дистанционного образования. Результаты и рекомендации могут представлять интерес для всех участников образовательного процесса в формате дистанционного обучения.

Исследование опирается на изучение накопленного общетеоретического материала зарубежных и отечественных исследований в данной области [1-17; 27]. Критериальными основами исследования являются оценка качества электронного курса (университеты Индианы и Пердью (США)) и сумма компетенций в области использования ИКТ в образовании (ФГОСы Минобрнауки – <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24>) [19; 24; 26].

Процедура анализа данных включала изучение дескриптивной статистики по внедрению ИКТ в обучение в вузах России, Европы и США [1; 5; 4; 13; 22; 23].

Полученные результаты анализа статистических данных и эмпирических наблюдений показывают, что в процентном соотношении успешность использования ИКТ в образовательном процессе вуза остается в ожидаемых рамках 33%. Большинство респондентов в европейских, американских и отечественных проектах в этой области подчеркивают необходимость повышения базовых навыков онлайн-обучения, важность институциональной согласованности и поддержки всех заинтересованных сторон, более четкого понимания образовательной ценности ИКТ.

Изученный теоретико-практический материал позволил выявить проблемные стороны внедрения ИКТ в дистанционное обучение: техническую, административную и педагогическую. Данные проблемные области связаны с тем, 1) насколько важным представляется преподавание онлайн для самих педагогов; 2) насколько они компетентны в технических аспектах создания образовательного контента; 3) насколько они оценивают свою готовность и удовлетворенность в обучении онлайн, навыки тайм-менеджмента и академической дисциплины онлайн. И если важность обучения онлайн может определяться внешними факторами, не зависящими от педагога (пандемия COVID 19), то аспекты компетентности в области контента курса, тайм-менеджмента и академической дисциплины представляется возможным разрешить через овладение определенными навыками.

Некоторые теоретические аспекты создания базового контента для ДО.

В данной работе под онлайн-курсом понимается система информации, представляющая собой комбинацию учебных модулей, состоящих из различных компонентов. В основе каждого модуля, как правило, лежит учебный текст, на который надстраиваются необходимые ресурсы: иллюстрации, видео- и аудиоматериалы, ссылки на внутренние и внешние ресурсы курса (рис. 1).



Рис. 1. Структура учебного модуля базового образовательного контента

Важной стадией успешного создания электронного курса является качественная разработка *базового образовательного контента*. Разработка такого рода контента подразумевает оценку качества исходного материала, его отбор и структурирование. Базовый контент является частью информационно-обучающего модуля любого учебно-методического комплекса дисциплины, т. е. раздела, где размещены электронные учебные материалы: лекции, контрольные и тестовые задания и др. Контент этих модулей создается, как правило, специалистами-предметниками, зачастую не имеющими достаточного опыта в адаптации учебного контента для использования в системе ДО и/или мало знакомыми с требованиями к созданию электронных учебных курсов и разработками в области педагогического дизайна [1; 5; 16; 19; 21; 25]. Знание основ и принципов этого процесса способно существенно улучшить создаваемый продукт.

Базовые принципы разработки образовательного контента.

Базовыми принципами разработки образовательного контента для системы ДО являются соответствие содержания и сложности контента учебным целям, структурированность объема, визуализация информативности и простота управления курсом [7; 9; 19].

Педагогический дизайн рекомендует учитывать еще несколько важных критериев:

- четкие, достижимые, измеримые цели;
- анализ целевой аудитории – какой объем материала им нужно представить, в какой форме и как они смогут с ним работать?
- адаптация учебного материала при создании курса/базового образовательного контента к целевой аудитории и т. д.

Современный пользователь уже имеет представление о дизайне, навигации, удобстве использования ресурса и комфортности работы с ним. С точки зрения удобства использования учебного контента (юзабилити) следует уделять внимание навигации, графике, подсказкам, персонализации, узнаваемости и работе с учебными материалами на мобильных устройствах.

Основными моментами, которые необходимо учитывать при создании базового электронного образовательного контента, являются:

1. Внутренняя и внешняя навигация. Неудобное перемещение внутри курса/презентации/документа создает препятствия для обучающихся, отвлекает его внимание от изучения материала. Любая внутренняя система навигации в курсе/презентации/документе или в системе дистанционного обучения должна отвечать слушателю на три основных вопроса:

- Где я сейчас нахожусь? Тема, модуль, слайд и т.д. Что я буду/могу сделать на этом слайде/экране?
- К чему и как я перейду дальше?
- Как попасть на главную страницу, с которой все началось?

2. Графика. На сегодняшний день визуализация является обязательным компонентом эффективного образовательного материала, графика воспринимается и интерпретируется мозгом быстрее текста. Основными критериями использования графики и инфографики будут читаемость и системность представления данных.

3. Цветовая стилистика и порционное представление текста. Цвет подбирается так, чтобы было комфортно работать на любом устройстве. В единую цветовую стилистику следует вписать и текст. Он должен читаться легко и удобно и при этом совпадать с общей концепцией оформления. Необходимо соблюдать основные принципы выравнивания текста и сбалансированного размещения в тексте объектов графики.

В качестве примера рассмотрим два наиболее популярных средства создания базового контента для ДО: текстовые редакторы и средства визуализации контента (презентации).

Как показывают современные исследования качества электронных обучающих средств, текстово-графическое исполнение является самым распространенным, т. е. электронные лекции и учебные пособия, выполненные в текстовой (например, MS Office Word или PDF) или слайдовой (например, PowerPoint, Prezi, Google Presentations, Office 365 или Authorware) формах, в аудио- или видеоформатах.

Для набора текста большинство пользователей используют традиционный редактор MS Office Word или создают презентации в PowerPoint или других слайдовых приложениях (например, Prezi или Google Presentations). В большинстве случаев это так называемый «скролируемый» статический текст без (или с минимальным количеством) гиперссылок и элементов внутренней и внешней навигации и иллюстраций. Он сложен в работе, нередко плохо структурирован для работы на компьютере или другом мобильном устройстве, имеет только линейный сценарий, а значит малоэффективен в достижении поставленных целей. Какие критерии в таком случае должны быть учтены?

Работа с текстовыми редакторами. Текстовая электронная лекция, подготовленная для использования в системе ДО, отличается от обычного файла в MS Office Word/PDF, предназначенного для печати. Электронная лекция, выполненная в редакторе MS Office Word/PDF, должна включать следующие минимальные элементы управления и форматирования текста:

1. управляемое оглавление (автособираемое оглавление или оглавление на гиперссылках), которое позволяет пользователю определить, будет ли он читать весь текст или воспользуется отдельными разделами;
2. представление текста в виде блоков или разделов, после каждого из которых должен следовать элемент перехода к оглавлению всей лекции, что даст пользователю возможность вернуться в начало в любой момент без прокручивания текста или всех слайдов в линейном порядке;
3. введение к лекции, в котором есть ссылки на внутренние и/или внешние ресурсы курса или альтернативные справочные материалы;
4. иллюстрации или графические объекты с подписями к ним;
5. постраничные или концевые ссылки на использованные источники или библиографический список с гиперссылками, что дает пользователю возможность перейти к внешним интернет-ресурсам;
6. верхний колонтитул с названием документа, нижний – с нумерацией страниц.

Приведенный ниже пример (рис. 2) учитывает все обозначенные выше условия форматирования и оформления. Во введении к разделу представлена краткая аннотация двух тем, и к каждой дается внутренняя ссылка на источник по теме – лонгриды лекций. Раздел имеет оглавление на гиперссылках, что облегчает внутреннюю навигацию в документе и дает пользователю возможность перехода от фрагмента к фрагменту, избегая, при необходимости, скролирования всего текста; гиперссылка для возврата в оглавление лекции, что позволит пользователю, например, перейти к другому разделу, не следующему сразу за ранее прочитанным. Таким образом, пользователь сам определяет сценарий работы с учебным материалом, что необходимо, скажем, при выполнении письменных работ или повторении материала, когда студенту нужны отдельные блоки лекции.

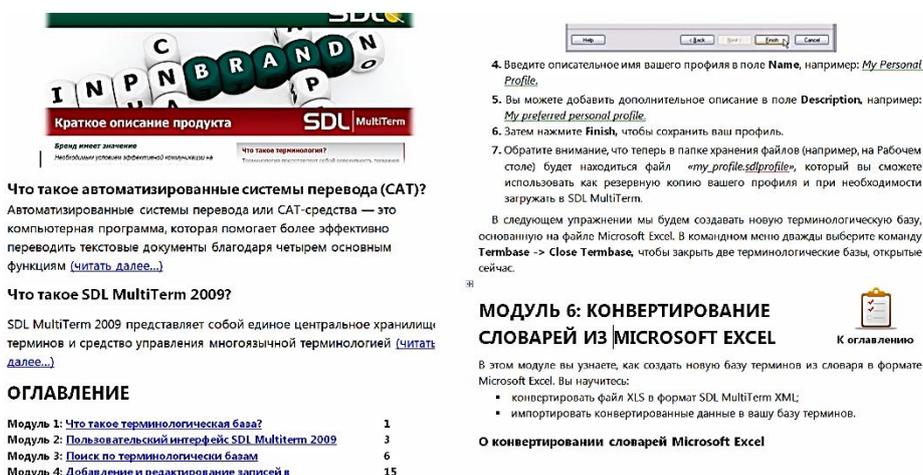


Рис. 2. Электронная текстовая лекция в редакторе MS Office Word

Создание презентаций. Создание презентации в PowerPoint или использование онлайн-сервисов (Prezi, Google Presentations, Adobe Slide Show) позволяет, прежде всего, визуализировать информацию для последующего использования в системе ДО. Достаточно длительная работа в проектах Microsoft Intel: Teach to the for Future, лаборатории инновационных технологий НВГУ, сотрудничество с Институтом ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, г. Москва (<https://iite.unesco.org/ru/>), изучение требований педагогического дизайна и практический опыт внедрения ИКТ-технологий в образовательный процесс позволил нам выработать определенный подход и критерии создания визуализированного контента для системы ДО. Так, был сделан вывод, что при создании презентационного материала следует учитывать не только общие требования к разработке контента для ДО (дизайн слайда, длина предложения, количество слайдов в разделе/теме), но и необходимость корректировки отдельно взятых критериев. Полагаем, что успешная визуализация для ДО состоит в:

- 1) правильном количественном соотношении между текстовым документом и его версией в виде презентации (минимальное значение 3:1);
- 2) переработке фрагментов текста, содержащих перечисление, в списки; иерархии события или причинно-следственных связей – в диаграммы или SmartArt, фактического материала – в таблицы;
- 3) ссылках и перекрестных ссылках на другие слайды или внешние ресурсы;
- 4) линейном и нелинейном управлении презентацией (слайд-оглавление, которое позволяет пользователю определить, будет ли он листать все слайды подряд или воспользуется отдельными разделами презентации);
- 5) наличии элементов управления презентацией («в начало», «в конец», «завершить показ»);
- 6) управляемой библиографии (наличие гиперссылок указанных источников для перехода к внешним ресурсам).

Подобное оформление презентации представлено на рисунке 3.

Представленные выше примеры показывают, что лишь текстово-графическая составляющая электронного образовательного контента является времязатратным и трудоемким процессом. В целом же это означает, что структура всего курса должна быть тщательно спланирована на подготовительном этапе, который включает:

1. план контента с разбивкой всего содержания на модули;
2. список образовательных технологий, задействованных в курсе;
3. примерный список средств ИКТ для использования;
4. план-схему (или таблицу) каждого модуля и способы представления всех компонентов этого модуля;
5. задания на самопроверку и систему оценок;
6. чек-лист форм предоставляемого контента.



Рис. 3. Пример слайдов из управляемой презентации в PowerPoint: оглавление, управляющие кнопки

Этап создания базового контента включает в себя создание упрощенного тестового варианта курса или его отдельных модулей с постепенным его наполнением и улучшением. Отдельный учебный модуль курса может включать: полнотекстовую лекцию (Word, PDF); сокращенную версию лекции (PowerPoint и др.); глоссарий (Word + ссылка на альтернативный источник в Интернете); тесты/письменные работы: 1) Word + ссылка на альтернативный «чужой» онлайн-тест в Интернете, 2) тесты в онлайн-оболочках типа Moodle, Schoology, Hot Potatoes, Google Forms, OneTestPad и др.

Следующий этап разработки электронного курса состоит из: 1. создания самих материалов с четко сформулированными целями и описанием способов их достижения; 2. создания или приобретения графики, инфографики или аудио- и видеоматериалов в соответствии с авторским правом; 3. построения дерева курса; 4. формирования библиотеки курса (текст, Интернет и медиаресурсы); 5. адаптации контента к целевой аудитории; 6. создания «руководств» по наиболее трудным моментам, например, как озвучить презентацию и т. д.

В результате подготовленный с учетом всех требований необходимый контент может быть преобразован в электронное учебное пособие, где каждый из ранее подготовленных элементов может быть разделом, темой, отдельным минимальным элементом курса (рис. 4).



Рис. 4. Пример электронного учебного пособия на основе базового контента

Заключение. Дистанционное обучение как любая система строится на определенной дидактической концепции и не является инновационным. Фундамент открытого и дистанционного образования был заложен еще в середине и последней трети XX в. Вся система создания контента для ДО основана на адаптации ранее созданных учебных материалов. Большинство современных исследований не предлагает в этом направлении ни четких стратегий, ни рекомендаций, излагая лишь общие педагогические основы. Принципы и рекомендации, предложенные в статье, являются попыткой восполнить этот пробел и предложить преподавателям определенную технологию создания базового контента для онлайн-обучения.

В заключение отметим, что хорошо продуманный базовый контент – это всего лишь залог успешного дистанционного обучения. В будущем при разработке педагогических стратегий для эффективного онлайн-обучения следует приложить или перенаправить усилия педагогов не только на создание качественного базового контента, но и на обеспечение всех направлений академической коммуникации, обратной связи и академической дисциплины при использовании технологий ДО. Эффективный тайм-менеджмент позволит исключить информационную перегрузку курса, что увеличит вероятность повышения мотивации студентов к обучению. Необходимо также разработать стратегии создания не только базового контента, но и сопровождения педагогического процесса онлайн и обеспечить институциональную поддержку развития «цифровой» личности и компетентности преподавателя.

Литература

1. Андреев А.А. Интернет в высшей школе: состояние и проблемы // Высшее образование в России. 2009. №12. С. 29–33.
2. Богданова А.В. К вопросу о готовности студентов вузов к эффективному использованию информационных и коммуникационных технологий // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 29–31.
3. Воронкин А.С. Проблемы внедрения дистанционной формы обучения в отечественных учебных заведениях // e-learning World. 2011. №2(28). С. 48–83.
4. Давыдов С.Г., Ишунькина И.В., Левова И.Ю., Логунова О.С., Казарян К.Р., Плуготаренко С.А., Сайкина М.В. Интернет в России в 2018 году: Состояние, тенденции и перспективы развития: Отраслевой доклад / Под общ. ред. К.Р. Казаряна. М., 2019. 109 с.
5. Бадарч Д. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. М., 2013. 320 с.
6. Ли П. Архитектура интернета вещей / Пер. с англ. М.А. Райтмана. М., 2018. 453 с.

7. Нагаева И.А. Моделирование процесса преподавания в виртуальном образовательном пространстве вуза // *Перспективы науки и образования*. 2013. №4. С. 79–92.
8. Никуличева Н.В. Дистанционное обучение в образовании: организация и реализация. Saarbrücken, 2012. 212 с.
9. Патаракин Е.Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0. М., 2009. 176 с.
10. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. Редакция 2.0. Русский перевод. UNESCO, 2011.
11. Третьякова Е.М., Одарич И.Н. Повышение познавательной активности студентов в профессиональном обучении с применением новых информационных технологий // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2014. №4. С. 123–125.
12. Хортон У., Хортон К. Электронное обучение: инструменты и технологии / Пер. с англ. М., 2005. 638 с.
13. Allen I. Elaine, and Jeff Seaman. Online report card: Tracking online education in the United States. Babson Survey Research Group. Babson College, 231 Forest Street, Babson Park, MA 02457, 2016.
14. Bacsich P. The cost-and time-effectiveness of online learning: Providing a perspective on microlearning and the difference between academic and corporate views. 2012.
15. Dahlstrom E., Brooks D. C., Bichsel J. The current ecosystem of learning management systems in higher education: Student, faculty, and IT perspectives. 2014.
16. Daniel S. J. ICTs in Global Learning/Teaching/Training: Policy Brief. M.: UNESCO Institute for Information Technologies in Education. 2012.
17. 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>
18. Guasch T., Alvarez I., Espasa A. University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience // *Teaching and Teacher Education*. 2010. Vol. 26. №2. P. 199–206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.018>
19. Haugsbakken H. Five Learning Design Principles to Create Active Learning for Engaging With Research in a MOOC // *European Journal of Open, Distance and E-learning*. 2020. Vol. 23. №1. P. 32–45. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2020-0003> |
20. 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>
21. Johnson S. G., Berge Z. Online education in the community college // *Community College Journal of Research and Practice*. 2012. Vol. 36. №11. P. 897–902. <https://doi.org/10.1080/10668920903323948>
22. Kuo Y. C., Walker A. E., Schroder K. E., Belland B. R. Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses // *The internet and higher education*. 2014. Vol. 20. P. 35–50. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.10.001>
23. 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. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2019-0004>
24. Pennsylvania State University. Faculty Self-Assessment: Preparing for Online Teaching. 2016.
25. Sevilla Pavón A. Affordances of telecollaboration tools for English for Specific Purposes online learning // *World Journal on Educational Technology*. 2016. Vol. 8. №3. P. 218–223. <https://doi.org/10.18844/wjet.v8i3.696>
26. 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.
27. 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>

References

1. Andreev, A.A. (2009). Internet v vysshei shkole: sostoyanie i problemy. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, (12). 29–33. (in Russ.).
2. Bogdanova, A. V. (2013). K voprosu o gotovnosti studentov vuzov k effektivnomu ispol'zovaniyu informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologii. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 4(15). 29–31. (in Russ.).
3. Voronkin, A. S. (2011). Problemy vnedreniya distantsionnoi formy obucheniya v otechestvennykh uchebnykh zavedeniyakh. *e-learning World*, (2 (28)). 48–83. (in Russ.).
4. 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 v 2018 godu: Sostoyanie, tendentsii i perspektivy razvitiya: Otrasevoi doklad. Moscow. (in Russ.).
5. Badarch, D. (2013). Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v obrazovanii. Moscow. (in Russ.).
6. Li, P. (2018). Arkhitektura interneta veshchei. Moscow. (in Russ.).
7. Nagaeva, I. A. (2013). Modelirovanie protsessa prepodavaniya v virtual'nom obrazovatel'nom prostranstve

- vuza. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, (4). 79–92. (in Russ.).
8. Nikulicheva, N. V. (2012). Distantionnoe obuchenie v obrazovanii: organizatsiya i realizatsiya. Saarbrücken.
 9. Patarakin, E. D. (2009). Sotsial'nye vzaimodeistviya i setevoe obuchenie 2.0. Moscow. (in Russ.).
 10. Struktura IKT-kompetentnosti uchitelei. Rekomendatsii YuNESKO (2011). Redaktsiya 2.0. Russkii perevod. UNESCO. (in Russ.).
 11. Tret'yakova, E. M., & Odarich, I. N. (2014). Povyshenie poznavatel'noi aktivnosti studentov v professional'nom obuchenii s primeneniem novykh informatsionnykh tekhnologii. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, (4). 123–125. (in Russ.).
 12. Khorton, U., & Khorton, K. (2005). Elektronnoe obuchenie: instrumenty i tekhnologii. Moscow. (in Russ.).
 13. 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.
 14. Bacsich, P. (2012). The cost-and time-effectiveness of online learning: Providing a perspective on microlearning and the difference between academic and corporate views.
 15. Dahlstrom, E., Brooks, D. C., & Bichsel, J. (2014). The current ecosystem of learning management systems in higher education: Student, faculty, and IT perspectives.
 16. Daniel, S. J. (2012). ICTs in Global Learning/Teaching/Training: Policy Brief. M.: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
 - Gay, G. (2016). An assessment of online instructor e-learning readiness before, during, and after course delivery. *Journal of Computer in Higher Education*, 2016(28), 199–220.
 17. 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>
 18. Guasch, T., Alvarez, I., & Espasa, A. (2010). University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 199–206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.018>
 19. Haugsbakken, H. (2020). Five Learning Design Principles to Create Active Learning for Engaging With Research in a MOOC. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 23(1), 32–45. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2020-0003> |
 20. 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>
 21. Johnson, S. G., & Berge, Z. (2012). Online education in the community college. *Community College Journal of Research and Practice*, 36(11), 897–902. <https://doi.org/10.1080/10668920903323948>
 22. Kuo, Y. C., Walker, A. E., Schroder, K. E., & Belland, B. R. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The internet and higher education*, 20, 35–50. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.10.001>
 23. Martin, F., Wang, C., Jokiah, A., May, B., & Grubmeyer, 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. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2019-0004>
 24. Pennsylvania State University. Faculty Self-Assessment: Preparing for Online Teaching. 2016.
 25. Sevilla Pavón, A. (2016). Affordances of telecollaboration tools for English for Specific Purposes online learning. *World Journal on Educational Technology*, 8(3). 218–223. <https://doi.org/10.18844/wjet.v8i3.696>
 26. 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.
 27. 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>

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/10.36906/2311-4444/21-1/08>

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/10.36906/2311-4444/21-1/08>

дата поступления: 01.11.2020

дата принятия: 14.01.2021

© Пластинина Н.А., Григорьева Е.С., 2021

Волосникова Л.М., Кукуев Е.А., Огороднова О.В., Патрушева И.В.

ЛИЧНОСТНЫЕ ИНДИКАТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Volosnikova L.M., Kukuev E.A.,
Ogorodnova O.V., Patrusheva I.V.

PERSONAL INDICATORS OF ACADEMIC MOBILITY OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING

Аннотация. Открытость современного университета обеспечивает включенность в образование студентов гетерогенных групп. Значимым трендом мирового образовательного пространства является академическая мобильность. Успешность образования студентов с инвалидностью определяется их личностной готовностью быть активными и академически мобильными. Отмечается тенденция к реализации академической мобильности в процессе профессиональной подготовки в основном через создание внешних условий. При этом недостаточно внимания уделяется анализу мобильности как личностного образования, что детерминирует слабую обеспеченность механизмов ее формирования, тем более у студентов с инвалидностью. Цель данного исследования – анализ личностных индикаторов академической мобильности студентов с инвалидностью на основе портфолио респондентов, содержащих сведения о фактах академической мобильности в опыте студентов, опроса о представлениях и мотивации респондентов к осуществлению академической мобильности, Томского опросника ригидности Г.В. Залевского. Полученные результаты свидетельствуют о низкой активности студентов в учебной, научной деятельности, выходящей за пределы образовательной программы. При этом готовность к академической мобильности высказывают более половины числа респондентов. Сравнительный анализ исследованных компонентов в выборках студентов с нормой по здоровью и с инвалидностью показал: невыраженность ригидности у студентов с инвалидностью; корреляционные связи характеристик ригидности с особенностями инвалидности; выраженность компонентов личностной готовности к академической мобильности у студентов с инвалидностью. Представленные результаты обладают высокой уникальностью и доказывают важность инклюзивной трансформации образовательного пространства университетов для обеспечения возможности обучения и академической мобильности студентов гетерогенных групп.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; высшее образование; академическая мобильность; студент; инвалидность; ригидность; открытость; флексибельность; личностные индикаторы.

Сведения об авторах: Волосникова Людмила Михайловна, канд. ист. наук, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Россия, l.m.volosnikova@utmn.ru; Кукуев Евгений Анатольевич, канд. психол. наук, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Россия, e.a.kukuev@utmn.ru; Огороднова Ольга Васильевна, канд.

Abstract. The openness of a modern university ensures that students from heterogeneous groups are included in education. Academic mobility is a significant trend in the global educational space. The success of the education of students with disabilities is determined by their personal readiness to be active and academically mobile. The authors note a tendency towards the implementation of academic mobility in the process of professional training mainly through the creation of external conditions. At the same time, insufficient attention is paid to the analysis of mobility as a personal education, which determines the weak provision of the mechanisms of its formation, especially among students with disabilities. The purpose of this study is to analyze the personal indicators of academic mobility of students with disabilities based on respondents' portfolios containing information about the facts of academic mobility in the experience of students, a survey about the perceptions and motivation of respondents to implement academic mobility, the Tomsk Rigidity Questionnaire G.V. Zalevsky. The results obtained indicate the low activity of students in educational, scientific activities that go beyond the educational program. At the same time, more than half of the respondents are ready for academic mobility. Comparative analysis of the studied components in the samples of students with health standards and with disabilities showed: lack of expression of rigidity in students with disabilities; correlations between the characteristics of rigidity and disability features; the severity of the components of personal readiness for academic mobility among students with disabilities. The presented results are unique and prove the importance of inclusive transformation of the educational space of universities to ensure the possibility of learning and academic mobility of students of heterogeneous groups.

Keywords: professional training; higher education; academic mobility; student; disability; rigidity; openness; flexibility; personality indicators.

About the authors: Volosnikova Lyudmila Mikhailovna, Ph.D., University of Tyumen, Tyumen, Russian, l.m.volosnikova@utmn.ru, Kukuev Evgeny Anatolievich, Ph.D., University of Tyumen, Tyumen, Russian, e.a.kukuev@utmn.ru, Ogorodnova Olga

пед. наук, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Россия, o.v.ogorodnova@utmn.ru; Патрушева Инга Валерьевна, канд. пед. наук, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Россия, i.v.patrusheva@utmn.ru

Vasilievna, Ph.D., University of Tyumen, Tyumen, Russian, o.v.ogorodnova@utmn.ru; Patrusheva Inga Valerievna, Ph.D., University of Tyumen, Tyumen, Russian, i.v.patrusheva@utmn.ru

Современные представления о том, что SPOD-мир (steady (устойчивый), predictable (предсказуемый), ordinary (простой), definite (определенный)) сменился VUCA-миром (volatility (нестабильность), uncertainty (неопределенность), complexity (сложность), ambiguity (неясность, двусмысленность)), являются очевидными. «Новейшее общество формируется не только динамикой эволюционных, инволюционных и элевационных процессов, но и динамикой процессов революционных» [16, с. 7]. Поэтому требуют анализа как сами процессы, влияющие на динамику, характер и содержание изменений человека, так и изучение личностных качеств человека, способствующих/препятствующих этим изменениям.

Научно-технические, социальные преобразования детерминируют и новое понимание пространственно-временных характеристик. Свобода, открытость, непрерывность, мобильность – феномены, которые переосмысливаются на современном этапе эволюции. Сегодня это важно в связи с тем, что современные научно-технические средства значительно расширили возможности человека. Они позволяют потенциально не быть привязанными к пространству и ко времени. Например, виртуальная реальность, общение через интернет-сервисы. Но развитие науки и техники все больше заставляет концентрировать внимание на человеке. То есть увеличение внешних возможностей, в частности, мобильности, требует понимания ее внутренних контекстов, когда человек, с одной стороны, имеет условия для ее осуществления, а с другой, обладает сформированными внутренними ресурсами для ее реализации. Действительно ли появление новых инструментов позволяет удовлетворять потребности в самореализации (в противовес «бегству от свободы» Э. Фромма), обеспечивается ли это психологической готовностью к изменениям, скоростью реагирования, возможностями мобильности?

Этот тезис особенно актуален в отношении людей с инвалидностью. Научно-технические достижения в биологии, программировании, медицине достаточно далеко продвинулись в расширении возможностей человека с инвалидностью. Феноменология жизненных путей С. Хокинга, Н. Вуйчича более чем показательна в том, что современные научно-технические решения могут обеспечить полноценную профессиональную деятельность людям с разными особенностями в развитии. В таком случае актуализируется вопрос о возможностях современной педагогики и психологии обеспечить готовность человека к эффективному использованию имеющихся ресурсов.

Слова Л.С. Выготского, сказанные практически 100 лет назад, становятся сегодня очень современными: «Вероятно, человечество победит раньше или позже и слепоту, и глухоту, и слабоумие. Но гораздо раньше оно победит их социально и педагогически, чем медицински и биологически» [3, с. 74]. Поэтому образование (и процесс, и результат) следует рассматривать как социальный лифт, как условие и механизм формирования мобильности человека с инвалидностью, а значит и его социальной интеграции, активизации психологических структур личности: лабильности, познавательной активности, мотивации, самодетерминации и т. д. Образование обладает значимым потенциалом и должно стать ресурсом для успешного становления человека с инвалидностью, адаптации в современном мире, готовности к жизни в изменяющемся обществе [10]. Но для того, чтобы мобильность стала результатом образовательного процесса, необходимо, чтобы она (мобильность) была его принципом, сквозным процессом, условием организации и реализации.

Тенденции в современном образовании позволяют констатировать позитивные изменения в части открытости и гибкости образовательных программ и сред. Применение универсального дизайна, ориентированного на успешное обучение каждого студента с учетом его индивидуальных особенностей, обеспечивает возможность организации образования в гетерогенных группах. Современные информационные технологии значительно расширяют доступность образования. Большинство вузов реализуют дистанционный формат обучения. Создание массовых открытых онлайн-курсов (МООК) обеспечивает возможность организации индивидуального образовательного маршрута. Онлайн-образование является неотъемлемой частью политики ведущих университетов.

Развитие в высшей школе Российской Федерации сети ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – РУМЦ) обеспечивает целенаправленное сопровождение людей с инвалидностью от профориентации до трудоустройства. Результаты деятельности сети РУМЦ свидетельствуют о положительных тенденциях в высшем образовании: от увеличения количества студентов с инвалидностью к готовности вузов реализовывать инклюзию в высшей школе. При этом большое внимание уделяется

подготовке к работе в условиях инклюзивного образования педагогических кадров, способных «сформировать мобильную и креативную личность» [11], готовых для «понимания и внедрения инноваций в любом культурном климате» [8].

Таким образом, открытость образовательного пространства является одним из основных трендов как в мире, так и в России. Открытость образования актуализирует и стимулирует мобильность обучающихся.

Проблеме академической мобильности студентов вуза уделяется много внимания в отечественных и зарубежных исследованиях. В настоящее время сформировались два основных подхода: 1) академическая мобильность приравнивается к учебной миграции – т. е. перемещение студентов на определенный академический период (семестр или учебный год) в другое высшее учебное заведение (внутри страны или за рубеж) для обучения или проведения исследований [1; 5; 15; 18; 22; 23; 26]; 2) академическая мобильность рассматривается как личностное качество, которое формируется в процессе обучения и включает определенные индикаторы: готовность к овладению новыми знаниями и технологиями, гибкость мышления и способность к рефлексивной оценке собственной деятельности, готовность к изменениям, межкультурному общению и сотрудничеству, готовность проектировать и реализовывать индивидуальный образовательный маршрут с учетом специфики выбранной профессии, опыта работы, социального опыта, способность к самообразованию и потребность в самосовершенствовании [6; 7; 13; 20; 21; 25; 27].

В рамках настоящего исследования рассмотрим второй подход. Н.К. Дмитриевой (2012) под академической мобильностью понимается «целостное качество личности, формируемое в образовательном пространстве и представляющее динамичное состояние составляющих его компонентов, характеризующих ее способность и готовность адаптироваться, изменяться и преобразовывать себя и окружающую среду. Целостность академической мобильности как личностного качества выпускника вуза обеспечивается комплексом взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов: ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный» [6].

В работах Л.М. Волосниковой академическая мобильность описана в качестве культурно-исторического феномена комплекса прав и обязательств в сфере высшего образования, а также в качестве «дочерней, неотъемлемой составляющей основных прав и свобод человека, закрепленных в Конституции: личной свободы (ст. 22), свободы труда (ст. 37), свободы передвижения (ст. 27), права на образование (ст. 43), свободы литературного творчества, свободы доступа к информации (ст. 29), свободы доступа к культурным ценностям (ст. 44) и выступает по отношению к ним как вид по отношению к роду, как частное (особенное) по отношению ко всеобщему» [1]. По мнению автора, важнейшей функцией академической мобильности является индивидуализация обучения.

В зарубежных исследованиях спектр внимания смещается в плоскость субъекта. U. Teichler выделяет четыре основных преимущества временного обучения за границей, а именно: академическое, культурное, лингвистическое и профессиональное, добавляя к этому «интересную жизнь вне стен университета» [27, с. 397]. М. Вугам в качестве ценностей академической мобильности выделяет возможность обогащения личной жизненной траектории, а также как «внешних» (профессиональных), так и «внутренних» (личных и социальных) результатов опыта обучения за рубежом [20]. Опыт мобильности дает импульсы для личностного роста и независимости студентов [25]. Эту же точку зрения поддерживает Jan van der Boon (2018), который в части рекомендаций ставит на первое место психологические характеристики мобильности: «The vision leads to seven high-level recommendations (listed below, and with more detail on the next page): 1. Researchers should be trained for a multitude of roles in society» [21].

Приведенный анализ свидетельствует о достаточно высоком внимании ученых к проблеме академической мобильности. При этом наши исследования позволили выявить существенные пробелы в описании феномена академической мобильности студентов с инвалидностью, ее масштабов, динамики, лучших практик, психологических факторов и влияния на развитие идентичности, социализации и профессионализации [2].

Анализ современного состояния исследований по заявленной тематике позволяет констатировать наличие определенной теоретико-методологической базы и практического опыта реализации академической мобильности студентов в целях обмена и интеграции вузов как на федеральном, так и на международном уровне. При этом можно отметить тенденцию к реализации академической мобильности в основном через создание внешних условий и недостаточное внимание к анализу мобильности как личностного образования, а значит и слабой обеспеченности механизмов ее формирования, тем более у студентов с инвалидностью.

Открытость образования, как минимум, характеризуется: доступностью; мобильностью, свободным перемещением студентов; готовностью к изменениям, подвижностью образовательных структур и процессов. Но эти характеристики, в свою очередь, могут выступать и как требования к обучающемуся, требования определенной конгруэнтности личностных, психологических особенностей человека, организации и содержанию открытого образовательного процесса. То есть, если мобильность является содержательным компонентом образовательного процесса (предусмотрена система выборов при организации индивидуальной образовательной траектории, требуется прохождение образовательных курсов в другом вузе очно и в форме MOOK и т. д.), то обучающийся должен быть к этому готов, обладать или формировать психологические образования, личностные качества, обеспечивающие открытость и устойчивое поведение при динамических изменениях в образовательном пространстве.

С точки зрения теории психологических систем [4; 12; 16], открытой самоорганизующейся считается «психологическая система, которая способна производить новообразования и опираться на них в своем последовательном движении» [12]. Как открытая психологическая самоорганизующаяся система понимается человек «в процессе формирования собственно человеческого в нем, которое и порождается, производится каждым актом взаимодействия, включенного в деятельность, направленного на мир, на другого, на самого себя, выступающего как средство самоосуществления, самореализации, саморазвития» [12, с. 109].

Э.В. Галажинский отмечает, что «существует общесистемное качество, характеризующее одновременно как степень открытости в мир – навстречу изменениям, обеспечивающим природу возможностей, т. е. детерминант последующего самодвижения, так и степень устойчивости системы, вынужденной сохранять свою качественную специфику в потоке изменений, которые обеспечивают сам факт открытости системы» [4, с. 39]. Континуум «ригидность – гибкость» является показателем этого общесистемного качества. Человек считается более открытым для изменений, если он приближается к гибкости, а закрытость определяется его тенденцией к ригидности.

В отечественной психологии наиболее полным и разработанным в настоящее время является понимание ригидности, развиваемое Г.В. Залевским. Исходя из того, что «ригидность представляет собой сложное многомерное свойство (или состояние)» [9, с. 48], она рассматривается на основе системного (структурно-уровневого) подхода к человеку, что позволяет изучить данный феномен во взаимосвязи личностных особенностей и поведения, а также в комплексе характеристик ее феноменологии и механизмов. Подход Г.В. Залевского дает возможность подойти к пониманию личностных индикаторов академической мобильности. Определение фиксированных форм поведения как актов «поведения индивидуальной или групповой системы, упорно повторяющихся и/или продолжающихся и в ситуациях, которые объективно требуют их прекращения и/или изменения; при этом уровень осознания и принятия личностью (или группой) этой необходимости может быть разным» [9, с. 11] позволяет рассматривать их как антипод мобильности, что дает возможность анализировать ее в пределах «ригидность – гибкость».

Анализ ригидности в структуре личностных детерминант академической мобильности представляется методологически оправданным. Ригидность как свойство фиксированных форм поведения будет выступать сдерживающим фактором готовности к мобильности и ее осуществления.

В основу исследования были положены следующие гипотезы: 1. Сопряженность инвалидности с психологической травмой позволяет сделать предположение о высоком уровне ригидности студентов с инвалидностью. 2. Чем более выражена инвалидность, тем выше ригидность респондента. 3. Студенты с инвалидностью менее готовы к академической мобильности в соотношении с другими студентами.

Эмпирическое исследование личностных индикаторов академической мобильности было проведено в январе–марте 2019 г. В исследовании приняли участие студенты вузов Тюменской области (n = 1142), включая студентов с инвалидностью (n = 50). Опрос проводился с использованием анкеты в Google-форме. Результаты выгружались в виде таблиц Excel и импортировались в пакет SPSS – 19.0. Опросник включал в себя: общие данные респондента; портфолио респондента (данные о наличии/отсутствии фактов академической мобильности в опыте респондента); анкету «Готовность к мобильности» (анализ представлений и мотивации респондента к осуществлению академической мобильности); Томский опросник ригидности Г.В. Залевского [9].

Анализ портфолио студентов в отношении данных о наличии/отсутствии фактов академической мобильности в опыте респондента выявил следующие результаты (табл. 1).

Полученные результаты свидетельствуют о низкой активности студентов в учебной, научной деятельности, выходящей за пределы образовательной программы. Несмотря на постоянно

расширяющийся пул программ академической мобильности, только 5% респондентов принимали в них участие. Низким является и количество студентов, получающих дополнительное образование, включая онлайн-курсы, несмотря на стремление вузов предоставлять данные возможности. Кроме того, существующая система онлайн-образования, в том числе и бесплатного, оказывается невостребованной. Особо отметим низкий уровень «системной связи со студентами других вузов». В частности, 25% респондентов отмечают полное отсутствие таковой, а 66% только «личного характера». То есть невостребованными являются не только научные, проектные объединения студентов разных вузов, но даже контакты для обмена учебной информацией. И это на фоне упрощения опосредованного общения при помощи социальных сервисов.

Таблица 1

Компоненты академической мобильности (n = 1142, %)

Наименование компонентов академической мобильности	Да	Нет
Участие в программах академической мобильности	5	95
Получение дополнительного образования	15	85
Наличие сертификата о прохождении онлайн-курсов	25	75
Участие в конкурсах проектов, грантов	19	81
Участие в деятельности студенческого сообщества (научное, образовательное, волонтерское)	25	75
Системная связь со студентами других вузов (обмен учебной, научной информацией, взаимодействие в рамках проектов, грантов и т. д.)	19	81

При анализе самооценки степени мобильности выявлено, что студенты склонны в большей степени характеризовать свою мобильность выше среднего (57,6%). И готовность попробовать поучиться по этой же специальности, но в другом вузе 45,9% студентов оценивают высоко. Что противоречит объективным данным портфолио, представленным в таблице 1. Или может свидетельствовать о нереализованном потенциале.

Готовность к академической мобильности как временному обучению в другом вузе высказывают более 50% респондентов. Что опять обнаруживает противоречие между самооценкой студентов академической мобильности и ее реальным содержанием. При этом на открытый вопрос «Препятствия для обучения в другом вузе» получены следующие ответы: материальные (57,4%), психологические (неуверенность) (30,6%), нет препятствий (6,1%), языковая компетенция, семья, здоровье (по 1,9%). Но это противоречит факту «неучастия» в программах академической мобильности (зарубежные программы обмена: Tempus, Socrates, Erasmus+, Leonardo и др.; российские: проект Министерства науки и высшего образования РФ «Международная академическая мобильность», грантовая поддержка академической мобильности фондами РФФИ, В. Потанина, М. Прохорова и т. д.).

В рамках задач исследования был проведен сравнительный анализ данных компонентов академической мобильности в выборках студентов с нормой по здоровью и с инвалидностью. Проверка осуществлялась на основе сравнения средних (ANOVA), для анализа взяты данные с необходимым уровнем значимости, которые прошли проверку на однородность (критерий Ливиня) (табл. 2).

Таблица 2

Дисперсионный анализ (SPSS – 19.0, «норма» – 1092, «инвалидность» – 50)

Наименование компонентов академической мобильности	F	Знач.
Участие в программах академической мобильности	26,888	,000
Получение дополнительного образования	7,129	,008
Участие в конкурсах проектов, грантов	28,252	,000
Участие в деятельности студенческого сообщества (научное, образовательное, волонтерское)	14,390	,000
Системная связь со студентами других вузов (обмен учебной, научной информацией, взаимодействие в рамках проектов, грантов и т. д.)	7,543	,006

Данные, представленные в таблице 2, свидетельствуют о значимых различиях между компонентами академической мобильности в сравниваемых выборках. У студентов с инвалидностью более выражены 5 из 8 компонентов. То есть студенты с инвалидностью более активны в образовательной, научной и проектной (грантовой) областях. Это может быть следствием большего внимания в вузах к данной группе студентов в части организованного психолого-педагогического сопровождения, наличия тьютора, индивидуализации образовательного процесса. Кроме того, это

может быть следствием индивидуально-психологических особенностей студентов с инвалидностью. В частности, более высокой мотивацией на получение образования. Если студент с инвалидностью решает получать именно высшее образование, то он точнее понимает, «зачем это нужно», осознавая трудности, с которыми сопряжено это решение. А значит, демонстрирует готовность активно использовать данный образовательный хронотоп.

Таким образом, выявленные психологические причины (30,6%) низкой академической мобильности, результаты дисперсионного анализа, требуют уточнения личностных индикаторов. Сделанный в рамках теоретического анализа выход на исследование фиксированных форм поведения, в частности ригидности, осуществлялся на основе Томского опросника ригидности Г.В. Залевского (ТОРЗ) [9].

На первом этапе была проанализирована корреляционная матрица связи компонентов академической мобильности и компонентов ригидности. В методике Г.В. Залевского выделяются следующие шкалы: симптомокомплекс ригидности (СКР), шкала актуальной ригидности (АР), шкала сенситивной ригидности (СР), шкала установочной ригидности (УР), шкала ригидности как состояния (РСО), шкала преморбидной ригидности (ПМР) [9].

Полученные данные свидетельствуют о высоком уровне валидности методики. Значимые обратные корреляционные связи подтверждают правильность гипотезы о том, что академическую мобильность можно рассматривать в континууме «ригидность – гибкость». В частности, обратные корреляции получены как по объективным параметрам мобильности (данные портфолио студентов), так и по самооценке студентов. Остановимся только на анализе компонентов ригидности в выборке студентов с инвалидностью (рис. 1).

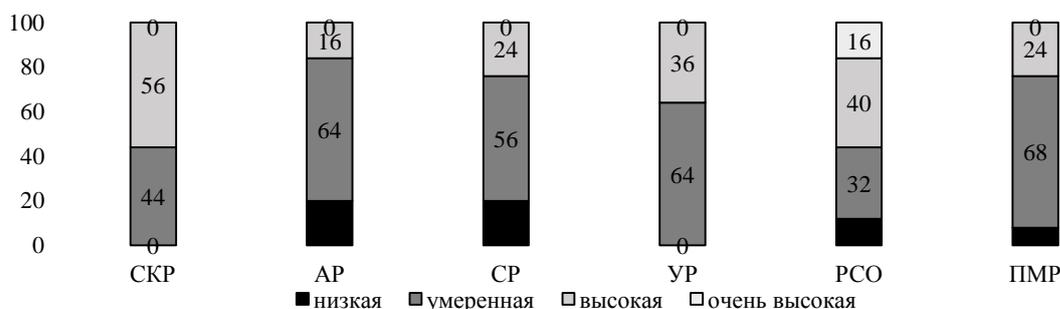


Рис. 1. Выраженность шкал ригидности у студентов с инвалидностью (n = 50, %)

В соответствии с интерпретацией, предложенной Г.В. Залевским [9], отметим, что выраженность ригидности у студентов с инвалидностью стремится к умеренной. Уровень «Очень высокая» (16%) показан по шкале «ригидность как состояние». То есть в эмоционально напряженных ситуациях студенты с инвалидностью склонны проявлять ригидность, что может являться следствием инвалидности. Так, Степан П. (инвалидность 1 группы по зрению), студент Тюменского государственного университета, при обсуждении результатов опросника подтверждает, что при стрессовых ситуациях он старается, прежде всего, даже не двигаться, поскольку передвижение незрячего требует постоянной сосредоточенности. Поэтому при повышенном эмоциональном фоне он старается стабилизироваться.

При этом дисперсионный анализ по компонентам ригидности между выборками показал значимые различия по преморбидной ригидности (0,000). Причем более высокие значения выявлены в выборке студентов без инвалидности. Это свидетельствует о том, что они уже испытывали трудности в ситуациях перемен в более ранних возрастах. Значит студентам с инвалидностью ригидность не была свойственна и ретроспективно.

Анализ выраженности компонентов ригидности в выборке студентов с инвалидностью в связи с общими данными респондентов представлен в таблице 3.

Обратная корреляция ригидности (АР, ПМР) с полом свидетельствует о том, что данные компоненты более выражены у женского пола. То есть девушки испытывают трудности при изменении мнения, отношения, мотивов в актуальных ситуациях. Это может являться следствием ситуаций, переживаемых ранее (преморбидная ригидность). Обратные связи с возрастом и курсом свидетельствуют, что студенты с инвалидностью младших курсов испытывают ригидность в отношении необходимости изменения себя (установочная ригидность). Но по мере процесса обучения она снижается, что может являться следствием позитивного влияния образовательного процесса, среды университета.

Корреляционная матрица связи данных респондентов и компонентов ригидности (n = 50)

Данные респондентов	ТОРЗ СКР	ТОРЗ АР	ТОРЗ УР	ТОРЗ СР	ТОРЗ РСО	ТОРЗ ПМР
Пол		-,364**				-,390**
Возраст			-,535**			
Курс			-,569**			
Группа инвалидности	,462**		,290*	,311*	,333*	,443**
Нозология	,523**	,341*	,501**	,297*		
Если «инвалидность – Да»	-,477**	-,291*	-,533**	-,452**	-,465**	

** Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторон.).

* Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторон.).

Прямые корреляционные связи компонентов ригидности с «группой инвалидности» фиксируют интересный факт: у студентов с инвалидностью 1-й группы менее выражены компоненты ригидности, чем у студентов с 3-й группой инвалидности. Что вновь возвращает к необходимости дополнительного анализа данных исследования.

Прямые корреляции с «нозологией» укладываются в выявленные характеристики. В критерии «нозология» была следующая нумерация: «по зрению» – 1; «по слуху» – 2; «ОДА» – 3; «иная» – 4. То есть у студентов по зрению, слуху менее выражена ригидность, чем у студентов с инвалидностью, имеющих «общие заболевания».

Представленные результаты исследования обладают высокой уникальностью. Прямых аналогов для сравнения (результатов по изучению ригидности) в рамках обзора научных исследований выявлено не было. При этом исследования психологических особенностей людей с инвалидностью проводятся.

Выявленная тенденция ригидности к среднему уровню в исследуемой выборке студентов противоречит выводам Н.А. Соловьевой (2004), которая в работе «Психология инвалидности» отмечает, что «для эффективной работы с инвалидами необходимо также учитывать особенности психологического состояния их личности: эмоциональной, когнитивной и поведенческой сфер», в частности, для когнитивной сферы «характерна ригидность суждений» [19, с. 19]. При этом автор не аргументирует посыл ни по содержанию (в чем именно), ни по направлению исследования (где, и при помощи чего было зафиксировано).

В этом отношении нам ближе исследование С.И. Кудинова, С.С. Кудинова, в котором авторы выявили у людей с ограниченными возможностями здоровья высокий уровень выраженности личностной самореализации, т. е. «реализация себя как личности является наиболее доступной в условиях болезни» [14]. Е.В. Морозова (2007) в исследовании ресурсов, которые способствуют успешной социально-психологической адаптации индивида в условиях инвалидизирующего заболевания, одним из первых отмечает активность [17]. Таким образом, первая гипотеза «о высоком уровне ригидности студентов с инвалидностью» не подтвердилась.

Выявленная обратная корреляция ригидности (АР, ПМР) с полом свидетельствует о том, что данные компоненты более выражены у женского пола, что подтверждают данные М. Носек и Р. Хьюгз [24]. Исследователями выявлены гендерные различия лиц с ограниченными возможностями здоровья, в частности показано, что женщины сталкиваются с более серьезными препятствиями в достижении своих жизненных целей, чем мужчины [24].

Вторая гипотеза: «Чем больше выражена инвалидность (группа), тем выше ригидность респондента» не получила подтверждения. Показателен результат, требующий более широкого изучения, путем не только расширения выборки, но и поиска других личностных индикаторов. Установление факта, что группа инвалидности и нозология не выступают индикатором высокой ригидности, имеет важное значение для описания феноменологии инвалидности в подлинно гуманистическом, экзистенциальном плане. В данном контексте справедливо утверждение, что личность человека значительно больше его инвалидности.

Третья гипотеза о том, что «студенты с инвалидностью менее готовы к академической мобильности в соотношении с другими студентами», также не получила статистического подтверждения. Более того, выявленные значимые различия свидетельствуют о готовности студентов с инвалидностью к более активному и полноценному освоению образовательного пространства. Обращение исследования к личностному аспекту академической мобильности студентов в процессе профессиональной подготовки носит как теоретический, так и прикладной характер. Анализ

отдельных индикаторов личности людей с инвалидностью позволяет точнее описать психологический феномен инвалидности и определить условия профессионального развития и самореализации в процессе обучения студентов с инвалидностью в вузе.

Открытая и мобильная образовательная среда университета, основанная на концепции универсального дизайна, обладает определенными ресурсами для развития личностных индикаторов академической мобильности студентов с инвалидностью. В качестве таких ресурсов мы выделяем: деятельностный, инфраструктурный и социальный компоненты образовательной среды вуза.

Деятельностный компонент представлен внутренними ресурсами образовательного контекста формирования и реализации академической мобильности: особенности образовательного процесса (насколько куррикулум, особенности программ включают в себя характеристики, актуализирующие, детерминирующие академическую мобильность) – МООК, количество элективов и способов их выбора; возможности получения дополнительного образования в университете параллельно основному; возможность смены направления подготовки; система внутривузовских грантов и др.

Инфраструктурный компонент включает внешние ресурсы образовательного контекста формирования и реализации академической мобильности: наличие служб и специалистов поддержки в университете, индивидуальная поддержка студентов с инвалидностью; наличие в вузе системы информирования о возможностях академической мобильности; организация участия студентов в образовательных, научно-исследовательских мероприятиях внутри университета и в сторонних организациях; система поощрения использования внешних ресурсов в образовательном процессе; вариативность, открытость содержания и форм организации практик; архитектурная доступность вуза для всех студентов, участвующих в академической мобильности.

Социальный компонент – это ресурсы социального взаимодействия в формировании и реализации академической мобильности: актуализация групповых форм работы, в том числе в гетерогенных группах; наличие волонтерского движения в вузе, включающего инклюзивную составляющую; степень сформированности инклюзивной культуры внутриуниверситетского сообщества; формирование и поддержка системы социальных контактов внутри университета при актуализации принципа гетерогенности и открытости сообществ (система внеучебной работы, совместные события, традиции и пр.).

Результатом включенности студентов с инвалидностью в такую открытую и мобильную образовательную среду будет личностная готовность студента к академической мобильности как внутри университета и страны, так и на международном уровне. При этом важно, чтобы не университеты трансформировались в направлении адаптации к студентам с инвалидностью, а чтобы образовательное пространство университетов становилось именно инклюзивным, обеспечивающим возможность обучения и академической мобильности студентов различных гетерогенных групп.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта 19-013-00373 А «Академическая мобильность студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях трансформации высшего образования».

Литература

1. Волосникова Л.М. Академическая мобильность как конституционно-правовая категория // Государство и право. 2010. №4. С. 86–87.
2. Волосникова Л.М., Федина Л.В., Кукуев Е.А., Патрушева И.В., Огороднова О.В. Академическая мобильность для всех: между видением и реальностью // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. №3. С. 26–43. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110303>
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб. 2003. 654 с.
4. Галажинский Э.В. Психическая ригидность как интегральный показатель степени открытости психологической системы (в контексте проблемы самореализации личности) // Сибирский психологический журнал. 2001. №14-15. С. 48–53.
5. Галичин В.А. Академическая мобильность в условиях интернационализации образования. М., 2009. 460 с.
6. Дмитриева Н.К. Academic mobility development in the process of professionally oriented foreign language teaching // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. Серия: Общественные и гуманитарные науки. 2012. Т. 2. №7(128). С. 46–48.
7. Живаева Ю.В., Стоянова Е.И., Логинова И.О. Характеристики проявления континуума ригидность – флексибельность студентов, обучающихся в разной социокультурной среде // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. №11-2. С. 318–322.
8. Загвязинский В.И., Волосникова Л.М., Кукуев Е.А., Патрушева И.В. Академическая мобильность в педагогическом образовании // Образование и наука. 2020. Т. 22. №6. С. 31–48. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-6-31-48>

9. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем (в культуре, образовании, науке, в норме и патологии). М.; Томск, 2004. 460 с.
10. Ибрагимова Л.А., Юсупова Ю.М. Сущность и структура социализации детей младшего школьного возраста в процессе инклюзивного образования // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. №5. Т. 8. <https://mir-nauki.com/75PDMN520.html>
11. Ибрагимова Л.А., Новикова Е.А. Подготовка бакалавров к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании: теоретический аспект // Вестник Нижегородского государственного университета. 2019. №4. С. 78–83. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/11>
12. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности. Введение в трансперспективный анализ. Томск, 2005. 174 с.
13. Кравцова Н.А., Довженко А.Ю., Галкина Д.А. Психическая ригидность у студентов медицинского вуза // Актуальные проблемы психологии и педагогики: Материалы международной научно-практической конференции. Оренбург. 2016. С. 339–345.
14. Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психологические особенности самореализации личности с ограниченными физическими возможностями // Сибирский педагогический журнал. 2010. №5. С. 272–279.
15. Кузнецов А.Ю., Вершинина Е.В. Факторы развития и трансформации академической мобильности // Высшее образование в России. 2017. №10. С. 144–148.
16. Лукьянов О.В. Проблема становления идентичности в эпоху социальных изменений. Томск, 2008. 212 с.
17. Козлов В. В., Морозова Е. В., Шабалина Н. Б. Субъективное отношение к инвалидности у пациентов в процессе прохождения медико-социальной экспертизы // Седьмая волна психологии: Сб. научн. ст. Вып. 2. Ярославль; Минск, 2007. С. 143–154.
18. Попов Л.В. Академическая мобильность. Измерения и оценки // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2017. №2. С. 49–59.
19. Соловьева Н.А. Психология инвалидности. Ярославль, 2004. 47 с.
20. Byram M., Dervin F. (ed.). Students, staff and academic mobility in higher education. Cambridge Scholars Publishing, 2009.
21. Jan van der Boon. Delivering talent: Careers of researchers inside and outside academia // League of European Research Universities (LERU). 2018.
22. Lawton W., Katsomitros A. International branch campuses // Data Dev. Lond. Obs. Borderless High. Educ. 2012.
23. Leask B. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students // Journal of studies in international education. 2009. Vol. 13. №2. P. 205–221. <https://doi.org/10.1177%2F1028315308329786>
24. Nosek M.A., Taylor H.B., Hughes R.B., Taylor P. Disability, psychosocial, and demographic characteristics of abused women with physical disabilities // Violence Against Women. 2006. No. 12. P. 838–850. <https://doi.org/10.1177/1077801206292671>
25. Papatsiba V. Student mobility in Europe: An academic, cultural and mental journey? Some conceptual reflections and empirical findings // International Relations. Emerald Group Publishing Limited, 2005. [https://doi.org/10.1016/S1479-3628\(05\)03003-0](https://doi.org/10.1016/S1479-3628(05)03003-0)
26. Pieters D., Schoukens P. Improving the social security of internationally mobile researchers league of European research universities // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2011. Vol. 13. P. 50–60. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.004>
27. Teichler U. Temporary study abroad: The life of ERASMUS students // European Journal of education. 2004. Vol. 39. №4. P. 395–408. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2004.00193.x>

References

1. Volosnikova, L. M. (2010). Akademicheskaya mobil'nost' kak konstitutsionno-pravovaya kategoriya. Gosudarstvo i pravo, (4). 86–87. (in Russ.).
2. Volosnikova, L. M., Fedina, L. V., Kukuev, E. A., Patrusheva, I. V., & Ogorodnova, O. V. (2019). Akademicheskaya mobil'nost' dlya vseh: mezhdru videniem i real'nost'yu. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*, 11(3). 26–43. (in Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110303>
3. Vygotskii, L. S. (2003). Osnovy defektologii. St. Petersburg. (in Russ.).
4. Galazhinskii, E. V. (2001). Psikhicheskaya rigidnost' kak integral'nyi pokazatel' stepeni otkrytosti psikhologicheskoi sistemy (v kontekste problemy samorealizatsii lichnosti). *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal*, (14-15). 48–53. (in Russ.).
5. Galichin, V. A. (2009). Akademicheskaya mobil'nost' v usloviyakh internatsionalizatsii obrazovaniya. Moscow. (in Russ.).
6. Dmitrieva, N. K. (2012). Academic mobility development in the process of professionally oriented foreign language teaching. *Uchenye zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obshchestvennye i gumanitarnye nauki*, 2(7(128)). 46–48. (in Russ.).
7. Zhivaeva, Yu. V., Stoyanova, E. I., & Loginova, I. O. (2016). Kharakteristiki proyavleniya kontinuumu rigidnost' – fleksibil'nost' studentov, obuchayushchikhsya v raznoi sotsiokul'turnoi srede. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy*, (11-2). 318–322. (in Russ.).

8. Zagvyazinskii, V. I., Volosnikova, L. M., Kukuev, E. A., & Patrusheva, I. V. (2020). Akademicheskaya mobil'nost' v pedagogicheskom obrazovanii. *Obrazovanie i nauka*, 22(6). 31–48. (in Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-6-31-48>
9. Zalevskii, G. V. (2004). Fiksirovannye formy povedeniya individual'nykh i gruppovykh sistem (v kul'ture, obrazovanii, nauke, v norme i patologii). M.; Tomsk. (in Russ.).
10. Ibragimova, L. A., & Yusupova Yu. M. (2020). Sushchnost' i struktura sotsializatsii detei mladshogo shkol'nogo vozrasta v protsesse inklyuzivnogo obrazovaniya. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, 8(5). (in Russ.). <https://mir-nauki.com/75PDMN520.html>
11. Ibragimova, L. A., & Novikova, Y. A. (2019). Preparation of bachelors for professional activity in inclusive education: theoretical aspect. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (4), 78-83. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/11>
12. Klochko, V. E. (2005). Samoorganizatsiya v psikhologicheskikh sistemakh: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti. Vvedenie v transspektivnyi analiz. Tomsk. (in Russ.).
13. Kravtsova, N. A., Dovzhenko, A. Yu., & Galkina, D. A. (2016). Psikhicheskaya rigidnost' u studentov meditsinskogo vuza. In *Aktual'nye problemy psikhologii i pedagogiki: Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Orenburg*. 339–345. (in Russ.).
14. Kudinov, S. I., & Kudinov, S. S. (2010). Psikhologicheskie osobennosti samorealizatsii lichnosti s ogranichennymi fizicheskimi vozmozhnostyami. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*, (5). 272–279. (in Russ.).
15. Kuznetsov, A. Yu., & Vershinina, E. V. (2017). Faktory razvitiya i transformatsii akademicheskoi mobil'nosti. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, (10). 144–148. (in Russ.).
16. Luk'yanov, O. V. (2008). Problema stanovleniya identichnosti v epokhu sotsial'nykh izmenenii. Tomsk. (in Russ.).
17. Kozlov, V. V., Morozova E. V., & Shabalina N. B. (2007). Sub"ektivnoe otnoshenie k invalidnosti u patsientov v protsesse prokhozheniya mediko-sotsial'noi ekspertizy. Sed'maya volna psikhologii: Sb. nauchn. st. 2. Yaroslavl'; Minsk, S. 143–154. (in Russ.).
18. Popov, L. V. (2017). Akademicheskaya mobil'nost'. Izmereniya i otsenki. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie*, (2). 49–59. (in Russ.).
19. Solov'eva, N. A. (2004). Psikhologiya invalidnosti. Yaroslavl'. (in Russ.).
20. Byram, M., & Dervin, F. (Eds.). (2009). *Students, staff and academic mobility in higher education*. Cambridge Scholars Publishing.
21. Jan van der Boon. Delivering talent: Careers of researchers inside and outside academia // League of European Research Universities (LERU). 2018.
22. Lawton, W. I. L. L. I. A. M., & Katsomitros, A. L. E. X. (2012). International branch campuses. *Data Dev. Lond. Obs. Borderless High. Educ.*
23. Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of studies in international education*, 13(2), 205-221. <https://doi.org/10.1177%2F1028315308329786>
24. Nosek, M. A., Hughes, R. B., Taylor, H. B., & Taylor, P. (2006). Disability, psychosocial, and demographic characteristics of abused women with physical disabilities. *Violence Against Women*, 12(9), 838-850. <https://doi.org/10.1177/1077801206292671>
25. Papatsiba, V. (2005). Student mobility in Europe: An academic, cultural and mental journey? Some conceptual reflections and empirical findings. In *International Relations*. Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1016/S1479-3628\(05\)03003-0](https://doi.org/10.1016/S1479-3628(05)03003-0)
26. Pieters, D., & Schoukens, P. (2011). Improving the Social Security of Internationally Mobile Researchers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 13, 50-60. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.004>
27. Teichler, U. (2004). Temporary study abroad: The life of ERASMUS students. *European Journal of education*, 39(4), 395-408. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2004.00193.x>

Волосникова Л.М., Кукуев Е.А., Огороднова О.В., Патрушева И.В. Личностные индикаторы академической мобильности студентов с инвалидностью в контексте профессиональной подготовки // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2021. № 1(53). С. 56–65. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/08>

Volosnikova, L.M., Kukuev, E.A., Ogorodnova, O.V., & Patrusheva I.V. (2021). Personal indicators of academic mobility of students with disabilities in the context of professional training. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*. (1(53)). 56–65. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/08>

дата поступления: 05.12.2020

дата принятия: 21.01.2021

© Волосникова Л.М., Кукуев Е.А., Огороднова О.В., Патрушева И.В., 2021

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ

Pavlov D.N.

METHODS FOR DEVELOPMENT OF CREATIVE EXPRESSION OF COLLEGE STUDENTS IN MUSIC COMPOSITION

Аннотация. Развитие творческой самореализации личности является одним из основных ориентиров модернизации системы современного российского образования. Однако анализ содержания учебных планов, программ, состояния современной практики обучения студентов колледжей культуры и искусств, обучающихся по специальностям, связанным с музыкальным искусством, свидетельствует о недостатке внимания педагогов к проблеме творческой самореализации обучаемых. Освоение студентами музыкально-композиционной деятельности может способствовать успешному овладению ими средствами музыкального выражения, нахождению собственных приемов творческой самореализации. Делается вывод о том, что процесс развития творческой самореализации у студентов колледжей культуры и искусств в музыкально-композиционной деятельности представляет собой поэтапный переход от самопознания и самооценки студентами своих возможностей в осуществлении данной деятельности, – через формирование у них умений и навыков музыкальной импровизации, сочинения музыки, развитие мотивации к саморазвитию, – к самоутверждению студентов и самооценке результатов музыкально-композиционной деятельности. В статье представлена методика развития творческой самореализации студентов колледжей культуры и искусств в музыкально-композиционной деятельности, включающая: формы обучения – мелкогрупповые, индивидуальные и практические занятия; формы внеурочной деятельности – музыкальная гостиная, музыкальный лекторий, творческая мастерская; методы обучения – наблюдения за музыкой, исследовательский, мозгового штурма, авторской интроспекции, ассоциативный, портфолио; приемы – объяснения собственных действий, обратной связи, рефлексии; методы и приемы творческой работы – комбинирования, трансформации, эскизной работы.

Ключевые слова: творческая самореализация; музыкально-композиционная деятельность; студенты колледжей культуры и искусств; музыкальное образование; композиционные конструкты; музыкально-художественный образ.

Сведения об авторе: Павлов Денис Николаевич, ORCID: 0000-0001-7230-3324, канд. пед. наук, Сургутский колледж русской культуры им. А.С. Знаменского, г. Сургут, Россия, Pavlov-DNS@yandex.ru

Abstract. The development of a person's creative self-realization is one of the main guidelines for the modernization of the modern Russian education system. However, an analysis of the content of curricula, programs, the state of the modern practice of teaching students of colleges of culture and arts enrolled in specialties related to musical art, indicates a lack of attention of teachers to the problem of creative self-realization of students. Mastering by students of musical and compositional activity can contribute to their successful mastery of the means of musical expression, finding their own methods of creative self-realization. The author of the article concludes that the process of development of creative self-realization among students of colleges of culture and arts in musical-compositional activity is a gradual transition from self-knowledge and self-assessment by students of their capabilities in the implementation of this activity, – through the formation of their skills and abilities of musical improvisation, composing music, developing motivation for self-development, developing creativity, – for self-assertion of students and self-assessment of the results of musical and compositional activity. The article presents a methodology for the development of creative self-realization of students of colleges of culture and arts in musical and compositional activities, including: forms of education - small-group, individual and practical classes; forms of extracurricular activities - a music room, a music lecture hall, a creative workshop; teaching methods - observation of music, research, brainstorming, author's introspection, associative, portfolio; techniques - explanations of one's own actions, feedback, reflection; methods and techniques of creative work - combination, transformation, sketch work.

Keywords: creative self-realization; musical and compositional activity; students of colleges of culture and arts; musical education; compositional constructs; musical and artistic image.

About the author: Pavlov Denis Nikolaevich, ORCID: 0000-0001-7230-3324, Ph.D., Surgut College of Russian Culture A.S. Znamensky, Surgut, Russia, Pavlov-DNS@yandex.ru

Современный этап общественного развития, построение экономики нового типа привели к повышению роли человеческого капитала в социально-экономическом процессе: обществом сегодня востребована социально компетентная и инициативная личность, способная к культурно-творческому

самовыражению. Основным ориентиром модернизации отечественной системы образования, определенными в ФЗ «Об образовании в РФ», «Национальной доктрине образования в РФ», «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг.», является создание благоприятных условий для самореализации человека, свободного развития его творческих способностей, механизмов стимулирования профессионального и личностного развития молодежи.

Развитие и реализация культурного и духовного потенциала каждой личности и общества в целом, совершенствование системы поддержки детского и юношеского творчества становятся приоритетными направлениями государственной политики в сфере культуры и составляют одну из главных проблем, стоящих перед системой художественного образования. Значимая роль в их решении принадлежит учреждениям среднего профессионального образования, содержание подготовки специалистов, в которых составляет художественно-творческая (в том числе музыкальная) деятельность, выступающая предметом освоения и результатом учебной работы [24, с. 4].

В современной социокультурной ситуации от специалиста сферы культуры и искусств (сущность деятельности которого заключается в созидании, распространении эстетических и художественных ценностей культуры, вовлечении людей в мир культуры) требуется постоянный творческий поиск, создание оригинальных проектов, художественных продуктов, что невозможно без развитых способностей к непрерывному саморазвитию и самореализации в различных видах творческой деятельности.

В требованиях к результатам освоения программы подготовки по ряду специальностей, связанных с музыкальной деятельностью, осуществляемых в колледжах культуры и искусств («Вокальное искусство», «Инструментальное исполнительство», «Музыкальное звукооператорское мастерство», «Сольное и хоровое народное пение», «Хоровое дирижирование»), согласно ФГОС СПО, говорится, что специалист должен обладать способностью принимать решения в нестандартных ситуациях, самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития (общекультурная компетенция), выполнять теоретический и исполнительский анализ музыкального произведения, применять базовые теоретические знания в процессе поиска интерпретаторских решений (профессиональная компетенция), иметь практический опыт сочинения и импровизации [13, с. 18; 32, с. 2]. Однако анализ содержания различных учебных программ, планов, состояния современной практики обучения студентов колледжей культуры и искусств свидетельствует о недостатке внимания педагогов к проблеме развития творческой самореализации обучаемых. Данный процесс осуществляется спонтанно и не всегда эффективно, что свидетельствует о его недостаточном теоретическом и методическом обеспечении.

Проблема самореализации/творческой самореализации личности нашла глубокое теоретическое осмысление в работах отечественных и зарубежных исследователей в области философии и психологии [1; 15; 17; 25; 30]. В них дается обобщенное представление о содержательном наполнении данного феномена. Так, под самореализацией понимается сознательный, целенаправленный процесс раскрытия и опредмечивания сущностных сил личности в ее многообразной социальной деятельности [8, с. 25]; процесс и результат использования человеком своих способностей, выполнения своего жизненного предназначения; деятельность, поступки в избранных направлениях по реализации своих способностей [12, с. 117]; осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми, социумом и миром в целом [15, с. 52]; процесс перехода потенциальных способностей в актуальные [16, с. 92–93]. Под творческой самореализацией личности современными исследователями подразумевается осознаваемый и субъективно значимый процесс раскрытия личностью своих творческих способностей и возможностей, при котором активность субъекта приобретает творческий характер и способствует экстерииоризации позитивного опыта в разных видах творческой деятельности [18, с. 23]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что творческая самореализация – это индивидуальный процесс, осуществляющийся личностью изнутри вовне, инициируемый ее внутренней потребностью, проявляющийся в деятельностной форме активности, в основе которого лежит потенциал личности и ее сущностные силы.

Между тем, современными учеными выдвигается идея о том, что высшего проявления активности и самореализации человек достигает именно в творчестве В. В. Байлук [4], Р. А. Зобов [11]). Самостоятельная творческая деятельность по созиданию ценностей культуры является источником уникального духовного богатства, позволяющего человеку осуществить себя как личности [17], т. е. самореализоваться. Именно искусство различных видов, жанров и направлений является одним из факторов, способствующих вовлечению субъекта в процесс самореализации [19; 23].

Существующие на сегодняшний день диссертационные исследования раскрывают проблему развития творческой самореализации субъектов учебного процесса в системе общего и дополнительного

образования [6; 7; 31], образовательных учреждениях культуры и искусств [5] с общепедагогических позиций. Все это вызывает необходимость выработки новых подходов к процессу профессиональной подготовки студентов колледжей культуры и искусств, обучающихся по специальностям, связанным с музыкальным искусством. В образовательном процессе необходимо задействовать творческие формы их деятельности, одной из которых является музыкально-композиционная деятельность, предполагающая реализацию субъектом приоритетной функции создания художественного текста на языке музыки с одновременным подключением функций его исполнения и восприятия [12, с. 6].

Современными учеными предлагаются различные комбинации элементов процессуальной характеристики самореализации личности. По мнению Е.Ю. Трацевской [29], творческая самореализация учащихся в сфере художественного образования осуществляется, во-первых, через творчество, во-вторых, через расширение возможностей собственной личности в процессе самосовершенствования и духовного роста.

Для раскрытия возможностей музыкально-композиционной деятельности студентов колледжей культуры и искусств в развитии их творческой самореализации был проанализирован ряд исследований, посвященных процессу сочинения музыки, таких авторов как А.А. Апасов [2; 3], О.А. Евлахов [9], В.А. Кобекин [14], Е.И. Месснер [20], А.Ф. Муров [21], А.И. Муха [22], П. Г. Сергиенко [26] и др. Можно сделать вывод о том, что музыкально-композиционная деятельность, во-первых: способствует раскрытию творческого потенциала личности, развитию художественного воображения и фантазии, уравниванию рационально-логического и эмоционального начал одаренности, формированию стилевой индивидуальности, выработке продуктивных принципов организации творческого процесса, осознанию процесса сочинения как инсайта для нахождения индивидуальных путей к достижению творческих целей, развитию образного мышления. Во-вторых, музыкально-композиционная деятельность способствует обретению личностью индивидуальности, выражению в создаваемом художественном продукте собственного «Я», которое в дальнейшем воспроизводится во взаимодействии с будущими исполнителями и слушателями созданного произведения, актуализации личностно-творческой инициативы, выработке самоконтроля в решении художественных задач. По мнению Н.Г. Тагильцевой, творческая деятельность, ориентированная на создание художественно-творческих продуктов, является мощным стимулом для развития креативных качеств личности, поскольку предполагает воспроизведение художественного образа, в котором воплощается новый взгляд на определенную вещь, предмет или событие [27, с. 4; 28, с. 19].

Студенты, обучающиеся в колледжах культуры и искусств по специальностям «Вокальное искусство», «Инструментальное исполнительство», «Музыкальное звукооператорское мастерство», «Сольное и хоровое народное пение», «Хоровое дирижирование», обладают ограниченным опытом создания художественно-творческих продуктов. Поэтому в учебном процессе преподавателю музыкально-теоретических дисциплин необходимо предложить им определенный алгоритм действий. Вследствие этого была создана методика развития творческой самореализации студентов колледжей культуры и искусства, реализуемая в естественных условиях, в процессе обучения дисциплинам музыкально-теоретического цикла и во внеурочной деятельности в Сургутском колледже русской культуры им. А.С. Знаменского, Сургутском музыкальном колледже. Она включала четыре этапа: подготовительный, начальный, основной, итоговый.

Целью подготовительного этапа реализации методики развития творческой самореализации студентов колледжа культуры в музыкально-композиционной деятельности было формирование у студентов представлений о выразительных средствах музыки, знаний и умений в области композиции, самопознание и самооценка своих возможностей в осуществлении музыкально-композиционной деятельности. На мелкогрупповых занятиях в процессе реализации метода наблюдения за музыкой, исследовательского метода, приема объяснения собственных действий студенты получали представления о выразительных возможностях элементов музыкального языка, овладевали знаниями по теории композиции, знакомились с композиционными приемами композиторов. Создавались условия для познания студентами своих творческих возможностей в музыкально-композиционной деятельности. В парах, используя прием ритмического развития, они создавали ритмические импровизации на фольклорные образцы («Танец шамана», «Якутский напев»). Используя приемы мелодического развития, студенты импровизировали на заданный художественный образ («Гармошка», «Старинная фотография»). Реализация данного задания предполагала дифференцированное воздействие педагога на студентов при учете их индивидуальных особенностей, что проявлялось в выборе пар (подходящих друг другу студентов по темпераменту, музыкально-исполнительской подготовке), выборе фрагментов для импровизаций (по уровню технической сложности, музыкально-образному строю). В процессе

реализации приемов рефлексии и обратной связи осуществлялись анализ, самооценка студентами первых результатов данной деятельности.

Целью начального этапа реализации методики развития творческой самореализации студентов колледжа культуры в музыкально-композиционной деятельности было развитие у студентов мотивации к саморазвитию в музыкально-композиционной деятельности, формирование умений и навыков импровизации. На мелкогрупповых занятиях в ходе реализации метода авторской интроспекции и приема объяснения собственных действий у студентов формировались умения и навыки импровизации. Это осуществлялось через воспроизведение ими моделей – интервальных, аккордовых, мелодических (паттернов), ладовых, метроритмических, формообразующих – и дальнейшее развитие первоначального материала через создание композиционных конструктов, что развивало их интерес к данной творческой деятельности. Студенты создавали в парах музыкальные импровизации на художественные образы из классической японской поэзии, прелюдировали на гармонические последовательности и фактурные конструкты в соответствии с образным содержанием поэтических строк пейзажной лирики поэтов Серебряного века. В ходе реализации методов мозгового штурма и эскизной работы при осмыслении образно-художественного содержания будущего музыкального текста студенты вырабатывали композиционные конструкты и осуществляли слуховой отбор из них – потенциальных к развитию до относительно самостоятельных тематических элементов, подлежащих сочетанию между собой. Создаваемые композиционные конструкты служили подготовительным материалом для дальнейших импровизаций и для создания будущих авторских сочинений. Создание конструктов позволило студентам ощутить радость самого процесса творчества. Проводился музыкальный лекторий на темы «Изображение природы в музыке», «Музыкально-символические образы», «Приемы стилизации И. Стравинского в балете «Поцелуй феи» на темы П. Чайковского», что позволило студентам проявлять творческую активность, рассуждать, осознать значение саморазвития в музыкально-композиционной деятельности для своей будущей профессиональной деятельности.

Целью основного этапа реализации методики развития творческой самореализации студентов колледжа культуры в музыкально-композиционной деятельности было развитие креативности студентов, формирование умений и навыков сочинения музыки. На мелкогрупповых и индивидуальных занятиях в процессе реализации метода мозгового штурма, применяемого для индивидуально-группового поиска решения музыкально-композиционной задачи, студентами создавались обработки отдельных куплетов и отыгрыши народных песен («У колодца воду черпала», «По морю, морю»), инструментальные вариации на классико-романтические темы («Менуэт» Й. Гайдна, «Неаполитанская тарантелла» Дж. Россини), с использованием композиционного приема комбинирования и метода трансформации. Применение ассоциативного метода способствовало развитию глубины и многомерности художественно-образного мышления студентов, их выходу за рамки своих возможностей. При реализации метода авторской интроспекции уделялось внимание уточнению мелодических, гармонических и др. особенностей оригинальных тем для раскрытия их выразительного смысла и значения в создании музыкально-художественных образов. Студенты сочиняли миниатюры на определенный образ при отсутствии заданной жанрово-стилевой схемы. Они сами создавали композиционные конструкты для выстраивания тематизма будущего сочинения, что способствовало раскрепощению их творческой фантазии, развитию ассоциативного мышления и навыка «переключения» жизненных впечатлений в область музыкального выражения (применялся прием переключения).

Целью итогового этапа реализации методики развития творческой самореализации студентов колледжа культуры в музыкально-композиционной деятельности было самоутверждение обучающихся, презентация созданных художественных продуктов и самооценка результатов музыкально-композиционной деятельности. На мелкогрупповых и индивидуальных занятиях созданные студентами куплеты и отыгрыши обработанных народных песен, инструментальные вариации объединялись в целостные формообразующие конструкции – музыкальные формы с целью коллективного создания обработок народных песен, вариационных циклов (использовался метод мозгового штурма). Сочинение миниатюр на определенный образ служило первичному выделению каждым студентом себя в образе «Я» и вело к личностному самоутверждению. Сочинения студентов были представлены в рамках концертных программ: проект «Играем вместе» (вечера инструментальных дуэтов), лекторий «Музыкальный пейзаж» и др., и конкурсов: Межрегиональный конкурс композиторов «Карусель мелодий» (2017 г., г. Ханты-Мансийск), Межрегиональный конкурс композиторов и музыкантов-исполнителей «Вдохновение» (2017 г., г. Орск), Международный конкурс художественного творчества «Классика и современность» (2020 г., Россия – Беларусь), Международный конкурс композиторов «Карусель мелодий» (2020 г., Россия – Испания) и др. Все это позволило получить студентам общественное признание со стороны других «здесь и теперь» (выражение И.Д. Егорычевой [10, с. 38]). Реализация метода портфолио осуществлялась в

несколько этапов (планирование, отбор нотных текстов сочинений, визуальных образов и литературных текстов, ассоциирующихся у студентов с художественным содержанием собственных музыкальных сочинений, фотографий и текстовых отчетов; готовые сочинения разучивались, исполнялись, затем записывались и включались в собрание творческих достижений студентов, проводилась презентация портфолио в рамках проектов «Мастерская новой музыки», «Музыкальная гостиная»). Данные проекты способствовали осуществлению самооценки и самоутверждению студентов. Осмысление достигнутых творческих результатов осуществлялось в процессе реализации приема рефлексии.

Поскольку применение музыкально-компьютерных технологий позволяет оптимизировать и интенсифицировать творческий процесс по созданию музыкальных текстов и представлению их в законченном виде [33, с. 257], то на всех этапах реализации методики студентами применялись компьютерные программы: нотного редактирования (Sibelius) для набора текстов музыкальных сочинений; создания презентации (Power Point) для создания портфолио творческих достижений; видеоредактирования/монтажа (Windows Movie Maker, Sony Vegas) для создания видеороликов с применением музыки студентов и ассоциируемых с ней графических изображений; аудиозаписи, аудио-редактирования/монтажа (WaveLab) для звукозаписи сочинений, кратких аудиопримеров из анализируемых музыкальных произведений при разрезании записей на фрагменты. Техническими средствами для создания звукозаписи музыкальных сочинений явились: компьютер; акустическая система (Microlab Solo-5); совместимая с компьютером внешняя звуковая карта (ESI U46DJ) для записи чистого звука с линейного (стерео) и микрофонного (моно) входов; динамический микрофон (Shure SM58) для записи вокальных партий сочинений; цифровое фортепиано (Casio Privia PX-760BK) для записи партий сопровождения, фортепианных сочинений в процессе их исполнения; клавишная рабочая станция (Korg PA-50) для озвучивания инструментальных партий синтезированными тембрами.

Средствами музыкально-композиционной деятельности студентов колледжей выступали композиционные (мелодические, ладовые, гармонические, фактурные, метроритмические) конструкты, являющиеся первоначальными музыкально-тематическими построениями, производимыми студентами посредством согласования первичных единиц музыкального выражения (звуков, интервалов, длительностей и др.), содержащие идею для создания законченного, относительно самостоятельного элемента тематизма музыкального текста (мелодии, гармонии и др.). Отметим, что процесс развития творческой самореализации у студентов колледжей культуры и искусств в музыкально-композиционной деятельности представляет собой поэтапный переход от самопознания и самооценки студентами своих возможностей в осуществлении данной деятельности, через формирование у них умений и навыков музыкальной импровизации, сочинения музыки, развития мотивации к саморазвитию, развития креативности, к самоутверждению студентов и самооценке результатов музыкально-композиционной деятельности.

Применяемая с 2014 г. по настоящее время в Сургутском колледже русской культуры им. А.С. Знаменского, Сургутском музыкальном колледже в процессе обучения музыкально-теоретическим дисциплинам методика развития творческой самореализации студентов средствами музыкально-композиционной деятельности показала свою результативность. Студенты стали успешно реализовывать себя как в музыкально-композиционной, так и в конкурсной, концертно-исполнительской, проектной видах деятельности и стали проявлять готовность организовать собственную практическую деятельность при самостоятельном выборе путей ее осуществления. В рамках музыкальных лекториев, различных концертных программ стали выступать с исполнением собственных музыкальных сочинений; разучивая обязательный учебно-исполнительский репертуар, стали импровизировать на музыкальные темы и создавать вариации, проявляя устойчивый интерес к знакомству с композиторской техникой профессиональных авторов через просмотр текстов и аудио-, видеозаписей их сочинений. Студенты стали руководствоваться внутренними и внешними мотивами личностного развития, самосовершенствования и саморазвития, проявлять активность в овладении музыкально-композиционной деятельностью, получать от нее удовлетворение, поскольку она помогала успешнее осваивать другие учебные музыкальные дисциплины, и осознавать, что она может пригодиться им в их будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991. 299 с.
2. Апасов А.А. Музыкально-компьютерные технологии как основа приобщения студентов педагогического вуза к композиции и аранжировке: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 160 с.

3. Апасов А. А. Принципы приобщения студентов педагогического вуза к компьютерной композиции и аранжировке музыки // *Современные проблемы науки и образования*. 2014. №3. С. 184–184.
4. Байлук В. В. *Человекознание. Духовная самореализация личности: законы успеха*. Екатеринбург, 2013. 511 с.
5. Борисова А. А. Развитие творческой самореализации студентов в образовательных учреждениях культуры и искусств: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 219 с.
6. Буряя Л. В. Творческая самореализация школьника в системе интегрированных уроков искусства: Дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2002. 270 с.
7. Васильев М. А. Педагогические условия творческой самореализации личности в дополнительном музыкальном образовании: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2010. 164 с.
8. Горячева Е. И. Концепция самореализации как основа гуманистической педагогики // *Гуманизация воспитания в современных условиях*. М., 1995. 320 с.
9. Евлахов О. А. Проблемы воспитания композитора. Л., 1963. 132 с.
10. Егорычева И. Д. Генезис самореализации как особого типа деятельности и роль подросткового возраста в ее развитии: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2012. 47 с.
11. Зобов Р. А. Самореализация и творчество // *Философия о предмете и субъекте научного познания*. СПб., 2002. С. 61–78.
12. Иофис Б. Р. Формирование умений импровизации и сочинения музыки у будущих учителей в процессе профессиональной вузовской подготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 27 с.
13. Кашина Н. И., Павлов Д. Н., Ли Х. Музыкально-компьютерные технологии в музыкально-композиционной деятельности студентов колледжей и вузов России и Китая // *Музыкальное и художественное образование в современном евразийском культурном пространстве*. 2019. С. 16–23.
14. Кобекин В. А. Программа по дисциплине «Основы мелодики» для специальности 051200 «Композиция» по циклу музыкально-теоретических дисциплин. Екатеринбург, 2004. 23 с.
15. Коган Л. Н. Самореализация личности как социальный процесс // *Социально-культурные предпосылки самореализации личности в социалистическом обществе: Сб. ст.*. Свердловск, 1983. С. 3–33.
16. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб., 2005. 222 с.
17. Коростылева Л. А. Самореализация. Основные сферы жизнедеятельности: Дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2001. 398 с.
18. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. А.М. Татлыдаевой. СПб., 1997. 432 с.
19. Мелик-Пашаев А. А. Что такое художественные способности? // *Семья и школа*. 1982. №10. С. 39–42.
20. Месснер Е. И. *Основы композиции*. М., 1968. 503 с.
21. Муров А. Ф. *Практические советы начинающим композиторам*. Новосибирск, 1989. 53 с.
22. Муха А. И. *Процесс композиторского творчества (Проблемы и пути исследования)*. Киев, 1979. 271 с.
23. Неменский Б. М. *Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания*. М., 1987. 253 с.
24. Павлов Д.Н., Кашина Н.И. Музыкально-композиционная деятельность как средство развития творческой самореализации студентов колледжа культуры в музыкально-композиционной деятельности. Екатеринбург, 2019. 110 с.
25. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. СПб., 2012. 712 с.
26. Сергиенко П. Г. Методика развития креативности у будущих композиторов в процессе обучения в музыкальном вузе // *Мир науки, культуры, образования*. 2013. №3(40). С. 161–164.
27. Тагильцева Н. Г. Развитие творческой активности детей и юношества: детский сад, школа, вуз // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2011. № 6. С. 3–7.
28. Тагильцева Н. Г. Художественное общение в формировании коммуникативных навыков младших школьников // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2016. № 1. С. 17–20.
29. Трацевская Е. Ю. Творческая самореализация учащихся в системе непрерывного художественного воспитания (школа – колледж): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 23 с.
30. Фромм Э. *Душа человека*. М., 1992. 430 с.
31. Шелякина С.В. Самореализация младших школьников в художественно-творческой деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2011. 228 с.
32. Kashina N. I., Pavlov D. N., Khaimin L. Music-Digital Technologies as a Means of Developing Creative Independence of Students of Colleges and Higher Schools in China and Russia // *International Scientific Conference “Digitalization of Education: History, Trends and Prospects” (DETP 2020)*. Atlantis Press, 2020. P. 27–31. <https://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.200509.006>
33. Konovalova S. A., Kashina N. I., Tagiltseva N. G., Matveeva L. V., Pavlov D. N. Application of Smart Education Technologies on the Disciplines of the Music-Theoretical Cycle in Musical College and University // *Smart Education and e-Learning 2020*. Springer, Singapore, 2020. P. 255–262. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5584-8_22

References

1. Abul'khanova-Slavskaya, K. A. (1991). *Strategiya zhizni*. Moscow. (in Russ.).
2. Apasov, A. A. (2015). *Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii kak osnova priobshcheniya studentov pedagogicheskogo vuza k kompozitsii i aranzhirovke*: Dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. (in Russ.).
3. Apasov, A. A. (2014). *Printsipy priobshcheniya studentov pedagogicheskogo vuza k komp'yuterno kompozitsii i aranzhirovke muzyki*. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, (3). 184-184. (in Russ.).
4. Bailuk, V. V. (2013). *Chelovekoznanie. Dukhovnaya samorealizatsiya lichnosti: zakony uspekha*. Ekaterinburg. (in Russ.).
5. Borisova, A. A. (2007). *Razvitie tvorcheskoi samorealizatsii studentov v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh kul'tury i iskusstv*: Dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. (in Russ.).
6. Buraya, L. V. (2002). *Tvorcheskaya samorealizatsiya shkol'nika v sisteme integrirovannykh urokov iskusstva*: Dis. ... kand. ped. nauk. Belgorod. (in Russ.).
7. Vasil'ev, M. A. (2010). *Pedagogicheskie usloviya tvorcheskoi samorealizatsii lichnosti v dopolnitel'nom muzykal'nom obrazovanii*: Dis. ... kand. ped. nauk. St. Petersburg. (in Russ.).
8. Goryacheva, E. I. (1995). *Kontseptsiya samorealizatsii kak osnova gumanisticheskoi pedagogiki // Gumanizatsiya vospitaniya v sovremennykh usloviyakh*. Moscow. (in Russ.).
9. Evlakhov, O. A. (1963). *Problemy vospitaniya kompozitora*. Leningrad. (in Russ.).
10. Egorycheva, I. D. (2012). *Genezis samorealizatsii kak osobogo tipa deyatel'nosti i rol' podrostkovogo vozrasta v ee razviti*: Avtoref. dis. ... d-ra psikholog. nauk. (in Russ.).
11. Zobov, R. A. (2002). *Samorealizatsiya i tvorchestvo. Filosofiya o predmete i sub'ekte nauchnogo poznaniya*. St. Petersburg. 61–78. (in Russ.).
12. Iofis, B. R. (2006). *Formirovanie umenii improvizatsii i sochineniya muzyki u budushchikh uchitelei v protsesse professional'noi vuzovskoi podgotovki*: Avtoref. dis. ...kand. ped. nauk. Moscow. (in Russ.).
13. Kashina, N. I., Pavlov, D. N., & Li, Kh. (2019). *Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii v muzykal'no-kompozitsionnoi deyatel'nosti studentov kolledzhei i vuzov Rossii i Kitaya*. *Muzykal'noe i khudozhestvennoe obrazovanie v sovremenom evraziiskom kul'turnom prostranstve*, 16-23. (in Russ.).
14. Kobekin, V. A. (2004). *Programma po distsipline "Osnovy melodiki" dlya spetsial'nosti 051200 "Kompozitsiya" po tsiklu muzykal'no-teoreticheskikh distsiplin*. Ekaterinburg. (in Russ.).
15. Kogan, L. N. (1983). *Samorealizatsiya lichnosti kak sotsial'nyi protsess*. In *Sotsial'no-kul'turnye predposylki samorealizatsii lichnosti v sotsialisticheskoy obshchestve: Sb. st.. Sverdlovsk*, 3-33. (in Russ.).
16. Korostyleva, L. A. (2005). *Psikhologiya samorealizatsii lichnosti: zatrudneniya v professional'noi sfere*. St. Petersburg. (in Russ.).
17. Korostyleva, L. A. (2001). *Samorealizatsiya. Osnovnye sfery zhiznedeyatel'nosti*: Dis. ... d-ra psikholog. nauk. St. Petersburg. (in Russ.).
18. Maslou, A. G. (1997). *Dal'nie predely chelovecheskoi psikhiki*. St. Petersburg. (in Russ.).
19. Melik-Pashaev, A. A. (1982). *Chto takoye khudozhestvennye sposobnosti?* *Sem'ya i shkola*, (10). 39-42. (in Russ.).
20. Messner, E. I. (1968). *Osnovy kompozitsii*. Moscow. (in Russ.).
21. Murov, A. F. (1989). *Prakticheskie soveti nachinayushchim kompozitoram*. Novosibirsk. (in Russ.).
22. Mukha, A. I. (1979). *Protsess kompozitorskogo tvorchestva (Problemy i puti issledovaniya)*. Kiev. (in Russ.).
23. Nemenskii B. M. (1987). *Mudrost' krasoty: o problemakh esteticheskogo vospitaniya*. Moscow. (in Russ.).
24. Pavlov, D. N., & Kashina, N. I. (2019). *Muzykal'no-kompozitsionnaya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya tvorcheskoi samorealizatsii studentov kolledzha kul'tury v muzykal'no-kompozitsionnoi deyatel'nosti*. Ekaterinburg. (in Russ.).
25. Rubinshtein, S. L. (2012). *Osnovy obshchei psikhologii*. St. Petersburg. (in Russ.).
26. Sergienko, P. G. (2013). *Metodika razvitiya kreativnosti u budushchikh kompozitorov v protsesse obucheniya v muzykal'nom vuze*. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, (3(40)). 161–164.
27. Tagil'tseva, N. G. (2011). *Razvitie tvorcheskoi aktivnosti detei i yunoshstva: detskii sad, shkola, vuz. Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii*, (6). 3–7.
28. Tagil'tseva, N. G. (2016). *Khudozhestvennoe obshchenie v formirovanii kommunikativnykh navykov mladshikh shkol'nikov*. *Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment*, (1). 17–20.
29. Tratevskaya E. Yu. (2009). *Tvorcheskaya samorealizatsiya uchashchikhsya v sisteme nepreryvnogo khudozhestvennogo vospitaniya (shkola – kolledzh)*: Avtoref. dis. ...kand. ped. nauk. Moscow. (in Russ.).
30. Fromm E. (1992). *Dusha cheloveka*. Moscow. (in Russ.).
31. Shelyakina, S.V. (2011). *Samorealizatsiya mladshikh shkol'nikov v khudozhestvenno-tvorcheskoi deyatel'nosti*: Dis. ...kand. ped. nauk. Elets. (in Russ.).
32. Kashina, N. I., Pavlov, D. H., & Khaimin, L. (2020, May). *Music-Digital Technologies as a Means of Developing Creative Independence of Students of Colleges and Higher Schools in China and Russia*. In *International Scientific Conference "Digitalization of Education: History, Trends and Prospects" (DETP 2020)* (pp. 27-31). Atlantis Press. <https://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.200509.006>

33. Konovalova, S. A., Kashina, N. I., Tagiltseva, N. G., Matveeva, L. V., & Pavlov, D. N. (2020). Application of Smart Education Technologies on the Disciplines of the Music-Theoretical Cycle in Musical College and University. In *Smart Education and e-Learning 2020* (pp. 255-262). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5584-8_22

Павлов Д.Н. Методика развития творческой самореализации студентов колледжей культуры и искусств // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2021. № 1(53). С. 66–73. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/09>

Pavlov, D.N. (2021). Methods for Development of Creative Expression of College Students in Music Composition. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*. (1(53)). 66–73. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/09>

дата поступления: 27.09.2020

дата принятия: 11.11.2020

© Павлов Д.Н., 2021

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Orekhova Yu.M.

USE OF FORMATIVE ASSESSMENT AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTE

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы модернизации образования в высшей школе, связанные с внедрением нового Федерального образовательного стандарта. Новая образовательная парадигма требует поиска эффективных средств формирования ключевых компетенций, необходимых для личностного и профессионального развития человека. Отечественные ученые указывают на сложившуюся в современной педагогической практике ситуацию, при которой применение инновационных методов обучения противоречит традиционным системам оценивания. Одним из способов устранения данного противоречия в условиях реализации компетентностного подхода на занятиях по иностранному языку может быть внедрение новых оценочных методов и создание фонда оценочных средств по дисциплине. Предлагается использовать технологию формирующего оценивания для реализации учебно-познавательного аспекта занятия и развития регулятивных умений обучающихся. В статье описаны концептуальные идеи технологии, обоснована целесообразность ее использования на практических занятиях по иностранному языку в вузе и определена этапность ее внедрения в учебный процесс. Также наглядно представлен учебно-познавательный аспект в системе «школа – вуз». Перечислены учебные и регулятивные умения обучающихся (самоконтроль, самооценка, саморегуляция и т. д.), развиваемые посредством систематического использования данной технологии на занятиях по иностранному языку. Анализируются основные приемы технологии формирующего оценивания, реализация которых мыслится наиболее эффективной в вузе (критериальное оценивание, письменный комментарий от педагога, ментальная карта, самоотчет, письменный опросник), а также приводятся примеры их реализации на практических занятии по английскому языку.

Ключевые слова: модернизация отечественного образования; компетентностный подход; формирующее оценивание; развитие регулятивных умений; занятие по иностранному языку.

Сведения об авторе: Орехова Юлия Михайловна, ORCID: 0000-0002-6501-154X, канд. пед. наук, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, г. Ярославль, Россия, nikitina_89@bk.ru

Abstract. The article is devoted to the problem of modernization of the education process in higher education institutes related to the implementation of the new Federal educational standard. The new educational paradigm requires searching for new innovative ways of forming of the key competences for personal and professional development. Russian scientists point to the situation in modern pedagogy when the use of innovative teaching methods contradicts traditional assessment systems. In the context of competence-based approach this contradiction can be eliminated by the introduction of new assessment methods, and then by the creation of assessment tools. The author suggests using the technology of formative assessment for the achievement of the educational and cognitive aspects of a foreign language class and the development of students' regulatory skills. The key ideas of formative assessment technology, feasibility of its usage at foreign language classes in high school and phases of its implementation into the educational process are described in the present article. The educational and cognitive aspects are graphically presented in the system "school-university". The educational and regulative students' skills (self-control, self-evaluation, self-regulation) developed by the regular use of the technology at classes are listed. The author analyzes the main techniques of formative assessment technology (criteria-based assessment, comment from a teacher, mind map, self-report, feed-back), the implementation of which is thought to be the most effective at university, and give examples of their use at English classes.

Keywords: modernization of educational system, competence-based approach, foreign language lesson, formative assessment, development of educational skills, foreign language lesson.

About the author: Orekhova Yuliya Mihajlovna, ORCID: 0000-0002-6501-154X, Ph.D., Yaroslavl Air Defense Military College, Yaroslavl, Russia, nikitina_89@bk.ru

Модернизация отечественного образования заключается не только в пересмотре целей обучения и обновлении его содержания, но также в новых формах организации учебного процесса, что выражается в реализации определенных педагогических подходов и принципов обучения (методических и специфических), а также применении современных педагогических технологий. Потребность в усовершенствовании учебного процесса обусловлена, прежде всего, сменой образовательной парадигмы: в настоящий момент мы перешли от парадигмы «знаний умений и

навыков» к парадигме «компетенций», которая в настоящий момент занимает ключевое место в концепции отечественного образования [10, с. 116]. По этой причине компетентностный подход является ведущим подходом, реализуемым на занятиях по иностранному языку.

Под компетентностным подходом будем понимать направленность процесса обучения на формирование ключевых компетенций, наличие которых позволяет обучающемуся решать учебные задачи с опорой на теоретические знания и жизненный опыт [7]. Реализация данного подхода предполагает изменение образовательных взаимоотношений с «субъектно-объектных», в которых педагог выступает в роли субъекта образовательного процесса, а объектом его воздействия являются обучающиеся, на «субъектно-субъектные», в которых все будут равнозначными субъектами педагогического процесса. В связи с этим необходимо обеспечить преподавателей действенными средствами преобразования «субъект-объектных» отношений в рамках компетентностной парадигмы, в том числе и при оценивании образовательных результатов обучающихся [5].

На современном этапе реализации требований нового ФГОС ВО система оценивания становится принципиально необходимым элементом как обеспечения внедрения компетентностной модели подготовки будущих специалистов, так и реализации учебно-познавательного аспекта на занятиях по иностранному языку в вузе [4, с. 103; 8; 19]. По этой причине поиск новых методов и технологий оценивания достижений обучающихся (образовательных и личностных) приобретает особую актуальность у исследователей, методистов и учителей-практиков.

Особого внимания заслуживает *формирующее оценивание*, под которым будем понимать процесс оценивания знаний, умений, навыков и поведения конкретного обучающегося с целью его личностного развития, устранения пробелов в знаниях и выстраивания «субъектно-субъектных» партнерских отношений для установления обратной связи [13].

Традиционная система оценивания не является эффективной, так как цель суммирующего оценивания заключается в выведении количественной отметки за работу, а не оценивании деятельности обучающегося. В свою очередь, реализация технологии формирующего оценивания (далее – ТФО) позволяет активизировать и оптимизировать процесс обучения, поскольку его основной целью является мотивация учащегося на непрерывное обучение и развитие [12, с. 117].

Под технологией будем понимать упорядоченную совокупность действий, инструментально обеспечивающих достижение запланированного результата в постоянно меняющихся условиях образовательного процесса [1; 15; 16, с. 41]. Успешность реализации ТФО зависит от строгого соблюдения этапов ее внедрения в учебный процесс образовательного учреждения (рис. 1).

Анализ работ исследователей, занимающихся проблемами внедрения данной технологии в систему отечественного образования [3; 13; 17], позволил обосновать целесообразность ее использования на занятиях по иностранному языку в вузе. Итак, она обусловлена: 1) требованиями нового ФГОС к технологизации учебного процесса; 2) возможностью интенсифицировать и индивидуализировать процесс обучения иностранным языкам; 3) необходимостью совершенствования регулятивных учебных умений обучаемых; 4) возможностью применения интерактивных методов и форм обучения на практических занятиях; 5) потребностью в новой системе оценивания учебных достижений обучающихся; 6) необходимостью создания собственного фонда средств оценивания учебных достижений обучающихся; 7) изменением роли педагога в образовательном процессе.

Необходимость дальнейшего развития универсальных учебных действий обусловлена преемственностью Стандартов (ФГОС ООО – ФГОС ВО). Их совершенствование продолжается в вузе: из автоматизированных действий они постепенно становятся учебными умениями, необходимыми для поддержания достигнутого на предыдущей ступени обучения уровня владения иностранным языком (А2/В1) или повышения уровня владения иностранным языком [9].

Под учебными умениями (далее – УУ) будем понимать наличие у обучающегося способности самостоятельно ставить цели обучения, искать оптимальные пути их достижения, а также умения планировать свою работу для решения учебных задач (выполнение заданий для самоподготовки, реализация проектно-исследовательской деятельности, успешное прохождение промежуточной и итоговой аттестации и т. д.). Понятие «учебные умения» может включать более широкий спектр явлений в зависимости от постановки конкретной учебной задачи. Наличие регулятивных умений самостоятельно оценивать свою деятельность необходимо для достижения поставленных учебных задач и отслеживания личностных результатов. Подобная система оценивания способствует овладению основами самоконтроля, самооценки, саморегуляции, а также взаимоконтроля и самооценки.



Рис. 1. Поэтапная реализация технологии формирующего оценивания на занятиях по иностранному языку в вузе

Таблица 1

Учебно-познавательный аспект в системе «школа – вуз»

Учебно-познавательный аспект	Школа	Вуз
Учебная, воспитательная и развивающая задачи занятия по иностранному языку	– развитие общих и специальных УУД; – личностных и регулятивных УУД (на основе которых формулируются воспитательные задачи); – познавательных и коммуникативных УУД (на основе которых формулируются учебная, социокультурная и развивающая задачи)	– формирование учебных умений; – развитие умения самостоятельно приобретать знания; – повышение уровня учебной автономии и способности к самообразованию – расширение кругозора и повышение общей и информационной культуры

Традиционные способы оценки и контроля, применяемые на занятиях (фронтальные опросы, тесты, ответы на вопросы и т. д.), далеко не всегда позволяют точно определить степень реализации учебно-познавательного аспекта занятия: используемые приемы не дают объективной картины, не могут служить показателем достижения предметных результатов обучения по дисциплине «Иностранный язык» и, следовательно, судить о развитии иноязычной коммуникативной компетенции.

Формирующее оценивание заключается, прежде всего, в сборе информации о личном прогрессе обучающегося и достижении им запланированных предметных результатов обучения посредством использования разных методик. Условно его можно разделить на «неформальное», что предполагает использование метода наблюдения за обучающимися и использование письменных опросников (рефлексия деятельности, анкета достижений и т.д.) для выявления трудностей, с которыми они столкнулись, и устной оценки их деятельности, и «формальное», цель которого – оценить обучающегося количественной отметкой за эссе, монолог, проект и т. д. [20].

Неформальным оцениванием часто занимаются сами обучающиеся, что позволяет им лучше понять цель, с которой они используют язык в различных ситуациях общения, увидеть свои пробелы

и совместно с учителем (или индивидуально) спланировать деятельность по повышению уровня иноязычной коммуникативной компетенции [14].

К приемам формирующего оценивания принято относить критериальное оценивание, письменный комментарий (от педагога), ментальную карту, самоотчет, письменный опросник и т. д. Дадим их краткую характеристику и приведем примеры их реализации на занятиях по английскому языку.

1) *Критериальная система оценивания.* Критериальная оценка применима практически ко всем видам продуктов учебной деятельности обучающихся (эссе, реферат, доклад, проект, деловая игра, кейс, отчет, портфолио, аналитический текст, отчет по практике и т. п.), как для индивидуально выполненных, так и для групповых работ.

Зарубежные ученые Dylan Wiliam и Paul Black предлагают на первом этапе работы определять намерения обучающихся и критерии успеха, затем необходимо организовать эффективную работу в классе, создать такую обратную связь, которая обеспечит продвижение обучающихся вперед, позволит активизировать работу обучающихся в парах и мини-группах [18].

Совместная разработка критериев оценивания ответов обучающихся предполагает выведение количественной отметки по критериям. Подобная процедура не вызывает дополнительных вопросов со стороны обучаемых и делает оценку более объективной и понятной для участников образовательного процесса. Пример критериального оценивания представлен в таблице 2.

Таблица 2

Критерии для оценивания устного монологического высказывания

	3	4	5
Grammar and lexical mistakes	More than 5 mistakes are committed	3-4 mistakes	1-2 mistakes
Spelling and phonetic mistakes	Many mistakes are committed. Cadet takes many pauses. Listeners can't understand the meaning of words and sentences	1-2 mistakes. Cadet takes some pauses. Listeners can understand or guess the meaning of all words and sentences	No mistakes. Cadet speaks well and loud. Listeners understand the meaning of all words and sentences
Accuracy	Low accuracy. There are some missing important details	Some accuracy. There are mostly complete thoughts. Cadet can miss some details	High accuracy. Cadet presents complete thoughts. There are many important details
Organization	Listeners have difficulty following work because cadet jumps around	Cadet presents the information in a logical sequence which listeners can follow	Cadet presents information in a logical and interesting sequence (according to the plan) which listeners can follow

2) *Самоотчет/Карта достижений.* Ведение самоотчета или карты достижений, в которой будут фиксироваться «удачи и неудачи» обучающегося, даст представление о том, насколько хорошо он понял учебный материал, что позволит внести определенные изменения в совместную деятельность педагога и обучаемых: спланировать работу по устранению пробелов, выявить языковые и речевые аспекты изучаемого материала, нуждающиеся в дополнительной проработке, разработать задания и раздаточный материал, способствующий лучшему усвоению. Пример карты самоотчета представлен в таблице 3.

Таблица 3

Карта достижений по результатам проектной деятельности

Критерий	Да	Нет
В ходе работы над проектом я пробовал новые вещи		
В ходе работы над проектом я добросовестно выполнял задание		
В ходе работы над проектом я работал вместе со своей группой		
В ходе работы над проектом я спрашивал, помогал и обращался за помощью к одноклассниками и преподавателю		
В ходе работы над проектом я решал проблемы разными способами		
В ходе работы над проектом я думал над целью проекта и конечным результатом		

3) *Ментальная карта.* Ментальная карта позволяет систематизировать полученные знания в виде схемы (схемы-рисунка, диаграммы, схемы и т. д.); это технология изображения информации в

особом графическом виде [2]. Обучающийся создает ментальную карту (рис. 2) на основе своих собственных знаний и ассоциаций по изучаемой теме (чаще на итоговом занятии изучения темы, а можно попросить нарисовать ментальную карту на первом и последнем занятии по теме для сопоставления имевшихся и полученных знаний). Они могут быть нарисованы от руки, а могут быть созданы в режиме онлайн.

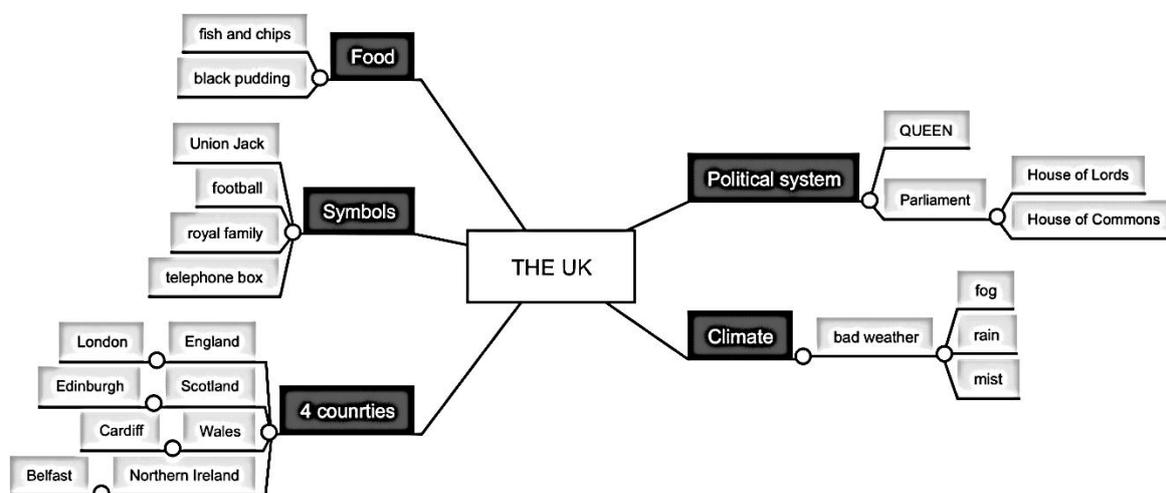


Рис. 2. Пример карты понятий по теме «Страны изучаемого иностранного языка. Соединенное Королевство»

4) *Письменный опросник.* Для отслеживания личностных результатов и эмоционального состояния обучающихся могут быть разработаны опросники, которые отражают их достижения и удовлетворенность от занятия (таблица 4).

5) *Комментарий от учителя.* Для мотивации обучающихся преподаватель может использовать развернутый комментарий к поставленной отметке, тем самым давая качественную оценку, перенося акцент с количественной оценки на положительные стороны выполненной работы. В таком случае даже неудовлетворительная отметка воспринимается обучающимися не так критично.

Таким образом, формирующее оценивание позволяет оптимизировать процесс обучения, так как его основной целью является мотивация на непрерывное обучение и развитие. Реализация данной технологии предполагает высокий уровень преподавания, а именно систематичную, подвижную и эффективную работу педагога. Деятельность всех субъектов образовательного процесса должна строиться на диалоге, взаимодействии друг с другом, совершенствовании полученных знаний, обсуждении проблемных вопросов и постоянной оценке собственных работ [6].

Таблица 4

Письменный опросник по итогам практического занятия

Утверждение	Да	Нет	Комментарий
Я считаю, что цель и задачи занятия были достигнуты			
Все разбираемые на занятии учебные вопросы были мне понятны			
Я усвоил теоретический материал занятия и смогу применить его при выполнении домашнего задания			
Я был включен в работу на протяжении всего занятия			
Я доволен результатом своей работы на занятии			

Формирующее оценивание не ставит своей целью выведение отметки как показателя достижения цели занятия (изучения темы или всего курса), а обеспечивает обучающимся поддержку, выражающуюся, главным образом, в обратной связи с преподавателем и предоставлении информации о его успешности на пути к достижению совместно поставленных целей [11]. Данный вид оценивания должен стать обязательным элементом полноценной системы оценивания, так как в полной мере способствует реализации компетентностного подхода и учебно-познавательного аспекта занятия по иностранному языку.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009. 448 с.

2. Балан И.В. Использование ментальных карт в обучении // Молодой ученый. 2015. №11-1. С. 58–59.
3. Бородкина Н.В., Тихомирова О.В. Формирующее оценивание в школе. Ярославль, 2015. 100 с.
4. Землянская Е.Н. Новые формы оценивания образовательных результатов студентов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 7. №4. С. 103–114.
5. Крупченко А. К., Прилипко Е. В. Оценивание при компетентностном подходе: компонентный состав оценочной компетенции преподавателя иностранного языка неязыкового вуза // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. 2013. №111. С. 155–159.
6. Крылова О.Н. Технология формирующего оценивания в современной школе. СПб., 2015.
7. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. №5. С. 3–12.
8. Михайлова Е.К. Современные подходы к оцениванию учебных достижений школьников // В мире научных открытий. 2012. №9-2 (33). С. 328-340.
9. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка (русская версия). М., 2005.
10. Орехова Ю.М. Компетентностный подход к обучению иностранным языкам в современной школе // Ярославский педагогический вестник. 2016. №3. С. 115–120.
11. Орехова Ю.М. Использование технологии формирующего оценивания при работе с образовательным веб-квестом // Проблемы непрерывного профессионального образования в России: состояние и перспективы: Материалы докладов Всероссийской научно-практической конференции. Ростов н/Д, 2017. С. 116–123.
12. Орехова Ю.М. Технология формирования социокультурной компетенции через применение учебных интернет-ресурсов при обучении иностранному языку в средней школе: Дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2018.
13. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе. М., 2010. 264 с.
14. Попова О.А., Каныгин Е.Б. Система формирующего оценивания в вузовском образовании // Мир образования – образование в мире. 2015. №2. С. 245–251.
15. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998. 256 с.
16. Сластенин В.А. Доминанта деятельности // Народное образование. 1997. №9. С. 41–42.
17. Фишман И.С., Голуб Г.Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся. Самара, 2007.
18. Black P., William D. Seven Strategies of Assessment for Learning. Oxford, 2008.
19. Johnson K., Porter D. Perspectives in Communicative Language Teaching. L., 1983. <https://doi.org/10.1017/S0272263100005489>
20. Spratt M. The TKT Course Modules 1, 2 and 3. Cambridge, 2011. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139062398>

References

1. Azimov, E.G., & Shchukin, A.N. (2009). *Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moscow. (In Russ.)
2. Balan, I.V. (2015). *Ispol'zovanie mental'nykh kart v obuchenii. Molodoi uchenyi*, (11-1). 58–59. (In Russ.)
3. Borodkina, N.V., & Tikhomirova, O.V. (2015). *Formiruyushchee otsenivanie v shkole: Uchebnoe posobie. Yaroslavl'*, (In Russ.)
4. Zemlyanskaya, E.N. (2015). *Novye formy otsenivaniya obrazovatel'nykh rezul'tatov studentov. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 7(4). 103-114. (In Russ.)
5. Krupchenko, A.K., & Prilipko, E.V. (2013). *Otsenivanie pri kompetentnostnom podkhode: komponentnyi sostav otsenochnoi kompetentsii prepodavatelya inostrannogo yazyka neyazykovogo vuza. Visnik Chernigivs'kogo natsional'nogo pedagogichnogo universitetu. Ser.: Pedagogichni nauki*, (111). 155-159. (In Russ.)
6. Krylova, O.N. (2015). *Tekhnologiya formiruyushchego otsenivaniya v sovremennoi shkole. St. Petersburg. (In Russ.)*
7. Lebedev, O.E. (2004). *Kompetentnostnyi podkhod v obrazovanii. Shkol'nye tekhnologii*, (5). 3-12. (In Russ.)
8. Mikhailova, E.K. (2012). *Sovremennye podkhody k otsenivaniyu uchebnykh dostizhenii shkol'nikov. V mire nauchnykh otkrytii*, 9-2(33). 328-340. (In Russ.)
9. *Obshcheevropeiskie kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom: Izuchenie, obuchenie, otsenka (russkaya versiya)* (2005). Moscow. (In Russ.)
10. Orekhova, Yu.M. (2016). *Kompetentnostnyi podkhod k obucheniyu inostrannym yazykam v sovremennoi shkole. Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik*, (3). 115-120. (In Russ.)
11. Orekhova, Yu.M. (2017). *Ispol'zovanie tekhnologii formiruyushchego otsenivaniya pri rabote s obrazovatel'nyim veb-kvestom. In Problemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya v Rossii: sostoyanie i perspektivy: Materialy докладов Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, Rostov n/D, 116-123. (In Russ.)
12. Orekhova, Yu.M. (2018). *Tekhnologiya formirovaniya sotsiokul'turnoi kompetentsii cherez primenenie uchebnykh internet-resursov pri obuchenii inostrannomu yazyku v srednei shkole: Dis. ... kand. ped. nauk. Yaroslavl'. (In Russ.)*
13. Pinskaya, M.A. (2010). *Formiruyushchee otsenivanie: otsenivanie v klasse. Moscow. (In Russ.)*
14. Popova, O.A., & Kanygin, E.B. (2015). *Sistema formiruyushchego otsenivaniya v vuzovskom obrazovanii. Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*, (2). 245-251. (In Russ.)

15. Selevko, G.K. (1998). *Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii*. Moscow. (In Russ.)
 16. Slastenin, V.A. (1997). Dominanta deyatel'nosti. *Narodnoe obrazovanie*, (9). 41-42.
 17. Fishman, I.S., & Golub, G.B. (2007). *Formiruyushchaya otsenka obrazovatel'nykh rezul'tatov uchashchikhsya*. Samara. (In Russ.)
 18. Black, P., & William, D. (2008). *Seven Strategies of Assessment for Learning*. Oxford.
 19. Johnson, K., & Porter, D. (1983) *Perspectives in Communicative Language Teaching*. London. <https://doi.org/10.1017/S0272263100005489>
 20. Spratt, M. (2011). *The TKT Course Modules 1, 2 and 3*. Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139062398>
-

Орехова Ю.М. Применение технологии формирующего оценивания на занятиях по иностранному языку в вузе. 2021. № 1(53). С. 74–80. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/10>

Orekhova, Yu.M. (2021). Use of Formative Assessment at Foreign Language Classes in Higher Education Institute. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*. (1(53)). 74–80. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/10>

дата поступления: 30.09.2020

дата принятия: 02.11.2020

© Орехова Ю.М., 2021

СОСТОЯНИЯ ОПЕРАТОРОВ ЭРГАТИЧЕСКИХ СИСТЕМ В ФОКУСЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Maslenko N.V.

THE OPERATOR'S STATES OF ERGATIC SYSTEM IN THE FOCUS OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

Аннотация. Состояния человека и способы их регуляции представлены как значимая проблема специалиста, включенного в систему «человек – техническое устройство». Неблагоприятные состояния человека-оператора в эргатической системе снижают когнитивные функции специалиста, приводят к ошибкам и сбоям в работе систем. Перечислены возможные средства и опыт оценки состояний операторов систем особой важности. Актуализируется задача повышения надежности работы эргатических систем посредством саморегуляции состояний у операторов. Дано описание исследования представлений студентов, выпускников, специалистов о состояниях и способах их регуляции; выявлены дефициты представлений студентов и специалистов о состояниях операторов, их значимости в работе эргатических систем. Дополнительно обозначены ориентиры для профессиональной подготовки специалистов по техническим направлениям и специальностям, которые способны обеспечивать надежность работы эргатических систем посредством саморегуляции собственных состояний операторов. Представлено авторское понятие «информационно-аналитическая готовность операторов в условиях рисков и неопределенности». Информационно-аналитическая готовность оператора в сфере производства направлена на повышение надежности работы эргатической системы; в сфере профессионального образования она становится одной из приоритетных задач в педагогической деятельности. Уточнено содержание модели выпускника образовательного учреждения по техническим направлениям и специальностям. Обозначен ряд мероприятий образовательной среды для реализации новой модели.

Ключевые слова: эргатическая система; состояние оператора; воспитание надежности; модель.

Сведения об авторе: Масленко Никита Викторович, Сургутский нефтяной техникум, филиал Югорский государственный университет, г. Сургут, Россия, nvmaslenko@gmail.com

Abstract. Human conditions and ways of their regulation are presented as a significant problem of a specialist included into the system “human-technical device”. Unfavorable human-operator's states in the ergmatic system reduce the specialist's cognitive functions, lead to errors and failures in the systems operation. Possible means and experience in assessing the states of operators of systems of special importance are listed. The task of increasing the reliability of work of ergatic systems by means of self-regulation of states at operators is updated. The research of students', graduates', and specialists' ideas about the states and methods of their regulation is described; deficits of students' and specialists' ideas about the states of operators and their importance in the work of ergmatic systems are revealed. Additional guidelines for professional training of specialists in technical areas and specialties, which are able to ensure the reliability of ergonomic systems' operation by self-regulation of operators' own states, have been identified. The author's concept “information-analytical readiness of operators in conditions of risks and uncertainty” is presented. Information-analytical readiness of operator in the sphere of production is directed to increase the reliability of work of ergmatic system; in the sphere of professional education it becomes one of the priority tasks in pedagogical activity. The content of the Model of an educational institution graduate in technical directions and specialties has been specified. A number of activities of the educational environment for the implementation of the new model have been outlined.

Keywords: the ergatic system, operator's state, reliability education, model

About the author: Maslenko Nikita Viktorovich, Surgut Oil Technical College branch of Yugra State University, Surgut, Russia, nvmaslenko@gmail.com

Профессиональная подготовка кадров по специальностям технических направлений обеспечивает готовность человека к работе в системе «человек – техническое устройство». Контроль человека-оператора за функционированием технической системы рассматривается, как правило, в направлении оценки и регуляции технического устройства. В то же время система предполагает устойчивое состояние работоспособности и определенные качественные характеристики самого оператора [6].

Состояние готовности к трудовой деятельности, заинтересованность, сосредоточенность, собранность, психическое напряжение, которое возникает в связи с мобилизацией функциональных возможностей, – совокупность состояний, которые обеспечивают трудовую активность оператора эргатической системы и являются критерием эффективности человека [2]. Если состояние технического устройства не отвечает его техническим характеристикам, то эргатическая система

становится нефункциональной. Если состояние человека-оператора эргатической системы изменяется, это может привести к сбою работы системы мгновенно, или обрести эффект «бомбы замедленного действия». Кумуляция (накопление) неблагоприятных состояний оператора вызывает дистресс, который приводит к возникновению ошибок при контроле и управлении технической системой. Сбои и аварии, возникающие по вине оператора, относят к «человеческому фактору» [3].

Текущий уровень технологий и сложность технологических процессов предъявляют к работе человека-оператора высокие требования в плане профессиональных компетенций. Однако в перечень этих компетенций не включен аспект, который предполагает самооценку и саморегуляцию состояний, вместе с тем их полноценное обеспечение повышает безопасность работы эргатических систем.

Практика оценки состояний операторов эргатических систем особой важности и контроля функциональных состояний операторов опасных профессий традиционно обеспечивается в ряде сфер: перед полетом пилотов и бортпроводников, космонавтов, рейсом моряков-подводников и пр. За последние 10-15 лет в практику внедрены новые бесконтактные технологии оценки состояний операторов, в трудах М.Д. Алехина [1]) представлены: технология бесконтактного мониторинга опасных состояний операторов, основанная на автоматизированном распознавании паттернов нестационарных биорадиолокационных сигналов на основе применения искусственных нейронных сетей; бесконтактный радиолокационный контроль состояний пилота; возможности использования дистанционного контроля параметров кардиореспираторной системы человека с помощью радиолокационных средств. Описанные средства обеспечивают надежность в работе эргатических систем, однако внедрение данных устройств не является массовым.

Распознавать свои состояния и использовать оптимальные средства для их регуляции должен уметь каждый человек-оператор, это становится сегодня одной из ключевых компетенций оператора, кроме того, данная компетенция одновременно является основой повышения надежности функционирования эргатической системы в целом. В большей степени данное требование относится к операторам, включенным в эргатические системы третьего и четвертого уровня: на третьем уровне энергетическая и информационная функция переданы техническому устройству, человек-оператор выполняет управляющую функцию через органы управления; на четвертом уровне система полностью автоматизирована, устройство выполняет и энергетическую, и информационную, и управляющую функции, оператор лишь контролирует его работу.

Эргатические системы высоких порядков длительное время работают без вмешательства операторов, активная функция которых в технологическом процессе минимизируется, что неминуемо ведет к снижению рабочего состояния, т. е. к снижению физических и психологических параметров работы оператора. Оператор становится неэффективным, дисгармоничным. Любые сбои в работе системы оператор воспринимает как риск и неопределенность, возрастают напряженность, тревога и уровень стресса. Постепенно неблагоприятные эмоции накапливаются, и формируется дистресс, в этом состоянии оператор становится деструктивным источником в работе системы.

Оператор является ресурсом эффективной работы системы в том случае, если он способен распознавать сдвиги в собственных состояниях, анализировать и прогнозировать события, быть способным к саморегуляции в условиях рисков и неопределенности [8].

В системе профессиональной подготовки не уделяется достаточно внимания трансляции знаний и формированию навыков по самооценке и саморегуляции состояний у студентов и слушателей [7]. В рамках исследования был проведен краткий опрос, направленный на оценку уровня информированности работающих в данный момент операторов и будущих операторов, результаты которого являются убедительным доказательством высказанного предположения.

В опросе принимали участие студенты 3 курса многопрофильного колледжа (г. Муравленко), студенты 3 курса Института нефти и газа (г. Ноябрьск) и операторы эргатических систем (дежурные по станции на железнодорожном транспорте (г. Сургут). Выборка составила 98 человек. Респондентам были предложены вопросы, представленные в 3 сериях.

Серия 1: Перечислите известные вам состояния, которые свойственно переживать человеку:

- максимальный балл (высокий уровень) – названо 8–10 состояний;
- средний балл (средний уровень) – названо 5–7 состояний;
- низкий балл (низкий уровень) – названо 4 и менее состояний.

Как соотносятся понятия «надежность эргатической системы» и «состояние оператора» от 1 до 10, где 1 – никак не соотносятся, 10 – тесно взаимосвязаны?

– максимальный балл (высокий уровень) – надежность системы, помимо прочих факторов, обеспечивает готовый к работе, гармоничный оператор;

– средний балл (средний уровень) – связь есть, но не уточнена;

– низкий балл (низкий уровень) – не указана связь.

Назовите средства, которые использует человек для регуляции собственных состояний.

– максимальный балл (высокий уровень) – названо 8–10 средств;

– средний балл (средний уровень) – названо 5–7 средств;

– низкий балл (низкий уровень) – названо 4 и менее средств.

Серия 2: Разделите общий перечень состояний человека на две категории: «Состояния, обеспечивающие положительный результат деятельности» и «Состояния, отрицательно влияющие на результат деятельности»: готовность к работе, подъем, апатия, фрустрация, бодрость, вялость, монотония, астения, безволие, напряженность, дискомфорт, напряжение, стения, сосредоточенность, организованность, безразличие, гармоническое состояние, волевое усилие, заинтересованность, утомление.

– максимальный балл (высокий уровень) – 8–10 ответов (верное распределение состояний по категориям);

– средний балл (средний уровень) – 5–7 ответов (верное распределение состояний по категориям);

– низкий балл (низкий уровень) – 4 ответа и менее (верное распределение состояний по категориям).

Какое влияние оказывает уровень эргатической системы на состояние оператора? Укажите один или два правильных ответа: а) состояние человека не зависит от уровня эргатической системы, в которую он включен; б) чем ниже уровень эргатической системы, тем большее влияние оказывает работа на оператора; в) чем выше уровень эргатической системы, тем меньше возникает проблем с состоянием оператора.

– максимальный балл (высокий уровень) – назван 1 верный ответ;

– средний балл (средний уровень) – названо 2 ответа, один из которых верный;

– низкий балл (низкий уровень) – названы 1-2 неверных ответа.

Какие из перечисленных длительно воздействующих факторов нарушают гармоничное состояние оператора: сенсорная депривация, вахтовый метод труда, шум, вибрация, недостаточность естественного освещения, монотония, статические физические нагрузки, химические факторы, ионизирующее излучение, температура поверхности оборудования, закрытость помещения, режимность объекта, повышенная и пониженная температура воздуха рабочей зоны, повышенная влажность воздуха, нервно-психическая нагрузка.

– максимальный балл (высокий уровень) – названо 13–18 факторов;

– средний балл (средний уровень) – названо 7–12 факторов;

– низкий балл (низкий уровень) – названо 6 и менее факторов.

Серия 3: По каким признакам можно определить плохое самочувствие (назвать 15–18 признаков)?

– максимальный балл (высокий уровень) – названо 13–18 признаков;

– средний балл (средний уровень) – названо 7–12 признаков;

– низкий балл (низкий уровень) – названо 6 и менее признаков.

Сгруппируйте эффективные средства регуляции состояний оператора по трем направлениям: а) здоровье (органическое состояние); б) эмоции (эмоциональное состояние); в) работа (практическое состояние); назовите 5–6 средств для каждого направления.

– максимальный балл (высокий уровень) – названо 13–18 средств;

– средний балл (средний уровень) – названо 7–12 средств;

– низкий балл (низкий уровень) – названо 6 и менее средств.

Какие из перечисленных компонентов следует осваивать и развивать оператору для обеспечения надежности эргатической системы: самодиагностика состояний, анализ состояний, саморегуляция, выбор оптимальных средств с учетом индивидуальных особенностей, выбор средств с учетом вида состояний, самопознание, самосознание, интернальность, устойчивость к развитию неблагоприятных состояний; адекватная реакция на воздействие, преодолевающее поведение, адаптивная стратегия поведения в ответ на риски и неопределенность?

– максимальный балл (высокий уровень) – 9–12 компонентов;

– средний балл (средний уровень) – 5–8 компонентов;

– низкий балл (низкий уровень) – 4 и менее компонентов.

По итогам опроса распределение респондентов по уровням представлено в таблице (распределение ответов указывает на достоверность полученных результатов).

Уровень	Распределение по сериям (в %)		
	1 серия	2 серия	3 серия
высокий	15,3	9,1	17,3
средний	37,7	42,8	26,5
низкий	47	48,1	56,2

Качественный анализ ответов респондентов позволил выявить существенные недостатки представлений операторов и будущих операторов эргатических систем о собственных состояниях, их видах, факторах сдвигов состояний, способах саморегуляции.

Затруднения вызвал вопрос серии 2 об уровне эргатической системы и связи уровня с состояниями оператора. Лишь 4 человека из числа респондентов дали верный ответ, указав, что при невысоком уровне эргатической системы работа оператора многообразна, значимость его деятельности высока, равно как и уровень осознанности и включенности оператора в систему; максимальная включенность в работу системы обеспечивает рабочее состояние оператора (и наоборот). Сложность возникла и при ответе на вопрос серии 3 о признаках плохого самочувствия. Среди средств регуляции состояний были названы неэффективные/вредные (алкоголь); среди эффективных средств были указаны ожидаемые: занятия фитнесом, физкультурой и спортом. Однако преодолеть установленный порог (15–18 средств) никто не смог. В целом, респонденты с трудом справлялись с ответами на вопросы, требующими определенного количества слов, знаний лексики (состояния, средства регуляции).

Таким образом, выявлен серьезный дефицит информации обучающихся и специалистов, которая является базой для саморегуляции операторов, обеспечивает надежность, эффективность и безаварийность работы эргатических систем. Не умея распознавать своих особенностей, процессов, которые обеспечивают состояния человека-оператора, не выделяя источники стресса и факторы, которые ведут к сдвигу состояний, операторы становятся уязвимыми. Велика вероятность того, что «человеческий фактор» станет причиной вывода из строя эргатической системы. В системе профессиональной подготовки и переподготовки операторов эргатических систем актуализируется задача развития информационно-аналитической готовности операторов в условиях рисков и неопределенности. Информационно-аналитическая готовность оператора к работе в условиях рисков и неопределенности – это интегративное качество личности, включающее психологический настрой специалиста на преодоление препятствий и затруднений, снижение рисков, связанных с работой эргатической системы в сложных, экстремальных условиях. Данное интегративное качество предполагает способность анализировать и оценивать информацию о предметной среде и процессах обеспечивает оператору базу для точной прогностической деятельности, команд, адекватных ситуации, предупреждает сбои в работе системы, поддерживает работоспособность, саморегуляцию у оператора и эффективность функционирования эргатической системы в целом. В определении на первое место вынесены аспекты, связанные с психологическими состояниями, которые призваны обеспечивать активность в работе оператора: «настрой на работу, поддержка работоспособности»; выделены интеллектуальные состояния: «способность анализа и оценки информации, прогностическая деятельность»; выделены волевые состояния: «преодоление препятствий и затруднений в сложных экстремальных условиях»; косвенно определены и другие состояния оператора: психомоторные (двигательная активность, подвижность), аттенционные (сосредоточенность, внимание, бдительность), ментальные (активность, бодрость, собранность), экстремальные (напряженность, тревога) [5].

Все указанные состояния рассматриваются в данном случае как повторяющиеся и закономерно «выходящие» из ряда «процессы и состояния» в ряд «свойства и качества личности». Таким образом, педагоги системы профессионального образования, отрабатывая блок информирования обучающихся о состояниях и способах саморегуляции, в продолженном времени влияют на свойства и качества личности, осуществляют воспитательный процесс, который является сутью и предметом педагогики (см. рисунок) [4].

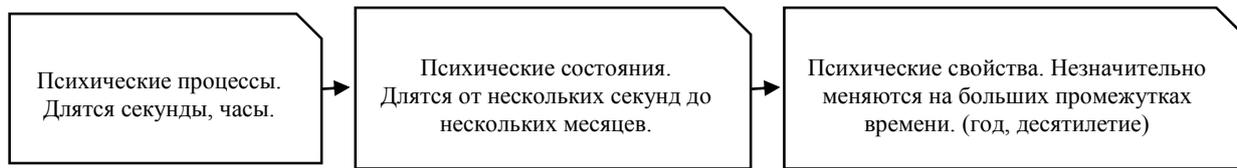


Рис. Формы психических явлений

Использование классификации состояний (по В.В. Никандрову) и целеполагание позволили сконструировать и сформулировать понятие «информационно-аналитическая готовность оператора к работе в условиях рисков и неопределенности». Опираясь на общенаучный подход, выделяем в определении следующие компоненты: гностический (знания), аксиологический (ценности) и праксиологический (активность, деятельность) [9].

Гностический компонент определен профессиональными компетенциями. Перечень знаний представлен в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) для каждой специальности. Не останавливаясь на специальных профессиональных компетенциях, обратимся к общепрофессиональным, которыми должны владеть все специалисты технических направлений подготовки, всех специальностей. Эргатическая система, элементом которой становится человек-оператор, предполагает знания (гностический компонент): языка/языков предоставления информации; технологии сбора и передачи информации; системы оценки информационной и предметной среды; факторов, изменяющих психические состояния оператора; состояний, обеспечивающих работоспособность и снижающих ее; средств регуляции психических состояний; средств самодиагностики.

Аксиологический компонент в определении информационно-аналитической готовности оператора к работе в условиях рисков и неопределенности предполагает формирование перечня ценностей, социально обусловленных и общественно приемлемых. Среди таких ценностей выделяются: профессиональная компетентность; ответственность в профессиональной деятельности; снижение рисков в производственных процессах и повышение безопасности, собственной и окружающих; забота о собственном здоровье; стремление к развитию в профессиональной сфере.

Праксиологический компонент предполагает владение навыками и активность в профессии оператора. В перечне также можно выделить универсальный набор навыков для человека-оператора любой эргатической системы. Владение навыками и их реализация в поведении и профессиональной деятельности позволяют наблюдать оператора и выносить суждение о его информационно-аналитической готовности к работе в условиях рисков и неопределенности. Выделяются следующие практические навыки: анализировать поступающую из разных источников информацию о функциональности эргатической системы/технического устройства; правильно взаимодействовать с информационными системами (кодировать/декодировать информацию), используя знание языков; прогнозировать возможные сбои в работе системы; использовать тактики преодоления затруднений, копинг-поведение; снижать риски в работе эргатической системы; распознавать и регулировать собственные неблагоприятные состояния; повышать эффективность работы системы, используя собственный ресурс.

Выделенные компоненты одновременно становятся критериями педагогической оценки, позволяют судить о возможном уровне профессиональной готовности к труду операторов эргатических систем, работающих в условиях рисков и неопределенности. Одним из основных показателей и критериев качества работы педагогов учебных заведений технической направленности является итоговая надежность работы оператора-выпускника учебного заведения. Педагоги профессиональной школы в образовательной деятельности руководствуются ФГОС, в которых отсутствуют понятия информационно-аналитической готовности и готовности работы в условиях рисков и неопределенности. Следовательно, нужны и другие ориентиры. Такими ориентирами помимо общих и профессиональных компетенций можно считать развитие способностей регуляции собственных состояний оператора и повышение уровня информационно-аналитической готовности оператора. Развитие промышленного сектора направлено на повышение надежности систем, в том числе эргатических. Поскольку элементом эргатической системы является человек-оператор, то надежность, предсказуемость поведения и безопасность таких систем становится приоритетной задачей в профессиональном техническом образовании. Задача, по замыслу, воплощается в модели выпускника технических специальностей (человека-оператора). Содержанием модели является перечень следующих навыков: самодиагностика состояний; анализ состояний; выбор оптимальных средств саморегуляции с учетом индивидуальных особенностей; выбор средств саморегуляции с

учетом вида состояний; саморегуляция; самопознание; самосознание; интернальность (принятие ответственности на себя); устойчивость к развитию неблагоприятных состояний; адекватная реакция на внешние воздействия; преодолевающее поведение; адаптивная стратегия поведения в ответ на риски и неопределенность.

Содержание модели выпускника-специалиста становится, таким образом, общим предметным содержанием профессиональной подготовки и переподготовки обучающихся по техническим направлениям и специальностям. Оптимальным педагогическим средством может стать учебное пособие. Пособие позволит ликвидировать имеющийся дефицит знаний о состояниях, средствах самодиагностики и саморегуляции, позволит обрести навыки, необходимые обучающимся еще на этапе профессионального обучения/переподготовки. Симуляторы для модели взаимодействия «человек-оператор – эргатическая система», учебные пособия, дополняя педагогическую среду, станут базой повышения информационно-аналитической готовности операторов к работе в условиях рисков и неопределенности, базой для самовоспитания, в результате которого оператор обретает системное личностное образование и надежность, необходимые для работы в эргатических системах.

Литература

1. Алехин М.Д. Технология бесконтактного мониторинга состояния операторов эргатических систем // Оборонный комплекс – научно-техническому прогрессу России. М., 2014. №1. С. 3–7.
2. Корнеева Я.Н., Симонова Н.Н., Дегтева Г.Н. Понятия психологического риска в профессиональной деятельности работников вахтовых форм труда на примере нефтегазодобывающих предприятий в условиях Крайнего Севера // Гигиена и санитария. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2013. №4. С. 60–64.
3. Корнеева Я.Н., Симонова Н.Н. Адаптационные стратегии как механизм управления психологическими рисками вахтовых работников в Арктике // Арктика XXI век. Гуманитарные науки. 2015. №1 (4). С. 49–52.
4. Косенок С.М., Рассказов Ф.Д. Современные педагогические технологии в учебном процессе вуза. Сургут, 2018. 68 с.
5. Маришук В.Л., Блудов Ю.М., Серова Л.К. Психодиагностика в спорте. М., 2005. 348 с.
6. Масленко Н.В., Полетаева О.В. Воспитание инженера: актуальность и современные факторы // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. Серия Гуманитарные науки и современность. Экология. Тольятти, 2015. №4 (19). С. 131–136.
7. Морквина Н.В. Педагогическая компетентность преподавателя политехнического колледжа // Инновационное развитие науки и образования: Сборник статей IX Международной научно-практической конференции: В 2 ч. / Отв. ред. Г.Ю. Гуляев. Пенза, 2020. Ч. 2. С. 142–145.
8. Полетаева О.В. Психологическая готовность оператора к работе в Арктическом регионе. Тюмень, 2016. 60 с.
9. Рассказов Ф.Д., Муллер О.Ю. Модель индивидуализации профессионального развития педагога в аспекте образовательной деятельности вуза // Современные исследования в гуманитарных и естественнонаучных отраслях: Сборник научных статей. М., 2019. Ч. 2. С. 120–124.
10. Mar R. A., DeYoung C. G., Higgins D. M., Peterson J. B. Self-liking and self-competence separate self-evaluation from self-deception: Associations with personality, ability, and achievement // Journal of personality. 2006. Vol. 74. №4. P. 1047-1078.

References

1. Alekhin, M.D. (2014). Tekhnologiya beskontaktnogo monitoringa sostoyaniya operatorov ergaticheskikh sistem. In *Oboronnii kompleks – nauchno-tekhnicheskomu progressu Rossii*, Moscow, (1). 3-7. (In Russ.)
2. Korneeva, Ya.N., Simonova, N.N., & Degteva, G.N. (2013). Ponyatiya psikhologicheskogo riska v professional'noi deyatel'nosti rabotnikov vakhtovykh form truda na primere neftegazodobyvayushchikh predpriyatii v usloviyakh Krainego Severa. *Gigiena i sanitariya. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*, (4). 60-64. (In Russ.)
3. Korneeva, Ya.N., & Simonova, N.N. (2015). Adaptatsionnye strategii kak mekhanizm upravleniya psikhologicheskimi riskami vakhtovykh rabotnikov v Arktike. *Arktika XXI vek. Gumanitarnye nauki*, (1(4)). 49-52. (In Russ.)
4. Kosenok, S.M., & Rasskazov, F.D. (2018). Sovremennyye pedagogicheskie tekhnologii v uchebnom protsesse vuza. Surgut. (In Russ.)
5. Marishchuk, V.L., Bludov, Yu.M., Serova, L.K. (2005). Psikhodiagnostika v sporte. Moscow. (In Russ.)
6. Maslenko, N.V., & Poletaeva, O.V. (2015). Vospitanie inzhenera: aktual'nost' i sovremennyye faktory. *Vestnik Volzhskogo universiteta im. V.N. Tatishcheva. Seriya Gumanitarnye nauki i sovremennost'. Ekologiya. Tol'yatti*, (4(19)). 131–136. (In Russ.)
7. Morkvina, N.V. (2020). Pedagogicheskaya kompetentnost' prepodavatela politekhnicheskogo kolledzha. In *Innovatsionnoe razvitie nauki i obrazovaniya: Sbornik statei IX Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii: Penza*, 2. 142–145. (In Russ.)
8. Poletaeva, O.V. (2016). Psikhologicheskaya gotovnost' operatora k rabote v Arkticheskom regione. Tyumen. (In Russ.)

9. Rasskazov, F.D., & Muller, O.Yu. (2019). Model' individualizatsii professional'nogo razvitiya pedagoga v aspekte obrazovatel'noi deyatel'nosti vuza. In *Sovremennye issledovaniya v gumanitarnykh i estestvennonauchnykh otraslyakh: Sbornik nauchnykh statei*, Moscow. 2. 120–124. (In Russ.)

10. Mar, R. A., DeYoung, C. G., Higgins, D. M., & Peterson, J. B. (2006). Self-liking and self-competence separate self-evaluation from self-deception: Associations with personality, ability, and achievement. *Journal of personality*, 74(4), 1047-1078. (In Russ.)

Масленко Н.В. Состояния операторов эргатических систем в фокусе педагогической деятельности // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2021. № 1(53). С. 81–87. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/11>

Maslenko, N.V. (2021). The Operator's States of Ergatic Sistem in the Focus of Pedagogical Activity. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*. (1(53)). 81–87. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/11>

дата поступления: 22.06.2020

дата принятия: 04.09.2020

© Масленко Н.В., 2021

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК КОНСТРУКТ ТЕОРЕТИЗАЦИИ И НАУЧНОГО ПОИСКА

Kozyreva O.A.

PEDAGOGICAL MODELING AS A CONSTRUCT OF THEORETIZATION AND SCIENTIFIC SEARCH

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования педагогического моделирования в системе непрерывного образования и профессионально-педагогических отношений. Приведены особенности постановки и решения задач повышения качества формирования потребностей и возможностей использования педагогического моделирования в системе непрерывного образования и профессионально-педагогических отношений на ступенях СПО, ВО, ДПО. Уточнены понятия «педагогическое моделирование», «теоретизация», «функции использования педагогического моделирования», «модели повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования», «принципы повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования», «технология повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования», «педагогические условия повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования». Выделены функции использования педагогического моделирования, модели повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования, принципы повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования, педагогические условия повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования. Представлены статистические результаты анализа качества использования педагогического моделирования в системе СПО, ВО, ДПО.

Ключевые слова: педагогическое моделирование; теоретизация; культура самостоятельной работы личности; технология системно-педагогического моделирования.

Сведения об авторе: Козырева Ольга Анатольевна, канд. пед. наук, Новокузнецкое училище (техникум) олимпийского резерва; Сибирский государственный индустриальный университет, г. Новокузнецк, Россия, kozireva-oa@yandex.ru

Abstract. The article considers the possibility of using pedagogical modeling in the system of continuous education and professional-pedagogical relations. The features of the formulation and solution of the problems of improving the quality of the formation of the needs and possibilities of using pedagogical modeling in the system of continuous education and professional-pedagogical relations at the levels of secondary vocational education, higher education and vocational education are given. The concepts of “pedagogical modeling”, “theorization”, “functions of using pedagogical modeling”, “models for improving the quality of posing and solving problems of theorization and pedagogical modeling”, “principles for improving the quality of posing and solving problems of theorizing and pedagogical modeling”, “technology for improving quality” are clarified posing and solving the problems of theorizing and pedagogical modeling”, “pedagogical conditions for improving the quality of posing and solving the problems of theorizing and pedagogical modeling. The functions of using pedagogical modeling, models for improving the quality of posing and solving problems of theorizing and pedagogical modeling, principles for improving the quality of posing and solving problems of theorizing and pedagogical modeling, pedagogical conditions for improving the quality of posing and solving problems of theorizing and pedagogical modeling are highlighted. The statistical results of the analysis of the quality of the use of pedagogical modeling in the system of secondary professional education, secondary professional education is presented.

Keywords: pedagogical modeling; theorization; culture of independent work of the individual; system-pedagogical modeling technology

About the authors. Kozyreva Olga Anatolevna, PhD., Novokuznetsk School (Technical School) of the Olympic reserve; Siberian State Industrial University, kozireva-oa@yandex.ru

Возможность использования педагогического моделирования в системе непрерывного образования и профессионально-педагогической деятельности определяется уровнем востребованности нового научного знания в педагогике как науке, его принятия в различных антропологически обусловленных системах и повышения с его использованием качества решения задач выполняемой деятельности.

Выделим особенности постановки и решения задач повышения качества формирования потребностей и возможности использования педагогического моделирования в системе непрерывного образования и профессионально-педагогических отношений на ступенях СПО, ВО,

ДПО, определив приведенные ниже работы и модели в качестве конструкторов самоорганизации качества использования научного знания в педагогике:

– теоретизация и методологические возможности решения задач разработки тренажеров для сварки [12] определяются в контексте классического линейного и нелинейного педагогического моделирования; задачи продуктивного выбора основ и технологий продуктивной деятельности личности определяются через выбор педагогических условий разработки и использования тренажеров для сварки в системе высшего и среднего профессионального образования;

– системность идей научного познания и использования возможностей педагогического моделирования раскрывает идею и модель единства обучения и воспитания личности [1] через конкретно-исторические и деятельностно-практические основы детерминации возможностей научного поиска и научно-педагогической деятельности в системе современного образования;

– электронные образовательные ресурсы определяются в задачах теоретизации как важный элемент обеспечения качественной подготовки будущих специалистов среднего звена [2], данный процесс рассматривается через призму использования основ классического педагогического моделирования и научной теоретизации;

– образовательные модели, проекты и программы в контексте конструктивно-технической функции дидактики [3] являются уникальным примером повышения качества решения задач педагогического моделирования и научной теоретизации;

– научное обоснование возможности формирования культуры самостоятельной работы личности в модели непрерывного образования [4] определяет системное понимание важности использования педагогического моделирования в развитии личности; формирование основ самоорганизации качества деятельности регламентируется в контексте владения методом педагогического моделирования; научное познание и научная теоретизация являются механизмами объективизации возможностей использования педагогического моделирования и педагогического эксперимента в профессиональной подготовке педагогов в системе непрерывного образования;

– теоретизация в дидактическом и научно-педагогическом знании [5] раскрывает основы практико-ориентированного использования педагогического моделирования в работе учителя и научно-педагогического работника; системность идей связи дидактического и научно-педагогического знания определяет технологизацию педагогических процессов, раскрывает нюансы и результаты решения задач с использованием теоретизации как метода и продукта современной педагогики;

– теории и технологии формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования [6] могут быть полезны в изучении и использовании в качестве примера единства теории и практики педагогического моделирования, в решении задач продуктивного становления педагога и обучающегося в системе непрерывного образования;

– педагогическое моделирование в профессиональной деятельности учителя и научно-педагогического работника [7] раскрывает необходимые для продуктивной деятельности педагога модели, функции, принципы и педагогические условия оптимизации качества решения задач развития личности в системе непрерывного образования;

– теоретизация в педагогической науке [8] рассматривается как механизм повышения эффективности и качества профессиональной деятельности педагога; педагогическое моделирование является одним из условий продуктивной научной теоретизации в деятельности педагога и функционировании системы непрерывного образования;

– методология педагогики в контексте современного научного знания [9] регламентированно раскрывает основы и возможности педагогического моделирования в качественном решении задач создания новых средств и средств дидактического выбора оптимальных возможностей развития личности;

– инновационные образовательные практики в дидактическом аспекте теоретизации [10] определяют перспективы продуктивного решения задач развития личности и социально ориентированного выбора основ профессионально-педагогической деятельности в целостном уточнении качества достижений и возможностей современного образования;

– проблема повышения качества образовательных достижений студентов факультетов физической культуры [11] поможет определить основы и проблемы выбора оптимальной модели использования педагогического моделирования и научной теоретизации в регламентации качества деятельности и способности к рефлексии.

Уточним понятия «педагогическое моделирование», «теоретизация», «функции использования педагогического моделирования», «модели повышения качества постановки и решения задач

теоретизации и педагогического моделирования», «принципы повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования», «технология повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования», «педагогические условия повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования».

Педагогическое моделирование – полисистемное понятие, основы которого могут быть определены через различные составляющие научной теоретизации и научного поиска, в системе раскрывающие возможность создания нового знания и новых средств профессионально-педагогической деятельности.

Теоретизация – полисистемное понятие, виды которого могут определяться через дидактические и подлинно научные основы реализации идей создания и использования нового в научном поиске и трансформации получаемых результатов решения задач деятельности личности.

Функции использования педагогического моделирования – основные реализуемые направления использования педагогического моделирования, раскрывающие качество и состоятельность идей научного поиска и научно-педагогической деятельности через педагогическое моделирование. К ним относятся:

– функция активизации внимания на проблемах развития личности и продуктивном решении задач создания, коррекции качества и использовании научно-педагогического знания в системе непрерывного образования;

– функция наукообразности и системности в поиске оптимальных решений задач детерминации и уточнения основ педагогически целесообразных решений и организуемых педагогических процессов;

– функция доступности непрерывного образования в реализации идей гуманизма, здоровьесбережения, продуктивности, креативности и прочих необходимых ценностей в системе социально-образовательных и профессионально-трудовых отношений;

– функция синергетической коррекции и гуманистической корректности решения задач развития личности в системе непрерывного образования и профессионально-трудовых отношений;

– функция процессуальной, системной, технологической, функциональной и унифицированной оценки качества решения задач развития личности в избранном направлении деятельности в системе непрерывного образования;

– функция мотивации и контроля качества усвоения норм, ценностей, эталонов культуры, деятельности, общения и пр.;

– функция пролонгации основ и возможностей использования педагогической поддержки, педагогической фасилитации и научного донорства в успешном решении задач развития личности и продуктивном решении задач социализации, адаптации, просвещения, самоактуализации, самоутверждения, самореализации в социальном, профессиональном, образовательном ракурсах теоретизации успешности и конкурентоспособности личности;

– функция целостности и надежности в определении и уточнении составляющих развития личности «хочу, могу, надо, есть» через образование, науку, искусство, культуру, спорт;

– функция объективности и достоверности, прочности и точности, ясности и наглядности определяемых и решаемых задач развития личности;

– функция конкретизации и обновления всех составляющих в теоретизируемых и реализуемых педагогических процессах;

– функция завершенности и воспроизводимости принимаемых решений в доминирующих и недоминирующих системах и приоритетах ценностей культуры и развития личности;

– функция гибкого управления возможностями развития личности через специально разрабатываемые ресурсы и продукты научно-педагогической деятельности.

Модели повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования – идеальные положения, раскрывающие основы и составляющие процесса повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования. К ним относятся:

– адаптивная модель (вид модели, регламентирующий основы использования адаптивного знания для достижения максимальных результатов в управлении и коррекции процесса повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования);

– игровая модель (разновидность реализуемых основ повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования, позволяющих через конструкты и технологии игры и игрового обучения достичь теоретизируемого максимума (максимальных

результатов) в управлении качеством развития личности и использовании задач теоретизации и педагогического моделирования);

– системно-деятельностная модель (модель, детализирующая основы и возможности системного уточнения качества реализуемой педагогом деятельности при акцентировании возможностей и составляющих процесса повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования на системности идей научного познания и решения противоречий и задач деятельности);

– уровневая модель (процесс повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования определяется через уровневую модель, возможности которой регламентируются общими идеями теории научного познания, частно-предметными основами научной теоретизации, частно-специальными нюансами коррекции качества решения задач развития личности и системы непрерывного образования);

– конструктивно-деятельностная модель (модель, регламентирующая успешное уточнение конструктивных и деятельностных составляющих развития личности, возможностей управления качеством использования теоретизации и педагогического моделирования);

– адаптивно-продуктивная модель (модель, в основе содержащая механизмы, конструкты и технологии повышения качества решения задач теоретизации и педагогического моделирования через уровневое уточнение основ перехода от адаптивного познания и самовыражения к продуктивному);

– репродуктивно-продуктивная модель (вид модели, определяющий процесс повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования через конструкты уровневого решения задач репродуктивно-продуктивного развития личности);

– креативно-продуктивная модель (вид модели, определяющий процесс повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования через конструкты уровневого решения задач креативно-продуктивного развития личности);

– синергетическая модель (модель, определяющая возможность самоорганизации и управления качеством достижений личности и общества через системную регламентацию, контроль и коррекцию процесса повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования);

– унифицированная модель (модель, в основе которой определены элементы и продукты унификации уточнения процесса повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования);

– гносеолого-герменевтическая модель (модель, регламентирующая составляющие качества реализации основ гносеолого-герменевтического решения задач уточнения и оптимизации процесса повышения уровня продуктивности и успешности личности в использовании теоретизации и педагогического моделирования);

– процессуальная модель (модель, определяющая составляющие процесса повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования основой теоретизируемых и реализуемых составляющих научно-педагогической деятельности);

– функциональная модель (модель, определяющая составляющие функций в системе и контекстной зависимости процесса повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования основой теоретизируемых и реализуемых составляющих научно-педагогической деятельности);

– технологическая модель (модель, определяющая составляющие педагогической технологии в системе и контекстной зависимости процесса повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования основой теоретизируемых и реализуемых составляющих научно-педагогической деятельности);

– тактическая модель (модель, в которой регламентированы основы повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования через использование тактических основ уточнения и решения детерминируемых возможностей научного и научно-педагогического поиска);

– стратегическая модель (модель, в которой регламентированы основы повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования через использование стратегических приемов и основ уточнения и решения детерминируемых возможностей научного и научно-педагогического поиска);

– инновационная модель (в основе процесса повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования лежат педагогические инновации).

Принципы повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования – основные положения, регламентирующие и управляющие качеством формирования смыслов, ценностей и приоритетов развития личности, особенности которого корректируются в системе составляющих процесса повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования. К ним относятся:

- принцип наукообразности;
- принцип интеграции педагогической науки, образования, культуры, искусства и спорта в управлении процессом повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования;
- принцип обоснования, регламентации и использования традиционных основ реализации идей научного познания и педагогически обусловленных способов решения задач (последовательности, системности, наглядности, культуросообразности, природосообразности, прочности, разнообразия форм, методов, средств и пр.);
- принцип многомерности сравнения и сопоставления инновационно-педагогических основ уточнения процесса повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования;
- принцип объективации, мониторинга и коррекции;
- принцип уникальности, вариативности и конкурентоспособности решения задач;
- принцип инновационного обновления составляющих процесса повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования.

Технология повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования – совокупность средств и методов повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования, определяющих результативность деятельности и осуществляющих контроль через целеполагание, особенности которого регламентированы в иерархии вариативных и основных моделей повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования.

Педагогические условия повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования – совокупность словесно-логических моделей, определяющих возможность повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования. К ним относятся:

- наукообразность;
- системная интеграция образования, науки, искусства, культуры, спорта в теоретизации и объективации основ успешного решения задач развития личности;
- возрастосообразность реализации идей развития личности в уточнении составляющих повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования;
- использование педагогической поддержки, педагогической фасилитации и научного донорства в успешном решении задач развития личности;
- формирование и развитие культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования;
- учет нормального распределения способностей и здоровья в разработке составляющих и целостного программно-педагогического сопровождения повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования;
- разработка и использование новых технологий решения проблем повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования;
- использование технологий мониторинга и коррекции возможностей повышения качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования.

Продуктами педагогического моделирования в системе СПО, ВО, ДПО определяются все составляющие возрастосообразной деятельности обучающихся, данная практика опирается на выделяемые перспективы регламентации качества и направленности использования ФГОС, профессиональных стандартов, трудовых функций, трудовых действий и пр.

Были определены качественные отслеживаемые результаты обучающихся, справившихся с повышением качества постановки и решения задач теоретизации и педагогического моделирования (с 2000 по 2020 гг.), следующих учебных заведений:

- Колледж современных технологий им. Героя Советского Союза М.Ф. Панова, г. Москва; Кузнецкий техникум сервиса и дизайна им. В.А. Волкова, г. Новокузнецк; Училище олимпийского резерва Кузбасса, Новокузнецк; Новокузнецкий педагогический колледж, Новокузнецк и пр. (СПО, более 5000 чел.);

– Новокузнецкий государственный педагогический институт, г. Новокузнецк (до 2003 г.); Кузбасская государственная педагогическая академия, г. Новокузнецк (до 2014 г.); Кемеровский государственный университет, Новокузнецкий филиал-институт, г. Новокузнецк; Сибирский государственный индустриальный университет, г. Новокузнецк; Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королева (Самарский университет), г. Самара и пр. (ВО, более 15 000 чел.);

– Новокузнецкий институт повышения квалификации, г. Новокузнецк; Сибирский государственный индустриальный университет, г. Новокузнецк и пр. (ДПО, более 5000 чел.).

Литература

1. Вербицкий А.А. Проблема единства обучения и воспитания // Профессиональное образование. Столица. 2017. №10. С. 2–7.
2. Ибрагимова Л.А., Скобелева И.Е. Электронные образовательные ресурсы как важный элемент обеспечения качественной подготовки будущих специалистов среднего звена // Вестник Нижневартского государственного университета. 2017. №3. С. 16-20.
3. Кларин М.В., Осмоловская И.М. Образовательные модели, проекты и программы в контексте конструктивно-технической функции дидактики // Педагогический журнал Башкортостана. 2015. №6(61). С. 94–100.
4. Козырева О.А. Научное обоснование возможности формирования культуры самостоятельной работы личности в модели непрерывного образования // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 28. №4. С. 437–453.
5. Козырева О.А. Теоретизация в дидактическом и научно-педагогическом знании // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. №4(25). С. 5. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-4-5>
6. Козырева О.А. Теории и технологии формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. 2018. №4. С. 51–56. <https://doi.org/10.29025/1994-7720-2018-4-51-56>
7. Козырева О.А. Педагогическое моделирование в профессиональной деятельности учителя и научно-педагогического работника // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. №2. С. 1. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-1>
8. Коновалов С.В., Козырев Н.А., Козырева О.А. Теоретизация в педагогической науке: общенаучный и общепрофессиональный аспекты // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2018. №4(45). С. 376–385. <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2018.45.409>
9. Осмоловская И. М. Методология педагогики в контексте современного научного знания // Проблемы современного образования. 2016. №5. С. 149–158.
10. Осмоловская И.М. Инновационные образовательные практики: дидактический аспект // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2017. №3(47). С. 37–46.
11. Шукшина Т.И., Замкин П.В., Мирошкин В.В. Проблема повышения качества образовательных достижений студентов факультетов физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2016. №8. С. 11–13.
12. Kozyreva O.A., Kozyrev N.A., Gutak O.Ya. Models and Ways Of Developing Self-Study Culture of College Students // Mechanics, Materials Science & Engineering. 2018. Vol. 17. <http://seo4u.link/10.2412/mmse.34.90.847>

References

1. Verbitskii, A. A. (2017). Problema edinstva obucheniya i vospitaniya. *Professional'noe obrazovanie. Stolitsa*, (10), 2-7. (In Russ.).
2. Ibragimova, L.A., & Skobeleva, I.E. (2017). Electronic learning resources as a main element in providing high-quality training for the future experts of the secondary professional education. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3), 16-20. (In Russ.).
3. Clarin, M.V., Osmolovskaya, I.M. (2015). Educational models, projects and programs in the context of structural design features didactics. *Pedagogical Journal of Bashkortostan*, 6(61) 94-100. (In Russ.).
4. Kozyreva, O.A. (2018). Scientific Substantiation of the Possibility of Forming a Culture of Independent Work of an Individual in the Model of Continuous Education. *Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 28(4). 437-453. (In Russ.)
5. Kozyreva, O.A. (2018). Theorization in didactic and scientific-pedagogical knowledge. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 6(4). 5. (In Russ.) <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-4-5>
6. Kozyreva, O.A. (2018). Theories and Technologies of Forming a Culture of Self-Dependent Work of the Individual in the System of Continuous Education. *Bulletin of the North Ossetian State University. K.L. Khetagurov*, (4), 51-56. (In Russ.). <https://doi.org/10.29025/1994-7720-2018-4-51-56>
7. Kozyreva, O.A. (2020). Pedagogical modeling in the activities of a teacher and a scientific and pedagogical worker. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 8(2). (In Russ.). <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-1>
8. Konovalov, S.V., Kozyrev, N.A., & Kozyreva, O.A. (2018). In: *Biznes. Obrazovaniye. Pravo* [Business. Education. Right]. No. 4 (45) 376-385. (In Russ.). <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2018.45.409> (In Russian)

9. Osmolovskaya, I. M. (2016). Pedagogical Methodology in the Context of Modern Scientific Knowledge. *Problemy sovremennoogo obrazovaniya*, (5), 149-158. (In Russ.).
 10. Osmolovskaya, I. M. (2017). Innovatsionnye obrazovatel'nye praktiki: didakticheskii aspekt. *Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh*, (3), 37-46. (In Russ.).
 11. Shukshina, T. I., Zamkin, P. V., & Miroshkin, V. V. (2016). Problema povysheniya kachestva obrazovatel'nykh dostizhenii studentov fakul'tetov fizicheskoi kul'tury. *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury*, (8), 11-13. (In Russ.).
 12. Kozyreva, O.A., Kozyrev, N.A., & Gutak, O.Ya. (2018). Models and Ways Of Developing Self-Study Culture of College Students. *Mechanics, Materials Science & Engineering*, 17. <http://seo4u.link/10.2412/mmse.34.90.847>
-

Козырева О.А. Педагогическое моделирование как конструкт теоретизации и научного поиска // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2021. № 1(53). С. 88–94. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/12>

Kozyreva, O.A. (2021). Pedagogical Modeling as a Construct of Theoretization and Scientific Search. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*. (1(53)). 88–94. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/12>

дата поступления: 08.06.2020

дата принятия: 09.09.2020

© Козырева О.А., 2021

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ У БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Isupov P.V.

PERSONALITY-ORIENTED APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL REGULATION IN FUTURE MEDICAL PROFESSIONALS

Аннотация. Цель публикации заключается в актуализации проблемы развития эмоциональной регуляции у обучающихся медицинского колледжа как будущих медицинских специалистов среднего звена. Известно, что медицинская профессия относится к профессиям, характеризующимся значительными эмоциональными, физическими и психическими нагрузками, что может вызывать у специалистов профессиональные деформации, в том числе эмоциональное выгорание. Испытывая влияние эмоциогенных факторов, негативных эмоциональных переживаний, связанных с тяжелыми событиями (болезнь, страдание, смерть), специалист интуитивно прибегает к механизмам психологической защиты, что способствует, с одной стороны, развитию неконструктивных стратегий профессионального поведения в отношении пациента (грубость, черствость, равнодушие); с другой стороны, снижает личностный эмоциональный ресурс и приводит специалиста к эмоциональному выгоранию. Для исследования обозначенной проблемы выбраны личностно-ориентированный и аксиологический подходы. В проведенном исследовании доказано, что эмоциональная регуляция развивается поэтапно, причем первые этапы соответствуют логике онтологического развития личности. В ходе педагогического эксперимента выявлено, что обучающиеся медицинского колледжа сознательно выбрали будущую профессию, демонстрируют достаточную учебную мотивацию, при этом оптимальным уровнем развития эмоциональной регуляции обладает чуть более четверти студентов. Исследование доказывает необходимость и возможность педагогического воздействия в период профессионального обучения будущих медицинских специалистов среднего звена. В качестве решения данной проблемы предлагается развивать эмоциональную регуляцию на этапе профессионального образования. Развитие ценностно-смыслового уровня эмоциональной регуляции в процессе профессионального образования обеспечивается комплексом организационно-педагогических условий по интериоризации обучающимися медицинского колледжа профессиональных ценностей и смыслов. В числе условий апробировано развитие рефлексивных умений, ценностно-смысловое опосредствование, освоение стратегий эмоциональной регуляции. Результаты эксперимента подтвердили правомерность разработанных теоретических положений и организационно-педагогических условий.

Ключевые слова: эмоциональная регуляция; обучающиеся; медицинский специалист среднего звена; эмоциональное выгорание; профессиональные деформации; образовательный процесс.

Abstract. The purpose of the publication is to actualize the problem of the development of emotional regulation in medical college students as future mid-level medical specialists. It is known that the medical profession belongs to professions characterized by significant emotional, physical and mental stress, which can cause professional deformations in specialists, including emotional burnout. Experiencing the influence of emotiogenic factors, negative emotional experiences, the specialist intuitively resorts to the mechanisms of psychological defense, which contributes to the development, on the one hand, of non-constructive strategies of professional behavior towards the patient (rudeness, callousness, indifference); on the other hand, the constant encounter with difficulties, with the experience of negative emotions, with difficult events (illness, suffering, death) reduces the personal emotional resource and leads the specialist to emotional burnout. Personality-oriented and axiological approaches were chosen to study the indicated problem. The study proves that emotional regulation develops in stages, and the first stages are logical to the ontological development of the individual. In the course of the pedagogical experiment, it was proved that the students of the medical college deliberately chose their future profession, demonstrate sufficient educational motivation, while just over a quarter of the students have the optimal level of development of emotional regulation. The conducted research proves the necessity and possibility of pedagogical influence during the period of professional training of future mid-level medical specialists. As a solution to this problem, the author of the publication proposes to develop emotional regulation at the stage of professional education. The development of the value-semantic level of emotional regulation in the process of vocational education is provided by a complex of organizational and pedagogical conditions for the interiorization of professional values and meanings by students of the medical college. Among the conditions tested were the development of reflexive skills, value-semantic mediation, mastering strategies of emotional regulation. The results of the experiment confirmed the legitimacy of the developed theoretical provisions and organizational and pedagogical conditions.

Keywords: emotional regulation; students; mid-level medical specialist; emotional burnout; professional deformations; image.

Сведения об авторе: Исупов Павел Владимирович, Нижневартровский медицинский колледж, Нижневартовск, Россия, isupovpv75@gmail.com
About the author: Isupov Pavel Vladimirovich, Nizhnevartovsk Medical College, Nizhnevartovsk, Russia, isupovpv75@gmail.com

Введение. Многие профессии требуют значительных нагрузок не только физического, но и эмоционально-психологического плана, следовательно, здоровье взрослого населения, как ресурс повышения человеческого капитала и важнейший ресурс социально-экономического развития, является первоочередной заботой государства. Профессия медицинского работника относится к числу наиболее трудных профессий, владение которой требует значительных душевных затрат, переживания сильных эмоций [2]. Продолжительное выполнение эмоционально напряженной профессиональной деятельности может стать причиной психоэмоциональных нарушений, эмоционального выгорания и других видов профессиональной деформации. Эмоциональному выгоранию в большей степени подвержены представители именно коммуникативных, помогающих профессий: врачи, учителя, психологи, социальные работники [4].

Изучение профессиональных деформаций опирается на значительные теоретико-методологические предпосылки, разработанные в психологии. Вместе с тем, по мнению Н.Е. Водопьяновой, несмотря на постоянный рост исследований по проблемам эмоционального и профессионального выгорания как признака профессиональной дезадаптации и деформации, научно обоснованные технологии его профилактики и коррекции продолжают оставаться в поле зрения исследователей [6]. Особенно данный вопрос актуален для педагогической науки. Профилактическая работа в период профессионального образования специалистов данных профессий не приносит желаемых результатов, поскольку эмоциональное выгорание для студентов не является личностной проблемой до начала профессиональной деятельности. Изучение психолого-педагогических теоретических основ, результатов исследований в области профессиональных деформаций и, в частности, эмоционального выгорания, позволило обратиться к феномену эмоциональной регуляции как личностному качеству, обеспечивающему развитие эмоциональной стабильности под влиянием внешних факторов [15].

Предположение о том, что сформированность эмоциональной регуляции на ценностно-смысловой основе обеспечивает субъекту профессиональной деятельности успешность профессиональной адаптации, профилактику профессиональных деформаций, сохранение психоэмоционального здоровья послужило ведущей идеей исследования, в ходе которого была осуществлена попытка развития ценностно-смысловой эмоциональной регуляции у обучающихся медицинского колледжа.

Экспериментальная часть. Проблема эмоционального выгорания для медицинских работников не вызывает сомнений. В работах Д.Н. Решетова, А.А. Бельтюковой приводятся данные о том, что распространенность синдрома эмоционального выгорания среди психиатров, наркологов, психотерапевтов составляет почти 80%; для специалистов среднего звена (медицинских сестер, акушерок, фельдшеров) данный показатель составляет почти 90%. В качестве социально-психологических признаков проявления синдрома в литературе описаны хроническая усталость, снижение и потеря энергии, нарушения памяти и внимания (недостаточная точность, дезорганизация), недостаток мотивации, а также личностные изменения (сниженный интерес, цинизм, агрессивность). Психосоматическими личностными признаками называются головная боль, гастроинтестинальные расстройства (симптом раздраженного желудка, диарея), кардиоваскулярные нарушения (тахикардия, аритмия, артериальная гипертензия) [19].

Как уже отмечалось, для медицинских работников актуальность профессиональных деформаций обусловлена спецификой и факторами профессионального труда [1]. Ежедневно сталкиваясь с болью, страданиями, смертью, бурно переживая события профессиональной повседневности, медицинский работник проходит несколько стадий психоэмоциональной адаптации: от активной эмоциональной отзывчивости до определенной эмоциональной сопротивляемости. Условная шкала динамики эмоциональной реакции медицинского работника в процессе его профессиональной деятельности является предметом данного исследования. Анализ предыдущих исследований подтверждает, что в начале своей профессиональной деятельности медицинский работник переживает события вовлеченно и достаточно тяжело, долго восстанавливает свое эмоциональное состояние, затем прибегает к механизмам и стратегиям эмоциональной и психологической защиты, а позже – к психологическим механизмам эмоционального сопротивления, старается лично не принимать внешние эмоциогенные факторы. В результате динамики эмоциональных реакций развиваются профессиональные деформации в двух направлениях: с одной

стороны, медицинский работник начинает проявлять скупость эмоциональных реакций, что внешне выглядит как черствость, цинизм, безразличие и даже грубость в отношениях с пациентами. С другой стороны, медицинский работник, стараясь следовать этико-деонтологическим принципам медицинской деятельности, демонстрирует все признаки эмоционального выгорания. По утверждению Н.Е. Водопьяновой, профессия медицинских работников среднего звена «относится к профессиям высокой моральной ответственности за здоровье и жизнь людей, требует значительных психологических, физических и эмоциональных затрат, не имеет определенных критериев успешности и эффективности» [6].

Анализ теоретических положений и результатов исследований позволяет предположить, что развитие эмоциональной регуляции у обучающихся медицинского колледжа как личностного качества в период профессионального обучения и как профессиональной компетенции для предстоящей профессиональной деятельности обеспечит будущим медицинским специалистам среднего звена профилактику эмоционального выгорания и сохранение здоровья [13].

Для экспериментального исследования проблемы развития эмоциональной регуляции у обучающихся медицинского колледжа были выбраны следующие критерии и диагностические методики оценки их показателей:

- мотивационно-ценностный критерий, показатели которого – мотивация профессионального выбора и мотивация учебно-профессиональной деятельности – оценивались с помощью методики К. Замфир в модификации А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности» и методики оценки учебной мотивации студентов (А.А. Реан, В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) [18];

- когнитивно-ценностный критерий, позволяющий определить уровень знаний о будущей профессиональной деятельности, сформированность системы ценностных ориентаций, основанной на прямом ранжировании списка ценностей, с применением диагностической методики «Профессиональная готовность»;

- рефлексивно-ценностный критерий, оценивающий степень развития рефлексии при помощи диагностической методики А.В. Карпова [11];

- эмоционально-регуляционный критерий, оценивающий общий уровень развития эмоциональной регуляции у обучающихся медицинского колледжа при помощи теста на эмоциональную регуляцию [27; 28]; теста-опросника А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции»; диагностики копинг-стратегий «Выход из сложных ситуаций» Э. Хайма [17].

В проведенном экспериментальном исследовании приняли участие 476 обучающихся по специальностям «Сестринское дело 34.02.02»; «Лечебное дело 31.02.01»; «Акушерское дело 31.02.02» Бюджетного учреждения профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Нижевартовский медицинский колледж».

В исследовании по оценке обоснованных критериев получены результаты, подтверждающие, что среди респондентов 20% выбирают данную профессию, так как она нравится; 42% желают помогать людям, лечить людей; 35% респондентов стремятся облегчить страдания тяжелобольных, стариков и детей. Следовательно, очевидно, что обучающиеся медицинского колледжа сделали осознанный профессиональный выбор, что подтверждается незначительным числом выборов материальной заинтересованности (7%), выбора профессии по совету кого-либо (8%) или случайного выбора (3%). Оценка *мотивационно-ценностного* критерия подтвердила теоретические выводы о том, что сознательно сделанный профессиональный выбор еще не гарантирует эффективной профессиональной деятельности и не может обеспечить сохранение здоровья в профессиональной деятельности.

Анализ результатов оценки *когнитивно-ценностного* критерия показал недостаточный уровень представлений о содержании будущей профессиональной деятельности. Так 59,39% респондентов не обладают достаточным объемом знаний о выбранной профессии. Однако две трети (65,5%) обучающихся медицинского колледжа, принявшие участие в исследовании, обладают устойчивым интересом к выбранной профессии.

Оценка *рефлексивно-ценностного* критерия показала, что рефлексивность как необходимое личностное качество будущего медицинского работника среднего звена и как основной механизм развития эмоциональной регуляции у обучающихся медицинского колледжа развит недостаточно: подавляющее большинство показало средний уровень ближе к низкому (87% обучающихся).

Осмысление теории развития эмоциональной регуляции в логике личностного развития, принципов личностно-ориентированного и аксиологического подходов позволило сформулировать следующие положения, правомерность которых была доказана в ходе педагогического исследования:

– развитие ценностно-смыслового уровня эмоциональной регуляции обучающихся медицинского колледжа опирается на результаты предыдущих этапов развития эмоциональной регуляции как личностного качества в процессе общего развития личности. Результаты мониторинга по разработанным критериям показали, что оптимальным уровнем эмоциональной регуляции обладают чуть более четверти обучающихся медицинского колледжа (27,2%). При этом критический уровень показали 7,8% респондентов, допустимый уровень – 65%. Полученные в исследовании результаты подчеркивают актуальность выбранного направления исследования и доказывают необходимость педагогического воздействия;

– организация процесса развития ценностно-смысловой эмоциональной регуляции как личностного качества у обучающихся медицинского колледжа в образовательном пространстве обеспечивается созданием условий для актуализации и развития личностных мотивационно-смысловых механизмов рефлексии и ценностно-смыслового опосредствования и освоения операционально-технических механизмов как стратегий эмоциональной регуляции в квазипрофессиональной деятельности;

– содержательно процесс развития ценностно-смысловой эмоциональной регуляции определяют ценности и смыслы будущей профессиональной деятельности. В ходе исследования было обнаружено, что свой профессиональный выбор обучающиеся сделали сознательно, что выбор будущей профессии не определяется прагматическими мотивами, при этом обучающиеся демонстрируют недостаточность знаний о видах профессиональной деятельности, о ее ценностях и смыслах;

– процесс развития ценностно-смысловой эмоциональной регуляции в образовательном пространстве осуществляется посредством интериоризации ценностей будущей профессии, которые, переходя во внутренний план, становятся личностными ценностями и ориентациями, и далее, в период непосредственной профессиональной деятельности, трансформируются в профессиональные смыслы, определяя профессионально-личностную стратегию развития специалиста;

– реализация совокупности организационно-педагогических условий развития ценностно-смысловой эмоциональной регуляции у обучающихся медицинского колледжа в ходе педагогического эксперимента подтвердила правомерность выдвинутых положений. Так, оптимальный уровень развития исследуемого качества на контрольном этапе показали 67,8% будущих медицинских специалистов среднего звена.

Обсуждение результатов. Выбранная стратегия исследования отвечает личностно-ориентированному подходу, позволяющему обратиться к сущностным потребностям личности в сохранении своего психоэмоционального здоровья за счет внутренних ресурсов. Вместе с тем большинство современных исследователей подчеркивают актуальность проблемы эмоционального выгорания специалистов помогающих и коммуникативно-ориентированных профессий и при этом отмечают недостаточность разработанных способов профилактики. В основном в исследованиях предлагаются условия и программы профилактики, включающие диагностику, тренинги коррекции, развитие чувства уверенности в коммуникациях (М.А. Воробьева, А.В. Мищенко, А.В. Суховершин и др.) [7; 14; 21]. В логике проведенного исследования теоретико-методологический интерес представляют работы Н.К. Баклановой, А.Ю. Василенко, Н.В. Гафарова, И.А. Кураповой, О.А. Семиздраловой, Е.Г. Таткиной [3; 5; 8; 12; 20; 22]. Авторы в поиске возможностей профилактики эмоционального выгорания педагогов, преподавателей вузов, будущих медицинских сестер обращаются к ресурсам самой личности. Так, А.Ю. Василенко предлагает развитие гуманности как нравственной позиции личности [5]; И.А. Курапова утверждает, что в изучении данного феномена менее всего изучены ценностно-смысловые и духовно-нравственные ресурсы личности, а также их роль в возникновении и развитии синдрома эмоционального выгорания, в профилактике которого исследователь предлагает ориентировать педагогов на развитие гуманистических ценностей, что позволит им выйти из экзистенциального кризиса, имманентно связанного с профессиональной деформацией [12]. Е.Г. Таткина в попытке ранней профилактики эмоционального выгорания у будущих медицинских сестер предлагает развивать умения саморегуляции в коммуникации [22]; О.А. Семиздралова разрабатывает систему психолого-педагогического сопровождения обучения приемам саморегуляции посредством моделирования фрустрирующих ситуаций педагогической деятельности для будущих педагогов [20]; Н.А. Польская исследует психологические механизмы и основы самоповреждающего поведения [16]. Большое место феномен эмоциональной регуляции, в том числе и когнитивной эмоциональной регуляции, занимает в зарубежной науке [23-26].

Таким образом, в психологии к настоящему времени сложилось несколько направлений исследования феномена эмоционального выгорания как вида профессиональной деформации и его

профилактики, при этом исследований, дающих практические руководства по подготовке медицинских специалистов среднего звена к будущей эмоционально затратной профессиональной деятельности в педагогической науке, нет.

Выводы. В настоящее время перспективными направлениями являются разработки в русле личностно-ориентированного подхода, позволяющие обратиться к внутренним ресурсам личности будущего специалиста, к развитию у него осознания собственных усилий по совладанию с различными жизненными трудностями, внутреннего стремления к обогащению поведенческого репертуара конструктивными стратегиями. Данный подход отвечает гуманистической парадигме, способствует развитию субъектной позиции специалиста, несущего ответственность за свою деятельность, жизнь и здоровье [2; 3; 8; 9].

Изучение психолого-педагогических источников позволило сделать вывод, что развитие эмоциональной регуляции у обучающихся медицинского колледжа соответствует логике личностного развития и последовательно проходит три этапа. Первый этап – развитие базальной эмоциональной регуляции как непровольное приспособление к окружающей среде – соответствует естественному развитию личности человека и в норме не требует дополнительного педагогического воздействия. Второй этап – развитие сознательно-волевой эмоциональной регуляции, отражающей развитие условных рефлексов социального взаимодействия личности в период ее социализации – также в случае нормального развития происходит под естественным влиянием социализирующих факторов (семья, школа, профессиональное образовательное пространство и др.). Третий этап – развитие ценностно-смысловой эмоциональной регуляции, соответствующей высшему уровню произвольной регуляции (саморегуляции) – требует соответствующего педагогического воздействия, эффективность которого была доказана в ходе педагогического исследования. Данный вывод имеет важное научно-практическое значение, поскольку не требует значительных вложений и затрат в период профессионального обучения, но перспективен для будущей профессиональной деятельности. Таким образом, реализуемая в процессе обучения специально организованная педагогическая работа по развитию у обучающихся медицинского колледжа эмоциональной регуляции будет способствовать развитию жизненной стойкости, сохранению здоровья будущих медицинских работников среднего звена, будет способствовать качественному, отзывчивому выполнению своих профессиональных функций [10].

Литература

1. Акимова Н.А., Коваленко А.Д. Анализ мнения медицинских сестер об уровне удовлетворенности своей профессиональной деятельностью // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2017. Т. 7. №6. С. 1319–1322.
2. Анашкина Н.Н., Хабарова Т.Ю. Синдром эмоционального выгорания у медицинских работников как психологический феномен // Центральный научный вестник. 2016. Т. 1. №2(2). С. 3–5.
3. Бакланова Н.К., Исаева А.П. Синдром эмоционального выгорания медицинских работников среднего звена: причины и пути преодоления // Психологическое здоровье специалиста социальной сферы. М., 2014. С. 85–92.
4. Варыханова К.В., Мироманова С.В. Взаимосвязь эмоционального выгорания медицинских работников с видами мотивации профессиональной деятельности в условиях современного здравоохранения // Молодежный вестник ИРГТУ. 2015. №3. С. 12.
5. Василенко А.Ю. Личностные факторы профилактики эмоционального выгорания в процессе профессиональной самоактуализации: Дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2008. 146 с.
6. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания диагностика и профилактика СПб., 2008. 336 с.
7. Воробьева М.А. Исследование эмоционального выгорания у педагогов // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2006. № 1. С. 70–75.
8. Гафарова Н.В. Роль личностных особенностей в профессиональной и социальной дезадаптации (на примере медицинских работников): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2012. 25 с.
9. Гольменко А.Д., Ильин В.П., Хаптанова В.А., Выговский Е.Л. Взаимосвязь и взаимообусловленность профессионально-психологической дизадаптации и соматических нарушений у медицинских работников // Институт психологии РАН. Организационная психология и психология труда. 2017. Т. 2. №1. С. 75–90.
10. Ибрагимов Л.А., Исупов П.В. К проблеме эмоциональной регуляции среднего медицинского персонала // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2018. №2. С. 27–33.
11. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. №5. С. 45–57.
12. Курапова И.А. Нравственно-ценностная регуляция эмоционального выгорания в профессиональной деятельности: на примере педагогов средней и высшей школы: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2009. 246 с.

13. Лопанова И.М., Николаева А.Н. Особенности медицинской этики и деонтологии в работе медицинской сестры // Проблемы и перспективы высшего и среднего сестринского образования: интеграция в современное здравоохранение: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. М., 2016. С. 168–172.
14. Мищенко А.А. Эмоциональная составляющая труда персонала в культурном пространстве организации // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. №6(122). С. 60–66.
15. Первичко Е.И. Культурно-деятельностный подход к проблеме регуляции эмоций: теоретическое обоснование и эмпирическая верификация концептуальной модели // Национальный психологический журнал. 2016. №2(22). С. 3–17.
16. Польская Н.А. Психология самоповреждающего поведения. М., 2017. 320 с.
17. Польская Н.А., Разваляева А.Ю. Разработка опросника эмоциональной дисрегуляции // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 4. С. 71–93.
18. Реан А.А. Психология и психодиагностика личности: Теория, методы исследования, практикум. СПб., 2006. С. 84–86.
19. Решетов Д.Н., Бельтюкова А.А. Синдром эмоционального выгорания у медицинских работников: проблемы и перспективы предупреждения // Экономика и социум: современные модели развития: Межвузовский сборник научных трудов. 2016. № 11. С. 86–92.
20. Семиздралова О.А. Профилактика эмоционального выгорания на ранних этапах профессионализации учителя: Дис. ... канд. психолог. наук. М., 2006. 186 с.
21. Суховершин А.В. Избыточная профессиональная идентификация как один из факторов эмоционального выгорания (к постановке проблемы) // Сибирский психологический журнал. 2012. №43. С. 6–9.
22. Таткина Е.Г. Особенности ранней психопрофилактики эмоционального выгорания у медицинских сестер: Дис. ... канд. психолог. наук. Томск, 2010. 158 с.
23. Campos J. J., Frankel C. B., Camras L. On the nature of emotion regulation // Child development. 2004. Vol. 75. №2. P. 377–394. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x>
24. Cicchetti D., Ackerman B. P., Izard C. E. Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology // Development and psychopathology. 1995. Vol. 7. №1. P. 1–10. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006301>
25. Cole P. M., Martin S. E., Dennis T. A. Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research // Child development. 2004. Vol. 75. №2. P. 317–333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
26. Diamond L. M., Aspinwall L. G. Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes // Motivation and Emotion. 2003. Vol. 27. №2. P. 125–156. <https://doi.org/10.1023/A:1024521920068>
27. Gross J. J. Emotion regulation in adulthood: Timing is everything // Current directions in psychological science. 2001. Vol. 10. №6. P. 214–219. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00152>
28. Sheppes G., Scheibe S., Suri G., Radu P., Blechert J., Gross J. J. Emotion regulation choice: a conceptual framework and supporting evidence // Journal of Experimental Psychology: General. 2014. Vol. 143. №1. P. 163. <https://doi.org/10.1037/a0030831>

References

1. Akimova, N.A., & Kovalenko, A.D. (2017). Analiz mneniya meditsinskikh sester ob urovne udovletvorennosti svoei professional'noi deyatel'nost'yu. *Byulleten' meditsinskikh internet-konferentsii*, 7(6). 1319-1322. (In Russ.).
2. Anashkina, N.N., & Khabarova, T.Yu. (2016). Sindrom emotsional'nogo vygoraniya u meditsinskikh rabotnikov kak psikhologicheskii fenomen. *Tsentral'nyi nauchnyi vestnik*, 1(2(2)). 3-5. (In Russ.).
3. Baklanova, N.K., & Isaeva, A.P. (2014). Sindrom emotsional'nogo vygoraniya meditsinskikh rabotnikov srednego zvena: prichiny i puti preodoleniya. In *Psikhologicheskoe zdorov'e spetsialista sotsial'noi sfery*, Moscow. 85-92. (In Russ.).
4. Varykhanova, K.V., & Miromanova, S.V. (2015). Vzaimosvyaz' emotsional'nogo vygoraniya meditsinskikh rabotnikov s vidami motivatsii professional'noi deyatel'nosti v usloviyakh sovremennogo zdravookhraneniya. *Molodezhnyi vestnik IRGTU*, (3). 12. (In Russ.).
5. Vasilenko, A.Yu. (2008). Lichnostnye faktory profilaktiki emotsional'nogo vygoraniya v protsesse professional'noi samoaktualizatsii: Dis. ... kand. psikhol. nauk. Khabarovsk. (In Russ.).
6. Vodop'yanova, N.E., & Starchenkova, E.S. (2008). Sindrom vygoraniya diagnostika i profilaktika. St. Petersburg. (In Russ.).
7. Vorob'eva, M.A. (2006). Issledovanie emotsional'nogo vygoraniya u pedagogov. *Obrazovanie i nauka: Izvestiya Ural'skogo otdeleniya Rossiiskoi akademii obrazovaniya*, (1). 70-75. (In Russ.).
8. Gafarova, N.V. (2012). Rol' lichnostnykh osobennostei v professional'noi i sotsial'noi dezadaptatsii (na primere meditsinskikh rabotnikov): Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Ekaterinburg. (In Russ.).
9. Gol'menko, A.D., Il'in, V.P., Khaptanova, V.A., & Vygovskii, E.L. (2017). Vzaimosvyaz' i vzaimoobuslovlennost' professional'no-psikhologicheskoi dizadaptatsii i somaticheskikh narushenii u meditsinskikh rabotnikov. *Institut psikhologii RAN. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda*, 2(1). 75-90. (In Russ.).

10. Ibragimova, L.A., & Isupov, P.V. (2018). On the problem of emotional regulation among middle level medical staff. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (2). 27-33. (In Russ.).
11. Karpov, A.V. (2003). Refleksivnost' kak psikhicheskoe svoistvo i metodika ee diagnostiki. *Psikhologicheskii zhurnal*, 24(5). 45–57. (In Russ.).
12. Kurapova, I.A. (2009). Nравstvenno-tsennostnaya regulyatsiya emotsional'nogo vygoraniya v professional'noi deyatelnosti: na primere pedagogov srednei i vysshei shkoly: Dis. ... kand. psikholog. nauk. Moscow. (In Russ.).
13. Lopanova, I.M., & Nikolaeva, A.N. (2016). Osobennosti meditsinskoi etiki i deontologii v rabote meditsinskoi sestry. In *Problemy i perspektivy vysshego i srednego sestrinskogo obrazovaniya: integratsiya v sovremennoe zdavookhraneniye: Sb. tez. Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, Moscow. 68-172. (In Russ.).
14. Mishchenko, A.A. (2013). Emotsional'naya sostavlyayushchaya truda personala v kul'turnom prostranstve organizatsii. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 6(122). 60-66. (In Russ.).
15. Pervichko, E.I. (2016). Kul'turno-deyatelnostnyi podkhod k probleme regulyatsii emotsii: teoreticheskoe obosnovanie i empiricheskaya verifikatsiya kontseptual'noi modeli. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal*, 2(22). 3-17. (In Russ.).
16. Pol'skaya, N.A. (2017). Psikhologiya samopovrezhdayushchego povedeniya. Moscow. (In Russ.).
17. Pol'skaya, N.A., & Razvalyaeva, A.Yu. (2017). Razrabotka oprosnika emotsional'noi disregulyatsii. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 25(4). 71-93. (In Russ.).
18. Rean, A.A. (2006). Psikhologiya i psikhodiagnostika lichnosti: Teoriya, metody issledovaniya, praktikum. St. Petersburg. 84-86. (In Russ.).
19. Reshetov, D.N., & Bel'tyukova, A.A. (2016). Sindrom emotsional'nogo vygoraniya u meditsinskikh rabotnikov: problemy i perspektivy preduprezhdeniya. In *Ekonomika i sotsium: sovremennye modeli razvitiya: Mezhdvuzovskii sbornik nauchnykh trudov*, (11). 86-92. (In Russ.).
20. Semizdralova, O.A. (2006). Profilaktika emotsional'nogo vygoraniya na rannikh etapakh professionalizatsii uchitelya: Dis. ... kand. psikholog. nauk. Moscow. (In Russ.).
21. Sukhovshin, A.V. (2012). Izbytochnaya professional'naya identifikatsiya kak odin iz faktorov emotsional'nogo vygoraniya (k postanovke problemy). *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal*, (43). 6-9. (In Russ.).
22. Tatkina, E.G. (2010). Osobennosti rannei psikhoprofilaktiki emotsional'nogo vygoraniya u meditsinskikh sester: Dis. ... kand. psikholog. nauk. Tomsk. (In Russ.).
23. Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child development*, 75(2), 377-394. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x>
24. Cicchetti, D., Ackerman, B. P., & Izard, C. E. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and psychopathology*, 7(1), 1-10. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006301>
25. Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75(2), 317-333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
26. Diamond, L. M., & Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. *Motivation and Emotion*, 27(2), 125-156. <https://doi.org/10.1023/A:1024521920068>
27. Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current directions in psychological science*, 10(6), 214-219. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00152>
28. Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., Radu, P., Blechert, J., & Gross, J. J. (2014). Emotion regulation choice: a conceptual framework and supporting evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(1), 163. <https://doi.org/10.1037/a0030831>

Исупов П.В. Личностно-ориентированный подход к развитию эмоциональной регуляции у будущих медицинских работников // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2021. № 1(53). С. 95–101. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/13>

Isupov, P.V. (2021). Personality-oriented Approach to the Development of Emotional Regulation in Future Medical Professionals. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*. (1(53)). 95–101. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/13>

дата поступления: 27.10.2020

дата принятия: 02.12.2020

© Исупов П.В., 2021

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Erofeev D.V.

BUSINESS COMMUNICATION CULTURES OF MILITARY STUDENTS

Аннотация. В профессиональной деятельности военнослужащих культура делового общения является неотъемлемой частью. На основе анализа сущности и содержания культуры делового общения курсантов выявлены пробелы в разработанности данного научного направления в военных вузах Российской Федерации. В связи с этим потребность изучения этой научной проблемы приобретает научно-практическую и актуальную значимость. Научно-практические решения проблемы противоречия между выросшей деловой активностью военнослужащих и низким уровнем готовности к ведению делового общения в социальной и служебной сфере могут стать важной составляющей в общей программе преобразований в подготовке военных специалистов и дальнейших исследовательских работ. Целью проводимого научного исследования является определение условий эффективного функционирования процесса формирования культуры делового общения курсантов военных вузов. Задача научного исследования – формирование культуры делового общения и актуализация процесса ее формирования у курсантов военных вузов. Для решения поставленной задачи применялись теоретические методы: анализ диссертационных исследований, сравнительный анализ философской, социологической, психологической и педагогической литературы, изучение и обобщение передового педагогического опыта. В качестве методологической основы применялась совокупность основных подходов: системного, деятельностного, аксиологического, культурологического. Был сделан вывод, что эффективность процесса формирования культуры делового общения обеспечивается реализацией комплекса педагогических условий, который разработан в рамках данного исследования, и определяется выбранной методологией исследования и особенностями изучаемого феномена культуры делового общения курсантов военных вузов.

Ключевые слова: профессиональная деятельность; педагогические условия; курсанты военных вузов; культура делового общения.

Сведения об авторе: Ерофеев Дмитрий Владимирович, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия, Erofe_ev@mail.ru

Abstract. The business communication culture is an inalienable aspect of the professional activity of military personnel. The analysis of the essence and content of the business communication culture demonstrated by military students revealed some gaps in the development of this academic discipline in the military universities of the Russian Federation. The need to study this problem is acquiring scientific topicality and practical importance. The military service persons are more actively involved into business activities now but their level of preparedness to conduct business communication in the social and service sphere is rather low. Scientific and practical solutions to this contradiction can become an important component in the general program of transformations in the training of military specialists and further research. This research aimed to determine the conditions for the effective functioning of the process of forming a business communication culture among students of military universities. The practical task of the research was to form a business communication culture and to actualize the process of its formation among students of military universities. To solve the task, theoretical methods were used such as analysis of thesis research; comparative analysis of philosophical, sociological, psychological and pedagogical literature; and study and generalization of advanced pedagogical experience. The methodological basis was a set of basic approaches, namely, systemic, activity-based, axiological, and cultural. The study showed that the effectiveness of the process of forming a business communication culture is ensured by the implementation of a framework of pedagogical conditions, which was developed in this study, and is determined by the selected research methodology and the peculiarities of the studied phenomenon, i.e. the business communication culture of military students.

Keywords: professional activity; pedagogical conditions; military student; business communication culture.

About the author: Erofeev Dmitry Vladimirovich, South Ural State Humanitarian-pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, Erofe_ev@mail.ru

Введение. Культура делового общения курсантов военных вузов регламентируется требованиями общевоинских уставов, инструкций и приказов соответствующих командиров и начальников. Следствием недостаточной сформированности знаний, навыков и умений в сфере ведения делового общения является возникновение эмоциональных барьеров и межличностных

конфликтов. Важное влияние на эффективность процесса формирования культуры делового общения курсантов военных вузов оказывают условия, в которых они формируются и развиваются.

Экспериментальная часть. Эффективность результата процесса формирования культуры делового общения напрямую зависит от создания специальных педагогических условий. Понятие «условия» достаточно глубоко рассмотрено в исследованиях отечественных ученых. Н.М. Борытко под педагогическими условиями понимает внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата [2].

Е.В. Швачко и М.Е. Дуранов трактуют понятие «педагогические условия» как сложившиеся обстоятельства, среду, педагогическую ситуацию, в рамках которых реализуются факторы, цели управления процессом [16].

А.Ф. Аменд, Н.В. Уварина, Н.О. Яковлева, Н.М. Яковлева понимают под педагогическими условиями комплекс мер, способствующих повышению результативности педагогического процесса [4].

Практическое осмысление категории «условие» способствует выявлению педагогических условий, направленных на решение намеченной проблемы. В процессе выявления педагогических условий, повышающих эффективность функционирования процесса формирования культуры делового общения курсантов в военном вузе мы ориентировались на ряд важных факторов.

Во-первых, соответствие условий выбранной методологии исследования и особенностям изучаемого феномена культуры делового общения курсантов военных вузов.

Во-вторых, условия по содержанию должны усилить процесс формирования культуры делового общения и, применимо к достаточно жестко регламентируемым требованиям деятельности в военных вузах, не допускать нарушений уставов, внутренних распорядков, должностных инструкций и программ подготовки по военно-учетным специальностям, согласовываться с требованиями, предъявляемыми современным обществом к военному специалисту [17].

В-третьих, следует учитывать тенденции изменения содержания образования в военных вузах, специфику профессиональной деятельности курсантов.

В результате были выявлены следующие педагогические условия формирования культуры делового общения курсантов военных вузов:

1. Четкое определение структурных компонентов культуры делового общения и выявление их значения в профессиональной деятельности курсантов военных вузов.

И.А. Сафонов, рассматривая профессиональную деятельность курсантов военных вузов, выделяет следующие ее основные компоненты: 1) мотивационно-ценностный компонент; 2) когнитивный компонент; 3) деятельностный компонент; 4) рефлексивный компонент [13].

Ю.А. Самедова выделяет в деятельности курсантов военных вузов следующие компоненты: культурно-исторический, социально-педагогический и духовно-нравственный [12].

Н.П. Мураев в своем исследовании утверждает, что составляющая основ профессиональной культуры курсантов включает теоретико-мировоззренческий и информационно-познавательный компоненты [8].

Данными авторами рассматриваются компоненты развития профессиональных качеств, необходимых для будущих офицеров. Опираясь на работы указанных выше авторов, попытаемся обосновать понятие, роль и значение культуры делового общения в профессиональной деятельности курсантов военных вузов. Кратко охарактеризуем выделенные структурные понятия и компоненты культуры делового общения курсантов военных вузов.

Культура. Культура (от лат. culture – возделывание, развитие, воспитание, образование) определяется как «исторически сложившийся уровень развития общества, способностей и творческих сил человека, который выражается в различных формах и типах организации жизнедеятельности людей, в их взаимодействии и общении, а также материальных и духовных ценностях, создаваемых ими» [1].

Важно выделить в качестве основного направления уровень развития способностей курсантов, выраженных в различных формах и типах организации профессиональной деятельности, в их взаимодействии и общении в воинских коллективах, в создаваемых ими материальных и духовных ценностях.

Общение. Общение – процесс взаимосвязи и взаимодействия отдельных личностей, социальных групп, в котором происходит обмен информацией, деятельностью, настроением, опытом, способностями, умениями и навыками.

А.А. Леонтьев определяет данное понятие как «процесс или процессы, осуществляющиеся внутри определенной социальной общности – группы, коллектива, общества в целом, процессы по своей сущности не межличностные, а социальные. Общение – то, что обеспечивает коллективную деятельность» [7].

Давид Ранзел (David Ruenzel) – преподаватель со стажем работы более 10 лет в учебных заведениях США – считает, что трудности в общении у студентов впоследствии приводят к девиантному поведению, что является проблемой в среде подростков [19].

Давид Кауфман (David Kauffman) считает, что образовательной системе штата Массачусетс программа свободного воспитания и обучения по индивидуальным планам малоэффективна в формировании культуры общения и развитии профессиональной компетенции студентов [18].

Мари Винн (Marie Winn) утверждает трудности в общении студентов и преподавателей возникают вследствие отсутствия опыта межличностного общения [23].

Кристин Хагис (Kristine Hughes) предлагает избавляться от трудностей в общении, возникающих у старших школьников, посредством внеурочной работы со специальными воспитателями [22].

В данном исследовании общение рассматривается как процесс обучения курсантов правилам поведения, обеспечивающий высокий уровень сформированности культуры делового общения.

Деловое общение. Только в общих обязанностях военнослужащего содержится более 34 указаний на личные и профессиональные характеристики, наличие которых является непременным условием формирования основ профессиональной культуры курсанта. Анализ обязанностей военнослужащего приводит к выводу, что деловое общение является составной частью культуры взаимоотношений и поведения военнослужащего в воинском коллективе и обществе. Понятие делового общения отражает уровень реально существующих отношений «военнослужащий – военнослужащий», «военнослужащий – другие люди». Таким образом, деловое общение является значимым инструментом для решения целей и задач предметной деятельности и является необходимой коммуникацией в профессиональной деятельности военнослужащих.

Культура делового общения. А.Р. Зеркалина определяет культуру делового общения как систему норм и требований к поведению людей в процессе профессиональной деятельности [5].

В своей публикации А.Р. Зеркалина считает, что культура делового общения предполагает [5]: 1) высокую коммуникативную культуру, т. е. искусство говорить (в том числе публично) и слушать; 2) умение объективно воспринимать и правильно понимать партнера; 3) умение строить отношения с любым партнером, добиваться эффективного взаимодействия на основе обоюдных интересов. Проведя анализ понятий, приходим к выводу, что культура делового общения представляет собой высокий уровень способности ведения диалога в деловом мире, сфере профессиональной деятельности.

Ключевые (определяющие) компетенции являются универсальными по характеру и степени применения, востребованы всеми военно-учетными специальностями и являются метапрофессиональными. Ключевые компетенции составляют инвариантную часть профессиональных компетенций военных специалистов и опираются на систему макро-, миди- и мини-умений, необходимых для практической деятельности военнослужащих. Составляющие ключевых компетенций: *знать*: материальные и духовные ценности профессионального сообщества; *уметь*: осуществлять сбор, отбор, анализ, обобщение, синтез, сохранение, передачу информации; *владеть*: формами и методами общения при организации профессиональной деятельности.

Общекультурные компетенции – базовая (обязательная) часть профессиональных компетенций, необходимых для осуществления основных видов профессиональной деятельности военного специалиста. Содержание и освоение компетенций проектируется в интересах военно-профессиональной (служебной) деятельности выпускников военных вузов. Составляющие общекультурных компетенций: *знать*: адекватные способы общения, а также методы конструктивного разрешения конфликтных ситуаций; *уметь*: реализовывать адекватные способы общения в процессе взаимодействия, вести дискуссию и полемику, осуществлять просветительскую и воспитательную деятельность в сфере публичной и частной жизни; *владеть*: культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору решений.

Профессиональные компетенции – вариативная часть профессиональных компетенций, они помогают получению углубленных знаний и навыков для успешной профессиональной деятельности и (или) дальнейшего продолжения обучения по программам послевузовского профессионального образования (аспирантура, адъюнктура). Составляющие профессиональных компетенций: *знать*: приемы построения отношений с военнослужащими в духе терпимости и взаимного уважения;

уметь: вести организационно-управленческую деятельность, выбирать, обосновывать, принимать и реализовывать управленческие решения; *владеть*: способами организации воинского коллектива.

Профессионально-специализированные компетенции актуальны только для определенной военно-учетной специальности и специфичны для конкретного вида или рода Вооруженных сил Российской Федерации. Составляющие профессионально-специализированных компетенций: *знать*: регламент взаимоотношения между военнослужащими; *уметь*: организовывать коммуникативную деятельность в рамках правил, регламентирующих уставов и инструкций, соблюдать основные принципы единоначалия всеми категориями военнослужащих; *владеть*: методами самоконтроля и самокоррекции поведения в различных ситуациях общения.

Далее рассмотрим компоненты культуры делового общения. *Информационно-ценностный* компонент (профессионально-личностная заинтересованность курсантов в использовании делового общения в своей военно-профессиональной деятельности) формирует комплекс материальных и духовных ценностей, мировоззренческих и социальных установок участников общения.

Когнитивный компонент формирует комплекс знаний теории и ситуативных особенностей культуры общения [21]. Основной функцией когнитивного компонента является знания методов, форм и средств ведения делового общения при организации военно-профессиональной (служебной) деятельности.

Деятельностный компонент обеспечивает решение военно-профессиональных задач способами делового общения. Основной функцией деятельностного компонента является решение поведенческих задач и способность обосновать свой выбор.

Рефлексивный компонент (самооценка и самоанализ курсантом своей готовности к ведению делового общения, деятельности и ее результатов).

Вышеперечисленные компоненты культуры делового общения проявляются на трех уровнях – высоком, достаточном и низком.

Были выявлены следующие педагогические условия:

1. Первое условие – определение компонентов культуры делового общения и выявление их значения в профессиональной деятельности – обеспечивает формирование профессиональной компетентности курсантов военных вузов с учетом требований, предъявляемых современным обществом к военному специалисту. Его формирует информационно-ценностный компонент.

2. Второе условие – обогащение культуры делового общения курсантов посредством создания социально-культурной образовательной среды в рамках воспитательной системы военного вуза под руководством преподавателя, командиров подразделений, в едином педагогическом процессе и во внеучебное время. Данное условие позволит создать специальную социально-культурную образовательную среду, представляющую собой систему работы с курсантами военных вузов в условиях социума и культуры.

Обратимся к рассмотрению понятия «социально-культурная деятельность», структурно состоящего из двух исходных терминов: «социум» и «культура».

Т.Ю. Купач, В.Н. Машин, А.Ю. Григоров в статье описывают термин «социум» как совокупность социальных, взаимодействующих между собой субъектов (организаций, институтов воспитания, социальных групп) [0].

Доналд Мк. Каабе (Donald Mc. Cabe) выделяет необходимость установления доверительных отношений между преподавателем и студентами [20].

«Культура» – совокупность традиций, ценностей, норм, смыслов, идей, знаковых систем, характерных для социальной общности (в широком смысле этого слова, включая этнос, нацию, общество, которые выполняют функции социальной ориентации и обеспечивают консолидацию человеческих сообществ, индивидуальное самоопределение личности) [1].

Таким образом, курсанты военных вузов в социуме обеспечиваются набором необходимых ролей и технологий их выполнения. Культура будет способствовать формированию духовно-нравственных ценностей личности будущего офицера, преодолению социально-ролевой ограниченности. «Социум» влияет на субъект деятельности, «культура» – на сферу и качество коммуникативной деятельности курсантов. Системообразующим фактором при формировании и функционировании структурных компонентов культуры делового общения является активная деятельность курсантов в социально-культурной образовательной среде.

Создание социально-культурной образовательной среды позволит развивать у курсантов военных вузов представления о нормах, ценностях военной службы, о способах поведения и собственной роли в выбранной профессии. Тем самым данное условие придает процессу

профессиональной подготовки курсантов коммуникативный, деятельностный, интерактивный характер [14].

Организацию этого процесса необходимо обеспечить посредством: 1) определения целей воспитательной работы в социально-культурной образовательной среде, с учетом ориентации на развитие воспитания личности курсанта, развитие коммуникативного потенциала; 2) применения различных средств социально-культурной образовательной среды в целях создания условий полноценного воспитания личности курсанта, раскрытия его духовно нравственных способностей; 3) организации межличностного общения, которое предполагает диалог, различные позиции, ситуации, способствующие формированию культуры делового общения; 4) использования социальных институтов воспитания (музеи Боевой Славы, аллеи Героев Советского Союза, культовые сооружения, военные вузы, семья, историко-краеведческие музеи и т. д., которые представляют собой часть социальной среды с ее культурным накоплением); 5) развития управления социально-культурной образовательной средой в военном вузе на основе интеллектуальной, эмоциональной, предметно-творческой, оздоровительной деятельности.

При организации мероприятий социально-культурной деятельности следует предусмотреть возможность корректировки содержания воспитательной системы. Следовательно, данное условие позволяет применять новые возможности в методологии педагогического процесса при формировании культуры делового общения с учетом использования всего потенциала социально-культурной образовательной среды, формирует когнитивный и деятельностный компоненты.

3. Третье условие – внедрение в образовательный процесс военного вуза элементов коммуникативного тренинга – позволит преодолеть коммуникативные барьеры, связанные с недостаточной способностью курсантов ориентироваться в различных ситуациях общения, со слабыми навыками владения средствами социального поведения, отсутствием знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса, т. е. отсутствием коммуникативной компетентности [10].

Коммуникативная компетентность является значимым фактором, определяющим эффективность взаимодействия и общения курсантов в повседневной деятельности, успешность развития личности будущих офицеров. Поэтому развитие коммуникативной компетентности является важным аспектом как личностной, так и профессиональной сферы деятельности военного специалиста, поскольку деятельность связана с другими военнослужащими. Внедрение элементов коммуникативного тренинга позволяет рассмотреть личностный компонент коммуникативной компетентности как важнейшую составляющую ядра личности курсантов военных вузов. Преподавателю, ведущему коммуникативного тренинга необходимо создавать учебно-методические материалы, обеспечивающие его эффективное применение [3].

Н.В. Уварина в своей статье считает, что для актуализации творческого потенциала личности необходимо, чтобы все творческие задания были выстроены в определенной последовательности и представляли собой систему [15].

Подготовка к проведению коммуникативного тренинга включает следующие мероприятия: 1) корректировка должностных инструкций по специализации с учетом современных требований; 2) определение основных целей и задач обучения; 3) разработка и описание инструкции для курсантов (как выполнять упражнение) и для ведущего (как проводить упражнение); 4) проведение входной диагностики уровня коммуникативной компетентности обучаемых; 5) подготовка необходимого раздаточного учебно-методического материала [9].

Обсуждение результатов. В исследовании определены этапы формирования коммуникативной компетентности курсантов: 1) установление положительного социально-психологического климата в учебной группе, способствующего наибольшей эффективности коммуникативного тренинга; 2) формирование знаний об эффективной коммуникации, повышение эмпатических способностей; 3) развитие качеств, способствующих повышению уровня коммуникабельности курсантов; 4) проработка ситуаций, требующих использования определенных навыков, получаемых на тренинге (навыки убедительной речи, навыки установления контакта в различных ситуациях, навыки принятия решения и т. д.); 5) завершение тренинга [11].

Следует подчеркнуть, что формирование коммуникативной компетентности предваряется этапами, которые характеризуются в основном деятельностным и рефлексивным компонентами (решение поведенческих задач и способность обосновать свой выбор, самооценка и самоанализ готовности к ведению делового общения). Проведенный анализ подтверждает, что внедрение вышеуказанных педагогических условий в образовательный процесс военных вузов реализует следующие задачи: расширение возможностей установления контакта в различных ситуациях

общения; отработка навыков понимания себя, других военнослужащих; развитие навыков убедительной речи; аргументация своей точки зрения, отстаивание своих интересов; обучение участников ориентации в проблеме; развитие и расширение навыков принятия решений, нахождения компромисса; активизация процесса самопознания.

Выводы. Следовательно, можно сделать вывод: эффективность процесса формирования культуры делового общения обеспечивается реализацией комплекса педагогических условий, который разработан в рамках данного исследования и определяется выбранной методологией исследования и особенностями изучаемого феномена культуры делового общения курсантов военных вузов. Реализация вышеуказанных педагогических условий в системе военного образования позволит формировать культуру делового общения у выпускников военных вузов.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь. М.; СПб., 1993. С. 669.
2. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности. Волгоград, 2001. С. 181.
3. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. М., 1999. С. 153.
4. Емельянов О.А. Педагогическая профилактика девиантного поведения военнослужащих внутренних войск и обеспечение надежности профессиональной деятельности // Гуманитарные научные исследования. 2012. №3(7). С. 2.
5. Зеркалина А.Р. Культура делового общения как социально-педагогическая проблема // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. 2014. №2 (92). С. 266–270.
6. Купач Т.Ю., Машин В.Н., Григоров А.Ю. Социально-культурная деятельность курсантов высших военных авиационных образовательных учреждений и ее воспитательный потенциал // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2014. Т. 10. № 5-2. С. 233–236.
7. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1979. С. 46.
8. Мураев Н.П. Педагогическая сущность, содержание и структура процесса формирования основ профессиональной культуры курсантов // Транспортное дело России. 2014. № 1. С. 184–185.
9. Панкратов В.Н. Манипуляции в общении и их нейтрализация М., 2001. С. 58–82.
10. Пахальян В.Э. Групповой психологический тренинг. СПб., 2006. С. 224.
11. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг в школе. М., 2001. С. 144.
12. Самедова Ю.А. Государственно-патриотическое воспитание курсантов военных вузов // Психолого-педагогические вопросы военно-профессиональной деятельности. 2015. № 4.
13. Сафонов И.А. Этапы становления проблемы формирования проектно-технологической культуры курсантов военных вузов // Мир педагогики и психологии. 2019. № 2 (31). С. 39–45.
14. Сулова Е.А. Развитие социально-перцептивной компетентности в системе профессионального общения // Развитие социально-перцептивной компетенции личности: Материалы научной сессии, посвященной 75-летию академика А.А. Бодалева. М., 1998. С. 248.
15. Уварина Н.В. Принципы актуализации творческого потенциала личности в образовательном процессе // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 73–76.
16. Швачко Е.В., Дуранов М.Е. Концепция как инструмент изучения социокультурных проблем образования и развития личности // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2012. №6(50). С. 200–206.
17. Augusti G. Quality and accreditation in engineering education in Europe // Proceedings. International Symposium on Innovation and Quality in Engineering Education. Valladolid (Spain). 2012. P. 26–28.
18. Kauffman D. et al. Lost at Sea: Without a Curriculum, Navigating Instruction Can be Tough--Especially for New Teachers // American Educator. 2002. Vol. 26. №2. P. 6.
19. Ruenzel D. Once more, with feeling // Teacher magazine. 2002. P. 3–12.
20. Donald Mc. Cabe. Cheating, Why Student Do It and How We Can Help Them Stop // American Educator. 2001. Winter. P. 1–7.
21. Ehlers A. Inklusion, Selbstbestimmung und Partizipation als Qualitätsmerkmale von Bildung: Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophi. Koblenz Landau, 2009. P. 25.
22. Hughes C. New times? New learners? New voices? Towards a contemporary social theory of learning // British Journal of Sociology of Education. 2004. Vol. 25. №3. P. 395-408.
23. Marie Winn. What Television Chases Out Of Life // American Educator. 2002. Summer. P. 7–12.

References

1. Bol'shoi entsiklopedicheskii slovar' (1993). Moscow; St. Petersburg. (in Russ.).
2. Borytko, N.M. (2001). V prostranstve vospitatel'noi deyatel'nosti. Volgograd. (in Russ.).
3. Vachkov, I.V. (1999). Osnovy tekhnologii gruppovogo treninga. Moscow. (in Russ.).
4. Emel'yanov, O.A. (2012). Pedagogicheskaya profilaktika deviantnogo povedeniya voennosluzhashchikh vnutrennikh voisk i obespechenie nadezhnosti professional'noi deyatel'nosti. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*, 3(7). 2. (in Russ.).

5. Zerkalina, A.R. (2014). Kul'tura delovogo obshcheniya kak sotsial'no-pedagogicheskaya problema. *Zhurnal nauchnykh publikatsii aspirantov i doktorantov*, (2 (92)). 266–270. (in Russ.).
6. Kupach, T.Yu., Mashin, V.N., & Grigorov, A.Yu. (2014). Sotsial'no-kul'turnaya deyatel'nost' kursantov vysshikh voennykh aviatsionnykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii i ee vospitatel'nyi potentsial. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*, 10(5-2). 233–236. (in Russ.).
7. Leont'ev, A.A. (1979). *Pedagogicheskoe obshchenie*. Moscow. (in Russ.).
8. Muraev, N.P. (2014). Pedagogicheskaya sushchnost', sodержanie i struktura protsessa formirovaniya osnov professional'noi kul'tury kursantov. *Transportnoe delo Rossii*, (1). 184–185. (in Russ.).
9. Pankratov, V.N. (2001). Manipulyatsii v obshchenii i ikh neutralizatsiya Moscow. 58–82. (in Russ.).
10. Pakhal'yan, V.E. (2006). *Grupповой psikhologicheskii trening*. St. Petersburg. (in Russ.).
11. Prutchenkov, A.S. (2001). *Sotsial'no-psikhologicheskii trening v shkole*. Moscow. (in Russ.).
12. Samedova, Yu.A. (2015). Gosudarstvenno-patrioticheskoe vospitanie kursantov voennykh vuzov. *Psikhologo-pedagogicheskie voprosy voenno-professional'noi deyatel'nosti*, (4). (in Russ.).
13. Safonov, I.A. (2019). Etapy stanovleniya problemy formirovaniya proektno-tekhnologicheskoi kul'tury kursantov voennykh vuzov. *Mir pedagogiki i psikhologii*, 2(31). 39–45. (in Russ.).
14. Suslova, E.A. (1998). Razvitie sotsial'no-pertseptivnoi kompetentnosti v sisteme professional'nogo obshcheniya. In *Razvitie sotsial'no-pertseptivnoi kompetentsii lichnosti: Materialy nauchnoi sessii, posvyashchennoi 75-letiyu akademika A.A. Bodaleva*, Moscow. 248. (in Russ.).
15. Uvarina, N.V. (2012). Printsipy aktualizatsii tvorcheskogo potentsiala lichnosti v obrazovatel'nom protsesse. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, (12). 73–76. (in Russ.).
16. Shvachko, E.V., & Duranov, M.E. (2012). Kontseptsiya kak instrument izucheniya sotsiokul'turnykh problem obrazovaniya i razvitiya lichnosti. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*, 6 (50). 200–206. (in Russ.).
17. Augusti, G. (2012, April). Quality and accreditation in engineering education in Europe. In *Proceedings. International Symposium on Innovation and Quality in Engineering Education. Valladolid (Spain)* (pp. 26-28).
18. Kauffman, D., Johnson, S. M., Kardos, S. M., Liu, E., & Peske, H. G. (2002). Lost at Sea: Without a Curriculum, Navigating Instruction Can be Tough--Especially for New Teachers. *American Educator*, 26(2), 6.
19. Ruenzel, D. (2002). Once more, with feeling. *Teacher magazine*, 3-12.
20. Donald Mc. (2001). Cabe. Cheating, Why Student Do It and How We Can Help Them Stop. *American Educator. Winter.*, 1–7.
21. Ehlers, A. (2009). *Inklusion, Selbstbestimmung und Partizipation als Qualitätsmerkmale von Bildung: Dissertation zur Erlangung des akademischen Gradeseines Doktors der Philosophi*. Koblenz Landau, 25
22. Hughes, C. (2004). New times? New learners? New voices? Towards a contemporary social theory of learning. *British Journal of Sociology of Education*, 25(3), 395-408.
23. Winn, M. (2002). What Television Chases out of Life. *American Educator*, 26(2).

Ерофеев Д.В. Условия эффективного функционирования процесса формирования культуры делового общения курсантов военных вузов // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2021. № 1(53). С. 102–108. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/14>

Erofeev, D.V. (2021). Business Communication Cultures of Military Students. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*. (1(53)). 102–108. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/14>

дата поступления: 01.09.2020

дата принятия: 15.11.2020

© Ерофеев Д.В., 2021

МОНИТОРИНГ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Zholudova A.N., Polyakova O.V.

MONITORING READINESS OF STUDENTS OF SENIOR MEDICAL UNIVERSITY COURSES FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

Аннотация. В статье представлены результаты мониторинга студентов старших курсов медицинского вуза, в том числе с инвалидностью и/или с ОВЗ, который включал в себя тестирование и устный опрос, направленные на определение их профессиональной готовности. Современные подходы к подготовке специалистов для сферы практического здравоохранения, их профессиональная мобильность внутри отрасли, развитие высокотехнологичной медицины, потребность общества в разнообразных специалистах сферы практического здравоохранения и снижение престижа и популярности ряда врачебных специальностей – все это влияет на проблему готовности студентов старших курсов медицинских вузов к профессиональной деятельности. Актуальность данного исследования обусловлена следующими факторами: усилением процессов интеграции медицинского образования и практического здравоохранения, возрастанием их роли в науке и жизни общества, изменением структуры и содержания медицинского образования; существующей необходимостью изучения процесса формирования готовности студентов старших курсов медицинских вузов к профессиональной деятельности; необходимостью выявления новых путей и средств формирования готовности студентов старших курсов медицинских вузов к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: готовность к профессиональной деятельности; будущий врач; психологическая готовность; автономность; информированность о мире профессий; принятие решения; планирование профессиональной жизни; выбор профессии; Ресурсный учебно-методический центр.

Сведения об авторах: Жолудова Алла Николаевна, канд. пед. наук, Рязанский государственный медицинский университет им. акад. И.П. Павлова, г. Рязань, Россия a.n.zholudova@yandex.ru; Полякова Олеся Витальевна, канд. пед. наук, Рязанский государственный медицинский университет им. акад. И.П. Павлова, г. Рязань, Россия, kpptso@bk.ru.

Abstract. The article presents the results of monitoring of senior medical students, including those with disabilities and / or with disabilities, which included testing and an oral survey aimed at determining their professional readiness. Modern approaches to training specialists for the field of practical health care, their professional mobility within the industry, the development of high-tech medicine, the need of society for a variety of specialists in the field of practical health care and the decline in the prestige and popularity of a number of medical specialties cause the problem of readiness of senior students of medical universities for professional activity. The relevance of this research is due to the following factors: increasing integration of medical education and practical health care, increasing their role in science and society, changing the structure and content of medical education; the existing need to study the process of forming the readiness of senior students of medical universities for professional activity; the need to identify new ways and means of forming the readiness of senior students of medical universities for professional activity.

Keywords: readiness for professional activity, future doctor, psychological readiness, autonomy, awareness of the world of professions, decision-making, planning of professional life, emotional attitude to the situation of choosing a profession, Resource training and methodological center.

About the author: Zholudova Alla Nikolaevna, Ph.D., Ryazan State Medical University named after academician I. P. Pavlov, Ryazan, Russia, a.n.zholudova@yandex.ru; Polyakova Olesya Vitalyevna, Ph.D., Ryazan state medical University named after academician I. P. Pavlov, Ryazan, Russia, kpptso@bk.ru

Введение. Решение важных профессиональных задач в сфере здравоохранения особым образом актуализирует необходимость формирования у студентов старших курсов медицинских вузов готовности к профессиональной деятельности, в том числе взаимодействию с пациентами разного возраста с учетом знания их психологии, культуры отношения к собственному здоровью и его сохранению, к медицине деятельности в целом [2-4; 8; 9; 14;]. В настоящее время наблюдается увеличение количества жалоб на качество оказываемой медицинской помощи, учащение случаев неуважительного отношения к пациентам, утрату милосердия и сочувствия. Поиск и осмысление причин названных явлений требуют изучения личностных особенностей выбирающих профессию студентов медицинских вузов, их готовности к профессиональной деятельности [6; 11; 12].

Целью исследования является изучение проблемы готовности к профессиональной деятельности студентов старших курсов в медицинском вузе. Для анализа состояния проблемы,

связанной с готовностью выпускников к профессиональной деятельности, были опрошены и протестированы 178 студентов 5 и 6 курсов лечебного факультета Рязанского государственного медицинского университет им. академика И.П. Павлова. В качестве методик исследования применялись следующие: методика диагностики готовности к профессиональной деятельности «Профессиональная готовность» [5]; беседа и устный опрос.

Экспериментальная часть. В результате тестирования были получены следующие результаты: у 29,5% обучающихся старших курсов не сформирован такой критерий, как автономность (рис. 1).

Развитие автономности – это непрерывный, постепенный процесс, имеющий разные уровни, важная роль в котором принадлежит преподавателю. Автономная личность имеет такие характеристики, как: вычленение себя из мира окружающих людей; стремление реализовать возможность в практических действиях, иметь глубокие знания и навыки хотя бы в одной области; накопление опыта; умение прогнозировать профессиональный рост; инициатива и изобретательность в реализации возможностей; уровень реализма в принятии карьерных решений (в том числе собственная оценка уровня реализма).

При развитии данной способности предлагается переход от учебной деятельности, управляемой преподавателем, к деятельности учения, которая осуществляется самостоятельно, т. е. путем применения лично ориентированных технологий.

Информированность о мире профессий – это умение соотнести информацию со своими особенностями. В исследовании тестирование показало, что этот критерий сформирован только у 52,5% обучающихся (рис. 2).

Важным является вопрос об источниках получения профессиональной информации. Именно с незнанием источников получения информации связаны основные трудности и ошибки в выборе профессии.

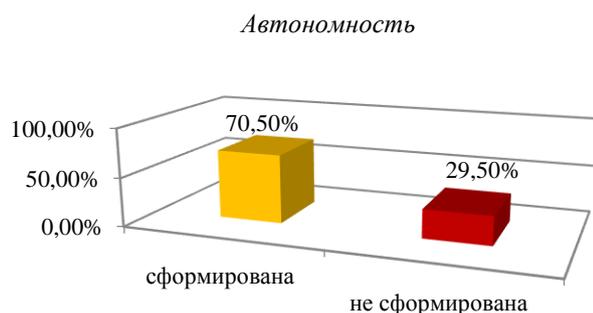


Рис. 1

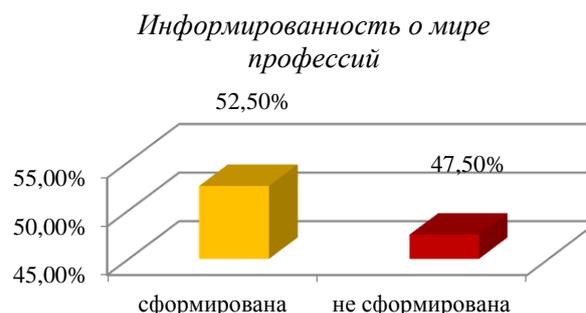


Рис. 2

Умение принимать решения – наличие нескольких возможных путей решения, приводящих к тому, что человек воспринимает ситуацию как требующую принятия самостоятельного решения.

Результаты исследования показывают, что 28% старшекурсников боятся или не умеют принимать самостоятельные решения (рис. 3). Это большая проблема, так как на выпускных курсах должно быть полностью сформировано клиническое мышление.

Важно отметить, что основным условием умения принимать решение является автономность и самостоятельность человека, т. е. уровень умений по принятию решений неразрывно связан с уровнем зрелости личности. Кроме того, важно знать алгоритм принятия решения.

Умение планировать свою профессиональную жизнь – это непрерывный процесс, даже не меняя своего рабочего места, человек всегда развивается – получает дополнительную квалификацию, осваивает новые методы работы, меняет свою роль. Иными словами, человек, находясь в одной из точек профессионального пути, является результатом своего развития в прошлом и предполагает определенное развитие в будущем. Этот критерий сформирован только у 67,5% (рис. 4).

Эмоциональное отношение к ситуации выбора профессии – это эмоциональный компонент профессиональной зрелости, проявляющийся в общем настрое человека и тесно связанный с эмоциональным компонентом зрелости личности в целом, который проявляется в положительном эмоциональном настроении, жизненном оптимизме, эмоциональной уравновешенности и переносимости неудач. Исследование показало, что этот критерий сформирован только у 61,8% будущих специалистов (рис. 5).

Умение принимать решения

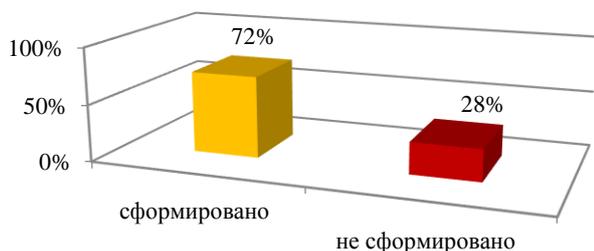


Рис. 3

Умение планировать свою профессиональную жизнь

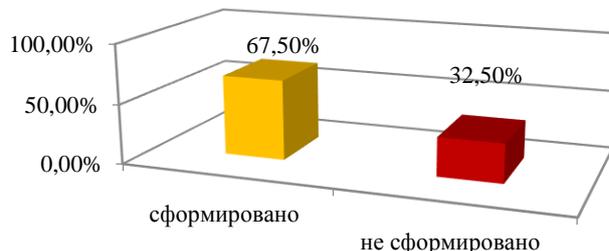


Рис. 4

Эмоциональное отношение к ситуации выбора профессии

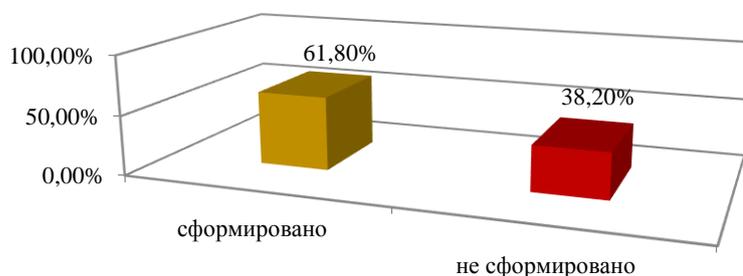


Рис. 5

Обсуждение результатов. В связи с показателями исследования, основными направлениями подготовки студентов старших курсов медицинских вузов к профессиональной деятельности выступают педагогические технологии, способные моделировать типичные клинические ситуации в практической деятельности, индивидуализировать обучение, увеличивать активное время каждого обучающегося и усиливать наглядность, т. е. способствовать созданию ситуаций, помогающих увидеть будущим врачам различные стороны своей будущей профессиональной деятельности. Комплекс педагогических технологий, отвечающих этим требованиям, составляют технологии учебной, внеаудиторной и воспитательной работы [13].

Важным этапом формирования профессиональной готовности является психологическая подготовка выпускников. Необходимо выделить ряд проблем, характерных для психологической подготовки будущих медиков: недостаточная интеграция психологических знаний в контекст медицины, недостаточное внимание формированию практических психологических навыков; психологическая неготовность к принятию решений, связанная с высокой ответственностью данной профессии и др. [15].

Несомненно, что качество подготовки специалистов в медицинском вузе находится в прямой зависимости от уровня полученных знаний в процессе теоретического обучения, приобретения и закрепления практических навыков, полученных при прохождении учебных и производственных практик в ведущих медицинских учреждениях и на клинических базах. Последние играют ведущую роль в подготовке и адаптации студентов-практикантов к дальнейшей профессиональной медицинской деятельности [9].

В Рязанском медицинском университете осуществляется большая и ответственная работа по планированию, организации и проведению практики студентов по всем направлениям подготовки в соответствии с учебными планами и требованиями ФГОС ВО. Главной задачей отдела практики является организация работы по закреплению, углублению, совершенствованию, систематизации теоретических знаний студентов, полученных в процессе обучения, в целях приобретения ими

практических навыков, необходимых в дальнейшем для самостоятельной профессиональной деятельности в зависимости от профиля подготовки.

Основные направления деятельности отдела практики: выполнение организационной, учебно-методической, практической и контролирующей деятельности по организации и проведению всех видов практики студентов по всем направлениям подготовки (специальностям) вуза; установление партнерских отношений и взаимодействие с базами практики различных форм собственности г. Рязани, Рязанской области и других регионов в рамках практического обучения студентов и проведения практики; проведение консультационной работы со студентами по вопросам прохождения практики и обеспечение студентов необходимой документацией по практике; координация работы кафедр, ответственных за практику, по осуществлению методического обеспечения всех видов практик и по проведению учебно-методических конференций по итогам практики; подготовка предложений по совершенствованию планирования и организации практики студентов и др. (<https://www.rzgmu.ru/about/subdivisions/rumc>).

Центр содействия трудоустройству и сопровождению выпускников РязГМУ осуществляет содействие эффективному трудоустройству выпускников университета; создает информационную систему, обеспечивающую выпускников и работодателей данными о рынках труда и образовательных услугах; анализирует потребности города Рязани, Рязанской области, регионов Российской Федерации в специалистах, выпускаемых университетом, прогнозирует развитие ситуации; формирует предложения по корректировке учебных планов в соответствии с перспективами развития рынка труда и требованиями работодателей.

Основные направления деятельности Центра: информационное сопровождение процесса трудоустройства молодых специалистов; установление партнерских отношений с учреждениями здравоохранения, организациями и предприятиями г. Рязани, Рязанской области и других регионов; поддержка государственных и региональных программ по трудоустройству студентов и выпускников; учет и регистрация студентов, ординаторов и выпускников, обратившихся в Центр с целью поиска работы; организация социально-психологического сопровождения профессионального самоопределения студентов и ординаторов; взаимодействие с организациями, оказывающими содействие в трудоустройстве инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья; постдипломное сопровождение выпускников из числа инвалидов и лиц с ОВЗ, испытывающих трудности в поиске работы [7].

Отдельной проблемой является трудоустройство студентов с инвалидностью и ОВЗ. Это чрезвычайно важная и актуальная задача общества, требующая постоянного внимания, изыскания новых средств, технологий и использования имеющихся резервов для повышения эффективности этой работы и способствующая социализации таких выпускников. Несмотря на многочисленные меры социальной поддержки, закрепленные российским законодательством, люди с ограниченными возможностями продолжают сталкиваться с проблемами, наиболее важными из которых являются: трудности, связанные с трудоустройством, дискриминация инвалидов в сфере занятости; физическая недоступность и техническая непригодность для инвалидов большинства рабочих мест и др. Для лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья, образование и трудоустройство жизненно важно, поскольку является одним из наиболее эффективных механизмов развития личности, повышения социального статуса.

Содействие трудоустройству предполагает совместную деятельность отдела практики, Центра содействия трудоустройству и сопровождению выпускников, ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья РязГМУ и других подразделений вуза. Цель программы содействия трудоустройству и постдипломного сопровождения выпускников из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью – оказать помощь и поддержку выпускникам на этапе их становления как профессионалов (<https://www.rzgmu.ru/about/subdivisions/rumc>).

Ресурсный учебно-методический центр (РУМЦ) оказывает помощь в подготовке к трудоустройству обучающихся с инвалидностью на выпускных курсах. Их успешная подготовка к профессиональной деятельности и адаптация к условиям современного рынка связана с ключевыми характеристиками рынка труда, полученными на основании результатов опроса работодателей, анализа вакансий, размещенных в открытом доступе на специализированных сайтах, и на основании анализа информации региональных служб занятости. Указанные направления работы позволяют наладить работу в части системного выстраивания индивидуальной траектории карьеры. Одним из дополнительных механизмов содействия трудоустройству является система конкурсов по профессиональному мастерству. Например, чемпионат по профессиональному мастерству среди лиц

с инвалидностью «Абилимпикс». Целью движения «Абилимпикс» в Российской Федерации является создание конкурсной системы, обеспечивающей эффективную профессиональную ориентацию и мотивацию людей с инвалидностью к профессиональному образованию.

В 2019 г. в РУМЦ РязГМУ был проведен форум-диалог «От профориентации к трудоустройству и содействию занятости инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья». Мероприятие стало одним из ключевых событий, которое положило начало формированию функционирующей модели региональной системы многоуровневого сетевого взаимодействия в сфере инклюзивного образования, объединяющего РУМЦ, общеобразовательные организации, общественные организации инвалидов, работодателей, службы занятости и др. (<https://www.rzgmu.ru/about/subdivisions/rumc/>). Выходят на новый уровень и проведение научно-образовательных мероприятий (конференций, мастер-классов, семинаров, выставок и т. д.), касающихся обмена инклюзивным педагогическим опытом; организация и осуществление профориентационной работы и мероприятий по содействию трудоустройству в отношении инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Необходимо также отметить, что актуальной проблемой в настоящее время является подготовка выпускников медицинского вуза к работе в условиях пандемий, которая, как показала практика, потребует от них более высокого уровня профессионализма, огромной самоотдачи, чрезмерных физических и моральных нагрузок и психологических усилий.

В современных реалиях, в период пандемии, специалисты центра практической психологии РязГМУ проводят онлайн-консультации для медицинских работников. Специалисты оказывают психологическую помощь врачам, которые, работая в условиях пандемии, испытывают стресс, тревогу и эмоциональные перегрузки. И, как показывает практика, в настоящее время большинство врачей недостаточно психологически устойчивы в связи с колоссальными перегрузками и большой, свалившейся неожиданно, ответственностью, а значит есть повод задуматься о том, чтобы вести с будущими выпускниками работу, направленную на готовность работать в экстремальных условиях (профессиональная подготовка, психологическая готовность) для избегания, в дальнейшем, профессионального выгорания и профессионального стресса [1; 10].

Выводы. Таким образом, подготовка студентов старших курсов медицинских вузов к профессиональной деятельности должна реализовываться на основе специально разработанных совместных программ подразделений вуза, направленных на модернизацию и совершенствование систем образования и здравоохранения, на повышение доступности и качества медицинских и образовательных услуг населению Российской Федерации. Необходимыми условиями при этом является использование современных психолого-педагогических технологий, практическая направленность всех видов деятельности, трудоустройство и сопровождение выпускников, что обеспечивает преемственность системы отработки и совершенствования практических навыков и подготовку к выполнению профессиональной деятельности на всех этапах обучения.

Литература

1. Алексеенко С.Н., Гайворонская Т.В., Дробот Н.Н. Мотивация обучения в вузе – формирование готовности студентов-медиков к профессиональной деятельности // *Современные проблемы науки и образования*. 2020. №3.
2. Гайкина М.Ю., Васильева Е.Ю. Факторы выбора хирургической специальности в субъективной оценке студентов медицинских вузов // *Экология человека*. 2014. №7. С. 58–64.
3. Галактионова Н.И., Болотников И.Ю. Особенности профессиональной направленности студентов старших курсов медицинского университета // *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Медицинские науки*. 2016. №2 (38). С. 75–85.
4. Гришаева С.А., Митрофанова А.Е., Митрофанова Е.А. Профессиональная диагностика и трудоустройство студентов с ограниченными возможностями здоровья // *Вестник Государственного университета управления*. 2018. №12. С. 155–162.
5. Сунцова Я.С. Диагностика профессионального самоопределения. Ч. 2. Ижевск, 2011. С. 7–18.
6. Дробот Н.Н. Уровень компетентности выпускников медицинского вуза // *Международный журнал экспериментального образования*. 2009. № 5. С. 40–41.
7. Дубиковский С.Ю. Из опыта профориентационной работы вуза // *Современные тенденции развития науки и технологий*. 2016. № 1-8. С. 91–94.
8. Калинина И.А. Методика комплексной оценки психологической готовности к профессиональной деятельности // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2007. № 9. С. 73–75.

9. Коновалова С.В. Роль производственной практики в развитии познавательной активности студентов медицинского вуза // Тенденции развития психологии, педагогики и образования: Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. (г. Казань, 11 июня 2017 г.). Казань, 2017. Вып. 4. С. 31–34.
10. Махкамова З.Р., Василенко Е.О., Ковтун Е.Р. Степень удовлетворенности профессией у врачей-ординаторов и студентов высших медицинских учебных заведений // Международный журнал прикладных наук и технологий «Integral». 2019. № 3. С. 18.
11. Николаева Т.В. Условия формирования психологической готовности студентов-медиков к профессиональной деятельности // Вестник Смоленской государственной медицинской академии. 2009. № 4. С. 85–86.
12. Охотин Д.А., Копылова И.В. Анализ готовности выпускников медицинских вузов к осуществлению профессиональной деятельности // Фундаментальные аспекты психического здоровья. 2018. № 2. С. 9–12.
13. Полякова О.В., Жолудова А.Н. Результаты опытно-экспериментальной работы по подготовке будущих специалистов в высшей медицинской школе // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции (г. Нижневартовск, 12–13 февраля 2015 г.). Нижневартовск, 2015. Ч. 2. С. 309–315.
14. Пряжников П.Н., Пряжникова Е.Ю., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. К вопросу о социально-профессиональной адаптации студентов с инвалидностью и ОВЗ // Казанский педагогический журнал. 2018. № 1 (126). С. 143–148.
15. Шумовская О.А. Проблема психологической готовности студентов медицинских учебных учреждений: анализ отечественных и зарубежных исследований // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: Сборник статей по материалам XXVII международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2019. Т. 10 (26). С. 39–49.

References

1. Alekseenko, S.N., Gaivoronskaya, T.V., & Drobot, N.N. (2020). Motivatsiya obucheniya v vuze – formirovanie gotovnosti studentov-medikov k professional'noi deyatel'nosti. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, (3). (in Russ.).
2. Gaikina, M.Yu., & Vasil'eva, E.Yu. (2014). Faktory vybora khirurgicheskoi spetsial'nosti v sub"ektivnoi otsenke studentov meditsinskikh vuzov. *Ekologiya cheloveka*, (7). 58–64. (in Russ.).
3. Galaktionova, N.I., Bolotnikov, I.Yu. (2016). Osobennosti professional'noi napravlenosti studentov starshikh kursov meditsinskogo universiteta. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Povolzhskii region. Meditsinskie nauki*, (2 (38)). 75–85. (in Russ.).
4. Grishaeva, S.A., Mitrofanova, A.E., & Mitrofanova, E.A. (2018). Professional'naya diagnostika i trudoustroistvo studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Vestnik Gosudarstvennogo universiteta upravleniya*, (12). 155–162. (in Russ.).
5. Suntsova, Ya.S. (2011). Diagnostika professional'nogo samoopredeleniya. 2. Izhevsk, 7–18. (in Russ.).
6. Drobot, N.N. (2009). Uroven' kompetentnosti vypusknikov meditsinskogo vuza. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*, (5). 40–41. (in Russ.).
7. Dubikovskii, S.Yu. (2016). Iz opyta proforientatsionnoi raboty vuza. *Sovremennye tendentsii razvitiya nauki i tekhnologii*, (1-8). 91–94. (in Russ.).
8. Kalinina, I.A. (2007). Metodika kompleksnoi otsenki psikhologicheskoi gotovnosti k professional'noi deyatel'nosti. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, (9). 73–75. (in Russ.).
9. Konovalova, S.V. (2017). Rol' proizvodstvennoi praktiki v razvitiі poznavatel'noi aktivnosti studentov meditsinskogo vuza. In *Tendentsii razvitiya psikhologii, pedagogiki i obrazovaniya: Sbornik nauchnykh trudov po itogam mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. (g. Kazan', 11 iyunya 2017 g.). Kazan', (4). 31–34. (in Russ.).
10. Makhkamova, Z.R., Vasilenko, E.O., & Kovtun, E.R. (2019). Stepen' udovletvorennosti professiei u vrachei-ordinatorov i studentov vysshikh meditsinskikh uchebnykh zavedenii. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh nauk i tekhnologii "Integral"*, (3). 18. (in Russ.).
11. Nikolaeva, T.V. (2009). Usloviya formirovaniya psikhologicheskoi gotovnosti studentov-medikov k professional'noi deyatel'nosti. *Vestnik Smolenskoi gosudarstvennoi meditsinskoi akademii*, (4). 85–86. (in Russ.).
12. Okhotin, D.A., & Kopylova, I.V. (2018). Analiz gotovnosti vypusknikov meditsinskikh vuzov k osushchestvleniyu professional'noi deyatel'nosti. *Fundamental'nye aspekty psikhicheskogo zdorov'ya*, (2). 9–12. (in Russ.).
13. Polyakova, O.V., & Zholudova, A.N. (2015). Rezul'taty opytно-eksperimental'noi raboty po podgotovke budushchikh spetsialistov v vysshei meditsinskoi shkole. In *Kul'tura, nauka, obrazovanie: problemy i perspektivy: Materialy IV Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (g. Nizhnevartovsk, 12–13 fevralya 2015 g.)*. Nizhnevartovsk, 2. 309–315. (in Russ.).
14. Pryazhnikov, P.N., Pryazhnikova, E.Yu., Sokolova, N.L., & Sergeeva, M.G. (2018). K voprosu o sotsial'no-professional'noi adaptatsii studentov s invalidnost'yu i OVZ. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal*, (1 (126)). 143–148. (in Russ.).

15. Shumovskaya, O.A. (2019). Problema psikhologicheskoi gotovnosti studentov meditsinskikh uchebnykh uchrezhdenii: analiz otechestvennykh i zarubezhnykh issledovaniy. In *Sovremennaya psikhologiya i pedagogika: problemy i resheniya: Sbornik statei po materialam XXVII mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Novosibirsk*, 10 (26). 39–49. (in Russ.).

Жолудова А.Н., Полякова О.В. Мониторинг готовности студентов старших курсов медицинских вузов к профессиональной деятельности // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2021. № 1(53). С. 109–115. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/15>

Zholudova, A.N., & Polyakova, O.V. (2021). Monitoring Readiness of Students of Senior Medical University Courses for Professional Activity. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*. (1(53)). 109–115. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/15>

дата поступления: 29.06.2020

дата принятия: 07.09.2020

© Жолудова А.Н., Полякова О.В., 2021

ВИДЕОЛЕКЦИЯ КАК ПРИМЕР ВНЕДРЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗА

Variyasova E.V., Ivanova E.A., Karnyushina V.V.

VIDEO LECTURE AS AN EXAMPLE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IMPLEMENTATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY

Аннотация. Активный темп развития цифровых технологий оказал существенное влияние и на образовательный процесс. Высшие учебные заведения массово переходят на дистанционные курсы, влоги, видеохостинги, научно-популярные образовательные платформы. Все эти платформы предлагают лекции по различным областям знаний, независимо от строгой учебной программы, уровня образования или даже профессиональной ориентации. Развитие современных медиаформатов подразумевает возможность активного взаимодействия пользователя с контентом. Может ли формат видеолекции отвечать данным требованиям? Или пользователь контента остается пассивным и не может ни на что влиять? Как долго сможет существовать такой обучающий формат и каковы его перспективы? В столь стремительно изменяющихся условиях жизни навыки гибкости и адаптации распространяются и на учебный процесс, и на форматы преподавания. Для повышения эффективности работы быстро подстроиться и адаптироваться необходимо всем: преподавателям, лекторам и обучающимся. Предпринята попытка исследовать популярность и эффективность видеолекций, выявить проблемы, связанные с такой формой преподавания, и предложить возможные решения для разработки образовательной модели онлайн-взаимодействия, способствующей развитию коммуникативных и учебных навыков.

Ключевые слова: электронное обучение; онлайн-обучение; цифровое воспитание; информационно-обучающая среда вуза; коммуникативные технологии, практико-личностно-ориентированная модель; видеолекция.

Сведения об авторах: Вариясова Елизавета Владимировна, ORCID: 0000-0003-2848-0387, канд. филол. наук, Сургутский государственный университет, г. Сургут, Россия, vev0603@gmail.com; Иванова Елена Александровна, канд. пед. наук, Сургутский государственный университет, г. Сургут, Россия, eljohnson86@mail.ru; Карнюшина Вера Вениаминовна, ORCID: 0000-0003-3016-2951, канд. филол. наук, Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, Россия, vkarnyushina@gmail.com

Abstract. The active development of digital technologies has had a significant impact on the educational process. Higher education institutions *en masse* switch to distance learning courses, vlogs, video hosting, popular science educational platforms. All of these platforms provide lectures in various branches of knowledge, regardless the curriculum, level of education, or even professional orientation. The development of modern media formats implies the possibility of active interaction with content. Can the format of video lecture meet these requirements? Or does the content consumer remain passive and can't influence anything? How long will such training format exist, and what are its prospects? In such rapidly changing conditions of life, the skills of flexibility and adaptation are applied to the educational process and teaching formats likewise. To improve the efficiency of work, everyone, including teachers, lecturers and students, needs to quickly adjust and adapt.

The authors of the article attempted to explore the popularity and effectiveness of video lectures, identify the problems related to this form of teaching, and offer some possible solutions to create an educational model of online interaction that would promote the development of communication and learning skills.

Keywords: e-learning; online training; digital education; teaching environment of the university; communication technologies, practice-personality-oriented model; video lecture.

About the authors: Variyasova Elizaveta Vladimirovna, ORCID: 0000-0003-2848-0387, Ph.D., Surgut State University, vev0603@gmail.com; Ivanova Elena Alexandrovna, Ph.D., Surgut State University, eljohnson86@mail.ru; Karnyushina Vera Veniaminovna, ORCID: 0000-0003-3016-2951, Ph.D., Surgut State Pedagogical University, vkarnyushina@gmail.com

Введение. Развитие цифровых технологий во всех сферах человеческой деятельности приводит к существенным изменениям: с одной стороны, к упрощению, демануализации труда; с другой – к общей зависимости от электронных устройств, сложности и комплексному подходу к пониманию процессов выполнения некоторых элементарных действий. Образование, а именно коммуникативное пространство образовательной среды, существенно изменилось в связи с необходимостью внедрения новых форм работы, новых возможностей цифровых технологий. Кроме того, меняются и субъекты образовательного процесса. Почти каждый урок сегодня все чаще сопровождается видео, картинками, фотографиями, а речь учителя делится на более короткие отрезки времени.

Исследование педагогического дискурса, его изменяющийся характер и круг задач помогут, по мнению А.Р. Роботовой, «прояснить имплицитные тенденции в развитии педагогического знания и расширить понимание его междисциплинарного характера» [11, с. 25]. Более того, в Российской Федерации наступает переломный момент в реализации нового образовательного стандарта, где сформулировано требование обеспечить всех студентов доступом в Интернет и поддерживать лекции в классе их онлайн-версиями [1; 5; 7; 8; 10; 12; 13]. Тем не менее, требования к онлайн-курсам университета – образовательного учреждения, где спрос на дистанционный тип взаимодействия «преподаватель – студент» сегодня очевиден, – в образовательных стандартах не сформулированы достаточно ясно.

Федеральный государственный образовательный стандарт Российской Федерации требует внедрения дистанционных и интерактивных технологий в образовательный процесс высшей школы, при этом не ограничивая жесткими рамками требований к разработке онлайн-курсов [13]. Хотя образовательные учреждения разрабатывают свои собственные требования, каждый онлайн-курс должен быть снабжен необходимыми образовательными инструментами. Например, должен содержать информацию о целях и задачах изучения предмета, в соответствии с утвержденной образовательной программой; должен иметь интерактивные и тестовые задания, форум и пр. Однако, нам не встречались исследования, где приводились бы возможные требования студентов к изучаемому онлайн-курсу.

Сегодня наступает время массового перехода в формате лекций на дистанционные курсы, влоги, видеохостинги, научно-популярные образовательные платформы. Все эти платформы предлагают лекции по различным областям знаний, независимо от строгой учебной программы, уровня образования или даже ориентации. Исследователи отмечают «возрастающий поток визуальной информации, который имеет более высокую информативную нагрузку» [11, с. 58]. Более того, существует точка зрения, что человечеству нужен не только серьезный, священный тон передачи знания, но и юмористический, профанный [2, с. 116]. Наверное, изменение тона педагогического дискурса, переход на формат поликодового [4], неизбежно приведет к появлению новых способов представления научных знаний и развития практических навыков.

Современные студенты все чаще прибегают к опосредованным средствам коммуникации, используя интернет-мессенджеры и социальные сети как основную платформу для социализации и обучения, в том числе. Культурный контекст и влияние общества на образовательный процесс привели к существенным изменениям в формах и средствах передачи знаний внутри университета.

Исследователи речевого поведения отмечают, что такое косвенное общение существенно влияет на речевое поведение носителей языка. Т.С. Иванова в ходе изучения коммуникативной среды интернета приходит к выводу, что «изменение сознания личности в Интернете, формирование нового, сетевого образа жизни и мышления существенно влияет на языковую ситуацию. Вполне возможно, что речь идет о формировании нового стиля – стиля интернет-общения, который является не только специфической особенностью интернет-сообщества, но и серьезно влияет на речевое поведение общества в целом» [3, с. 6].

Изучение языковых средств речевого воздействия на материале лекций TED показало, что их популярность обусловлена, не в последнюю очередь, ограничением по времени (18 мин) и формированием особого эмоционального состояния и интимного общения между лектором и аудиторией [6; 7]. В результате возникает иная форма реализации знаний, где авторы исследования наблюдают «изменение статусных ролей от «властные – неблизкие» к «невластные – близкие», это размывает границы стиля ведения занятий: словарный запас (минимальное использование терминов и т. д.), синтаксис (изменение повествования от первого лица и т. д.), и, в целом, приводит к очевидному перлокутивному эффекту – вдохновлять, развлекать» [6, с. 253].

Говоря об университетских дистанционных образовательных технологиях, Н.В. Шишлина подчеркивает, что такой тип интерактивного взаимодействия «преподаватель – студент» «может успешно дополнить традиционное очное обучение, освободив преподавателя от рутины» [14, с. 6]. Исследователь добавляет, что возможности дистанционных образовательных технологий должны быть изучены как можно ближе, чтобы в полной мере оценить их преимущества и минимизировать негативные последствия неграмотного и необоснованного применения. Более того, электронное обучение – это лишь вспомогательный инструмент, который при умелом использовании позволяет в современных условиях в полной мере раскрыть творческий потенциал преподавателя.

Электронный способ получения информации является сегодня составляющей учебного процесса, а коммуникативные педагогические и лингводидактические технологии являются его ключевым маркером.

Теория цифрового воспитания обеспечивает базис для системы обучения языку в виртуальной образовательной среде. Опыт вузов показывает и подтверждает, что цифровые методологии обучения русскому и иностранному языку эффективны и подчеркивают успешность проведения образовательного процесса в виртуальных средах с учетом специфики e-learning.

Применение коммуникативных педагогических и лингводидактических технологий усилило роль самостоятельной работы студентов и повысило уровень интерактивности учебного процесса. Электронное обучение и цифровое воспитание с точки зрения практико-лично-ориентированной модели позволило перейти к продуктивному стилю передачи знаний, повышению мотивации студентов к самостоятельному их приобретению; научило мыслить в критико-творческой манере, способствовало саморазвитию интеллекта и самореализации [8; 9; 10].

Практико-лично-ориентированная модель предполагает индивидуализацию учебного процесса и основана на проведении лекций в формате видеоконференции: электронный формат имеет собственные принципы отбора учебной информации и ее предъявления; предполагает процесс переконструирования научной информации в учебную с учетом специфики экранного восприятия учебного материала.

Вектором восприятия и усвоения лекции по-прежнему выступает педагог, излагающий и комментирующий материалы лекции. Презентация является дополнительным средством визуализации, а ее слайды поддерживают выступление и мысли лектора.

Далее, задачей коммуникативной технологии является завладение вниманием аудитории с его активизацией каждые 3 минуты посредством таких приемов, как: включение в текст изложения примеров, способных заинтересовать аудиторию, чередование изложения с демонстрациями иллюстративного материала, диалоговое общение с аудиторией в режиме вопрос – ответ.

Дидактическими свойствами языковых материалов при e-learning выступают: интерактивная передача визуальной, звуковой, текстовой, графической мультимедийной информации; хранение информации для редактирования, обработки, распечатки; оперативная обратная связь и доступ к веб-сайтам, удаленным базам данных, конференциям; организация видеоконференций в режиме реального времени для запроса информации; поиск информации в сетях, обмен сообщениями с лектором, другими студентами, обращение к методической базе данных, периодическим информационным изданиям.

Цифровое воспитание основано на активной форме лекции, направленной на поиск знания, а не на его декларирование, на дискуссии, активном слушании и запоминании, и особенно творческом мышлении в учебно-техническом процессе обучения и усвоения. Цифровое воспитание требует условий развития и сопряжено с необходимостью смещения акцента в организации процесса с заучивания информации на активный поиск, развитие инициативы, творчества и личной ответственности за учебную деятельность.

Учебный процесс реализует задачи цифрового воспитания и направлен на обучение профессии и развитие способностей к самообучению и самовоспитанию. Поэтому лекция представляет активную форму проведения учебного процесса. Студенты на лекции работают с преподавателем, следуя за ходом его мысли, и учатся мыслить самостоятельно, что создает необходимый педагогический эффект.

Творческое отношение педагога к своей деятельности формирует позитивное отношение обучающегося к лекции посредством разработки и применения особой педагогической технологии активизации познавательной деятельности студентов на лекции (ср.: слушать – видеть – запоминать – делать – понимать) согласно руководству к действию. Наглядность материала способствует запоминанию. Предъявление в ходе лекции задач, тестовых заданий, контрольных вопросов повышает степень понимания и освоения темы [12].

Активная лекция приветствует ведение осмысленного конспектирования с записью ключевых моментов для быстрого восстановления содержания. Следовательно, применение коммуникативных и лингводидактических технологий электронного обучения в условиях цифрового воспитания требует: изменения содержания обучения, пересмотр методических принципов, характера взаимоотношений «педагог – студент» и «студент – педагог – студенты».

Адаптация к новым информационным условиям требует практико-лично-ориентированного подхода к содержанию и технологиям деятельности педагога, постановки лингводидактических целей и педагогических задач, изменения средств и способов их достижения согласно информационной компетентности и уровню информационной культуры.

Применение коммуникативных и лингводидактических технологий электронного обучения в условиях цифрового воспитания должно быть направлено на изучение предметного содержания и

усвоение готовых методических разработок с учетом специфики изменений характера деятельности педагога и его педагогической компетентности, усиления практико-ориентированной модели и модульного принципа построения учебного занятия. Использование данных технологий позволило совершить переход от знаниевой модели обучения (ср.: «что знаю») к практико-ориентированной модели обучения (ср.: «знаю как»).

Видеолекции появились как форма презентации учебного материала еще в 60-е гг. XX в., а в 1995 г. стали применяться в Йельском университете в США как форма дистанционного обучения. Однако, большинство лекций, представленных в форме коротких видеороликов, дублировали традиционную лекцию в стиле «говорящей головы» или «планшетной видеолекции». В последние годы онлайн-обучение перешло в формат массовых открытых онлайн-курсов (МООК). Одним из основных правил применения видео-лекции остается членение на короткие сегменты с вопросами для самоанализа.

Несмотря на большую популярность данного формата, А. Хенч, Л. Хиллерс, К. МакКонахи, Ф. Шмидт и другие отмечают, что профессор, читающий лекцию, как правило, не обучен актерскому мастерству, ему трудно следовать «сценарию» и зачастую бывает трудно говорить в камеру. Ему необходимо одновременно динамично двигаться и читать лекцию. Кроме того, аудитория хочет видеть не скучную «говорящую голову», а настоящего учителя [15; 16]. Лекторы Йельского университета также сетуют на то, что они не могут измерить уровень эффективности видеолекций. Перед некоторыми преподавателями встает вопрос: А как же образовательная миссия? Некоторые преподаватели университета полагают, что видеолекции неэффективны для развития критического мышления, глубокого понимания материала и его применения, так как являются относительно простым способом перевода учебных материалов в цифровой формат.

Однако, в то же время они отмечают, что эффективность можно определить по тому признаку, насколько часто данное видео просматривается. Несомненным преимуществом видео-лекций является доступность материалов 24/7. Взаимодействие студента с преподавателем «максимизируется» за счет фрагментарной презентации материала и возможности пересматривать лекцию, «вникать» и анализировать, что невозможно в формате традиционной лекции.

Исследователи утверждают, что студенты предпочитают более короткие видеоролики, в форме сжатого контента лекции, и это может стать наиболее предпочтительным для студента в выборе курса. Тем не менее, при правильном использовании видео может служить мощным обучающим инструментом для привлечения учащихся в новые пространства, которые они не могут лично исследовать, визуализации сложных идей или добавления экспериментального аспекта к учебному материалу.

Обучение с применением видеолекций остается неисследованным в российском педагогическом дискурсе и требует детального изучения, как эффективный способ интерактивного обучения. Данный формат представляет уникальную возможность для внедрения онлайн-обучения, так как он не только создает эффект живого присутствия, но и дает студентам время на обдумывание и формулировку вопросов, которые они могут отправить на личную почту преподавателю и получить прямой ответ. Поскольку видеолекции можно считать одной из форм дистанционного обучения, то следует обратиться к авторам, изучавшим данную форму.

Так, И.А. Кислухина подробно описывает преимущества и недостатки дистанционного обучения, указывая на то, что для обучающихся эта форма имеет ряд существенных преимуществ. Например, обучающиеся имеют возможность обучаться в любое время, в любом месте, в своем темпе, без отрыва от основной деятельности, в спокойной обстановке. Для преподавателей вузов, в свою очередь, данный вид имеет такие преимущества как широкие возможности работы с учебным материалом, возможности его совершенствования, удобство в общении с обучающимися, документирование процесса обучения и другие. Однако, как указывает автор, существуют и недостатки: данный вид не подходит для развития коммуникативных и практических навыков, для коллективной работы; для него характерны недостаток контроля, зависимость от информационных технологий и некоторые другие [8, с. 9].

Е.В. Коротаева утверждает, что «...алгоритмизация учебной деятельности, задаваемая в дистанционном образовании как специфической форме обучения, как раз способствует реализации в большей степени учебной деятельности репродуктивного характера» [10, с. 71].

Однако, поскольку субъекты образовательного процесса удалены друг от друга, коммуникативный компонент учебного взаимодействия в процессе обучения отсутствует, что является недостатком. Тем не менее, далее автор говорит, что «восполняют образовательную лауну,

как правило, репродуктивными способами: конкретностью и однозначностью вопросов, стереотипностью заданий, строгой алгоритмизацией выполнения действий...» [8, с. 72].

Перечисленные преимущества видеолекций могут стать мотивирующими обстоятельствами для их применения в учебном процессе. Так как процесс обучения по отдельной дисциплине регламентирован определенными сроками, это дает студенту возможность самостоятельно распределять нагрузку в соответствии с собственными возможностями, составлять свое расписание работы с данным курсом. Студенты, обладающие хорошими учебными навыками и высоким темпом освоения учебного материала, могут воспользоваться дополнительными электронными материалами. Кроме того, как предлагает Н.Н. Быкова, в качестве средства мотивации студентов выступают «...предоставление индивидуальной траектории обучения; возможности досрочной сдачи работ по дисциплине; выступление на видеоконференции; получение сертификата за окончание курса...» [1, с. 44].

Обсуждение результатов. Авторами статьи была предпринята попытка исследовать интерес студентов Сургутского государственного университета к видеолекциям. В период 2018–2019 учебного года было опрошено 100 студентов-бакалавров первого года обучения разных направлений. Из общего количества всех опрошенных студентов 90% ответили, что им приходилось ранее проходить онлайн-обучение. Те же 90% студентов досматривали онлайн-лекции до конца. Тот факт, что 81% опрошенных в будущем предпочли бы видеолекции, говорит о том, что студенческая аудитория готова к современному формату обучения.

Однако опрос указал на некоторое противоречие, существующее у студентов при выборе формата обучения. В частности, сравнительная диаграмма (рис. 1, 2) показывает, что обучающий эффект у очной лекции с преподавателем, находящимся в аудитории, студенты оценивают выше, а именно «Очная лекция» – *хорошо* – 54%, *отлично* – 43%; «Видеолекция» – *хорошо* – 39%, *отлично* – 54%.

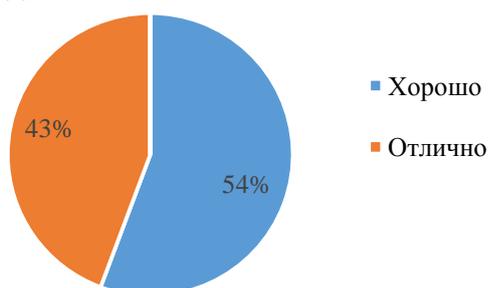


Рис. 1. Оценка обучающего эффекта очной лекции студентами

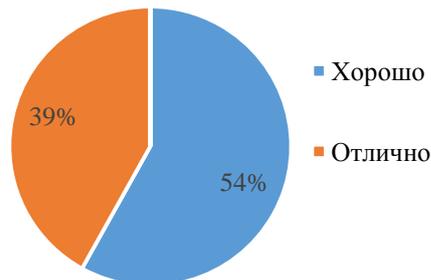


Рис. 2. Оценка обучающего эффекта онлайн-лекции студентами

Следующие сравнительные диаграммы (рис. 3, 4) также указывают на противоречие, а именно: студенты считают, что получают больше информации на очной лекции (66%), однако предпочли бы видеолекцию (80%).

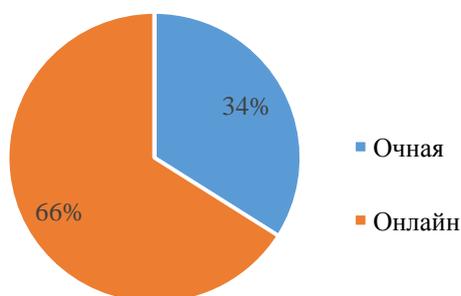


Рис. 3. Оценка информативности очной и онлайн-лекции студентами

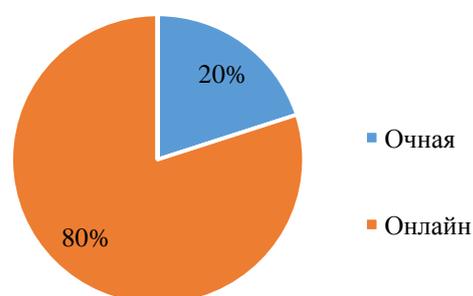


Рис. 4. Сравнение предпочтений студентов в выборе формата лекции

В своих анкетах студенты также оценили формат видеолекции. На рисунке 5 красным цветом показаны отрицательные показатели оценивания, синим – положительные.



Рис. 5. Оценка видеолекции

Кроме того, в опросе студенты назвали дополнительные положительные качества и недостатки видеолекции. Среди положительных были отмечены такие как: удобство, краткость, возможность посмотреть несколько раз, экономия времени, наличие только главной информации, доступность в любом месте. Среди недостатков – невозможность задать вопрос, недоступность интернета, монотонность, недостаток нужной информации. Таким образом, можно отметить, что те студенты, которые участвовали в исследовании, считают видеолекции достаточно эффективным обучающим средством.

Выводы. Настоящее исследование проводилось с целью определения интереса студенческой аудитории к проведению лекционных занятий посредством онлайн-курсов в вузе. Исследование было также направлено на выявление современных требований к университетским онлайн-курсам в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом Российской Федерации и требований, предъявляемых к современным студентам. Кроме того, была сделана попытка выявить особенности подачи знаний в исследуемом формате.

В результате можно сказать, что студенты предпочитают онлайн-обучение (в частности, лекции) очному. Возможно, необходимо дальнейшее исследование конструирования онлайн-курсов и их соответствия не только требованиям современных студентов, но и федеральным стандартам и запросам региона. Также в качестве одного из решений вопроса повышения интереса к сложному лекционному материалу видится создание университетского банка поддерживающих видеоматериалов с возможностью обращения к нему студентов во время подготовки к практическим занятиям и аттестации. Формат этих видеолекций может быть определен самим вузом в соответствии с запросами студентов, требованиями стандартов и научными интересами профессорско-преподавательского состава.

Следует отметить и то, что создание видеолекций становится необходимостью в современной образовательной ситуации. Рассматривая видеолекцию как пример внедрения цифровых технологий в образовательный процесс, важно учитывать все организационные и психологические особенности ситуации взаимодействия преподавателя и обучающегося, особенности восприятия информации в таком формате. Говоря о цифровом воспитании, следует отметить, что использование в процессе обучения лекционного онлайн-формата позволяет сформировать такой важный навык как гибкость, адаптивность к быстро меняющимся условиям жизни, что позволяет избежать стрессовой реакции и повысить личную конкурентоспособность.

Литература

1. Быкова Н.Н. Мотивация обучающихся при применении дистанционных образовательных технологий // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2016. №4-2. С. 40–45.
2. Дженкова Е.А. Прагмалингвистические характеристики деритуализации научного дискурса (на примере Шнобелевской научной антипремии) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. №10 (123). С. 112–117.
3. Иванова Т.С. Речевое поведение интернет-общения // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2011. №3. С. 132–136.
4. Кобзева Е.В. Поликодовый текст как объект филологического анализа // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. №10 (123). С. 58–62.
5. Карнюшина В.В., Варясова Е.В. Лингвистический взгляд на инновации в образовании: stand-up лекции на сайте TED // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков: Сб. науч. тр. М., 2017. С. 62–67.

6. Карнюшина В.В., Вариясова Е.В., Иванова Е.А. Синтаксические и фонетические средства формирования эмоционального настроения и интимизации общения в лекциях TED: тактики речевого воздействия // Коммуникативные исследования. Омск, 2018. №4 (18). С. 235–251.
7. Карнюшина В.В., Вариясова Е.В., Иванова Е.А. Спикер или лектор: влияние современных медийных средств на речевое поведение преподавателя высшей школы // Русский язык в глобальном и локальном измерениях: Сб. ст. Междунар. науч. конф. (г. Сургут, 23–24 ноября 2018 г.) / Отв. ред. Т.А. Сироткина. Сургут, 2018. С. 339–344.
8. Кислухина И.А. Использование дистанционных образовательных технологий в системе высшего образования: проблемы и перспективы // Управление экономическими системами: электронный научный журнал. 2017. № 9 (103).
9. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 2016. 85 с.
10. Коротаева Е.В. О взаимодействии субъектов в дистанционной форме обучения // Педагогическое образование в России. 2014. №3. С. 68–73.
11. Роботова А.С. Современный педагогический дискурс // Универсум: Вестник Герценовского университета. 2008. № 12. С. 19–25.
12. Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А. Анализ инновационной деятельности общеобразовательного учреждения: сценарий, подход // Стандарты и мониторинг в образовании. 2014. № 5. С. 8–18.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) Российской Федерации. № 50358 от 15 марта 2018 года. <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94>
14. Шишлина Н.В. Автор электронного курса: учебно-методическое пособие. Ижевск, 2014. 70 с.
15. Hansch A., Hillers L., McConachie K., Newman C., Schildhauer T., Schmidt J.P. Video and Online Learning: Critical Reflections and Findings from the Field (March 13, 2015) // HIIG Discussion Paper Series No. 2015-02. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2577882>
16. McConachie K., Schmidt P. Why there are so many video lectures in online learning, and why there probably shouldn't be // Medium. MIT Media Lab. 2015. Vol. 17.

References

1. Bykova, N.N. (2016). Motivatsiya obuchayushchikhsya pri primeneniі distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologii. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*, (4-2). 40–45. (in Russ.).
2. Dzhenkova, E.A. (2017). Pragmalingvisticheskie kharakteristiki deritualizatsii nauchnogo diskursa (na primere Shnobelevskoi nauchnoi antipremii). *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, (10 (123)). 112–117. (in Russ.).
3. Ivanova, T.S. (2011). Rechevoe povedenie internet-obshcheniya. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie*, (3). 132–136. (in Russ.).
4. Kobzeva, E.V. (2017). Polikodovyi tekst kak ob"ekt filologicheskogo analiza. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, (10 (123)). 58–62. (in Russ.).
5. Karnyushina, V.V., & Variyasova, E.V. (2017). Lingvisticheskii vzglyad na innovatsii v obrazovanii: stand-up leksii na saite TED. In *Innovatsionnost' i mul'tikompetentnost' v prepodavanii i izuchenii inostrannykh yazykov: Sb. nauch. tr.* Moscow. 62–67. (in Russ.).
6. Karnyushina, V.V., Variyasova, E.V., & Ivanova, E.A. (2018). Sintaksicheskie i foneticheskie sredstva formirovaniya emotsional'nogo nastroya i intimizatsii obshcheniya v lektsiyakh TED: taktiki rechevogo vozdeistviya. In *Kommunikativnye issledovaniya*, Omsk, (4 (18)). 235–251. (in Russ.).
7. Karnyushina, V.V., Variyasova, E.V., & Ivanova, E.A. (2018). Spiker ili lektor: vliyanie sovremennykh mediinykh sredstv na rechevoe povedenie prepodavatelya vysshei shkoly. In *Russkii yazyk v global'nom i lokal'nom izmereniyakh: Sb. st. Mezhdunar. nauch. konf. (g. Surgut, 23–24 noyabrya 2018 g.)*, Surgut, 339–344. (in Russ.).
8. Kislukhina, I.A. (2017). Ispol'zovanie distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologii v sisteme vysshego obrazovaniya: problemy i perspektivy. *Upravlenie ekonomicheskimi sistemami: elektronnyi nauchnyi zhurnal*, (9 (103)). (in Russ.).
9. Kitaigorodskaya, G.A. (2016). Metodicheskie osnovy intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam. Moscow. (in Russ.).
10. Korotaeva, E.V. (2014). O vzaimodeistvii sub"ektov v distantsionnoi forme obucheniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, (3). 68–73. (in Russ.).
11. Robotova, A.S. (2008). Sovremenniy pedagogicheskii diskurs. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta*, (12). 19–25. (in Russ.).
12. Tyunnikov, Yu.S., Maznichenko, M.A. (2014). Analiz innovatsionnoi deyatel'nosti obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya: sstenarii, podkhod. *Standarty i monitoring v obrazovanii*, (5). 8–18.
13. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya (FGOS VO) Rossiiskoi Federatsii. №50358 ot 15 marta 2018 goda. <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94>
14. Shishlina, N.V. (2014). Avtor elektronnoy kursa: uchebno-metodicheskoe posobie. Izhevsk. (in Russ.).

15. Hansch, A., Hillers, L., McConachie, K., Newman, C., Schildhauer, T., & Schmidt, J. P. (2015). Video and online learning: Critical reflections and findings from the field. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2577882>

16. McConachie, K., & Schmidt, P. (2015). Why there are so many video lectures in online learning, and why there probably shouldn't be. *Medium. MIT Medial Lab*, 17.

Варясова Е.В., Иванова Е.А., Карнюшина В.В. Видеолекция как пример внедрения цифровых технологий в образовательный процесс вуза // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2021. № 1(53). С. 116–123. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/16>

Variyasova E.V., Ivanova E.A., & Karnyushina V.V. (2021). Video Lecture as an Example of Digital Technologies Implementation in the Educational Process of the University. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*. (1(53)). 116–123. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/16>

дата поступления: 28.10.2020

дата принятия: 10.12.2020

© Варясова Е.В., Иванова Е.А., Карнюшина В.В., 2021

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ НАВЫКАМ ОКАЗАНИЯ ПЕРВОЙ ДОВРАЧЕБНОЙ ПОМОЩИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Bardina E.G., Yanchij S.V.

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF WORK ON TEACHING THE SKILLS OF FIRST AID SKILLS IN A TECHNICAL UNIVERSITY

Аннотация. Анализ современных научных источников, а также мировые и российские тенденции развития вопросов безопасности жизнедеятельности человека свидетельствуют о важности приобретения знаний, умений и навыков по оказанию первой доврачебной помощи пострадавшему. Рассмотрена организация учебного и внеучебного процессов выпускающей кафедры технического вуза, нацеленных на их формирование у различных категорий обучающихся. Изучены возможности подразделения университета и особенности организации учебной, внеучебной, профориентационной и других видов работ двух структурных подразделений, в работе которых принимает участие профессорско-преподавательский состав кафедры в исследуемой теме. Предложены примеры авторских разработок обучения по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» (всех специальностей и направлений подготовки бакалавриата вуза) студентов бакалавриата, магистратуры, специалитета в группах, закрепленных за выпускающей кафедрой. Проанализированы виды работ, способствующие получению необходимых компетенций слушателями Института послевузовского профессионального образования. Показаны дополнительные возможности выпускающей кафедры в организации внеучебной, профориентационной деятельности по формированию исследуемых навыков. Приведены примеры мероприятий, в которых особое значение имеет практическая составляющая. Особенностью всех мероприятий с участием преподавательского состава кафедры является системность их проведения, которая может способствовать закреплению результата у разных категорий обучаемых в техническом вузе.

Ключевые слова: внеучебная деятельность; олимпиада; студенческий отряд; первая доврачебная помощь; профессиональное обучение; профориентационная работа; технический вуз; учебный процесс.

Сведения об авторах: Бардина Екатерина Геннадьевна, канд. ветеринар. наук, Омский государственный технический университет, г. Омск, Россия, bgdomgtu@mail.ru, Янчий Светлана Владимировна, ORCID: 0000-0001-7656-2972, канд. филос. наук, Омский государственный технический университет, г. Омск, Россия, syanchij@mail.ru

Abstract. An inquiry into the modern scientific sources and the global and Russian trends in the development of human life safety issues pointed to the importance of premedical first aid knowledge and skills. This study considered the organization of educational and extracurricular processes of the graduate department of a technical university aimed at the formation of premedical first aid skills in students. It examined the possibilities of the university divisions and the features of how educational, extracurricular, career guidance and other training work is organized in two structural divisions where the teaching staff of the department takes part in the activity under study. The paper offers examples of the author developments in teaching Health and Wellness (all Bachelor majors and training programs) to Bachelor, Master and Specialist students in groups assigned to the graduate department. The types of work that contribute to acquiring the necessary competencies by students of the Institute of Postgraduate Professional Education were analyzed. The paper shows additional possibilities of the graduate department in the organization of extracurricular and vocational guidance activities, aimed at formation of the premedical first aid skills, and gives examples of activities in which the practical component is particularly important. A distinction of all activities in which the teaching staff of the department participates is that they are held consistently, thus contributing to the consolidation of the learning outcome in students of different categories at a technical university.

Keywords: extracurricular activities; Olympiad; student squad; first aid; professional education; vocational guidance work; technical university; studying process.

About the authors: Bardina Ekaterina Gennadievna, Ph.D., Omsk State Technical University, Omsk, Russia, bgdomgtu@mail.ru; Yanchiy Svetlana Vladimirovna, ORCID: 0000-0001-7656-2972, Ph.D., Omsk State Technical University, Omsk, Russia, syanchij@mail.ru

Обучение навыкам оказания первой доврачебной помощи и контроль знаний для большинства работников некоторых организаций (например, в энергетике, на опасных производственных объектах) является обязательным. Однако, эти знания и практический опыт необходимы не только работникам отдельных производств [9; 18]. Необходимость оказания помощи человеку может возникнуть как на любом производстве, так и в быту [20].

Особенно актуальны данные вопросы в связи со складывающейся современной международной обстановкой: периодически возникающими ЧС природного и техногенного характера, возможностью терактов, распространения заболеваний вирусного характера, а также тенденцией наличия несчастных случаев на производстве и т. д., которые могут приводить к травмам различной степени тяжести у работников и населения, профессиональным заболеваниям и летальному исходу [21]. Поэтому знание приемов оказания первой доврачебной помощи необходимо каждому человеку [14; 15].

В этой связи возрастает роль образовательных учреждений в формировании необходимых компетенций, в том числе по оказанию первой доврачебной помощи пострадавшим, у школьников [17; 19], студентов различных уровней образовательных учреждений [8], слушателей курсов повышения квалификации или профессиональной переподготовки, а также у самих педагогических работников [1; 7; 13].

Проанализирована деятельность профессорско-преподавательского состава (ППС) выпускающей кафедры технического вуза, которая дает теоретические основы и практические навыки в вопросах охраны труда, промышленной экологии, пожарной безопасности, защиты в чрезвычайных ситуациях, организации современной системы правового обеспечения безопасности жизнедеятельности студентов вуза. Необходимо отметить, что данное подразделение способствует формированию компетенций, необходимых не только для выпускаемых направлений подготовки очного и заочного отделения вуза, но и на всех направлениях подготовки университета, в рамках обучения дисциплине «Безопасность жизнедеятельности». Кроме того, в подразделении ведется профориентационная работа со школьниками и обучение слушателей на курсах повышения квалификации или профессиональной переподготовки в вышеназванных сферах.

Цель исследования – выявить особенности организации учебной, внеучебной, профориентационной и другой работы по формированию навыков оказания первой доврачебной помощи на примере деятельности ППС выпускающей кафедры технического вуза.

В связи с этим необходимо отметить, что в структурных подразделениях рассматриваемого технического вуза функционируют службы, которые занимаются организацией, функционированием, совершенствованием систем управления в области охраны труда, промышленной экологии, пожарной безопасности и чрезвычайных ситуаций, согласно действующему законодательству, которые также касаются вопросов обучения навыкам оказания первой доврачебной помощи работающего персонала. Однако в рамках исследования проанализированы только особенности деятельности ППС выпускающей кафедры.

Первостепенно проанализируем основные возможности деятельности выпускающей кафедры технического вуза по формированию навыков оказания первой доврачебной помощи. Организация учебного процесса кафедры представлена на рисунке 1.

Анализируя данные рисунка 1, можно отметить, что ППС выпускающей кафедры работает в двух подразделениях, которые оказывают образовательные услуги в исследуемом направлении, а именно: непосредственно выпускающая кафедра и Институт послевузовского профессионального образования. Рассматривая особенности организации учебного процесса выпускающей кафедры (рис. 1), можно отметить два основных направления в формировании интересующих навыков: обучение студентов по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» дневной, заочной и очно-заочной форм всех специальностей и направлений подготовки бакалавриата; обучение студентов бакалавриата, магистратуры, специалитета в группах, обучающихся на выпускающей кафедре (20.03.01, 20.04.01, 18.03.02, 18.04.02, 20.05.01).

Особенности в организации учебного процесса кафедры по формированию навыков оказания первой доврачебной помощи при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»:

1. Дисциплина охватывает большое количество обучаемых. Так, за 2019–2020 учебный год в рассматриваемом образовательном заведении дисциплину изучили около 3000 студентов разных форм подготовки.

2. Образовательные компетенции большинства направлений подготовки предусматривают овладение методами оказания первой помощи пострадавшим при чрезвычайных ситуациях.

3. Теоретическая часть дисциплины содержит вопросы защиты населения и территорий от опасностей и чрезвычайных ситуаций и предлагает варианты безопасного поведения при различных нештатных ситуациях и пр. Практическая часть включает работы (практические/лабораторные), связанные с приобретением навыков оказания доврачебной помощи.

4. С целью эффективного освоения компетенций дисциплины был сделан выбор технологии обучения в пользу практики онлайн-обучения [4; 5]. Сложно переоценить значение различных

интерактивных технологий, который часто применяют преподаватели с этой целью [8]. Так, применялась программа для разработки мобильного контента iSpring Suite 8, которая дала возможность создать мультимедийный курс по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» (свидетельство о регистрации электронного ресурса № 22462 ОФЭРНиО, 22.12.2016 г.) [12]. В соответствии с рабочей программой дисциплины он содержит лекционный курс и лабораторную часть, посвященные вопросам формирования навыков доврачебной помощи (рис. 2, 3). В процессе обучения у студента появляется возможность не только получить необходимые компетенции при проведении аудиторных занятий, но и параллельно изучить материал в онлайн-режиме. Или в обратном направлении: сначала онлайн-режим, а затем аудиторное занятие, тогда появляется возможность дискуссии студента с преподавателем по проблемной ситуации или решения задач профориентационной направленности.

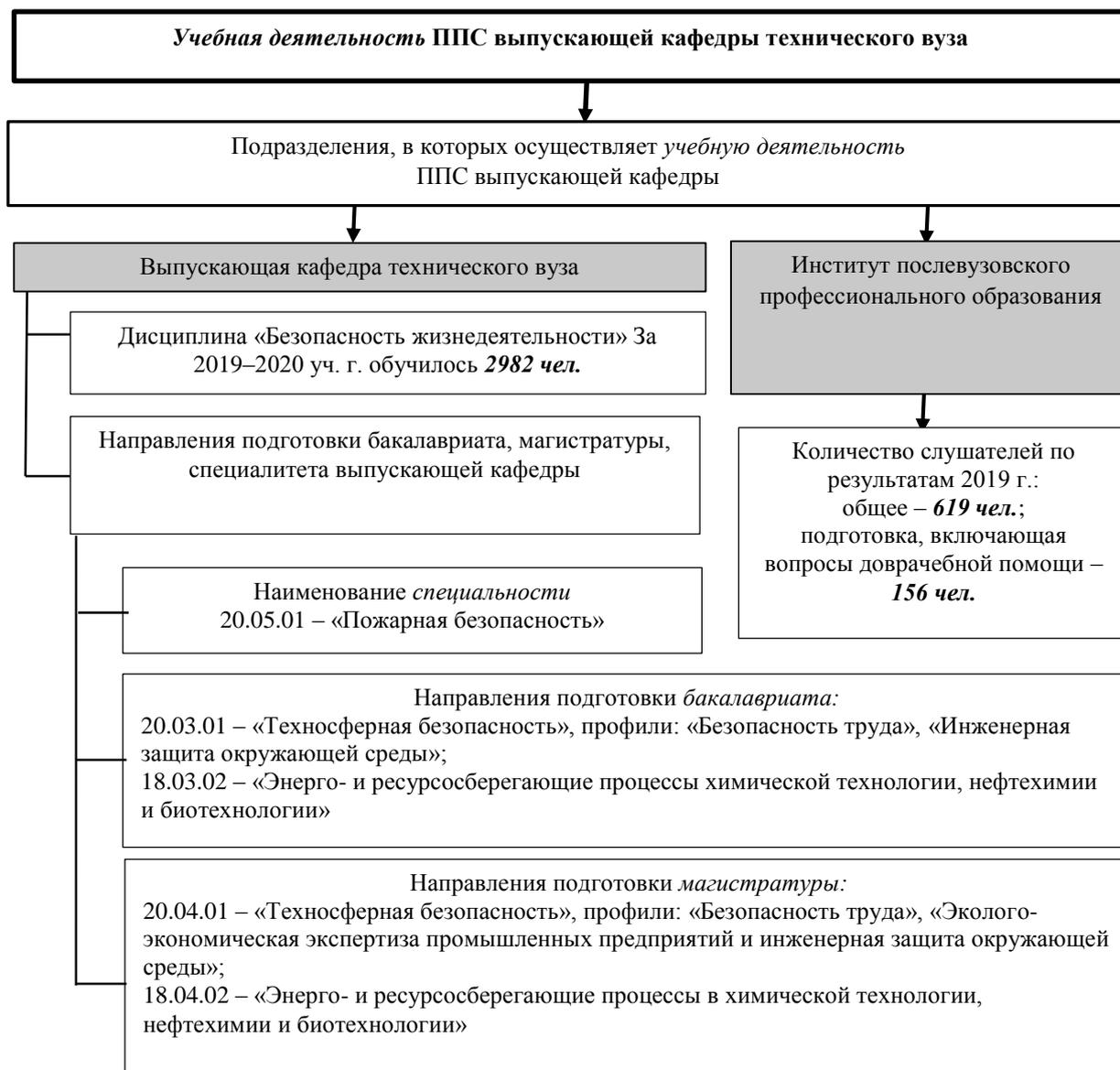


Рис. 1. Возможности выпускающей кафедры технического вуза при формировании навыков оказания первой доврачебной помощи

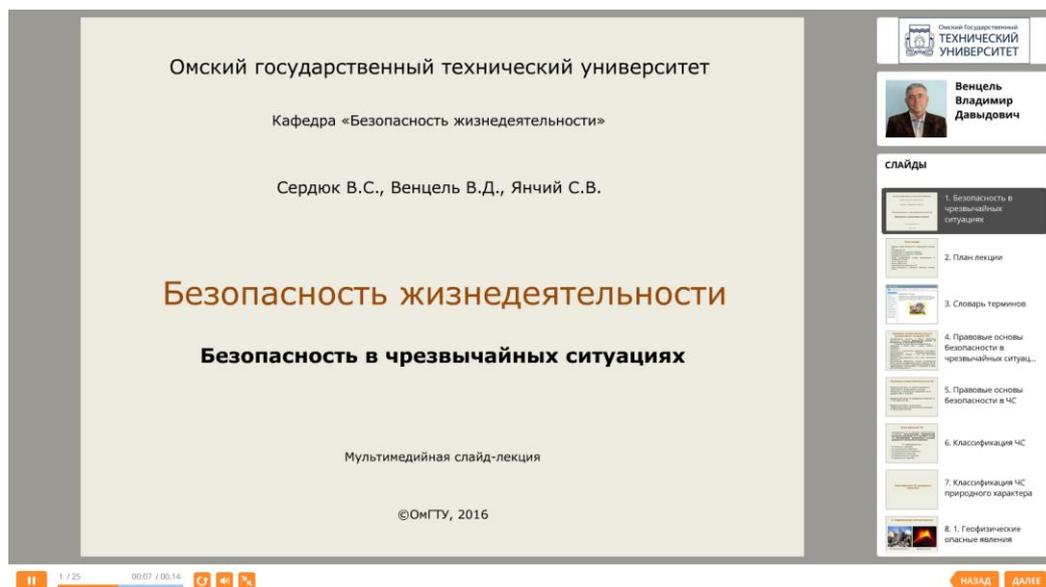


Рис. 2. Интерфейс лекции по теме «Безопасность в чрезвычайных ситуациях» в системе iSpring Suite 8

Возвращаясь к рисунку 1, проанализируем возможности учебного процесса специалитета и направлений подготовки бакалавриата и магистратуры.

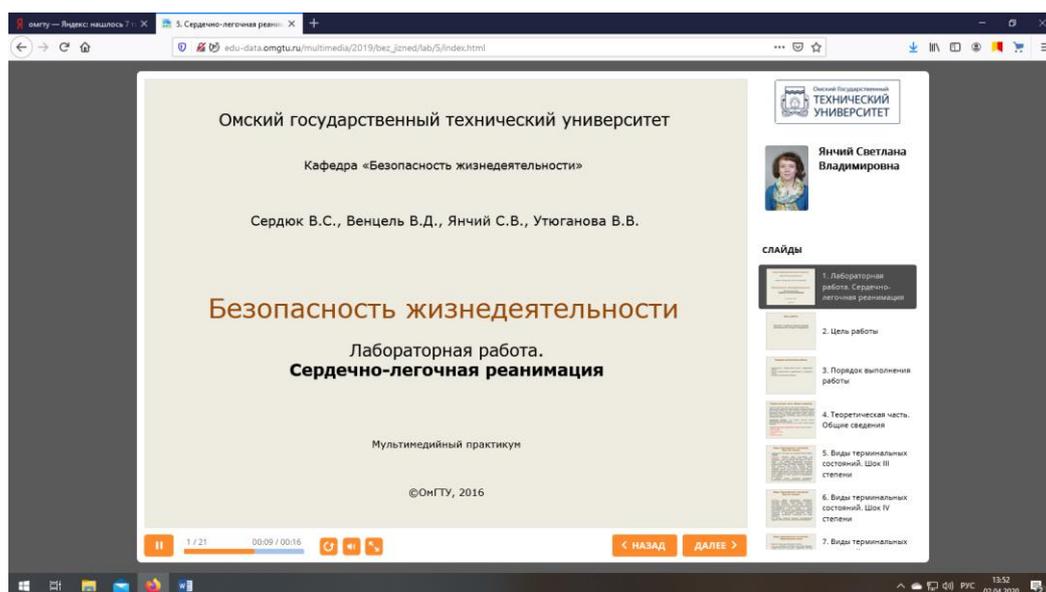


Рис. 3. Интерфейс лабораторной работы по теме «Сердечно-легочная реанимация» в системе iSpring Suite 8

Определим, что учебные планы направлений магистратуры не содержат дисциплин, в рамках которых вырабатываются компетенции, связанные с оказанием первой доврачебной помощи, т. к. эти вопросы включены в программу бакалавриата. В программе магистратуры предусмотрен акцент на вопросы, связанные с профессиональными заболеваниями, воздействием вредных и опасных производственных факторов.

В учебных планах направления подготовки бакалавриата 18.03.02 можно рассматривать лишь одну дисциплину, программа которой предусматривает формирование подобных компетенций – «Безопасность жизнедеятельности». Остановимся подробнее на специалитете 20.05.01 и направлении подготовки бакалавриата 20.03.01. Учебные планы этих направлений содержат самостоятельные дисциплины, связанные с формированием исследуемых навыков. В таблице приведены наименования интересующих дисциплин, а также примеры разработок онлайн-обучения. Анализируя содержательную часть дисциплин, можно отметить, что их создатели сконцентрировали свое внимание на практических вопросах оказания доврачебной помощи, алгоритмах ее проведения и др.

Дисциплины, связанные с формированием навыков оказания первой доврачебной помощи в специалитете 20.05.01 и направлении подготовки бакалавриата 20.03.01, и примеры разработок онлайн-обучения

направление подготовки бакалавриата/ специалитета	дисциплина согласно учебному плану	разработка в системе iSpring Suite 8	официальная регистрация
20.03.01	Медико-биологические основы безопасности	Мультимедийный курс лекций по дисциплине «Медико-биологические основы безопасности»	Находится в стадии регистрации в ОФЭРНиО
20.05.01	Основы первой медицинской помощи	Мультимедийный учебно-методический комплекс по дисциплине «Основы первой медицинской помощи»	Св-во о регистрации электронного ресурса №23485, ОФЭРНиО, 15.02.2018 г. [3]

Продолжим анализ данных рисунка 1. Рассмотрим второе подразделение кафедры, в работе которого принимает участие ППС кафедры – Институт послевузовского профессионального образования. Общее число слушателей Института (далее приведены цифры за 2019 г.) – 619 чел., обучаемых по программам профессиональной переподготовки (260, 500, 1000 час), а также на курсах повышения квалификации. Из них 159 чел. изучают вопросы оказания первой доврачебной помощи, которые включены в программы обучения за этот же период. Так, программа подготовки «Техносферная безопасность: Безопасность труда» включает дисциплину «Организация обучения и проверки знаний работников по охране труда, пожарной безопасности, электробезопасности, оказанию первой медицинской доврачебной помощи» (106 чел.), программа «Пожарная безопасность» – дисциплину «Первая медицинская помощь» (9 чел.). Слушатели приобретают необходимые компетенции при помощи дистанционных образовательных технологий. В частности, для изучения дисциплин применяется система дистанционного обучения «Прометей», которая способствует не только овладению слушателями знаниями, умениями и навыками, но и позволяет отследить уровень сформированности компетенций [2; 10] посредством применения различных форм тестирования. Также 41 чел. прошли курсы повышения квалификации по оказанию первой помощи.

Кроме того, службами университета в 2018 г. организовано обучение руководителей и специалистов подразделений технического вуза вопросам охраны труда, пожарной безопасности и защиты в чрезвычайных ситуациях, которое проводилось силами ППС выпускающей кафедры. В рамках обучения освещались вопросы, связанные с приобретением навыков оказания первой доврачебной помощи. Рассмотрим дополнительные функции, которые выполняет ППС кафедры технического вуза.

1. В каждом вузе проводится профориентационная работа, имеющая важное значения для деятельности университета в будущем [6; 11].

Так, ежегодно в России проходит Всероссийская олимпиада школьников по дисциплине «Основы безопасности жизнедеятельности» для учащихся 9–11 классов. Традиционно она проводится в два тура: теоретический и практический. Площадкой для проведения регионального этапа более десятка лет является рассматриваемый технический вуз. ППС кафедры принимает участие в качестве членов жюри обоих туров. Организатором выступает определенная служба университета. Задания составлены таким образом, что ежегодно в практическом туре олимпиады присутствует один этап – «Оказание первой доврачебной помощи». На нем обычно представлены различные виды травм и повреждений у пострадавшего, а именно: травмы различного характера у детей или взрослых (присутствуют тренажеры и необходимое оборудование, имитирующее травму), отсутствие признаков жизни у человека и пр. В задачу учащегося входит правильное и быстрое (на время) проведение первой доврачебной помощи. После выполнения и присвоения балла учащемуся за выполнение данного этапа проводится «работа над ошибками». Хочется отметить, что около 60% школьников при выполнении данного этапа практически не совершают ошибок. Это говорит о том, что в рамках обучения в общеобразовательных учреждениях учащихся достаточно неплохо готовят к оказанию первой доврачебной помощи, если учесть, что эти процедуры довольно непросты для школьников.

2. При помощи и с участием ППС кафедры в техническом университете был сформирован Студенческий спасательный отряд. В его функции входит участие в различных мероприятиях, связанных с освещением вопросов безопасности на различных уровнях в образовательных учреждениях (школа – вуз), участие в ежегодных мероприятиях (соревнованиях, конкурсах, олимпиадах), посвященных формированию культуры безопасного поведения подрастающего поколения, развитие и становление аварийно-спасательных работ, волонтерское движение и т. д.

Приведем пример лишь одного подобного мероприятия. С целью практической подготовки учащихся по дисциплине «Основы безопасности жизнедеятельности» ежегодно Главное управление МЧС России по субъектам РФ проводит слет-соревнование школьников «Школа безопасности», в организации которого принимают участие спасатели (около 15 человек ежегодно) совместно с ППС кафедры. Школьникам помогают сформировать практические умения и навыки действий при экстремальных ситуациях, в том числе по оказанию первой доврачебной помощи. Для школьников данное мероприятие несет огромную практическую пользу, поскольку условия проведения приближены к реальным. Все этапы проходят на базе оздоровительного лагеря «Пламя», поэтому формирование навыков проходит в определенных психофизиологических условиях, что еще больше способствует их закреплению.

Выводы. 1. Выполнен анализ деятельности ППС выпускающей кафедры технического университета, по результатам которого определены основные возможности в организации учебного процесса, нацеленные на формирование навыков оказания первой доврачебной помощи у различных категорий обучаемых в вузе: студентов, преподавателей, слушателей профессиональной переподготовки или повышения квалификации.

2. Установлены особенности учебной деятельности двух подразделений вуза (выпускающей кафедры и Института послевузовского профессионального образования), в работе которых принимает участие ППС кафедры. Обобщены виды работ, предложены примеры разработок обучения по нескольким дисциплинам.

3. Показаны дополнительные возможности выпускающей кафедры, при участии ППС, в организации внеучебной, профориентационной деятельности по формированию вышеуказанных навыков. Приведены примеры мероприятий, в которых особое значение имеет практическая составляющая. Условия проведения мероприятий максимально приближены к реалиям нашего времени, что способствует не только выработке навыков, но и их закреплению на длительное время.

Литература

1. Гришагин В., Фарберов В. О концепции непрерывного образования в области безопасности жизнедеятельности // Высшее образование в России. 2007. № 12. С. 33–35.
2. Елтунова И.Б. Модель системы оценки профессиональных компетенций // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1.
3. Зуева О.М., Янчий С.В. Мультимедийный УМК по дисциплине «Основы первой медицинской помощи» // Наука и образование. 2018. № 2 (105). С. 15.
4. Кочисов В.К., Гогицаева О.У., Тимошкина Н.В. Роль дистанционного обучения в изменении способов и приемов образовательного процесса в вузе // Образовательные технологии и общество. 2015. № 1. Т. 18. С. 395–407.
5. Лошаков А.М. Информационное сопровождение дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» как важное условие повышения качества образования // Успехи современной науки и образования. 2016. Т. 2. № 11. С. 168–171.
6. Макаров В.В., Нефедов А.И., Вильшук В.А. Об эффективности системы профориентации абитуриентов в 2010 году // Омский научный вестник. 2011. № 2 (96). С. 109–112.
7. Малаян К.Р. Роль образования и науки в решении проблем безопасности и охраны окружающей среды // Безопасность жизнедеятельности. 2018. № 12. С. 56–59.
8. Матвеева А.А., Иванцова Е.А. Применение интерактивных технологий в контексте формирования экологоориентированной личности будущих специалистов // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2018. № 2. С. 68–74.
9. Мельникова Д.А., Алекина Е.В., Яговкин Г.Н., Воропаева Л.В. Человеческий фактор как объект обеспечения безопасности жизнедеятельности // Безопасность жизнедеятельности. 2019. № 4. С. 18–22.
10. Печников А.Н., Прензов А.В. Подход к оценке сформированности специальных компетенций // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 5. С. 28–54. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-5-28-54>
11. Рзаева Г.И. Вопросы профессионального самоопределения школьников при изучении безопасности жизнедеятельности в старших классах // Молодой ученый. 2014. № 5-1 (64). С. 61–62.
12. Сердюк В.С., Венцель В.Д., Янчий С.В., Утюганова В.В. Мультимедийный ЭУМК по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» (20.03.01 – Техносферная безопасность и природоустройство, уровень –

- бакалавриат) // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов «Наука и образование». 2016. № 11 (90). С. 8.
13. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) // Гарант: информационно-правовой портал. <http://base.garant.ru/70291362/#ixzz4bYPgpqaL>
 14. Шаповалов К.А., Шаповалова Л.А. Основы дидактики темы «Травматический шок» учебного модуля «Первая помощь при травмах, несчастных случаях, катастрофах и стихийных бедствиях» предмета «Безопасность жизнедеятельности» для гуманитарных и технических университетов // Безопасность жизнедеятельности. 2019. № 1. С. 57–64.
 15. Ahmad A. et al. Knowledge of basic life support among the students of Jazan University, Saudi Arabia: Is it adequate to save a life? // Alexandria journal of medicine. 2018. Vol. 54. №4. P. 555–559. <https://doi.org/10.1016/j.ajme.2018.04.001>
 16. El-Den S. et al. Mental Health First Aid training and assessment among university students: A systematic review // Journal of the American Pharmacists Association. 2020. <https://doi.org/10.1016/j.japh.2019.12.017>
 17. Ekaprasetya F., Kristianto H., Susanto T. First Aid Guideline (FAG): A first aid education application for children aged 11–14 years in Indonesia // Journal of Taibah University Medical Sciences. 2018. Vol. 13. №6. P. 587–591. <https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2018.05.002>
 18. Lingard H. The effect of first aid training on Australian construction workers' occupational health and safety motivation and risk control behavior // Journal of safety research. 2002. Vol. 33. №2. P. 209–230. [https://doi.org/10.1016/S0022-4375\(02\)00013-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4375(02)00013-0)
 19. Ekaprasetya F., Kristianto H., Susanto T. First Aid Guideline (FAG): A first aid education application for children aged 11–14 years in Indonesia // Journal of Taibah University Medical Sciences. 2018. Vol. 13. №6. P. 587–591. <https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2018.05.002>
 20. Nara Y., Sata T. Construction of the practical model and learning program for risk literacy of everyday life: Based on students' awareness // Procedia computer science. 2016. Vol. 96. P. 1258–1266. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2016.08.170>
 21. Zwetsloot G. I. J. M. et al. The importance of commitment, communication, culture and learning for the implementation of the Zero Accident Vision in 27 companies in Europe // Safety science. 2017. Vol. 96. P. 22–32. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2017.03.001>

References

1. Grishagin, V., & Farberov, V. O. (2007). kontseptsii nepreryvnogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, (12). 33–35. (In Russ.).
2. Eltunova, I.B. (2015). Model' sistemy otsenki professional'nykh kompetentsii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, (1). (In Russ.).
3. Zueva, O.M., & Yanchii, S.V. (2018). Mul'timediiinyi UMK po distsipline “Osnovy pervoi meditsinskoi pomoshchi”. *Nauka i obrazovanie*, (2 (105)). 15. (In Russ.).
4. Kochisov, V.K., Gogitsaeva, O.U., & Timoshkina, N.V. (2015). Rol' distantsionnogo obucheniya v izmenenii sposobov i priemov obrazovatel'nogo protsessa v vuze. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo*, 18 (1). 395–407. (In Russ.).
5. Loshchakov, A.M. (2016). Informatsionnoe soprovozhdenie distsipliny «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti» kak vazhnoe uslovie povysheniya kachestva obrazovaniya. *Uspekhi sovremennoi nauki i obrazovaniya*, 2(11). 168–171. (In Russ.).
6. Makarov, V.V., Nefedov, A.I., & Vil'shuk, V.A. (2011). Ob effektivnosti sistemy proforientatsii abiturientov v 2010 godu. *Omskii nauchnyi vestnik*, 2 (96). 109–112.
7. Malayan, K.R. (2018). Rol' obrazovaniya i nauki v reshenii problem bezopasnosti i okhrany okruzhayushchei sredy. *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti*, (12). 56–59. (In Russ.).
8. Matveeva, A.A., & Ivantsova, E.A. (2018). Primenenie interaktivnykh tekhnologii v kontekste formirovaniya ekologoorientirovannoi lichnosti budushchikh spetsialistov. *Vestnik Nizhneartovskogo gosudarstvennogo universiteta*, (2). 68–74. (In Russ.).
9. Mel'nikova, D.A., Alekina, E.V., Yagovkin, G.N., & Voropaeva, L.V. (2019). Chelovecheskii faktor kak ob'ekt obespecheniya bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti*, (4). 18–22. (In Russ.).
10. Pechnikov, A.N., & Prenzov, A.V. (2017). The Approach to Assessing the Formation of Special Competences. *The Education and science journal*, 19(5). 28–54. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-5-28-54>
11. Rzaeva, G.I. (2014). Voprosy professional'nogo samoopredeleniya shkol'nikov pri izuchenii bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v starshikh klassakh. *Molodoi uchenyi*. (5-1 (64)). 61–62. (In Russ.).
12. Serdyuk, V.S., Ventsel', V.D., Yanchii, S.V., & Utyuganova, V.V. (2016). Mul'timediiinyi EUMK po distsipline “Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti” (20.03.01 – Tekhnosfernaya bezopasnost' i prirodoustroistvo, uroven' – bakalavriat). *Khroniki ob"edinennogo fonda elektronnykh resursov “Nauka i obrazovanie”*, (11 (90)). 8. (In Russ.).
13. Federal'nyi zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» (s izmeneniyami i dopolneniyami). <http://base.garant.ru/70291362/#ixzz4bYPgpqaL>

14. Shapovalov, K.A., & Shapovalova, L.A. (2019). Osnovy didaktiki temy “Travmaticheskii shok» uchebnogo modulya “Pervaya pomoshch' pri travmakh, neschastnykh sluchayakh, katastrofakh i stikhiinykh bedstviyakh” predmeta “Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti” dlya gumanitarnykh i tekhnicheskikh universitetov. *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti*, (1). 57–64. (In Russ.).
15. Ahmad, A., Akhter, N., Mandal, R. K., Areeshi, M. Y., Lohani, M., Irshad, M., ... & Haque, S. (2018). Knowledge of basic life support among the students of Jazan University, Saudi Arabia: Is it adequate to save a life?. *Alexandria journal of medicine*, 54(4), 555-559. <https://doi.org/10.1016/j.ajme.2018.04.001>
16. El-Den, S., Moles, R., Choong, H. J., & O'Reilly, C. (2020). Mental Health First Aid training and assessment among university students: A systematic review. *Journal of the American Pharmacists Association*. <https://doi.org/10.1016/j.japh.2019.12.017>
17. Ekaprasetya, F., Kristianto, H., & Susanto, T. (2018). First Aid Guideline (FAG): A first aid education application for children aged 11–14 years in Indonesia. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 13(6), 587-591. <https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2018.05.002>
18. Lingard, H. (2002). The effect of first aid training on Australian construction workers' occupational health and safety motivation and risk control behavior. *Journal of safety research*, 33(2), 209-230. [https://doi.org/10.1016/S0022-4375\(02\)00013-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4375(02)00013-0)
19. Ekaprasetya, F., Kristianto, H., & Susanto, T. (2018). First Aid Guideline (FAG): A first aid education application for children aged 11–14 years in Indonesia. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 13(6), 587-591. <https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2018.05.002>
20. Nara, Y., & Sata, T. (2016). Construction of the practical model and learning program for risk literacy of everyday life: Based on students' awareness. *Procedia computer science*, 96, 1258-1266. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2016.08.170>
21. Zwetsloot, G. I., Kines, P., Ruotsala, R., Drupsteen, L., Merivirta, M. L., & Bezemer, R. A. (2017). The importance of commitment, communication, culture and learning for the implementation of the Zero Accident Vision in 27 companies in Europe. *Safety science*, 96, 22-32. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2017.03.001>

Бардина Е.Г., Янчий С.В. Особенности организации работы по обучению навыкам оказания первой доврачебной помощи в техническом вузе // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2021. № 1(53). С. 124–131. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/17>

Bardina E.G., & Yanchij S.V. (2021). Features of the Organization of Work on Teaching the Skills of First aid Skills in a Technical University. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*. (1(53)). 124–131. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-1/17>

дата поступления: 04.04.2020

дата принятия: 21.06.2020

© Бардина Е.Г., Янчий С.В., 2021