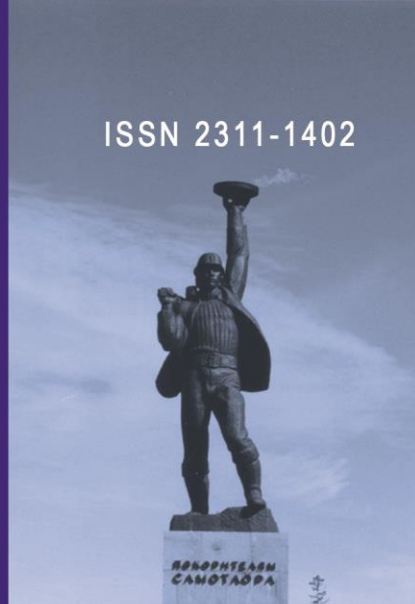


16+

ISSN 2311-1402

В

НИЖНЕВАРТОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА



е
с

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

т

4 (56)/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/10.36906/2311-4444/21-4>

Учредитель: ФГБОУ ВО «Низневартовский
государственный университет»

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

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

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

Подписной индекс АО «Почта России» ПП617

Периодичность издания: 4 раза в год.
Язык издания: русский, английский

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

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



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

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

Зам. гл. редактора: **Погоньшев Д. А.** (г. Нижневартовск,
Россия)

Отв. редактор: **Ибрагимова Л. А.** (г. Нижневартовск, Россия)

Редакционная коллегия:

Аикин В. А. (г. Омск, Россия)

Войтенко А. А. (г. Москва, Россия)

Гбоко С. К. (г. Буаке, Кот-д'Ивуар)

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

Дайнеко Н. М. (г. Гомель, Беларусь)

Еманов А. Г. (г. Тюмень, Россия)

Казанский М. М. (г. Париж, Франция)

Кулагин А. Ю. (г. Уфа, Россия)

Лубышева Л. И. (г. Москва, Россия)

Маймерова Г. Ш. (г. Бишкек, Кыргызстан)

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

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

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

Синяевский Н. И. (г. Сургут, Россия)

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

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

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

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

Цысь В. В. (г. Нижневартовск, Россия)

16 +

Издатель: ФГБОУ ВО «Низневартовский 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 01.11.2021
Дата выхода 20.12.2021
Формат 60×84 1/8. Гарнитура Times. Усл. печ. листов 8,2.
Тираж 1000 экз. Заказ 2220. Цена: бесплатно

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

© Нижневартовский государственный университет, 2021



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/10.36906/2311-4444/21-4>

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

Registration certificate PI number FS77-80105 on 31.12.2020.

Registration certificate EL number FS77-79658 on 31.12.2020.

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

Quarterly

Language of publication: Russian, English

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

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

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

Editorial Board:

Aikin V. A. (Omsk, Russia)

Voitenko A. A. (Moscow, Russia)

Gboko S.K. (Bouake, Côte d'Ivoire)

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

Daineko N. M. (Gomel, Belarus)

Emanov A. G. (Tyumen, Russia)

Kazansky M. M. (Paris, France)

Kulagin A. Yu. (Ufa, Russia)

Lubysheva L. I. (Moscow, Russia)

Maymerova G. Sh. (Bishkek, Kyrgyzstan)

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

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

Ovechkina E.S. (Nizhnevartovsk, Russia)

Sinyavsky N. I. (Surgut, Russia)

Solodkin Ya. G. (Nizhnevartovsk, Russia)

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

Talibov T. G. (Nakhchivan, Azerbaijan)

Fatullayev P. U. (Nakhchivan, Azerbaijan)

Tsys V. V. (Nizhnevartovsk, Russia)

16+



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 01.11.2021
Release date 20.12.2021
Format 60 × 84 1/8. Times typeface. CONV. print sheets 8,2.
Circulation 1000 copies. Order 2220. Free*

Soldatova E.E., editor

Ovechkina E.S., technical editor

Vilyavin D.V., design, publication layout

© Nizhnevartovsk State University, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Антонов Н.В., Иванова О.А. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ИДЕЙ К ПРАКТИКЕ	5
Монахов О.Н. ВЗАИМОСВЯЗЬ РЕФЛЕКСИВНОСТИ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ	16
Логинова Е.Т., Матвеева М.В. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ВОПРОСУ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ И АБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ	27
Худжина М.В., Горлова С.Н., Баталкина А.Г. ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧАЮЩИХ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	37
Трофименко М.П., Осипова Н.Н., Ежукова А.В., Туманов В.И. ПРОГРАММА «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ» КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	48
Айварова Н. Г., Тимошкина М.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..	59
Соколова И.В. ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ» В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	68
Кандаурова А.В., Михайлова С.В. РОЛЬ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	78
Ройтблат О.В. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ ПЕДАГОГА	87
Ибрагимова Л.А., Сарапулова А.Е. КОМПЕТЕНЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СЛУШАНИЯ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	98

CONTENT

Antonov N.V., Ivanova O.A. PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION: FROM CONCEPTUAL IDEAS TO PRACTICE	5
Monahov O.N. INTERCONNECTION OF REFLEXIVITY AND MEANINGFUL ORIENTATIONS AS A FACTOR IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF FUTURE MILITARY SPECIALISTS	16
Loginova E.T., Matveeva M.V. NEW APPROACHES TO THE QUESTION OF TRAINING FOR THE SYSTEM OF COMPREHENSIVE REHABILITATION AND HABILITATION OF DISABLED	27
Khudzhina M.V., Gorlova S.N., Batalkina A.G. FEATURES OF THE CONTENT OF TEACHING TEST TASKS IN MATHEMATICS FOR STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS	37
Trofimenko M.P., Osipova N.N., Ezhukova A.V., Tumanov V.I. PROGRAMME «THE TRANSLATOR IN THE FIELD OF PROFESSIONAL COMMUNICATION» AS ONE OF THE TYPES OF FURTHER VOCATIONAL TRAINING ..	48
Aivarova N.G., Timoshkina M.V. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE SUBJECTIVE ATTITUDE OF STUDENTS TO EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES	59
Sokolova I. V. ASSESSING THE QUALITY OF DISTANCE LEARNING IN THE DISCIPLINE “PHYSICAL CULTURE AND SPORTS” IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY	68
Kandaurova A.V., Mikhailova S.V. THE ROLE OF SUPRA-PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS	78
Roitblat O.V. DESIGNING A PERSONALIZED EDUCATIONAL STRATEGY OF A TEACHER	87
Ibragimova L.A., Sarapulova A.E. PROFESSIONAL PEDAGOGICAL LISTENING COMPETENCE AS AN INDISPENSABLE COMPONENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER’S PROFESSIONAL TRAINING	98

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION: FROM CONCEPTUAL IDEAS TO PRACTICE

Антонов Н.В., Иванова О.А.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ИДЕЙ К ПРАКТИКЕ

Abstract. The article presents the results of a study of the practice of teachers' professional development in the context of digitalization of education carried out in order to identify the features of teachers' professional development and the main conceptual ideas implemented in different countries. The article examines the practice of teachers' professional development in other countries as well as in a number of Russian regions. The analysis of pedagogical literature and scientific articles was carried out using the method of apperception and the descriptive method. The use of apperception method allowed us to expand information about the existing professional development practices implemented in different countries and regions. The use of descriptive method in working with scientific literature made it possible to select articles based on keywords, "descriptors". In this study, the following phrases were used as descriptors: "professional development of teachers", "concepts of professional development of teachers", "advanced training of teachers", "practice of professional development of teachers". As a result, practices of teachers' professional development have been identified that have both similar conceptual ideas and some national or regional features. Two of the conceptual ideas reflected in almost all countries are particularly noteworthy: that of continuity and that of personalization of teachers' professional development in the context of education digitalization. Implementation of these ideas makes it possible to ensure continuous professional development of a teacher taking into account his or her professional experience, expertise, professional competencies and interests, as well as the interests and demands of the educational organization in which he or she works. The implementation of these ideas is carried out through integration of formal and non-formal education, as well as through self-

Аннотация. В статье представлены результаты исследования практики профессионального развития педагогических работников в условиях цифровизации образования с целью выявления особенностей профессионального развития педагогов и основных концептуальных идей, которые реализуются в различных странах. В данной статье рассмотрена практика профессионального развития педагогов зарубежных стран, а также ряда российских регионов. Анализ научно-педагогической литературы, научных статей осуществлялся с использованием методов апперцепирования и дескриптивного метода. Использование метода апперцепирования позволило расширить сведения о существующих практиках профессионального развития, реализующихся в разных странах и регионах. Использование дескриптивного метода при работе с научной литературой позволило осуществлять отбор статей на основе ключевых слов, «дескриптов». В данном исследовании в качестве дескриптов использовались следующие словосочетания: «профессиональное развитие педагогов», «концепции профессионального развития педагогов», «повышение квалификации педагогов», «практика профессионального развития педагогов». В результате выявлены практики профессионального развития педагогов, которые имеют как одинаковые концептуальные идеи, так и национальные и региональные особенности. Среди концептуальных идей, которые нашли отражение практически во всех странах, следует отметить идеи непрерывности и персонификации профессионального развития педагогов в условиях цифровизации образования. Реализация этих идей позволяет обеспечить непрерывное профессиональное развитие педагога с учетом его профессионального стажа, опыта и тех профессиональных компетенций, которыми владеет педагог, его интересами, а также интересами и запросами образовательной организации, где он работает. Реализация этих идей осуществляется через интеграцию формального, неформального

education and self-development of teachers in the context of education digitalization.

Keywords: conceptual ideas, professional development, advanced training, digitalization, digital educational environment.

About the authors: Antonov Nikolay Viktorovich, ORCID: 0000-0003-3118-6162, Ph.D., Department of Education and Science of the City of Moscow, Moscow, Russia, Antonovnv80@mail.ru; Ivanova Olga Anatolevna, ORCID: 0000-0002-7043-4870, Dr. habil., Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia, ivanovaaoa@mgpu.ru

образования и через самообразование, саморазвитие педагогов в условиях цифровизации образования.

Ключевые слова: концептуальные идеи, профессиональное развитие, повышение квалификации, цифровизация, цифровая образовательная среда

Сведения об авторах: Антонов Николай Викторович, ORCID: 0000-0003-3118-6162, канд. пед. наук, Департамент образования и науки города Москвы, г. Москва, Россия, Antonovnv80@mail.ru; Иванова Ольга Анатольевна, ORCID: 0000-0002-7043-4870, д-р пед. наук, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия, ivanovaaoa@mgpu.ru

Antonov N.V., Ivanova O.A. Professional Development of Teachers in the Context of Digitalization of Education: from Conceptual Ideas to Practice // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2021. № 4(56). С. 5–15. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-4/01>

Antonov, N.V., & Ivanova, O.A. (2021). Professional Development of Teachers in the Context of Digitalization of Education: from Conceptual Ideas to Practice. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (4(56)), 5–15. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-4/01>

Introduction. The rapid changes taking place in all spheres of life, the development of material and digital technologies, the emergence of new digital tools and their inclusion in everyday life presupposes not only the need to explore them and to use them proactively in professional activities, but also the need for active professional development, which is instrumental to further scientific and technological progress as well as to life success of an individual. The idea of continuous professional development is becoming increasingly relevant in the context of the dynamically developing labour market, in a world where new professions are emerging, conditions are changing and professional activity is being transformed; where employers' demands are increasing while personal professional interests and preferences are changing, thus making the concept of "lifelong learning" a reality rather than a mere slogan.

Experiment. There are multiple approaches to understanding the term *professional development* in psychological and pedagogical studies.

In foreign research reports, publications, and conference papers, the term *continuous professional development (CPD)* has been increasingly used instead of the previously employed terms *in-service training* and *on the job training* [1-4].

Russian researchers have traditionally used the term *on the job training* as well as the more modern term *teacher growth*. However, at present, the term *professional development of educators*, *professional development of teachers*, or *continuous professional development* is becoming increasingly popular [5-7].

For example, L.M. Mitina understands professional development as active qualitative transformation by the teacher of his or her inner world, internal determination behind the teacher's activity, which results in a fundamentally new way of professional self-realization and, a

completely new way of living [8]. N.V. Antonov and O.A. Ivanova consider professional development as a process of active transformation by a person of his or her inner world through formation and development of professionally relevant knowledge and skills, personal abilities and qualities, motivation, activities, skills of communication and self-reflection, which are instrumental to successful creative self-realization of a teacher in his or her professional activity [9].

Continuous professional development of an educator, i.e. a professional providing instruction and guidance, is nowadays becoming a problem of paramount importance.

A number of contradictions determines professional development of teachers in the context of digitalization; one of them is connected to the fact that there is no well-established concept of “digitalization of education”. For example, A.Yu. Uvarov considers digitalization of education as “achieving the necessary educational results and moving towards personalization of the educational process through the use of DT” [10].

M.E. Vaindorf-Sysoeva and L.M. Subocheva define digitalization as “the process of transferring pedagogical functions and pedagogical processes previously performed by people and organizations to the digital environment by means of using big data to organize learning and education processes; introduction of digital technologies into the content of subjects”, as well as encouraging participants in the educational process to engage in independent search and processing of information, and to use mobile technologies that expand opportunities for enhancing cognition, communication and experience sharing, thus virtually erasing the boundaries of learning [11].

The pedagogical dictionary defines digitalization as transferring the educational process into a single digital educational environment and using digital hardware and software, information and digital technologies for its implementation in order to improve various aspects of the educational process and to enhance its results through a qualitative change in the relation of the participants in the educational process to each other and to learning / teaching [12].

A number of experts in the field of digitalization of education suggest considering the term *digitalization* in a narrow sense and a broad sense, understanding digitalization in the narrow sense as transition from the analogue form of information transmission to the digital one, “transformation of information into digital form, which in most cases leads to lower costs, emergence of new opportunities, etc.”, and digitalization in the broad sense as “a modern global trend in the development of the economy and society which is based on the transformation of information into digital form and leads to an increase in economic efficiency and an improvement in the quality of life”.

Analysis of other countries’ practices of teachers’ professional development and of the Russian system of post-diploma professional education shows that there are a number of common points connected to the ideas of continuity and personalization of teachers’ professional development. For example, Singapore has been implementing the idea of continuous professional development of teachers, and the system of advanced training is closely interrelated there with the

system of continuous training of teaching staff, from a student's admission to university to his or her employment and further professional growth [13].

Actually, Singapore has several models and regulatory frameworks for teachers' professional development, but they are all focused on the desired results of training. This result-oriented framework has fundamental significance for determining and achieving educational results by students at all levels, and correlates with the skills and abilities necessary for any person in the 21st century. Teacher training and advanced training are carried out in four directions:

- 1) understanding of students' psychology and learning processes;
- 2) understanding of the subject (subject content) and the educational goals;
- 3) understanding of teaching methodology;
- 4) adoption of the Singapore Curriculum Philosophy.

(The model of professional growth of a teacher in Singapore. Electronic resource (<https://clck.ru/Yyris>)).

In China, an idea of teachers' professional development is implemented that is in many ways similar to that of Singapore; however, it is more technologized and aimed at increasing student achievement and improving the quality of education in the country.

The system of continuous pedagogical education in China comprises the following components: core cultural, psychological, and professional pedagogical. Two practices of teachers' professional development can be distinguished in China: one is intended for young professionals who need to successfully adapt to working in difficult conditions, learn to work in a team, or work with limited resources, especially in rural schools, while the other is advanced training for experienced teachers. The practice of mentoring and on the job training has become widespread. This practice gives a powerful impetus to the development of the educational organization, forms the corporate culture of the school, develops cooperation, and builds team spirit [14].

In Hong Kong, the modern model of continuous learning began to take shape in early 21st century, while retaining certain elements of the two previous models, the "knowledge-based" one and the "multifunctional" one, due to traditional social attitudes conditioned by the culture of Confucianism, traditional respect for knowledge and educated people [3]. Conceptual changes in the Hong Kong model were due to the influence of new trends emerging in the education systems of English-speaking countries. The national conceptual ideas are based on changing the teacher's position and role: "teacher as an employee" – "teacher as a provider of quality education" – "teacher as a subject of continuous learning, motivated to intensive cooperation in the process of such training". The teacher's own experience and professional practices studied for further improvement serve as the sources of continuous learning [15-17].

The results of analysis of the practice of teachers' professional development in Hong Kong can be presented in a generalized form as the following list of formats:

– Active mini-studies (the teacher's self-reflection regarding his or her own teaching activities);

- Mentoring as the basis of the mandatory “induction into the profession” program for young teachers;
- Professional communication via social media on the Internet;
- Intensive interaction of teachers within the team – joint planning, monitoring and analysis of lessons, joint discussion of relevant literature, opinion sharing, joint work on curricula and research projects;
- Experience sharing, in-service training, demo lessons;
- Workshops and short courses.

The presented set of practices generally accepted in Hong Kong can be considered as the basis of motivational mechanisms underlying teachers’ growth and development “on the job”, mechanisms which are based on the cultural, historical and religious characteristics and values of the country: the need for intensive communication and the sense of belonging (five fundamental lines of building relationships in Confucianism: ruler and subjects, father and son, elder and junior, husband and wife, friends); the importance of support and approval from others, willingness to provide support and assistance (the path to spiritual perfection in Confucianism and Buddhism lies through helping other people); ancient Eastern tradition of respect for philosophers and humanitarians [18].

In Finland, an important sign of teachers’ professional development is implementation of the principles of equality and fairness in obtaining quality education for teachers and children, availability of quality education regardless of status or place of residence, which provides excellent results both nationally and internationally. An educational portal has been created for teachers that solves the tasks of expanding teachers’ opportunities through the use of scientifically based methods of Finnish pedagogy.

It should be noted that the Finnish practice of teachers’ professional development is characterized by strict selection process for entry to teacher training, compliance of professional development programs with modern trends, integration and interdisciplinary connections, practice-oriented and personalized approaches, as well as peer-to-peer training, encouragement of self-assessment of training, inclusion of project work in professional development practices, training groups of teachers in various centres (school, resource, interschool, competence development, educational, LUMA centres), programs of induction into the profession, development of the institute of mentoring and tutoring, formation of multicultural competencies as well as subject skills. The formats of training are selected by the teacher based on the results of self-reflection regarding his or her own professional activities as well as taking into account the opinions of professional development specialist consultants and the results of narrative practices of pedagogical communities (<https://clck.ru/Yzb23>).

The practice of professional development of teachers in the Republic of Latvia is of great interest, since improvement of professional competence is regarded there as every teacher’s general responsibility, and a teacher can use 30 days every three years for advanced training and professional development while continuing to receive salary at the educational institution where he or she works. It should be noted that the rights of teachers to additional professional education

in Latvia are established by the Law on Education, the number of training hours funded by the state is regulated, and the quality of professional activity of the teacher is assessed (<https://clck.ru/Yzb2Z>).

In Latvia, as well as in other countries described above, it is possible to single out the idea of continuity and the person-oriented character of teachers' professional development.

Analysis of the practices of professional development implemented in different regions of Russia indicates that our domestic education system has amassed extensive experience in teachers' advanced training in the context of education digitalization. Thus, the Novosibirsk Region has launched a digital resource called the Automated System for Monitoring Professional Development of Educational Workers in the Novosibirsk Region. The system makes it possible to automatize assessment of professional competencies of teachers in secondary education institutions with the purpose of consequent construction of personalized training route [18].

Similar practices have become widespread in the Kaliningrad, Tomsk, Tyumen regions and in a number of other regions of Russia. The Republic of Tatarstan has been effectively implementing a teacher professional development practice based on a personalized model of advanced training, when the teacher himself determines the most relevant areas and topics, as well as the forms of training, and the system of the Electronic Education in the Republic of Tatarstan portal automatically forms groups of participants in a training course. Non-formal teacher training is implemented in Tatarstan through a system of grants: Our Best Teacher, Teacher and Researcher, Best Teacher in the Field of ICT, Expert Teacher, Teacher and Mentor, Master Teacher, etc. (<https://clck.ru/Z9wF2>).

It should be noted that Tatarstan is currently implementing a joint project with the Singapore company EDUCARE to train teachers in the methods used in Singapore schools.

Digitalization requires a teacher to have new and totally different competencies necessary for organizing the process of education in the context of digital educational environment. In order to ensure continuous professional development of teachers, the city of Moscow has created a digital platform where all post-diploma professional education programs are accumulated. Teachers and heads of educational institutions have the opportunity to choose a program of advanced training or retraining based on the professional deficits and the teacher's interests and expectations, while integrating resources of both formal and non-formal training. Teachers' professional development in the context of digitalization makes it possible to

- implement an individual/personalized approach to the teaching staff by means of introducing individual educational pathways through digital footprint analysis (Big Data);
- integrate digital resources, tools, learning and e-learning platforms into educational activities;
- integrate the educational resources of various educational organizations and the socio-cultural potential of the urban environment;
- accumulate non-formal teacher training resources: contests, workshops, Olympiads, conferences, webinars, seminars, creative encounters, etc.;

- find like-minded colleagues, interact with them, discuss professional topics and achievement of results, and share experience;
- organize professional skill competitions in various areas, including with the use of digital educational environment;
- carry out professional activities and development in the field of selection of content, technologies and methods of educational activities, assessment of results, selection of digital and e-learning tools.

The practice of continuous professional development of teachers in the context of digitalization must have a conceptual basis and develop within the framework of certain approaches and principles, pedagogical norms of didactic and regulatory nature.

Continuous professional development of teachers in an open digital educational environment should be carried out taking into account systemic changes in education, major global trends and the best foreign and domestic practices, resources and opportunities of the socio-cultural potential of the city (region) for ensuring competitive advantage of all subjects of education (educational organizations, teaching staff and graduates of educational organizations).

The following ideas can be singled out as the basic conceptual ideas of teachers' professional development:

- In the context of systemic changes in education, it is impossible to ensure the competitiveness of teachers (as well as other subjects of education) without providing continuous professional development of pedagogical staff.
- Professional development should be considered as achievement of a higher level of readiness to successfully solve new and relatively more complex professional tasks resulting from a number of innovations in the field of education, as well as from changes in the way of organizing teaching activities in compliance with the requirements of professional standards.
- In our opinion, the following principles should be regarded as the main principles of teachers' professional development: prediction, continuity, personalization, participatory management, network interaction and communication.

The principle of prediction in teachers' professional development presupposes construction of strategic scenarios for professional and personal development of a teacher depending on the predictive analysis of the educational situation and its trends, and based on diagnostics (self-diagnostics) of professional deficits.

The principle of continuity implies that in the context of constant changes in education, it is necessary to alter the current pedagogical activity, to develop new competencies necessary for its successful implementation, and, consequently, to correct the pathway of professional development so as to achieve continuity of self-education – to ensure learning with an orientation towards the prospects of personal and professional growth.

The principle of personalization presupposes identification and cultivation of the individual component of the personality through self-reflection – comprehension of one's own experience and addition of “individually missing” professional competencies in the context of the newly emerging professional needs and new literacies significant in the modern era.

The principle of participation is aimed at independence and active involvement of the teacher in selection and elaboration of a professional development strategy, in realization of his or her professional potential, in development of the qualities and professional competencies that are relevant both for the teacher and for the educational organization.

The principle of network interaction and communication predetermines the range of mobile forms of integration of various resources (digital, methodological, information, personnel and other) of educational organizations for the implementation of organizational and content mechanisms making up models of teachers' professional development:

- Teachers' professional development should be carried out within the framework of a certain model of professional development and institutional structure that will function as the aggregator of ideas, values, content, organization and control.

- Continuous nature of teachers' professional development is possible in the context of systemic changes in education only on the basis of integration of formal, non-formal, and informal education, and given a high level of motivation for self-development.

- Continuous professional development of teachers should be based on the use of network interaction technologies, network partnerships with educational organizations demonstrating best practices; various forms of support for professional development of pedagogical staff, including psychological and pedagogical, methodological, and tutoring support; mentoring, in-service training, "horizontal training" with the participation of professional pedagogical communities; intraorganizational forms of development of pedagogical staff along the lines of "learning organizations"; various forms of self-education of pedagogical staff.

- Forms, methods, and technologies of professional development should be actively changed in accordance with the changes taking place in the open digital educational environment of the capital; it is necessary to create a single digital educational space to ensure continuous professional development of pedagogical staff.

- The continuity of professional development of pedagogical staff should be based on interaction with professional communities (pedagogical staff associations; teachers' methodological associations of various levels; project groups and clubs, for example, clubs of young teachers, etc.).

In our opinion, professional development of pedagogical staff should be based on the philosophy of strategic controlling, which is an important resource of an educational organization. The use of this method makes it possible to respond in a timely manner to systemic changes in the external environment, to current trends in education, and gives the opportunity to achieve competitive advantage, focusing on the society's need for professional staff.

The philosophy of strategic controlling is based on a strategic approach that makes it possible to identify trends and deficits, to analyse strategic gaps and risks connected with the development of additional professional education in integration with the development trends of the constantly changing labour market, and to preserve the best national educational traditions.

Within the framework of the strategic approach, the following methods of pedagogical praxeology are implemented: the method of praxeological description, which describes the

patterns and conditions for shaping the correct pedagogical actions in the process of exploring and introducing changes and innovations; the method of fixing experience of effective work; the method of praxeological appraisal, aimed at assessing the structure of pedagogical activity from the standpoint of its productivity and the changes that occur in society, and based on technologies of self-reflection on professional and pedagogical behaviour and all types of experience, and of evaluating the teacher's actions and their results; the methods of praxeological modelling and design, the function of which is developing, testing, establishing norms of professional pedagogical activity, and searching for ways to increase its effectiveness; identification of current trends in teachers' professional development and ways of implementation takes place on a continuous basis; the method of analysing strategic gaps.

Conclusions. Practical implementation of the basic conceptual ideas is carried out in the following directions:

- Personalization of teachers' professional development, which presupposes designing individual educational programs / pathways of development through identification and cultivation of the individual component of the personality by means of self-reflection (comprehending one's own experience and supplementing the "individually missing" professional competencies in the context of emerging professional needs and new literacies important at the present time) and through implementation of scenarios of non-formal, formal, integrated and personalized teachers' professional development.

- Continuity of teachers' professional development presupposes creating the conditions and the range of opportunities necessary for teachers to improve or form new competencies throughout their professional activity through development of infrastructure, including the creation of an open digital educational environment for professional and personal growth and self-realization.

- Integration of teachers' professional development implies aggregation of various resources (digital, methodological, information, personnel and other) of educational organizations and interaction with professional communities for the purposes of implementation of organizational and content mechanisms of the model of managing teachers' professional development.

- Strategic controlling presupposes professional development of the teaching staff of educational organizations with regard to systemic changes in the external environment, including the main areas of socio-economic development of the region and the current trends in education, to ensure increased competitiveness of education.

- Digitalization presupposes not only introduction of digital resources and technologies through creation of an open digital educational environment, but also continuous professional development of teaching staff, improvement of the quality of education and the efficiency of its functioning.

- Network interaction presupposes improvement of network cooperation of educational organizations of various levels, as well as scientific organizations, through the implementation of horizontal, vertical and mixed models.

REFERENCES

1. Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
2. Speck, M., & Knipe, C. (Eds.). (2005). *Why Can't We Get It Right?: Designing High-Quality Professional Development for Standards-Based Schools*. Corwin Press.
3. Lam, B.H. (2015). Teacher professional development in Hong Kong compared to anglosphere: the role of Confucian philosophy. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 295-310. <https://doi.org/10.25115/psyev7i3.521>
4. Gracheva, L.Yu. Bagranyan, E.R., Tsygankova, M.N., Dugarova, T.T., & Sheveleva, N.N. (2020). Teacher Professional Development Models and Practices in Foreign Educational Systems. *The Education and science journal*, 22(6), 176-200. (In Russ.). (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-6-176-200>
5. Gevorkyan, E.N., Ioffe, A.N., & Shalashova, M.M. (2018). Teacher Training Approaches and Emphasis of Effectiveness. *Russian Education and Society*, 6, 70-76. (In Russ.).
6. Sheveleva, N.N., & Chernobay, E.V. (2018). The Development of the Teacher is Potential. *Russian Education and Society*, 10, 95-103. (In Russ.).
7. Antonov, N.V., Ivanova, O.A., & Bocharova, N.V. (2018). Osobennosti postroeniya individual'noi traektorii professional'nogo razvitiya pedagogov. *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry*, (1), 205-209. (In Russ.).
8. Mitina, L.M. (2018). *Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya*. Moscow. (In Russ.).
9. Ivanova, O.A., Antonov, N.V. (2019). Social and pedagogical planning of teachers' professional development in educational organization. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (1), 51-57. (In Russ.).
10. Uvarov, A.Yu., Geibl, E., & Dvoret'skaya, I.V. (2019). Trudnosti i perspektivy tsifrovoy transformatsii obrazovaniya. Moscow. (In Russ.).
11. Vaindorf-Sysoeva, M. E., & Subocheva, M. L. (2020). Tsifrovoye obuchenie v kontekste sovremennogo obrazovaniya: praktika primeneniya. Moscow. (In Russ.).
12. Dautova, O.B., Vershinina, N.A., Ermolaeva, M.G., Ignat'eva, E.Yu., Krylova, O.N., Surtaeva, N.N., Shilova, O.N., & Khristoforov, S.V. (2020). *Pedagogicheskii slovar': Noveishii etap razvitiya terminologii*. St. Petersburg. (In Russ.).
13. Makhotin, D.A., Sheveleva, N.N., Lesin, S.M., & Suvirova, A.Yu. (2019). Continuity of teacher professional development in foreign countries. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii*, (5(65)), 61-69. (In Russ.).
14. Lyan'tsen', V. (2012). Sistema pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii i KNR na sovremennom etape: strukturno-soderzhatel'nyi aspekt. *Al'manakh sovremennoi nauki i obrazovaniya*, (9), 36-38. (In Russ.).
15. Hargreaves, E., Berry, R., Lai, Y.C., Leung, P., Scott, D., & Stobart, G. (2013). Teachers' experiences of autonomy in continuing professional development: Teacher learning communities in London and Hong Kong. *Teacher development*, 17(1), 19-34. <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.748686>
16. Bautista, A., Wong, J., & Gopinathan, S. (2015). Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 311-326. <https://doi.org/10.25115/psyev7i3.523>
17. Korhonen, T., Lavonen, J., Kukkonen, M., Sormunen, K., & Juuti, K. (2014). The Innovative School as an Environment for the Design of Educational Innovations. In *Finnish Innovations and Technologies in Schools*. Leiden, the Netherlands: Brill. Retrieved Nov 23, 2021, https://doi.org/10.1007/978-94-6209-749-0_9
18. Sheveleva, N.N. (2017). Modern technologies and forms of professional development of the teacher. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, (4), 79-81. (In Russ.).
19. Smirnova, S. V. (2017). Novye podkhody k organizatsii adresnogo professional'nogo razvitiya rabotnikov obrazovaniya Novosibirskoi oblasti. In *Tendentsii razvitiya obrazovaniya: kto i chemu uchit uchitelei* (pp. 135-145). (In Russ.).

ЛИТЕРАТУРА

1. Guskey T. R. Professional development and teacher change // *Teachers and teaching*. 2002. Vol. 8. № 3. P. 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>

2. Speck M., Knipe C. (ed.). *Why Can't We Get It Right?: Designing High-Quality Professional Development for Standards-Based Schools*. Corwin Press, 2005.
3. Lam B. H. Teacher professional development in Hong Kong: compared on anglosphere: the role of Confucian philosophy. 2015. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.521>
4. Грачева Л.Ю., Баграмян Э.Р., Цыганкова М.Н., Дугарова Т.Ц., Шевелева Н.Н. Модели и практики профессионального развития учителей в зарубежных системах образования // *Образование и наука*. 2020. Т. 22. № 6. С. 176-200. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-6-176-200>
5. Геворкян Е.Н., Иоффе А.Н., Шалашова М. М. Повышение квалификации педагогов: подходы и акценты результативности // *Педагогика*. 2018. № 6. С. 70-76.
6. Шевелева Н.Н., Чернобай Е.В. Развитие учительского потенциала // *Педагогика*. 2018. № 10. С. 95-103.
7. Антонов Н. В., Иванова О. А., Бочарова Н. В. Особенности построения индивидуальной траектории профессионального развития педагогов // *Образование. Наука. Научные кадры*. 2018. № 1. С. 205-209.
8. Митина Л.М. *Психология труда и профессионального развития учителя*. М.: Академия, 2004. 318 с.
9. Иванова О.А., Антонов Н.В. Профессиональное развитие педагогов в условиях образовательной организации // *Вестник Нижневартковского государственного университета*. 2019. № 1. С. 51-57.
10. Уваров А.Ю., Гейбл Э., Дворецкая И.В. *Трудности и перспективы цифровой трансформации образования*. М.: Издательский дом Высшей шк. экономики, 2019. 343 с.
11. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. *Цифровое обучение в контексте современного образования: практика применения*. М.: Диона, 2020. 244 с.
12. Даутова О.Б., Вершинина Н. А., Ермолаева М.Г., Игнатьева Е.Ю., Крылова О.Н., Суртаева Н.Н., Шилова О.Н., Христофоров С.В. *Педагогический словарь: Новейший этап развития терминологии*. СПб: КАРО, 2020. 328 с.
13. Махотин Д.А., Шевелёва Н.Н., Лесин С.М., Сувилова А.Ю. Непрерывность профессионального развития педагогов в зарубежных странах // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2019. № 5(65). С. 61-69.
14. Ляницэнь В. Система педагогического образования в России и КНР на современном этапе: структурно-содержательный аспект // *Альманах современной науки и образования*. 2012. № 9. С. 36-38.
15. Hargreaves E., Berry R., Lai Y.C., Leung P., Scott D., Stobart G. Teachers' experiences of autonomy in continuing professional development: Teacher learning communities in London and Hong Kong // *Teacher development*. 2013. Vol. 17. № 1. P. 19-34. <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.748686>
16. Bautista, A., Wong, J., & Gopinathan, S. (2015). Desarrollo profesional docente en Singapur: Describiendo el Panorama // *Psychology, Society and Education*, Vol. 7. № 3. P. 423-441. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.523>
17. Korhonen T., Lavonen J., Kukkonen M., Sormunen K., Juuti K. *The Innovative School as an Environment for the Design of Educational Innovations* // *Finnish Innovations and Technologies in Schools*. SensePublishers, Rotterdam. 2014. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-749-0_9
18. Шевелева Н. Н. Современные технологии и формы профессионального развития учителя // *Педагогическое образование и наука*. 2017. № 4. С. 79-81.
19. Смирнова С. В. Новые подходы к организации адресного профессионального развития работников образования Новосибирской области // *Тенденции развития образования: кто и чему учит учителей*. 2017. С. 135-145.

Дата поступления: 19.07.2021

Дата принятия: 21.09.2021

© Antonov N.V., Ivanova O.A., 2021

**ВЗАИМОСВЯЗЬ РЕФЛЕКСИВНОСТИ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ
КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ
БУДУЩИХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Monahov O.N.

**INTERCONNECTION OF REFLEXIVITY AND MEANINGFUL ORIENTATIONS
AS A FACTOR IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY
OF FUTURE MILITARY SPECIALISTS**

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена тем, что качественные изменения военно-профессиональной деятельности обуславливают необходимость качественной профессиональную подготовки будущих военных специалистов, способных к проявлению профессиональной ответственности в условиях постоянно меняющихся социальной и военной практик. Цель статьи – представить результаты исследования, демонстрирующего психолого-педагогический потенциал взаимосвязи рефлексивности и смысложизненных ориентаций в становлении профессиональной ответственности у будущих военных специалистов. Для получения эмпирических данных использованы методика определения уровня рефлексивности А.В. Карпова, тест смысложизненных ориентаций (в адаптации Д.А. Леоньева), математико-статистические методы обработки данных. В ходе исследования выявлены взаимосвязь рефлексивности и смысложизненных ориентаций будущих военных специалистов, обеспечивающая оценку продуктивности прожитого отрезка жизни, степень осмысления перспектив и направленности действий; развитие способности контроля поведения в профессиональных и жизненных ситуациях; осознание свободы выбора в соответствии с поставленными целями, понимание ответственности за успехи и неудачи в своей деятельности, обусловленные её возможностями. Определено методическое сопровождение становления профессиональной ответственности будущих военных специалистов на основе взаимосвязи рефлексивности и смысложизненных ориентаций, которое включает: рефлексивные семинары, направленные на развитие самоуправляющих механизмов личности; применение ситуационных задач, как методического приёма, имитирующего практически значимую профессиональную ситуацию; метод проектов, позволяющий применять на практике интеллектуальные ресурсы обучающегося, формировать навыки работы в коллективе и ответственность за результат в условиях учебно-профессиональной деятельности; организацию

Abstract. The relevance of the study is due to the fact that qualitative changes in military professional activity necessitate high-quality professional training of future military specialists capable of manifesting professional responsibility in the context of constantly changing social and military practices. The purpose of the article is to present the results of a study demonstrating the psychological and pedagogical potential of the relationship between reflexivity and life-meaning orientations in the formation of professional responsibility in future military specialists. To obtain empirical data, the technique for determining the level of reflexivity by A.V. Karpova, a test of life-meaning orientations (in the adaptation of D.A. Leontiev), and also mathematical and statistical methods of data processing. In the course of the study, the interrelation of reflexivity and life-meaning orientations of future military specialists was revealed, which provides an assessment of the productivity of a lived segment of life, the degree of comprehension of prospects and direction of actions; developing the ability to control behavior in professional and life situations; awareness of freedom of choice in accordance with the goals set, understanding of responsibility for the successes and failures in their activities, due to its capabilities. The methodological support of the formation of professional responsibility of future military specialists on the basis of the relationship between reflexivity and life-meaning orientations has been determined, which includes: reflexive seminars aimed at the development of self-governing personality mechanisms; the use of situational tasks as a methodological technique that imitates a practically significant professional situation; the method of projects, which allows to apply in practice the intellectual resources of the student, to form teamwork skills and responsibility for

исследовательской деятельности, обеспечивающую поисково-исследовательскую активность в отношении нестандартных профессиональных задач. Подтверждена продуктивность влияния взаимосвязи рефлексии и особенности смысловых ориентаций на становление профессиональной ответственности будущих военных специалистов.

Ключевые слова: курсанты, рефлексивность, профессиональная ответственность, военные специалисты, смысловые ориентации.

Сведения об авторе: Монахов Олег Николаевич, ORCID: 0000-0003-4178-7236, канд. пед. наук, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, г. Ярославль, Россия, monahovs@mail.ru

the result in the conditions of educational and professional activities; organization of research activities, providing search and research activity in relation to non-standard professional tasks. The productivity of the influence of the interrelation of reflection and the peculiarities of life-meaning orientations on the formation of professional responsibility of future military specialists has been confirmed.

Keywords: cadets, reflection, military specialists, professional responsibility, life-meaning orientations.

About the author: Monahov Oleg Nikolaevich, ORCID: 0000-0003-4178-7236, Ph.D., Yaroslavl Higher Military Institute of the Air Defense, Yaroslavl, Russia, monahovs@mail.ru

Монахов О.Н. Взаимосвязь рефлексивности и смысловых ориентаций как фактор становления профессиональной ответственности будущих военных специалистов // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2021. № 4(56). С. 16–26. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-4/02>

Monahov, O.N. (2021). Interconnection of Reflexivity and Meaningful Orientations as a Factor in the Formation of Professional Responsibility of Future Military Specialists. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (4(56)), 16–26. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-4/02>

Введение. Динамичность процессов, происходящих в сфере обеспечения обороны и безопасности современного государства, бурное развитие военных технологий приводят к качественным изменениям военно-профессиональной деятельности, обусловленными возрастанием роли человеческого фактора. Данная тенденция определяет социальный заказ на качественную профессиональную подготовку будущих военных специалистов, способных к проявлению профессиональной ответственности в условиях постоянно меняющихся социальной и военной практик. Профессиональная ответственность будущего военного специалиста была определена нами как личностно-профессиональное новообразование в системе качеств курсанта военного вуза, обеспечивающее развитие личности от уровня объекта ответственности, приспособляющегося к постоянно меняющимся условиям военной среды и усваивающим военно-профессиональные нормы и правила, к уровню субъекта ответственности, способного к сознательному выбору в преодолении возникающих противоречий в образовательной и военно-профессиональной деятельности и прогнозировании последствий принимаемых решений, обеспечивая свое профессиональное развитие, ориентируясь на профессиональные ценности [10].

Характер и направленность военно-профессиональной деятельности будущего военного специалиста требует от него наличия и внутреннего принятия определенной иерархической системы ценностно-смысловых ориентаций. В исследовании А.А. Утюганова доказывается то, что осознание смысла и внутреннее принятие терминальных и инструментальных ценностей переводит их в статус общих принципов, которыми военнослужащие руководствуются в своей военно-профессиональной

деятельности и жизни в целом, придавая им характер устойчивой системы ценностно-смысловых ориентаций личности [18].

Выполнение будущим военным специалистом профессиональных обязанностей с момента получения профессионального военного образования и назначения на воинскую должность осуществляется в экстремальных, динамичных и недетерминированных условиях военно-профессиональной деятельности, создающих множественность вариантов осуществления возможных действий. Образовательная среда военного вуза, по мнению А.С. Коротаева, обладает особенностями, среди которых: особая уставная дисциплина и жесткий контроль начальства; режим защиты государственной тайны и закрытость военно-профессионального социума; высокие требования к стрессоустойчивости и адаптивности участников образовательного процесса; главенство государственных интересов безопасности в содержании образовательного контента; постоянная боевая готовность личного состава и армейский уклад жизни участников образовательного процесса [5, с. 80]. Наравне с этим сочетание правовых норм военно-профессиональной деятельности и ненормативных практик воинского социума оказывает влияние на адаптацию будущих офицеров, создает для них в служебной деятельности ситуации неопределённости. Для данной ситуации, отмечает Е.Э. Кригер, характерна неоднозначная субъективная оценка восприятия информации о ней и динамика, определяемая степенью возможного ее изменения, преобразования или модификации в интервале времени, соизмеримом с временем решения задачи в этих условиях [6]. Проведенные исследования демонстрируют то, что наряду с положительной тенденцией в развитии содержательного компонента ответственности у выпускников военных вузов по мере накопления служебного и жизненного опыта проявляется ситуативность в когнитивном, мотивационном и результативном компонентах ответственности, приводя к ситуации неопределённости для них в определении значимости результатов ответственной деятельности [9, с. 116].

Следует говорить об обязательности подготовки будущих военных специалистов к ответственным действиям в сложной обстановке в условиях военно-профессиональной деятельности в период обучения в военном вузе. В этой связи привлекает внимание позиция Е.В. Лапкиной, согласно которой, превентивное преодоление является важным компонентом защитно-совладающего поведения курсантов на всех курсах - со второго по четвертый [7, с. 48].

Образовательный процесс в военном вузе должен учитывать характер протекания учебной и военно-профессиональной деятельности при возникновении ситуации неопределенности для решения проблемы становления профессиональной ответственности будущих военных специалистов. На выбор стратегии поведения в ситуации неопределенности влияют факторы, содержащие представления об особенностях ситуации, опыт преодоления подобных ситуаций, в реальной ситуации – личностные характеристики и мера осмысленности происходящего, возможность выйти за пределы очевидных решений [11, с. 53].

Следовательно, педагогическая деятельность по становлению профессиональной ответственности должна включать методику наращивания конструктивных способов преодоления ситуаций неопределённости на основе рефлексивного подхода. Опыт рефлексии позволяет студентам прибегать к стратегии планирования решения проблем за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблем, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов [3, с. 84].

С.Л. Рубинштейн рассматривает рефлексию как проблему определения своего способа жизни [13]. В.П. Зинченко указывает на то, что рефлексивные компоненты входят в структуру не только поведения и деятельности, но и действия. Он отмечает огромное значение рефлексии для личностного развития человека [2]. А.В. Карпов под рефлексией понимает качественную определённость, образованную на уровне синтеза процессуального статуса самой рефлексии, рефлексирования как особого психического состояния и рефлексивности как психического свойства [3].

Взаимосвязь смысложизненных ориентаций и уровня развития рефлексии показана в исследовании Ю.И. Поповой, в котором доказывается первичность рефлексии относительно смысложизненных ориентаций [12].

Исследование смысложизненных ориентаций предоставляет возможность оценить способность личности целесообразно и осмысленно воздействовать на окружающий мир с учетом возможных последствий своих действий. Тем более, как отмечают исследователи, образовательные учреждения не обладают в достаточной мере ни содержательной, ни процессуальной стороной приобщения молодежи к усвоению ценностей [14].

С целью изучения взаимосвязи рефлексивности и смысложизненных ориентаций как фактора становления профессиональной ответственности будущих военных специалистов нами было проведено исследование, в котором приняли участие 52 обучающихся второго курса, представляющих разные факультеты Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. Выбор данной категории обучающихся обусловлен тем, обучение на младших курсах военного вуза — это отдельный этап профессионального становления субъекта военно-профессиональной деятельности, характеризующийся особым профессиональным статусом, условиями обучения, воспитания и жизни, психологическими процессами [17].

Смысложизненные ориентации и рефлексия динамично складывается на этапе ранней взрослости, когда молодое поколение овладевает новой шкалой социальных ролей, что обуславливает актуальность исследования взаимосвязи внешних и внутренних факторов личностной саморегуляции в этом возрасте [15; 16; 19; 20].

Методы исследования. В ходе исследования использовались методика определения уровня рефлексивности А.В. Карпова, тест смысложизненных ориентаций (СЖО) (в адаптации Д.А. Леонтьева), для статического анализа применялись критерий Н Краскела–Уоллеса и U-критерий Манна–Уитни.

Предложенная А.В. Карповым методика позволяет диагностировать уровень развития рефлексивности личности. Наличие такого качества дает возможность для анализа проблемы и личностной роли в ее разрешении, результатов собственной деятельности и деятельности другого человека, объективного прогнозирования и целеполагания. Обработка результатов предполагает их разделение на три основные категории. Результаты, равные или большие, чем 7 стенов, свидетельствуют о высокоразвитой рефлексивности. Результаты в диапазоне от 4 до 7 стенов – индикаторы среднего уровня рефлексивности. Показатели, меньшие 4 стенов, – свидетельство низкого уровня развития рефлексивности [3].

Тест СЖО Д.А. Леонтьева позволяет оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни [8]. В тесте СЖО жизнь считается осмысленной при наличии целей, удовлетворении, получаемом при их достижении и уверенности в собственной способности ставить перед собой цели, выбирать задачи из наличных, и добиваться результатов.

Результаты исследования. Проведя анализ данных, полученных в результате диагностирования уровня рефлексивности по методике А.В. Карпова, были получены следующие результаты.

У 42% курсантов, принявших участие в исследовании, выявлен низкий уровень развития рефлексивности, констатирующий несформированность у них личностной рефлексии. Такие обучающиеся сталкиваются с затруднениями в планировании учебной и служебной деятельности, привержены к стереотипному мышлению, неспособны к анализу допущенных ошибок, к использованию полученного личностного и профессионального опыта в разрешении нетипичных ситуаций, также они испытывают сложности в соотнесении своих поступков со служебными и личными обстоятельствами.

Средний уровень развития рефлексивности отмечается у 54% будущих военных специалистов, обучающихся на втором курсе. Курсанты данной группы испытуемых способны к координации своих действий в соответствии с изменяющимися условиями учебной и служебной деятельности, к осознанному отношению к сложившейся ситуации, к осмыслению своих действий, а также поступков окружающих, но процесс рефлексии может носить фрагментарный характер, а рефлексивный анализ проходить поверхностно.

Высокий уровень развития исследуемого свойства личности диагностирован у 4% курсантов, принимавших участие в исследовании. Курсанты, показавшие высокий уровень развития рефлексивности, способны к критическому анализу собственных действий в условиях учебной и служебной деятельности, причин и результатов своей деятельности в настоящем, прошлом и в будущем. Они компетентны в планировании учебной и служебной деятельности, в прогнозировании ее возможных последствий, способны к эффективному решению возникающих профессиональных и личных задач.

Таким образом, исследование, направленное на определение уровня рефлексивности, выявило потребность в ее развитии у курсантов военного вуза.

На следующем этапе проанализированы результаты тестирования смысловых ориентаций курсантов, участвующих в исследовании. Средние показатели и показатели стандартного отклонения по параметрам смысловых ориентаций представлены в таблице.

Таблица

Показатели основных параметров теста СЖО курсантов второго курса

Субшкалы СЖО	Среднее значение и стандартное отклонение
Цели в жизни	29,98±7,67
Процесс жизни	28,03±6,54
Результативность жизни	24,03±6,04
Локус контроля-Я	20,73±5,78
Локус контроля-жизнь	26,02±7,06
Осмысленность жизни (общий показатель)	94,07±20,19

Как видно из данных, представленных в таблице, показатели по субшкале «Цели жизни» и субшкалы «Процесс жизни» имеют наибольшие средние значения и тем самым характеризуют испытуемых как достаточно целеустремленных людей, имеющих определенные цели в будущем, придающие жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, воспринимающих свою жизнь как интересную, эмоционально насыщенную и наполненную смыслом.

Отсутствие зависимости субшкал «Цели жизни» и «Процесс жизни» от уровней рефлексивности показал (критерий Н Краскела – Уоллеса), что её развитость не влияет на оценку обучающимся своего вклада в события профессиональной деятельности и личной жизни ($h_{эмп} = 4,802$; $p_{эмп} = 0,090$), а также её эмоциональную насыщенность и наполненность смыслом ($h_{эмп} = 5,772$; $p_{эмп} = 0,0557$). Полученные данные соответствуют юношескому возрасту обучающихся, который, как известно, характеризуется высокой степенью целеполагания, тенденцией строить планы и предъявлять свои притязания. Также следует отметить, что почти все курсанты, принимавшие участие в исследовании, рассматривают учебную и профессиональную деятельность как интересную и эмоционально насыщенную.

Субшкала «Результативность жизни» имеет невысокое среднее значение и отражает понимание курсантами того, что они могут сделать гораздо больше, недостаточную удовлетворенность ими достигнутых результатов. Анализ смысловых ориентаций испытуемых с разным уровнем рефлексивности показал, что её развитость влияет на оценку продуктивности прожитого этапа жизненного пути и степень его осмысления ($h_{эмп} = 4,802$; $p_{эмп} = 0,090$). Сравнение подгрупп с разной выраженностью рефлексивности позволяет констатировать, что обучающиеся с высоким уровнем развития рефлексивности в большей степени признают свою самореализацию и результативность пройденного отрезка жизни, чем испытуемые со средним ($U_{эмп} = 41$; $p \leq 0,01$) и низким ($U_{эмп} = 52$; $p \leq 0,01$) уровнем.

Относительно высокое среднее значение по субшкале «Локус контроля – жизнь», позволяющее говорить о способности курсантов осуществлять управление и контроль над своей жизнью. Изучение параметров смысловых ориентаций с разными уровнями

развития рефлексивности позволяет говорить о ее влиянии на представления будущих офицеров о способности взять ситуацию в свои руки и изменить ход событий, тем самым проявив ответственность в построении своей жизни ($h_{эмп} = 16,653$; $p_{эмп} = 0,0002$). Результаты анализа указывают на то, что испытуемые со средним уровнем рефлексивности обладают большей уверенностью о принципиальной возможности самостоятельного построения своей жизни в соответствии с профессиональными и личными перспективами ($U_{эмп} = 131$; $p \leq 0.01$).

Наименьшее среднее значение по субшкале «Локус контроля – Я», указывающей на осознание свободы выбора в соответствии с поставленными целями, подтверждает то, что у обучающихся недостаточно выражено понимание ответственности за успехи и неудачи в своей деятельности, обусловленные их возможностями. Обращение к параметрам СЖО респондентов с разными уровнями рефлексивности дает основание для утверждения о том, что ее развитость влияет на осознание достаточности свободы выбора у курсантов при осуществлении учебной и профессиональной деятельности ($h_{эмп} = 11,958$; $p_{эмп} = 0,002$). Полученные данные позволяют судить о том, что будущие офицеры с высоким уровнем развития рефлексивности в большей степени чем остальные испытуемые осознают существующие условия выбора в соответствии императивными нормами военно-профессиональной деятельности и понимают своё социально-профессиональное предназначение в жизни ($U_{эмп} = 54$; $p \leq 0.01$).

Таким образом, заслуживают внимания следующие аспекты взаимосвязи рефлексивности и смысложизненных ориентаций курсантов, входящих в группу испытуемых:

- оценка продуктивности прожитого этапа жизненного пути, степень осмысления перспектив и направленности своих действий;
- развитие способности контроля своего поведения в профессиональных и жизненных ситуациях, проявляя при этом ответственность в построении своей жизни;
- осознание свободы выбора в соответствии с поставленными целями, понимание ответственности за успехи и неудачи в своей деятельности, обусловленные её возможностями.

В реализации выявленного потенциала взаимосвязи рефлексивности и смысложизненных ориентаций курсантов необходимо учитывать ряд моментов. Во-первых, по мере личностного и профессионального становления будущих военных специалистов происходит формирование профессиональных стереотипов поведения, исключающих проявление эмоциональных реакций на ситуацию неопределенности и представляющих соблюдение норм профессионально приемлемого поведения. Во-вторых, условия деятельности усиливают ориентацию курсантов на собственные способности и возможности, позволяющие самостоятельно действовать в большинстве ситуаций, а не полагаться на случай и на везение. В-третьих, динамика образовательной среды военного вуза субъективно воспринимается, переживается, осмысливается и оценивается курсантами, вследствие чего, является источником появления неопределенности.

Можно резюмировать, что организация учебной деятельности курсантов в опоре на принцип рефлексивности способствует формированию навыков самооценки личностного и профессионального становления и предоставляет возможности управлять своим поведением и брать на себя ответственность за результаты решения профессионально значимых проблем. Распространение требования рефлексии на другие виды деятельности будущих военных специалистов (научную, служебную) будет способствовать развитию форм мышления, обеспечивающих возможность грамотного прогнозирования, планирования, проектирования и моделирования профессионально ответственного поведения. Рефлексивный опыт курсантов развивается в ходе взаимодействия с другими субъектами образовательных отношений и соотнесении своих индивидуальных взглядов и представлений с коллективными интересами.

Как отмечает М.В. Аниканов, в познавательной деятельности курсантов рефлексивная позиция возникает в момент возникновения затруднения [1, с. 141]. И этому должны способствовать создание ситуаций возникновения «образовательной напряженности», которая может быть разрешена через рефлексивную и продуктивную деятельность ее участников. При этом задача преподавателя состоит в определении проблемного материала, включающего два аспекта:

- «реакцию на ситуацию», характеризующая готовность курсантов к действиям в стрессовых ситуациях в предстоящей военно-профессиональной деятельности;

- «адекватность реакции на ситуацию», показывающая степень компетентности курсантов в принятии решения в изменяющихся условиях, в поиске выходов из сложившейся ситуации и проявлении ответственности за последствия своего решения.

Анализ научной литературы позволил определить методическое сопровождение становления профессиональной ответственности будущих военных специалистов на основе взаимосвязи рефлексивности и смысловых ориентаций, которое включает:

- рефлексивные семинары, направленные на развитие самоуправляющихся механизмов личности. Методика семинара строится на следующей логической основе: мотивация активности курсантов – осмысление ими учебной информации – рефлексия курсантами своих действий – определение новой проблемы;

- применение ситуационных задач, как методического приёма, имитирующего практически значимую профессиональную ситуацию. Методика обучения включает: осмысление ситуации – ее анализ, выделение противоречия – разрешение противоречия – оценка верности этого решения;

- метод проектов, позволяющий применять на практике интеллектуальные ресурсы обучающегося, формировать навыки работы в коллективе и ответственность за результат в условиях учебно-профессиональной деятельности;

- организацию исследовательской деятельности, обеспечивающую поисково-исследовательскую активность в отношении нестандартных профессиональных задач.

Предложенная методика обеспечивает получения курсантами опыта соотнесения знаний о возможных преобразованиях в самом себе и военной действительности со своими

возможностями, требованиями военно-профессиональной деятельности и решаемыми при этом задачами. Результатом педагогической деятельности видится становление профессиональной ответственности будущих военных специалистов, формирующейся вследствие овладения компетенциями осуществления критического анализа нестандартных учебных и профессиональных ситуаций, появления позитивного опыта их разрешения, выработки собственной модели профессионального ответственного поведения.

Заключение. Проведенное исследование показало, что уровень развития рефлексии и особенности смысловых ориентаций курсантов являются важными факторами подготовки будущих военных специалистов, поскольку обеспечивают осмысленность, самоанализ, целенаправленность в учебной и профессиональной деятельности. Результаты работы подтверждают продуктивность влияния взаимосвязи рефлексии и особенности смысловых ориентаций на становление профессиональной ответственности будущих военных специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аниканов М.В. Технология реализации рефлексивного обучения курсантов военных вузов внутренних войск МВД России // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2016. № 1(69). С. 140-144.
2. Зинченко В.П. Посох Мандельштама и трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. М.: Новая школа, 1997. 335 с.
3. Каргина А.Е., Морозова И.С., Медовикова Е.А., Гриненко Д.Н. Формирование способов преодоления трудных жизненных ситуаций в будущей профессиональной деятельности выпускников вуза средствами рефлексивных семинаров // Science for Education Today. 2020. Т. 10. № 4. С. 75-90. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2004.05>
4. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45-57.
5. Коратаев А.С. Специфика образовательной среды современного военного вуза // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4 (109). С. 78-85.
6. Кригер Е.Э. Ситуации неопределенности и проблемные ситуации: общее и особенное // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. С. 581-581.
7. Лапкина Е.В. Паттерны защитно-совладающего поведения курсантов // Психология образования в поликультурном пространстве. 2020. № 2. С. 40-49.
8. Леонтьев Д.А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000. 18 с.
9. Монахов О.Н. Динамика становления профессиональной ответственности будущих военных специалистов в военном вузе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. № 1. С. 112-117. <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2020.1.20>
10. Монахов О.Н. Теоретико-методологические аспекты профессиональной ответственности будущего военного специалиста в контексте психолого-педагогического анализа // Вестник Череповецкого государственного университета. 2020. № 5. С. 176-188. <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2020-5-98-14>
11. Москвитина О.А. Субъект учения в ситуации неопределенности // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2016. № 3. С. 46-55.
12. Попова Ю.И. Особенности смысловых ориентаций у молодых людей с разным уровнем рефлексии // Образование и наука. 2016. № 5. С. 97-106. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-5-97-107>
13. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. 189 с.
14. Серафимович И. В., Беляева О. А. Ценностные ориентации различных групп участников образовательных отношений: социально-психологический аспект // Интеграция образования. 2019. Т. 23. № 2. С. 232-246. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.095.023.201902.232-246>
15. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная пресса. 2000. 416 с.

16. Солдатова Е.Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости. Челябинск: ЮУрГУ, 2007. 267 с.
17. Суслов Д.В., Лопуха Т.Л., Страбыкин А.Г. Развитие профессиональной ответственности курсантов младших курсов военного вуза // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. 1(25). С. 111–118.
18. Утюганов А.А. Место и роль ценностно-смысловых ориентаций личности в системе профессионально важных качеств офицеров войск национальной гвардии // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2017. № 1(39). С. 115-123.
19. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста. С.-Петербург: Каскад. 2005. 436 с.
20. Taylor C. Sources of the self: The making of the modern identity. Harvard University Press, 1992.

REFERENCES

1. Anikanov, M.V. (2016). Tehnologija realizacii refleksivnogo obuchenija kursantov voennyh vuzov vnutrennih vojsk MVD Rossii. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*, (1(69)). 140-144. (in Russ.).
2. Zinchenko, V.P. (1997) Posokh Mandel'shtama i trubka Mamardashvili. K nachalam organicheskoi psikhologii. Moscow. Novaya shkola. (in Russ.).
3. Kargina, A.E., Morozova, I.S., Medovikova, E.A., Grinenko, D.N. (2020). Formirovanie sposobov Kargina, A. E., Morozova, I. S., Medovikova, E. A., & Grinenko, D. N. (2020). Formirovanie sposobov preodoleniya trudnykh zhiznennykh situatsii v budushchei professional'noi deyatel'nosti vypusknikov vuza sredstvami refleksivnykh seminarov. *Science for Education Today*, 10(4), 75-90. (in Russ.). <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2004.05>
4. Karpov, A.V. (2003). Refleksivnost' kak psihicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki. *Psihologicheskij zhurnal*, 24(5). 45-57. (in Russ.).
5. Korotaev, A.S. (2019). Spetsifika obrazovatel'noi sredy sovremennogo voennogo vuza. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik*, (4 (109)), 78–85. (in Russ.).
6. Kriger E.E. (2014). Uncertainty and problematic situations: general and special. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, (2), 581-581. (In Russ.).
7. Lapkina, E.V. (2020). Patterny zashchitno-sovладayushchego povedeniya kursantov. *Psihologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 40-49. (in Russ.).
8. Leont'ev, D.A. (2000). Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO). Moscow. (in Russ.).
9. Monahov, O.N. (2020). Dinamika stanovleniya professional'noj otvetstvennosti budushhih voennyh specialistov v voennom vuze. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, 5(1), 112-117. (in Russ.). <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2020.1.20>
10. Monahov, O. N. (2020). Teoretiko-metodologicheskie aspekty professional'noj otvetstvennosti budushhego voennogo specialista v kontekste psihologo-pedagogicheskogo analiza. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*, (5(98)), 176-188. (in Russ.). <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2020-5-98-14>
11. Moskvitina, O.A. (2016). Sub"ekt ucheniya v situatsii neopredelennosti. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Psihologiya*, (3), 46-55. (in Russ.).
12. Popova Yu.I. (2016). Features of life-meaning orientations of young adults with different levels of reflexion. *The Education and science journal*, (5), 97-107. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-5-97-107>
13. Rubinshtein, S.L. (1997). Chelovek i mir. Moscow. (In Russ.).
14. Serafimovicha, I.V., & Belyaevab, O.A. (2019). Cennostnye orientacii razlichnykh grupp uchastnikov obrazovatel'nykh otnoshenij: social'no-psihologicheskij aspekt. *Integratsiya obrazovaniya*, 23(2), 232–246. (in Russ.).
15. Slobodchikov, V.I., & Isaev, E.I. (2000). Psihologiya razvitiya cheloveka: razvitie sub'ektivnoi real'nosti v ontogeneze: uchebnoe posobie. Moscow. (in Russ.).
16. Soldatova, E.L. (2007) Struktura i dinamika normativnogo krizisa perekhoda k vzroslosti. Chelyabinsk. (in Russ.).
17. Suslov, D.V., Lopuha, T.L., & Strabykin, A.G. (2017). Professional Responsibility Development Among the Junior cadets of the higher military establishment. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*, 1(25), 111–118. (in Russ.).

18. Utyuganov, A.A. (2017). Mesto i rol' tsennostno-smyslovykh orientatsii lichnosti v sisteme professional'no vazhnykh kachestv ofitserov voisk natsional'noi gvardii. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva*, (1(39). 115–123. (in Russ.).
19. Shikhi, G. (2005). *Vozrastnye krizisy. Stupeni lichnostnogo rosta*. St. Petersburg. (in Russ.).
20. Taylor, C. (1992). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Harvard University Press.

Дата поступления: 21.06.2021

Дата принятия: 17.09.2021

© Монахов О.Н., 2021

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ВОПРОСУ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ И АБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ

Loginova E.T., Matveeva M.V.

NEW APPROACHES TO THE QUESTION OF TRAINING FOR THE SYSTEM OF COMPREHENSIVE REHABILITATION AND HABILITATION OF DISABLED

Аннотация. Раскрываются вопросы подготовки кадров для становления системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов / детей-инвалидов, ранней помощи детям и их родителям, сопровождаемому проживанию, социальной и профессиональной реабилитации, психологической реабилитации, техническим средствам реабилитации инвалидов. Цель – проработка вопросов подготовки кадров с позиции нормативно-правового, научно-методического и практико-ориентированного сопровождения. Представленные материалы являются актуальными и значимыми в настоящее время. В свете модернизации федеральных и региональных законодательных актов возрастает потребность в оказании качественной помощи лицам с инвалидностью, что требует в свою очередь подготовки высококвалифицированных кадров. В материалах статьи используются статистические данные о потребности всех субъектов Российской Федерации в подготовке их руководителей и ведущих специалистов к реализации данных видов мероприятий. Производится анализ потребности в подготовке кадров для системы образования, здравоохранения, социальной защиты. Ценность представленных материалов позволит разработать новые технологии и подходы к системе подготовки кадров. Направления работы, приведенные в статье, имеют большую практическую ценность и свидетельствуют о том, что технологии, предлагаемые сотрудниками Санкт-Петербургского института усовершенствования врачей-экспертов, являются эффективными и могут быть мультиплицированы на территории Российской Федерации. В процессе дальнейшего исследования планируется разработка профессиональных стандартов для специалистов системы образования, здравоохранения и социальной защите в сфере комплексной реабилитации и абилитации инвалидов / детей-инвалидов, ранней помощи детям и их родителям, сопровождаемому проживанию, социальной и профессиональной реабилитации, психологической реабилитации, техническим средствам реабилитации инвалидов.

Abstract. The article reveals the issues of personnel training for the formation of a system of comprehensive rehabilitation and habilitation of disabled / disabled children, early assistance to children and their parents, accompanied living, social and vocational rehabilitation, psychological rehabilitation, technical means of rehabilitation of disabled people. The purpose and main task of our research is to study the issues of personnel training from the standpoint of regulatory, scientific, methodological and practice-oriented support. The presented materials are relevant and significant at the present time. In the light of the modernization of federal and regional legislative acts, the need to provide quality assistance to persons with disabilities is increasing, which in turn requires the training of highly qualified personnel. The materials of the article use statistical data on the needs of all constituent entities of the Russian Federation in the preparation of their leaders and leading specialists for the implementation of these types of activities. The study analyzes the need for training personnel for the education system, health care, and social protection. The value of the materials presented will make it possible to develop new technologies and approaches to the personnel training system. The areas of work given in the article are of great practical value and indicate that the technologies offered by Saint-Petersburg Postgraduate Institute of Medical experts, employees are effective and can be multiplied on the territory of the Russian Federation. In the process of further research, it is planned to develop professional standards for specialists in the education system, health care and social protection in the field of comprehensive rehabilitation and habilitation of disabled people / disabled children, early assistance to children and their parents, accompanied by living, social and vocational rehabilitation, psychological rehabilitation, technical means of rehabilitation disabled people.

Ключевые слова: профессиональная подготовка кадров, комплексная реабилитация и абилитация инвалидов/ детей-инвалидов, ранняя помощь детям и их родителям, сопровождаемое проживание, социальная и профессиональная реабилитация, психологическая реабилитация, технические средства реабилитации инвалидов.

Сведения об авторах: Логинова Екатерина Тофиковна, д-р пед. наук, Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов, г. Санкт-Петербург, Россия, etloginova@list.ru; Матвеева Марина Викторовна, канд. пед. наук, Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов, г. Санкт-Петербург, Россия, zavkab@mail.ru

Keywords: professional training, comprehensive rehabilitation and habilitation of disabled / disabled children, early assistance to children and their parents, accompanied accommodation, social and vocational rehabilitation, psychological rehabilitation, technical means of rehabilitation of disabled people.

About the authors: Loginova Ekaterina Tofikovna, Dr. habil., Saint-Petersburg Postgraduate Institute of Medical experts, St. Petersburg, Russia, etloginova@list.ru; Matveeva Marina Viktorovna, Ph.D., Saint-Petersburg Postgraduate Institute of Medical experts, St. Petersburg, Russia, zavkab@mail.ru

Логинова Е.Т., Матвеева М.В. Новые подходы к вопросу подготовки кадров для системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов // Вестник Нижегородского государственного университета. 2021. № 4(56). С. 27–36. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-4/03>

Loginova, E.T., & Matveeva, M.V. (2021). New Approaches to the Question of Training for the System of Comprehensive Rehabilitation and Habilitation of Disabled. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (4(56)), 27–36. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-4/03>

Введение. Вопрос подготовки квалифицированных кадров, владеющих профессиональными компетенциями с учетом современных требований и технологий для реализации мероприятий по комплексной реабилитации и абилитации инвалидов/детей-инвалидов, ранней помощи детям и их родителям, сопровождаемому проживанию, социальной и профессиональной реабилитации, психологической реабилитации, техническим средствам реабилитации инвалидов приобретают особую актуальность, в связи с развитием и совершенствованием сферы услуг, оказываемых лицам с инвалидностью на разных этапах их жизнедеятельности и разными службами субъектов Российской Федерации [2; 11; 12; 18-20].

Материалы и методы исследования. Анализ нормативно-правовых актов федерального уровня: государственной программы Российской Федерации «Доступная среда», утвержденная Постановлением Правительства РФ от 29.03.2019 № 363 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» подпрограмма 2 «Совершенствование системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов»; государственной программы Российской Федерации «Социальная поддержка граждан», утвержденной Постановлением Правительством РФ от 15 апреля 2014 г. № 296 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Социальная поддержка граждан» (с изменениями и дополнениями от: 31 марта, 30 июня, 9 августа, 17 ноября, 13 декабря 2017 года; 19 января, 5 февраля, 27 февраля, 30 марта, 8 сентября, 29 ноября, 29 декабря 2018 года, 28 марта, 8 мая, 28 августа, 30 ноября, 13 декабря, 27 декабря 2019 года; 16 марта, 31 марта, 19 августа, 29 августа, 9 сентября, 15 октября, 21 декабря, 31

декабря 2020 года; 20 января, 5 февраля, 13 февраля, 13 марта, 31 марта 2021 года) подпрограмма 1 «Обеспечение мер социальной поддержки отдельных категорий граждан»; приказа Минтруда России № 778н от 13 ноября 2020 г. «Об утверждении перечня документов, представляемых одновременно с государственной программой (подпрограммой) субъекта Российской Федерации по формированию системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, и формы заявки о перечислении субсидии», приказа Минтруда России № 194 от 10 апреля 2020 г. «О внесении изменений в методику разработки и реализации региональной программы по формированию системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов (типовую программу субъекта Российской Федерации), утвержденную приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 875», показал, что основной приоритетной целью является не только оказание услуг в сфере комплексной реабилитации и абилитации инвалидов (детей-инвалидов), но и подготовка кадров, реализующих данные услуги.

Данный факт говорит о необходимости совершенствования системы дополнительного профессионального образования в области комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, о формировании базовой основы соответствующих дополнительных профессиональных программ, не имеющих аналогов в силу новизны и недостаточности распространенности информации об имеющихся новациях и эффективных современных подходах, применяемых в том числе за рубежом, в данной сфере деятельности [6, с. 31]. Это определяет основное направление подготовки кадров, отвечающим современным требованиям профессиональных стандартов: «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере», утвержденного приказом Минтруда России от 18.06.2020 № 352н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере» и профессионального стандарта «Специалист по социальной работе», утвержденного приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.06.2020 № 351н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по социальной работе», квалификационных требований, указанных в Приказе Минздравсоцразвития РФ № 541н от 23.07.2010 г. «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих».

Проведенный анализ потребности субъектов Российской Федерации в повышении квалификации специалистов социальной сферы по новым программам повышения квалификации, разработанным ФГБУ ДПО СПБИУВЭК Минтруда России, таким как ранняя помощь детям и их семьям, сопровождаемое проживание, социальная и профессиональная реабилитация, психологическая реабилитация, технические средства реабилитации инвалидов, реабилитация и абилитация инвалидов, показал высокую потребность всех регионов в высококвалифицированных кадрах по вышеперечисленным направлениям подготовки [14-17].

Так, потребность в подготовке кадров субъектов Российской Федерации на 2022 год составляет в общем 15 859 человек, из них по направлению «Ранняя помощь детям и их

семьям» – 1646 человек, «Сопровождаемое проживание» – 1507 человек; «Социальная и профессиональная реабилитация» – 4114 человек; «Психологическая реабилитация» – 3036 человек; «Технические средства реабилитации инвалидов» – 1780 человек; «Реабилитации и абилитации инвалидов» – 3776 человек.

Потребность в подготовке кадров субъектов Российской Федерации на 2023 год составляет в общем 12262 человека, из них по направлению «Ранняя помощь детям и их семьям» – 1298 человек, «Сопровождаемое проживание» – 1069 человек; «Социальная и профессиональная реабилитация» – 3240 человек; «Психологическая реабилитация» – 2483 человек; «Технические средства реабилитации инвалидов» – 1286 человек; «Реабилитации и абилитации инвалидов» – 2886 человек.

Потребность в подготовке кадров субъектов Российской Федерации на 2024 год составляет в общем 10100 человек, из них по направлению «Ранняя помощь детям и их семьям» – 987 человек, «Сопровождаемое проживание» – 940 человек; «Социальная и профессиональная реабилитация» – 2682 человека; «Психологическая реабилитация» – 2235 человека; «Технические средства реабилитации инвалидов» – 1026 человек; «Реабилитации и абилитации инвалидов» – 2230 человек. Более подробный анализ приведен в таблице.

Таким образом, можно отметить, что в субъектах Российской Федерации сохраняется достаточно высокий спрос на подготовку специалистов социальной сферы [9; 10].

Учитывая высокую актуальность проблемы, представляется не целесообразным организация курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки по данным направлениям подготовки по «контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд», в соответствии с Федеральным законом от 05.04.2013 № 44-ФЗ (с изменениями и дополнениями).

Вопросы сопровождаемого проживания, комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, ранней помощи детям и их семьям и др., являются недостаточно разработанными и требуют использования в процессе обучения не только научно-методического обеспечения, но и практической базы для отработки полученных знаний [14, с. 9].

В случае же объявления конкурсной процедуры, конкурс могут выиграть организации, не обладающие достаточной методической и практической базой, кадровым резервом и материально-технической базой. Поэтому представляется целесообразным подготовка кадров субъектов Российской Федерации по всем шести направлениям в рамках государственного задания.

Таблица

I. Реабилитация и абилитация инвалидов			II. Ранняя помощь детям и их семьям			III. Сопровождаемое проживание			IV. Социальная и профессиональная реабилитация					V. Психологическая реабилитация			VI. Технические средства реабилитации инвалидов				ИТОГО																													
Наименование курса																																																		
Актуальные вопросы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов			Разработка и реализация региональных программ комплексной реабилитации и абилитации инвалидов			Международная классификация функционирования в системе комплексной реабилитации и абилитации инвалидов			Организация и методика ранней помощи в субъектах Российской Федерации			Международная классификация функционирования в ранней помощи			Сопровождаемое проживание: правовые, методические и организационные вопросы			Методические основы оценки потребности в сопровождаемом проживании			Актуальные вопросы организации социально-реабилитационной работы с инвалидами			Организационные, законодательные и медицинские основы трудоустройства инвалидов в Российской Федерации			Формирование медико-социальных компетенций в работе специалистов службы занятости населения по работе с инвалидами			Организационно-правовые и методические вопросы сопровождаемого трудоустройства			Правовые и организационные вопросы при создании специального рабочего места			Актуальные вопросы психологической реабилитации инвалидов			Программа профилактики профессионального стресса у специалистов учреждений социальной сферы			Актуальные вопросы подбора технических средств реабилитации для инвалидов			Экспертно-реабилитационная диагностика при подборе кресел-колясок и ассистивных устройств для передвижения,			Международная классификация функционирования при подборе технических средств реабилитации		
2022																				2357	658	761	1193	453	930	577	1513	713	565	689	634	1425	1611	947	416	417	15859													
2023																				1646	601	639	872	426	648	421	1228	556	413	600	443	1029	1454	643	336	307	12262													
2024																				1326	354	550	651	336	569	371	984	456	370	474	398	846	1389	497	261	268	1010													
ВСЕГО																				5329	1613	1950	2716	1215	2147	1369	3725	1725	1348	1763	1475	3300	4454	2087	1013	992	38221													

При организации системы дополнительно профессионального образования в области комплексной реабилитации и абилитации инвалидов (детей-инвалидов) необходимо учитывать ее высокую практикоориентированность [4; 5], заключающуюся, в первую очередь, в удовлетворении потребностей профессионального развития специалиста в области комплексной реабилитации и абилитации инвалида (ребенка-инвалида), а во вторую, в обеспечении соответствия квалификации специалиста меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды [17, с. 172].

При подготовке кадров в области комплексной реабилитации и абилитации инвалидов (детей-инвалидов) обязательным является совершенствование трудовых функций, таких как:

- социальная реабилитация уязвимых категорий населения (обобщенная трудовая функция);
- организация реабилитационной помощи уязвимым категориям населениям (обобщенная трудовая функция).

Для определения комплекса педагогических условий, способствующих эффективной подготовки специалистов по комплексной реабилитации и абилитации, ранней помощи детям и их семьям, сопровождаемому проживанию, социальной и профессиональной реабилитации, психологической реабилитации, техническим средствам реабилитации инвалидов важно определить совокупность мер, позволяющих осуществить переход образовательной системы на качественно иной уровень. Это изменение компонентов системы, их связи друг с другом и возникновение новых компонентов [1; 3; 7; 8]. Условно можно выделить две группы условий: организационно-содержательные и ценностно-педагогические.

Организационно-содержательные условия предусматривают фундаментализацию содержательно-смысловой системы знаний, проектирование содержания и результатов обучения [13].

Основными показателями знания содержания образования являются:

- направленность на достижение целостности восприятия научной картины мира;
- направленность на обеспечение системности знаний;
- высокая степень обобщенности структурных единиц знаний и явлений действительности;
- направленность на обеспечение гибкости знаний, т. е. готовности будущего специалиста к самостоятельному определению стратегии поведения, действия, а также способности самостоятельно находить или конструировать новое знание или умение;
- формирование способности синтезировать знания из других областей.

В результате подготовки по программам дополнительного профессионального обучения специалисты системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов (детей-инвалидов) совершенствуют свои профессиональные качества, которые включают в себя компетенции:

- в социально-технологической области деятельности, т.е.: готовности к проведению оценки обстоятельств, которые ухудшают или могут ухудшать условия жизнедеятельности граждан, определению индивидуальных потребностей граждан с целью постановки социального диагноза и разработки индивидуальных программ предоставления социальных услуг и мероприятий по комплексной реабилитации инвалидов (детей-инвалидов);
- в организационно-управленческой деятельности, т. е. готовности к реализации межведомственного взаимодействия и координации деятельности специалистов, организаций социального обслуживания, общественных организаций и/или индивидуальных предпринимателей, осуществляющих мероприятия комплексной реабилитации и абилитации;

– в исследовательской деятельности, т. е. готовности выявлять, формулировать, разрешать проблемы в сфере социальной работы на основе проведения прикладных исследований, в том числе опроса и мониторинга, использовать полученные результаты и данные статистической отчетности для повышения эффективности комплексной реабилитации инвалидов (детей-инвалидов);

– в педагогической деятельности, т. е. готовности к применению научно-педагогических знаний в комплексной реабилитации инвалидов (детей-инвалидов);

– в социально-проектной деятельности, т. е. готовности к осуществлению прогнозирования, проектирования и моделирования социальных процессов и явлений в области комплексной реабилитации и абилитации, а также усовершенствование и пополнение знаний о понятиях, направлениях, формах и методов комплексной реабилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов и диагностических критериях реабилитационного прогноза.

Требования к организации образовательного процесса сформулированы в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) программ ординатуры, согласно которым, при обучении необходимо использовать симуляционные технологии, фантомную и симуляционную технику. Согласно п. 7.3.1. ФГОС ВО программ ординатуры (утверждены приказами Минобрнауки № 1060, 1062, 1083, 1084, 1092, 1100 от 25.08.2014 г., 1109, 1110 от 26.08.2014 г.), минимально необходимый для реализации программы ординатуры перечень материально-технического обеспечения включает в себя «специально оборудованные помещения для проведения учебных занятий, в том числе:

– аудитории, оборудованные мультимедийными и иными средствами обучения, позволяющими использовать симуляционные технологии, с типовыми наборами профессиональных моделей и результатов лабораторных и инструментальных исследований в количестве, позволяющем обучающимся осваивать умения и навыки, предусмотренные профессиональной деятельностью, индивидуально);

– аудитории, оборудованные фантомной и симуляционной техникой, имитирующей медицинские манипуляции и вмешательства, в количестве, позволяющем обучающимся осваивать умения и навыки, предусмотренные профессиональной деятельностью, индивидуально».

Заключение. Таким образом, организация комплекса таких условий, способствующих эффективной подготовки специалистов по комплексной реабилитации и абилитации, ранней помощи детям и их семьям, сопровождаемому проживанию, социальной и профессиональной реабилитации, психологической реабилитации, техническим средствам реабилитации инвалидов позволит подготовить высококвалифицированных специалистов для организаций социальной сферы, здравоохранения, образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айдаров В.И. Психолого-педагогические и организационно-медицинские условия психолого-педагогического обеспечения оптимизации качества жизни личности с ограниченными возможностями здоровья. Казань: Печать-сервис XXI век, 2016. 116 с.
2. Ахметова Д.З., Артюхина Т.С., Бикбаева М.Р., Сахнова И.А., Сучков М.А., Зайцева Э.А. Цифровизация и инклюзивное образование: точки соприкосновения // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. №2. С. 141-150. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-141-150>
3. Бахмутский А. Е., Чечева Н. А. К вопросу о поддержке профессионального развития педагога // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2019. №9. С. 2763-2763.
4. Введенский А.И. Аксиология здоровья в системе ценностей работников социальной сферы // Общественное здоровье и здравоохранения. 2021. №1. С. 9-13.
5. Введенский А.И. Корпоративные программы профилактики профессиональных заболеваний // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2020. Т. 28. № 2. С. 202-206. <https://doi.org/10.32687/0869-866X-2020-28-2-202-206>
6. Владимирова О.Н., Шошмин А.В., Лорер В.В., Малькова С.В., Ачкасов Е.Е., Пузин С.Н. Управление системой комплексной реабилитации и абилитации инвалидов в субъекте Российской Федерации программным методом // Вестник Всероссийского общества специалистов по медико-социальной экспертизе, реабилитации и реабилитационной индустрии. 2019. № 4. С. 30-42. <https://doi.org/10.17238/issn1999-2351.2019.4.30-42>
7. Дружинина А.А. Зарубежный и российский опыт развития управленческой культуры лидеров социальной сферы как основа для проектирования образовательных программ в общественных организациях // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. №1. С. 186-195.
8. Дружинина А.А. Формирование управленческой культуры кадров социальной сферы в образовательной среде вуза: концептуальная модель и педагогические условия реализации. Тамбов: Державинский, 2018. 186 с.
9. Катахова С.С. Психологическая компетентность как фактор эффективного управления медицинским учреждением // Мир образования-образование в мире. 2018. № 4. С. 188-193.
10. Криворучко Ю.Д., Филаткина Н.В. Инвалидность взрослого населения вследствие психических расстройств и расстройств поведения и аспекты медико-социальной реабилитации // Вестник всероссийского общества специалистов по медико-социальной экспертизе, реабилитации и реабилитационной индустрии. 2019. № 3. С. 47-60. <https://doi.org/10.17238/issn1999-2351.2019.3.47-60>
11. Максимова Н.А. Особенности профессиональной деятельности педагогических работников в условиях инклюзивного образования // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2019. № 1. С. 86-89.
12. Масленникова В.Ш., Айдаров В.И. Принципы синергетического подхода в психолого-педагогическом обеспечении оптимизации качества жизни личности с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2019. Т. 29. № 2. С. 212-218. <https://doi.org/10.35634/2412-9550-2019-29-2-212-218>
13. Сахнова И.А. Развитие информационно-коммуникативной компетенции педагога в системе инклюзивного образования // Педагогическое образование и наука. 2019. № 3. С. 141-146.
14. Старобина Е.М., Гордиевская Е.О., Чукардин В.А., Владимирова О.Н. Об исследовании потребностей в повышении квалификации кадров в системе социального обслуживания населения в сфере комплексной реабилитации и абилитации // Вестник Всероссийского общества специалистов по медико-социальной экспертизе, реабилитации и реабилитационной индустрии. 2020. № 2. С. 8-13. <https://doi.org/10.17238/issn1999-2351.2020.2.8-13>
15. Фадин Н.И. Развитие подходов к трудовой реабилитации инвалидов: опыт СССР и Российской Федерации // Проблемы экономики и юридической практики. 2020. Т. 16. № 3. С. 37-45.
16. Филаткина Н.В., Криворучко Ю.Д. Реабилитационная деятельность среднего медицинского персонала психоневрологического интерната // Вестник Всероссийского общества специалистов по медико-социальной экспертизе, реабилитации и реабилитационной индустрии. 2019. № 3. С. 101-109. <https://doi.org/10.17238/issn1999-2351.2019.3.101-109>
17. Хорькова О. В., Карасаева Л. А. Нерешённые проблемы в системе оказания медико-социальной помощи инвалидам пожилого возраста // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. 2017. Т. 20. № 4. С. 172-175. <https://doi.org/10.18821/1560-9537-2017-20-4-172-175>

18. Gutman, E., Aidarov, V., Minzaripov, R., Yudinsev, A. Psychological and Pedagogical Features of a Person with Disabilities // *Journal of Research in Applied Linguistics*. 2019. Vol. 10. №. Proceedings of the 6th International Conference on Applied Linguistics Issues (ALI 2019) July 19-20, 2019, Saint Petersburg, Russia. P. 529-535. <https://dx.doi.org/10.22055/rals.2019.15090>

19. Shibankova L.A., Ignatieva A.V., Belokon I.A., Kargapol'tsev S.M., Ganaeva E.A., Beroeva E.A., Kozlova E.B. Institutional mechanisms of university teacher professional development // *Humanities & Social Sciences Reviews*. 2019. Vol. 7. № 4. P. 1061-1068. <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.74145>

20. Vaganova O.I., Korostelev A.A., Chelnokova E.A., Bugoslavskaya A.V., Melnikova A.Y. Technology for compiling supporting abstracts in the organization of students' independent work // *Amazonia Investiga*. 2020. Vol. 9. № 27. P. 376-382. <https://doi.org/10.34069/AI/2020.27.03.41>

REFERENCES

1. Aidarov, V.I. (2016). Psikhologo-pedagogicheskie i organizatsionno-meditsinskie usloviya psikhologo-pedagogicheskogo obespecheniya optimizatsii kachestva zhizni lichnosti s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Kazan'. (in Russ.).

2. Akhmetova, D.Z., Artyukhina, T.S., Bikbaeva, M.R., Sakhnova, I.A., Suchkov, M.A., & Zaitseva, E.A. (2020). Digitalization and Inclusive Education: Common Ground. *Higher Education in Russia*, 29(2), 141-150. (in Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-141-150>

3. Bakhmutskii, A.E., & Checheva, N.A. (2019). K voprosu o podderzhke professional'nogo razvitiya pedagoga. *Pis'ma v Emissiya. Offlain*, (9), 2763-2763. (in Russ.).

4. Vvedenskii, A.I. (2021). Aksiologiya zdorov'ya v sisteme tsennosti rabotnikov sotsial'noi sfery. *Obshchestvennoe zdorov'e i zdravookhraneniya*, (1), 9-13. (in Russ.).

5. Vvedenskii, A.I. (2020). Korporativnye programmy profilaktiki professional'nykh zabolevaniy. *Problemy sotsial'noi gigieny, zdravookhraneniia i istorii meditsiny*, 28(2), 202-206. (in Russ.). <https://doi.org/10.32687/0869-866X-2020-28-2-202-206>

6. Vladimirova, O.N., Shoshmin, A.V., Lorer, V.V., Malkova, S.V., Achkasov, E.E., & Puzin, S.N. (2019). Management of the system of complex rehabilitation and habilitation of disabled people in the subject of the russian federation by the program method. *Vestnik Vserossiiskogo obshchestva spetsialistov po mediko-sotsial'noi ekspertize, reabilitatsii i reabilitatsionnoi industrii*, (4), 30-42. (in Russ.). <https://doi.org/10.17238/issn1999-2351.2019.4.30-42>

7. Druzhinina, A.A. (2019). Foreign and Russian experience of development of administrative culture of leaders in the social sphere as a basis for designing educational programs in public organizations. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*, (1), 186-195. (in Russ.).

8. Druzhinina, A.A. (2018). Formirovanie upravlencheskoi kul'tury kadrov sotsial'noi sfery v obrazovatel'noi srede vuza: kontseptual'naya model' i pedagogicheskie usloviya realizatsii. Tambov. (in Russ.).

9. Katakova, S.S. (2018). Psikhologicheskaya kompetentnost' kak faktor effektivnogo upravleniya meditsinskim uchrezhdeniem. *Mir obrazovaniya-obrazovanie v mire*, (4), 188-193. (in Russ.).

10. Krivoruchko, Yu.D., & Filatkina, N.V. (2019). Invalidnost' vzroslogo naseleniya vsledstvie psikhicheskikh rasstroistv i rasstroistv povedeniya i aspekty mediko-sotsial'noi reabilitatsii. *Vestnik vserossiiskogo obshchestva spetsialistov po mediko-sotsial'noi ekspertize, reabilitatsii i reabilitatsionnoi industrii*, (3), 47-60. (in Russ.). <https://doi.org/10.17238/issn1999-2351.2019.3.47-60>

11. Maksimova, N.A. (2019). Features of professional activity of teaching employees in the context of inclusive education. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, (1), 86-89. (in Russ.).

12. Maslennikova, V.Sh., & Aidarov, V.I. (2019). Principles of synergetic approach in the psychological and pedagogical support of optimization of the quality of life of a person with disabilities. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya "Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika"*, 29(2). 212-218. (in Russ.). <https://doi.org/10.35634/2412-9550-2019-2-212-218>

13. Sakhnova, I.A. (2019). The development of information and communicative competence of the teacher in inclusive education system. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, (3), 141-146. (in Russ.).

14. Starobina, E.M., Gordievskaya, E.O., Chukardin, V.A., & Vladimirova, O.N. (2020). Ob issledovanii potrebnosti v povyshenii kvalifikatsii kadrov v sisteme sotsial'nogo obsluzhivaniya naseleniya v sfere kompleksnoi reabilitatsii i abilitatsii. *Vestnik Vserossiiskogo obshchestva spetsialistov po mediko-sotsial'noi ekspertize, reabilitatsii i reabilitatsionnoi industrii*, (2), 8-13. (in Russ.). <https://doi.org/10.17238/issn1999-2351.2020.2.8-13>

15. Fadin, N.I. (2020). Development of Approaches to Labor Rehabilitation of Disabled People: the Experience of the USSR and the Russian Federation. *Problemy ekonomiki i yuridicheskoi praktiki*, 16(3), 37-45. (in Russ.).
16. Filatkina, N.V., & Krivoruchko, Yu.D. (2019). Psycho-neurological boarding-house. *Vestnik Vserossiiskogo obshchestva spetsialistov po mediko-sotsial'noi ekspertize, reabilitatsii i reabilitatsionnoi industrii*, (3), 101-109. (in Russ.). <https://doi.org/10.17238/issn1999-2351.2019.3.101-109>
17. Horkova, O.V., & Karasaeva, L.A. (2017). Unresolved issues in the provision of medical-social assistance to disabled elderly persons. *Medical and Social Expert Evaluation and Rehabilitation*, 20(4), 172-175. (in Russ.). <https://doi.org/10.18821/1560-9537-2017-20-4-172-175>
18. Gutman, E., Aidarov, V., Minzaripov, R., Yudintsev, A. (2019). Psychological and Pedagogical Features of a Person with Disabilities. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 10(Proceedings of the 6th International Conference on Applied Linguistics Issues (ALI 2019) July 19-20, 2019, Saint Petersburg, Russia), 529-535. doi: 10.22055/rals.2019.15090
19. Shibankova, L.A., Ignatieva, A.V., Belokon, I.A., Kargapoltsev, S.M., Ganaeva, E.A., Beroeva, E.A., ... & Kozlova, E.B. (2019). Institutional mechanisms of university teacher professional development. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(4), 1061-1068. <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.74145>
20. Vaganova, O.I., Korostelev, A.A., Chelnokova, E.A., Bugoslavskaya, A.V., & Melnikova, A.Y. (2020). Technology for compiling supporting abstracts in the organization of students' independent work. *Amazonia Investiga*, 9(27), 376-382. <https://doi.org/10.34069/AI/2020.27.03.41>

Дата поступления: 01.08.2021

Дата принятия: 27.10.2021

© Логинова Е.Т., Матвеева М.В., 2021

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧАЮЩИХ
ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ
УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Khudzhina M.V., Gorlova S.N., Batalkina A.G.

FEATURES OF THE CONTENT OF TEACHING TEST TASKS IN MATHEMATICS
FOR STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

Аннотация. В работе рассматриваются возможности использования учебного математического содержания в вопросах реализации обучающего тестирования. Дистанционное обучение требует существенного пересмотра образовательного контента. Данное исследование опирается на анализ накопленного опыта в реализации обучающего тестирования. Выполнен анализ в области совершенствования образовательного контента и определены основные направления работы. Предложены варианты конструирования содержания тестовых заданий для обучающихся учреждений среднего профессионального образования с учетом специфики учебной деятельности по специальности 15.02.07 «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)». Предлагается новый методологический подход к разработке и процессу тестирования. Сконструированные адекватно логической структуре учебного материала тестовые задания и их последовательность способствуют формированию системных знаний и способов работы с ними. Авторы пришли к выводу, что целесообразно включать в содержание тестовых материалов задания, акцентирующие внимание на построение логических выводов. Представленные в работе идеи по конструированию содержания тестовых заданий по математике реализуются в Нижневартковском нефтяном техникуме.

Ключевые слова: тестовые задания, обучающий тест, содержание тестовых заданий, учебное содержание, учебный материал, дидактическая единица, тестируемая единица.

Сведения об авторах: Худжина Марина Владимировна, ORCID: 0000-0002-2314-4408, канд. пед. наук, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартковск, Россия, mv.khudzhina@mail.ru; Горлова Светлана Николаевна, ORCID: 0000-0003-0998-0810, канд. пед. наук, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартковск, Россия, sngorlova1972@gmail.com; Баталкина Анастасия Геннадьевна, ORCID: 0000-0001-5548-3052, Нижневартковский нефтяной техникум, г. Нижневартковск, Россия, alfeag@list.ru

Abstract. The paper discusses the possibilities of using educational mathematical content in the implementation of educational testing. Distance learning requires a significant revision of educational content. This research is based on the analysis of the accumulated experience in the implementation of training testing. An analysis was carried out in the field of improving educational content and the main directions were determined. Variants of designing the content of test tasks for students of secondary vocational education institutions are proposed, taking into account the specifics of educational activities in the specialty 15.02.07 “Automation of technological processes and production (by industry)”. A new methodological approach to the development and testing process is proposed. The test tasks and their sequence, designed adequately to the logical structure of the educational material, contribute to the formation of systemic knowledge and ways of working with them. It is advisable to include in the content of test materials tasks that focus on building logical conclusions. These techniques and tests are carried out at the Nizhnevartovsk Oil College.

Keywords: test tasks, teaching test, content of test tasks, educational content, educational material, didactic unit, tested unit.

About the authors: Khudzhina Marina Vladimirovna, ORCID: 0000-0002-2314-4408, Ph.D, Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, mv.khudzhina@mail.ru; Gorlova Svetlana Nikolayevna, ORCID: 0000-0003-0998-0810, Ph.D, Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, sngorlova1972@gmail.com; Batalkina Anastasya Gennadievna, ORCID: 0000-0001-5548-3052, Nizhnevartovsk Oil Technical School, Nizhnevartovsk, Russia, alfeag@list.ru

Худжина М.В., Горлова С.Н., Баталкина А.Г. Особенности содержания обучающих тестовых заданий по математике для студентов учреждений среднего профессионального образования // Вестник Нижегородского государственного университета. 2021. № 4(56). С. 37–47. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-4/04>

Khudzhina, M.V., Gorlova, S.N., & Batakina, A.G. (2021). Features of the Content of Teaching Test Tasks in Mathematics for Students of Secondary Vocational Education Institutions. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (4(56)), 37–47. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-4/04>

Введение. Реформирование в последние десятилетия различных сфер жизни не оставило без внимания и образование. В педагогической практике начали реализовываться идеи дистанционного образования, которое выступает в качестве одного из механизмов адаптации к изменяющейся среде. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования ориентируют образовательные организации на возможность применения дистанционных технологий и электронного обучения. Однако, выступающие в роли правообладателя на применение дистанционных технологий образовательные организации зачастую бессистемно использовали это право. Настоящий же вызов системе образования в целом, и среднего профессионального в частности, был сделан реалиями, связанными с безальтернативным переходом на дистанционные формы обучения. Вынужденная массовая практика их применения обозначила ряд серьезных проблем. Возникла необходимость проанализировать различные аспекты дистанционного обучения.

Ориентированное на значительное увеличение доли самостоятельной учебной деятельности студентов, дистанционное обучение требует существенного пересмотра образовательного контента: адекватных не только для усвоения, но и для формирования соответствующих профессиональных компетенций способов его представления; материалов для осуществления контроля и самоконтроля. Анализ существующих практик в области совершенствования образовательного контента позволил выделить следующие направления, связанные: с его адаптацией к индивидуальным особенностям обучающихся [3]; реализацией обучающего математического содержания с помощью специализированных программных сред [1; 21]; с оценкой эффективности обучающего контента [4; 17-19; 21].

Перечисленные направления исследования рассматривают разные аспекты формирования образовательного контента, однако недостаточно разработанным остается вопрос о конкретных формах представления учебного содержания в этом контенте. Настоящая работа предполагает осуществление поиска возможностей специфики математики в формировании обучающих материалов.

Материалы и методы исследования. Исследование обозначенной проблемы опирается на анализ накопленного опыта в реализации обучающего тестирования. Бесспорная роль математического содержания в формировании широкого спектра как предметных, так и общеучебных и профессиональных знаний и умений обозначила вектор поиска путей в конструировании заданий обучающего тестирования.

Обсуждение результатов. Дидактическая значимость учебного содержания – одна из центральных обсуждаемых в научных исследованиях проблем. На необходимость наличия качественного учебного материала и оптимизации траектории его представления указывали В.А. Углев, В.А. Устинов и Б.С. Добронев в 2009 г в работе «Модель структурной адаптации электронных учебных курсов с помощью обучающего компьютерного тестирования» [20].

Изучение удаленно учебной дисциплины имеет свои трудности, зависящие во многом и от объективного содержания учебной дисциплины. Это связано и с логической структурой содержания, и с плотностью информации, предложенной для изучения, и, наконец, с познавательной деятельностью, реализуемой в процессе усвоения.

Студенты отмечают, как один из главных недостатков, – качество учебных материалов и недостаточное сопровождение в изучении учебной дисциплины [1; 11]. Следовательно, остается открытым вопрос не только о формировании компетенций в его содержательно-деятельностном ключе, но и вопрос о передаче непосредственно учебных знаний. Представляться необходимым искать методические резервы в самом содержании учебной дисциплины, максимально используя его специфику с учетом тех характеристик, которые должны быть реализованы в дистанционном обучении.

Одним из критериев дистанционного обучения является его технологичность, выражающаяся в последовательном предоставлении обучаемому «фиксированных объемов структурированного содержательного учебного материала, который обеспечивает реализацию и оценку этапов познавательной деятельности обучаемого» [14, с. 2].

В литературе представлены разные основания для определения объемов учебного содержания, предлагаемого студентам. Наличие обратной связи с обучающимися с целью оптимизации процесса обучения по различным параметрам – необходимое условие в организации процедур тестирования. В работе Е.В. Куликовой «Анализ факторов, сопутствующих дистанционному обучению в вузе» разработано представление учебной информации через элементы уровня дидактических единиц с реализацией связей между ними [11]. А у Е.А. Волковой в основе деления учебной информации лежат характеристики, позволяющие анализировать уровень освоения обучающимися умственных действий [4]. Спектр основания достаточно широк; необходимо четко осознавать основные идеи, лежащие в основе структурирования и распределения учебной информации, предоставляемой студенту.

В дистанционных технологиях обучения технологичность во многом обеспечивается посредством тестирования, которое рассматривается как один из значимых инструментов контроля качества образования. Современные исследования рассматривают тестирование с позиций реализации обучающей функции контроля или обучающего тестирования, основная идея которого заключается в возможности контролировать не только и не столько предметные результаты, сколько сам процесс получения этих результатов обучающимися. Различные аспекты применения обучающего тестирования представлены в работах [6-8; 16-19; 22].

Понятие обучающего теста как группы заданий в тестовой форме, объединенных на основе принципа соответствия последовательности изложения материала учебника, введено В.М. Кадневским [6]. Далее выдвигается идея о формализации учебного материала в тестовые формы [7]. Достаточно детально рассматривая обучающее тестирование, Е.А. Волкова через содержательные характеристики заданий определяет границы, когда оно перестает быть таковым [4].

А.П. Карпенко, А.С. Домников, В.В. Белоус подчеркивают важность употребления термина тестирование именно в контексте его обучающей функции, подчеркивая при этом необходимость формирования адекватных обозначенной функции тестовых заданий [8]. Учебный процесс – процесс формирования знаний и умений, каждый этап которого обеспечивается соответствующими тестовыми заданиями [8]. Таким образом, обучающее тестирование сопровождает учебный процесс от начала до конца.

На необходимости тестирования, позволяющего контролировать сам процесс учебной деятельности, настаивают А.Н. Майоров и Н.А. Сеногноева [12; 16-19]. Тестовые материалы при этом предусматривают реализацию обучения через составляющие учебной деятельности – а именно мыслительные операции. Понятие обучающего теста рассматривается С.С. Копыловой [9] в противовес теста контролирующего и представляет собой упражнения на овладение учебным материалом или определенным умением.

Несмотря на значительное многообразие подходов к пониманию обучающих тестов или тестовых заданий, авторы едины во мнении, что в конструировании содержательной основы материалов для обучающего тестирования должен быть иной подход, чем при конструировании тестов на установление факта сформированности предметных знаний.

В обучении математике студентов учреждений среднего профессионального образования по-прежнему преобладают задания с акцентом на предметно-знаниевую составляющую [2]. В рамках настоящей работы остановимся на особенностях конструирования содержания заданий для тестирования, дозирующих усвоение учебного материала, и обеспечивающих реализацию процесса учебной деятельности и ее контроль.

Математика в учреждениях среднего профессионального образования является основой для формирования как общих, так и профессиональных компетенций выпускника. В силу специфики своего содержания математика формирует способность к поиску и усвоению новой информации, умение принимать решение в стандартных и нестандартных ситуациях, развивает силу и гибкость ума, формирует способность работать в коллективе. Но в силу той же специфики своего предмета, математика представляет для обучаемых одну из самых сложных учебных дисциплин. Высокая степень абстрактности ее понятийного аппарата, значимость логического мышления в процессе ее изучения, необходимость достаточного уровня сформированности общеучебных умений, умений анализировать учебный текст, переформулировать его и т. п. требуют адекватного определения содержания тестовых заданий. По существу, материалы для обучающего тестирования представляют собой учебный текст, сконструированный для определенных целей обучения [5].

Изучению математики студентами учреждений среднего профессионального образования сопутствуют и дополнительные трудности. Для студентов учреждений СПО деятельность по изучению математики превращается в учебно-профессиональную деятельность. При этом курс математики становится основой для овладения дисциплинами технического направления, а также служит фундаментом для освоения всех специализированных дисциплин, которые будут на старших курсах. Изучение математики способствует: появлению четких мотивационных установок к изучению основ высшей математики, повышению интереса к будущей профессиональной деятельности посредством использования в обучении заданий, характеризующих различные грани профессиональной деятельности. Однако, в отдельных учебных заведениях некоторые темы из программы, которые будут в дальнейшем более основательно изучаться студентами в рамках дисциплины высшая математика, в курсе непосредственно математики запланированы только для самостоятельной работы. Это негативно сказывается на общеобразовательной подготовке студентов и на успешном старте в изучении высшей математики. Что касается тестовых заданий, то в них по факту происходит лишь итоговая констатация освоения или неосвоения предметных знаний. Поэтому в содержании тестовых заданий целесообразно обеспечить прикладной характер учебной информации.

Для специальностей технической направленности целесообразным являются знания и навыки расчетного характера. В этом отношении математика обладает без сомнений богатым резервом: значительное количество алгоритмических знаний способствует не только формализации в тестовых заданиях их прямого алгоритма, но и делает возможной реализацию обратного хода алгоритма, а также реализацию фрагментов алгоритмов. Это безусловно важно, поскольку в процессе усвоения учебной информации развивается обратимость мыслительных операций, в результате чего учебная информация усваивается структурировано.

Основная профессиональная образовательная программа по специальности 15.02.07 «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)» ориентирована на реализацию следующих принципов:

- приоритет практикоориентированных знаний и умений выпускника;
- деятельностный и практикоориентированный характер учебной деятельности в процессе освоения основной образовательной программы;
- приоритет самостоятельной деятельности студентов.

Все вышеперечисленное не только подтверждает возможность использования тестирования в обучении студентов СПО, но и подчеркивает важность применения тестирования с реализацией приоритета его обучающей функции в обучении математике.

В пользу обучающего тестирования в процессе изучения математики свидетельствует факт традиционного обучения математике через задачи. То есть изучение математики посредством обучающих заданий не является чем-то неординарным. Однако, с одной стороны, может показаться, что математические задачи, решение которых имеет сложную

структуру решения, не укладываются в рамки тестовых заданий. С другой стороны, разбиение задачи на подзадачи, выделение логических процедур и операций, переформулировка задачи, разные способы решения одной и той же задачи и др. позволяют сформулировать значительно широкий круг тестовых заданий, обеспечивающих деятельностный характер усвоения учебных знаний.

Справедливо возникает вопрос определения содержания тестовых заданий в обучении математике. Некоторые возможности представления математического содержания в конструировании материалов для тестирования были изложены авторами в работе «К вопросу о разработке содержания заданий для тестирования студентов учреждений среднего профессионального образования по математике» [2].

Учитывая роль математики в формировании общеучебных умений: умений работать с учебным текстом; обобщать сопоставлять факты; формулировать умозаключения, строить цепочки рассуждений выводить следствия; подводить под понятие; исследовать проблемную ситуацию и т. д., целесообразно отразить их в содержании тестовых заданий. Сконструированные адекватно логической структуре учебного материала тестовые задания и их последовательность (например, комплекс заданий по формированию определенного понятия) в обучающих тестах способствуют формированию системных знаний и способов работы с ними. Следовательно, целесообразно включать в содержание тестовых материалов задания, акцентирующие внимание на построение логических выводов.

Очевидно, в формировании различных умений специфика математического содержания будет представлена по-разному. Однако, некоторые принципы, повышающие эффективность обучающих тестовых заданий, могут быть реализованы при изучении различных единиц учебного содержания.

Тесты, реализующие ту или иную функцию, внешне схожи, но имеют разные задачи, и поэтому к их содержанию и проведению предъявляются различные требования.

Для контролирующего теста характерны однократное повторение тестируемой единицы, противопоставление ее другим единицам лишь по одному какому-либо признаку, помещение ее обязательно в качестве искомой, одноразовое выполнение теста и т. д.

Обучающие тесты представляют собой важный промежуточный этап в работе по овладению математическим материалом, развитию навыков решения типовых задач, освоению алгоритмов решения задач. Для обучающего теста характерны:

- многократное повторение одной и той же дидактической единицы;
- представление дидактической единицы в различных видах;
- противопоставление ее другим единицам по разным признакам;
- помещение ее в положение то искомой, то отвергаемой;
- многократное выполнение одного и того же теста (для достижения нужной скорости узнавания).

При составлении обучающих тестов обеспечивается противопоставление одной дидактической единицы другим, уже известным, относящимся к тому же уровню и имеющим сходные с ней черты. Причем следует иметь в виду, что одна и та же единица

имеет сходства с разными рядами единиц в зависимости от ее формальных (графическое представление, аналитическое представление, схематическое...) или семантических (значение, сочетаемость) признаков. Обучающие тесты дают возможность противопоставлять дидактическую единицу по каждому из указанных признаков, что трудно обеспечить какими-либо другими видами упражнений. Помещение изучаемой единицы в положение то избираемой, то отвергаемой по тому или иному признаку дает возможность не только многократно ее повторить, но и использовать для ее запоминания как произвольное, так и непроизвольное внимание. Таким образом, обучающие тесты дают возможность «отработать» соответствующую единицу учебного содержания по всем ее признакам без большой затраты времени. Приведем примеры заданий.

Задание 1: Графики степенных функций представлены на рисунках ... (рис. 1).

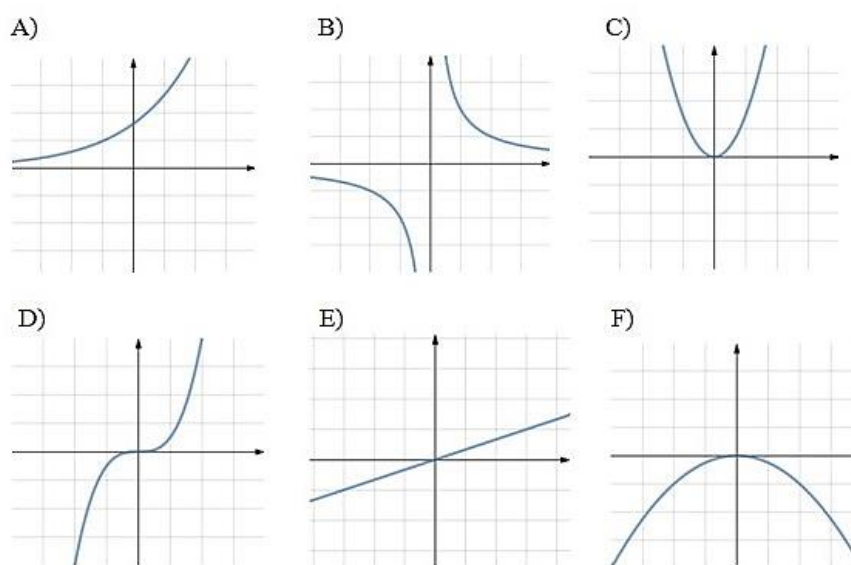


Рис. 1. Графики к заданию 1

В задании 1 степенная функция противопоставляется другим функциям. В задании возможно реализовать противопоставление по разным признакам. В следующем задании используется противопоставление по признаку четности.

Задание 2: Четные степенные функции представлены на рисунках... (рис. 2).

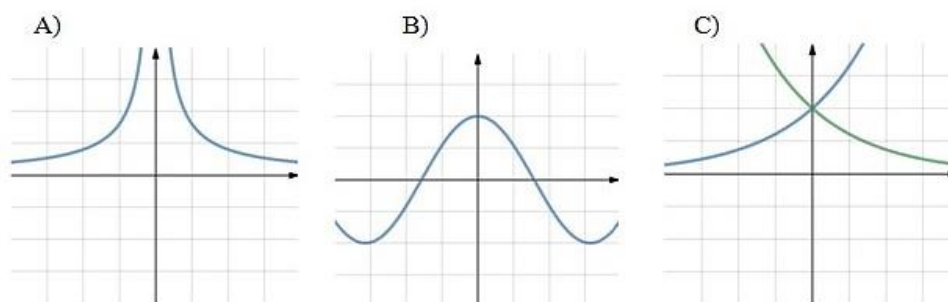


Рис. 2. Графики к заданию 2

Задание 3: Степенными являются функции...

- A) $y = 3x$; E) $y = 3^x$;
 B) $y = x^2$; F) $y = 3^{-x}$;
 C) $y = x^3$; G) $y = -3^x$;
 D) $y = x^{-3}$; H) $y = 2^x$.

Задание 4: Возрастающая степенная функция обозначена на рисунке (рис. 3) цифрой...

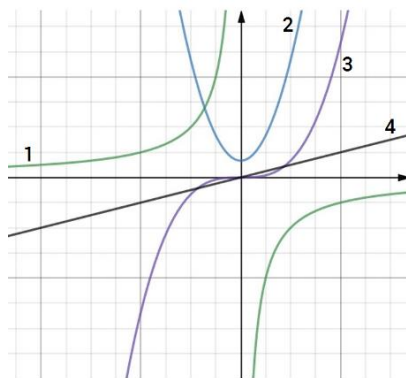


Рис. 3. Графики к заданию 4

Задание 5: График функции $y = x^n$ расположен в 1 и 3 координатных четвертях. Тогда ...

- A) n – любое натуральное;
 B) n – четное;
 C) n – любое нечетное;
 D) $n \neq 0$.

Задание 6: Промежуток убывания функции $y = -x^5$...

- A) $(-\infty, \infty)$;
 B) $(-\infty, 0)$;
 C) $[0, \infty)$;
 D) нет такого промежутка.

Задание 7: На рисунке (рис. 4) представлен график функции...

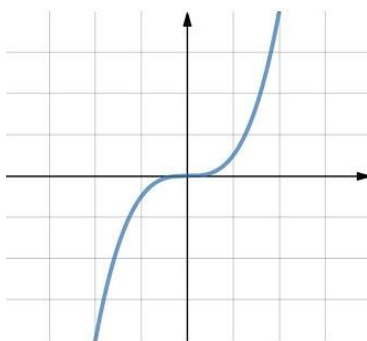


Рис. 4. Графики к заданию 7

- A) $y = x^{2n-1}$;
B) $y = x^{2n}$;
C) $y = x^{-2n}$;
D) $y = x^{-2n-1}$.

В этом задании условие и ответ представлены в разном виде. Степенная функция также противопоставляется себе.

Задание 8: Лишней в следующем ряду является функция...

- A) $y = 2^x$;
B) $y = 4x$;
C) $y = x^5$;
D) $y = x^{-3}$.

Это задание предполагает разные варианты ответов. Поясним сказанное.

С одной стороны, правильный ответ может быть A), т. к. под A) показательная функция. Но, если представить графики функций, то ответ, очевидно D), т. к. под D) функция убывающая, а все остальные возрастающие.

Кроме того, если это задание использовать в теме «Показательная функция», а не «Степенная функция», то оно демонстрирует реализацию того факта, что изучаемая дидактическая единица может быть «отвергаемой» (в том случае, когда выбирается вариант ответа A).

Последнее задание ярче всех остальных демонстрирует реализацию обучающей функции заданий для тестирования. В этом случае возможны разные варианты ответов, и все они будут, в зависимости от точек зрения, верными.

Заключение. Математическое содержание в силу своей специфики всегда играло особую роль в обучении. Переход на дистанционные формы работы потребовал от преподавателя адаптации математического содержания к новым условиям осуществления учебной деятельности. Поиск дидактических возможностей, предложенный в настоящей работе, связан с конструированием обучающих тестовых заданий, адекватных действиям по усвоению дидактических единиц в математике.

Предлагаемые идеи конструирования тестовых заданий успешно реализуются в обучении математике в Нижневарттовском нефтяном техникуме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешковский И.А., Гаспарисвили А.Т., Крухмалева О.В., Нарбут Н.П., Савина Н.Е. Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 86-100. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100>
2. Баталкина А.Г., Горлова С.Н. К вопросу о разработке содержания заданий для тестирования студентов учреждений среднего профессионального образования по математике // XXIII Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневарттовского

государственного университета (г. Нижневартонск, 6-7 апреля 2021 г.). Ч. 9. Психология. Педагогика. Нижневартонск: Издательство НВГУ, 2021. С. 173–177.

3. Вайнштейн Ю.В., Шершнева В.А., Есин Р.В., Зыкова Т.В. Адаптация математического образовательного контента в электронных обучающих ресурсах // Открытое образование. 2017. Т. 21. № 4. С. 4-12. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2017-4-4-12>

4. Волкова Е.А. Некоторые аспекты оценки качества разработки обучающих тестов по математике // Образовательные технологии и общество. 2015. Т. 18. № 2. С. 555-567.

5. Горлова С.Н., Лыгач Е.Е. Возможности учебных математических текстов в формировании исследовательских умений обучающихся // Традиции и инновации в образовательном пространстве России: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции, Нижневартонск, 21 апреля 2018 года. Нижневартонск: Нижневартонский государственный университет, 2018. С. 12-15.

6. Кадневский В.М. Генезис тестирования в истории отечественного образования: автореф. ...д-р пед. наук. Екатеринбург, 2006. 49 с.

7. Кадневский В.М. История тестов. М.: Народное образование. 2004. 458 с.

8. Карпенко А.П., Домников А.С., Белоус В.В. Тестовый метод контроля качества обучения и критерии качества образовательных тестов. Обзор // Наука и образование: научное издание МГТУ им. НЭ Баумана. 2011. № 4. С. 1-1.

9. Копылова С.С. Тестирование как одна из форм контроля и обучения иностранному языку // Гаудеамус. 2010. Т. 1. № 15. С. 67-71.

10. Кремлева Э.Ш., Валитова Н.Л., Новикова С.В. Современные e-learning системы обучения математике студентов естественно-научных направлений // Образовательные технологии и общество. 2018. Т. 21. № 3. С. 349-371.

11. Куликова Е.В. Анализ факторов, сопутствующих дистанционному обучению в вузе // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2017. № 4(24). С. 143–150.

12. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования: Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования. М.: Народное образование. 2000. 351с.

13. Медведев В.В., Медведева С.Н. Инновационные средства педагогической диагностики в интеллектуальной системе онлайн обучения математике Math-Bridge // Образовательные технологии и общество. 2018. Т. 21. № 1. С. 406-422.

14. Положенцева И.В. Современные педагогические технологии в системе российского дистанционного образования // Мир науки. 2016. Т. 4. № 5. С. 63-63.

15. Родионов Б.У., Татур А.О. Стандарты и тесты в образовании. М.: МИФИ. 1995. 48 с.

16. Рушингина О.И., Правдин Ю.П. Использование обучающих тестов в учебном процессе // Архивариус. 2017. № 1(16). С. 44–46.

17. Сеногноева Н.А. Обучающие тесты как учебная задача в структуре учебной деятельности // Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона. 2004. № 6. С. 286–290.

18. Сеногноева Н.А. Показатели эффективности тестов учебной деятельности как технологическая основа их конструирования // Открытое образование. 2005. № 4. С. 19–26.

19. Сеногноева Н.А. Тесты учебной деятельности в процессе доказательства теорем. Чебоксары: Интерактив плюс, 2017. 240 с.

20. Углев В.А., Устинов В.А., Добронев Б.С. Модель структурной адаптации электронных учебных курсов с помощью обучающего компьютерного тестирования // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Информационные технологии. 2009. Т. 7. № 2. С. 74-87.

21. Устинова И.Г., Лазарева Е.Г. Качественная оценка обучающих математических тестов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2016. № 1(29). С. 65-75.

22. Челышкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. М.: Логос. 2002. 432 с.

REFERENCES

1. Aleshkovskii, I.A., Gasparishvili, A.T., Krukhmaleva, O.V., Narbut, N.P., & Savina, N.E. (2020). Russian University Students about Distance Learning: Assessments and Opportunities. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 29(10), 86-100. (in Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100>

2. Batalkina, A.G., & Gorlova, S.N. (2021). K voprosu o razrabotke sodержaniya zadaniy dlya testirovaniya studentov uchrezhdenii srednego professional'nogo obrazovaniya po matematike. In *XXIII*

Vserossiiskaya studencheskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta (g. Nizhnevartovsk, 6-7 aprelya 2021 g.). 9. Psikhologiya. Pedagogika, Nizhnevartovsk. 173–177. (in Russ.).

3. Vainshtein, Yu.V., Shershneva, V.A., Esin, R.V., & Zyкова, T.V. (2017). Adaptation of mathematical educational content in e-learning resources. *Open Education*, (4), 4-12. (In Russ.). <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2017-4-4-12>

4. Volkova, E.A. (2015). Nekotorye aspekty otsenki kachestva razrabotki obuchayushchikh testov po matematike. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo*, 18(2), 555-567. (in Russ.).

5. Gorlova, S.N., & Lygach, E.E. (2018). Vozmozhnosti uchebnykh matematicheskikh tekstov v formirovaniy issledovatel'skikh umeniy obuchayushchikhsya. In *Traditsii i innovatsii v obrazovatel'nom prostranstve Rossii: Materialy VII Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Nizhnevartovsk, 21 aprelya 2018 goda. Nizhnevartovsk*, 12-15. (in Russ.).

6. Kadnevskii, V.M. (2004). Istoriya testov. Moscow. (in Russ.).

7. Kadnevskii, V.M. (2006). Genezis testirovaniya v istorii otechestvennogo obrazovaniya: avtoref. ...d-r ped. nauk. Ekaterinburg. (in Russ.).

8. Karpenko, A.P., Domnikov, A.S., & Belous, V. V. (2011). Testovyi metod kontrolya kachestva obucheniya i kriterii kachestva obrazovatel'nykh testov. *Obzor. Nauka i obrazovanie: nauchnoe izdanie MGTU im. NE Bauman*, (4), 1-1. (in Russ.).

9. Kopylova, S.S. (2010). Testirovanie kak odna iz form kontrolya i obucheniya inostrannomu yazyku. *Gaudeamus*, 1(15). 67-71. (in Russ.).

10. Kremleva, E.Sh., Valitova, N.L., & Novikova, S.V. (2018). Sovremennyye e-learning sistemy obucheniya matematike studentov estestvenno-nauchnykh napravleniy. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo*, 21(3), 349-371. (in Russ.).

11. Kulikova, E. V. (2017). Analysis of the Factors Related with Distance Learning at the University. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informatsionnykh tekhnologii*, (4), 143-150. (in Russ.).

12. Maiorov A.N. (2000). Teoriya i praktika sozdaniya testov dlya sistemy obrazovaniya: Kak vybirat', sozdavat' i ispol'zovat' testy dlya tselei obrazovaniya. Moscow. (in Russ.).

13. Medvedev, V.V., & Medvedeva, S.N. (2018). Innovatsionnye sredstva pedagogicheskoi diagnostiki v intellektual'noi sisteme onlain obucheniya matematike Math-Bridge. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo*, 21(1), 406-422. (in Russ.).

14. Polozhentseva, I.V. (2016). Modern Pedagogical Technologies in the System of Russian Distance Education. *Mir nauki*, 4(5), 63-63. (in Russ.).

15. Rodionov, B.U., & Tatur, A.O. (1995). Standarty i testy v obrazovanii. Moscow. (in Russ.).

16. Rushingina, O., & Pravdin, Yu. P. (2017). Ispol'zovanie obuchayushchikh testov v uchebnom protsesse. *Arkhivarius*, 1(1 (16)). 44–46. (in Russ.).

17. Senognoeva, N.A. (2004). Obuchayushchie testy kak uchebnaya zadacha v strukture uchebnoi deyatel'nosti. *Matematicheskii vestnik pedvuzov i universitetov Volgo-Vyatskogo regiona*, (6), 286-290. (in Russ.).

18. Senognoeva, N.A. (2005). Pokazateli effektivnosti testov uchebnoi deyatel'nosti kak tekhnologicheskaya osnova ikh konstruirovaniya. *Otkrytoe obrazovanie*, (4), 19-26. (in Russ.).

19. Senognoeva, N.A. (2017). Testy uchebnoi deyatel'nosti v protsesse dokazatel'stva teorem. *Cheboksary*. (in Russ.).

20. Uglev, V.A., Ustinov, V.A., & Dobronets, B.S. (2009). Model of structural adaptation of electronic education courses by using learning computer testing. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Informatsionnye tekhnologii*, 7(2), 74-87. (in Russ.).

21. Ustinova, I.G., & Lazareva, E.G. (2016). Kachestvennaya otsenka obuchayushchikh matematicheskikh testov. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*, (1), 65-75. (in Russ.).

22. Chelyshkova, M.B. (2002). Teoriya i praktika konstruirovaniya pedagogicheskikh testov. Moscow.

Дата поступления: 19.09.2021

Дата принятия: 01.11.2021

© Худжина М.В., Горлова С.Н., Баталкина А.Г., 2021

Трофименко М.П., Осипова Н.Н., Ежукова А.В., Туманов В.И.

**ПРОГРАММА «ПЕРЕВОДЧИК
В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ» КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Trofimenko M.P., Osipova N.N., Ezhukova A.V., Tumanov V.I.

**PROGRAMME «THE TRANSLATOR
IN THE FIELD OF PROFESSIONAL COMMUNICATION»
AS ONE OF THE TYPES OF FURTHER VOCATIONAL TRAINING**

Аннотация. Сфера дополнительного профессионального образования является одним из приоритетов Минобрнауки РФ. В современных условиях особый интерес для желающих получить дополнительное профессиональное образование представляет профессиональная переподготовка. В статье рассматривается актуальность программы профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в рамках дополнительного профессионального образования на современном этапе в условиях классического вуза. Авторы описывают опыт внедрения вышеуказанной программы в контексте непрерывного образования в Нижневартковском государственном университете, предусматривающей получение дополнительной квалификации, позволяющей сочетать профессиональные знания и переводческие компетенции в сфере профессиональных интересов. Авторы подчеркивают важность программы, направленной на повышение позиционирования вуза на региональном уровне. Программа рассчитана на слушателей, имеющих высшее профессиональное образование и студентов вузов неязыковых специальностей/направлений подготовки. В статье приводятся нормативные документы на основе которых была разработана данная программа, представлены основные положения программы, содержание и форма обучения, используемые технологии и методы обучения, а также планируемые результаты освоения программы. В статье подчеркивается, что в соответствии с целями программы и ФГОС ВО 3++ у слушателей должны быть сформированы универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, позволяющие выпускникам осуществлять новый вид профессиональной деятельности в области перевода. В работе выделяются факторы, обуславливающие жизнеспособность и востребованность данной программы профессиональной переподготовки как комплексной программы дополнительного профессионального образования. В заключении авторы подчеркивают

Abstract. Further vocational education is one of the priorities of Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Nowadays professional retraining is of special interest for those who wish to get further vocational education. The article examines the relevance of the Translator in the Field of Professional Communication programme in the context of further vocational education at the present stage in a classical university setting. The authors describe the experience of implementing the above-mentioned programme at Nizhnevartovsk State University. The programme provides an opportunity for getting additional qualifications that allow for a combination of professional knowledge and translation competences in the area of professional interest. The authors emphasize the importance of the programme aimed at the university self-presentation at the regional level. The programme is designed for students with higher professional education and university students of non-linguistic specialties. The article sets out the legal basis on which the programme was developed, presents the main provisions of the program, the content and form of, the technology and teaching methods used, as well as the planned results of the programme. The article stresses that in accordance with the objectives of the programme and FSES 3++, students should develop universal, general professional and vocational competencies, which allow graduates to implement a new type of professional activity in the field of translation. The factors conditioned viability and demand for this professional retraining programme are pointed out. In conclusion the authors underline the students' realization of a foreign language command

осознание студентами прагматической ценности владения иностранным языком в процессе обучения по вышеуказанной программе.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, высшее образование, профессиональная переподготовка, профессиональный стандарт, программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», универсальные компетенции, общепрофессиональные компетенции, профессиональные компетенции.

Сведения об авторах: Трофименко Марина Павловна, канд. пед. наук, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск, Россия, mtrophimenko@mail.ru; Осипова Наталья Николаевна, канд. пед. наук, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск, Россия, nn_osipova@mail.ru; Ежукова Арина Владимировна, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск, Россия, ari-ezhukova@mail.ru; Туманов Вячеслав Ильич, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск, Россия, nvsu@slavatumanov.me

pragmatic value while pursuing the programme.

Keywords: further vocational education, higher education, professional retraining, professional standard, Translator in the Field of professional communication programme, universal competencies, general professional competencies, vocational competencies.

About the authors: Trofimenko Marina Pavlovna, Ph.D., Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, mtrophimenko@mail.ru; Osipova Natalia Nikolaevna, Ph.D., Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, nn_osipova@mail.ru; Ezjukova Arina Vladimirovna, Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, ari-ezhukova@mail.ru; Tumanov Vyacheslav Ilyich, Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, nvsu@slavatumanov.me

Трофименко М.П., Осипова Н.Н., Ежукова А.В., Туманов В.И. Программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» как один из видов дополнительного профессионального образования // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2021. № 4(56). С. 48–58. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-4/05>

Trofimenko, M.P., Osipova, N.N., & Ezjukova, A.V., Tumanov V.I. (2021). Programme “The Translator in the Field of Professional Communication” as one of the Types of Further Vocational Training. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (4(56)), 48–58. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-4/05>

Любой цивилизованный человек, живущий в современном обществе, осознает, что чрезвычайно значимой частью нашей жизни является образование. Сегодня рынок труда переполнен предложениями. В этой связи, каждый соискатель старается выгодно представить собственные конкурентные преимущества на рынке труда. Одним из способов достижения этой цели является получение дополнительного профессионального образования (далее – ДПО).

Удовлетворение собственной потребности в знаниях осуществляется несколькими путями: приобретение второй специальности на базе уже имеющегося образования или получение новой. В первом случае повышается уровень знаний и совершенствуются умения в уже освоенной сфере, а во втором – предполагается получение новой дополнительной квалификации. Все это может быть реализовано в системе ДПО [12].

Согласно общепризнанной классификации видов ДПО, выделяют следующие: повышение квалификации, краткосрочное повышение квалификации, профессиональная переподготовка [14]. Результатом любого вида ДПО является совершенствование практических умений, повышение образовательного уровня и уровня профессионального мастерства, что подтверждается удостоверением, сертификатом, дипломом.

Особый интерес в современных условиях для желающих получить дополнительное профессиональное образование представляет *профессиональная переподготовка*. Данный вид ДПО дает слушателям возможность изучить углубленную программу переподготовки в определенной профессиональной сфере и подтвердить присвоенную квалификацию дипломом или удостоверением утвержденного образца.

Условия жизнедеятельности современного человека и стремительное развитие технологий предоставляют слушателям программы возможность получать дополнительные знания различными способами, такими как традиционный, дистанционный или смешанный. В сложившейся ситуации большинство учебных заведений активно используют дистанционный или очно-дистанционный формат обучения (смешанный), поскольку в таком случае количество слушателей программ дополнительного профессионального образования значительно возрастает. Отсутствие зависимости от места проживания и/или местонахождения, а также необходимости прерывать рабочий процесс позволяют будущим слушателям получать знания и выбрать направление и образовательное учреждение, которые в большей степени соответствуют их интересам и потребностям. Важно подчеркнуть, что дополнительное образование может стать более выгодным и с точки зрения повышения материального благополучия в будущем [10].

На современном рынке труда существуют специальности, где без наличия второго диплома или диплома о профессиональной переподготовке отсутствуют перспективы развития. Тенденция максимальной оптимизации человеческих ресурсов заставляет работодателей быть более требовательными к своим настоящим и потенциальным сотрудникам. [1, с. 28; 6, с. 101–102; 9, с. 76]. В этой связи в последние десятилетия дополнительное профессиональное образование приобретает особую актуальность и становится одной из форм создания преемственности процесса непрерывного профессионального образования [7; 13, с. 28–51].

Профессиональная переподготовка осуществляется в Нижневарттовском государственном университете на базе факультета дополнительного образования, который был создан в 2008 году. Сегодня университет реализует 68 программ профессиональной переподготовки и свыше 170 программ повышения квалификации, курсов, семинаров и обучающих тренингов. Ежегодно этот список пополняется, программы постоянно актуализируются.

Одной из образовательных программ профессиональной переподготовки является программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Согласно приказу Министерства образования Российской Федерации от 1997 года, российским высшим учебным заведениям было предоставлено право на осуществление подготовки по специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». В приложении к приказу были обозначены требования к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника данной программы (<https://docs.cntd.ru/document/9051612>).

В 2012 году принимается новый Закон «Об образовании в Российской Федерации», одна из статей которого регламентирует ДПО, осуществляемое в рамках реализации дополнительных профессиональных программ (<https://clck.ru/UYA3R>). Система ДПО развивается параллельно модернизации всей системы образования. Постоянные изменения на рынке труда вынуждают современного специалиста пополнять имеющиеся умения и навыки на протяжении всей жизни, таким образом, возникает потребность в прохождении регулярной профессиональной переподготовки.

Владение иностранным языком в сегодняшних реалиях является необходимым для современного специалиста с высшим образованием и получение выпускником неязыкового вуза дополнительной квалификации переводчика в сфере профессиональной коммуникации представляется актуальным. Данная программа характеризуется своевременностью и социальной значимостью для профессиональной подготовки специалистов с высшим образованием. Овладение специалистами неязыкового профиля иноязычной коммуникативной и переводческой компетенциями позволяет говорить о новой формации профессионалов [8, с. 16-17], о новом типе «профессионально ориентированной языковой личности», у которой должны быть сформированы не только профессиональные компетенции, но и иноязычные компетенции [11], а также основы межкультурного взаимодействия [4, с. 85].

Подготовка переводчиков в рамках программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» представляет собой значимую и перспективную сферу образовательной деятельности в рамках дополнительного образования в высшей школе и значительно отличается от подготовки «классических» переводчиков на переводческих факультетах [2].

Дополнительная профессиональная программа переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» была разработана в Нижневарттовском государственном университете на основе следующих нормативных документов:

- Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам»;
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 декабря 2015 г. № 1426 «Об утверждении ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (Перевод и переводоведение);
- Приказ Минздравсоцразвития РФ от 16.05.2012 № 547н «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей специалистов, осуществляющих работы в сфере переводческой деятельности»;
- Положение о профессиональной образовательной программе высшего образования НВГУ.

Программа разработана с учетом методических рекомендаций-разъяснений по разработке дополнительных профессиональных программ на основе профессиональных стандартов (Письмо Минобрнауки России от 22.04.2015 г.).

В процессе реализации вышеназванной программы, формируемые компетенции менялись в соответствии с введением новых образовательных стандартов в системе высшего образования. Сегодня слушатели заявленной программы должны приобрести не только переводческие профессиональные компетенции [11], но и универсальные, которые позволяют выпускникам проявлять определенные качества личности, от которых зависит успешная реализация профессиональной деятельности [3].

В соответствии с ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (Перевод и переводоведение) (приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № 969 от 12 августа 2020 г.) в результате освоения программы у выпускников должны быть сформированы универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции (далее – УК, ОПК, ПК) (<https://clck.ru/Z7JxY>). В соответствии с целями программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» и стандартами ФГОС ВО 3++ выпускник программы должен обладать следующими УК, ОПК, ПК (табл.):

Программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», целью которой является подготовка будущего переводчика в сфере профессиональной деятельности, лицензирована Министерством образования и науки высшего образования и реализуется в Нижневартковском государственном университете с 2008 года. Необходимость данной программы была обусловлена большим количеством совместных нефтяных и бизнес-предприятий в городе, районе и округе, открытием международного терминала аэропорта г. Нижневартковска, потребностью обмена передовым опытом специалистов различных сфер профессиональной деятельности, а также возможностью выезда студентов и преподавателей в зарубежные вузы по программам международного обмена. Вышеназванная программа направлена на формирование и развитие профессиональных компетенций, необходимых специалистам-переводчикам в различных сферах профессиональной деятельности [11; 15; 17; 18]. Профессиональная деятельность включает в себя: обеспечение межкультурного общения в различных профессиональных сферах; выполнение функций посредника в сфере межкультурной коммуникации; обработка русскоязычных и иноязычных текстов в производственно-практических целях; участие в деловых переговорах, конференциях, симпозиумах, семинарах с использованием нескольких рабочих языков; осуществление письменного перевода по заданию заказчика.

Таблица

Сводная таблица формируемых компетенций для программы
«Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»

Компетенции	Код компетенции	Наименование компетенции выпускника
УК	УК-1	Способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач
	УК-3	Способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде
	УК-4	Способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)
	УК-5	Способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах
	УК-6	Способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни
ОПК	ОПК-1	Способность применять систему лингвистических знаний об основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлениях, орфографии и пунктуации, о закономерностях функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностях
	ОПК-3	Способность порождать и понимать устные и письменные тексты на изучаемом иностранном языке применительно к основным функциональным стилям в официальной и неофициальной сферах общения
	ОПК-4	Способность осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и профессиональной сферах общения
	ОПК-5	Способность работать с компьютером как средством получения, обработки и управления информацией для решения профессиональных задач
ПК	ПК-1	Способность проводить лингвистический анализ текста/дискурса на основе системных знаний современного этапа и истории развития изучаемых языков
	ПК-2	Способность воспринимать на слух аутентичную речь в естественном для носителей языка темпе, независимо от особенностей произношения и канала речи (от живого голоса до аудио- и видеозаписи)
	ПК-3	Способность владеть устойчивыми навыками порождения речи на иностранных языках с учетом их фонетической организации, сохранения темпа, нормы, узуса, и стиля языка
	ПК-4	Способность адекватно применять правила построения текстов на рабочих языках для достижения их связанности, последовательности, целостности на основе композиционно-речевых форм
	ПК-5	Способность владеть всеми регистрами общения: официальным, неофициальным, нейтральным
	ПК-6	Способность распознавать лингвистические маркеры социальных отношений и адекватно их использовать (формулы приветствия, прощания, эмоциональное восклицание), распознавать маркеры речевой характеристики человека на всех уровнях языка

Компетенции	Код компетенции	Наименование компетенции выпускника
	ПК-7	Способность осуществлять предпереводческий анализ письменного и устного текста, способствующий точному восприятию исходного высказывания, прогнозированию вероятного когнитивного диссонанса и несоответствий в процессе перевода и способов их преодоления
	ПК-8	Способность применять методику ориентированного поиска информации в справочной, специальной литературе и компьютерных сетях
	ПК-9	Способность применять переводческие трансформации для достижения необходимого уровня эквивалентности и репрезентативности при выполнении всех видов перевода
	ПК-10	Способность осуществлять послепереводческое саморедактирование и контрольное редактирование текста перевода
	ПК-12	Способность правильно использовать минимальный набор переводческих соответствий, достаточный для качественного устного перевода

Профессиональные компетенции, согласно ФГОС ВО 3++, определяются образовательной организацией самостоятельно на основе профессиональных стандартов в соответствии с профессиональной деятельностью выпускника.

Программа рассчитана на лиц, имеющих или получающих высшее неязыковое образование и желающих овладеть специальностью переводчика в сфере своей профессиональной деятельности, таким образом, в число слушателей образовательной программы для освоения параллельно с основной образовательной программой высшего профессионального образования могут быть зачислены студенты, обучающиеся на неязыковых факультетах НВГУ и других вузов г.Нижевартовска, начиная со второго курса. Зачисление слушателей на обучение осуществляется по результатам входного тестирования и собеседования, где определяется уровень владения иностранным языком (английским), который, согласно требованиям к уровню подготовки будущих слушателей, должен быть не ниже уровня Intermediate.

Нормативная трудоемкость обучения по данной программе составляет 1500 часов, включая все виды аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) учебной работы слушателя согласно учебному плану и рассчитана на 4 семестра или 2 академических года.

В программу включены как теоретические, так и практические занятия по следующим дисциплинам: Введение в языкознание; Теоретическая грамматика английского языка; Лексикология; Стилистика английского языка; Практическая фонетика английского языка; Практическая грамматика английского языка; Практика устной и письменной речи; Стилистика русского языка и культура речи; Теория перевода; Практический курс профессионально-ориентированного перевода; Практикум; Деловая документация; История и культура Великобритании и США.

В процессе реализации программы в рамках ДПО используются следующие технологии и методы активизации образовательной деятельности обучения, позволяющие обеспечить достижение планируемых результатов обучения:

– *методы ИТ* – применение компьютеров для доступа к Интернет-ресурсам, использование обучающих программ с целью расширения информационного поля, повышения скорости обработки и передачи информации, обеспечения удобства преобразования и структурирования информации для трансформации ее в знание;

– *работа в минигруппах* – совместная деятельность слушателей в группе под руководством лидера, направленная на решение общей задачи сложением результатов индивидуальной работы членов команды с делением ответственности и полномочий;

– *метод проблемного обучения* – анализ реальных проблемных ситуаций, имевших место в соответствующей области профессиональной деятельности, и поиск вариантов лучших решений;

– *индивидуальное обучение* – выстраивание слушателями собственных образовательных траекторий на основе формирования индивидуальных учебных планов и программ с учетом интересов и предпочтений студентов.

В современных условиях обучение осуществляется в очно-заочной форме с применением дистанционных образовательных технологий.

Оценка качества освоения вышеназванной программы осуществляется в форме текущей аттестации по дисциплинам учебного плана, где преподаватель самостоятельно выбирает средства и методы текущего контроля (устный опрос, письменные работы); промежуточной аттестации, включающей зачеты или экзамены по изучаемым дисциплинам согласно учебному плану и итоговой аттестации – междисциплинарный экзамен, включающий: 1) письменный перевод (с английского языка на русский язык) и редактирование текста по специальности объемом 2300–2500 печатных знаков за 1,5 часа; 2) устный перевод текста по специальности с английского языка на русский язык без словаря, объемом 1000–1500 печатных знаков; 3) устное высказывание (доклад-презентация) по профессионально-ориентированной теме слушателя (до 10 минут).

В результате освоения программы слушатели должны: уметь строить логически верную иноязычную устную и письменную речь; уметь строить диалог и вести переписку на иностранном языке в рамках профессиональной сферы; владеть устным и письменным переводом в сфере профессиональной деятельности; владеть стратегиями иноязычного профессионального делового общения; владеть методикой поиска информации в справочной, специальной литературе и компьютерных сетях; владеть способностью адаптироваться к условиям работы в составе многоэтнических и интернациональных групп; владеть международным этикетом и правилами поведения переводчика в различных ситуациях письменного/устного перевода (сопровождение делегации, обеспечение деловых переговоров) (<https://clck.ru/Z7JsF>) [5; 6].

По окончании обучения слушатели получают диплом о профессиональной переподготовке с присвоением квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», который дает им право на осуществление нового вида профессиональной деятельности в области перевода.

На базе Нижневартковского государственного университета с 2008 года программу профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» освоили 110 слушателей, среди которых были как студенты Нижневартковского государственного университета и других вузов города, так и специалисты разных профессиональных сообществ (нефтяники, таможенники, медики, IT-специалисты, юристы, художники, PR-специалисты и др.), в том числе преподаватели и иные сотрудники нашего вуза. Программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» Нижневартковского государственного университета была отмечена дипломом победителя II Всероссийского медиапроекта в сфере ДПО в 2017 году.

В настоящее время имеются все основания утверждать, что программа профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» как комплексная программа ДПО является жизнеспособной и востребованной в студенческой среде, а также среди профессиональных сообществ нашего города, что обусловлено многими факторами, среди которых мы выделяем: 1) актуальность программы в современных условиях; 2) открытость и доступность предлагаемой программы в рамках системы ДПО; 3) профильность вышеуказанной программы (соотнесенность с основной программой/профилем подготовки); 4) личная мотивация, заинтересованность слушателей; 5) поддержка руководства вуза реализации данной программы с первых дней ее существования.

В ходе обучения по дополнительной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» студенты осознают прагматическую ценность владения иностранным языком, которое является одним из первостепенных факторов успешной профессиональной карьеры, значительно повышающим конкурентоспособность на рынке труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белогурова М.Ю., Данилова В.А. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку на примере реализации дополнительной образовательной программы «Связи с общественностью в сфере международных отношений» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 4. С. 26-33.
2. Гавриленко Н.Н. Роль перевода в процессе подготовки специалистов неязыкового профиля // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2013. № 672. С. 153-161.
3. Давиденко Е.С., Байдикова Н.Л. Формирование у студентов универсальных компетенций в процессе обучения иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2019. № 1 (830). С. 116-130.
4. Данчеева Н.В. 5-летие Программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в ВАВТ. Итоги (Об опыте обучения студентов МПФ профессионально-ориентированному переводу) // Российский внешнеэкономический вестник. 2015. № 10. С. 85-93.
5. Колесник Л.И. Дополнительная профессиональная программа профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» (английский язык), квалификация «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Нижневартовск, 2016.
6. Колесник Л.И., Осипова Н.Н., Трофименко М.П. Иностранный язык как средство профессиональной подготовки конкурентоспособного специалиста в условиях современного вуза (на примере аудирования) // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-4. С. 101-104.

7. Орешкина А.К. Педагогические системы в рамках культурологической парадигмы. М.: Профессиональное образование, 2008. 220 с.
8. Осипова Н.Н. Формирование компетенций будущего специалиста на основе проблемного обучения (на материале иностранного языка) // Образование на грани тысячелетий: материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Нижневартовск, 2019. С. 16-19.
9. Трофименко М.П. Возможности курса «Английский язык для академической мобильности» в формировании коммуникативной компетентности студентов вуза // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2018. № 2. С. 74-80.
10. Böckerman P., Naapanen M., Jepsen C. More skilled, better paid: labour-market returns to postsecondary vocational education // Oxford economic papers. 2018. Vol. 70. № 2. P. 485-508. <https://doi.org/10.1093/oep/gpx052>
11. Council O.F.E. Council for cultural co-operation. education committee. modern languages division. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. 2001.
12. Ignatyeva G.A., Tulupova O.V., Molkov A.S. Educational coworking as a new organization format of educational space of supplementary vocational education // The Education and science journal. 5. 2016. P. 139-167.
13. Jarvis P. Adult education and lifelong learning: Theory and practice. Routledge, 2004. <https://doi.org/10.4324/9780203561560>
14. Matukhin D.L., Evseeva A.M. Further professional training as a constituent part of continuing vocational education // Lecture Notes in Management Science. 2nd International Conference in Humanities, Social Sciences and Global Business Management (ISSGBM 2014). June 21-22, London, UK. 2014. Vol. 31. P. 104-109.
15. Mayo M.P.G. (ed.). Working Collaboratively in Second/Foreign Language Learning. Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 2021. Vol. 30.
16. Polyakova T., Solntsev A. The Program “Translator in the Sphere of Professional Communication” in Russian Technical Universities // 2nd International Conference on Education Science and Social Development (ESSD 2019). Atlantis Press, 2019. P. 120-123. <https://doi.org/10.2991/essd-19.2019.26>
17. Rao C.S. English for science and technology: A learner centered approach // English for Specific Purposes World. 2014. Vol. 42. № 15. P. 1-11.
18. Walker I., Chan D.K.G., Nagami M., Bourguignon C. New perspectives on the development of communicative and related competence in foreign language education. Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 2018. Vol. 28. <https://doi.org/10.1515/9781501505034-001>

REFERENCES

1. Belogurova, M.Yu., & Danilova, V.A. (2018). Teaching foreign languages to aspiring pre-professionals using the programme “Public relations in the global markets”. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, (4), 26-33. (in Russ.).
2. Gavrilenko, N.N. (2013). The Role of Translation in Preparing Non-language Specialists. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, (672), 153-161. (in Russ.).
3. Davidenko, E.C., & Baidikova, N.L. (2019). Universal Competences Development at University Efl Classes. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, (1 (830)). 116-130. (in Russ.).
4. Dancheeva, N. V. (2015). 5 years of the Programme “Translator in the sphere of professional communication” at the Russian foreign trade academy. Results. (The experience in teaching professionally oriented translation to international law students). *Rossiiskii vneshneekonomicheskii vestnik* (10), 85-93. (in Russ.)
5. Kolesnik, L.I. (2016). Dopolnitel'naya professional'naya programma professional'noi perepodgotovki “Perevodchik v sfere professional'noi kommunikatsii” (angliiskii yazyk), kvalifikatsiya “Perevodchik v sfere professional'noi kommunikatsii”. Nizhnevartovsk, (in Russ.)
6. Kolesnik, L.I., Osipova, N.N., & Trofimenko, M.P. (2019). Foreign language as a means of vocational training of a competitive specialist in a modern higher educational institution. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, (63-4). 101-104. (in Russ.)

7. Oreshkina, A.K. (2008). *Pedagogicheskie sistemy v ramkakh kul'turologicheskoi paradigmy*. Moscow. (in Russ.)
8. Osipova, N.N. (2019). Formirovanie kompetentsii budushchego spetsialista na osnove problemnogo obucheniya (na materiale inostrannogo yazyka). In *Obrazovanie na grani tysyacheletii: materialy XIV Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem*, Nizhnevartovsk, S. 16-19. (in Russ.)
9. Trofimenko, M.P. (2018). Possibilities of the programme "english for academic mobility" for the formation of communicative competence among university students. *Vestnik Nizhnevartovskogo Gosudarstvennogo Universiteta*, (2), 74-80. (in Russ.)
10. Böckerman, P., Haapanen, M., & Jepsen, C. (2018). More skilled, better paid: labour-market returns to postsecondary vocational education. *Oxford economic papers*, 70(2), 485-508. <https://doi.org/10.1093/oep/gpx052>
11. Council, O. E. Council for cultural co-operation. education committee. modern languages division (2001) *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*.
12. Ignatyeva, G. A., Tulupova, O. V., & Molkov, A. S. (2016). Educational coworking as a new organization format of educational space of supplementary vocational education. *The Education and science journal*, 5, 139-157.
13. Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203561560>
14. Matukhin, D.L., & Evseeva, A.M. (2014). Further professional training as a constituent part of continuing vocational education. In *Lecture Notes in Management Science. 2nd International Conference in Humanities, Social Sciences and Global Business Management (ISSGBM 2014). June 21-22, London, UK* (Vol. 31, pp. 104-109).
15. Mayo, M.D.P.G. (Ed.). (2021). *Working Collaboratively in Second/Foreign Language Learning* (Vol. 30). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
16. Polyakova, T., & Solntsev, A. (2019, July). The Program "Translator in the Sphere of Professional Communication" in Russian Technical Universities. In *2nd International Conference on Education Science and Social Development (ESSD 2019)* (pp. 120-123). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/essd-19.2019.26>
17. Rao, C.S. (2014). English for science and technology: A learner centered approach. *English for Specific Purposes World*, 42(15), 1-11.
18. Walker, I., Chan, D.K.G., Nagami, M., & Bourguignon, C. (Eds.). (2018). *New perspectives on the development of communicative and related competence in foreign language education* (Vol. 28). Walter de Gruyter GmbH & Co KG. <https://doi.org/10.1515/9781501505034-001>

Дата поступления: 19.09.2021

Дата принятия: 17.10.2021

© Трофименко М.П., Осипова Н.Н., Ежукова А.В., Туманов В.И., 2021

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
СУБЪЕКТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ
К УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Aivarova N.G., Timoshkina M.V.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE
FORMATION OF THE SUBJECTIVE ATTITUDE OF STUDENTS TO
EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES

Аннотация. В статье поднимается актуальная проблема профессионального образования – развитие субъектного отношения студентов к учебно-профессиональной деятельности в свете требований динамичного развития социально-экономических процессов, современного рынка труда. Нынешний этап динамичной цивилизации, тотальная информатизация предъявляют высокие требования к саморазвитию, самообразованию, самосовершенствованию профессионала. Одним из важных навыков современности является навык управления собственными ресурсами, осознанного отношения к построению жизненной траекторий (self-skills), соответственно, формирование таких навыков должно быть в центре внимания в процессе профессиональной подготовки подрастающего поколения. Цель данной статьи – представление опыта организации психолого-педагогических условий для развития осознанного отношения студентов к учебно-профессиональной деятельности, развития субъектности, формирования надпрофессиональных навыков. Основные задачи статьи – раскрыть методологическую основу построения авторского курса для первокурсников «Психология личной и учебно-профессиональной эффективности», обосновать выбор содержания, применяемых в ходе реализации программы, педагогических методов и технологий, обозначить эффективные стороны учебной дисциплины и недостатки, указывающие на необходимость дальнейшего совершенствования программы курса. Методологической основой формирования содержания авторского учебного курса, выступали исследования субъекта и субъектности личности в отечественной психологии, специфики компетентностной парадигмы образования, требований современного рынка труда и проблем формирования универсальных навыков в современной системе профессионального образования. В представленной статье обосновываются подбор содержания модулей учебного курса, практик самодиагностики и саморазвития и раскрываются особенности и

Abstract. The article touches upon the actual problem of vocational education – the development of the subjective attitude of students to educational and professional activities in the light of the requirements of the dynamic development of socio-economic processes, the modern labor market. The current stage of a dynamic civilization, total informatization, places high demands on the self-development, self-education, self-improvement of a professional. One of the important skills of our time is the skill of managing one's own resources, a conscious attitude to building life trajectories (self-skills), respectively, the formation of such skills should be the focus of attention in the process of professional training of the younger generation. The purpose of this article is to present the experience of organizing psychological and pedagogical conditions for the development of a conscious attitude of students to educational and professional activities, the development of subjectivity, the formation of supra – professional skills. The main objectives of the article are to reveal the methodological basis for the construction of the author's course for first-year students "Psychology of personal and educational and professional effectiveness", to justify the choice of content, pedagogical methods and technologies used during the implementation of the program, to identify the effective aspects of the discipline and shortcomings indicating the need for further improvement of the course program. The methodological basis for the formation of the content of the author's training course was the research of the subject and subjectivity of the individual in domestic psychology, the specifics of the competence paradigm of education, the requirements of the modern labor market and the problems of the formation of universal skills in the modern system of vocational education. The presented article substantiates the selection of the content of the training course modules, self-diagnosis and

основные трудности реализации учебного курса в режиме офлайн и онлайн-обучения. Практика реализации программы авторского курса показала эффективность формирования субъектного отношения к учебно-профессиональной деятельности, self-skills, как базовых навыков формирования универсальных компетенций будущих профессионалов.

Ключевые слова: субъектность, self-skills, soft-skills, self-менеджмент, профессиональное образование, саморазвитие, самообразование, универсальные компетенции.

Сведения об авторах: Айварова Нина Геннадьевна, ORCID: 0000-0001-9531-6347, канд. психол. наук, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, Россия, ninaajvarova@yandex.ru; Тимошкина Марина Валерьевна, ORCID: 0000-0002-0428-865X, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, Россия, m_timoshkina@ugrasu.ru

self-development practices, and reveals the features and main difficulties of implementing the training course in offline and online learning. The practice of implementing the author's course program has shown the effectiveness of forming a subjective attitude to educational and professional activities, self-skills, as basic skills for the formation of universal competencies of future professionals.

Keywords: subjectivity, self-skills, soft-skills, self-management, professional education, self-development, self-education, universal competencies.

About the authors: Aivarova Nina Gennadiyevna, ORCID: 0000-0001-9531-6347, Ph.D., Ugra State University, Khanty-Mansiysk, Russia, ninaajvarova@yandex.ru; Timoshkina Marina Valerievna, ORCID: 0000-0002-0428-865X, Ugra state University, Khanty-Mansiysk, Russia, m_timoshkina@ugrasu.ru

Айварова Н. Г., Тимошкина М.В. Психолого-педагогические условия формирования субъектного отношения студентов к учебно-профессиональной деятельности // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2021. № 4(56). С. 59–67. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-4/06>

Aivarova, N.G., & Timoshkina, M.V. (2021). Psychological and Pedagogical Conditions for the Formation of the Subjective Attitude of Students to Educational and Professional Activities. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (4(56)), 59–67. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-4/06>

Введение. В условиях динамичного преобразования социально-экономических отношений, современных требований рынка труда профессиональное образование перестраивается на гуманистическую парадигму, все больше акцентируя внимание на личностное развитие будущих профессионалов, готовых к решению жизненных и профессиональных задач в условиях многозадачности и неопределенности современного мира, непрерывному профессиональному самосовершенствованию. Поэтому модернизация высшего образования является одной из стратегических линий государственной политики нашей страны, направлена на достижение новых результатов в профессиональной подготовке подрастающего поколения, способных реализоваться в современном мировом рынке труда, готовых решать социальные, экономические и политические задачи в условиях глобализации и тотальной цифровизации человеческого общества. По мнению Вязниковой Л.Ф. развитие человеческого потенциала, соответствующего требованиям современной реальности, средствами образования может быть продуктивным только при условии, когда образование ориентировано на человеческую реальность во всей ее полноте, на формирование и развитие базовых, родовых способностей человека, позволяющих ему «становиться и быть субъектом собственной жизни» [1].

В федеральных государственных стандартах (ФГОС ВО 3+ / ФГОС ВО 3++) в планируемых результатах усвоения образовательной программы профессионального образования выделены не только профессиональные знания и умения, но и

надпрофессиональные компетенции (общекультурные/универсальные), которые позволят будущему профессионалу адаптироваться и совершенствоваться в противоречивом современном быстроменяющемся мире, справиться в многозадачность профессиональных требований. Как отмечают Гапонова С.А., Ловков С.Г. современный студент как никогда должен выступать субъектом собственного профессионального становления, профессиональной идентичности как новообразования учебно-профессиональной деятельности [2, с. 57]. Профессиональное образование должно рассматриваться как постепенная идентификация обучающегося с профессией, проба раскрытия собственной индивидуальности, личностного капитала в сфере профессиональной деятельности [2]. Таким образом, в процессе профессионального образования основной акцент должен ставиться не на производство, а на раскрытие личности обучающегося.

Субъектность в отечественной психологии понимается как центральное образование личности, возникающее на определенном уровне развития и определяющая способности человека к самостоятельному жизнетворчеству, изменению себя и самореализации в мире [2; 3; 5; 6; 12].

В настоящее время в бизнесе, научных публикациях часто используются понятия *self-skills* или *self-менеджмент*, по содержанию характеризующие субъектность личности.

Особое значение сегодня приобретает непрерывное образование, которое, в конечном счете, обеспечивает систематическую, целенаправленную деятельность личности по получению, совершенствованию знаний, умений, навыков как в любых видах общих и специальных учебных заведений, так и путем самообразования, что требует высокой субъектности.

Согласно исследованиям особенностей профессиональной деятельности педагога отечественными педагогами и психологами педагог как субъект образовательной деятельности и как носитель профессиональных знаний, умений, навыков, способствует формированию у обучающихся как профессиональных, так и социально-психологических (в современном понимании – общепрофессиональных и универсальных) компетенций в процессе активного взаимодействия с обучающимися в педагогическом процессе [15; 26].

Как отмечают Э.С. Аришина и Л.И. Старовойтова, профессиональное развитие личности преподавателя тоже обусловлено влиянием внешних и внутренних факторов, объективных и субъективных. Актуализация мотивационной сферы личности педагога смыслом, ценностями способствует активности в профессии и творческому отношению, позволяет находить способы преодоления трудностей, построения индивидуальной траектории профессионального развития на жизненном пути человека. Ценностное отношение преподавателя к профессиональной деятельности способствует формированию субъектности и готовности студентов к профессиональному развитию [4].

Экспериментальная часть. С 2018 года в ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет» реализуется авторский курс для первокурсников «Психология личной и учебно-профессиональной эффективности», ставший победителем конкурса на получение

грантов Фонда академического развития ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет» по разработке проекта «Студенто-ориентированная модель построения образовательного процесса». Идея создания такого курса возникла в результате реализации авторами программ курсов повышения квалификации, семинаров, тренингов для бизнесменов и муниципальных служащих Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, где анализировались современные тренды рынка труда, рассматривались новые технологии управления кадрами, развития личностного потенциала, достижения баланса работы и личной жизни в условиях размытости как временных, так и пространственных границ между этими двумя сферами жизни, и обсуждались проблемы несоответствия требованиям современного бизнеса результатов профессионального образования.

В современной системе профессионального образования огромное место уделяется организации самостоятельной работы студентов, но не всегда выпускники школ готовы к такому резкому переходу к субъектному отношению к учебной деятельности, подтверждением этого служит опыт реализации дистанционного образования в период самоизоляции, когда резко упало качество образования как в системе общего образования, так и в системе профессионального образования. Проектируя авторский курс исходили из того, чтобы помочь первокурсникам за короткое время перестроиться на систему профессионального образования. Цель учебной дисциплины – создать организационно-педагогические условия для формирования социально-психологических компетенций первокурсников, необходимых для адаптации к условиям обучения в вузе, осознанного отношения к учебно-профессиональной деятельности с самого начала профессионального обучения, личностного и профессионального саморазвития и построения индивидуальной траектории учебно-профессионального и личностного саморазвития.

При подборе содержания учебной дисциплины «Психология личностной и учебно-профессиональной эффективности» опирались на результаты и выводы актуальных теоретических и практических исследований в области профессионального образования, развития рынка труда, развития личностного потенциала:

- система профессионального образования кардинально отличается от школьной системы образования как по форме организации, так и по содержанию образовательной деятельности, что требует целенаправленной адаптационной работы по мнению многих авторов [11; 16; 17; 21; 24].

- современная система образования предполагает выстраивание индивидуальной траектории собственной учебно-профессиональной деятельности, что требует высокой учебной мотивации, проявление субъектности, наличие навыков целеполагания, мобильности, самоорганизации, самообразования [1; 18].

- на современном рынке труда растет роль надпрофессиональных компетенций, такие как soft-skills (гибких навыков), self-skills (навыков формирования самого себя) digital skills (цифровых навыков) [21; 22; 27].

- основной тренд современности - необходимость непрерывного образования [7; 20; 25].

Содержание учебной дисциплины рассчитано на 3 зачетные единицы (180 часов), где большая роль отводится самостоятельной работе, в ходе которой студенты самостоятельно, следуя заданиям и инструкциям, знакомятся с современными трендами рынка труда, образовательным стандартом направления профессиональной подготовки и требованиями к результатам усвоения образовательной программы, усваивают техники саморазвития, исследуют собственный личностный потенциал. В дальнейшем представляем обоснование и краткое описание содержания каждого модуля (табл.).

Таблица

Краткое содержание авторского курса
«Психология личной и учебно-профессиональной эффективности»

Модули (дидактические единицы) дисциплины		
Студент как субъект учебно-профессиональной деятельности	Учебно-профессиональная эффективность	Личная эффективность
– современные тренды на рынке труда – особенности современного профессионального образования, студенческий возраст – профессиональная идентичность, капитал идентичности – требуемые результаты освоения образовательных программ (УК, ОПК, ПК)	– этапы профессионального становления личности – кризисы профессионального развития и пути их преодоления – профилактика профессионального выгорания и профессиональной деструкции личности	– компоненты личной эффективности – основы тайм-менеджмента – эмоциональная зрелость как условие гармоничной личности – баланс работы и личной жизни

Модуль «Студент как субъект учебно-профессиональной эффективности». Основная задача данного модуля аргументировать студентам важность осознанного отношения к собственной жизни, к учебно-профессиональной деятельности в том числе. Раскрываются современные тренды рынка труда и актуальность развития надпрофессиональных навыков. С точки зрения С. Кови осознанное отношение к собственной деятельности начинается с представления конечной цели [28]. В данном модуле студенты знакомятся с образовательным стандартом направления профессиональной подготовки, требованиями к результатам освоения образовательной программы – профессиональным, общепрофессиональным и универсальным компетенциям. Основным условием субъектного отношения к учебно-профессиональной деятельности является цельная идентичность (Э. Эриксон). В данном модуле раскрываются особенности развития личной и профессиональной идентичности в студенческом возрасте и обсуждается важность накопления капитала идентичности в молодости согласно теории Мег Джей [10].

Модуль «Учебно-профессиональная эффективность». В данном модуле студенты знакомятся с основами психологии труда: этапами профессионального становления и профессионального развития, возможными кризисами профессионального развития и способами их преодоления, причинами и факторами профессионального выгорания, и приемами и условиями профилактики профессиональной деструкции личности [14].

Большое внимание уделяется профессиональной идентификации в процессе профессиональной подготовки [9; 23].

Модуль «Личная эффективность». Безусловно учебно-профессиональная эффективность является частью личной эффективности, но учитывая ведущую деятельность студенческого возраста вопросы профессионального становления и развития выделены в отдельный модуль. Третий модуль посвящен развитию навыков эффективности, рассматривается структура и факторы личной эффективности. С. Кови выделяет три основных составляющих личной эффективности: осознание своих намерений и целей, управление личными ресурсами (время, здоровье, деньги ...) и общение с окружающими людьми [28]. Согласно его подходу на практических занятиях рассматриваются психологические механизмы, навыки позитивного общения и навыки тайм-менеджмента.

Характер общения определяется личностной и эмоциональной зрелостью, поэтому студенты знакомятся с практиками диагностики и развития эмоционального интеллекта (EQ). Одной из актуальных тем данного модуля является «Баланс работы и личной жизни» (work-life balance).

В 2020–2021 учебном году реализация учебной дисциплины в условиях самоизоляции осуществлялась в формате дистанционного обучения с использованием системы дистанционного обучения Moodle, что потребовало кардинальной переработки учебного материала для практических занятий. В числе сложных задач реализации практических занятий в онлайн-формате необходимо назвать выполнение, а главное обсуждение результатов практик саморазвития и самодиагностики.

Заключение. Практика реализации авторского курса позволяет сделать выводы о важности и необходимости такого мотивационного ликбеза для первокурсников по вопросам достижения учебно-профессиональной и личной эффективности. В отзывах студенты, усвоившие данный курс, отмечали, что стали более осознанно относиться к жизни, активно использовать техники тайм-менеджмента. Обучающиеся особо благодарны за информацию о важности возраста 20–30 лет и накопления капитала идентичности, а также, за практики по развитию навыков эффективности.

Вынужденный переход на дистанционный формат обучения выявил ряд трудностей использования учебного материала в онлайн-обучении, что требует дальнейшего совершенствования содержания как лекционного материала, так и практических занятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова И.Е., Шишмолина Е.П. Формирование навыков самоорганизации и самооценки студентов в конкурентной иноязычной обучающей среде: практический опыт // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 10. С. 161-185.
2. Абульханова К. А. Соотношение индивидуальности и личности в свете субъектного подхода // Мир психологии. 2011. № 1. С. 22-31.
3. Абульханова К.А., Брушлинский А.В. Московский период жизни и творчества С.Л. Рубинштейна // Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна. М.: Институт психологии РАН, 2011. С. 164-174.

4. Аришина Э.С., Старовойтова Л.И. Преподаватель университета как субъект формирования готовности студентов к профессиональной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-4. С. 11-14.
5. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001. 416 с.
6. Брушлинский А.В. Психология субъекта. М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003. 272 с.
7. Варламовой Д., Судакова Д. Атлас новых профессий 3.0. М.: Интеллектуальная Литература, 2020. 456 с.
8. Вязникова Л.Ф. Становление субъектности личности студента: на пути к культуре достоинства // Проблемы высшего образования. 2019. № 1. С. 355-358.
9. Гапонова С.А., Ловков С.Г. Профессиональная идентичность как новообразование учебно-профессиональной деятельности // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 1 (51). С. 56-64.
10. Джей Мэг Важные годы. Почему не стоит откладывать жизнь на потом. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. 320 с.
11. Доржиева А.А. Психолого-педагогические аспекты адаптации первокурсников в вузах гуманитарного и технического профилей // Человеческий капитал. 2020. № 8 (140). С. 170-178.
12. Журавлева А.Л., Знакова В.В., Рябикиной З.И., Сергиенко Е.А. Субъектный подход в психологии. М.: Институт психологии РАН, 2009. 373 с.
13. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессионального развития. М.: Юрайт, 2021. 234 с.
14. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций. М.: Академический Проект, 2020. 240 с.
15. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: Университетская книга; Логос, 2009. 384 с.
16. Йулдашева С.М. Теоретические аспекты социально-психологической адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе // Достижения науки и образования. 2019. № 2 (43). С. 57-59.
17. Карпушина Ю.А., Иванова О.Ю. О проблеме формулирования универсальных компетенций ФГОС ВО (3++) (уровень бакалавриата) // Ученые записки Орловского государственного университета. 2019. № 2(83). С. 239-242.
18. Крюкова Т.Б. Тайм-менеджмент как средство развития навыков самоорганизации и самообразованию студентов вуза // Тенденции развития науки и образования. 2020. № 60-3. С. 47-50.
19. Лекторова Ю.Ю., Прудников А.Ю., Медведева П.В. Digital skills vs soft skills: новые компетенции профессионального развития на государственной службе// Ars Administrandi. Искусство управления. 2021. Т. 13. № 1. С. 89-109.
20. Мазилев В.А. Психодидактика и непрерывное образование: методологические проблемы непрерывного образования // Методология современной психологии. 2019. № 10. С. 90-105.
21. Макарова В.В. Развитие soft skills в процессе формирования компетенции социального взаимодействия в вузе // Профессиональное образование и общество. 2021. № 1 (37). С. 109-116.
22. Макарова Ю.А. Проблемы социальной адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе // Аллея науки. 2018. Т. 4. № 10 (26). С. 935-938.
23. Миронова С.П. Изучение профессиональной идентификации на основе современных научных методов: образ педагога в восприятии студентов //Современные научные исследования и разработки. 2018. Т. 2. № 5 (22). С. 688-690.
24. Недобежка Н.В. Психологическое сопровождение социально-психологической адаптации первокурсников в пространстве вуза // Наука и Образование. 2019. Т. 2. № 2. С. 356.
25. Подчалимова Г.Н., Ильина И.В., Белова С.Н. Стратегия развития системы непрерывного образования взрослых как механизм обеспечения качества образования // Педагогическое образование и наука. 2021. № 1. С. 63-70.
26. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М.: Академия, 2013. 576 с.
27. Степанова Л.Н., Зеер Э.Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 8. С. 65-89.
28. Стивен Р. Кови. Семь навыков высокоэффективных людей. Мощные инструменты развития личности. М.: Альпина Паблишер. 2021. 396 с.

REFERENCES

1. Abramova, I.E., & Shishmolina, E.P. (2020). Formirovaniye navykov samoorganizatsii i samoootsenki studentov v konkurentnoi inoyazychnoi obuchayushchei srede: prakticheskiy opyt. *Obrazovanie i nauka*, 22(10), 161-185. (in Russ.).
2. Abul'khanova, K. A. (2011). Sootnosheniye individual'nosti i lichnosti v svete sub'ektnogo podkhoda. *Mir psikhologii*, (1), 22-31. (in Russ.).
3. Abul'khanova, K.A., & Brushlinskii, A.V. (2011). Moskovskii period zhizni i tvorchestva S.L. Rubinshteina. In *Filosofsko-psikhologicheskoe nasledie S.L. Rubinshteina*, Moscow, 164-174. (in Russ.).
4. Arishina, E.S., & Starovoitova, L.I. (2018). Prepodavatel' universiteta kak sub'ekt formirovaniya gotovnosti studentov k professional'noi deyatel'nosti. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, (61-4), 11-14. (in Russ.).
5. Asmolov, A.G. (2001). Psikhologiya lichnosti: Printsipy obshchepsikhologicheskogo analiza. Moscow. (in Russ.).
6. Brushlinskii, A.V. (2003). Psikhologiya sub'ekta. Moscow, St. Petersburg. (in Russ.).
7. Varlamovoi, D., & Sudakova, D. (2020). Atlas novykh professii 3.0. Moscow. (in Russ.).
8. Vyaznikova, L.F. (2019). Stanovleniye sub'ektnosti lichnosti studenta: na puti k kul'ture dostoinstva. *Problemy vysshego obrazovaniya*, (1), 355-358. (in Russ.).
9. Gaponova, S.A., & Lovkov, S.G. (2020). Professional'naya identichnost' kak novoobrazovanie uchebno-professional'noi deyatel'nosti. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*, (1 (51)), 56-64. (in Russ.).
10. Dzhei, Meg (2016). Vazhnye gody. Pochemu ne stoit otkladyvat' zhizn' na potom. Moscow. (in Russ.).
11. Dorzheeva, A.A. (2020). Psikhologo-pedagogicheskie aspekty adaptatsii pervokursnikov v vuzakh gumanitarnogo i tekhnicheskogo profilei. *Chelovecheskii kapital*, (8 (140)), 170-178. (in Russ.).
12. Zhuravleva, A.L., Znakova, V.V., Ryabikinoi, Z.I., Sergienko, E.A. (2009). Sub'ektnyi podkhod v psikhologii. Moscow. (in Russ.).
13. Zeer, E.F., & Symanyuk, E.E. (2021). Psikhologiya professional'nogo razvitiya. Moscow. (in Russ.).
14. Zeer, E.F., Symanyuk, E.E. (2020). Psikhologiya professional'nykh destruktiv. Moscow. (in Russ.).
15. Zimnyaya, I.A. (2009). Pedagogicheskaya psikhologiya: uchebnik dlya vuzov. Moscow. (in Russ.).
16. Iuldasheva, S.M. (2019). Teoreticheskie aspekty sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii studentov-pervokursnikov k obucheniyu v vuze. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*, (2 (43)), 57-59. (in Russ.).
17. Karpushina, Yu.A., & Ivanova, O.Yu. (2019). O probleme formulirovaniya universal'nykh kompetentsii FGOS VO (3++) (uroven' bakalavriata). *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*, (2(83)), 239-242. (in Russ.).
18. Kryukova, T.B. (2020). Taim-menedzhment kak sredstvo razvitiya navykov samoorganizatsii i samoobrazovaniya studentov vuza. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya*, (60-3), 47-50. (in Russ.).
19. Lektorova, Yu.Yu., Prudnikov, A.Yu., & Medvedeva, P.V. (2021). Digital skills vs soft skills: novye kompetentsii professional'nogo razvitiya na gosudarstvennoi sluzhbe. *Ars Administrandi. Iskustvo upravleniya*, 13(1), 89-109. (in Russ.).
20. Mazilov, V.A. (2019). Psikhodidaktika i nepreryvnoe obrazovanie: metodologicheskie problemy nepreryvnogo obrazovaniya. *Metodologiya sovremennoi psikhologii*, (10), 90-105. (in Russ.).
21. Makarova, V.V. (2021). Razvitie soft skills v protsesse formirovaniya kompetentsii sotsial'nogo vzaimodeistviya v vuze. *Professional'noe obrazovanie i obshchestvo*, (1 (37)), 109-116. (in Russ.).
22. Makarova, Yu.A. (2018). Problemy sotsial'noi adaptatsii studentov-pervokursnikov k obucheniyu v vuze. *Alleya nauki*, 4(10 (26)), 935-938. (in Russ.).
23. Mironova, S.P. (2018). Izuchenie professional'noi identifikatsii na osnove sovremennykh nauchnykh metodov: obraz pedagoga v vospriyatii studentov. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i razrabotki*, 2(5(22)), 688-690. (in Russ.).
24. Nedobezhkina, N.V. (2019). Psikhologicheskoe soprovozhdeniye sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii pervokursnikov v prostranstve vuza. *Nauka i Obrazovanie*, 2(2), 356. (in Russ.).

25. Podchalimova, G.N., Il'ina, I.V., & Belova, S.N. (2021). Strategiya razvitiya sistemy nepreryvnogo obrazovaniya vzroslykh kak mekhanizm obespecheniya kachestva obrazovaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, (1), 63-70. 23. (in Russ.).
26. Slastenin, V.A., Isaev, I.F., Shiyanov, E.N. (2013). *Pedagogika*. Moscow. (in Russ.).
27. Stepanova, L.N., & Zeer, E.F. (2019). Soft skills kak prediktory zhiznennogo samoosushchestvleniya studentov. *Obrazovanie i nauka*, 21(8), 65–89. (in Russ.).
28. Stiven, R. Kovi. (2021). *Sem' navykov vysokoeffektivnykh lyudei*. Moshchnye instrumenty razvitiya lichnosti. Moscow. (in Russ.).

Дата поступления: 12.07.2021

Дата принятия: 21.09.2021

© Айварова Н. Г., Тимошкина М.В., 2021

**ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ» В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

Sokolova I. V.

**ASSESSING THE QUALITY OF DISTANCE LEARNING IN THE DISCIPLINE
“PHYSICAL CULTURE AND SPORTS”
IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY**

Аннотация. Объявленная в мире пандемия требует нестандартных решений для осуществления полноценного учебного процесса в системе высшего образования Российской Федерации. Учебная дисциплина «Физическая культура и спорт» не является исключением. Применение на учебных занятиях доступных и современных оздоровительных программ необходимо для полноценного поддержания и укрепления здоровья студентов, повышения их двигательной активности в течении дня. Особая ответственность возлагается на преподавателей, способных в условиях дистанционного обучения организовать грамотный учебный процесс, соблюдая при этом все принципы обучения. Современные информационные технологии позволили проводить учебные занятия в режиме онлайн на платформе Mirapolis. Для этого использовались подобранные оздоровительные программы, опубликованные на YouTube, программы Fitify и Расег шагомер. Студенты занимались под руководством преподавателя, используя видеосвязь. Таким образом, преподаватель мог не только контролировать правильность выполнения упражнений, но и корректировать программы. По окончании семестра обучения в дистанционном формате по дисциплине «Физическая культура и спорт» было проведено анкетирование студентов, целью которого было проанализировать степень их удовлетворенности организацией и методикой проведения занятий. Наибольшие трудности занятий физической культурой (6,3% опрошенных) были вызваны у студентов 1 курса, тем не менее мотивация к занятиям физической культурой не изменилась. Более 50 % опрошенных удовлетворены полученной физической нагрузкой на дистанционных занятиях. Среди положительных моментов дистанционного обучения были отмечены: отсутствие необходимости тратить время на дорогу к месту учёбы и обратно и как следствие наличие большего количества свободного времени – 79%, низкий риск заражения инфекцией (71%), возможность обучаться в индивидуальном темпе (56%). Для 40% респондентов – это возможность использования современных технологий. Таким образом, полученные результаты

Abstract. The pandemic announced in the world requires non-standard solutions from teachers to implement a full-fledged educational process in the higher education system of the Russian Federation. The academic discipline “Physical Culture and Sports” is no exception. The use of accessible and modern wellness programs in the classroom is necessary for the full maintenance and strengthening of students' health, increasing their motor activity during the day. Special responsibility is assigned to teachers who are able to organize a competent educational process in the context of distance learning, while observing all the principles of teaching. Modern information technologies have made it possible to conduct training sessions online on the Mirapolis platform. To do this, we used selected wellness programs published on YouTube, the Fitify program and the Pacer pedometer. Students studied under the guidance of a teacher, using a video link. Thus, the teacher could not only control the correctness of the exercises, but also adjust the programs. At the end of the semester of distance learning in the discipline “Physical Culture and Sports”, a survey of students was conducted, the purpose of which was to analyze the degree of their satisfaction with the organization and methodology of classes. The greatest difficulties in physical education (6.3% of respondents) were caused by 1st year students, nevertheless, the motivation for physical education has not changed. More than 50% of respondents are satisfied with the received physical activity in distance classes. Among the positive aspects of distance learning were noted: the absence of the need to spend time on the way to and from the place of study and, as a result, the availability of more free time – 79%, low risk of infection (71%), the opportunity to study at an individual pace (56%). For 40% of respondents, it is an opportunity to use modern technologies. Thus,

свидетельствовали, что большинство студентов хорошо адаптировались к организации дистанционного обучения в СПбГУП, в том числе и по дисциплине «физическая культура и спорт».

Ключевые слова: дистанционное обучение, физическая культура, качество обучения, анализ анкетирования.

Сведения об авторе: Соколова Инна Викторовна, ORCID: 0000-0002-3163-8141, канд. пед. наук, Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов, г. Санкт-Петербург, Россия, isokok@mail.ru

the results showed that the majority of students adapted well to the organization of distance learning at SPbGUP, including in the discipline “physical culture and sports”.

Keywords: distance learning, physical education, quality of education, questionnaire analysis.

About the author: Sokolova Inna Viktorovna, ORCID: 0000-0002-3163-8141, Ph.D., St. Petersburg University of the Humanities and Social Sciences, St. Petersburg, Russia, isokok@mail.ru

Соколова И.В. Оценка качества дистанционного обучения по дисциплине «Физическая культура и спорт» в учебном процессе вуза // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2021. № 4(56). С. 68–77. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-4/07>

Sokolova, I. V. (2021). Assessing the Quality of Distance Learning in the Discipline “Physical Culture and Sports” in the Educational Process of the University. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (4(56)), 68–77. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-4/07>

Введение. В современных условиях, особенно ввиду последних мировых событий, обусловленных непрекращающейся пандемией коронавируса как в мире, так и в России, дистанционный формат стал единственно возможным способом обучения. Такой способ получения образования для многих студентов и преподавателей является новым, в должной мере не изученным [4-6; 15]. Согласно Распоряжению Правительства РФ от 16 марта 2020 г. № 635-р. Единственным способом защиты от распространения коронавирусной инфекции стал переход на удаленный режим работы (самоизоляцию) (gov.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm).

Президент РФ Владимир Путин 8 июня 2020 года подписал целый комплекс законов, в число которых попали и важные поправки к закону «Об образовании». Эти изменения получили название «закон о дистанционном образовании». На постоянной основе в 2020 году дистанционный формат обучения полностью не вводился, а в нормативном акте имеются предписания для введения такого формата обучения. Дистанционное образование в законе «Об образовании» в 2020 году урегулировано в ст. 16. Под этим форматом понимается «учебный процесс, проходящий при использовании специальных дистанционных образовательных программ и технических средств», т. е. взаимодействие обучающегося и педагога происходит опосредованно. Таким образом, дистанционное обучение осуществляется не очно, а учебный процесс преимущественно происходит в домашних условиях на компьютере через телекоммуникационную сеть интернет (<https://clck.ru/MedAd>) [2].

Большинство привычных сфер жизни, в том числе и процесс образования, полностью перешли в режим онлайн. Пандемия COVID-19, с которой столкнулся мир в 2020 г., заставила пересмотреть многие повседневные формы организации жизни социума, поставила целый ряд проблем перед уже сложившимися и устойчивыми социальными институтами: семьей, образованием, экономикой, финансами, властью. Особенно остро

вызовы встали перед системой образования в целом и высшего образования в частности [7; 11]. По данным ЮНЕСКО, около 1,5 млрд. чел. в мире оказались лишёнными возможности посещать занятия в привычном традиционном формате [15].

Под дистанционным обучением (ДО) – мы понимаем взаимодействие преподавателя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами интернет-технологий или иными средствами, предусматривающими интерактивность [17]. Большинство авторов придерживается этого же мнения [8; 9; 18].

Для всех участников образовательного процесса (студенты, преподаватели, администрация учебных заведений и другие), неожиданный и резкий переход на вынужденный «дистант» стал определённым стрессом.

Проблема качества преподавания в этих условиях особенно коснулась практических дисциплин. В полной мере это относится к дисциплинам «физическая культура и спорт» и «Элективные курсы по физической культуре и спорту», которые входят цикл гуманитарных дисциплин по всем направлениям подготовки в высшей школе. Так как в соответствии с законодательством Российской Федерации, даже находясь в режиме самоизоляции, обучающийся, должен получить возможность полноценного образования [10].

Объявленная в мире пандемия диктует требования нестандартных решений для полноценного осуществления учебного процесса в системе высшего образования Российской Федерации. Более того, для полноценного поддержания и укрепления здоровья студентов здесь возлагается особая ответственность на преподавателей для реализации на занятиях приемлемых и интересных программ оздоровительных физических упражнений [1; 12-14; 16].

Однако, несмотря на высокий уровень развития информационных технологий, дистанционное образование не имеет готовых решений в преподавании дисциплины «Физическая культура». Современное образование предусматривает дистанционные формы обучения, но необходимо учитывать специфику предметов, а физическая культура требует определенного подхода, в отличие от других учебных предметов, здесь невозможно ограничиться заочным выполнением тестовых заданий. А в условиях карантина и домашней самоизоляции или вынужденного ограничения физической активности — двигательная активность является наиболее актуальной для молодежи и полноценного развития организма [12; 16].

Все образовательные системы вынуждены были принимать непростые решения и в экстренном порядке осуществлять перевод своей деятельности в онлайн, фактически не имея ни выбора альтернативных вариантов работы, ни возможности отложенной реализации этих шагов. Проблема организации работы при дистанционном обучении коснулась и кафедры физического воспитания Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов. Опыт показал, что эффективная практическая реализация

системы организации ДО в вузах при обучении студентов возможна при определенных условиях (рис. 1).

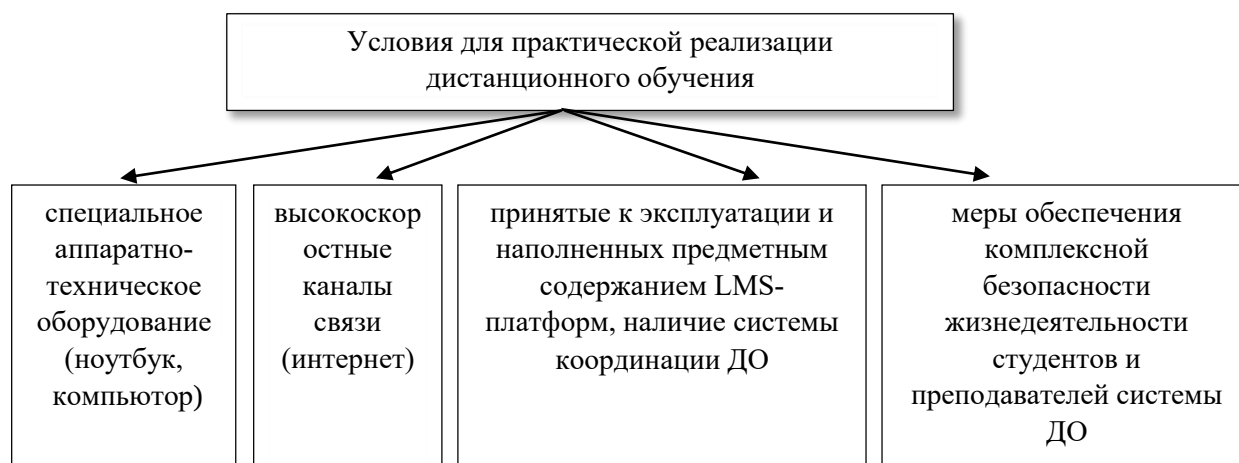


Рис. 1. Условия для успешной реализации ДО

Методы исследования. В конце декабря 2020 года среди студентов СПбГУП всех направлений подготовки с 1 по 3 курс был проведен опрос, целью которого являлась оценка качества преподавания дисциплины «физическая культура и спорт» в дистанционном формате за истекший период, в том варианте, который осуществляется в Санкт-Петербургском гуманитарном университете профсоюзов.

Всего в опросе приняли участие 1098 студентов дневного обучения.

Из них юношей – 324 чел. (29,5%), девушек – 648 чел. (71,5%)

Студентов 1 курса – 438 чел. (39,8%), 2 курса 340 чел. (30,9%), 3 курс – 210 чел. (28,2%).

Студентам предлагалось ответить анонимно (с помощью Google Таблицы) на 10 вопросов, с вариантами ответов.

Результаты исследования. В Санкт-Петербургском гуманитарном университете профсоюзов, преподавателями кафедры физического воспитания, в первый период пандемии (апрель–июнь 2020 года) занятия по дисциплине «Физическая культура и спорт» были организованы в основном в пассивном формате – электронная почта и общение в мессенджерах, работа в системе поддержки самостоятельной работы (Moodle). Основной упор был сделан на самостоятельную работу студентов и отчет об этой работе преподавателю.

Во второй период дистанционного обучения (сентябрь–декабрь) занятия проводились в соответствии с учебным расписанием в режиме онлайн на платформе Mirapolis. Для этого преподавателями кафедры были систематизированы по направлениям оздоровительные программы, опубликованные на YouTube, программы Fitify и Racer шагомер. Это были учебные занятия, направленные на развитие основных физических качеств, которые было возможно выполнять в домашних условиях без использования спортивного инвентаря. Студенты занимались под руководством преподавателя, используя видеосвязь. Обратная связь осуществлялась через методические указания во время выполнения упражнений.

С целью анализа качества и степени удовлетворенности студентов к занятиям по дисциплине «физическая культура и спорт» было проведено анкетирование студентов. Результаты анкетирования были подвергнуты анализу, которые позволили сделать определенные выводы.

1 вопрос. Как Вы адаптировались к новым условиям дистанционного обучения? (в целом). Результаты представлены на рисунке 2.

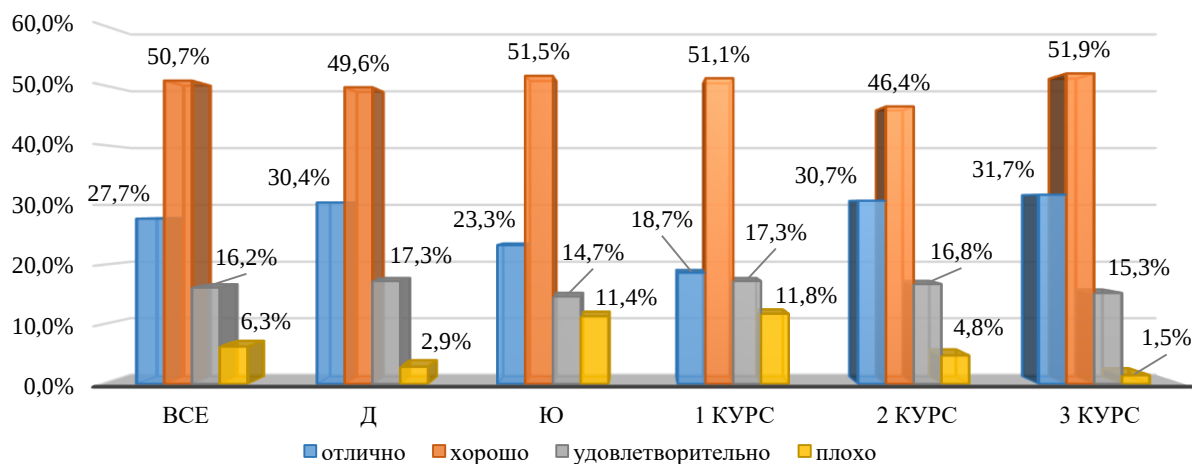


Рис. 2. Адаптация студентов к дистанционному обучению

Отвечая на этот вопрос, большинство респондентов (более 70%) указали на отлично и хорошо. Хуже всего адаптировались студенты 1 курса отлично – 18,7% и хорошо 51,1%. По половому признаку, юноши хуже приняли условия дистанционного обучения, чем девушки. 11% юношей ответили «плохо», так же, как и студенты 1 курса 11,8%. Меньше трудностей испытывали студенты 3 курса. Только 1,5% ответили, что «плохо» адаптировались к дистанционному обучению.

2 вопрос. Удобно ли Вам обучаться в дистанционном режиме по дисциплине физическая культура (рис. 3)?

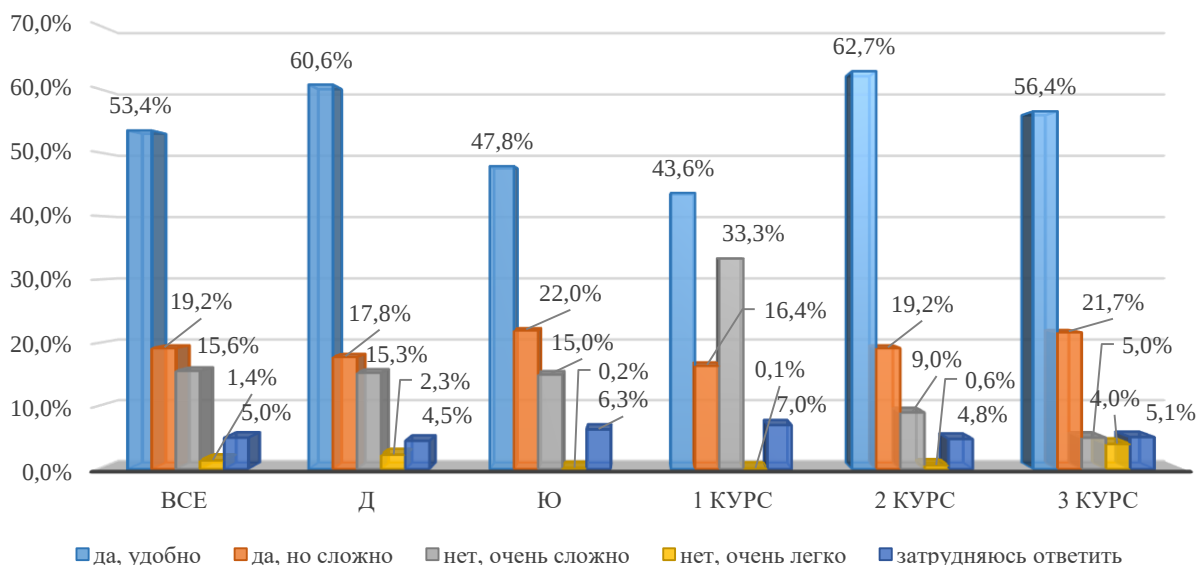


Рис. 3. Оценка комфортности ДО по физической культуре

Преимущественное большинство студентов ответили, что «да, удобно» 53,4% и «да, но сложно» 19,2%. Наибольшие затруднения обучению по физической культуре также выявлены у студентов 1 курса. 33,3% первокурсников ответили «нет, очень сложно».

3 вопрос. Как изменился у Вас уровень мотивации к занятиям по физической культуре в рамках дистанционной формы (рис. 4)?

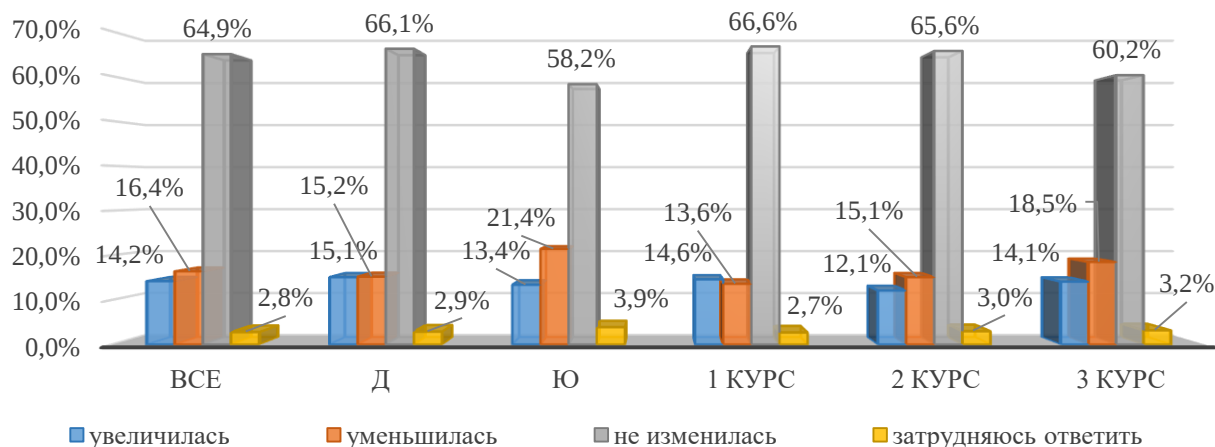


Рис. 4. Изменение мотивации к занятиям физической культурой

Большинство студентов около 60% отметили, что уровень мотивации не изменился. Однако, если рассматривать результаты отдельно по курсам, то 18,5 % студентов старших курсов отметили уменьшении мотивации к занятиям физической культурой.

4 вопрос. Удовлетворены ли Вы процессом обучения по дисциплине физическая культура в дистанционном режиме (рис. 5)?

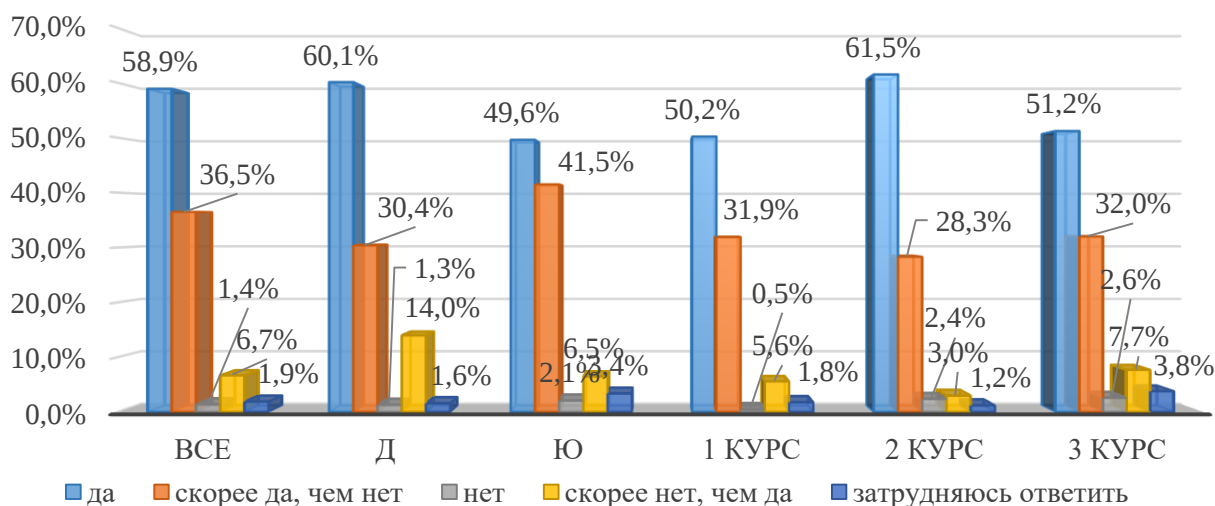


Рис. 5. Удовлетворенность процессом обучения по физической культуре

Подавляющее большинство студентов ответили «да» и «скорее да, чем нет» 58,9% и 36,5% соответственно. Только менее 1,5 % опрошенных ответили «нет» и 6,7 % «скорее нет, чем да».

Анализ удовлетворенности процессом обучения в дистанционном режиме, организованном в СПбГУП (в целом), выявил: 39,1% опрошенных студентов положительно оценили дистанционное обучение и ответили «да», 32,9% ответили «скорее да, чем нет». Студенты 3 курса более критично оценивают дистанционное обучение: 42,3% ответили

«нет» и 24,3% «скорее нет, чем да». Вероятнее это связано с изучением профильных дисциплин и трудностями с выполнением курсовых работ. Отвечая на вопрос «Как на ваш взгляд, изменилась учебная нагрузка на студентов в период дистанционного обучения (в целом)?», 44,6 % всех опрошенных студентов отметили увеличение нагрузки на дистанционном обучении. Принципиальной разницы в ответах юношей и девушек не наблюдается. 13,4% студентов 3 курса отметили, что нагрузка уменьшилась.

Далее, студентам предлагалось назвать основные преимущества при обучении в дистанционном режиме. Подавляющее большинство (более 71%) опрошенных, указали на «Низкий риск заражения», индивидуальный темп обучения отметили более 50%. Для 79% студентов старших курсов, самым привлекательным в дистанционном обучении является увеличение свободного времени (нет необходимости тратить время на дорогу). При ответе на вопрос было выявлено «Укажите, пожалуйста, сколько видов технических средств Вы используете для дистанционного обучения?» было выявлено, что только около 3% обучающихся используют один вид технических устройств, большинство студентов (более 90%), используют 2 или 3 и более.

Отвечая на следующий вопрос, «Считаете ли Вы, что занятия физической культурой в дистанционном формате полностью удовлетворяют Ваши потребности в двигательной активности?», были получены следующие результаты (рис. 6):

Более 50% опрошенных, считают, что занятия физической культурой в дистанционном формате, удовлетворяют их потребностям в двигательной активности [20]. И только 33% студентов, ответили, что такие занятия «не удовлетворяют потребность в двигательной активности». Существенной разницы между юношами и девушками, а также между ответами студентов 1–3 курсов не наблюдается. Только треть студентов (около 30%), отметили, что заинтересованы в дополнительных занятиях в условиях пандемии, 60% не считают это необходимым.

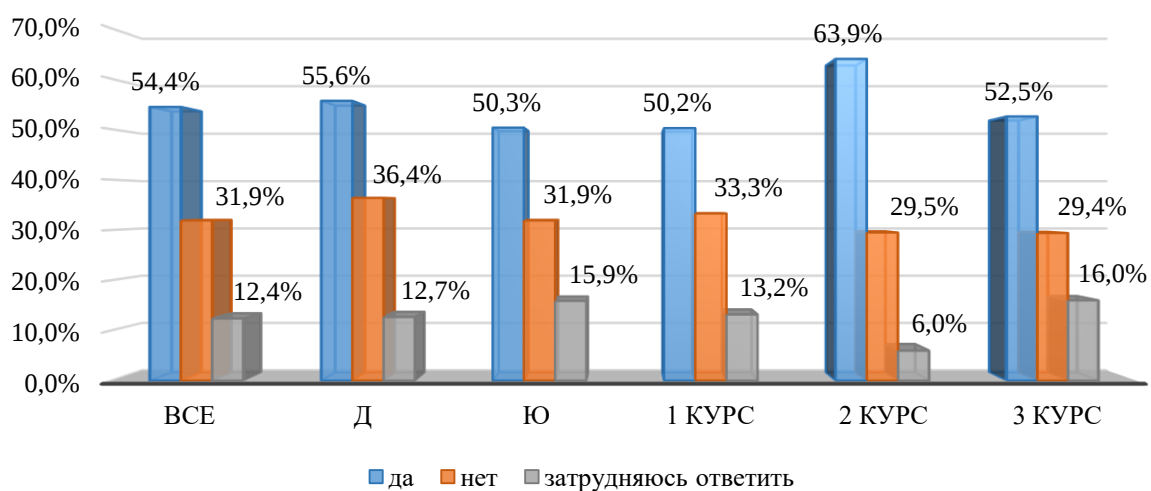


Рис. 6. Степень удовлетворенности двигательной активностью при ДО

Выводы. Анализ оценки организации и качества образовательного процесса во время вынужденного дистанционного обучения позволяет сделать вывод о том, что:

1. Большинство студентов хорошо адаптировались к организации дистанционного обучения в СПбГУП.
2. Преимущественное количество студентов удовлетворены организацией обучения по дисциплине «физическая культура и спорт». Наибольшие трудности выявлены у студентов 1 курса. Стоит отметить, что у большинства студентов не наблюдается изменение мотивации к занятиям физической культурой в дистанционном формате.
3. Более половины студентов считают, что общая нагрузка при дистанционном обучении не изменилась.
4. Студенты отметили и положительные факторы работы в дистанционном формате. Основным положительным моментом респонденты назвали отсутствие необходимости тратить время на дорогу к месту учёбы и обратно и как следствие наличие большего количества свободного времени – 79%. Далее – низкий риск заражения инфекцией (71%) и возможность обучаться в индивидуальном темпе (56%). Для 40% респондентов – это возможность использования современных технологий.
5. Более 50% опрошенных, считают, что занятия физической культурой в дистанционном формате, удовлетворяют их потребностям в двигательной активности. И только треть студентов (около 30%), хотели ли бы, чтобы были организованы дополнительные занятия по физической культуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамян Г.В., Катасонова Г.Р. Особенности организации дистанционного образования в вузах в условиях самоизоляции граждан при вирусной пандемии // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 3. С. 41-41.
2. Акбаева Х.Б. Образовательный контент для студентов дистанционного обучения // Мировая наука. 2020. № 10(43). С. 7-10.
3. Алешковский И.А., Гаспарисвили А.Т., Крухмалева О.В., Нарбут Н.П., Савина Н.Е. Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 86-100. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100>
4. Бакина А.Д. Дистанционное обучение: подходы, технологии, возможности // Высшее образование в ситуации пандемии: Материалы Международной научно-практической конференции. Орёл: Картуш, 2020. С. 65-70.
5. Васильева Е.Ю., Чигринова Е.А. Некоторые вопросы организации дистанционного обучения в вузах // Дистанционные формы обучения иностранных студентов в медицинских вузах: практический аспект: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Волгоград, 2021. С. 225-228.
6. Калашникова Р.В., Ищенко А.В. Дистанционные педагогические технологии в период COVID-19 // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. 2021. № 10. С. 163-167.
7. Король О.В. Опыт использования дистанционных образовательных технологий для формирования профессиональных компетенций у студентов, обучающихся по специальности «организация и технология защиты информации» // Влияние процессов цифровизации и информатизации на развитие среднего профессионального образования: Материалы Всероссийской педагогической конференции. Санкт-Петербург, 2021. С. 26-29.
8. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения. М.: Академия, 2004. 416 с.
9. Полат Е.С., Моисеева М.В., Петров А.Е. Педагогические технологии дистанционного обучения. М.: Академия, 2006.

10. Пушкина В.Н., Гернет И.Н., Федорова Е.Ю., Оляшев Н.В. Трансформация подходов к физическому воспитанию в ... // Инновационные подходы в рекреации, туризме и физической культуре. Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта. 2018. С. 37-39.
11. Сапрыкина Д.И., Волохович А.А. Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 32 с.
12. Смагин Н.И. Дистанционное обучение по физической культуре во время эпидемиологического карантина // Проблемы и перспективы развития образования: Материалы XII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, май 2020 г.). Краснодар: Новация, 2020. С. 31-35.
13. Соколова И.В. Анализ двигательной активности студентов СПбГУП в течение учебного года // Физическое воспитание и спортивная тренировка. 2019. № 1(27). С. 35-42.
14. Соколова И.В., Чистякова Е.В. Использование информационных технологий в преподавании дисциплины «Физическая культура и спорт» // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2020. Т. 5. № 4. С. 16-23. <https://doi.org/10.24411/2500-0365-2020-15402>
15. Солдатенкова О.А., Маркова О.А. Актуальные проблемы организации онлайн-образования в период самоизоляции студентов // Теория и практика современной науки: Материалы III Международной научно-практической конференции. Пенза, 2020. С. 123-125.
16. Ступникова С. А., Сопарев А.А. Отношение студентов к дистанционному обучению по физической культуре // Актуальные вопросы физической культуры и спорта в вузах: Материалы 74-ой Всероссийской студенческой научно-практической конференции, посвященные 200-летию со дня рождения П.А. Ильенкова. М.: Перспектива, 2021. С. 54-56.
17. Худик С.В., Завьялов Д.А. Проектирование и реализация модульной учебной программы по дисциплине «Физическая культура и спорт» с учетом сезонных природно-климатических условий // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2020. №4. С. 88-98. <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-54-4-245>
18. Янина Н.В. Использование информационных технологий в дистанционном обучении // Управление качеством образования: проблемы и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ульяновск, 2021. С. 273-276.

REFERENCES

1. Abramyan, G.V., & Katasonova, G.R. (2020). Osobennosti organizatsii distantsionnogo obrazovaniya v vuzakh v usloviyakh samoizolyatsii grazhdan pri virusnoi pandemii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, (3), 41-41. (in Russ.).
2. Akbaeva, Kh.B. (2020). Obrazovatel'nyi kontent dlya studentov distantsionnogo obucheniya. *Mirovaya nauka*, (10(43)), 7-10. (in Russ.).
3. Aleshkovskii, I.A., Gasparishvili, A.T., Krukhmaleva, O.V., Narbut, N.P., & Savina, N.E. (2020). Studenty vuzov Rossii o distantsionnom obuchenii: otsenka i vozmozhnosti. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 29(10), 86-100. (in Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100>
4. Bakina, A.D. (2020). Distantsionnoe obuchenie: podkhody, tekhnologii, vozmozhnosti. In *Vysshee obrazovanie v situatsii pandemii: Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, Orel, 65-70. (in Russ.).
5. Vasil'eva, E.Yu., & Chigrinova, E.A. (2021). Nekotorye voprosy organizatsii distantsionnogo obucheniya v vuzakh. In *Distantsionnye formy obucheniya inostrannykh studentov v meditsinskikh vuzakh: prakticheskii aspekt: Materialy VI Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem*, Volgograd, 225-228. (in Russ.).
6. Kalashnikova, R.V., & Ishchenko, A.V. (2021). Distantsionnye pedagogicheskie tekhnologii v period COVID-19. *Sistema menedzhmenta kachestva: opyt i perspektivy*, (10), 163-167. (in Russ.).
7. Korol, O.V. (2021). Opyt ispol'zovaniya distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologii dlya formirovaniya professional'nykh kompetentsii u studentov, obuchayushchikhsya po spetsial'nosti "organizatsiya i tekhnologiya zashchity informatsii". In *Vliyanie protsessov tsifrovizatsii i informatizatsii na razvitie srednego professional'nogo obrazovaniya: Materialy Vserossiiskoi pedagogicheskoi konferentsii*, Sankt-Peterburg, 26-29. (in Russ.).
8. Polat, E.S., Bukharkina, M.Yu., & Moiseeva, M.V. (2004). Teoriya i praktika distantsionnogo obucheniya. Moscow. (in Russ.).
9. Polat, E.S., Moiseeva, M.V., & Petrov, A.E. (2006). Pedagogicheskie tekhnologii distantsionnogo obucheniya. Moscow. (in Russ.).

10. Pushkina, V.N., Gernet, I.N., Fedorova, E.Yu., & Olyashev, N.V. (2018). Transformatsiya podkhodov k fizicheskomu vospitaniyu v ... In *Innovatsionnye podkhody v rekreatsii, turizme i fizicheskoi kul'ture. Baltiiskii federal'nyi universitet imeni Immanuila Kanta*. 37-39. (in Russ.).
11. Saprykina, D.I., & Volokhov, A.A. (2020). Problemy perekhoda na distantsionnoe obuchenie v Rossiiskoi Federatsii glazami uchitelei. Moscow. (in Russ.).
12. Smagin, N.I. (2020). Distantsionnoe obuchenie po fizicheskoi kul'ture vo vremya epidemiologicheskogo karantina. In *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya: Materialy XII Mezhdunar. nauch. konf. (g. Krasnodar, mai 2020 g.)*, Krasnodar, 31-35. (in Russ.).
13. Sokolova, I.V. (2019). Analiz dvigatel'noi aktivnosti studentov SPBGUP v techenie uchebnogo goda. *Fizicheskoe vospitanie i sportivnaya trenirovka*, (1(27)), 35-42. (in Russ.).
14. Sokolova, I.V., & Chistyakova E.V. (2020). Ispol'zovanie informatsionnykh tekhnologii v prepodavanii distsipliny "Fizicheskaya kul'tura i sport". *Fizicheskaya kul'tura. Sport. Turizm. Dvigatel'naya rekreatsiya*, 5(4), 16-23. (in Russ.). <https://doi.org/10.24411/2500-0365-2020-15402>
15. Soldatenkova, O.A., & Markova, O.A. (2020). Aktual'nye problemy organizatsii onlain-obrazovaniya v period samoizolyatsii studentov. In *Teoriya i praktika sovremennoi nauki: Materialy III Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, Penza, 123-125. (in Russ.).
16. Stupnikova, S. A., Soparev, A.A. (2021). Otnoshenie studentov k distantsionnomu obucheniiyu po fizicheskoi kul'ture. In *Aktual'nye voprosy fizicheskoi kul'tury i sporta v vuzakh: Materialy 74-oi Vserossiiskoi studencheskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchennye 200-letiyu so dnya rozhdeniya P.A. Il'enkova*, Moscow. 54-56. (in Russ.).
17. Khudik, S.V., & Zav'yalov, D.A. (2020). Proektirovanie i realizatsiya modul'noi uchebnoi programmy po distsipline «Fizicheskaya kul'tura i sport» s uchetom sezonnykh prirodno-klimaticheskikh uslovii. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva*, (4), 88-98. (in Russ.). <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-54-4-245>
18. Yanina, N.V. (2021). Ispol'zovanie informatsionnykh tekhnologii v distantsionnom obuchenii. In *Upravlenie kachestvom obrazovaniya: problemy i perspektivy: Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, Ul'yanovsk, 273-276. (in Russ.).

Дата поступления: 24.05.2021

Дата принятия: 09.09.2021

© Соколова И.В., 2021

РОЛЬ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Kandaurova A.V., Mikhailova S.V.

THE ROLE OF SUPRA-PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS

Аннотация. Внимание исследователей к проблеме надпрофессиональных компетенций объясняется стремительными изменениями во всех сферах человеческой жизнедеятельности. Изменения в производственной сфере, изменения на рынке труда, изменения в экономической, политической, социокультурной сферах ставят перед педагогической наукой задачу поиска внутренних ресурсов образовательного процесса для подготовки специалиста нового типа. В современных меняющихся условиях проблема подготовки профессиональных кадров является актуальной во всем мире и для всех профессиональных сфер. Одним из направлений решения данной проблемы становится изучение и разработка теории и практики надпрофессиональных компетенций как дополнительного ресурса профессионального развития субъекта труда. В статье представлены результаты теоретического анализа различных подходов к определению содержания понятия «надпрофессиональные компетенции»; вариантов классификации данных компетенций; обсуждаются результаты эмпирического исследования по оценке сформированности надпрофессиональных компетенций у студентов. В работе также представлена дискуссия различных авторов о роли и значении формирования и развития надпрофессиональных компетенций в период профессионального обучения. В представленной работе подчеркивается и тот факт, что работодателями отмечается достаточно высокий теоретический уровень подготовки выпускников, что растёт доля практической подготовки, но по-прежнему выпускники не готовы к творческому и гибкому применению полученных теоретических знаний и практических умений на производстве. Делая выводы по оценке разных мнений, а также полученных эмпирических результатов, авторами подчеркивается исключительная роль и большое значение надпрофессиональных компетенций в профессиональном развитии и становлении будущего специалиста, что ставит перед системой высшего образования новые задачи по развитию и совершенствованию данной группы компетенций.

Abstract. Researchers' attention to the problem of supra-professional competencies is explained by the rapid changes in all spheres of human activity. Changes in the production sphere, changes in the labor market, changes in the economic, political, socio-cultural spheres pose the task of pedagogical science to search for internal resources of the educational process for the training of a new type of specialist. In today's changing conditions, the problem of training professional personnel is relevant all over the world and for all professional fields. One of the ways to solve this problem is the study and development of the theory and practice of supra-professional competencies as an additional resource for the professional development of a labor subject. The article presents the results of a theoretical analysis of various approaches to determining the content of the concept of "supra-professional competencies"; options for classifying these competencies; discusses the results of an empirical study to assess the formation of supra-professional competencies among students. The paper also presents a discussion by various authors on the role and significance of the formation and development of supra-professional competencies during vocational training. The presented work also emphasizes the fact that employers note a sufficiently high theoretical level of graduate training, which increases the share of practical training, but still graduates are not ready for creative and flexible application of the theoretical knowledge and practical skills acquired in the workplace. Drawing conclusions based on the assessment of different opinions, as well as the empirical results obtained, the authors emphasize the exceptional role and great importance of supra-professional competencies in the professional development and formation of a future specialist, which poses new challenges to the higher education system for the development and improvement of this group of competencies.

Ключевые слова: надпрофессиональные компетенции, специалист, работодатель, карьера, образовательный процесс.

Сведения об авторах: Кандаурова Анна Валерьевна, д-р пед. наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, kandaurova@list.ru; Михайлова Светлана Викторовна, Тюменский индустриальный университет, г. Нижневартовск, Россия, sweta02311@gmail.com

Keywords: supra-professional competencies, specialist, employer, career, educational process.

About the authors: Kandaurova Anna Valeryevna, Dr. habil., A.I. Herzen Russian State Pedagogical University Saint Petersburg, Russia, kandaurova@list.ru; Mikhailova Svetlana Viktorovna, Tyumen Industrial University, branch in Nizhnevartovsk, Nizhnevartovsk, Russia, sweta02311@gmail.com

Кандаурова А.В., Михайлова С.В. Роль надпрофессиональных компетенций в профессиональном развитии обучающихся // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2021. № 4(56). С. 78–86. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-4/08>

Kandaurova, A.V., & Mikhailova, S.V. (2021). The Role of Supra-professional Competencies in the Professional Development of Students. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (4(56)), 78–86. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-4/08>

Введение. Современный мир, характеризующийся изменчивостью, вариативностью, сложностью, информационной насыщенностью и избыточностью предложений, обуславливает возникновение у человека множества проблем, связанных с выбором. Особенно данное замечание актуально для молодых людей, которые, как отмечает Л.М. Митина, все чаще сталкиваются с противоречием между стремлением сделать карьеру, достичь признанного успеха в обществе, и неспособностью определиться в профессиональном развитии, неготовностью к саморазвитию и к самоорганизации [10]. Автор подчеркивает, что современные молодые люди нередко демонстрируют нерешительность, тревожность, недостаточную самооценку, но при этом – стереотипное и ригидное поведение [10; с. 3]. Несмотря на то, что современная повседневная жизнь молодых людей буквально пронизана массовыми медиа, агрессивно навязывающими модели успешного карьерного становления, иллюзорного профессионального успеха и т. п., молодые люди все чаще демонстрируют инфантильность в социальном взаимодействии. Л.М. Митина утверждает, что современное общество, как общество потребления, вымывает профессионалов, что в результате медийного воздействия, ломки социальных стереотипов о человеке труда, действительно меняются ментальные представления молодых людей. Сегодня они стремятся занять должность, а не стать профессионалом, стремятся к максимальным материальным благам, а не преумножать свои навыки, знания и умения.

В современных условиях проблема подготовки профессиональных кадров становится актуальной проблемой во всем мире и для всех профессиональных сфер. Одним из направлений решения данной проблемы стало изучение надпрофессиональных компетенций как дополнительного ресурса профессионального развития субъекта.

Задачей данной статьи является представление результатов изучения роли надпрофессиональных компетенций в профессиональном развитии обучающихся. Решение данной задачи потребовало обращения к теории вопроса для уточнения понятия и классификации надпрофессиональных компетенций и эмпирического исследования по

анализу мнения обучающихся о роли данных компетенций в профессиональном образовании и профессиональном развитии, а также по диагностике степени развития обоснованных групп надпрофессиональных компетенций у обучающихся [2; 3]. Для проведения эмпирических процедур были использованы методики оценки способностей к саморазвитию и самообразованию [9]; оценки коммуникативных и организаторских способностей [16], диагностики готовности работать в команде и развития критического мышления; анкетирование.

Экспериментальная часть. В проведенном исследовании приняли участие 128 обучающихся Нижневартковского филиала Тюменского индустриального университета по направлению подготовки «Нефтегазовое дело». Следует сказать, что понятие «надпрофессиональные компетенции» и на сегодняшний день еще не имеет однозначного определения. Во многих работах под надпрофессиональными компетенциями могут рассматриваться и метапрофессиональные качества личности [4], и профессиональные метакомпетенции [12]. За рубежом, практически с середины прошлого века, о данной категории писали, как о метакомпетенциях (meta-competencies) или мягких навыках (soft skills) [19]. Сегодня понятие «надпрофессиональные компетенции» все увереннее звучит на педагогических форумах и конференциях, все чаще встречается на страницах педагогических публикаций и в педагогических исследованиях. Рост интереса к содержанию и способам развития надпрофессиональных компетенций у обучающихся обусловлен не только трансформациями рынка труда, модернизацией системы профессионального образования, введением новых федеральных государственных образовательных стандартов, но и стремительными, масштабными изменениями социальной, культурной, профессиональной жизни, диктующими необходимость поиска новых ресурсов развития личностной субъектности в процессе ее профессионального становления и развития.

Публикационная и исследовательская активность в отношении развития надпрофессиональных компетенций у будущих специалистов актуализирована в числе названных факторов, и фактором несогласованности уровня подготовки специалиста в вузе с требованиями современного производства. Работодатели подтверждают недостаточное развитие отдельных навыков и компетенций у молодых специалистов, пришедших на производство. Например, по мнению А.В. Пеша, современный рынок труда кардинально изменился «под воздействием технологических изменений и диджитализации, когда большая часть функций специалиста заменена технологиями» [13]. В условиях постоянно обновляющегося производства выпускники, получившие традиционное профессиональное образование, оказываются неконкурентоспособными, быстро испытывают разочарование от собственной профессиональной несостоятельности.

Как подчеркивают ряд зарубежных ученых, современное производство нуждается в гибких, мобильных, готовых к изменениям и непрерывному обучению специалистов [18; 19]. Именно в русле поиска образовательных возможностей подготовки специалиста нового типа в фокусе внимания педагогов и исследователей оказались надпрофессиональные

компетенции как компетенции XXI века [8; 14]. К примеру, С. Nagler, утверждает, что именно надпрофессиональные компетенции обеспечивают 80% успеха профессиональной деятельности, успешную и быструю социально-профессиональную адаптацию [21].

Решая задачи данной статьи, следует немного остановиться на содержании понятия «надпрофессиональные компетенции». К настоящему времени предлагается несколько подходов к определению данной дефиниции, имеющей сущностные отличия от традиционных профессиональных компетенций. Так, в переводной литературе наиболее распространено понятие “soft-skills”, предлагающее понимать данную группу компетенций как мягкие навыки, обеспечивающие успех специалисту в профессиональной деятельности. Изначально в список данных мягких навыков были включены командование, контроль, консультирование и лидерство, разрабатываемые в русле проблемы лидерства в армии США [23]. Впоследствии М.М. Robles дифференцирует твердые навыки (hard-skills), характеризующие способность и готовность работать с техническими устройствами (машинами, компьютерами) и мягкие навыки (soft-skills), характеризующие готовность и способность работать с людьми [22]. В работах отечественных исследователей надпрофессиональные компетенции рассматриваются как «набор личностных качеств, обеспечивающих внутреннюю структуру самоорганизации действий» [7, с. 105.]; как универсальные знания, умения, навыки, качества и способности выпускника, обеспечивающие его конкурентоспособность, социальную адаптацию [6; с. 122]; как способности личности к продуктивной социальной и профессиональной деятельности на протяжении всей жизни, как адаптация, творчество, работа в коллективе, умение логически мыслить [5]; как широкий набор навыков и моделей поведения, отношений и качеств личности, обеспечивающие быструю ориентацию и адаптацию к задачам окружающей среды [14], другие. М.Т. Morpurgo предлагает свою модель компетентностного профиля специалиста, в которую включает следующие надпрофессиональные компетенции: коммуникативные навыки, умение работать в команде, умение убеждать, умение «видеть широкий контекст», способность к инновационной деятельности, готовность к решению проблем, аналитическое и критическое мышление, креативность, готовность идти на риск, обучаемость, рефлексия, этническая толерантность и др. [20].

В работах, посвященных исследованию проблем подготовки инженерных кадров, детерминирующих некий разрыв между профессиональной подготовкой и уровнем производства в современном мире, подчеркивается недостаточность развития именно надпрофессиональных компетенций [11; 15; 17].

Таким образом, на сегодняшний день в литературе описывается множество вариантов надпрофессиональных компетенций и, следовательно, такое же множество оснований для их классификации. Например, А.В. Пеша выделяет пять ключевых кластеров для систематизации надпрофессиональных компетенций, таких как: социальные, когнитивные, коммуникативные, цифровые и самоконтроль [13].

Д.П. Полушкин на основании эмпирических данных выделяет четыре основные группы недостаточно развитых надпрофессиональных компетенций будущих инженеров -

«профессиональный динамизм»; «нацеленность на результат»; «готовность к коллективной работе»; «когнитивные навыки» [15]. В нашем исследовании на основе теоретического анализа надпрофессиональные компетенции были объединены в три группы: компетенции личностного развития, включающие компетенции самообразования и self-менеджмента; социально-коммуникативные надпрофессиональные компетенции (общения, взаимодействия, командной работы) и когнитивные надпрофессиональные компетенции (критическое и креативное мышление).

Теоретические выводы легли в основу и определили логику эмпирического исследования, в первой серии которого была разработана и проведена анкета для обучающихся вуза. Проведенное анкетирование позволило оценить общее отношение обучающихся – будущих инженеров к проблеме надпрофессиональных компетенций и необходимости их развития. Латентной задачей анкетирования стояла задача мотивирования обучающихся и актуализация познавательной активности по отношению к себе и к саморазвитию. Полученные данные позволяют сделать вывод, что все респонденты (100%) согласны с мнением, что в современном мире надпрофессиональные компетенции являются определяющим фактором профессионального успеха специалиста; 80% обучающихся согласны, что развитие данных компетенций требуют в большей степени дополнительного педагогического внимания и воздействия в образовательном процессе вуза, нежели ресурсов саморазвития; 78% уверены, что не умеют работать в команде; не готовы к конструктивному взаимодействию в профессиональном поле; 100% – согласны, что их уровень критического, креативного, творческого мышления требует дополнительного развития. Как видно, результаты анкетирования не только подтвердили теоретические выводы, но и показали готовность обучающихся к актуализации внутренних ресурсов к саморазвитию, к осознанию сущности надпрофессиональных компетенций и готовности к их развитию.

Во второй серии эмпирического исследования стояла задача определить степень развития надпрофессиональных компетенций при помощи стандартизированных и валидных диагностических процедур. В отношении трех теоретически обоснованных групп надпрофессиональных компетенций были подобраны соответствующие методики диагностики. В результате было получено следующее:

оптимальную степень развития надпрофессиональных компетенций продемонстрировали только 5,8% респондентов; 39,3% диагностируемых обучающихся показали низкую степень развития и 54,9% – среднюю.

Немного остановимся на отдельных показателях. Так, высокую степень развития компетенции самообразования не показал ни один студент; 40,2% – продемонстрировали низкую степень развития компетенции самообразования.

Немногим лучше результаты развития социально-коммуникативных надпрофессиональных компетенций. Так, компетенция эффективного общения и взаимодействия у 12,5% респондентов соответствует высокой степени развития, и только у четверти – низкой степени. Однако, компетенция командной работы, действительно,

требует безотлагательного педагогического воздействия. Так, низкую степень ее развития показали 54% обучающихся.

Несколько лучше результаты развития когнитивных надпрофессиональных компетенций. К примеру, оценка развития критического мышления показала, что 63% студентов обладают средней степенью развития (37% – низкой); креативность мышления в высокой степени развита у 22,5% студентов, и только четверть демонстрирует низкую степень развития.

Обсуждение результатов. Проблема актуализации и развития у обучающихся надпрофессиональных компетенций сегодня волнует и преподавателей вузов по всем направлениям, и работодателей, и ученых. Высокие темпы интеграции российского производства в мировое, глобализация всех сфер человеческой жизнедеятельности, приводят к необходимости согласования мировых требований к уровню и качеству подготовки современного специалиста. Например, в работе А.В. Пеша были оценены роль и возможности надпрофессиональных компетенций с точки зрения 146 работодателей [13; 14]. Полученные автором результаты подтвердили, что наиболее востребованной надпрофессиональной компетенцией в современности является компетенция социального взаимодействия. Именно данная компетенция набрала по востребованности из пяти 4,9 балла, при этом ее уровень развития у выпускников был оценен в 3,15 балла в среднем. Данный факт по мнению автора исследования говорит о том, что выпускники не владеют умениями конструктивно обмениваться идеями, мыслями, оказывать влияние на эмоциональное состояние других людей. Интересно, что в исследовании А.В. Пеша, по мнению работодателей, такие компетенции, как моделирование и программирование востребованы в меньшей степени. Однако, сам автор – А.В. Пеша, полагает, что данная компетенция пока явно недооценена [13].

Во всех исследованиях, раскрывающих разные аспекты надпрофессиональных компетенций, их роль и значение в профессиональном образовании, профессиональном развитии и становлении специалиста подчеркивается, что уровень теоретической подготовки в современных вузах достаточный, что растет уровень практической подготовки, однако, выпускники не готовы к творческому и гибкому применению полученных теоретических знаний и практических умений на производстве. Так, в работах А.Ю. Мягкова, приводятся данные, что сами выпускники вузов в качестве своих выгодных для рынка труда преимуществ, называют не теоретические знания, не практические умения, а свои личные качества, как-то: коммуникабельность, дисциплинированность, нацеленность на результат, высокую работоспособность и умение работать в команде [11]. Е.М. Аврамова и Ю.Б. Верпаховская считают, что три личных качества – целеустремленность, ответственность и работоспособность, сегодня являются устойчивой триадой, которую соискатели работы предлагают потенциальному работодателю, и которая кочует из одного резюме в другое [1].

Диагностируя обучающихся 17 московских вузов, А.Ю. Мягков, выводит некую тенденцию в динамике приоритетности самооценки компетенций. Если на начальных

курсах обучающиеся на первое место ставят теоретические знания, то к концу обучения в приоритете оказываются такие компетенции как креативность, коммуникативность, организаторские способности [11].

Таким образом, поиск оснований для классификации надпрофессиональных компетенций, рассуждение об их содержании и сущностном значении является актуальным профессионально-педагогическим направлением. Наблюдающееся сегодня некоторое рассогласование востребованных надпрофессиональных компетенций с точки зрения работодателей и выпускников только подчеркивает актуальность научного поиска. Согласимся с мнением А.Ю. Мягкова, о том, что представления студентов о требованиях рынка труда являются результатом некой идеализации и не носят практического значения. Вместе с тем, не только в научных публикациях, но и в нормативных документах подчеркивается необходимость подготовки специалиста нового типа, обладающего надпрофессиональными навыками и умениями [11].

Выводы. Полученные эмпирические данные и результаты теоретического анализа подтверждают очевидную несогласованность профессиональной подготовки специалистов, потребностей рынка труда, требований производства и мнений работодателей, что актуализирует проблему разработки теории надпрофессиональных компетенций для профессиональной педагогики.

Все модернизационные процессы в высшем образовании сегодня направлены на приближение качества подготовки к тем требованиям, которые выдвигает современное производство. Современный образовательный процесс в вузе становится все более ориентирован на практическую подготовку выпускников: растет доля проектной и квазипрофессиональной деятельности обучающихся, профессиональных проб и стажировок. Однако роли и значению развития надпрофессиональных компетенций пока уделяется недостаточно внимания. При этом, развитие данных компетенций не требует изменения ФГОС, учебных планов, логики образовательного процесса. Развитие данных компетенций вполне возможно при использовании необходимых педагогических технологий, проектировании особых учебных заданий, задач и кейсов, способствующих развитию критического мышления, творчества, мобильности, коммуникативных умений и других надпрофессиональных компетенций.

В современной социокультурной, информационной и экономической ситуации, работодатели, рынок труда сегодня заинтересованы в мобильных, способных к гибкому оперативному реагированию, открытых к межкультурному конструктивному взаимодействию, специалистах. Надпрофессиональные компетенции по мнению значительного числа исследователей во всем мире сегодня становятся важнейшим ресурсом для развития современного специалиста во всех областях и сферах жизнедеятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аврамова Е.М., Верпаховская Ю.Б. Работодатели и выпускники вузов на рынке труда: взаимные ожидания // Социологические исследования. 2006. № 4. С. 37-46.

2. Бондаренко Н.В. Характер взаимодействия российских компаний и системы высшего образования глазами работодателей. Итоги опроса 2013 г., по данным Левада-Центра // Вопросы образования. 2014. № 1. С. 162-175.
3. Бондаренко Н.В., Красильникова М.Д. Требования работодателей к текущим и перспективным профессиональным компетенциям персонала // Мониторинг экономики образования. Информационный бюллетень. 2014. № 1. С. 75.
4. Гришенкова Е.Г. Метапрофессиональные личностные качества как условие формирования универсальности специалиста-лингвиста // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1. С. 1-8.
5. Двумичанская Н.Н. Фундаментализация профессионального образования на основе непрерывной естественнонаучной подготовки // Высшее образование сегодня. 2010. № 7. С. 36-39.
6. Кагакина Е.А., Харлампенков Е.И., Чекалина Т.А., Устимова О.В. Формирование компетенций студентов вузов как логистический процесс // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2011. № 17-2. С. 117-125.
7. Каххаров Ш. Над-профессиональные компетенции и управление ими // Организационная психология. 2014. Т. 4. № 4. С. 102-120.
8. Лафи С.Г., Мацнев Ю.В. Общекультурные и ценностно-смысловые компетенции как основа становления профессионализма // Омские социально-гуманитарные чтения-2015. 2015. С. 303-308.
9. Лукашевич Н.П. Теория и практика самоменеджмента. Киев: МАУ. 2002. 360 с.
10. Митина Л.М. Профессиональная эволюция и карьерный рост современного человека: системный личностно-развивающий подход // Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты. 2018. С. 3-6.
11. Мягков А.Ю. Студенты технического вуза: профессиональные компетенции и ожидания на рынке труда // Социологические исследования. 2016. № 6. С. 102-109.
12. Орбодоева Л.М. Уровни профессиональной метакомпетенции (иноязычное образование) // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 3 (52). С. 72-76.
13. Пеша А.В. Надпрофессиональные компетенции и их значение в становлении специалиста // Современные исследования проблем управления кадровыми ресурсами: Материалы V Международной научно-практической конференции. 2020. С. 114-122.
14. Пеша А.В., Евплова Е.В. Надпрофессиональные компетенции педагога XXI века // Педагогика и просвещение. 2020. № 3. С. 29-46. <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2020.3.33247>
15. Полушкин Д.П. EDUSCRUM как средство формирования 4К компетенций обучающихся // Синергия наук. 2018. № 30. С. 1899-1904.
16. Федоришина Б.А. Профконсультационная работа со старшеклассниками. Киев: Радиньска школа. 1980. 158 с.
17. Шматко Н.А. Компетенции инженерных кадров: опыт сравнительного исследования в России и странах ЕС // Форсайт. 2012. Т. 6. № 4. С. 32-47.
18. Ahmed F., Capretz L.F., Campbell P. Evaluating the demand for soft skills in software development // It Professional. 2012. V. 14. № 1. P. 44-49. <https://doi.org/10.1109/MITP.2012.7>
19. Heckman J.J., Kautz T. Hard evidence on soft skills // Labour economics. 2012. V. 19. № 4. P. 451-464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
20. Morpurgo M.T. Beyond Competency: The role of professional accounting education in the development of meta-competencies. 2015.
21. Nagler C. Empirische Analyse Methoden zur Bewertung der Kompetenzen und Effektivitat der Arbeits im Vergleich. 2011.
22. Robles M.M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace // Business communication quarterly. 2012. V. 75. № 4. P. 453-465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
23. Whitmore P. G., Fry J. P. Soft Skills: Definition, Behavioral Model Analysis, Training Procedures. Professional Paper 3-74. 1974.

REFERENCES

1. Avraamova, E.M., & Verpakhovskaya, Yu.B. (2006). Rabotodateli i vypuskniki vuzov na rynke truda: vzaimnye ozhidaniya. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, (4), 37-46. (in Russ.).

2. Bondarenko N.V. (2014). Kharakter vzaimodeistviya rossiiskikh kompanii i sistemy vysshego obrazovaniya glazami rabotodatelei. Itogi oprosa 2013 g., po dannym Levada-Tsentra. *Voprosy obrazovaniya*, (1), 162-175. (in Russ.).
3. Bondarenko, N.V., & Krasil'nikova, M.D. (2014). Trebovaniya rabotodatelei k tekushchim i perspektivnym professional'nym kompetentsiyam personala. *Monitoring ekonomiki obrazovaniya. Informatsionnyi byulleten'*, (1), 75. (in Russ.).
4. Grishenkova, E.G. (2012). Metaprofessional'nye lichnostnye kachestva kak uslovie formirovaniya universal'nosti spetsialista-lingvista. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, (1), 1-8. (in Russ.).
5. Dvulichanskaya, N.N. (2010). Fundamentalizatsiya professional'nogo obrazovaniya na osnove nepreryvnoi estestvennonauchnoi podgotovki. *Vysshee obrazovanie segodnya*, (7), 36-39. (in Russ.).
6. Kagakina, E.A., Harlampenkov, E.I., Chekalina, T.A., & Ustimova, O.V. (2011). Formation of the competencies of university students as a logistic process. *Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts*, (17-2), 117-125. (in Russ.).
7. Kachcharov, Sh. (2014). Over-professional competence and management. *Organizational Psychology*, 4(4), 102-120. (in Russ.).
8. Lafi, S.G., & Matsnev, Yu.V. (2015). Obshchekul'turnye i tsennostno-smyslovye kompetentsii kak osnova stanovleniya professionalizma. In *Omskie sotsial'no-gumanitarnye chteniya-2015* (pp. 303-308). (in Russ.).
9. Lukashevich, N.P. (2002). Teoriya i praktika samomenedzhmenta. Kiev. (in Russ.).
10. Mitina, L.M. (2018). Professional'naya evolyutsiya i kar'ernyi rost sovremennogo cheloveka: sistemnyi lichnostno-razvivayushchii podkhod. In *Lichnostno-professional'noe i kar'erno razvitie: aktual'nye issledovaniya i forsait-proekty* (pp. 3-6).
11. Myagkov, A.Yu. (2016). Technical university students: professional competences and expectations on the labour market. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*, (6), 102-109. (in Russ.).
12. Orbodoeva, L.M. (2015). Levels of professional meta-competence (linguistic education). *World of Science, Culture and Education*, (3 (52)), 72-76. (in Russ.).
13. Pesha, A.V. (2020). Nadprofessional'nye kompetentsii i ikh znachenie v stanovlenii spetsialista. In *Sovremennye issledovaniya problem upravleniya kadrovymi resursami: Materialy V Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, 114-122. (in Russ.).
14. Pesha, A.V., & Evplova, E.V. (2020). Supra-professional competences of pedagogues of the XXI century. *Pedagogy and Education*, (3), 29-46. (in Russ.). <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2020.3.33247>
15. Polushkin, D.P. (2018). EDUSCRUM kak sredstvo formirovaniya 4K kompetentsii obuchayushchikhsya. *Sinergiya nauk*, (30), 1899-1904. (in Russ.).
16. Fedorishina, B.A. (1980). Profkonsul'tatsionnaya rabota so starsheklassnikami. Kiev. (in Russ.).
17. Shmatko, N.A. (2012). Kompetentsii inzhenernykh kadrov: opyt sravnitel'nogo issledovaniya v Rossii i stranakh ES. *Forsait*, 6(4), 32-47. (in Russ.).
18. Ahmed, F., Capretz, L.F., & Campbell, P. (2012). Evaluating the demand for soft skills in software development. *It Professional*, 14(1), 44-49. <https://doi.org/10.1109/MITP.2012.7>
19. Heckman, J.J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), 451-464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
20. Morpurgo, M.T. (2015). Beyond Competency: The role of professional accounting education in the development of meta-competencies.
21. Nagler, C. (2011). Empirische Analyse Methoden zur Bewertung der Kompetenzen und Effektivitat der Arbeits im Vergleich.
22. Robles, M.M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business communication quarterly*, 75(4), 453-465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
23. Whitmore, P.G., & Fry, J.P. (1974). Soft Skills: Definition, Behavioral Model Analysis, Training Procedures. Professional Paper 3-74.

Дата поступления: 19.07.2021

Дата принятия: 24.09.2021

© Кандаурова А.В., Михайлова С.В., 2021

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ ПЕДАГОГА

Roitblat O.V.

DESIGNING A PERSONALIZED EDUCATIONAL STRATEGY OF A TEACHER

Аннотация. В условиях постоянных социальных изменений, трансформирующих привычные стереотипы профессиональной деятельности, педагог оказывается в ситуации растерянности и фрустрации. Переживание ситуации неопределенности продолжительное время вызывает у педагогической общности раздражение, усталость и снижение жизненного ресурса. Рост требований к педагогу, его перманентная необходимость соответствовать меняющемуся миру диктует новые задачи для системы повышения квалификации, призванной обеспечивать образовательное пространство кадрами с учетом требования ситуации. В Российской системе дополнительного профессионального образования идет активный поиск путей, моделей, способов подготовки педагогов. В представленной работе анализируется опыт апробации персонализированной образовательной стратегии педагогов как вариант субъектно-ориентированной программы непрерывного профессионально-личностного развития в современных условиях. На базе Тюменского областного государственного института развития регионального образования была осуществлена работа по проектированию модели персонализированной образовательной стратегии педагогов. Данная модель выступила логическим результатом многолетней работы института по поиску оптимального варианта удовлетворения практикующих педагогов в минимизации профессиональных затруднений, в преодолении трудностей в педагогической деятельности. Автором статьи описывается актуальность задачи, стоящей перед системой повышения квалификации; приводятся результаты теоретико-методологического осмысления заявленной проблемы; подробно представлен опыт проектирования персонализированной образовательной стратегии педагогов, включающий пять этапов; фиксируются необходимые механизмы и используемые ресурсы, приводятся данные о результатах удовлетворенности апробируемой модели педагогами; делаются выводы о роли системы повышения квалификации на современном этапе. В дискуссии автор обращается к опыту ученых других регионов, тем самым подчеркивая значимость проблемы для всей территории Российской Федерации.

Abstract. In the conditions of constant social changes that transform the usual stereotypes of professional activity, the teacher finds himself in a situation of confusion and frustration. Experiencing a situation of uncertainty for a long time causes irritation, fatigue and a decrease in the life resource of the pedagogical community. The growing demands on the teacher, his permanent need to meet the changing world dictates new tasks for the professional development system, designed to provide the educational space with personnel, taking into account the requirements of the situation. In the Russian system of additional professional education, there is an active search for ways, models, and ways to train teachers. The paper analyzes the experience of testing a personalized educational strategy of teachers as a variant of a subject-oriented program of continuous professional and personal development in modern conditions. On the basis of the Tyumen Regional State Institute for the Development of Regional Education, work was carried out on designing a model of a personalized educational strategy of teachers. This model was the logical result of many years of work of the Institute to find the optimal way to satisfy practicing teachers in minimizing professional difficulties, in overcoming difficulties in pedagogical activity. The author of the article describes the relevance of the task facing the professional development system; the results of theoretical and methodological understanding of the stated problem are presented; the experience of designing a personalized educational strategy of teachers, including five stages, is presented in detail; the necessary mechanisms and resources used are fixed, data on the results of satisfaction with the tested model by teachers are provided; conclusions are drawn about the role of the professional development system at the present stage. In the discussion, the author refers to the experience of scientists from other regions, thereby emphasizing the importance of the problem for the entire territory of the Russian Federation.

Ключевые слова: система повышения квалификации педагогов, персонифицированная образовательная стратегия, педагог, проектирование, модель.

Сведения об авторе: Ройтблат Ольга Владимировна, д-р пед. наук, Тюменский областной государственный институт развития регионального образования, г. Тюмень, Россия, info@togirro.ru

Keywords: teacher training system, personalized educational strategy, teacher, design, model.

About the author: Roitblat Olga Vladimirovna, Dr. habil., Tyumen Regional State Institute for the Development of Regional Education, Tyumen, Russia, info@togirro.ru

Ройтблат О.В. Проектирование персонифицированной образовательной стратегии педагога // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2021. № 4(56). С. 87–97. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-4/09>

Roitblat, O.V. (2021). Designing a Personalized Educational Strategy of a Teacher. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (4(56)), 87–97. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-4/09>

Введение. В условиях приоритетов инновационного развития экономики и социальной сферы России изменение и рост требований к профессиональной деятельности педагогов является отражением общей стратегии государственной политики в сфере дополнительного профессионального образования. В педагогической науке, в материалах государственной политики в области образования все настойчивее звучит призыв о том, что основным условием инновационного развития не только образования, но и всего российского общества, выступает формирование нового типа педагогических работников, готовых к работе в изменяющихся условиях, способных удерживать методологическую рамку не только меняющихся Федеральных государственных образовательных стандартов, но и самостоятельно проектировать новые эффективные образовательные практики. Следовательно, определение выраженной субъектной позиции педагога как персонального творца собственной профессиональной и повседневной жизни является ведущим принципом концепции непрерывного профессионально-личностного развития. Данное методологическое и идеологическое направление обращает исследовательское внимание к необходимости разработки и реализации персонифицированных программ (персонифицированных образовательных траекторий) повышения профессиональной компетентности специалистов системы образования в новых условиях.

Как подчеркивают в своей статье С.П. Ильина и Н.В. Циммерман, «персонифицированное обучение выступает наиболее перспективным направлением развития современного образования» [5]. В основе рассуждения о персонифицированном обучении (образовании) лежат идеи гуманитарной философии, утверждающей, что собственно образование – есть процесс развития личностного ресурса человека; путь его самоизменения, самоопределения и самореализации. Идея персонификации в образовании опирается в свою очередь на принципы педагогической науки об учете индивидуальности каждого человека, его особенностей развития, интересов, способностей и создания необходимых условий для развития каждого.

Исторической основой исследования проблемы персонификации образования служат психолого-педагогические работы об индивидуализированном обучении [2]; о

соотношении и развитии понятий «индивидуализация», «персонализация», «персонификация» [8]; об учете социокультурных контекстов [15] и другие.

Поскольку интерес психолого-педагогической науки к проблеме индивидуальности человека растет, активизируемый посылкой, что каждый человек представляет собой уникальное и неповторимое сочетание признаков и качеств, постольку взгляд ученых сосредоточен сегодня на понимании того, что человек «является продуктом и мерой реализации персонального выбора своего жизненного пути...» [3, с. 33]. Разумеется, в отечественной педагогике имеется значительная база для анализа проблемы персонифицированного обучения: на сегодняшний день разработаны различные модели индивидуализации образования, обоснованы аспекты индивидуализированного обучения и т. п. Современная педагогическая наука утверждает, что происходящие изменения и в организации, и в содержании образования, и в приоритетах, и в задачах, связаны не только и не столько с требованиями времени и общественного развития, сколько с необходимостью сохранения жизнестойкости, активной жизненной позиции специалиста в бесконечно меняющемся мире. Постоянно меняющиеся условия жизни и труда требуют от человека как специалиста непрерывной готовности к вызовам и меняющимся требованиям, что, безусловно, отражается в парадигме непрерывного профессионально-личностного развития субъекта. Обеспечение таких условий полноценно зависит от системы повышения квалификации педагогов, от ее мобильности и оперативности в применении инновационных форм и технологий. Как подчеркивает Н.К. Зотова, «изменения в образовании не наступают только с заменой ученика на субъекта, обучения на образование, педагогического воздействия на педагогическое взаимодействие» [4]. В. Кизима также полагает, что ожидаемые изменения в системе образования произойдут только с пониманием и принятием центральной идеи о непрекращающемся в течение всей жизни образовании: «с выявления и раскрытия все более глубоких измерений его самости, новых глубин и масштабов его бытия в непрерывно меняющихся условиях жизни» [9, с. 8-57].

Осуществление идеи непрерывного образования в течение всей жизни имманентно является задачей системы повышения квалификации, которая имеет все основания и все возможности для раскрытия смысла принципов субъектной деятельности, целенаправленности, «в течение жизни», самости и самообразования.

Экспериментальная часть. Представленная методологическая основа определяет возможность и необходимость обращения к проектированию собственной (персонифицированной) образовательной стратегии самим педагогом, решающим свои образовательные задачи, ориентируемым на профессиональное и личностное развитие, преодолевающим профессиональные затруднения в течение всей жизни, конструирующим собственный жизненный путь. По мнению М.С. Клевцовой, наибольшим потенциалом современности обладают именно модели персонифицированного повышения квалификации, которые проектируются с учетом образовательных потребностей и осознанных профессиональных затруднений каждого конкретного педагога; которые основаны на его развитой субъектности и рефлексивности [10].

В нашем исследовании под «персонифицированной» понимается адресная, индивидуально и личностно ориентированная, учитывающая потребности, профессиональные затруднения, осознанные дефициты профессиональных компетентностей конкретного учителя [6]. При анализе понятия «персонифицированная образовательная стратегия» необходимо учитывать такие дефиниции, как процессуальность, саморазвитие, субъектность и другие, на которых мы не останавливаемся в рамках данной работы. Уточним только правомерность применения понятия «стратегия». Понятие «стратегия» («персонифицированная образовательная стратегия») в отличие от персонифицированной образовательной программы или маршрута, по нашему мнению, в большей степени отражает смысл перспективности и непрерывности. Сам термин «стратегия», изначально разрабатываемый в рамках стратегического менеджмента, как раз отражает качественно определенное, долгосрочное направление развития (и личности, и организации), и сегодня он становится все более популярным в гуманитарных исследованиях и публикациях.

Обращение к работам по стратегическому менеджменту позволяет уточнить, что, в узком значении стратегия понимается как совокупность правил, обеспечивающих процесс управления в условиях стремительно меняющегося мира. Итак, выбор понятия «стратегия» мы объясняем его сущностными характеристиками: опережающим, прогностическим характером, долгосрочностью, диагностичностью, что представляется важным для осуществления деятельности в условиях неопределенности социальных изменений.

Таким образом, реализацию персонифицированного подхода в системе повышения квалификации педагогов обеспечивают следующие принципы:

- субъектная активность самого педагога в его активной деятельности по выявлению, преодолению, предупреждению и опережению профессиональных затруднений и потребностей;
- индивидуализация образовательного процесса, обеспечивающая возможность учета особенностей личности и профессиональной деятельности педагога;
- системность и целостность дополнительного профессионального образования, предполагающие наличие единой концептуальной основы, соподчиненность целей, задач, содержания персонифицированной системы повышения квалификации педагогов;
- модульность и вариативность, дающая возможность выбора содержательных блоков, времени, места, технологий, формата проектирования персонифицированной образовательной стратегии повышения квалификации и развития педагогов.

Анализ имеющегося опыта в России, позволяет заключить, что в условиях социальных изменений текущего момента наиболее оптимальной моделью проектирования персонифицированной образовательной стратегии повышения квалификации и развития педагогов является «преобразующая» модель, основанная на учете внешних изменений, изменений профессиональных позиций педагога в новых условиях и изменении самого педагога. В работе Н.Б. Коржовой, И.С. Бирюковой, Н.Е. Скриповой отмечается, что основаниями для проектирования персонифицированной образовательной стратегии

повышения квалификации и развития педагогов являются профессиональные затруднения, вызванные изменениями в целях, задачах образования, в содержании, в методах и подходах, в средствах и способах, в самих субъектах образовательных отношений [11]. Е.А. Ганаева, С.В. Масловская, А.П. Мальцев предлагают в качестве современной модели профессионального развития педагогов – индивидуальную стратегию развития, включающую культурную идентификацию в профессии (когнитивный компонент); профессиональную субъектную позицию (ценностно-смысловой компонент); проектирование собственной индивидуальной стратегии профессионального развития (деятельностный компонент) [1].

Обобщая выводы и результаты педагогических исследований, проведенных коллегами, остановимся на проектировании персонифицированной образовательной стратегии педагога. Проектирование в социальных и гуманитарных науках рассматривается как процесс конструирования, создания, синтеза идеальной модели (прообраза, прототипа) исследуемого явления (процесса, системы), определение его архитектуры, компонентов, условий для получения ожидаемого результата. Сущность процесса проектирования заключается в прогностичности, опережающем отражении желаемого образа. Метод стратегического планирования, стратегического проектирования приобретает новое звучание в современных меняющихся условиях [14].

Следовательно, под персонифицированной образовательной стратегией педагога понимается индивидуально проектируемый образовательный маршрут конкретного педагога на основе диагностируемых и рефлекслируемых личностных и профессиональных затруднений, трансформируемых в образовательные потребности и задачи в системе непрерывного образования.

В нашем исследовании по апробации процесса проектирования персонифицированной образовательной стратегии педагога, в котором приняли участие 56 слушателей ТОГИРРО, мы, на основе полученных результатов, предлагаем следующие этапы, а также наиболее оптимальные механизмы и ресурсы реализации данного процесса.

Этап первый – диагностически-мотивационный, включает сбор, анализ и обработку информации различных уровней диагностики профессиональных затруднений педагогов. Если процесс организовать в большем масштабе, то и диагностику профессиональных затруднений школьных команд, коллективов отдельных образовательных организаций, профессионально-педагогического сообщества города, района, региона и т. д. Результаты диагностики впоследствии интерпретируют, систематизируют в совокупность актуальных и потенциальных образовательных потребностей преподаватели системы повышения квалификации. Совокупность выявленных образовательных потребностей педагогов систематизируются в потребностно-информационное поле (матрицу образовательных потребностей), которые положены в основу проектирования содержания повышения квалификации при трансформации их в задачи повышения квалификации. Механизмами на данном этапе являются самооценка, экспертная оценка, профессионально-общественная оценка. Ресурсами данного этапа выступают диагностические карты, анкетирование,

тестирование, федеральные, региональные запросы и заказы, запросы отдельных образовательных организаций и персональные запросы.

Второй этап – прогностически-целевой, включает осмысление каждым педагогом своих профессиональных затруднений, перевод их в персональные образовательные потребности; целеполагание и формулирование задач повышения квалификации каждым отдельным педагогом. Основным механизмом данного этапа является процесс трансформации профессиональных затруднений педагогов в задачи повышения квалификации. Ресурсы данного этапа заключены в поле профессиональной компетенции и деятельности андрагогов, которые осуществляют анализ и декомпозицию профессиональных и образовательных потребностей педагогов в целевые установки и задачи повышения квалификации как удовлетворения выявленных образовательных потребностей. Рассмотрим пример трансформации профессиональных затруднений в задачи повышения квалификации на материале исследований профессиональных затруднений практикующих педагогов при внедрении ФГОС общего образования, проведенных О.В. Петуниным, в таблице [13].

Таблица

Пример трансформации профессиональных затруднений
в задачи профессионального развития педагогов

Профессиональные затруднения педагогов	Образовательные потребности педагогов, трансформируемые в задачи профессионального развития
<i>1. Проектировочные затруднения</i>	
Затруднения в выборе и систематизации содержания курса, урока, модулей, домашнего задания	Структурирование и проектирование содержания учебного предмета
Затруднения в формулировании цели и задач урока (курса, предмета).	Проектирование целеполагания (урока, курса, модуля)
<i>2. Профессиональные затруднения в выборе технологий, методов обучения</i>	
Трудности в использовании внеаудиторных форм и методов обучения (лабораторные эксперименты, полевая практика, экскурсии и т. п.); исследовательская, проектная деятельность в получении нового образовательного результата.	Освоение инновационных форм и методов обучения. Образовательный потенциал исследовательской и проектной деятельности обучающихся. Внеаудиторные формы обучения (методика организации и проведения).
<i>3. Профессиональные затруднения оценки результата образования</i>	
Затруднения в формулировании метапредметных, предметных и личностных результатов. Затруднения с определением конкретного УУД, актуализирующегося в учебной ситуации.	Проектирование целеполагания в образовательной деятельности. Проектирование системы образовательных результатов. Классификация учебных умений как результатов образовательной деятельности.
Проблема преодоления «универсальности» школьной отметки в оценивании предметных знаний и умений.	Оценка образованности, воспитанности обучающихся: методика, диагностика, обработка.
<i>4. Психолого-педагогические профессиональные затруднения</i>	
Затруднения в психологически грамотном оценивании личностных результатов образования.	Повышение профессиональной компетентности в области психолого-педагогической диагностики.
Трудности в работе с детьми с разнообразными особенностями развития, оценкой динамики развития: педагоги не владеют специальными методиками коррекционно-развивающей работы, методами разработки и реализации индивидуальных программ развития с учетом личностных и возрастных особенностей учащихся.	Повышение профессиональной компетентности в области коррекционно-развивающей педагогической деятельности (методы и методики оценки развития обучающихся). Создание индивидуальных коррекционных программ.

В данном примере представлена незначительная выборка профессиональных затруднений, наиболее характерную для педагогов.

Третий этап – этап проектирования персонального образовательного маршрута в рамках персонифицированной образовательной стратегии заключается в решении одной или нескольких образовательных задач педагога на текущий момент. Образовательный маршрут является компонентом персонифицированной образовательной стратегии, которая может в течение профессиональной жизнедеятельности включать различное число персональных образовательных маршрутов. Механизмами данного этапа являются проектирование, синтез, самоанализ, рефлексия; ресурсами – ресурсы формального, информального, неформального образования; модули, блоки, курсы повышения квалификации педагогов в системе дополнительного профессионального образования; дистанционного ресурса в сети Интернет, другое. Проектирование каждого отдельного персонального образовательного маршрута происходит с учетом возможных ресурсов образовательного пространства.

Четвертый этап – содержательно-деятельностный, охватывает все виды и формы образовательной и самообразовательной деятельности педагога по решению задачи преодоления профессионального затруднения и удовлетворения образовательной потребности в системе дополнительного профессионального образования, когда инвариант повышения квалификации предлагается системой повышения квалификации (совокупность различных модулей), а вариант проектируется самим педагогом, согласовывается с преподавателями системы повышения квалификации, и реализуется при методической поддержке тьюторов. Содержательно-деятельностный этап включает модули по формированию новых знаний, умений, компетенций, предоставляет возможность апробации полученных знаний, умений, навыков, компетенций на практике в рамках стажировочных площадок, обобщение и обсуждение проблемных вопросов с коллегами на семинарах, дискуссионных площадках, семинарах и конференциях, а также на форумах в информационно-цифровом режиме.

Пятый этап – рефлексивно-экспертный, имеет существенное значение для системы дополнительного профессионального образования, поскольку по полученным на данном этапе результатам можно судить об эффективности персонифицированной модели повышения квалификации педагогов в целом, а также оценивать эффективность отдельных модулей, логику структуры, степень удовлетворенности педагогов отдельными блоками и общим форматом повышения квалификации. Также на данном этапе по результатам обратной связи, рефлексии нового опыта осуществляется новое целеполагание следующего персонального образовательного маршрута в рамках персонифицированной образовательной стратегии педагога. Следовательно, механизмами этапа являются следующие: рефлексия, экспертиза, анализ обратной связи, рефлексия нового опыта, защита проектов, коррекция. Ресурсами являются аналитические материалы, общественная экспертиза, анкетирование и опрос педагогов, андрагогов, руководителей.

Обсуждение результатов. Апробация персонифицированной образовательной стратегии повышения квалификации педагогов в системе дополнительного профессионального образования на базе Тюменского областного государственного института развития образования показала положительные результаты и отклики практикующих педагогов. Из числа принявших участие в анкетировании педагогов (n=56), 100% респондентов подтвердили удовлетворенность инновационного формата, отметили широкую вариативность предлагаемых форм и ресурсов. Полученная база образовательных потребностей педагогов представляет ценность не только данного исследования, но и весьма прогностическую ценность. Разработанная в институте информационно-потребностная матрица может служить диагностическим материалом для планирования нового содержания курсов повышения квалификации в дальнейшей работе.

Сегодня на территории России в системе повышения квалификации идет активный поиск оптимальных моделей профессионально-личностного развития педагогов с опорой на персонифицированный подход. Так, имеется опыт применения модульно-накопительной модели персонифицированного повышения квалификации педагогов, разработанной Томскими коллегами. В ее основе лежит личностно-ориентированный подход. Образовательная программа повышения квалификации в рамках данной модели конструируется из совокупности учебных модулей, выбранных слушателем из предлагаемых и реализуемых не только системой повышения квалификации, но и другими организациями-партнерами.

Интересный опыт накоплен Санкт-Петербургскими коллегами, разработавшими впервые кредитно-модульную модель персонифицированного повышения квалификации педагогов. В ее основу были положены ваучерный подход («Образовательный ваучер в системе образования – это определенное в денежном выражении обязательство государства полностью или частично оплатить определенный объем образовательных услуг») и личностно-ориентированный подход. Методологическим основанием данной модели является «Положение о накопительной системе г. Санкт-Петербурга». Кредитно-модульная накопительная система повышения квалификации позволяет каждому обучающемуся самостоятельно конструировать процесс повышения квалификации из предложенных образовательных модулей с учетом своих профессиональных потребностей и выбирать наиболее приемлемые для себя сроки его прохождения. Индивидуальные программы повышения квалификации, в рамках которых учитель может осваивать отдельные модули в приемлемые сроки, предусматривает суммарное накопление этих модулей в течение учебного года, что даст педагогу возможность пройти полноценное обучение, не отрываясь при этом надолго от учебного процесса.

В рамках нашего исследования предусмотрена реализация персонифицированной образовательной стратегии в разных формах, а именно:

- заочно-очная модель персонифицированного повышения квалификации педагогов;
- очно-заочная модель персонифицированного повышения квалификации педагогов;
- сетевая модель персонифицированного повышения квалификации педагогов;

- дистанционная модель персонифицированного повышения квалификации педагогов;
- каскадная модель персонифицированного повышения квалификации педагогов;
- накопительная модель персонифицированного повышения квалификации педагогов.

На сегодняшний день идет апробация названных моделей, анализ и экспертная оценка их эффективности, доступности, оптимальности для каждого варианта по оценке педагогов Тюменской области.

Выводы. Проведённое исследование по апробации проектирования персонифицированной образовательной стратегии педагогов является логическим результатом деятельности Тюменского областного государственного института развития регионального образования, деятельность которого многие годы была ориентирована на анализ потребностей педагогической общественности в условиях социальных изменений. Уже в 2009–2015 годах анализ содержания курсов повышения квалификации педагогов в деятельности ТОГИРРО показывал высокий уровень реагирования на изменения социальной действительности. Так, в 2009–2011 годах тематика курсов была связана с потребностью учителей в подготовке к инновационной деятельности, в 2013–2015 годах отражала тенденции социальных изменений в образовательном пространстве. В институте активно использовался ресурс неформального образования. Как отмечали А.В. Кандаурова и Н.Н. Суртаева «...преодоление кризиса системы дополнительного профессионального педагогического образования возможно в развитии мобильности и гибкости самой системы в ответ на потребности социума, и, прежде всего – потребности практикующих педагогов [7]. В педагогических исследованиях последних лет подчеркивается насущная потребность образовательной практики в педагоге нового типа, готовом эффективно работать в новых социальных условиях [12].

Таким образом, поиск оптимального, достаточного и актуального обеспечения профессионально-личностного развития педагогов на современном этапе социокультурной ситуации требует обращения к собственно главному субъекту – к педагогу. Современный педагог в условиях все возрастающих требований к его качествам и функциям, расширения его социально-профессиональных ролей нуждается в развитии субъектной активности, что, по нашему мнению, и по результатам исследования, подтверждает вариант персонифицированной образовательной стратегии педагога как вектор его непрерывного профессионально-личностного развития в меняющейся педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ганаева Е.А., Масловская С.В., Мальцев А.П. Проектирование индивидуальных образовательных стратегий профессионального развития руководителей образовательных организаций: культурно-антропологический подход // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 9. С. 46-50.
2. Гердо Н.В. История и тенденции развития идей дифференциации и индивидуализации обучения // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2012. № 1 (73). Ч. 1. С. 30-33.
3. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики. СПб.: Издательство СПбГУ. 1992. 154 с.

4. Зотова Н.К. Гуманитарное проектирование содержания персонифицированной модели повышения квалификации педагога: сущность и задачи // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник материалов XXXV международной научно-практической конференции.* 2013. № 12(35). С. 75-78.
5. Ильина С.П., Циммерман Н.В. Развитие идеи индивидуализации образования как историческая предпосылка персонифицированного обучения // *Человек и образование.* 2020. № 4 (65). С. 57-63.
6. Кандаурова А.В., Милованова Н.Г. Персонифицированная образовательная стратегия как механизм непрерывного профессионального развития педагога // *Профессиональное образование в России и за рубежом.* 2020. № 3(39). С. 74-81.
7. Кандаурова А.В., Суртаева Н.Н. Дополнительное профессиональное образование в условиях изменений социального взаимодействия // *Человек и образование.* 2015. № 3(44). С. 21-25.
8. Каргина З.А. Индивидуализация, персонализация, персонификация – ведущие тренды развития образования в XXI в.: обзор современных научных исследований // *Наука и образование: современные тренды.* 2015. № 2 (8). С. 172-187.
9. Кизима В. Образование как сизигический процесс (понятия, принципы, возможности) // *Totallogy-XXI. Постнекласичні дослідження.* Киев: ЦГО НАН України. 2004. 323 с.
10. Клевцова М.С. Персонифицированная модель повышения квалификации специалистов начального и среднего профессионального образования // *Психология обучения.* 2012. № 5. С. 34-38.
11. Коржова Н.Б., Бирюкова И.С., Скрипова Н.Е. Персонифицированная программа повышения профессиональной компетентности педагогических работников образовательных учреждений – важнейший этап перехода на адресную модель повышения квалификации // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.* 2013. № 1 (14). С. 99-103.
12. Милованова Н.Г. Педагогическая деятельность в современном образовательном пространстве. Тюмень: ТОГИРРО. 2021. 192 с.
13. Петунин О.В. Профессиональные затруднения педагога при внедрении ФГОС общего образования // *Современные проблемы науки и образования.* 2016. № 1. С. 40.
14. Ройтблат О.В. Стратегическое управление социальным развитием образовательной организации // *Специфика педагогического образования в регионах России.* 2020. № 1(13). С. 51-52.
15. Чернякова И.Л. Индивидуализация обучения как инновационная идея современной педагогики: историко-культурный контекст // *Инновации в образовании.* Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2009. № 4. С. 18–23.

REFERENCES

1. Ganaeva, E.A., Maslovskaya, S.V., & Mal'tsev, A.P. (2016). Proektirovanie individual'nykh obrazovatel'nykh strategii professional'nogo razvitiya rukovoditelei obrazovatel'nykh organizatsii: kul'turno-antropologicheskii podkhod. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, (9), 46-50. (in Russ.).
2. Gerdo, N.V. (2012). Istoriya i tendentsii razvitiya idei differentsiatsii i individualizatsii obucheniya. *Vestnik ChGPU im. I. Ya. Yakovleva*, (1 (73)), 30-33. (in Russ.).
3. Ginetsinskii, V.I. (1992). *Osnovy teoreticheskoi pedagogiki.* St. Petersburg. (in Russ.).
4. Zotova, N.K. (2013). Gumanitarnoe proektirovanie soderzhaniya personifitsirovannoi modeli povysheniya kvalifikatsii pedagoga: sushchnost' i zadachi. In *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii: sbornik materialov XXXV mezhdunarodnoi nauchno-prakicheskoi konferentsii*, (12(35)), 75-78. (in Russ.).
5. Il'ina, S.P., & Tsimmerman, N.V. (2020). Razvitie idei individualizatsii obrazovaniya kak istoricheskaya predposylka personifitsirovannogo obucheniya. *Chelovek i obrazovanie*, (4 (65)), 57-63. (in Russ.).
6. Kandaurova, A.V., & Milovanova, N.G. (2020). Personifitsirovannaya obrazovatel'naya strategiya kak mekhanizm nepreryvnogo professional'nogo razvitiya pedagoga. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*, (3(39)), 74-81. (in Russ.).
7. Kandaurova, A.V., & Surtaeva, N.N. (2015). Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v usloviyakh izmenenii sotsial'nogo vzaimodeistviya. *Chelovek i obrazovanie*, (3(44)), 21-25. (in Russ.).
8. Kargina, Z.A. (2015). Individualizatsiya, personalizatsiya, personifikatsiya – vedushchie trendy razvitiya obrazovaniya v KhKhI v.: obzor sovremennykh nauchnykh issledovaniy. *Nauka i obrazovanie: sovremennye trendy*, (2 (8)), 172-187. (in Russ.).

9. Kizima, V. (2004). Obrazovanie kak sizigicheskii protsess (ponyatiya, printsipi, vozmozhnosti). In *Totallogy-XXI. Postneklasichni doslidzhennya*, Kiev. (in Russ.).
10. Klevtsova, M.S. (2012). Personifitsirovannaya model' povysheniya kvalifikatsii spetsialistov nachal'nogo i srednego professional'nogo obrazovaniya. *Psikhologiya obucheniya*, (5), 34-38. (in Russ.).
11. Korzhova, N.B., Biryukova, I.S., & Skripova, N.E. (2013). Personifitsirovannaya programma povysheniya professional'noi kompetentnosti pedagogicheskikh rabotnikov obrazovatel'nykh uchrezhdenii – vazhneishii etap perekhoda na adresnuyu model' povysheniya kvalifikatsii. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov*, (1 (14)), 99-103. (in Russ.).
12. Milovanova, N.G. (2021). Pedagogicheskaya deyatel'nost' v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve. Tyumen'. (in Russ.).
13. Petunin, O.V. 2016. Professional'nye zatrudneniya pedagoga pri vnedrenii FGOS obshchego obrazovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, (1), 40. (in Russ.).
14. Roitblat, O.V. (2020). Strategicheskoe upravlenie sotsial'nyim razvitiem obrazovatel'noi organizatsii. *Spetsifika pedagogicheskogo obrazovaniya v regionakh Rossii*, (1(13)), 51-52. (in Russ.).
15. Chernyakova, I.L. (2009). Individualizatsiya obucheniya kak innovatsionnaya ideya sovremennoi pedagogiki: istoriko-kul'turnyi kontekst. Innovatsii v obrazovanii. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*, (4), 18–23. (in Russ.).

Дата поступления: 10.08.2021

Дата принятия: 21.10.2021

© Ройтблат О.В., 2021

**КОМПЕТЕНЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СЛУШАНИЯ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Ibragimova L.A., Sarapulova A.E.

**PROFESSIONAL PEDAGOGICAL LISTENING COMPETENCE AS AN
INDISPENSABLE COMPONENT OF FOREIGN LANGUAGE
TEACHER'S PROFESSIONAL TRAINING**

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей педагогического слушания как важнейшего компонента речевой деятельности учителя иностранного языка, требующего отдельного внимания в системе профессиональной подготовки будущих специалистов. Цель данного исследования – обосновать необходимость целенаправленного формирования компетенции педагогического слушания в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка. В первой части статьи приводится определение понятия «профессионально-педагогическое слушание», анализируются представленные в отечественной и зарубежной научной литературе функции и особенности слушания учителя и высказывается предположение, что педагогическое слушание имеет определенную специфику в зависимости от предметной области учителя. Вторая часть работы посвящена описанию роли и особенностей слушания учителя иностранного языка. В результате был выявлен ряд особенностей, характерных именно для слушания учителя данной предметной области. Как показал анализ, эти особенности обуславливают определенные трудности, с которыми сопряжено педагогическое слушание учителя иностранного языка, что требует от учителя наличия специальных навыков. Полученные результаты позволяют утверждать о необходимости целенаправленного формирования компетенции педагогического слушания в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка. Включение в образовательный процесс элементов, нацеленных на развитие данной компетенции, позволит повысить качество подготовки будущих специалистов и обеспечит более высокую степень готовности выпускников к осуществлению профессиональной деятельности. Очевидно, что реализация этой задачи потребует разработки соответствующего научно-методического обеспечения, что следует рассматривать в качестве одного из перспективных направлений исследований в данной области.

Abstract. The article is devoted to the exploration of the characteristics of pedagogical listening being an essential part of the foreign language teacher's communication activity and requiring special concern within the system of future professionals training. The study aims to make a case for the need for the pedagogical listening competence to be subjected to focused development during the foreign language teacher's professional training. The first part of the article provides the definition of professional pedagogical listening and an analysis of the functions and peculiarities of teacher's listening covered in the Russian and foreign scientific literature. The assumption is made that pedagogical listening has its own specifics based on the teacher's subject area. The second part of the paper describes the function and peculiarities characteristic of the foreign language teacher's listening. As a result, a number of features inherent to the foreign language teacher's listening were highlighted. The analysis revealed that those features bring about some difficulties associated with the pedagogical listening implemented by a foreign language teacher, which requires the teacher to have special skills. The results suggest that the pedagogical listening competence requires focused development during the foreign language teacher's professional training. The training process containing the components aimed at the development of that competence will provide higher quality training of future professionals and increase graduates' capacity to perform their professional activities. The implementation of the task apparently calls for the development of proper scientific and methodological support, which should be considered as one of the promising lines of research on this field.

Ключевые слова: педагогическое слушание, педагогическое общение, учитель иностранного языка, профессиональная подготовка, языковой педагогический вуз, коммуникативная компетенция

Сведения об авторах: Ибрагимова Лилия Ахматьяновна, д-р пед. наук, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск, Россия, laibra@yandex.ru; Сарапулова Александра Евгеньевна, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск, Россия, AEChesnokova@yandex.ru

Keywords: pedagogical listening, pedagogical communication, foreign language teacher, professional training, linguistic pedagogical university, communicative competence

About the authors: Ibragimova Liliya Akhmatianovna, Dr. habil., Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, laibra@yandex.ru; Sarapulova Alexandra Evgenyevna, Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, AEChesnokova@yandex.ru

Ибрагимова Л.А., Сарапулова А.Е. Компетенция профессионально-педагогического слушания как необходимый компонент профессиональной подготовки учителя иностранного языка // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2021. № 4(56). С. 98–107. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-4/10>

Ibragimova, L.A., & Sarapulova, A.E. (2021). Professional Pedagogical Listening Competence as an Indispensable Component of Foreign Language Teacher's Professional Training. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, 4(56), 98–107. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-4/10>

Коммуникативные навыки в той или иной степени важны в любой профессиональной области, однако существуют сферы деятельности, которые диктуют особые требования к наличию и уровню сформированности навыков общения. К таким сферам деятельности с «повышенной речевой ответственностью» справедливо относят сферу обучения [11, с. 72]. Как отмечает Ипполитова Н.А., «коммуникативная сторона деятельности в профессии учителя приобретает особое значение, так как именно умение общаться позволяет ему <...> обеспечить результативность и эффективность решения разнообразных методических и дидактических задач» [11, с. 72]. Тумина Л.Е. подчеркивает, что каждому учителю, независимо от профиля преподавания, необходимо иметь представление о педагогическом диалоге [12, с. 71]. «Выпускник педагогического вуза должен свободно владеть речью, умением общаться, взаимодействовать с аудиторией» [12, с. 70].

Предметом большинства исследований, посвященных изучению речевой деятельности учителя, выступает ее продуктивный аспект (говорение), что во многом объясняется огромным значением речи учителя как инструмента воздействия: «Каждое слово педагога, его способы и манера поведения немедленно находят отклик в сердцах и умах учеников» [4, с. 53]. Тем не менее, как справедливо отмечает Денисенко С.И., «в педагогической деятельности, кроме умения говорить не менее важно умение слушать» [4, с. 55]. Профессиональную значимость данного речеведческого компонента подчеркивают и другие исследователи [1; 2; 9].

Особый вклад в разработку проблемы педагогического слушания принадлежит Л.Е. Туминой, Г.Д. Ушаковой, М. Vozik, определившим сущность педагогического слушания, его роль в деятельности педагога, а также умения, задействуемые учителем в процессе слушания [11; 13-15; 19]. Всеми упомянутыми исследователями отмечается необходимость целенаправленного формирования умений педагогического слушания, в

процессе профессиональной подготовки будущих учителей. Однако, стоит отметить, что предметная область неизбежно оказывает влияние на речевую деятельность учителя. Таким образом, закономерно предположение, что для педагогического слушания в сфере преподавания иностранного языка характерна своя специфика, что необходимо учитывать в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка. В то же время, проблема развития умений слушания у учителей данной предметной области остается недостаточно разработанной в педагогической науке. Большинство исследований в этой области направлены на изучение формирования иноязычных аудитивных умений как компонента предметно-речевой компетенции учителя [3; 8; 16-18]. При этом недостаточное внимание уделяется реализации компетенции слушания в контексте педагогического общения. Обозначенная проблема послужила причиной выбора специфики компетенции педагогического слушания учителя иностранного языка в качестве предмета настоящего исследования. Объектом исследования выступает профессиональная деятельность учителя иностранного языка. Цель настоящего исследования – проанализировать особенности педагогического слушания учителя иностранного языка как сложного вида деятельности и обосновать необходимость целенаправленного формирования компетенции педагогического слушания в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка.

Как известно, слушание представляет собой один из видов речевой деятельности, наряду с чтением, письмом и говорением [6, с. 75]. В теории речевой деятельности слушание характеризуется как «сложная, специфически человеческая перцептивно-мыслительно-мнемическая деятельность», целью которой является «раскрытие смысловых связей, осмысление поступающего на слух речевого сообщения» [7, с. 71]. Под профессиональным педагогическим слушанием, согласно определению, данному Л.Е. Туминой, понимается «такое умение слушать, которое в полной мере способствует эффективному общению учителя с учащимися в различных коммуникативных ситуациях» [12].

По наблюдению Н.Д. Колетвиновой и С.У. Бичуриной, на начальном этапе обучения студенты-будущие учителя рассматривают роль педагогического слушания лишь в плане оценки правильности или неправильности ответа учащегося [9, с. 108]. Однако, как подчеркивают исследователи, педагогическое слушание «включает с себя более широкие параметры разноуровневого и разноаспектного характера» и выполняют различные функции, одной из которых выступает побудительно-мотивационная функция [9, с. 108].

Л.Е. Туминой были выделены следующие основные функции слушания в профессиональной деятельности учителя [12]:

1. познавательная (слушание позволяет учителю получить «педагогически значимую информацию», например, выявить степень понимания и усвоения материала учащимися);
2. управленческая (благодаря слушанию учитель получает информацию о ходе выполнения учащимися практических заданий и соответственно осуществляет управление их деятельностью);

3. реактивная (слушая, учитель дает учащимся обратную связь: отвечает на вопросы, комментирует и пр.).

Схожий подход к определению роли слушания в деятельности педагога в целом прослеживается и среди зарубежных исследователей. Так, М. Vozik отмечает, что слушание помогает учителю в процессе организации рабочей атмосферы в классе (так называемом “classroom management” – управлении классом) и принятия педагогических решений [19, с. 3]. Однако помимо этого, исследователь характеризует также обучающую роль педагогического слушания: учитель, демонстрирующий умения эффективного слушания на уроке, служит для учащихся примером хорошего слушателя [19, с. 6]. А. English, в свою очередь, подчеркивает особое значение познавательной роли слушания. По мнению исследователя, важнейшим источником информации для педагога являются те ответы и высказывания учащихся, которые не соответствуют ожиданиям учителя [20, с. 70]. Понимание того, что стоит за такими ответами, т.е. определение хода мышления учащегося, позволяет учителю эффективно выстраивать учебный диалог [20, с. 75]. Таким образом, полнота реализации познавательной функции слушания зависит от готовности учителя воспринимать нестандартные, неожиданные ответы учащихся и открытости новым идеям [20, с. 76].

В психолингвистике принято говорить о слушании как о достаточно сложном виде речевой деятельности. Однако, по справедливому замечанию Л.Е. Туминой, профессиональное слушание учителя в силу своей специфики представляет еще большую трудность [13, с. 141]. Так, слушание учителя, как правило, протекает в ситуации не один на один, а «один-много» [13, с. 141]. Данную особенность педагогического слушания отмечает и Г.Д. Ушакова: «Учитель слушает одного ученика, одновременно слушая весь класс» [15, с. 7]. В процессе слушания учитель не только осуществляет также другие виды деятельности, такие как наблюдение за другими учениками, выделение нерабочего шума, анализ ситуации и пр., но и «выполняет сразу несколько коммуникативных намерений» (понять содержание высказывания, определить его истинность или ложность, оценить ответ и т.д.) [15, с. 7]. Это требует наличия хорошо развитой способности управления собственным вниманием и его распределения. При этом от учителя ожидается умение сохранять устойчивость внимания на протяжении всего рабочего дня, ведь педагог должен одинаково внимательно слушать учащихся как на первом, так и на последнем уроке [15, с. 7].

Педагогическое слушание – это всегда активный процесс. Учитель «не может “отмолчаться” в ответ на высказывания учеников», результатом слушания учителя «обязательно должно быть ответное действие»: учитель управляет беседой, оценивает и исправляет высказывания учащихся, подводит итоги обсуждения [15, с. 7].

Большое значение имеет и личностный компонент: доброжелательность учителя, эмпатия, способность к сопереживанию. Учитель должен быть готов «доброжелательно воспринимать нестандартную информацию», демонстрировать эмоциональный отклик по отношению к высказываниям учащихся [15, с. 8]. Л.Е. Тумина отмечает важность наличия

положительной внутренней установки у учителя при взаимодействии с учащимися, позволяющей избежать чрезмерной критичности [13].

Рассмотренные функции и особенности педагогического слушания характерны и для слушания учителя иностранного языка. Тем не менее, необходимо отметить, что в деятельности современного учителя иностранного языка слушание занимает особое место. В рамках господствующей в настоящее время в сфере языкового образования коммуникативной парадигмы иностранный язык рассматривается как нечто большее, нежели школьный предмет: как отмечает И.А. Зимняя, он выступает не только целью обучения, но и средством общения [6, с. 59]. Как следствие, весь процесс обучения иностранному языку наполняется коммуникативным содержанием, что, соответственно, выдвигает на первый план межличностное общение как ядро учебного процесса. Данное обстоятельство, в свою очередь, диктует особые требования к навыкам общения учителя как коммуникативного лидера в учебном диалоге.

Целью образовательного процесса в обучении иностранному языку является формирование у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции. Поскольку главным условием ее формирования выступает собственная речевая активность учащегося, задачей учителя становится побуждение учащегося к этой активности. Как отмечает М.М. Жилисова, «приоритетным и решающим моментом взаимодействия, определяющим коммуникативную активность обучаемого», является слушание [5, с. 13]. Данная роль слушания, «определяющего процесс последующего говорения», заложена «в самой схеме общения как "системы сопряженных актов"» [5, с. 13]. На уроке иностранного языка она реализуется, в частности, через побудительно-мотивационную функцию слушания. Учитель должен владеть стратегиями слушания, побуждающими в учащихся стремление участвовать в диалоге, выражать свои мысли и идеи. Особое значение это приобретает в свете наличия на уроке ситуации иноязычного общения, которая может представлять источник стресса для учащихся и препятствовать проявлению их коммуникативной активности. Не владея свободно средствами иностранного языка, учащиеся ощущают неуверенность не столько в самом ответе, сколько в правильности его речевого оформления. Как следствие, даже желая высказаться, учащиеся могут сохранять пассивность и стремиться избегать участия в диалоге. Очевидно, что в данных условиях критически важное значение приобретает наличие психологически безопасной среды на уроке, дружелюбной атмосферы партнерства, создать которые позволяет применение учителем соответствующих стратегий слушания, основанных на доброжелательности, эмпатии, активном слушании, создании ситуаций успеха.

Таким образом, характерной особенностью роли учителя иностранного языка как слушателя является ее двойственный характер: учитель является «одновременно и партнером, и учителем, направляющим речевое общение и исправляющим его недочеты» [6, с. 52]. Будучи партнером общения, учитель иностранного языка «должен быть всегда готов к принятию позиции ребенка, пониманию его интересов, мотивов, ценностей, действий» [6, с. 55]. От него ожидается обязательное проявление устойчивого интереса к

беседе: «Если в какой-то момент учебного занятия в силу каких-либо причин у него нет этого интереса, то он должен быть столь артистичным, чтобы уметь не выявить его отсутствия» [6, с. 52].

Осуществление учителем иностранного языка роли коммуникативного партнера существенно осложняет реализацию им другой, собственно педагогической стороны учебного диалога, в особенности его корректирующей функции. Партнерский, побудительно-мотивационный стиль общения вступает в противоречие с необходимостью исправления ошибок, которое может оказать отрицательное влияние на речевую активность учащегося вследствие роста уровня тревожности и падения уверенности в знаниях. Как следствие, в процессе слушания учитель вынужден постоянно анализировать учебную ситуацию в поисках оптимального баланса между этими составляющими педагогического общения. Учитель оценивает целесообразность, характер и степень корректирующего вмешательства в речь ученика, а также прогнозирует возможный эффект этого вмешательства с учетом особенностей личности учащегося. Следовательно, осуществление корректирующей функции требует от учителя-слушателя не только владения техникой коррекции ошибок, но и наличия развитого педагогического такта, компетенций в области психологии, а также знания личностных особенностей учащихся.

Корректирующая функция является одним из проявлений еще одной особенности слушания учителя иностранного языка, заключающейся в повышенной степени вмешательства слушающего (учителя) в процесс порождения речи говорящим (учеником). Как известно, слушание представляет собой рецептивный вид речевой деятельности, в отличие от говорения, являющегося продуктивным. Тем не менее, слушая ответ ученика, учитель иностранного языка в то же время сам активно участвует в продуцировании воспринимаемой им речи. Другим словами, он параллельно выступает сотворцом слышимой им речи. Таким образом, можно сказать, что слушание учителя иностранного языка носит рецептивно-продуктивный характер. Действительно, в процессе слушания учитель иностранного языка не только оценивает высказывания учащихся и исправляет ошибки: он помогает ученику сформулировать мысль, подобрать подходящие для ее выражения средства языка. Так, учитель может подсказать нужное ученику слово и даже закончить начатое им предложение. В этом проявляется поразительное умение учителя слушать и слышать не столько речь, сколько мысли учащихся: учитель способен осмыслить содержание высказывания даже при отсутствии его должного речевого оформления.

Сотворчество учителя иностранного языка в продуцировании речи учащихся осуществляется также путем проектирования их высказываний. Так, согласно И.А. Зимней, учитель определяет предметный план высказывания [6, с. 79]. Например, предлагая учащимся сравнить двух актеров, учитель, как правило, задает критерии данного сравнения (возраст, внешность, увлечения и пр.), тем самым конкретизируя предметное содержание высказывания. Кроме того, с помощью специальных приемов (наводящие вопросы, картинки, предварительная актуализация материала и др.) учитель провоцирует возникновение определенных ассоциативных связей у учащихся и использует эти связи для

управления не только содержанием, но и формой высказываний, побуждая учащихся использовать в речи определенные слова, фразы, грамматические структуры.

Важнейшей отличительной чертой слушания учителя иностранного языка является его билингвальный характер. Согласно Е.Г. Оршанской, учитель иностранного языка осуществляет «профессионально ориентированное коммуникативное взаимодействие на уроке в рамках двух языковых систем», что требует наличия специальных «коммуникативно-речевых билингвальных умений» [10, с. 14]. Другими словами, на уроке иностранного языка педагогический диалог строится с использованием средств как родного, так и иностранного языка. По словам Е.Г. Оршанской, это оказывает влияние на «характер и условия организации общения» [10, с. 17]. Во-первых, билингвальное педагогическое общение характеризуется «необходимостью соблюдения и демонстрации в речевом поведении правил культуры русского и иноязычного речевого общения» [10, с. 22]. В этом отношении учитель-слушатель выступает образцом как родной, так и иностранной культуры слушания. Во-вторых, учитель должен не только владеть родным языком на высоком уровне, но и обладать соответствующей иноязычной речевой компетенцией. Так, осуществление педагогического слушания на иностранном языке требует от учителя наличия хорошо сформированных иноязычных аудитивных умений. При этом учитель должен быть готов к возможным трудностям, связанным с восприятием речи учащихся, которые могут быть обусловлены неправильным произношением, присутствием ошибок, плохой дикцией и пр.

Билингвальная среда на уроке иностранного языка предполагает постоянное чередование родного и иностранного языков в ходе учебного диалога, что требует от учителя «владения механизмом переключения при переходе с одного языка на другой, смене восприятия и поведения в рамках двух культур» [10, с. 21]. Как следствие, в билингвальных условиях механизмы восприятия речи у учителя-слушателя функционируют в особом, напряженном режиме, своевременно переключаясь с одного языкового кода на другой.

Таким образом, педагогическое слушание играет важнейшую роль в учебном диалоге на уроке иностранного языка. Выполняя те же функции, что и слушание учителя любой другой предметной области, в деятельности учителя иностранного языка оно, тем не менее, занимает особое место, выступая ядром реализации коммуникативного подхода в языковом обучении. Отличительной чертой коммуникации на уроке иностранного языка является наличие ситуации иноязычного общения, что обуславливает определенную специфику слушания учителя в этой профессиональной области. Так, в рамках настоящего исследования удалось выделить следующие особенности слушания учителя иностранного языка:

1. одновременное осуществление роли коммуникативного партнера и роли учителя;
2. необходимость поиска баланса между побудительно-мотивационной и коррекционной функциями педагогического общения;

3. повышенная степень вмешательства учителя-слушателя в процесс порождения речи учащимся;

4. билингвальный характер речевого взаимодействия.

Каждый из этих аспектов педагогического слушания сопряжен с определенными трудностями и требует от учителя иностранного языка задействования особых умений. Иногда эти умения могут возникать стихийно в процессе педагогической деятельности, однако действительно качественная организация учебного процесса на уроке иностранного языка возможна только при наличии соответствующего уровня подготовки у специалиста. Таким образом, очевидна необходимость целенаправленного формирования компетенции педагогического слушания у будущих учителей иностранного языка в процессе их профессиональной подготовки. При этом эффективное развитие данной компетенции не представляется возможным без наличия соответствующего научно-методического обеспечения, разработку которого следует обозначить в качестве одного из перспективных направлений исследований в данной области.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бегунова Е.Г. Культура слушания педагога как ценностная составляющая профессиональной деятельности учителя // Ценности гуманитарного образования в поликультурном социуме. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2009. С. 21-24.
2. Бегунова Е.Г. Культура слушания учителя начальных классов как компонент профессиональной компетентности // Современные технологии начального филологического образования и подготовки учителя. Материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов. 2010. С. 187-190.
3. Бржозовская К.М. Методика обучения аудированию полемических текстов студентов старших курсов языкового педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 20 с.
4. Денисенко С.И. Педагогическая риторика: проблемы, пути решения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. № 3 (836). С. 51-63.
5. Жиясова М.М. Формирование профессионально-педагогической компетентности слушания у будущего учителя (на примере учителя иностранного языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2010. 23 с.
6. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
7. Зимняя И.А. Речевая деятельность и психология речи // Основы теории речевой деятельности / под ред. А.А. Леонтьева. М.: Наука, 1974. С. 64-72.
8. Колесникова Е.А. Обучение аудированию с письменной фиксацией существенной информации студентов первого курса языкового педагогического вуза: английский язык: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2009. 31 с.
9. Колетвинова Н.Д., Бичурина С.У. Педагогическое речеведение в профессиональной подготовке студентов: технологии, методы, средства практико-ориентированного обучения // Образование и саморазвитие. 2016. № 2 (48). С. 104-113.
10. Оршанская Е.Г. Риторическая модель формирования билингвальных умений (в процессе подготовки учителя иностранного языка): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2013. 50 с.
11. Смелкова Р.С., Ипполитова Н.А., Ладыженская Т.А. Риторика: учебник. М.: ТК Велби, изд-во Проспект, 2008. 448 с.
12. Тумина Л.Е. Преподавание риторики в педагогическом вузе // Высшее образование в России. 2000. № 6. С. 69-78.
13. Тумина Л.Е. Культура слушания в педагогическом общении // Язык и литература в школе. Украинский вестник. 1998. № 1-2.

14. Ушакова Г.Д. Особенности профессионального педагогического слушания // Филологический журнал: Лингвистика и речеведение. 1995. № 3. С. 12-27.
15. Ушакова Г.Д. Методика обучения студентов слушанию как профессиональному умению: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1993. 15 с.
16. Шарапкина Г.П. Совершенствование аудитивных умений студентов старшего этапа обучения в языковом педагогическом ВУЗе (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1984. 242 с.
17. 13. Щукина И.В. Автономия студентов как средство повышения эффективности обучения аудированию // Качество подготовки специалиста в вузе: теория и практика: Материалы регион, науч. практ. конф. 2005. С. 109-114.
18. Щукина И.В. Методика построения многоуровневой модели обучения аудированию в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 20 с.
19. Bozik M. Teachers as Listeners: Implications for Teacher Education. 1987.
20. English A. Listening as a teacher: educative listening, interruptions and reflective practice // Paideusis. 2009. Vol. 18. № 1. P. 69-79. <https://doi.org/10.7202/1072340ar>

REFERENCES

1. Begunova, E.G. (2009). Kul'tura slushaniya pedagoga kak tsennostnaya sostavlyayushchaya professional'noi deyatel'nosti uchitelya. In *Tsennosti gumanitarnogo obrazovaniya v polikul'turnom sotsiume. Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, 21-24. (in Russ.).
2. Begunova, E.G. (2010). Kul'tura slushaniya uchitelya nachal'nykh klassov kak komponent professional'noi kompetentnosti. *Sovremennye tekhnologii nachal'nogo filologicheskogo obrazovaniya i podgotovki uchitelya. In Materialy nauchno-prakticheskoi konferentsii prepodavatelei, aspirantov i studentov*, 187-190. (in Russ.).
3. Brzhozovskaya, K.M. (2003). Metodika obucheniya audirovaniyu polemicheskikh tekstov studentov starshikh kursov yazykovogo pedagogicheskogo vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. (in Russ.).
4. Denisenko, S.I. (2020). Pedagogicheskaya ritorika: problemy, puti resheniya. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, (3(836)), 51-63. (in Russ.).
5. Zhilyasova, M.M. (2010). Formirovanie professional'no-pedagogicheskoi kompetentnosti slushaniya u budushchego uchitelya (na primere uchitelya inostrannogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Vladikavkaz. (in Russ.).
6. Zimnyaya, I.A. (1991). Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole. Moscow. (in Russ.).
7. Zimnyaya, I.A. (1974). Rechevaya deyatel'nost' i psikhologiya rechi. In *Osnovy teorii rechevoi deyatel'nosti*, Moscow. 64-72. (in Russ.).
8. Kolesnikova, E.A. (2009). Obuchenie audirovaniyu s pis'mennoi fiksatsiei sushchestvennoi informatsii studentov pervogo kursa yazykovogo pedagogicheskogo vuza: angliiskii yazyk: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. (in Russ.).
9. Koletvinova, N.D., & Bichurina, S.U. (2016). Pedagogicheskoe rechevedenie v professional'noi podgotovke studentov: tekhnologii, metody, sredstva praktiko-orientirovannogo obucheniya. *Obrazovanie i samorazvitiye*, (2 (48)), 104-113. (in Russ.).
10. Orshanskaya, E.G. (2013). Ritoricheskaya model' formirovaniya bilingval'nykh umenii (v protsesse podgotovki uchitelya inostrannogo yazyka): avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Moscow. (in Russ.).
11. Smelkova, P.C., Ippolitova, N.A., & Ladyzhenskaya, T.A. (2008). Ritorika: uchebnik. Moscow.
12. Tumina, L.E. (2000). Prepodavanie ritoriki v pedagogicheskom vuze. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, (6), 69-78. (in Russ.).
13. Tumina, L.E. (1998). Kul'tura slushaniya v pedagogicheskom obshchenii. *Yazyk i literatura v shkole. Ukrainskii vestnik*, (1-2). (in Russ.).
14. Ushakova, G.D. (1995). Osobennosti professional'nogo pedagogicheskogo slushaniya. *Filologicheskii zhurnal: Lingvistika i rechevedenie*, (3), 12-27. (in Russ.).
15. Ushakova, G.D. (1993). Metodika obucheniya studentov slushaniyu kak professional'nomu umeniyu: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. (in Russ.).

16. Sharapkina, G.P. (1984). Sovershenstvovanie auditivnykh umenii studentov starshego etapa obucheniya v yazykovom pedagogicheskom VUZe (na materiale angliiskogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Leningrad. (in Russ.).

17. Shchukina, I.V. (2005). Avtonomiya studentov kak sredstvo povysheniya effektivnosti obucheniya audirovaniyu. In *Kachestvo podgotovki spetsialista v vuze: teoriya i praktika: Materialy region, nauch. prakt. Konf.*, 109-114. (in Russ.).

18. Shchukina, I.V. (2009). Metodika postroeniya mnogourovnevoi modeli obucheniya audirovaniyu v sisteme professional'noi podgotovki uchitelya inostrannogo yazyka: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. (in Russ.).

19. Bozik, M. (1987). Teachers as Listeners: Implications for Teacher Education.

20. English, A. (2009). Listening as a teacher: educative listening, interruptions and reflective practice. *Paideusis*, 18(1), 69-79. <https://doi.org/10.7202/1072340ar>

Дата поступления: 19.07.2021

Дата принятия: 17.10.2021

© Ибрагимова Л.А., Сарапулова А.Е., 2021