ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

46 (65)
2021

Педагогические и психологические науки

Учредитель
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель
Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Журнал включен ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты на соискание ученой степени кандидата наук и ученой степени доктора наук

Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»

ISSN 2307-3241 **© ВлГУ, 2021**

Редактор
А. А. Амирсейидова

Корректор
О. В. Балашова

Технический редактор
Ш. В. Абдуллаев

Верстка оригинал-макета
Л. В. Макаровой

Выпускающие редакторы:
А. А. Амирсейидова
Е. А. Лебедева

Автор перевода
Е. Ю. Рогачева

Художник
С. В. Ермолин

На 4-й полосе обложки размещена репродукция картины «Благовещение» нидерландского художника эпохи Возрождения Яна ван Эйка

За точность и добросовестность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы

Адрес учредителя:
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87
Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Адрес редакции:
600028, г. Владимир,
пр-т Строителей, 11, ВлГУ,
Педагогический институт, к. 220
Тел. : (4922) 33-81-01
сайт: www.vlsu.ru
e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 27.09.21
Заказ №
Выход в свет 30.09.21

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 18,14
Тираж 500 экз.

Издательство
Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
600000, Владимир,
ул. Горького, 87

Редакционная коллегия серии «Педагогические и психологические науки»:

Е. Н. Селиверстова	*доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой педагогики ВлГУ (главный редактор серии)*
Е. Ю. Рогачева	*доктор пед. наук, профессор профессор кафедры педагогики ВлГУ (зам. главного редактора серии)*
Е. В. Бережнова	*доктор пед. наук, доцент профессор кафедры мировой литературы и культуры Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России*
М. В. Богуславский	*доктор пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО руководитель Центра истории педагогики и образования Института стратегии развития образования РАО (г. Москва)*
С. А. Завражин	*доктор пед. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ*
А. В. Зобков	*доктор психол. наук, доцент профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ*
В. А. Зобков	*доктор психол. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ*
А. Д. Король	*доктор пед. наук, профессор ректор Белорусского государственного университета (г. Минск, Республика Беларусь)*
Т. И. Миронова	*доктор психол. наук, доцент профессор кафедры педагогики и акмеологии личности Костромского государственного университета*
В. И. Назаров	*доктор психол. наук, профессор помощник ректора по вопросам высшего образования в регионе, зав. кафедрой психологии Ивановского государственного университета*
И. В. Осмоловская	*доктор пед. наук зав. лабораторией общих проблем дидактики Института стратегии развития образования РАО (г. Москва)*
Л. М. Перминова	*доктор пед. наук, профессор профессор кафедры непрерывного образования Московского государственного областного университета*
Е. А. Плеханов	*доктор пед. наук, доцент профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ*
Т. В. Пушкарёва	*доктор пед. наук, доцент профессор кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета*
В. А. Романов	*доктор педагогических наук, профессор профессор кафедры педагогики, дисциплин и методик начального образования Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого*
С. Б. Серякова	*доктор пед. наук, профессор профессор кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета*
А. С. Турчин	*доктор психол. наук, доцент профессор кафедры общей и прикладной психологии Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии РФ*
Л. К. Фортова	*доктор пед. наук, профессор профессор кафедры государственно-правовых дисциплин Владимирского юридического института ФСИН России*
Zdenek Radvanovsky	*Doc. PhD. Dean of Faculty of Education J. E. Purkine University of Usti nad Labem (г. Усти-на-Лабе, Чехия)*
Susan Knell	*PhD, Pittsburg University, Kansas (США)*

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Жаркова Е. Г.
КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИКЕ 1917 – 1931 ГГ. КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ИСКУССТВ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ШКОЛЬНОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 9

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Дубровина Л. А., Чеснокова А. А.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ 1-ГО КУРСА К ОБУЧЕНИЮ В КОЛЛЕДЖЕ 17

Закиева Р. Р.
МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ИЗМЕРЕНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ, ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ 28

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бурлакова Т. В.
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ..... 45

Гайнеев Э. Р., Молева Г. А.
УНИВЕРСАЛИЗАЦИЯ КВАЛИФИКАЦИЙ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ВЫПУСКНИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 52

Гричанов А. С.
О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ 63

Кролевецкая Е. Н.
«ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГ» КАК ТРАЕКТОРИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ 71

Левизов А. С.
ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЕ «РЕКРУТМЕНТ» 83

Михайлов А. А., Пухова Я. С., Муравьева Г. Е.
ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МАЙНДМЭППИНГА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» СТУДЕНТАМИ – БУДУЩИМИ БАКАЛАВРАМИ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 89

Урусова Л. Х.
ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И ОЦЕНКА ИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА 98

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Кобяков Ю. П.
ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПОДХОДАХ К ПЕРВОМУ ОПЫТУ ЗНАКОМСТВА С АЛКОГОЛЕМ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ 109

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Акулова Т. Н., Турчин А. С.
ВАРИАНТЫ ПОНИМАНИЯ РАЗВИТИЯ В АКМЕОЛОГИИ..... 117

Зобков А. В., Коваль О. А.
ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ, ИМЕЮЩИХ РЕЧЕВУЮ ПАТОЛОГИЮ, И ЕГО ВЗАИМОСВЯЗЬ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ МАТЕРЕЙ..... 122

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Русакова Т. С.
КОМПЕТЕНЦИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА: КРИТЕРИИ И ИНСТРУМЕНТЫ ОЦЕНКИ 132

Степанов Д. А.
НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН: ВАРИАНТЫ ТОЛКОВАНИЯ, ЭТАПЫ И ВИДЫ 137

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ХРОНИКА, КОММЕНТАРИИ, РЕЦЕНЗИИ

Абрамян Н. Г., Пронина Е. В., Кузьмичев А. И.
ПРОБЛЕМАТИКА СБОРНИКОВ СТАТЕЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «МОЛОДЕЖЬ И БУДУЩЕЕ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И ЛИЧНОСТНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ»: ДЕСЯТИЛЕТИЕ ПОИСКОВ 144

НАШИ АВТОРЫ..... 148

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 156

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Zharkova E. G.
COMPREHENSIVE APPROACH IN PEDAGOGY 1917 – 1931 YEARS AS A FACTOR OF THE IMPLEMENTATION OF THE IDEA OF INTERACTION OF THE ARTS IN DOMESTIC SCHOOL MUSIC EDUCATION 9

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Dubrovina L. A., Chesnokova A. A.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR SUCCESSFUL ADAPTATION OF 1ST YEAR STUDENTS TO COLLEGE EDUCATION 17

Zakieva R. R.
RESEARCH METHODOLOGY FOR MEASURING THE FORMATION OF UNIVERSAL, GENERAL PROFESSIONAL AND PROFESSIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES 28

PROFESSIONAL EDUCATION

Burlakova T. V.
ON THE PERFECTING OF PROSPECTIVE TEACHERS TRAINING WITH A NEW VISION OF INDIVIDUALIZATION OF EDUCATION 45

Gayneyev E. R., Moleva G. A.
UNIVERSALIZATION OF QUALIFICATIONS AS A FACTOR OF SOCIAL AND PERSONAL DEVELOPMENT A GRADUATE OF A PROFESSIONAL SCHOOL 52

Grichanov A. S.
ABOUT SOME FEATURES OF THE PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF PHYSICAL TRAINING TEACHERS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MIA OF RUSSIA..... 63

Krolevetskaya E. N.
"DIGITAL TEACHER" AS A TRAJECTORY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A FUTURE TEACHER..... 71

Levizov A. S.
PRACTICE-BASED APPROACH IN TEACHING THE DISCIPLINE «RECRUITMENT» 83

Mikhailov A. A., Pukhova Y. S., Muravyeva G. Ye.
THE USE OF MIND MAPPING TECHNOLOGY IN THE STUDY OF THE «LIFE SAFETY» DISCIPLINE BY STUDENTS – FUTURE BACHELORS OF ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE..... 89

Urusova L. Kh.
MODERN TEACHERS TRAINING AND EVALUATION OF THEIR PERFORMANCE BASED ON A COMPETENCE APPROACH 98

SOCIAL AND SPECIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Kobyakov Yu. P.
GENDER DIFFERENCES IN MODERN YOUTH APPROACHES TO FIRST EXPERIENCE WITH ALCOHOL IN..... 109

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Akulova T. N., Turchin A. S.
OPTIONS FOR UNDERSTANDING DEVELOPMENT IN ACMEOLOGY 117

Zobkov A. V., Koval O. A.
MENTAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH PATHOLOGY AND ITS RELATIONSHIP WITH THE EMOTIONAL CHARACTERISTICS OF MOTHERS..... 122

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

Rusakova T. S.
COOPERATION COMPETENCE: EVALUATION CRITERIA AND TOOLS..... 132

Stepanov D. A.
MENTORING AS A PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL PHENOMENON: DEFINITION ISSUES, STAGES AND FORMS..... 137

SCIENTIFIC LIFE: CHRONICLES, COMMENTARIES, REVIEWS

Abramyan N. G., Pronina E. V., Kuzmichev A. I.
PROBLEMS OF COLLECTIONS OF ARTICLES OF THE INTERNATIONAL CONFERENCE "YOUTH AND THE FUTURE: PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF-REALIZATION": A DECADE OF SEARCHES 144

OUR AUTHORS 152

INFORMATION FOR AUTHORS..... 156

УДК 372.878

Е. Г. Жаркова

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИКЕ 1917 – 1931 ГГ. КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ИСКУССТВ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ШКОЛЬНОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье раскрываются возможности комплексного подхода в педагогике 1917 – 1931 гг., позволившие реализовать идею взаимодействия искусств. На основе периодизации М. М. Пистрака выделяются этапы развития программ советской школы 1917 – 1931 гг. и выявляется связь этих этапов с идеей взаимодействия искусств. Автор обращается к деятельности А. В. Бакушинского, П. П. Блонского, Н. Я. Брюсовой, В. Н. Шацкой, раскрывая их вклад в создание новых комплексных программ, взгляды на роль музыкально-эстетического воспитания в единой трудовой школе, вклад в развитие идеи взаимодействия искусств в школьном музыкальном образовании.

Ключевые слова*: взаимодействие искусств, музыкальное образование, комплексные программы, единая трудовая школа.*

История художественного образования и его конкретных направлений, особенно музыкального образования, в России изучалась и изучается достаточно интенсивно. Назовем труды В. И. Адищева, Н. А. Асташовой, С. И. Дорошенко, М. А. Захарищевой, Е. В. Николаевой и других ученых. Однако комплексный подход в педагогике **как фактор реализации идеи взаимодействия искусств** в единой трудовой школе до сих пор не становился предметом историко-педагогического исследования.

Обозначим особенности, характерные для рассматриваемого исторического периода:

1) практически сразу новое государство взяло на себя целенаправленное руководство образованием;

2) продолжалась активная работа педагогов на местах, имевшая зачастую поисковый, экспериментальный, порой спонтанный характер;

3) одновременно с отрицанием принципов старой школы шел достаточно болезненный процесс внедрения новых форм, методов и программ.

Обратим внимание на то, что период 1917 – 1931 гг. не был однородным. Эту неоднородность, в частности, показал в своем учебнике по педагогике 1934 года М. М. Пистрак (1888 – 1937) [7]. Будучи непосредственным

участником развития педагогической теории и практики рассматриваемого периода, М. М. Пистрак видел его структуру, и по изложению в учебнике хорошо заметно, как развивалась комплексность и в чем она выражалась. Для наглядности представим этапы развития и изменения программ советской школы в виде табл. 1 [7, с. 116 – 129].

Таблица 1

Этапы развития программ советской школы 1918 – 1931 гг.

Этап	Период	Основные программные разработки	Характеристика программ
1	1918 – 1922	Примерные программы единой трудовой школы	Построение по предметному принципу
2	1922 – 1927	Программы ГУСа I и II ступени	Программы «энциклопедии культуры»
3	1927 – 1929	Программы и методические записки единой трудовой школы	Сочетание комплексной и предметной систем
4	1929 – 1931	Программы фабрично-заводских семилеток и школ крестьянской молодежи	Опора на «комплекс-проекты»

В течение 1918 г. в Государственной комиссии по просвещению под руководством А. В. Луначарского, Н. К. Крупской, П. Н. Лепешинского шла разработка «Положения о единой трудовой школе». К началу нового 1918/19 учебного года проект документа получил одобрение на I Всероссийском съезде по просвещению.

В «Положении о единой трудовой школе», в частности, устанавливалось следующее [5]:

– обучение носит общеобразовательный политехнический характер, причем видное место отводится физическому и эстетическому образованию (статья 13);

– школы открыты для учащихся всю неделю, т. е. семь дней, один из которых используется учащимися для чтения, экскурсий, спектаклей и других самостоятельных детских занятий, а другой – под руководством педагогов – для клубных и лабораторных занятий, рефератов, экскурсий, ученических собраний (статья 15).

Концепцию не только музыкального, но целостного художественно-творческого воспитания в своей вводной статье к программе по музыке 1921 г. сформулировала Надежда Яковлевна Брюсова. Ее взгляды полностью совпадали с воззрениями других деятелей музыкального искусства, в первую очередь Б. Л. Яворского. Уже само обоснование новой цели музыкального воспитания в школе – а эта цель в том, чтобы вся школа, вся ее жизнь стали «свободной радостью для детей» [8, с. 319], – Н. Я. Брюсова осуществляла на основе сопоставления **изобразительного искусства и музыки**, что свидетельствует о несомненной важности идеи взаимодействия искусств. «Одни из самых первых умений, которым надо научить людей, – это уменья видеть и слышать, ощущать мир и себя в мире. И учиться этим уменьям, конечно, легче всего тогда,

когда чувства еще только оживают, когда человек в первый раз присматривается и прислушивается к окружающему миру и еще не знает ни о каких запретах» [8, с. 318]. В соответствии с этой установкой музыка (пение) в единой трудовой школе тесно связывалась со школьной жизнью, а формы организации «музыкальных начинаний» [Там же, с. 325] выбирались такие, в которых было бы возможно максимально тесное взаимодействие разных видов искусств: «собрания для слушаний музыки, детские оперы, концерты» [Там же].

Наиболее ярко взаимодействие искусств проявилось в драматизации. Авторы программы «Драматизация в школе» писали о недостаточном внимании к искусству театра, «в то время как рисование, лепка, пение, музыка, литература нашли или находят себе правильную и заслуженную оценку со стороны педагогической мысли и педагогической практики, в то время как эти искусства занимают видное место если не в жизни, то, по крайней мере, в программе нашей единой трудовой школы» [Там же, с. 330].

Разносторонние линии развития идеи взаимодействия искусств просматриваются в сборнике статей «Театр в школе» (1924 г.), который можно воспринимать как методическое руководство для учителей. Признавая, что «работа театра имеет едва ли не самое сильное воспитательное и образовательное значение», но начинать приходится «ощупью, впотьмах», не имея опыта, Н. С. Шер отмечала:

а) искусство театра органически спаяно с целым рядом искусств – поэзией, музыкой, живописью, ритмом;

б) профессиональный театр школе не нужен, более того, он для нее вреден;

в) в основе театральной работы лежит игра (не актерская, но детская);

г) выстраивая драматизацию, следует учитывать возрастные особенности детей;

д) театр в школе не предполагает обязательного разделения на артистов и зрителей [12, с. 8 – 10].

При этом содержание занятий для всех групп I ступени полностью основывалось на комплексных темах, таких как «Природа и человек», «Трудовая жизнь человека», «Общественная жизнь человека».

Раздел программ 1921 г. «О ритмическом воспитании» (автор Н. Г. Александрова) являлся самостоятельным, но на первое место в реализации своих идей ставил «прекраснейшее из искусств – музыку» [9, с. 341]. Роль взаимодействия искусств в процессе ритмического воспитания, безусловно, также осмысливалась, ибо «музыка незаметно ведет учащихся в область другого искусства – искусства драматической пластики, театра, пантомимы, танца» [Там же].

Анализ программы позволяет выявить вполне определенную последовательность в заданиях. Их «настройки» помогают движению от выполнения простых «внутримузыкальных» задач к более сложным:

– на воспроизведение ритма сыгранной учителем пьесы;

– концентрацию внимания (ногами ученик протопывает тему баса, а мелодию прохлопывает в ладоши);

– создание пластических образов;

– пантомиму;

– танцевальные движения.

Показательно, что именно в разделе о ритмике был поднят вопрос о требованиях к педагогу в плане его способности реализовать идею взаимодействия искусств в единой трудовой школе: «Идеальным преподавателем ритмики был бы тот, кто соединял бы в себе музыканта, педагога и специалиста по искусству движения (пластики, танцев)» [9, с. 343].

Таким образом, программы семилетней единой трудовой школы 1921 г. включали разделы по музыке, изобразительному искусству, драматизации, ритмическому воспитанию и позволяли реализовать идею взаимодействия искусств в школьном образовании. При этом музыка как школьный предмет играла ведущую роль в реализации данной идеи, во многом благодаря тому, что концептуализация была осуществлена педагогом-музыкантом (Н. Я. Брюсовой).

С начала 1920-х гг. серьезную практическую, теоретическую, методическую и исследовательскую работу вели педагоги колонии «Бодрая жизнь». Цель музыкальных занятий определялась как воспитание «образованных слушателей, могущих и непосредственно наслаждаться музыкой и при случае сознательно наслаждаться формой искусства» [11]. В качестве задач намечалась проверка музыкальной работы в пении, ритмике и слушании музыки, составление примерных программ, их корректировке и дополнении.

В 1922 г. педагогами колонии были составлены поэтапные «Программы по эстетической стороне», носившие **исследовательский характер** и включавшие несколько разделов. Так, «Программа по эстетической стороне I этапа» в разделе «Новые знания» содержала **целый комплекс**, направленный на музыкально-эстетическое воспитание:

1. Эстетические экскурсии.
2. Рассматривание художественных картин со стороны их содержания и красочности.
3. В музыке и пении подбор маленьких художественных песенок и разучивание их вместе с детьми.
4. Драматизация маленьких сказочек и их собственных произведений.
5. Если есть в школе музыкальный инструмент, то можно познакомить с самыми простыми ритмическими движениями.
6. Рассказывание маленьких сказок [9].

Приведенный перечень весьма показателен. Предполагалось использовать самые разные формы включения детей в деятельность, применяя не одно, а несколько видов взаимодействия искусств: синтез, соединение двух видов искусств, иллюстрация одного искусства другим, передача образов одного искусства посредством языка другого искусства.

Не менее смелый эксперимент по приобщению детей к художественному творчеству на основе взаимодействия разных видов искусств проводился в школе I ступени села Успенское и школы II ступени им. К. Маркса (7-й Опытной станции художественного воспитания) под руководством А. В. Бакушинского. Эксперимент заключался в преодолении «затухания» художественного интереса у подростков, о чем в своей фазной периодизации художественно-творческого раз-

вития говорил А. В. Бакушинский [1]. Комплексность присутствовала и в темах программы, и в выборе форм творческой деятельности, и в соединении разных видов искусства, в данном случае литературы и живописи. Так, альбом «Село Успенское», созданный учениками, объединил рисунки и рассказы. В табл. 2 представлены темы, программы и формы творческой деятельности учеников школы села Успенское, которые можно рассматривать как применение комплексного метода.

Таблица 2

Комплекс тем и форм творческой деятельности школы села Успенское

№	Темы программы	Формы творческой деятельности
1	«Окружающая природа»	Рисование в классе и дома
2	«Деревенская жизнь»	Экскурсии на природу
3	«Смена времен года»	Посещение музеев
4	«Крестьянский труд»	Посещение творческих мастерских художников

Альбом ярко иллюстрировал практиковавшийся в то время подход, ориентировавший учащихся на наблюдение за окружающей жизнью и воплощение ее образов в рисунках и литературных зарисовках, т. е. на самостоятельное творчество. Ошибки в литературных работах очень корректно исправлялись педагогом. Комплексный метод позволял органично связать знания из разных предметных областей (литература, естествознание, геометрия и др.) и впечатления от экскурсий.

Итак, идея взаимодействия искусств в школе была связана, прежде всего, с комплексностью как ведущим принципом отбора содержания образования в новой советской трудовой школе.

Павел Петрович Блонский, один из теоретиков единой трудовой школы, в 1920-х гг., будучи председателем подкомиссии в Государственном ученом совете (ГУС), включился в создание комплексных программ. «Школа должна дать ребенку цельное знание; она, как мы говорили, должна отказаться от конгломерата обособленных друг от друга учебных предметов» [2, с. 118], – вот о чем прежде всего думал в то время П. П. Блонский. Он настойчиво указывал на недостатки, связанные с предметной системой обучения в сфере искусства: «Уроки поэзии, музыки, рисования как изолированные эстетические занятия обладают крайне малой педагогической ценностью. В лучшем случае это – уроки оторванного от жизни искусства» [Там же, с. 263].

В 1923 году программы ГУСа были изданы Наркомпросом как обязательные и включали среди прочих раздел «Эстетическое воспитание в единой трудовой школе». Общие требования к организации эстетического воспитания состояли:

– в творческом освоении наиболее типичных черт культуры прошлого;

– использовании такой формы музыкально-эстетического воспитания, как коллективные музыкальные занятия, **соединяемые с другими искусствами**;

– объединении детей одного возраста в группы.

Учителя не замедлили выступить с критикой программ за отсутствие систематичности в знаниях, принудительный характер внедрения, называли их «нелепым винегретом» [10]. В свою очередь, П. П. Блонский в статье «Синтетический метод» осуждал учителей за «безудержную игру необузданных ассоциаций» [3] и стремление к сопоставлению явлений и фактов, по существу, далеких друг от друга.

Заметим, что П. П. Блонский, разрабатывая программы, во многом предвосхитил основные принципы инновационного полихудожественного подхода, предложенного в 1980-х гг. Б. П. Юсовым. Не употребляя понятия «полихудожественный подход», ученый тем не менее апеллировал к его возможностям, подчеркивая, что «просто человека с музыкальным чувством» возможно воспитать **через синтез с поэзией и театром**. «Однако, не будучи музыкантом-профессионалом, П. П. Блонский не мог представить в своих трудах законченной, методически разработанной системы музыкального воспитания», – отмечает в монографии С. И. Дорошенко [6, с. 170].

Можно утверждать, что программы семилетней единой трудовой школы, включающие в себя разделы по изобразительному искусству, музыке, драматизации, эстетическому и ритмическому воспитанию, обладали большим интеграционным потенциалом, позволявшим менять приоритеты познавательной деятельности в сторону «осознания связей и отношений между различными явлениями» [4, с. 29].

Таким образом, концепция целостного музыкально-эстетического воспитания 1917 – 1931 гг. содержала в своей основе идею взаимодействия искусств и основывалась на комплексном подходе. Концепция не потеряла своей актуальности, многие ее идеи возродились и воплотились в школьном музыкальном образовании рубежа XX – XXI вв.

Литература

1. Бакушинский А. В. Художественное творчество и воспитание / сост., вступ. ст. Н. Н. Фомина, Т. А. Копцева. М. : Карапуз, 2009. 410 с.
2. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 696 с.
3. Блонский П. П. Синтетический метод // Научный архив РАО. Ф. 112. Оп. 1. Л. 4.
4. Богуславский М. В. Концепция содержания общего среднего образования научно-педагогической секции ГУСа: проблемы, идеи, практика реализации (1922 – 1931 гг.) // Историко-педагогические основания стратегии развития отечественного образования : сб. ст. М. : ИТП и МИО РАО, 1994. С. 26 – 34.

5. Декрет Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов. О Единой Трудовой Школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики (Положение) // Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917 – 1918 гг. Управление делами Совнаркома СССР. М., 1942. С. 1026 – 1030.
6. Дорошенко С. И. Музыкальное образование в России: историко-педагогическое исследование. Владимир, 1999. 212 с.
7. Пистрак М. М. Педагогика. М. : Гос. учеб.-педагог. изд-во, 1936. 404 с.
8. Программа по эстетической стороне I этапа // Научный архив РАО: Первая опытная станция по народному образованию Наркомпроса РСФСР. Ф. 1. Оп. 1. Л. 138.
9. Программы для I и II ступени семилетней единой трудовой школы. М. : ГИЗ, 1921. 359 с.
10. Труды Пятого Всероссийского съезда заведующих отделами народного образования. 27 мая – 2 июня 1926 г. / ред. А. Я. Подземский. URL: http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=233849 (дата обращения: 08.01.2019).
11. Шацкая В. Н. Доклад на музыкальном совещании // Научный архив РАО: Первая опытная станция по народному образованию Наркомпроса РСФСР. Ф. 1. Оп. 1. Л. 16.
12. Шер Н. Театр в школе // Театр в школе : сб. ст. Л. : Изд-во Сев.-Зап. обл. отд. Главной конторы «Известий ЦИК СССР и ВЦИК», 1924. С. 7 – 29.

References

1. Bakushinskij A. V. Xudozhestvennoe tvorchestvo i vospitanie / sost., vstup. st. N. N. Fomina, T. A. Kopceva. M. : Karapuz, 2009. 410 s.
2. Blonskij P. P. Izbranny`e pedagogicheskie proizvedeniya. M. : Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1961. 696 s.
3. Blonskij P. P. Sinteticheskij metod // Nauchny`j arxiv RAO. F. 112. Op. 1. L. 4.
4. Boguslavskij M. V. Koncepciya soderzhaniya obshhego srednego obrazovaniya nauchno-pedagogicheskoj sekcii GUSa: problemy`, idei, praktika realizacii (1922 – 1931 gg.) // Istoriko-pedagogicheskie osnovaniya strategii razvitiya otechestvennogo obrazovaniya : sb. st. M. : ITP i MIO RAO, 1994. S. 26 – 34.
5. Dekret Vserossijskogo Central`nogo Ispolnitel`nogo Komiteta Sovetov. O Edinoj Trudovoj Shkole Rossijskoj Socialisticheskoj Federativnoj Sovetskoj Respubliki (Polozhenie) // Sobranie uzakonenij i rasporyazhenij pravitel`stva za 1917 – 1918 gg. Upravlenie delami Sovnarkoma SSSR. M., 1942. S. 1026 – 1030.
6. Doroshenko S. I. Muzy`kal`noe obrazovanie v Rossii: istoriko-pedagogicheskoe issledovanie. Vladimir, 1999. 212 s.
7. Pistrak M. M. Pedagogika. M. : Gos. ucheb.-pedagog. izd-vo, 1936. 404 s.

8. Programma po e`steticheskoj storone I e`tapa // Nauchny`j arxiv RAO: Pervaya opy`tnaya stanciya po narodnomu obrazovaniyu Narkomprosa RSFSR. F. 1. Op. 1. L. 138.
9. Programmy` dlya I i II stupeni semiletnej edinoj trudovoj shkoly`. M. : GIZ, 1921. 359 s.
10. Trudy` Pyatogo Vserossijskogo s``ezda zaveduyushhix otdelami narodnogo obrazovaniya. 27 maya – 2 iyunya 1926 g. / red. A. Ya. Podzemskij. URL: http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=233849 (data obrashheniya: 08.01.2019).
11. Shaczkaya V. N. Doklad na muzy`kal`nom soveshhanii // Nauchny`j arxiv RAO: Pervaya opy`tnaya stanciya po narodnomu obrazovaniyu Narkomprosa RSFSR. F. 1. Op. 1. L. 16.
12. Sher N. Teatr v shkole // Teatr v shkole : sb. st. L. : Izd-vo Sev.-Zap. obl. otd. Glavnoj kontory` «Izvestij CIK SSSR i VCIK», 1924. S. 7 – 29.

E. G. Zharkova

COMPREHENSIVE APPROACH IN PEDAGOGY 1917 – 1931 YEARS AS A FACTOR OF THE IMPLEMENTATION OF THE IDEA OF INTERACTION OF THE ARTS IN DOMESTIC SCHOOL MUSIC EDUCATION

The article reveals the possibilities of an integrated approach in pedagogy in the 1917 – 1931 years, which made it possible to realize the idea of interaction between the arts. Based on the periodization of M. M. Pistrak, the stages of development of the programs of the Soviet school in 1917 – 1931 are distinguished and the connection of these stages with the idea of interaction of arts is revealed. The author refers to the activities of A. V. Bakushinsky, P. P. Blonsky, N. Ya. Bryusova, V. N. Shatskaya, revealing their contribution to the creation of new complex programs, views on the role of musical and aesthetic education in a unified labor school, in the development of the idea of interaction of arts in school music education.

Key words*: interaction of arts, music education, complex programs, unified labor school.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01

Л. А. Дубровина, А. А. Чеснокова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ 1-ГО КУРСА К ОБУЧЕНИЮ В КОЛЛЕДЖЕ

В статье поднимается вопрос об актуальности проблемы адаптации студентов к условиям образовательного процесса, необходимости создания психолого-педагогических условий для успешности этой адаптации. Авторы анализируют подходы педагогов и психологов к пониманию феномена социальной адаптации. На основе проведённого эмпирического исследования выделены компоненты успешной адаптации. Выявлена роль психолого-педагогических условий в процессе адаптации. Охарактеризована специфика психолого-педагогических условий адаптации первокурсников к условиям обучения в колледже.

Ключевые слова: *социальная адаптация, успешность адаптации, субъект, образовательная организация, условия, психолого-педагогические условия, педагогическая деятельность, синергетический эффект.*

В настоящее время во всех сферах жизни общества происходят колоссальные изменения. Мы можем наблюдать как социальные, так и экономические изменения, снижение уровня качества образования – среднего, среднего специального, высшего. Расплывчатость устоявшихся и принятых социокультурных ориентиров, снижение образовательных возможностей семьи могут привести к эмоциональной неустойчивости подрастающего поколения, снижению уровня образования и успеваемости. Как следствие, наблюдается низкий уровень социальной адаптации учащихся колледжей, техникумов и других учреждений среднего профессионального образования. Также может произойти неадекватная адаптация к процессу обучения.

Считается, что одной из основных причин низкого уровня профессиональной подготовки студентов является плохая адаптация подростков к условиям обучения в учреждениях среднего специального образования. Одна из основных составляющих процесса адаптации личности в современном обществе – это успешность прохождения её начального этапа, т. е. адаптации обучающихся в образовательном учреждении. Основной задачей современной системы среднего специального образования признается развитие не только профессионально

грамотной, но и социально адаптированной личности, способной жить и трудиться в быстро меняющемся мире.

В любом учебном заведении особо значимой задачей, стоящей перед педагогами, считается работа с первокурсниками, помощь им в адаптации к новой системе общественных отношений, современному образованию, освоению подростками новой для них роли учащихся. Во многом успешность процесса адаптации определяется условиями, созданными в образовательном учреждении.

Проблема исследования адаптации первокурсников колледжа обусловлена тем, что от успешности её протекания и результатов зависит не только успеваемость студента, но и его дальнейшая профессиональная жизнь и карьера. Именно в период обучения в среднем специальном профессиональном учреждении формируется отношение студента к самообразованию, закладывается мотивация для дальнейшего профессионального роста. На протекание процесса адаптации оказывают влияние многие факторы, среди них высокий уровень тренировочных нагрузок, большое количество занятий, наличие специальных форм организации учебной деятельности. Для многих первокурсников высокие тренировочные нагрузки, требования учебного процесса часто становятся травмирующими факторами. Если у студента возникают трудности с прохождением адаптации, то может развиться даже устойчивая личностная тревожность.

С. Д. Артемов считал социальную адаптацию «интенсивным усвоением устоявшихся со временем материальных, духовных условий работы коллективов». С. Д. Артемов также говорил о том, что высокий уровень адаптации помогает достигать определенной степени свободы в окружающей индивида среде. Свобода нужна человеку для влияния на социальную среду и изменения её, приспособления к своим нуждам и потребностям [1].

Р. С. Немов считал, что адаптация человека в обществе заключается в усвоении правил, норм и ценностей общества, в котором он находится [10, с. 147]. Согласно определению, выдвинутому данным автором, адаптация – это способность человека приспосабливаться к постоянно изменяющимся условиям окружающей среды, без возникновения конфликта и ощущения какого-либо дискомфорта при контакте с этой средой [10, с. 142]. На протяжении данного процесса у человека вырабатываются навыки, одобряемые окружающими людьми, а именно навыки общения, поведения и деятельности, через которые индивид может реализовать свои интересы и потребности.

При рассмотрении работ отечественных специалистов также были выделены те, кто делал акцент на трудовой адаптации, к таковым можно отнести отечественных исследователей Б. Ф. Ломова и А. Л. Журавлева. В своих работах они делали акцент на адаптации к условиям конкретного предприятия, особенностям организации труда и дисциплины [18, с. 214].

Во второй половине XX столетия появляется особое направление в понимании адаптации, последователи которого отталкиваются от положения о тесном взаимодействии общества и личности человека, а также о тесном единстве

данных понятий. Психологи М. И. Дьяченко, В. И. Ковалева, Л. А. Кандыбович, Н. А. Сырникова разрабатывают проблему социально-психологической и профессиональной адаптации в производственной деятельности человека, специфику этой адаптации [6, с. 142].

Существует особый взгляд на социально-психологическую адаптацию как на двусторонний процесс, определяющий специфику её содержания. Следуя данному положению, М. И. Скубий дает следующее описание процесса социально-психологической адаптации. По мнению ученого, данный процесс заключается в двусторонней связи обратных сторон: с одной стороны, приспособление к среде, а с другой – трансформация индивида в данном окружении [Там же].

Отечественный ученый В. В. Селиванов, рассмотрев процесс адаптации, выделил четыре формы социально-психологической адаптации:

1. Активная жизненная позиция (при которой индивид старается понять и завоевать доверие людей для того, чтобы в будущем влиять на них).

2. Пассивная жизненная позиция (индивид стремится к согласию с другими людьми в различных вопросах при возникновении незнакомых обстоятельств).

3. Осторожная установка на «изучение» окружающего (индивид стремится понять окружающую обстановку и внимательно изучить детали поведения людей).

4. Простое приспособление (индивид стремится угодить тому, кто сильнее его, чтобы добиться его покровительства и защиты) [2].

Многие ученые, например, Н. Д. Никандров, Э. С. Чугуева, В. С. Немченко и В. А. Кан-Калик полагают, что для успешности процесса адаптации необходимо проявление творческой активности личности. И. А. Милославова также отмечает активность личности при социальной адаптации. Это приводит к некоторым структурными сдвигами в адаптационном процессе [13, с. 47].

Давая оценку процессу социально-психологической адаптации, Н. А. Свиридов рассматривал ее как процесс взаимодействия всех структурных компонентов. Автор также отмечал, что социальная адаптация представляет некую целостность. Социально-психологический процесс не только и не столько пассивное приспособление к окружающей социальной среде, но и активное изменение этой среды. В подростковым возрасте главенствующее положение занимает преобразовательная деятельность, включенная в процесс адаптации.

В. В. Константинов, И. А. Красильников под термином «социально-психологическая адаптация» понимают преодоление трудных жизненных ситуаций, в ходе которого раскрываются внутренние силы человека, формируются новые способы поведения [7, с. 42].

Советский педагог и психолог М. В. Ромм при изучении вопроса адаптации человека делал акцент на информационно-интеллектуальной стороне этого процесса. Учёный считал, что любые значительные изменения условий среды или деятельности связаны с переосмыслением сложившейся ситуации. Именно эта появившаяся потребность стимулирует человека ис-

кать новую информацию для интерпретации ситуации и построении оптимальной адаптивной стратегии [17, с. 47].

В отечественной литературе встречается немало определений понятия «социально-педагогическая адаптация». Например, Ф. Б. Березин определяет это понятие как «результат процесса изменения психологических, социальных, моральных, демографических и экономических взаимоотношений между людьми», приводящий к «социальному приспособлению». Он считает, что деятельность человека носит реформаторский характер, так как само общество является адаптивно-адаптирующей системой [2, с. 234].

По мнению немецкого ученого Х. Хартманна, адаптация является диалектичным процессом, так как одновременно включает в себя процессы, связанные с конфликтами, и процессы, с ними не связанные. Он отмечает, что с самого рождения перед человеком возникает важная задача адаптации к окружающей среде и людям, находящимся в ней. Хартманн видит диалектическое единство и в поведении самого человека: с одной стороны, он принимает активное участие в жизни общества, а с другой – создает определенные условия, к которым впоследствии ему приходится адаптироваться [19, с. 105].

Социально-психологическая адаптация в современном обществе – это обобщающий системный показатель состояния человека, позволяющий ему выполнять определенные биосоциальные функции. Она заключается в приспособлении человека к различным компонентам социальной среды, бытовым, профессиональным, социальным, культурным.

Для описания модели процесса социально-психологической адаптации оптимально и целесообразно использовать системный подход. В рамках этого подхода адаптация будет пониматься как процесс построения новой системы, более сложной и совершенной. В качестве исходных элементов системы адаптации рассматриваются индивид и среда. Отмечается ещё одна особенность социально-психологической адаптации как системного процесса: относительная автономность и обособленность входящих в неё подсистем. Во вновь образовавшейся системе появляются свойства, которых не было в её элементах. Проявляется ещё одно интересное свойство системного подхода: повышение продуктивности системы в целом и её подсистем в отдельности.

Поступление в колледж – это важный этап в жизни каждого человека. В Российской Федерации среднее общее образование является обязательным для всех граждан, не достигших возраста восемнадцати лет. Закончив девять классов школы, перед многими выпускниками и их родителями встает выбор: продолжать обучение в 10 – 11-м классах или же продолжить образование в колледже, училище или других учреждениях среднего профессионального образования.

Завершить обучение в школе после 9-го класса решаются далеко не все школьники. Прежде всего необходимо хорошо взвесить все за и против. Если подросток решительно настроен покинуть стены школы и поступить в другое учебное заведение среднего про-

фессионального образования, то его переубедить очень сложно. Многие психологи современности, в их числе Л. Ф. Обухова, Б. Р. Мандель, считают, что если школьник категорически настроен уходить из школы, не стоит препятствовать ему сделать этот шаг [18].

Если подросток ошибается с выбором специальности, то он всегда может получить желаемую специальность. В современном мире существует множество способов продолжить обучение или сменить направление деятельности с помощью различных курсов повышения квалификации, которые могут проводиться, в том числе, и дистанционно. Одним из преимуществ обучения в средних специальных учреждениях является возможность последующего поступления в вуз по ранее изучаемой специализации. При этом абитуриента, оценив знания и опыт, приемная комиссия может зачислить сразу на второй или последующие курсы вуза. Таким образом, при окончании университета выпускник сможет иметь сразу два диплома, а значит определённое преимущество перед своими сверстниками при поступлении на работу.

После поступления в учебное среднее профессиональное учебное заведение начинается процесс адаптации к новым условиям. У каждого из подростков он проходит по-разному. Для того чтобы дети как можно быстрее приспособились к новым условиям, психологи и педагоги проводят различные мероприятия на сплочение коллектива, профилактические занятия, выявляют наиболее беспокоящие учеников вопросы и стараются найти все возможные варианты решения проблемы.

Еще одной проблемой, с которой могут столкнуться студенты на ранних этапах, является жизнь в общежитии. Подростки, которые совсем недавно жили дома с родителями, вынуждены столкнуться совершенно с новыми условиями. Самостоятельная жизнь на первый взгляд привлекательна. Контроль родителей за жизнью ребенка снижается максимально. Именно поэтому на данном этапе совершается нередко большое количество ошибок, за которые впоследствии приходится отвечать. При этом администрация колледжей, училищ и администрация общежитий стараются контролировать студентов изданием различных указов о распорядке дня, режиме посещения, разработкой санкций о нарушении установленных порядков.

Эмпирическое изучение адаптации студентов 1-го курса проводилось на базе ГБПУ ВО «Владимирский областной колледж культуры и искусств». В опросе принимало участие четыре группы: ТДИ-1, 1НХТ-ЭТ, 1АК-ФТДИК, 1НХТ-ХТ, всего 57 человек. Со студентами проводился опросник СПА К. Роджерса и Р. Даймонда. Методика СПА включает в себя следующие шкалы: адаптация, интернальность, эмоциональная комфортность, самопринятие, принятие других, стремление к доминированию.

По результатам диагностики было выявлено, что все студенты успешно адаптировались к обучению в колледже. Уровень адаптации составляет 66 %, т. е. является средним. Уровень самопринятия в норме и составляет 75 %, не принимают себя, испытывают

постоянное недовольство к себе лишь 2 % опрошенных. Можно отметить, что большинство студентов приспособились к новым условиям учебной деятельности, в их состоянии преобладает состояние спокойствия и уверенности; они способны открыто выражать свои чувства, не испытывая тревоги. Также студенты реалистичны, воспринимают окружающие события адекватно и не испытывают напряжения, даже тогда, когда действительность не соответствует их ожиданиям. Студенты готовы принимать других людей, уважать их жизненные ценности и чувства, которые они испытывают (69 %). Большая часть студентов уверена, что происходящие вокруг события определяются их поведением и действиями и только они ответственны за происходящие события (51 %).

Высокими показателями характеризуется стремление к доминированию (73 %). Это предполагает борьбу студентов за приоритетные позиции, стремлением контролировать свое социальное окружение и воздействовать на него. Причём контроль и воздействие будут оказываться в жёсткой императивной форме: через приказы и запрещения. Такие показатели по шкале доминирования требуют дополнительного внимания, так как включение студентов в новую социальную ситуацию приводит к установлению новых межличностных отношений при взаимодействии друг с другом. Это может привести к напряжению, межличностным конфликтам, агрессивности и враждебности. Требуется групповая работа по формированию межличностных отношений, групповой сплоченности и ценностно ориентационного единства в исследуемых группах.

Оценка интенсивности личностных факторов студентов по колледжу показала, что факторы экстраверсия – интроверсия, эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость, экспрессивность – практичность находятся в пределах нормы. Высокие значения имеет фактор привязанности – обособленности, что определяет позитивное отношение к другим людям. Студенты испытывают потребность быть рядом с людьми, не конфликтны, поддерживают коллективные мероприятия, предпочитают сотрудничать. У студентов можно отметить такие черты, как добросовестность, ответственность, обязательность, волевую регуляцию поведения.

Таким образом, были выявлены ключевые проблемы адаптации студентов к условиям обучения в колледже: потребность в дружеских отношениях со сверстниками, одобрении, самоутверждении. В старшем подростковом возрасте самоутверждение зачастую происходит на искажённом уровне, т. е. через подавление других, проявления собственной силы (об этом свидетельствуют результаты диагностики). При этом было выявлено, что студенты с низким уровнем адаптированности показывают высокий уровень по шкале доминирования. Статистически значимые связи не удалось выявить из-за небольшого количества выборки.

Для решения задачи установления оптимальных межличностных отношений между студентами необходимо выделить психолого-педагогические условия, способствующие этому. Анализируя феномен понятия «условие», исследователи Н. Ипполитова, Н. Стерхова определяют его как обстоятельство, влияющее на жизнь и деятельность че-

ловека, как окружение, в котором обязательно что-либо происходит [5, с. 8]. С точки зрения педагогики В. М. Полонский интерпретирует понятие «условие» как интегративную совокупность воздействий (природных, социальных, внешних и внутренних), определяющих поведение и развитие всех сторон личности. Перечисленные воздействия влияют на структуру и организацию учебно-воспитательного процесса [15, с. 36].

Изучением специфики психолого-педагогических условий занимались А. О. Малыхин, Н. В. Журавская, А. В. Круглий, А. В. Лысенко [5]. Учёные отметили, что основной специфической характеристикой психолого-педагогических условий будет их направленность на создание эффективных педагогических мер воздействия на личность обучающихся, целью этого воздействия является дальнейшее развитие субъектов образовательного процесса. Характерными признаками психолого-педагогических условий являются:

1) использование возможностей образовательной и материальной среды для повышения эффективности целостного педагогического процесса;

2) решение задач целостного педагогического процесса посредством совокупности мер воздействия;

3) реализация личностного аспекта образовательного процесса через обеспечение развития, воспитания и обучения субъекта, в процессе использования совокупности мер педагогического воздействия;

4) формирование субъектности личности через систему мер воздействия.

Конкретизируя психолого-педагогические условия, необходимые и достаточные для эффективного процесса адаптации к условиям колледжа, мы выделили следующее:

Во-первых, *системный подход* как психолого-педагогическое условие предусматривает рассмотрение целостной системы «общество – духовное пространство – личность». При системном подходе основное внимание уделяется развитию ценностных ориентаций личности, так как они влияют на поведение человека в обществе, формируют его социальные потребности, мотивационную сферу в целом. Ценности развиваются и интериоризируются в процессе социальной деятельности и накопления жизненного опыта, они не могут присваиваться личностью в «готовом виде». Поэтому для успешной адаптации нужна групповая просоциальная деятельность, в процессе которой будут проявляться и развиваться ценностные ориентации студентов.

Во-вторых, психолого-педагогическим условием эффективной адаптации студентов, тесно связанным с первым, является *деятельностный подход.* Алгоритм развёртывания процесса деятельности можно представить в следующем виде: «осознание потребности – сопоставление ее с наличной системой ценностей, установок, смыслов – целеполагание и формирование мотива деятельности – планирование и организация деятельности – волевой контроль над осуществлением деятельности – выявление и оценка результатов, рефлексия того, что было сделано» [7, с. 63]. Развитие ценностного отношения личности к себе и к

окружающим строится на ценностях, принятых в конкретном обществе. Принимая во внимание внутреннюю логику процесса деятельности, необходимо создавать проблемные учебные ситуации, в которых обучающиеся самостоятельно принимают решения, выбирают пути и способы достижения цели, осознают свою ответственность за принятое решение. Пройдя такую внутреннюю обработку, ценности интериоризируются, становятся личностными. Для процесса адаптации деятельность необходима, так как только совместная деятельность помогает строить личностно значимые устойчивые отношения, потребность в которых особенно остро ощущается в подростковом возрасте.

В-третьих, ещё одно необходимое и достаточное психолого-педагогическое условие успешной адаптации студентов – это такая организация образовательной среды, при которой обучающийся имеет возможность *самореализовываться* через развитие своего творческого потенциала. Процесс самореализации личности происходит при вовлечении ее в коллективное творческое дело. Общественно-полезная коллективная творческая деятельность будет являться для обучающихся основной формой и психологическим механизмом развития социальной активности.

В-четвертых, к психолого-педагогическим условиям эффективной адаптации к условиям обучения можно отнести *гуманизацию взаимодействия участников образовательного процесса.*

Образовательный процесс в отечественной педагогике определяется как «специально созданное, развивающееся в границах определенной воспитательной системы взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на достижение поставленной цели и приводящее к изменению индивидуальных качеств личности учащихся» [14]. В рамках целостного педагогического процесса формируется и устанавливается система социально-педагогических взаимоотношений его участников. Структура взаимоотношений складывается из конкретных взаимодействий участников образовательного процесса. Понятие «взаимодействие» определяется как универсальная форма развития, приводящая к возникновению качественно нового состояния у каждого его участника. Взаимодействие участников образовательного процесса, педагогов и студентов осуществляется в двух основных формах: индивидуальной и групповой. Гуманизация отношений позволяет сделать процесс взаимодействия более продуктивным. Только при равноправных субъект-субъектных отношениях участников педагогического процесса возможны такие новообразования, как самопознание и взаимопознание участников взаимодействия. Эти новообразования необходимы для взаимопонимания студентов и позитивного взаимовлияния.

Таким образом, можно выделить систему психолого-педагогических условий эффективной адаптации студентов к условиям обучения в колледже. В эту систему необходимых и достаточных условий мы включаем системный подход при решении любой педагогической задачи, формировании ценностей личности, деятельностный

подход, позволяющий развивать творческий потенциал студента, предоставление возможностей для самореализации личности, гуманизацию взаимодействия участников педагогического процесса. Хотелось бы подчеркнуть, что необходимый эффект дает именно система психолого-педагогических условий. Выделенные условия, на наш взгляд, способствуют развитию личностного взаимоотношения студентов со сверстниками и преподавателями, что является залогом успешной адаптации.

Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М. : Аспект Пресс, 2005. 456 с.
2. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л. : Наука, 2008. 210 с.
3. Дербенев Д. П. Социальная адаптация подростков // Социологический журнал. 2012. №. 1 – 2. С. 142 – 147.
4. Дубровина Л. А., Сорокина И. Р. Психолого-педагогические условия эффективного экологического воспитания в современной школе // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2017. № 30 (49). С. 47 – 53.
5. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: Сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. № 1. Pp. 8 – 14.
6. Кандыбович Л. А., Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности человека к деятельности. Минск : Изд. БГУ, 2010. 256 с.
7. Красильников И. А., Константинов В. В. Социально-психологическая адаптация личности и стратегии разрешения внутренних конфликтов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2015. Т. 11. №. 4. С. 157 – 175.
8. Ломов Б. Ф., Журавлев А. Л. Психология и управление. М. : Знание, 2002. 440 с.
9. Налчаджян А. А. Психологическая адаптации: механизмы и стратегии. М. : ЭКСМО, 2010. 368 с.
10. Немов Р. С. Общая психология. СПб. : Питер, 2008. 304 с.
11. Кандыбович Л. А., Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности человека к деятельности. Минск : Изд-во БГУ, 2005. 210 с.
12. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. М. : Прайм-Еврознак, 2010. 672 с.
13. Милославова И. А. Адаптация как социально-психологическое явление // Социальная психология и философия. 2001. №. 2. С.119 – 123.

14. Овчарова Р. В. Практическая психология образования (учебное пособие для студентов психологических факультетов университетов) // Международный журнал экспериментального образования. 2013. Т. 1. №. 5. С. 250 – 267.
15. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М. : Высш. шк., 2014. 512 с.
16. Растова Л. М. Социальная адаптация личности в коллективе : автореф. дис. … канд. фил. наук. Барнаул, 2008. 26 с.
17. Ромм М. В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект. Новосибирск : Наука. Сиб. издат. фирма РАН. 367 с.
18. Сластенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика. М. : Академия, 2010. 477 с.
19. Хартманн Х. Эго-психология и проблема адаптации. М. : Ин-т общегуманит. исслед., 2002. 143 с.
20. Шибутани Т. Социальная психология / пер. с англ. В. Б. Ольшанского. Ростов н/Д. : Феникс, 2002. 538 с.
21. Шпак Л. Л. Социальная дезадаптация: признаки, механизмы, уровни // Социологические исследования. 2012. №. 3. С. 50 – 55.

References

1. Andreeva G. M. Social`naya psixologiya. M. : Aspekt Press, 2005. 456 s.
2. Berezin F. B. Psixicheskaya i psixofiziologicheskaya adaptaciya cheloveka. L. : Nauka, 2008. 210 s.
3. Derbenev D. P. Social`naya adaptaciya podrostkov // Sociologicheskij zhurnal. 2012. №. 1 – 2. S. 142 – 147.
4. Dubrovina L. A., Sorokina I. R. Psixologo-pedagogicheskie usloviya e`ffektivnogo e`kologicheskogo vospitaniya v sovremennoj shkole // Vestnik Vladi-mirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2017. № 30 (49). S. 47 – 53.
5. Ippolitova N., Sterxova N. Analiz ponyatiya «pedagogicheskie usloviya»: Sushhnost`, klassifikaciya // General and Professional Education. 2012. № 1. Rp. 8 – 14.
6. Kandy`bovich L. A., D`yachenko M. I. Psixologicheskie problemy` gotovnosti cheloveka k deyatel`nosti. Minsk : Izd. BGU, 2010. 256 s.
7. Krasil`nikov I. A., Konstantinov V. V. Social`no-psixologicheskaya adaptaciya lichnosti i strategii razresheniya vnutrennix konfliktov // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. 2015. T. 11. №. 4. S. 157 – 175.
8. Lomov B. F., Zhuravlev A. L. Psixologiya i upravlenie. M. : Znanie, 2002. 440 s.
9. Nalchadzhyan A. A. Psixologicheskaya adaptacii: mexanizmy` i strategii. M. : E`KSMO, 2010. 368 s.

10. Nemov R. S. Obshhaya psixologiya. SPb. : Piter, 2008. 304 s.
11. Kandy`bovich L. A., D`yachenko M. I. Psixologicheskie problemy` gotovnosti cheloveka k deyatel`nosti. Minsk : Izd-vo BGU, 2005. 210 s.
12. Meshheryakov B. G., Zinchenko V. P. Bol`shoj psixologicheskij slovar`. M. : Prajm-Evroznak, 2010. 672 s.
13. Miloslavova I. A. Adaptaciya kak social`no-psixologicheskoe yavlenie // Social`naya psixologiya i filosofiya. 2001. №. 2. S.119 – 123.
14. Ovcharova R. V. Prakticheskaya psixologiya obrazovaniya (uchebnoe posobie dlya studentov psixologicheskix fakul`tetov universitetov) // Mezhdunarodny`j zhurnal e`ksperimental`nogo obrazovaniya. 2013. T. 1. №. 5. S. 250 – 267.
15. Polonskij V. M. Slovar` po obrazovaniyu i pedagogike. M. : Vy`ssh. shk., 2014. 512 s.
16. Rastova L. M. Social`naya adaptaciya lichnosti v kollektive : avtoref. dis. … kand. fil. nauk. Barnaul, 2008. 26 s.
17. Romm M. V. Adaptaciya lichnosti v sociume: teoretiko-metodologicheskij aspekt. Novosibirsk : Nauka. Sib. izdat. firma RAN. 367 s.
18. Slastenin V. A., Kashirin V. P. Psixologiya i pedagogika. M. : Akademiya, 2010. 477 s.
19. Xartmann X. E`go-psixologiya i problema adaptacii. M. : In-t obshhegumanit. issled., 2002. 143 s.
20. Shibutani T. Social`naya psixologiya / per. s angl. V. B. Ol`shanskogo. Rostov n/D. : Feniks, 2002. 538 s.
21. Shpak L. L. Social`naya dezadaptaciya: priznaki, mexanizmy`, urovni // Sociologicheskie issledovaniya. 2012. №. 3. S. 50 – 55.

L. A. Dubrovina, A. A. Chesnokova

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR SUCCESSFUL ADAPTATION OF 1ST YEAR STUDENTS TO COLLEGE EDUCATION

The article raises the question of the relevance of the problem of students ' adaptation to the conditions of the educational process, the need to create psychological and pedagogical conditions for the success of this adaptation. The authors analyze the approaches of teachers and psychologists to understanding the phenomenon of social adaptation. Based on the conducted empirical research, the components of successful adaptation are identified. The role of psychological and pedagogical conditions in the process of adaptation is revealed. The specificity of psychological and pedagogical conditions of adaptation of first-year students to the conditions of training in College is characterized.

Key words*: social adaptation, adaptation success, subject, educational organization, conditions, psychological and pedagogical conditions, pedagogical activity, synergetic effect.*

УДК 37

Р. Р. Закиева

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ИЗМЕРЕНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ, ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В данном исследовании предпринята попытка систематизировать существующие подходы к оценке качества результата подготовки студентов, а также предложен алгоритм методики оценивания результата освоения компетенций студентами технических вузов. Наиболее значимым научно-практическим результатом, полученным в ходе исследования, является авторская интерпретация измерения сформированности универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Представленные результаты и выводы исследования дают возможность сформулировать рекомендации по проведению оценки качества результатов подготовки студентов в системе профессионального образования. Практическая значимость состоит в том, что разработана методика выполнения измерения сформированности компетенций, которую можно применять для определения результатов освоения компетенций текущего, промежуточного и итогового видов контроля.

Ключевые слова*: качество образования, результаты обучения, оценка качества, компетенции, образовательный стандарт, оценочные средства, балльно-рейтинговая система.*

Введение. Актуальность проблемы качества подготовки студентов в высших учебных заведениях обусловлена возрастающей ролью и значением человеческого ресурса для эффективной работы предприятий и организаций.

Надобность пересмотра методов и подходов к обеспечению качества образования и его оценке обусловлена рядом причин: быстро меняющимися рыночными условиями; невысокой эффективностью образовательного процесса; отсутствием единого подхода и критериев, определяющих качество образования, и, как результат, неапробированные методы и средства оценки качества; неудовлетворенность работодателей подготовкой узконаправленных специалистов в высших учебных заведениях [7].

По мнению М. В. Марковой, проблема качества образования – одна из центральных в современной образовательной политике и науке [8]. Г. С. Армашова-Тельник считает, что создание системы оценки качества в высших учебных заведениях имеет множество проблем, связанных со спецификой деятельности организации [2].

На основании внедрения компетентностного подхода у высших учебных заведений появились новые зада-

чи, которые заключаются в оценивании качества результатов подготовки студентов в системе профессионального образования [1]. Однако на сегодняшний день нет универсального, доказанного и общепринятого подхода, который мог бы измерять и оценить сформированность усвоения компетенций студентов [15]. Следовательно, возникает сильная потребность в изучении и исследовании данного вопроса [1].

С переходом на новые образовательные программы ФГОС 3++ РФ поменялись планируемые итоги освоения государственных образовательных стандартов. Появились универсальные компетенции вместо общекультурных (ОК), видоизменены общепрофессиональные компетенции (ОПК), разделены на обязательные и рекомендуемые профессиональные (ПК) [16]. Установлены дополнительные требования, имеющие непосредственное отношение к индикаторам достижения компетенции. Взамен базовой и вариативной части в учебных планах появились обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений [14]. По-иному выстроены требования к учебно-методическому и материально-техническому обеспечениям, а также к организации и обеспеченности необходимым комплектом лицензионного и свободно распространяемого программного обеспечения (рис. 1).

Рис. 1. Структура содержания обновленной образовательной программы

Измерения сформированности универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций для определения результатов их освоения являются неотъемлемой задачей современной науки.

Цель исследования заключается в систематизации существующих подходов оценки качества результатов подготовки студентов и алгоритмизации методики измерения сформированности компетенций студентов технических вузов.

Обзор литературы. В системе высшего образования России на сегодняшний день существуют следующие виды контроля результатов обучения: предварительный (входной), текущий, промежуточный и итоговый.

В высших учебных заведениях сформировалось разнообразие методов

оценки качества образования: защита практических и лабораторных работ, выступление с докладом на семинарах, контрольная работа, тестирование, реферат, устный и письменный опросы, проект, решение задач, анализ ситуаций и другие [18]. Также различные формы оценки качества образования: зачет, экзамен, коллоквиум, курсовая работа, курсовой проект, выпускная квалификационная работа и т. д.

По мнению Д. В. Сухоруковой, рейтинговая система в высшем образовании является рычагом управления и регулирования активностью обучающихся [9]. На наш взгляд, балльно-рейтинговая система способна активизировать работу обучающихся, повысить систематическую и регулярную подготовку к занятиям, активизировать мотивацию обучающихся к учебной работе.

Н. Е. Тащёва утверждает, что общей тенденцией всех систем оценки стала их ориентация на компетентностный подход, т. е. переход к оценке результата обучения, представленный совокупностью компетенций [11]. От контролирующего органа требуется произвести оценку степени освоения компетенций, соответствующих утвержденным направлениям подготовки студентов технических вузов. На сегодняшний день в учебных планах по одному и тому же направлению подготовки одинаковые по названию дисциплины имеют различные компетенции. Поэтому становится ясным, что осуществление объективной внешней оценки качества образования становится маловероятным, так как для каждого высшего учебного заведения, для каждой образовательной программы эксперты должны либо разработать свои фонды оценочных средств, либо воспользоваться фондами, созданными самим вузом [14]. Оценочные материалы важны как для внутренней, так и для внешней оценки.

Г. А. Шабанов считает, что для уверенности освоения компетенции преподавателям необходимо разработать оценочные материалы для индикаторов компетенций так, чтобы они не просто раскрывали оценку результатов изучения дисциплин и модулей, а определяли дескрипторы «знать», «уметь» и «владеть» для каждой выбранной дисциплины [Там же].

В виде комплексных многоуровневых ситуационных заданий предлагает измерять уровень сформированности инженерных компетенций Н. С Бушмакина [5]. Для проверки качества ученый рекомендует использовать метод групповых экспертных оценок.

Исследователи И. В. Трунова и Л. А. Емелина предложили оценивать уровень сформированности компетенций обучающихся на производственной и учебной практиках. По мнению данных ученых, именно на практиках студенты оказываются в среде, максимально приближенной к их будущей профессиональной деятельности [12].

Для оценивания уровня сформированности компетенций Е. И. Казакова и И. Ю. Тарханова предлагают объединить все компетенции в кластеры по логике соотношения их проявлений к профессиональной деятельности. Основным средством такой оценки они видят накопительную систему, выраженную в форме портфолио обучающихся [6].

Однако в одной из следующих своих работ И. Ю. Тарханова придерживается мнения о необходимости формирования компетенций студентов вуза средствами учебной и производственной практики. Автор считает, что учебная и производственная практики способствуют установлению и укреплению связи теоретический знаний с практическими ситуациями их применения [10].

И. Г. Харисова считает, что средством оценки универсальных компетенций студентов вуза может служить портфолио. Она утверждает, что технология портфолио обладает определенным развивающим и диагностическим потенциалом [13].

Специфику применения результатов измерений сформированности компетенций при изучении разных дисциплин рассмотрел В. В. Братищенко. Он утверждает, что в Байкальском государственном университете внедрена модель оценочных средств, которая накапливает все оценки в единой базе данных с помощью соответствующих информационных технологий [3]. Для решения технической проблемы исследователь рекомендует использовать информационную систему учета успеваемости на основе латентных переменных [4].

Y. Y. Orekhova и M. V. Badelina рекомендуют активно использовать научные исследования студентов в качестве дополнительного и эффективного средства формирования необходимых компетенций на примере студенческих научных конференций [25].

Группа ученых: I. M. Zaripova, N. I. Merlina, A. S. Valeyev, A. E. Upshinskaya, R. N. Zaripov, A. N. Khuziakhmetov, L. A. Kayumova в своей работе рассматривают возможность применения методического обеспечения, способствующего выбору оптимального содержания и технологий, направленных на формирование проектно-технической компетентности студентов технического вуза [29].

Группа авторов под руководством P. Mesároš et al. предлагает проверять оценку качества результатов подготовки студентов в системе профессионального образования с помощью тестирования, предварительно разбив ключевые компетенции на уровни: математические, словесные и цифровые [23].

Мы согласны с мнениями З. Ш. Аглямовой, Ю. Л. Камашевой и Д. В. Шевченко, что компетенция не является просто суммой определенного набора знаний, умений и навыков, однако их наличие требуется для её формирования [1]. Каждая компетенция, освоенная студентом, формируется посредством изучения нескольких дисциплин. Поэтому степень освоения компетенции можно оценить лишь на итоговой аттестации, когда оценивается степень сформированности студента как специалиста по определенному техническому направлению. Промежуточный контроль способен выяснить степень освоения только той доли компетенции, которую преподавалась по той или иной учебной дисциплине [19]. В связи с этим подходы при создании и рекомендации методов, применяемых при разных видах контроля, должны отличаться друг от друга в зависимости от учебной дисциплины.

Оснащение студентов междисциплинарными компетенциям является очень сложной задачей для педагогов. Преподаватели высших учебных заведений должны не только знать, как обучать студентов таким навыкам, но и иметь некоторые технические знания. Данной идеи придерживается группа ученых A. Di Giulio и R. Defila [21]. Мы солидарны с позицией авторов и считаем, что междисциплинарные компетенции студентов должны быть устойчиво развиты, чтобы поддержать их для удовлетворения потребностей рабочих мест в ближайшем будущем.

Устойчивое развитие компетентности рассмотрены у H. D. T. Dieu, O. D. T. Kim и H. N. V. Bich (2018) [20]. Авторы уверены, что в XXI веке усвоение компетенции студентами в высшем образовании не соответствует требованиям рынка труда, хотя позиция группы ученых N. D. Koletvinova, R. D. Flores противоположная и заключается в том, что научное сообщество предъявляет повышенные требования к профессиональной деятельности студентов, создает достаточно целостную профессионально-ориентированную картину целей и задач необходимой и достаточной компетентностной подготовки будущих специалистов. Ученые утверждают, что большое внимание уделяется проблеме оценки качества и эффективности разрабатываемых коммуникативных компетенций, которые отвечают требованиям современного общества [22].

Изучив результаты исследований различных современных авторов, мы пришли к выводу, что интерес к вопросу измерения сформированности компетенций студентов возрос в последние несколько лет. Большинство ученых имеют противоречивые мнения, что доказывает необходимость углубленного изучения данного вопроса.

Методология. Основываясь на работах упомянутых ранее исследователей, мы предлагаем следующий алгоритм оценки результата освоения компетенций студентами технических вузов:

1. Определить дисциплины в области обучения которых формируется измеряемая компетенция.

2. Выбрать дескрипторы «знать», «уметь» и «владеть» для каждой выбранной дисциплины.

3. Разработать оценочные материалы по каждой дисциплине, измеряющие степень детализированности дескрипторов (рис. 2). В течение семестра по определенной дисциплине студент может набрать 100 баллов, из которых 60 баллов обучающийся набирает за семестр в процессе текущего контроля, а 40 – на промежуточной аттестации. Следовательно, сумма баллов за все оценочные процедуры текущей аттестации по конкретной дисциплине не может превышать 60 баллов. Рассмотрим примеры текущей аттестации, когда в дисциплине заложены одна (табл. 1) либо две компетенции (табл. 2).

Рис. 2. Структура оценки результата освоения компетенций

Таблица 1

Оценивание результата освоения одной компетенции студентом

ОС для учебной дисциплины с одной компетенцией	Максимально возможная оценка B_i (балл)	Оценка, полученная студентом A_i (балл)
Тестирование	15	8
Тестирование	15	10
Реферат	15	13
Эссе	15	9
Всего	60	40

В ходе текущей и промежуточной аттестации студентов технических вузов, по нашему мнению, для универсальных компетенции (УК) наиболее подходящими оценочными средствами являются реферат, эссе и тестирование.

Общепрофессиональные компетенции (ОПК), на наш взгляд, наиболее объективно оценивать с помощью решения задач, контрольных работ, тестирований и письменного ответа на вопросы.

Уровень освоения профессиональных компетенций (ПК) у студента можно проверить при работе с оборудованием, т. е. непосредственно при выполнении лабораторных и стендовых работ, при выполнении расчетной работы или курсового проектирования, а также при проведении учебных и производственных практик.

Следующим этапом стала обработка полученных результатов с помощью корреляционного анализа. При этом основным приёмом анализа статистических данных в нашем исследовании стал прием сравнения. Это объясняется тем, что любой показатель результата освоения оказывается недостаточным и должен быть рассмотрен в сравнении с другим аналогичным или взаимосвязанным показателем, который принимается за масштаб оценки.

Результаты исследования. Для того чтобы определить результат освоения компетенции, необходимо более подробно рассмотреть процесс организации обучения и его основные компоненты по определенной дисциплине.

По результатам анализа было выявлено, что результат освоения компетенции (Z) равен отношению суммы баллов, полученных по всем оценоч-

ным средствам, оценивающим освоение компетенции, к сумме максимальных баллов по этим же оценочным средствам, представленный в процентах (формула 1).

$$Z = \frac{\sum_{i=1}^{n} A_i}{\sum_{i=1}^{n} B_i} 100\,\% = \frac{A_1 + A_2 + A_3 + A_4}{B_1 + B_2 + B_3 + B_4} 100\,\%, \quad (1)$$

где A_i – оценка, полученная студентом по всем оценочным средствам; B_i – максимально возможное количество баллов по этим же оценочным средствам (максимальная возможная оценка); n – количество ОС.

Подставив значения из табл. 1, получим формулу 2:

$$Z = \frac{8+10+13+9}{15+15+15+15} 100 \approx 67\ \%. \quad (2)$$

Максимально допустимое значение результатов освоения компетенций в баллах должно быть пропорционально количеству дескрипторов, заложенных в конкретной учебной дисциплине.

Максимально допустимое значение результатов освоения по отдельной компетенций делится на количество оценочных средств в пропорции по усмотрению преподавателя.

Пример разбиения дескрипторов по двум компетенциям, заложенным в отдельной учебной дисциплине, и соответствующих им баллов показан в табл. 2.

Таблица 2

Оценивание результата освоения компетенций студентом (например, УК1 и ОПК2)

ОС по комп. УК1	Максимальная возможная оценка B_i (балл)	Оценка, полученная студентом A_i (балл)
Количество дескрипторов – 1 (уметь)		
Тест	10	8
Реферат	10	9
Всего	20	17

ОС по комп. ОПК2	Максимальная возможная оценка B_i (балл)	Оценка, полученная студентом A_i (балл)
Количество дескрипторов – 2 (знать, уметь)		
Тест	8	6
Контр. раб.	8	4
Тест	8	5
Контр. раб.	8	6
Тест	8	4
Всего	40	25

Результаты освоения компетенций УК1 (формула 3) и ОПК2 (формула 4) составили:

$$Z_{УК1} = \frac{8+9}{10+10} 100 \approx 85\ \%; \quad (3)$$

$$Z_{ОПК2} = \frac{6+4+5+6+4}{8+8+8+8+8} 100 \approx 63\ \%. \quad (4)$$

Результат работы студента в рамках учебной дисциплины за определенный период (R). За семестр рассчитывается как среднее арифметическое значение результатов освоения компетенций (формула 5):

$$R = \frac{\sum_{i=1}^{n} Z_i}{n}, \qquad (5)$$

где Z_i – результаты освоения i-й компетенций, n – количество результатов освоения компетенций.

Например, результат работы студента в рамках учебной дисциплины за семестр при наличии в ней двух компетенций рассчитывается как среднее арифметическое значение результатов освоения этих компетенций, что представлено в формуле 6:

$$R = \frac{85+63}{2} = 74\ \%. \qquad (6)$$

В случае если дисциплина изучается несколько семестров, то результат работы студента в рамках учебной дисциплины принимается равным средневзвешенной по количеству зачётных единиц трудоёмкости (ЗЕТ) каждого семестра (формула 7).

$$R = \frac{\sum_{i=1}^{n} (R_i \cdot ЗЕТ)}{n}, \qquad (7)$$

где R_1 – результат работы студента в рамках учебной дисциплины за i-й семестр, *ЗЕТ* – количество зачетных единиц, n – количество *ЗЕТ*.

Например, если дисциплина изучалась два семестра, по 2 ЗЕТ и 1 ЗЕТ соответственно, а результат работы студента в рамках учебной дисциплины за первый семестр R_1 = 77 % и R_2 = 81 %, то общий результат работы студента в рамках учебной дисциплины составит (формула 8):

$$R = \frac{(77 \cdot 2 + 81 \cdot 1)}{3} = 78\ \%. \qquad (8)$$

На промежуточной аттестации студент может набрать не более 40 баллов, следовательно, сумма баллов за все оценочные процедуры промежуточной аттестации по конкретной дисциплине не может превышать 40 баллов. Пример разбиения оценочных средств и соответствующих им баллов в рамках промежуточной аттестации по освоению учебной дисциплины с двумя компетенциями показан в табл. 3.

Таблица 3

Разбиение оценочных средств и соответствующих им баллов в рамках промежуточной аттестации по освоению учебной дисциплины с двумя компетенциями УК1 и ОПК2

ОС для промежуточной аттестации	Максимально возможная оценка Z_{max} (балл)	Оценка, полученная студентом Z_i (балл)
УК1 – тест (реферат, эссе)	20	17
ОПК2 – письменный ответ на вопрос (решения задач, контрольных работ, тестирований)	20	13
Всего	40	30

Результат промежуточной аттестации (E) равен отношению суммы баллов, полученных по всем оценочным средствам, оценивающим освоение компетенции, к сумме максимальных баллов по этим же оценочным средствам, представленный в процентах (формула 9).

$$E = \frac{\sum_{i=1}^{n} Z_i}{\sum_{i=1}^{n} Z_{\max}} 100\ (\%), \qquad (9)$$

где Z_i – оценка, полученная студентом по всем оценочным средствам промежуточной аттестации; $Z_{\max}$ – максимально возможное количество баллов по этим же оценочным средствам (максимальная возможная оценка); n – количество ОС.

Результат промежуточной аттестации представлен в формуле 10:

$$E = \frac{17+13}{20+20} 100 \approx 75\ \%. \qquad (10)$$

Результат освоения дисциплины (S) равен среднеарифметическому значению результата работы студента в рамках учебной дисциплины за определенный период (R) и результату промежуточной аттестации (E) (формула 11).

$$S = \frac{R+E}{2}, \qquad (11)$$

где R – результат работы студента в рамках учебной дисциплины за определенный период, E – результат промежуточной аттестации.

Пример расчета показан в формуле 12:

$$S = \frac{74+75}{2} = 75\%. \qquad (12)$$

На итоговой аттестации оценивается степень освоения всех компетенций учебного плана. Сумма баллов за все оценочные процедуры итоговой аттестации не может превышать 100 баллов. Пример разбиения оценочных средств и соответствующих им баллов в рамках итоговой аттестации показан в табл. 4.

Таблица 4

Разбиение оценочных средств и соответствующих им баллов в рамках итоговой аттестации

ОС для итоговой аттестации	Максимально возможная оценка $Z_{\max}$ (балл)	Оценка, полученная студентом Z_i (балл)
Устный доклад	30	24
Ответы на вопросы	50	41
Работа с оборудованием	20	13
Всего	100	78

Разбиение компетенций относительно оценочных средств итоговой аттестации по направлению подготовки прописываются индивидуально каждой выпускающей кафедрой.

Результат итоговой аттестации (Q) определяется как отношение суммы баллов, полученных по всем оценочным средствам в ходе аттестации, оценивающим освоение компетенции, к сумме максимальных баллов по этим же оценочным средствам, представленный в процентах (формула 13).

$$Q = \frac{\sum_{i=1}^{n} q_i}{\sum_{i=1}^{n} q_{\max}} 100\ (\%), \qquad (13)$$

где q_i – оценка, полученная студентом по всем оценочным средствам с помощью одного оценочного средства; $q_{\max}$ – максимально возможное количе-

ство баллов по этим же оценочным средствам (максимальная возможная оценка); *n* – количество ОС.

Результат промежуточной аттестации представлен в формуле 14:

$$Q = \frac{24+41+13}{30+50+20}100 = 78\ \%. \quad (14)$$

По итогам результатов освоения дисциплины и результатов итоговой аттестации выставляются отметки по пятибалльной системе в соответствии с представленной ниже шкалой:

85 – 100 % – «отлично»;

70 – 84 % – «хорошо»;

55 – 69 % – «удовлетворительно».

На сегодняшний день принято оценку осуществлять в балльно-рейтинговой системе. Предложенный нами метод оценивает уровень подготовки студентов в процентных соотношениях, что позволяет его адаптировать к разным системам оценки без жесткой привязки к балльным шкалам, принятым в разных вузах.

Результаты измерения уровня сформированности компетенции студенты могут прослеживать через электронное портфолио обучающегося (личный кабинет), формирующееся в электронной информационно-образовательной среде вуза.

Обсуждение. Проведенный анализ использования в образовательном процессе измерения сформированности компетенций студентов технических вузов – универсальных, общепрофессиональных и профессиональных – показал, что мнения экспертов подтверждают положительные эффекты от методологии исследования в системе образования, в частности [17]. Однако такие исследователи, как M. Nargiza, M. Inobat и K. Dilnavoz, уже сегодня видят и негативные следствия измерения сформированности компетенций, основываясь на психологических особенностях формирования профессиональной компетентности у студентов технического вуза [24].

Влияние учебных компетенций у студентов вузов и внутривузовских программ для его продвижения представили ученые F. M. Sáez, A. E. Díaz, E. Panadero и D. V. Bruna проанализировав обзор статей, проиндексированных в основных базах, а именно: Scopus, Web of Science и SciELO. Авторы сделали вывод о необходимости разработки внутривузовских программ для продвижения учебных компетенций и руководства новыми исследованиями, ориентированными на вовлечение преподавателей вузов в этот процесс [26].

Как отметили V. Y. Stromov, P. V. Sysoyev и V. V. Zavyalov в настоящее время многие студенты чувствуют необходимость развития ряда дополнительных компетенций, которые позволят им значительно расширить свои трудовые и профессиональные возможности после окончания вуза [27].

Что касается мотивации обучения при помощи компетенций, то, по мнению J. M. Šafránková и M. Šikýř, многие работодатели ценят опытных работников как важнейший источник в своих организациях, требуют и ценят работников с соответствующими профессиональными знаниями, навыками и способностями, а значит, студенты должны быть готовы постоянно изучать и развивать необходимые знания и в этом неотъемлемым средством явля-

ются осваиваемые компетенции [28]. Настоящее исследование подтвердило, что эти проблемы открывают новые возможности для дальнейших исследований, ориентированных на рынок труда и возможности трудоустройства нового поколения рабочей силы.

Также дискуссионным аспектом нашего исследования является изучение оценки качества результата обучения студентов, свойственной системе высшего образования Европы.

Если же сравнить систему образования России с другими странами, то можно наблюдать четкое отличие – цель обучения. По-нашему мнению, российская система образования основывается на теоретической базе, т. е. главная задача – знания. В российских вузах студенты получают минимальный опыт работы по своей будущей специальности. Студентов не учат применять полученные знания на практике. За рубежом основная цель обучения – получение практических навыков. Второе отличие – профильность обучения. В российских высших учебных заведениях преподают большое количество учебных дисциплин, не связанных с будущей специальностью (профессией). За рубежом основное внимание уделяется профильным и смежным предметам. Третье отличие – стиль общения между преподавателем и обучающимся. В зарубежных странах преподаватель для студентов является наставником, помощником, что способствует уверенности в себе, самостоятельности будущих специалистов. В России же принято придерживаться авторитарного стиля.

Выводы. Итак, подводя итоги, можно с уверенностью утверждать, что оценка качества результатов обучения в России требует трансформации нашего менталитета в определении содержания образования. Представленный вывод исследования даёт возможность сформулировать рекомендации по проведению оценки качества результатов подготовки студентов в системе профессионального образования, так, например, формирование программ и технологий обучения должны быть построены не так, как может и хочет преподаватель и кафедра, а так, как этого требуют будущая профессия и возможности студента; процедуры оценки должны ориентироваться на результаты обучения, а не на условия; все преподаватели и комиссии, участвующие в оценке качества образования, должны быть осведомлены о своих конкретных, четко определенных обязанностях и действуют в соответствии с ними; используемые критерии оценки должны соответствовать предполагаемым результатам обучения и должны быть доступными для всех преподавателей и студентов; все сотрудники, участвующие в реализации программы или ее компонентов, должны быть вовлечены в разработку и реализацию целостной оценочной стратегии.

Заключение. В качестве заключения стоит отметить, что измерение сформированности компетенций студентов должно быть основано на постоянном совершенствовании. При оценке качества формирования компетенций выпускников вуза необходим комплексный подход. Оценка должна проводиться с учетом потребностей работодателей, вуза и самого выпуск-

ника. Предложенную нами методику выполнения измерения сформированности компетенций мы не считаем совершенной, однако её можно применять для определения результатов освоения текущего, промежуточного и итогового видов контроля. На наш взгляд, данный метод является наиболее открытым, логически понятным и способным к развитию.

Литература

1. Аглямова З. Ш., Камашева Ю. Л., Шевченко Д. В. Об одном подходе к измерению сформированности компетенций // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 15 – 18.
2. Армашова-Тельник Г. С. Многоаспектность проблематики высшего учебного заведения в контексте формирования системы менеджмента качества // Труды X Междунар. науч.-практ. конф. «Управление качеством в современном вузе» (30 – 31 окт. 2012 г.). Вып. 10. СПб. : Изд-во МБИ, 2012. С. 17 – 19.
3. Братищенко В. В. Измерение сформированности компетенций студентов по данным текущей успеваемости // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23. № 3. С. 69 – 78.
4. Братишеко В. В., Кешиков К. А. Модель с латентными параметрами для оценивания компетенций студентов по данным текущей успеваемости // Известия Байкальского государственного университета. 2016. Т. 26. № 5. С. 811 – 817.
5. Бушмакина Н. С. Комплексные ситуационные задания по инженерной графике для студентов бакалавриата – будущих строителей // Интеграция образования. 2014. Т. 18. № 2 (75). С. 49 – 54.
6. Казакова Е. И., Тарханова И. Ю. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 127 – 135.
7. Лукина В. С., Сибилева Е. В. Внутренняя оценка качества обучения в вузе // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2013. № 4. С. 130 – 134.
8. Маркова М. В. Анализ концепций и моделей управления качеством образовательной деятельности // Фундаментальные исследования. 2008. № 12. С. 4 – 56.
9. Сухорукова Д. В. Оценка качества высшего образования: традиционные подходы и международные рейтинговые системы // Высшее образование сегодня. 2018. № 9. С. 49 – 53.
10. Тарханова И. Ю. Формирование универсальных компетенций студентов вуза средствами учебной и производственной практики // Социально-политические исследования. 2019. № 1. С. 110 – 118.

11. Тащёва Н. Е. Декоративно-прикладное искусство как средство профессиональной подготовки студентов педагогических университетов // Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образовательного процесса в условиях реализации новых образовательных стандартов : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2017. С. 224 – 227.
12. Трунова И. В., Емелина Л. А. Как оценить компетенции? // Аккредитация в образовании. 2013. № 3 (63). С. 82 – 83.
13. Харисова И. Г. Портфолио как средство оценки универсальных компетенций студента вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 10 (133). С. 43 – 53.
14. Шабанов Г. А. Переход к подготовке кадров по обновленным образовательным стандартам как комплексная проблема // Высшее образование сегодня. 2018. № 12. С. 13 – 18.
15. Akhmetshin E. M., Makulov S. I., Talysheva I. A., Fedorova S. Y., Gubarkov S. Overcoming of intercultural barriers in the educational environment // Man in India. 2017. T. 97. № 15. Pp. 281 – 288.
16. Akhmetshin E. M., Vasilev V. L., Murtazina D. A., Aleynikova O. S., Averianova T. A., Aleksiuk I. O. Problems of digitalization of higher education in a small town. Paper presented at the Proceedings of the 32nd International Business Information Management Association Conference, IBIMA 2018 – Vision 2020 // Sustainable Economic Development and Application of Innovation Management from Regional Expansion to Global Growth. 2019. Pp. 1710 – 1716.
17. Baron M., Sasseville N., Doucet M., Bizot D. Development of professional competencies in social work and special education: A collaborative interdisciplinary project between Quebec university students // International Journal of Interdisciplinary Educational Studies. 2019. № 14 (1). Pp. 79 – 93. doi:10.18848/2327-011X/CGP/v14i01/79-93.
18. Bochkareva T. N., Akhmetshin E. M., Korotkova A. L., Lyitkina N. L., Nasipov I. S., Khaliullina A. G. Research of students' cognitive activity // Espacios. 2017. T. 38. № 60. P. 32.
19. Bochkareva T. N., Drozdov V. A., Akhmetshin E. M., Prikhodko A. N., Gorbenko A. V., Zakieva R. R. Improving Information and Technical Support of HR Management System in the Educational Establishment. Paper presented at the Proceedings of the 31st International Business Information Management Association Conference «Innovation Management and Education Excellence through Vision 2020», 2018. Pp. 3582 – 3589.
20. Dieu H. D. T., Kim O. D. T., Bich H. N. V. (2018). Sustainable development of collaborative problem-solving competency for technical students through experiential learning (A case study in planning skills subject at ho chi minh city university of technology and education). Paper presented at the Proceedings 2018 4th International Conference on Green Technology and Sustainable Development. GTSD 2018. Pp. 505 – 510. doi:10.1109/GTSD.2018.8595682.

21. Di Giulio A., Defila R. (2017). Enabling university educators to equip students with inter- and transdisciplinary competencies // International Journal of Sustainability in Higher Education. 2017. № 18 (5). Pp. 630 – 647. doi:10.1108/IJSHE-02-2016-0030.
22. Koletvinova N. D., Flores, R. D. Priorities for the evaluation function of teacher education university students' competency-based training // New Educational Review. 2015. № 41 (3). Pp. 183-193. doi:10.15804/tner.2015.41.3.15.
23. Mesároš P., Mandičák T., Mesárošová M. Research-based education of key competencies of technical university students. Paper presented at the International Multidisciplinary Scientific GeoConference «Surveying Geology and Mining Ecology Management». SGEM, 2014. № 3 (5). Pp. 679 – 686.
24. Nargiza M., Inobat M., Dilnavoz K. Psychological features of the formation of professional competency among students at a technical university // International Journal of Scientific and Technology Research. 2019. № 8 (12). Pp. 2313 – 2315.
25. Orekhova Y. Y., Badelina M. V. Role of students' scientific research in implementation of competency approach in technical university // International Journal of Civil Engineering and Technology. 2019. № 10 (1). Pp. 2432 – 2438.
26. Sáez F. M., Díaz A. E., Panadero E., Bruna D. V. Systematic review on self- regulated learning competencies in university students and intracurricular programs for its promotion. [Revisión sistemática sobre competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios y programas intracurriculares para su promoción] // Formacion Universitaria. 2018. № 11 (6). Pp. 83 – 98. doi:10.4067/S0718-50062018000600083
27. Stromov V. Y., Sysoyev P. V., Zavyalov V. V. «School of competencies» as a technology for the development of students' additional competencies at classical university // Vysshee Obrazovanie v Rossii. 2018. № 27 (5). Pp. 20 – 29.
28. Šafránková J. M., Šikýř M. Sustainable development of the professional competencies of university students: Comparison of two selected cases from the Czech republic // Journal of Security and Sustainability Issues. 2017. № 7 (2). Pp. 321 – 333. doi:10.9770/jssi.2017.7.2(12).
29. Zaripova I. M., Merlina N. I., Valeyev A. S., Upshinskaya A. E., Zaripov R. N., Khuziakhmetov A. N., Kayumova L. A. Methodological support for professional development of physical-mathematical sciences teachers, aimed at forming the project-technical competency of technical university students // Review of European Studies. 2015. № 7 (3). Pp. 313 – 318.

References

1. Aglyamova Z. Sh., Kamasheva Yu. L., Shevchenko D. V. Ob odnom podxode k izmereniyu sformirovannosti kompetencij // Azimut nauchny`x issledovanij: pedagogika i psixologiya. 2018. T. 7. № 2 (23). S. 15 – 18.

2. Armashova-Tel`nik G. S. Mnogoaspektnost` problematiki vy`sshego uchebnogo zavedeniya v kontekste formirovaniya sistemy` menedzhmenta kachestva // Trudy` X Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Upravlenie kachestvom v sovremennom vuze» (30 – 31 okt. 2012 g.). Vy`p. 10. SPb. : Izd-vo MBI, 2012. S. 17 – 19.
3. Bratishhenko V. V. Izmerenie sformirovannosti kompetencij studentov po danny`m tekushhej uspevaemosti // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2019. T. 23. № 3. S. 69 – 78.
4. Bratisheko V. V., Keshikov K. A. Model` s latentny`mi parametrami dlya ocenivaniya kompetencij studentov po danny`m tekushhej uspevaemosti // Izvestiya Bajkal`skogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. T. 26. № 5. S. 811 – 817.
5. Bushmakina N. S. Kompleksny`e situacionny`e zadaniya po inzhenernoj grafike dlya studentov bakalavriata – budushhix stroitelej // Integraciya obrazovaniya. 2014. T. 18. № 2 (75). S. 49 – 54.
6. Kazakova E. I., Tarxanova I. Yu. Ocenka universal`ny`x kompetencij studentov pri osvoenii obrazovatel`ny`x programm // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 5. S. 127 – 135.
7. Lukina V. S., Sibileva E. V. Vnutrennyaya ocenka kachestva obucheniya v vuze // Intellekt. Innovacii. Investicii. 2013. № 4. S. 130 – 134.
8. Markova M. V. Analiz koncepcij i modelej upravleniya kachestvom obrazovatel`noj deyatel`nosti // Fundamental`ny`e issledovaniya. 2008. № 12. S. 4 – 56.
9. Suxorukova D. V. Ocenka kachestva vy`sshego obrazovaniya: tradicionny`e podxody` i mezhdunarodny`e rejtingovy`e sistemy` // Vy`sshee obrazovanie segodnya. 2018. № 9. S. 49 – 53.
10. Tarxanova I. Yu. Formirovanie universal`ny`x kompetencij studentov vuza sredstvami uchebnoj i proizvodstvennoj praktiki // Social`no-politicheskie issledovaniya. 2019. № 1. S. 110 – 118.
11. Tashhyova N. E. Dekorativno-prikladnoe iskusstvo kak sredstvo professional`noj podgotovki studentov pedagogicheskix universitetov // Psixologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie sub``ektov obrazovatel`nogo processa v usloviyax realizacii novy`x obrazovatel`ny`x standartov : materialy` II Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. Novosibirsk : Izd-vo NGPU, 2017. S. 224 – 227.
12. Trunova I. V., Emelina L. A. Kak ocenit` kompetencii? // Akkreditaciya v obrazovanii. 2013. № 3 (63). S. 82 – 83.
13. Xarisova I. G. Portfolio kak sredstvo ocenki universal`ny`x kompetencij studenta vuza // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. № 10 (133). S. 43 – 53.
14. Shabanov G. A. Perexod k podgotovke kadrov po obnovlenny`m obrazovatel`ny`m standartam kak kompleksnaya problema // Vy`sshee obrazovanie segodnya. 2018. № 12. C. 13 – 18.
15. Akhmetshin E. M., Makulov S. I., Talysheva I. A., Fedorova S. Y., Gubarkov S. Overcoming of intercultural barriers in the educational environment // Man in India. 2017. T. 97. № 15. Rr. 281 – 288.

16. Akhmetshin E. M., Vasilev V. L., Murtazina D. A., Aleynikova O. S., Averianova T. A., Aleksiuk I. O. Problems of digitalization of higher education in a small town. Paper presented at the Proceedings of the 32nd International Business Information Management Association Conference, IBIMA 2018 – Vision 2020 // Sustainable Economic Development and Application of Innovation Management from Regional Expansion to Global Growth. 2019. Rr. 1710 – 1716.
17. Baron M., Sasseville N., Doucet M., Bizot D. Development of professional competencies in social work and special education: A collaborative interdisciplinary project between Quebec university students // International Journal of Interdisciplinary Educational Studies. 2019. № 14 (1). Rr. 79 – 93. doi:10.18848/2327-011X/CGP/v14i01/79-93.
18. Bochkareva T. N., Akhmetshin E. M., Korotkova A. L., Lyitkina N. L., Nasipov I. S., Khaliullina A. G. Research of students' cognitive activity // Espacios. 2017. T. 38. № 60. R. 32.
19. Bochkareva T. N., Drozdov V. A., Akhmetshin E. M., Prikhodko A. N., Gorbenko A. V., Zakieva R. R. Improving Information and Technical Support of HR Management System in the Educational Establishment. Paper presented at the Proceedings of the 31st International Business Information Management Association Con-ference «Innovation Management and Education Excellence through Vision 2020», 2018. Rr. 3582 – 3589.
20. Dieu H. D. T., Kim O. D. T., Bich H. N. V. (2018). Sustainable development of collaborative problem-solving competency for technical students through experiential learning (A case study in planning skills subject at ho chi minh city university of technology and education). Paper presented at the Proceedings 2018 4th International Conference on Green Technology and Sustainable Development. GTSD 2018. Rr. 505 – 510. doi:10.1109/GTSD.2018.8595682.
21. Di Giulio A., Defila R. (2017). Enabling university educators to equip students with inter- and transdisciplinary competencies // International Journal of Sustainability in Higher Education. 2017. № 18 (5). Rr. 630 – 647. doi:10.1108/IJSHE-02-2016-0030.
22. Koletvinova N. D., Flores, R. D. Priorities for the evaluation function of teacher education university students' competency-based training // New Educational Review. 2015. № 41 (3). Rr. 183-193. doi:10.15804/tner.2015.41.3.15.
23. Mesároš P., Mandičák T., Mesárošová M. Research-based education of key competencies of technical university students. Paper presented at the International Multidisciplinary Scientific GeoConference «Surveying Geology and Mining Ecology Management». SGEM, 2014. № 3 (5). Rr. 679 – 686.
24. Nargiza M., Inobat M., Dilnavoz K. Psychological features of the formation of professional competency among students at a technical university // International Journal of Scientific and Technology Research. 2019. № 8 (12). Rr. 2313 – 2315.
25. Orekhova Y. Y., Badelina M. V. Role of students' scientific research in implementation of competency approach in technical university // International Journal of Civil Engineering and Technology. 2019. № 10 (1). Rr. 2432 – 2438.

26. Sáez F. M., Díaz A. E., Panadero E., Bruna D. V. Systematic review on self-regulated learning competencies in university students and intracurricular programs for its promotion. [Revisión sistemática sobre competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios y programas intracurriculares para su promoción] // Formacion Universitaria. 2018. № 11 (6). Rr. 83 – 98. doi:10.4067/S0718-50062018000600083
27. Stromov V. Y., Sysoyev P. V., Zavyalov V. V. «School of competencies» as a technology for the development of students' additional competencies at classical university // Vysshee Obrazovanie v Rossii. 2018. № 27 (5). Rr. 20 – 29.
28. Šafránková J. M., Šikýř M. Sustainable development of the professional competencies of university students: Comparison of two selected cases from the Czech republic // Journal of Security and Sustainability Issues. 2017. № 7 (2). Rr. 321 – 333. doi:10.9770/jssi.2017.7.2(12).
29. Zaripova I. M., Merlina N. I., Valeyev A. S., Upshinskaya A. E., Zaripov R. N., Khuziakhmetov A. N., Kayumova L. A. Methodological support for professional development of physical-mathematical sciences teachers, aimed at forming the projecttechnical competency of technical university students // Review of European Studies. 2015. № 7 (3). Rr. 313 – 318.

R. R. Zakieva

RESEARCH METHODOLOGY FOR MEASURING THE FORMATION OF UNIVERSAL, GENERAL PROFESSIONAL AND PROFESSIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES

In this study, an attempt is made to systematize the existing approaches to assessing the quality of the result of students ' training. An algorithm of the methodology for evaluating the result of mastering the competencies of students at technical universities is proposed. The most significant scientific and practical results obtained during the study is the author's interpretation of the measurement of the formation of universal, general professional and professional competencies. The presented results and conclusions of the study make it possible to formulate recommendations for assessing the quality of the results of students ' training in the professional education system. The practical significance lies in the fact that a methodology for measuring the formation of competencies has been developed, which can be used to determine the results of mastering the competencies of the current, intermediate and final types of control.

Key words*: quality of education, learning outcomes, quality assessment, competencies, educational standard, evaluation tools, point-rating system.*

УДК 378.147

Т. В. Бурлакова

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

В статье представлены теоретические и эмпирические материалы, посвященные актуальной проблеме совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей в вузе. В качестве теоретической основы подготовки выступает индивидуализация обучения. В статье представлено авторское понимание сущности понятия «индивидуализация обучения», обоснован ряд принципов, которые целесообразно использовать в процессе подготовки будущих учителей. Автор представляет основные положения методики, основанной на идеях индивидуализации обучения, которые используются в педагогическом вузе.

Ключевые слова*: педагогический вуз, подготовка будущего учителя, индивидуализация обучения, принципы подготовки, методика.*

Введение. В контексте глобальных целей, заявленных в национальном проекте Российской Федерации «Образование», существует необходимость в знающих, активных, творческих учителях, способных к решению профессиональных и жизненных вопросов современности. Поэтому в процессе профессиональной подготовки важно не только формировать профессиональные компетенции, но и содействовать осознанию будущим учителем собственной индивидуальности, развивать у него потребность к саморазвитию и самосовершенствованию, приобретению индивидуального опыта в педагогической деятельности. Индивидуализация обучения обладает необходимым потенциалом для решения проблемы подготовки учителя, востребованного современной школой.

Постановка проблемы. Возникает вопрос о том, какие принципы, методические приемы и инструментарий возможно применять в планировании образовательной деятельности с учетом индивидуализации в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Цель статьи состоит в раскрытии возможностей индивидуализации обучения для совершенствования подготовки студентов в современном педагогическом вузе.

Методы исследования. Использованы методы наблюдения, анализа, сравнения, обобщения, опытно-педагогическая деятельность, рефлексия педагогического опыта.

Обзор научной литературы. Проблемы современного образовательного процесса постоянно находятся в центре внимания ученых (Л. В. Байбородова, В. Н. Белкина, М. В. Груздев, Т. Н. Гущина, В. В. Сериков и др.) [1; 5; 9]. Исследователи предлагают различные подходы, модели, методы и средства, направленные на совершенствование профессиональной подготовки учителя [6; 11; 13]. Основное внимание уделяется активной академической деятельности студентов, формированию компетенций, направленности на процессы самопознания и самосовершенствования.

Среди значительного количества инновационных аспектов, которые имеют значение при обучении студентов в педагогическом вузе, наиболее значимыми для настоящей работы являются следующие:

– профессиональная подготовка как форма, с одной стороны, приобщения обучающегося к некоему социальному опыту, а с другой – процесс осознания им своей уникальности и своеобразия;

– обучение как формирование личности и как ведущая форма проявления ее активности [11, с. 10 – 11].

Данное положение полностью соответствует заявленным целям и задачам национального проекта «Образование», а это означает, что в отечественной науке наработаны пути реализации идей индивидуализации в образовательном процессе в высшей педагогической школе. В частности, авторская концепция индивидуализации обучения [2], разработанная в русле ярославской научной школы [1], представляется востребованной при реализации ФГОС ВО в настоящее время.

Концепция индивидуализации опирается на интеграцию культурно-исторического, системного, деятельностного, субъектного подходов.

Основное авторское понимание содержания индивидуализации обучения студентов-будущих учителей состоит в том, что, с одной стороны, данный процесс направлен на их профессиональное становление, а с другой – позволяет интегрировать их внутреннее самоощущение и возможности образовательного пространства [2].

Смыслом концепции является подготовка учителя-профессионала, у которого сформированы важные личностные качества, компетенции и умения, мотивация к самопознанию, самосовершенствованию и продолжению образования, так необходимые в образовательной деятельности.

Обсуждение результатов исследования. Не вызывает сомнения, что вовлечь обучающихся в образовательный процесс, мотивировать их к обучению может только тот учитель, который сам обладает данными качествами и настроем. Следовательно, для достижения целей, поставленных в национальном проекте «Образование», за время подготовки в вузе студентам необходимо осознать цели получения педагогического образования, принять их, развить активную позитивную позицию относительно профессии педагога. Согласимся с мнением исследователей [13], что студенты в начале процесса профессиональной подготовки привносят так называемые аффек-

тивные и когнитивные «входные характеристики», т. е. мотивацию к учению, определенное осознание себя, ценностные ориентации, предыдущий опыт обучения и успеваемость в школах. Попытка понять реалистичный образ студента требует от преподавателя вуза поиска нестандартных методов работы с обучаемыми, так как традиционные методы работы могут привести к потере студентами интереса к обучению, к пассивности.

В рамках статьи не представляется возможным изложить все положения авторской концепции индивидуализации обучения. Ограничимся изложением ряда принципов, актуальных для современного педагогического вуза.

Принцип *перехода от воздействия, обеспечиваемого внешней стороной индивидуализации, во внутренний план личности с целью возникновения и проявления внутренней стороны индивидуализации,* сформулирован с ориентацией на концепции С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и их последователей [8; 3; 4].

В теории С. Л. Рубинштейна существует положение о «внешнем», которое реализует себя посредством внутренних усилий. А. Н. Леонтьев, развивая данную концепцию, утверждал, что если человек обладает активностью, то его внутренняя, субъективная, сторона начинает себя проявлять через внешние условия окружающей среды и таким образом видоизменяться.

Л. С. Выготский сформулировал свой принцип психического развития человека, а именно – путь от социального к индивидуальному, движение от совместного (межличностного) к внутреннему (индивидуальному) [3, с. 145].

Смысл высказанного нами принципа состоит в следующем. Современная образовательная ситуация такова, что невозможно заставить студента учиться. Значит, необходимо создавать такие условия, чтобы студенты сами ощутили потребность в учении. Верный подбор средств внешней стороны индивидуализации (методов, средств, приемов и т. д.) направлен на то, чтобы студент включился в процесс приобщения к педагогической профессии, чтобы начался внутренний процесс формирования его сознания на основе усвоенных знаний и опыта.

В связи с вышесказанным очень важен этап, когда происходит переход внешних воздействий во внутренний мир студента, и нормы и ценности профессии становятся его внутренними установками. Здесь необходимо бережное и внимательное отношение к преломлению имеющихся представлений в сознании студента и особенностей принятия им основ педагогической культуры. Желательно, чтобы этот процесс был органичным. Поэтому нами был сформулирован принцип *самоутверждения и функционирования студента как личности и индивидуальности в студенческом и профессиональном сообществе.* По сути, этот этап – адаптация к выбору профессии, он предполагает:

– наличие индивидуального отношения к выбору вида деятельности;

– наличие индивидуального самоопределения по возможным видам педагогической деятельности и вариантам участия в ней.

С принципом самоутверждения и функционирования студента как лич-

ности и индивидуальности в студенческом сообществе взаимосвязан принцип *первоочередного формирования ценностно-смысловой компетенции,* которая заключена в совокупности ценностных ориентаций обучающихся, а также специфики видения и понимания окружающего мира [12]. Эта компетенция обеспечивает механизм самоопределения студента в учебной и педагогической деятельности, и от нее зависит формирование индивидуального образовательного пути студента.

Помимо принципов индивидуализации обучения, встает вопрос о средствах обеспечения данного процесса, о методике проведения занятий.

Авторская методика, разработанная в контексте идей индивидуализации обучения, используемая в работе со студентами педагогического вуза, предполагает наличие ряда компонентов: цели, содержания, методов, приемов, средств подготовки [2, с. 69 – 93]. Суть данной методики сводится к созданию таких педагогических условий, при которых выпускник вуза одновременно обладает разнообразными компетенциями и выраженной индивидуальной педагогической позицией, но при этом имеет потребность в дальнейшем развитии и профессиональном росте.

Базовое содержание учебных дисциплин и предметов по выбору, вовлечение обучающихся в разные виды педагогической деятельности, исследовательскую работу, проектирование, участие в профессиональных конференциях, конкурсах и олимпиадах – все это составляет содержание индивидуализированной подготовки в педагогическом вузе.

Для работы со студентами нами спроектированы и применяются следующие технологии:

– технология создания индивидуальной программы по изучению теоретической дисциплины и прохождению педагогической практики;

– технология освоения этапов целеполагания;

– технология проектирования аудиторных занятий, учитывающих разнообразие индивидуальных планов обучающихся;

– технология овладения приемами педагогической рефлексии;

– технология решения педагогических задач.

Технология включает следующие этапы: мотивацию, целеполагание, знакомство с опытом педагогической деятельности, постановку педагогических задач и решение их по образцу, создание вариативных методик, решение творческих педагогических задач.

Разработанная методика обладает рядом отличий. Прежде всего, регулирование подготовки будущих учителей осуществляется на основе «Мониторинга достижений» [Там же, с. 64 – 67]. Оценивание уровня сформированности у студентов компетенций происходит в процессе выполнения разноуровневых задач и заданий, разнообразные по сложности, соотношению теоретической и практической работы. Кроме того, стоит отметить следующие аспекты описываемой методики:

– вариативность образовательных программ обучающихся;

– проектная деятельность;

– решение компетентностных задач;

– обучение учению посредством формирования навыков самостоятельной работы;

– новая позиция преподавателя как тьютора, который поддерживает и консультирует обучающегося на всем протяжении обучения.

Отметим, что в процессе проведения занятий, прежде всего, необходимо создать такую атмосферу, чтобы позволить максимально раскрыться каждому студенту, добиться, чтобы каждый студент начал понимать и осознавать свои особенности и способности. Интерес студентов к содержанию изучаемого материала следует поддерживать посредством профессионально значимой информации, разнообразием подачи материала, использованием иллюстраций, проблемных ситуаций, мини-исследований. В нашей стране взят курс на системное инновационное развитие системы школьного образования, поэтому студенты изучают модели персонализированного и разноуровневого обучения, технологии исследовательской и проектной деятельности, учатся планировать образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей обучающихся [7]. При выполнении заданий студентам необходимо анализировать учебный материал, сопоставлять свой и чужой способы выполнения, обсуждать, аргументировать свой выбор. В рамках реализации идей индивидуализации обучения, разрабатывая методику проведения учебных занятий, мы акцентируем внимание на индивидуальности каждого студента. Это создает благоприятные условия для приобщения студентов к профессии учителя.

Важным способом понимания себя является педагогическая рефлексия. Педагогическая рефлексия позволяет студенту первоначально осмыслить, а затем осознать результат каждой ступени приобщения к педагогической профессии. В психологии [10] обоснована фундаментальность проблемы рефлексии, доказано, рефлексия является универсальным механизмом самоизменения и саморазвития личности человека. Поэтому содержание деятельности студентов на каждом этапе занятия определяет свои рефлексивные приемы.

Заключение. Поиск путей, способствующих реализации внутреннего потенциала студентов и развитию способностей к педагогической деятельности, привел нас к идее о том, что необходимо искать такие средства подготовки, которые будут способствовать пробуждению активности и инициативности будущих учителей. Внутренним содержанием процесса подготовки будущего учителя является индивидуализация обучения. Особое значение при этом имеет ее внутренняя сторона. В. И. Слободчиков говорит о ней как о «трансцендировании вовнутрь» [10, с. 168]. Именно она способствует возникновению в сознании студента процессов, благодаря которым происходит процесс усвоения и обобщения педагогического опыта, сознательно, без побуждения. Индивидуализация обучения, как показало теоретическое и экспериментальное исследования, проведенное нами, спо-

собствует становлению ценностного отношения к педагогической профессии, формированию умений, индивидуального опыта, который может быть использован в новых нетривиальных ситуациях. Другими словами, способствует совершенствованию подготовки будущих учителей в вузе.

Литература

1. Байбородова Л. В., Белкина В. Н., Груздев М. В., Гущина Т. Н. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8. № 5. С. 7 – 21.
2. Бурлакова Т. В. Методические основы индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе : монография. Шуя : Изд-во ШГПУ, 2011. 160 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. М. : Педагогика, 1983. 365 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М. : Политиздат, 1976. 304 с.
5. Образовательный процесс в профессиональном образовании : учеб. пособие для вузов / под общ. ред. В. И. Блинова. М. : Юрайт, 2020. 314 с.
6. Подготовка учителя математики: Инновационные подходы : учеб. пособие / под ред. В. Д. Шадрикова. М. : Гардарики, 2002. 383 с.
7. Разработка учебного модуля в персонализированной модели образования : метод. пособие / под ред. Д. С. Ермакова. М. : Платформа новой школы, 2019. 56 с.
8. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1973. 416 с.
9. Сериков В. В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии : монография. М. : Ред.-изд. дом Рос. нового ун-та, 2018. 291 с.
10. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М. : Школьная пресса, 2000. 421с.
11. Федорова В. С. Развитие компетентностной модели педагогического образования в контексте содержания новых ФГОС // Вестник Череповецкого государственного университета. 2019. № 4. С. 226 – 235.
12. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении. М. : Эйдос, 2018. 73 с.
13. Freiberg, H. J., Driscoll, A. Universal Teaching Strategies. 4th Edition. Pearson, 2004. 455 p.

References

1. Bajborodova L. V., Belkina V. N., Gruzdev M. V., Gushhina T. N. Klyuchevy`e idei sub``ektno-orientirovannoj texnologii individualizacii obrazovatel`nogo processa v pedagogicheskom vuze // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. T. 8. № 5. S. 7 – 21.
2. Burlakova T. V. Metodicheskie osnovy` individualizacii obrazovatel`nogo processa v pedagogicheskom vuze : monografiya. Shuya : Izd-vo ShGPU, 2011. 160 s.
3. Vy`gotskij L. S. Sobranie sochinenij. V 6 t. T. 3. Problemy` razvitiya psixiki / pod red. A. M. Matyushkina. M. : Pedagogika, 1983. 365 s.
4. Leont`ev A. N. Deyatel`nost`, soznanie, lichnost`. M. : Politizdat, 1976. 304 s.
5. Obrazovatel`ny`j process v professional`nom obrazovanii : ucheb. posobie dlya vuzov / pod obshh. red. V. I. Blinova. M. : Yurajt, 2020. 314 s.
6. Podgotovka uchitelya matematiki: Innovacionny`e podxody` : ucheb. posobie / pod red. V. D. Shadrikova. M. : Gardariki, 2002. 383 s.
7. Razrabotka uchebnogo modulya v personalizirovannoj modeli obrazovaniya : metod. posobie / pod red. D. S. Ermakova. M. : Platforma novoj shkoly`, 2019. 56 s.
8. Rubinshtejn S. L. Problemy` obshhej psixologii. M. : Pedagogika, 1973. 416 s.
9. Serikov V. V. Pedagogicheskaya real`nost` i pedagogicheskoe znanie. Opy`t metodologicheskoj refleksii : monografiya. M. : Red.-izd. dom Ros. novogo un-ta, 2018. 291 s.
10. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Osnovy` psixologicheskoj antropologii. Psixologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub``ektivnoj real`nosti v ontogeneze. M. : Shkol`naya pressa, 2000. 421s.
11. Fedorova V. S. Razvitie kompetentnostnoj modeli pedagogicheskogo obrazovaniya v kontekste soderzhaniya novy`x FGOS // Vestnik Cherepoveczkogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. № 4. S. 226 – 235.
12. Xutorskoj A. V. Kompetentnostny`j podxod v obuchenii. M. : E`jdos, 2018. 73 s.
13. Freiberg, H. J., Driscoll, A. Universal Teaching Strategies. 4th Edition. Pearson, 2004. 455 p.

T. V. Burlakova

ON THE PERFECTING OF PROSPECTIVE TEACHERS TRAINING WITH A NEW VISION OF INDIVIDUALIZATION OF EDUCATION

The article presents some theoretical and practical materials on the topical issue of perfecting the process of training prospective teachers at the university. The author views individualization as a theoretical foundation of the training, and describes her vision of the concept of “individualization of training”. The article also deals with the author’s principles of training, which are believed to be appropriate for training prospective teachers, and describes some of the author’s methods of individualization of education.

Kew words**:** *teacher training university, pedagogical education, individualized training, principles of training, methods of teaching.*

УДК 378

Э. Р. Гайнеев, Г. А. Молева

УНИВЕРСАЛИЗАЦИЯ КВАЛИФИКАЦИЙ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ВЫПУСКНИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена универсализации квалификаций, которая в настоящее время является одним из наиболее профессионально значимых качеств личности. Важность универсализации в том, что современному выпускнику предстоит трудиться в условиях инновационно развивающегося производства, что подразумевает постоянное освоение новых компетенций, видов деятельности, личностное саморазвитие. Одно из важных условий формирования и развития профессиональной универсальности – формирование инновационной компетентности при компетентностно-контекстном подходе в дуальном взаимодействии на основе проектно-творческой деятельности.

***Ключевые слова**: квалифицированный рабочий, универсализация квалификаций, личность, трансформация компетенций, инновационное развитие, компетентность.*

Современному выпускнику системы среднего профессионального образования (СПО) предстоит трудиться в условиях неуклонной автоматизации и цифровизации инновационно развивающегося производства, что подразумевает постоянное освоение новых компетенций, видов деятельности, необходимость профессионального саморазвития как основы профессиональной универсальности.

Профессиональная универсальность, безусловно, в современной динамичной производственной ситуации становится определенной гарантией конкурентоспособности, успешности и социальной защищенности выпускника системы среднего профессионального образования в его трудовой деятельности, что особенно актуально в условиях цифровизации производства и связанного с ней сокращения персонала, особенно рабочих кадров низкой и средней квалификации.

Во многих психолого-педагогических и экономических исследованиях (М. Т. Громкова, Б. Р. Мандель, К. Ольховский и др.) отмечается, что такое качество, как универсальность, все более актуализируется. Т. В. Лазарева в своей работе обосновывает необходимость обучения смежным профессиям и определяет рабочего высокой квалификации как имеющего опыт работы и владеющего несколькими смежными профессиями, специальностями и профессионально развивающегося в течение всей трудовой деятельности [3, с. 6]. Универсализации квалификаций, освоение студентами системы СПО инновационных компетенций, способствует устойчивая

потребность в саморазвитии, успешно формируемая у будущих рабочих в процессе совместной системной проектно-творческой деятельности на основе дуального подхода, в личностно ориентированном подходе, дифференциации и индивидуализации обучения. Так, специалистами было отмечено, что недостаток указанных качеств особенно ярко проявился в первом выступлении сборной команды России на мировом чемпионате рабочих профессий WorldSkills в Лейпциге в 2013 году, когда наши конкурсанты заняли одно из последних мест [1].

Понятие «универсальный» в словаре русского языка под редакцией А. П. Евгеньевой определяется в двух семантически взаимосвязанных значениях и рассматривается как 1) охватывающий всё, всеобъемлющий; 2) обладающий многими разнообразными навыками, умениями, знаниями; разносторонний.

Понятие «универсал» в международном социологическом энциклопедическом словаре под редакцией академика Г. В. Осипова определяется в двух значениях: [лат. universalis – англ. – universal; нем. – Universal; фр. – uni-versal; чешск. – univerzalis]: 1) работник, владеющий всеми специальностями в своей профессии; 2) человек разносторонних знаний.

Важным в контексте нашего исследования представляется определение понятия «универсал», которое приводится в одном из семантических значений в новейшем словаре иностранных слов и выражений: *универсал* [лат. universalis общий, всеобщий] – 3) человек, освоивший все специальности, составляющие его профессию, например, универсал-водитель, умеет водить и обслуживать любое автотранспортное средство.

В исследовании, посвящённом проблеме конкурентоспособности работника в сфере производства, А. Ф. Степусь определяет прямую взаимосвязь персонала с успешностью предприятия. Ученый отмечает, что чем выше квалификация и личное проявление конкурентоспособности персонала, тем плодотворнее функционирует производство, которое выражается по формуле

$$R = \frac{Q}{N} = f(q,\tau),$$

где R – результат хозяйственной деятельности коллектива; Q – объём выпускаемой продукции в квалиметрическом исчислении; N – численность занятых работников; q – уровень квалификации персонала; τ – уровень персонального таланта (активность персонала по расширению профессиональных знаний и умений) [11, с. 18].

Универсализация в России имеет особое значение, и связано это, прежде всего, с отсутствием экономической стабильности, что не может не сказываться на деятельности промышленных предприятий, когда по одному виду выпускаемой продукции может быть большая нагрузка, а по другим видам наблюдается спад. Например, на предприятии «Камский кабельщик» была разработана программа по созданию кадрового резерва квалифицированных рабочих, подготовки рабочих-универсалов, которые прошли обучение, стажировку на другом оборудовании и освоили смежную профессию.

Перед этим был проведен тщательный аудит и определены востребованные и невостребованные профессии, выявлены причины и определены периоды спада спроса на ту или иную продукцию. Такие перепады, когда на один вид кабелей спрос повышался, а на другие понижался, и это приводило к тому, что одни рабочие были предельно перегружены (сверхурочная работа и работа по выходным дням), а другие рабочие простаивали в ожидании заказов [12, с. 18].

Таким образом, благодаря универсализации профессиональной компетентности персонала на предприятии успешно решается проблема занятости, стабильности, социальной защищенности и успешности деятельности предприятия.

Необходимо отметить и материальную заинтересованность рабочих в освоении второй, а то и третьей профессии. Так, рабочим, осваивающим смежную профессию, на период обучения сохраняется средняя заработная плата, а затем в течение полугода устанавливается ежемесячная доплата в размере двух тысяч рублей. В перспективе руководством предприятия планируется увеличить зарплату для тех рабочих, кто освоил вторую профессию [Там же].

Освоение смежных рабочих профессий и специальностей осуществляется также и в машиностроительной отрасли, на предприятиях автомобилестроения, например, таких как «Ульяновский автомобильный завод». Рабочие автозавода обучаются на территории предприятии в Центре подготовки и переподготовки кадров. В данном подразделении завода обучаются и проходят обучение также и педагоги профильного колледжа. Следовательно, универсальность персонала в целом и каждого работника в частности в настоящее время становится одним из важнейших факторов *конкурентоспособности* предприятия, организации, профессионального образовательного учреждения.

Профессиональная универсальность, по мнению академика С. Я. Батышева, взаимосвязана с профессиональной мобильностью работника, его готовностью и способностью к быстрой смене выполняемых производственных заданий, рабочих мест и даже специальностей в рамках одной профессии и отрасли, освоению новых специальностей или изменений в них, возникшие под влиянием технических преобразований [9, с. 504]. Так, отмечая успехи в автоматизации, цифровизации современного производства, развития искусственного интеллекта, зарубежные и отечественные специалисты предполагают, что вместо профессий будет набор компетенций, таких как «*hard skills*» – профессиональные навыки, которым можно научить и которые можно измерить и «*soft skills*» – умственные и межличностные компетенции: социальные, интеллектуальные и волевые [2; 4; 6; 8; 11].

Таким образом, универсализация способствует успешному развитию персональных способностей человека, повышению уровня его квалификации, что в совокупности положительно влияет на производительность труда, качество выпускаемой продукции. Следовательно, это способствует повышению результатов хозяйственной деятельности, соответственно, и кон-

курентоспособности как самого работника, так и всего предприятия.

Универсализация в социально-экономической и производственной сфере в целом и для конкретных предприятий, организаций, сотрудников имеет ряд следующих положительных составляющих:

- способствует решению кадровых проблем, особенно в численности квалифицированных рабочих кадров;
- позволяет экономить материальные средства на найме отдельных работников, необходимых для выполнения сезонных, периодических работ или изменившихся, новых видов профессиональной деятельности;
- является одним из важнейших условий социальной защищенности современного работника, в том числе и квалифицированного рабочего;
- способствует расширению сущности человека как личности.

Однако одним из основных недостатков универсализации является *снижение качества* профессиональной деятельности, преодолению которого в значительной степени способствует проектно-творческая деятельность обучающихся, направленность подготовки будущего рабочего на формирование опыта инновационной деятельности.

Освоение инновационных компетенций в совокупности с устойчивой потребностью в саморазвитии становится базой постоянной универсализации квалификаций, компетенций, видов профессиональной деятельности.

Такое профессионально-личностное качество, как универсальность, является важнейшей составляющей профессиональной компетентности в рабочих профессиях, связанных с такими видами профессиональной деятельности, как техническая эксплуатация, ремонт, обслуживание, наладка оборудования и механизмов (монтеры, наладчики, слесари-ремонтники и особенно рабочие электротехнического профиля).

Это связано со следующими особенностями профессиональной деятельности рабочих электротехнического профиля:

- работа в особых условиях повышенной опасности и дефицита времени;
- необходимость оперативного выполнения производственных работ;
- необходимость постоянного изучения, освоения модернизируемого и вновь устанавливаемого оборудования и механизмов;
- разнообразие в профессиональной деятельности и необходимость постоянного перехода с одного вида трудовой деятельности к другой.

Трудовая деятельность рабочих электротехнического профиля *динамична* и менее предсказуема, чем деятельность рабочих другого профиля. Так, например, если станочник, оператор, крановщик, монтажник или сварщик заранее знают, чем они будет заниматься в течение рабочего времени, то рабочему электротехнического профиля, особенно оперативному персоналу (дежурные электромонтеры и др.), нередко приходится принимать оперативные решения по внезапно поступающим заявкам, связанным с аварийными ситуациями, неожиданными отказами оборудования, выходом из строя различных механизмов и т. п.

Рабочий день электромонтера состоит, как правило, из двух блоков: в

первом блоке он выполняет различные плановые виды работ, предусмотренные, например, графиком планово-предупредительного ремонта (ППР), а второй блок связан с различными оперативными видами электротехнических работ, например, по заявкам, поступающим при отказах оборудования, авариях и т. п.

В течение рабочего дня электромонтер может, например, начать выполнять по плану ППР средний ремонт горизонтально-фрезерного станка. Вдруг через некоторое время поступает заявка на отказ в работе, например, вертикально-сверлильного станка. Рабочий берет необходимые инструменты и направляется на участок, в котором находится указанный станок, и в течение определенного времени занимается его ремонтом. Затем, возвращается на свой участок и продолжает выполнять плановое задание – ремонт фрезерного станка. Неожиданно поступает заявка на неисправность в работе цехового грузоподъемного устройства, например тельфера. Электромонтер оставляет плановую работу и направляется на участок, где находится неисправное грузоподъемное устройство. По завершении ремонта он возвращается на свой участок и продолжает выполнять плановое производственное задание. Через некоторое время вновь поступает заявка на проблемы, связанные с освещением на заготовительном участке. Электромонтер снова уходит для устранения возникшей производственной проблемы, связанной с электрооборудованием.

Таким образом, рабочий электротехнического профиля в течение рабочего дня выполняет наряду с плановыми заданиями также и другие неожиданно возникающие аварийные виды электротехнических работ (ремонт станка, грузоподъемного устройства, осветительной сети, сварочного оборудования и др.).

В дополнение к указанному перечню производственных заданий электромонтеру по поручению энергетика цеха необходимо будет в течение дня получить технический паспорт вновь установленного на одном из участков горизонтально-шлифовального металлорежущего станка, ознакомиться с электрооборудованием, изучить монтажную и принципиальную схемы.

Также в течение трудового времени рабочему надо продумать предложения по сокращению расхода электроэнергии, возможностей рационализации, разработке кайдзен-предложений, оптимизации различных производственных потерь и др. В связи с этим можно сделать вывод, что производственно-профессиональная деятельность рабочего электротехнического профиля включает в себя и деятельность творческую.

Трансформация личностного развития обучающих в процессе универсализации происходит в условиях дуального обучения на основе совместной проектно-творческой деятельности (поисково-операционной, модернизационной, рационализаторской) (рис. 1).

Рис. 1. Модель трансформации личностного развития обучающихся в процессе универсализации квалификаций

Широкий диапазон различных видов деятельности, включая также и деятельность производственно-профессионально-творческую, позволяет сделать вывод о мобильности, креативности, универсальности профессий электротехнического профиля, постоянной готовности к оперативной диагностике, выбору правильных решений и устранению неисправностей в кратчайшее время, поскольку от начала простоя оборудования прерывается вся технологическая цепочка и начинаются финансовые убытки предприятия.

Качество обучения во многом зависит от содержания обучения и начинается с того, что перед началом каждого учебного года мастер профессионального обучения совместно с представителями предприятия анализирует, разрабатывает и согласовывает *содержание* учебных программ, в вариативную часть которых вносятся востребованные компетенции и виды профессиональной деятельности.

Таким образом, возникает проблема максимального приближения качества подготовки выпускника к требованиям производства, что зависит, прежде всего, от содержания обучения и его практической *реализации*, поскольку в учебные планы и программы можно внести самое инновационное «продвинутое» содержание, но при этом не иметь соответствующего научно-методического, материально-технического и кадрового обеспечения реализации данного процесса.

Одним из действенных способов решения указанной проблемы является дуальный подход, поскольку такое взаимодействие выгодно, прежде всего, интеграцией как материально-технического, так и кадрового потенциала и сближением интересов сторон, когда сфера производства знает «чему учить», а сфера образования решает – «как этому научить». Причем в данном взаимодействии происходит обмен опытом, взаимное «повышение квалификации: представители предприятия (наставники) осваивают педагогический опыт («как учить»), а педагоги учебного заведения становятся более осведомленными в требованиях производства («чему учить»). В таком взаимовыгодном эффективном взаимодействии и проявляется дуальный подход в обучении [13, с. 50].

Формирование и развитие такого интегративного качества, как профессиональная универсальность, осуществляется в процессе комплексного формирования инновационных компетенций на основе дуального обучения и совместной системной проектно-творческой деятельности, которая связана с гибкостью, мобильностью, коллаборативностью, адаптивностью, креативностью. Это в дальнейшем, как отмечают исследователи (М. Т. Громкова, Т. В. Лазарева, Б. Р. Мандель и др.), позволяет выполнять профессиональную деятельность в постоянно изменяющейся производственной ситуации и переключаться с одних видов профессиональной деятельности на другие [2; 3; 4; 8].

Рассмотрим процесс развития универсальности обучающихся в контексте профессиональной деятельности будущего рабочего.

Во-первых, данный процесс осуществляется в дуальном взаимодействии образовательной организации и промышленного предприятия, что значительно повышает эффективность формирования и развития профессиональной универсальности. Это связано с самой спецификой дуального обучения, поскольку предприятие мотивировано и заинтересовано в качественной подготовке *своего будущего сотрудника*, соответственно, предоставляет все необходимые ресурсы и возможности для более успешного освоения студентом колледжа рабочей профессии. В данном случае предприятие *перспективно заинтересовано* в универсализации компетентности обуча-

ющихся, способных в будущей перспективе к освоению востребованных смежных профессий и специальностей.

Во-вторых, процесс формирования профессиональной универсальности осуществляется в эффективном взаимодействии педагога профессионального обучения учебного заведения и наставника промышленного предприятия – руководителя практики обучающихся.

В-третьих, процесс универсализации осуществляется системно, комплексно, в образовательном процессе, как в учебном заведении, так и во время прохождения производственной практики с использованием дидактического потенциала дуального обучения и всех видов проектно-творческой деятельности не только обучающихся, но и педагогов учебного заведения – мастеров профессионального обучения и наставников – руководителей практики на предприятии.

В-четвёртых, процесс формирования профессиональной компетентности в целом и инновационных компетенций в частности, как было указано выше, не завершается с окончанием обучения и с последующим трудоустройством выпускника на предприятие. Данный процесс продолжается в важнейшем *адаптационном* периоде профессионально-личностного становления молодого рабочего в новых для него социально-экономических условиях, в его реальной трудовой деятельности. Именно в этом периоде, как отмечают многие исследователи, наблюдаются наибольшие потери, разочарования и последующий уход из профессии.

В основном виде проектно-творческой деятельности рабочего электротехнического профиля – *поисково-операциональной* – развивается такое качество, как креативность, которое проявляется в оперативном выявлении неисправностей, осуществляемой в процессе диагностики неисправного электрооборудования и последующих пусконаладочных операций.

Отметим, что данный вид проектно-творческой деятельности рабочего электротехнического профиля выполняется, как правило, в условиях дефицита времени и повышенной опасности, требующей осторожности, внимательности, собранности, дисциплинированности и высокой личной ответственности.

Модернизационный вид проектно-творческой деятельности самым непосредственным образом взаимосвязан с *универсальностью*, поскольку подразумевает усовершенствование, а также и освоение нового, вновь устанавливаемого оборудования и механизмов. При этом рабочему электротехнического профиля, соответственно, приходится осваивать и модернизируемое оборудование, и новые технологии, и виды профессиональной деятельности. Следовательно, с процессами модернизации постоянно повышается также и универсальность рабочего электротехнического профиля, расширяется диапазон его профессиональных знаний и практически освоенного опыта.

Рационализаторский вид проектно-творческой деятельности также способствует эффективному формированию и развитию универсальности, поскольку связан с творческими инно-

вационными процессами и подразумевает постоянное самосовершенствование, изучение передового опыта, анализ технологических процессов, выявление и последующее устранение потерь, нерационального использования материальных ресурсов, использование в работе методов бережливого производства и т. п.

Универсализация квалификаций подразумевает как повышение своей основной профессиональной рабочей квалификации, так и освоение смежных рабочих профессий и специальностей, способствующих расширению диапазона возможностей выпускника.

К числу универсальных компетенций будущего исследователи относят также и универсальность в мышлении, необходимость владения разными типами мышления. Так, по мнению зарубежных специалистов (М. Имаи, Т. Оно и др.), в лидерах будут те сотрудники, кто способен мыслить и как организатор, и как создатель решений, и как мотиватор команды, и как стратег [6; 8]. Именно такой подход японских предпринимателей, по мнению В. В. Овчинникова, стал основой знаменитого экономического феномена, получившего название японского чуда [7, с. 238].

Опыт показывает, что универсализация в немаловажной степени зависит от взаимоотношений в коллективе, организационно-управленческой деятельности, умений работать в команде. Например, в целях формирования данных качеств предусматривается проведение профессиональных конкурсов, в котором студенты объединяются в звено, команду и выполняют задание с элементами проблемности, а конкурсные баллы распределяются на всех конкурсантов звена.

Универсализации способствует освоение технологий бережливого производства, которые становятся все более популярными и активно внедряются в отечественной промышленности. Причем такое направление деятельности становится настолько важным для социально-экономического развития страны, что в 2014 году в России был разработан и успешно внедряется государственный стандарт [5].

Если универсализация профессиональной квалификации обучающихся осуществляется в процессе обучения, то освоение смежных профессий в учебном заведении возможно и успешно реализуется в структуре дополнительного профессионального образования на платных вечерних курсах подготовки, переподготовки и повышения квалификации при самом учебном заведении. Так, многие обучающиеся колледжа по профессиям электротехнического профиля (до 70 % студентов) также дополнительно обучаются на вечерних курсах и успешно осваивают профессию сварщика.

Формированию и развитию профессиональной универсальности способствует также и методика перевода студентов во время производственной практики по различным участкам с выполнением разнообразных видов электромонтажных работ. Так, например, первая неделя – работа с осветительными электроустановками, вторая неделя – освоение электрооборудования металлорежущих станков, третья

неделя – выполнение работ по грузоподъемным механизмам, четвертая – сварочное оборудование и т. д.

Процесс исследования, анализ научной литературы, педагогического и производственного опыта позволяют в контексте нашего исследования определить понятие «универсальность» как *интегративное качество современного квалифицированного рабочего, способствующее повышению его профессиональной квалификации и ключевого фактора трансформации его социально-личностного развития, основы его конкурентоспособности и социальной защищенности.*

Таким образом, универсализация квалификаций становится одним из факторов трансформации социально-личностного и профессионального развития обучающихся системы СПО, их профессионально-личностного совершенствования, социальной защищенности и является одной из профессионально значимых качеств личности, успешно формируемой в дуальном обучении на основе проектно-творческой деятельности, в которой *инновационность*, по сути, становится основным «движителем» непрерывного личностно-профессионального совершенствования.

Литература

1. Богатырев А. А. Поучительный дебют. Россия впервые приняла участие в чемпионате рабочих профессий WorldSkills International [Электронный ресурс]. URL: http: //umpro.ru›index.php (дата обращения: 05.03.2021).
2. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М. : ЮНИТИ ДАНА, 2003. 415 с.
3. Лазарева Т. В. Подготовка рабочих высокой квалификации в современной экономике России : дис. … канд. экон. наук. Томск, 2014. 210 с.
4. Мандель Б. Р. Современные инновационные технологии в образовании и их применение специалистов // Образовательные технологии. 2015. № 2. С. 27 – 48.
5. ГОСТ Р 56020 – 2014 Бережливое производство [Электронный ресурс]. URL: docs.cntd.ru› document/ 415907551 / (дата обращения: 14.08.2020).
6. Имаи Масааки. Гемба кайдзен : путь к снижению затрат и повышению качества / пер. с англ. Д. Савченко. 3-е изд. М., 2007. 345 с.
7. Овчинников В. В. Сакура и дуб. М. : АСТ Астраль, 2011. 605 с.
8. Оно Т. Производственная система Тойоты: уходя от массового производства. 4-е изд. М. : Изд-во ИКСИ, 2005. 192 с.
9. Профессиональная педагогика : учеб. для студентов, обучающихся по пед. специальностям / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. Изд. 3-е, перераб. М. : Изд-во ЭГВЕС, 2010. 346 с.
10. Социологический энциклопедический словарь: на рус., англ., нем., фр., чеш. яз. / Ин-т социал.-полит. исслед. РАН. Ин-т социол. РАН ; Ред.-координат. Г. В. Осипов ; ред.-сост.: З. Т. Голенкова [и др.]. М. : ИНФРА-М : НОРМА, 1998. 488 с.

11. Степусь А. Ф. Формирование конкурентоспособного работника : автореф. дис. … канд. экон. наук. Ижевск, 2007. 30 с.
12. Яковлева В. Универсализация рабочих – процесс взаимовыгодный [Электронный ресурс]. URL: up-pro.ru›library/personnel_management/strategy/… (дата обращения: 22.11.2020).
13. Gayneev E. Dual interaction of social partners in creative training of the modern worker // Modern European Researches. Salzburg, 2016. № 3. P. 50 – 54.

References

1. Bogaty`rev A. A. Pouchitel`ny`j debyut. Rossiya vpervy`e prinyala uchastie v chempionate rabochix professij WorldSkills International [E`lektronny`j resurs]. URL: http: //umpro.ru›index.php (data obrashheniya: 05.03.2021).
2. Gromkova M. T. Psixologiya i pedagogika professional`noj deyatel`nosti. M. : YuNITI DANA, 2003. 415 s.
3. Lazareva T. V. Podgotovka rabochix vy`sokoj kvalifikacii v sovremennoj e`konomike Rossii : dis. … kand. e`kon. nauk. Tomsk, 2014. 210 s.
4. Mandel` B. R. Sovremenny`e innovacionny`e texnologii v obrazovanii i ix primenenie specialistov // Obrazovatel`ny`e texnologii. 2015. № 2. S. 27 – 48.
5. GOST R 56020 – 2014 Berezhlivoe proizvodstvo [E`lektronny`j resurs]. URL: docs.cntd.ru› document/ 415907551 / (data obrashheniya: 14.08.2020).
6. Imai Masaaki. Gemba kajdzen : put` k snizheniyu zatrat i povy`sheniyu kachestva / per. s angl. D. Savchenko. 3-e izd. M., 2007. 345 s.
7. Ovchinnikov V. V. Sakura i dub. M. : AST Astral`, 2011. 605 s.
8. Ono T. Proizvodstvennaya sistema Tojoty`: uxodya ot massovogo proizvodstva. 4-e izd. M. : Izd-vo IKSI, 2005. 192 s.
9. Professional`naya pedagogika : ucheb. dlya studentov, obuchayushhixsya po ped. special`nostyam / pod red. S. Ya. Baty`sheva, A. M. Novikova. Izd. 3-e, pererab. M. : Izd-vo E`GVES, 2010. 346 s.
10. Sociologicheskij e`nciklopedicheskij slovar`: na rus., angl., nem., fr., chesh. yaz. / In-t social.-polit. issled. RAN. In-t sociol. RAN ; Red.-koordinat. G. V. Osipov ; red.-sost.: Z. T. Golenkova [i dr.]. M. : INFRA-M : NORMA, 1998. 488 s.
11. Stepus` A. F. Formirovanie konkurentosposobnogo rabotnika : avtoref. dis. … kand. e`kon. nauk. Izhevsk, 2007. 30 s.
12. Yakovleva V. Universalizaciya rabochix – process vzaimovy`godny`j [E`lektronny`j resurs]. URL: up-pro.ru›library/personnel_management/strategy/… (data obrashheniya: 22.11.2020).
13. Gayneev E. Dual interaction of social partners in creative training of the modern worker // Modern European Researches. Salzburg, 2016. № 3. P. 50 – 54.

E. R. Gayneyev, G. A. Moleva

UNIVERSALIZATION OF QUALIFICATIONS AS A FACTOR OF SOCIAL AND PERSONAL DEVELOPMENT A GRADUATE OF A PROFESSIONAL SCHOOL

The article is devoted to the universalization of qualifications, which is currently one of the most professionally significant personal qualities. The importance of universality lies in the fact that a modern graduate will have to work in an innovatively developing production, which implies the constant development of new competencies, activities, and personal self-development. One of the important conditions for the formation and development of professional universality is the formation of innovative competence in the competence-contextual approach in dual interaction based on design and creative activities.

***Key words**: skilled worker, universalization of qualifications, personality, transformation of competencies, innovative development, competence.*

УДК 378.634: 796.011.1

А. С. Гричанов

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

В статье предпринята попытка раскрыть некоторые современные особенности педагогической деятельности преподавателей физической подготовки образовательных организаций МВД России. В частности, рассматриваются возможности формирования у курсантов и слушателей положительной мотивации к занятиям физической подготовкой и ведению здорового образа жизни. Рассмотрены актуальные вопросы педагогического процесса в рамках дисциплины «Физическая подготовка». Определена взаимосвязь между компонентами педагогической деятельности, направленными на повышение эффективности процесса формирования мотивации у рассматриваемой категории обучающихся.

***Ключевые слова**: физическая подготовка, педагогическая деятельность, педагогические принципы, мотивация, самостоятельные занятия, здоровый образ жизни, курсанты и слушатели, образовательные организации МВД России.*

Физическая подготовка курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России, обуславливаемая спецификой совершенствования действий в условиях, связанных с применением физической силы и боевых приемов борьбы, предъявляет повышенные требования к уровню про-

фессиональной компетентности преподавателя физической подготовки и его способностям к поиску эффективных средств и методов, оптимальных форм, а также доступных методических материалов для осуществления полноценной педагогической деятельности.

Одновременное выполнение преподавателем физической подготовки образовательной организации МВД России обязанностей воспитателя, консультанта, практического психолога, тренера, специалиста в своей области знаний обусловливает интегральную функцию педагогической деятельности. В учебном процессе по физической подготовке в образовательной организации МВД России каждый преподаватель стремится к тому, чтобы его педагогический авторитет и личностные качества были образцом для подражания у курсантов и слушателей. Это продиктовано не только служебно-профессиональными обязанностями. Сформированные ценностные качества личности преподавателя могут служить опорой в помощи молодым людям, находящимся в обстановке жизненной неопределенности в силу возраста, отсутствия жизненного опыта, наличия сбивающих специфических факторов в процессе прохождения службы в образовательной организации МВД России. Одновременно с этим важно исключить эффект привязывания курсантов к личности преподавателя и сосредоточить педагогические усилия на формировании самостоятельности в преодолении возникающих проблем, а также мотивации к ведению здорового образа жизни. В решении этой задачи большое значение имеют как личностный авторитет преподавателя, так и его спортивная квалификация, организаторские способности, педагогическая подготовленность, знания основ психологии, уровень интеллекта и общей культуры [7, с. 70].

Качества, характеризующие личность преподавателя физической подготовки, имеют значение для определения характера его взаимоотношений с курсантами и слушателями. Чем выше уровень положительных личностных качеств у преподавателя, тем больше курсантов и слушателей относятся к нему с уважением и пониманием. Характер отношений курсантов и слушателей к личности преподавателя будет переноситься и на ту деятельность, которой они будут заниматься на занятиях по физической подготовке.

В проведенном нами исследовании результаты анкетирования курсантов первого года обучения Барнаульского юридического института МВД России показали субъективную готовность обучающихся к физическому совершенствованию. При этом был выявлен ряд внешних факторов, являющихся решающими в мотивации к занятиям физической подготовкой и ведению здорового образа жизни. Курсантами были отмечены основные черты личности преподавателя, его педагогическое мастерство, разумная требовательность в достижении поставленных задач на практическом занятии, принципиальность в принятии управленческих и организаторских решений, способность вести диалог с обучающимися, что особенно важно для первокурсников, интересная подача материала, включающая практические аспекты

будущей оперативно-служебной деятельности сотрудников полиции.

Наряду с этим нами было проведено анкетирование преподавателей кафедры физической подготовки Барнаульского юридического института МВД России. Анализ результатов исследования показал, что основными задачами перед преподавателями стоят формирование как прикладных навыков будущего сотрудника полиции, так и его основных личностных качеств. Преподавателями физической подготовки были указаны главные условия успешности своей педагогической деятельности. К ним были отнесены: авторитет преподавателя, реализация преподавателем индивидуального подхода, позволяющего осуществлять дифференциацию практических заданий на основе индивидуальных особенностей обучающихся, дисциплина на занятии как базовый элемент взаимодействия с личным составом учебной группы. Также преподаватели отметили, что при планировании учебных тем необходимо исходить из местных условий образовательной организации, наличия спортивного инвентаря и методического обеспечения, а также физической подготовленности курсантов и слушателей. Результаты анкетирования показали, что в ходе подготовки к практическим занятиям по физической подготовке преподаватели предпочитают такие разделы тематического плана дисциплины, в которых можно наиболее широко совершенствовать необходимые физические качества, двигательные умения и навыки. Заинтересованность в активном исполнении запланированных мероприятий преподавателем будет высокой, если они будут связаны с текущими потребностями курсантов или слушателей. Так, если в учебной группе будет выявлено преобладание курсантов, занимающихся волейболом, то первый семестр практических занятий согласно тематическому плану следует посвятить упражнениям со скоростно-силовой направленностью, включающим в себя бег на короткие дистанции, челночный бег, прыжки, подтягивания, а также игровые упражнения. Это дополнительно будет способствовать повышению спортивной подготовленности обучающихся.

Рассматривая движущие силы педагогической деятельности преподавателей физической подготовки, необходимо выделить их двойственную природу происхождения. С одной стороны, это определенная специфическая категория обучающихся с определенным уровнем мотивации к занятиям физической подготовкой, наличием различных физических, морально-волевых и интеллектуальных качеств, а также сложившаяся практика спортивных показателей образовательной организации в локальном или глобальном уровнях. С другой стороны, движущей силой педагогической деятельности выступают личностные характеристики преподавателя, наличие у него определенного уровня профессионального мастерства и возможности использовать технические средства обеспечения образовательного процесса.

Одна из особенностей педагогической деятельности преподавателей кафедры физической подготовки – это создание таких практических ситуаций, в которых курсанты и слушатели добивались бы успеха. Известно, что

длительное отсутствие успеха формирует у них негативное отношение к такой деятельности, происходит резкое снижение ее эффективности [5, с. 140]. К негативным последствиям приводит длительная неуспешная деятельность курсантов и слушателей с недостаточно высоким уровнем физической подготовленности. Этой категории обучающихся тяжело овладеть базовым программным материалом по дисциплине, сложно выполнить контрольные нормативы, пропадают вера в свои силы и желание заниматься физической подготовкой. Поэтому систематическое достижение успехов как компонента педагогической системы приобретает большое значение в физической подготовке курсантов и слушателей.

Воспитание правильной мотивационной направленности, постановка целей должны сопровождаться правильным эмоциональным отношением курсантов и слушателей к обучению. Бесспорно, эмоциональная окраска деятельности данной категории обучающихся имеет мотивирующее определение в процессе физической подготовки [3, с. 124]. Преподавателю необходимо понимать, что познавательный процесс обучающихся должен иметь эмоциональный фон. Положительные эмоциональные переживания, дух соперничества, чувство поддержки товарищами, радость победы будут непременно способствовать формированию познавательных интересов курсантов и слушателей, а также приобретению навыков самостоятельного принятия решений и достижения поставленных целей.

К особенностям педагогической деятельности преподавателя физической подготовки можно отнести постоянный мониторинг и тщательное изучение мотивации обучающихся для более точного понимания характера их мотивов и потребностей в рамках занятий по физической подготовке, отношения и взглядов на перспективы обучения. Результаты нашего исследования позволяют рекомендовать ряд наиболее простых и эффективных методов изучения мотивации. К ним относятся:

– педагогическое наблюдение. Его следует использовать для изучения поведения обучающихся до начала практического занятия по физической подготовке, в ходе его проведения и после окончания;

– моделирование специальных ситуаций, воссоздающих различные обстановки и ситуации оперативно-служебной деятельности сотрудников полиции;

– проведение индивидуальных бесед. В процессе беседы преподавателю необходимо прямым или косвенным путем получить представление о мотивации, целях и направленности обучения каждого курсанта или слушателя;

– анкетирование обучающихся. Предлагаемый метод помогает оперативно и массово собрать в нескольких учебных группах необходимые материалы, касающиеся отношения курсантов и слушателей к занятиям по физической подготовке и ведению здорового образа жизни.

Наравне с этим следует отметить еще одну особенность педагогической деятельности преподавателя, которой является активизация учебной деятельности. Для любых видов учебно-познавательных мотивов и мотивов

самообразования рассматриваемый компонент продолжает оставаться резервным и проявляется в различных формах образовательной деятельности курсантов и слушателей. Так, к нему относятся познавательная деятельность обучающихся на занятиях по физической подготовке под руководством педагога; самостоятельная работа, частично выполняемая без помощи педагога; самостоятельная учебная деятельность, реализуемая курсантом или слушателем в соответствии с теми реалиями, потребностями и мотивами, которые складываются на данный период времени.

Задача активизации курсантов и слушателей во время занятий физической подготовкой диктует необходимость использования всех элементов, которые влияют на процесс формирования мотивации к ведению здорового образа жизни. Основной движущей силой процесса формирования позитивной мотивации к занятиям физической подготовкой и ведению здорового образа жизни являются противоречия, которые возникают между приобретенным опытом и новыми потребностями, между потребностями и возможностями и способами их удовлетворения. Следует отметить, что одним из эффективных и широко используемых методов формирования мотивации к занятиям физической подготовкой и ведению здорового образа жизни обучающимися является их привлечение к культурно-массовой и активной творческой деятельности. Целью этого метода выступает более подробное изучение учебного предмета. Для достижения цели следует выбирать интересные и практикоориентированные задачи, предполагающие высокую вариативность в содержании, форме и решении. Это будет способствовать активации самостоятельного и целенаправленного мыслительного процесса обучающихся [8, с. 182].

Если за последние годы качество занятий физической подготовкой несколько улучшилось, а их образовательная и воспитательно-оздоровительная направленность повысилась, то проблема формирования умения самостоятельно заниматься физическими упражнениями и боевыми приемами борьбы остается недостаточно решенной [4, с. 102].

Анализ результатов теории физической культуры и практики физического воспитания курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России позволяет утверждать, что на сегодняшний день в связи с проведением ряда карантинных мероприятий в стране большое значение приобрели самостоятельные занятия физической подготовкой. Так, профессор Н. В. Астафьев указывает в своих работах на необходимость самостоятельных занятий сотрудниками полиции общей физической подготовкой. При этом, по мнению автора, изучение таких специальных тем, как броски, удары, освобождение от захватов и обхватов, и ряда других должно происходить на практических занятиях по физической подготовке, проводимых преподавателем (инструктором). Это будет способствовать формированию правильных тактико-технических навыков, а также снижению затрат служебного времени, которое отводится для физической подготовки сотрудников полиции [1, с. 57]. Как считает

В. П. Лукьяненко, для организации самостоятельных занятий обучающимися характерно эффективное решение задач индивидуализации занятий физической подготовкой с минимизацией обострения проблемы кадрового обеспечения и материальных потерь [6, с. 20]. Но пока курсанты и слушатели проходят обучение в стенах образовательной организации, имеющей свой распорядок дня, для них будет оставаться актуальной организация самостоятельных занятий, регулируемая извне. При этом основная идея, которой должны руководствоваться преподаватели физической подготовки в своей педагогической деятельности, заключается в том, что формирование умения самостоятельно заниматься физической подготовкой – это требование современной жизни, которое приобрело особенную актуальность в свете последних событий, связанных с дистанционным обучением.

Для формирования положительной мотивации к занятиям физической подготовкой и ведению здорового образа жизни обучающимися в образовательном процессе должны быть четко определены задачи по подбору принципов физического воспитания и педагогических условий управления, которые способствовали бы применению приобретенных знаний и умений в будущей оперативно-служебной деятельности [2, с. 127]. Такой творческий подход в физическом воспитании приобрел примитивные черты, а перспективные цели свелись только к обучению определенным знаниям и умениям без определения их значения для будущей оперативно-служебной деятельности.

Социальные процессы современного общества диктуют необходимость развития способов анализа знаний и умений, а также наличия возможностей их применения в будущем. Согласно рассматриваемому тезису нами были определены принципы физического воспитания, использование которых будет способствовать формированию положительной мотивации к занятиям физической подготовкой и ведению здорового образа жизни курсантами и слушателями образовательных организаций МВД России. К основным из этих принципов относятся:

1. Непрерывность процесса обучения.
2. Внедрение нового технологического обеспечения.
3. Получение удовольствия от процесса обучения.
4. Осуществление оценивания как процесс обучения.
5. Наличие умения оптимально выбирать варианты использования системы полученных знаний.

Рассматриваемые принципы представляются педагогической основой и являются базисом процессов формирования интереса в целом к физической культуре.

Подводя итоги, следует отметить, что по результатам нашего исследования приоритетным направлением в педагогической деятельности преподавателя физической подготовки образовательной организации МВД России должно оставаться использование творческого подхода с элементами практической направленности. Только в педагогической деятельности возможна интеграция всех рассмотренных особенностей, их тонкая настройка,

оптимизация и отработка эффективности взаимодействия. В свою очередь, работа всей системы педагогической деятельности позволит вывести на новый уровень развития механизмы формирования у курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России положительной мотивации к занятиям физической подготовкой и ведению здорового образа жизни.

Литература

1. Астафьев Н. В. Высшее профессиональное образование и послевузовское образование сотрудников, обеспечивающих служебно-боевую подготовку органов внутренних дел // Право и образование. 2010. № 4. С. 57 – 76.
2. Гричанов А. С. К проблеме организации эффективного процесса совершенствования служебно-профессиональной безопасности сотрудников ОВД // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. 2015. № 1 (28). С. 126 – 128.
3. Журавлёв Д. К. Мотивация и проблемы в обучении // Народное образование. 2002. № 9. С. 123 – 130.
4. Короткова Г. В. Формирование профессионально-культурной компетентности будущего специалиста // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 1 (25). С. 101 – 104.
5. Костюшина Е. В., Позднякова Д. Ю., Ершова Е. М. Проблема формирования учебной мотивации у обучающихся вуза // Наука и Образование. 2019. Т. 2. № 2. С. 140.
6. Лукьяненко В. П. Состояние и перспективы совершенствования физического воспитания школьников в свете современных концептуальных подходов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 1999. № 1 – 2. С. 18 – 25.
7. Малетин С. В., Гричанов А. С., Тюкин В. Г., Матвейчук Н. С. Особенности формирования мотивации к занятиям физической культурой у студентов юридических вузов // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 70 – 71.
8. Тюкин В. Г. Использование соревновательно-игрового метода на занятиях с курсантами по борьбе самбо // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. 2010. № 1 (18). С. 182 – 184.

References

1. Astaf`ev N. V. Vy`sshee professional`noe obrazovanie i poslevuzovskoe obrazovanie sotrudnikov, obespechivayushhix sluzhebno-boevuyu podgotovku organov vnutrennix del // Pravo i obrazovanie. 2010. № 4. S. 57 – 76.

2. Grichanov A. S. K probleme organizacii e`ffektivnogo processa sovershenstvovaniya sluzhebno-professional`noj bezopasnosti sotrudnikov OVD // Vestnik Barnaul`skogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii. 2015. № 1 (28). S. 126 – 128.
3. Zhuravlyov D. K. Motivaciya i problemy` v obuchenii // Narodnoe obrazovanie. 2002. № 9. S. 123 – 130.
4. Korotkova G. V. Formirovanie professional`no-kul`turnoj kompetentnosti budushhego specialista // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2008. № 1 (25). S. 101 – 104.
5. Kostyushina E. V., Pozdnyakova D. Yu., Ershova E. M. Problema formirovaniya uchebnoj motivacii u obuchayushhixsya vuza // Nauka i Obrazovanie. 2019. T. 2. № 2. S. 140.
6. Luk`yanenko V. P. Sostoyanie i perspektivy` sovershenstvovaniya fizicheskogo vospitaniya shkol`nikov v svete sovremenny`x konceptual`ny`x podxodov // Fizicheskaya kul`tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka. 1999. № 1 – 2. S. 18 – 25.
7. Maletin S. V., Grichanov A. S., Tyukin V. G., Matvejchuk N. S. Osobennosti formirovaniya motivacii k zanyatiyam fizicheskoj kul`turoj u studentov yuridicheskix vuzov // Mir nauki, kul`tury`, obrazovaniya. 2018. № 4 (71). S. 70 – 71.
8. Tyukin V. G. Ispol`zovanie sorevnovatel`no-igrovogo metoda na zanyatiyax s kursantami po bor`be sambo // Vestnik Barnaul`skogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii. 2010. № 1 (18). S. 182 – 184.

A. S. Grichanov

ABOUT SOME FEATURES OF THE PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF PHYSICAL TRAINING TEACHERS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MIA OF RUSSIA

The article attempts to reveal some modern features of the pedagogical activity of physical training teachers of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. In particular, the possibilities of forming positive motivation among cadets and listeners for physical training and a healthy lifestyle are considered. Topical issues of the pedagogical process within the discipline «Physical training» are considered. The relationship has been determined between the components of pedagogical activity, aimed at increasing the efficiency of the process of forming motivation in the considered category of students.

***Key words**: physical training, pedagogical activity, pedagogical principles, motivation, healthy lifestyle, independent studies, cadets and listeners, educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia.*

УДК 378.147

Е. Н. Кролевецкая

«ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГ» КАК ТРАЕКТОРИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

На основе теоретического анализа автором предпринята попытка выявления сущностных характеристик понятия «цифровой педагог», специфики профессиональной подготовки будущего цифрового учителя в современном вузе в контексте дистанционного формата обучения. Целью исследования явилось изучение личностного отношения студентов педагогических специальностей к обучению в дистанционном режиме, актуальности траектории «цифровой педагог» в ряду других личностно-значимых траекторий профессионального развития будущих педагогов. Представлены результаты сравнительного эмпирического исследования, проведенного со студентами педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета в 2019 и 2020 гг. Выявлена тенденция увеличения приоритетности дистанционного формата обучения и траектории «цифровой педагог» у студентов младших курсов.

Ключевые слова*: профессиональная траектория, будущий учитель, цифровой педагог, дистанционное обучение, цифровые компетенции.*

Цифровая педагогика сегодня выступает той очевидной реальностью, которая занимает прочные позиции в пространстве образования, смещая акценты с личного физического взаимодействия на интерактивное, персонализированное, конструктивистское взаимодействие в информационной среде. Такие факторы, как новые информационные технологии и цифровая среда, новые требования экономики к кадрам [15], новые «цифровые» обучающиеся, а также пандемические риски оказывают влияние на интенсивное построение цифрового образовательного процесса. Он, в свою очередь, требует существенных изменений в навыках и стилях взаимодействия педагога и обучающегося, новых образовательных моделей в контексте цифровых и сетевых технологий [6]. В связи с этим современный учитель должен уметь быстро изменять подходы к обучению, учитывая цифровые возможности школы или открытых интернет-ресурсов; анализировать образовательное поведение ученика, его запрос на новые знания, навыки и компетенции на основе интересов, потребностей и особенностей. Цифровая педагогика неизбежно преобразует учителя в «цифрового педагога».

Цифровой педагог – это представитель цифровой педагогики, владеющий знаниями, умениями и навыками безопасной работы в сфере цифровых технологий, реализующий ИКТ-компетенции и систему их передачи новому поколению. Как отмечает О. С. Сидоренко, цифровой педагог –

это специалист, мыслящий по-новому, ставящий и решающий новые задачи своей профессиональной деятельности на основе цифровых технологий и инструментов. Это ведёт к изменению системы ценностей и мотиваций, необходимости овладения новыми профессиональными компетенциями и способами деятельности [16, с. 15].

Согласно взглядам А. М. Кондакова, цифровой учитель представляется как носитель компетенций развития мышления и различных видов деятельности. Профессионализм в этом – залог успешности социализации учеников в условиях цифровой экономики, которая формируется с дошкольного возраста как ключевая компетенция. Задача педагога цифровой эпохи – создание нового знания в коммуникации, продуктивном взаимодействии и совместной деятельности [9].

В контексте реализации государственной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [15] многие исследователи раскрывают сущностные характеристики цифрового педагога через категории «цифровая грамотность», «ИКТ-компетенции», «цифровая компетентность» [2; 4; 10; 18], позволяющие педагогу эффективно взаимодействовать с учениками, общаться с коллегами и повышать уровень своей профессиональной квалификации в технологически оснащенной цифровой среде. Цифровая компетентность педагога – главный навык XXI в. и основа успешного освоения новых культурных практик [13; 17]. Однако ситуация пандемии показала низкий уровень цифровой грамотности и компетентности педагогов и, безусловно, заставила учителей активнее развивать свои цифровые навыки и получать новые знания.

Массовое внедрение цифровых средств обучения требует также серьезных изменений в подготовке будущего «цифрового» педагога в вузе. В процессе профессиональной подготовки будущий цифровой учитель должен освоить новые виды деятельности, основанные на принципах цифровой дидактики, методы и приемы обучения, появившиеся в среде сетевой образовательной коммуникации. Чтобы не находиться в «догоняющей» позиции, будущему педагогу в процессе обучения в вузе необходимо освоить не только технологию создания учебных презентаций и навыки работы с интерактивной доской, но и умения вступать в научные и методические коллаборации с коллегами по всему миру; осваивать тренажеры, которые помогают ученику готовиться к ВПР, ЕГЭ, ГИА; выступать в роли агрегатора, собирающего и выбирающего лучшие ресурсы для своих учеников; работать с текстами, для которых характерны гипертекстуальность, синтез мультимедийности и вербальных структур, активное использование инфографики, дополненной реальности и других элементов выражения смысла [7, с. 11].

Таким образом, профессиональная подготовка будущего учителя в современном вузе должна быть серьезно ориентирована на профессиональную траекторию «цифровой педагог» как одну из актуальных в ряду таких устоявшихся направлений профессионального развития будущего учителя, как педагог-предметник, педагог-воспитатель, педагог-фасилитатор (тьютор,

наставник), педагог-управленец, педагог-исследователь, педагог-предприниматель. По мнению ряда исследователей (Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю. и др.), в ближайшем будущем будут расширяться роли педагога в цифровом образовательном процессе: интегратор-посредник между виртуальным и реальным миром, сетевой педагог-куратор (куратор онлайн-платформы), инструктор по интернет-навигации, аналитик-корректор цифрового следа, веб-психолог, методист-архитектор цифровых средств обучения, разработчик образовательных (игровых) сред. Эти роли потребуют расширения спектра информационно-коммуникационных технологий, которые предстоит освоить цифровому педагогу: технологии электронной идентификации личности, технологии распознавания речи, виртуальная реальность, дополненная реальность, Интернет вещей, технологии распределенного реестра (блокчейн), технологии «цифрового двойкика», аддитивные технологии (3D-принтер) [3].

В настоящий момент цифровой педагог и цифровая педагогика реализуют свое содержание в дистанционном формате организации учебного процесса. Дистанционное обучение как форму организации взаимодействия между участниками образовательного процесса отличают использование ИКТ, цифровых средств общения, ориентация на реализацию информационной компетентности цифрового педагога, формирование компетенций обучающегося/студента в сфере инновационных технологий [5; 8].

Образовательный процесс в рамках дистанционного обучения организует система ИКТ-агентов: мессенджеры WhatsApp, Viber, Telegram; социальные сети ВКонтакте, Facebook и другие; платформы Zoom, Skype – видеоконференции; Яндекс.Почта, почта Mail.ru, Gmail и другие, обеспечивающие взаимодействие участников образовательного процесса по электронной почте; ресурсы сети Интернет, позволяющие работать с гипертекстами; облачные сервисы Яндекс.Диск, Google Drive и другие, организующие дополнительную функцию по передаче видео- и аудиоинформации; редакторы Microsoft Office: Word, Excell, PowerPoint, обеспечивающие работу с текстовой и графической информацией, электронными таблицами, базами данных и др. Объединить все вышеназваные компоненты ИКТ призваны системы электронного/дистанционного обучения (СЭО/СДО). Например, в вузах Белгородской области используются следующие системы: в Белгородском государственном национальном исследовательском университете – СЭО «Пегас» на базе Moodle, в Белгородском университете кооперации экономики и права – СДО «Прометей», в Белгородском государственном аграрном университете имени В. Я. Горина – система электронной поддержки учебных курсов «СЭПУК» на базе Moodle.

Дистанционный формат обучения стал нововведением в системе школьного образования, тогда как в системе профессионального образования он существует давно в рамках заочной, очно-заочной форм обучения. Спектр вопросов, посвященных положительным и негативным сторонам внедрения дистанционного формата обучения

в школах и в университетах, рассмотрен достаточно широко [11; 12; 14], однако отношение участников учебного процесса к данной форме обучения остается актуальным вопросом в современном образовательном пространстве. В связи с этим целью нашего исследования явилось изучение личностного отношения студентов педагогических специальностей к обучению в дистанционном режиме.

В соответствии с эмпирической задачей было проведено анкетирование среди студентов 1 – 5-х курсов факультета математики и естественнонаучного образования педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета. Мы проанализировали и сравнили результаты исследований, датируемых декабрем 2019 г. [1] и декабрем 2020 г.

В исследованиях приняли участие студенты очной формы обучения, которые проходили анкетирование в 2019 г. (209 человек) – студенты обучались в традиционном формате и рассматривали вариант дистанционного обучения лишь с точки зрения дополнительных образовательных возможностей, и в 2020 г. (215 человек) – студенты обучаются в дистанционном формате и имеют возможность оценить для себя пользу, актуальность, положительные/отрицательные стороны данной формы обучения с опорой на личный опыт и практические наблюдения.

В исследуемой проблематике отношения студентов – будущих педагогов к дистанционной форме реализации учебного процесса центральным моментом становится актуализация приоритетного отношения опрошенных к дистанционному и традиционному форматам обучения. Соотношение результатов по данному показателю в рамках двух временных периодов исследования показано на рис. 1.

Рис. 1. Предпочтительный формат обучения в выборках испытуемых 2019 и 2020 гг.

Анализ результатов, представленных на диаграммах, позволяет утверждать, что за период дистанционной организации учебного процесса вырос процент студентов, предпочитающих формат онлайн-обучения: в 2019 г. указанный формат выбрали 12,2 % опрошенных, а в 2020 г. – 33,9 %. Стоит отметить, что отношение к формату обучения у студентов меняется в соответствии с предметной областью изучаемой дисциплины. Так, в 2019 г.

большая часть студентов (76,3 %) готова была изучать дисциплины общекультурного (история, философия, право и др.), психолого-педагогического (психология, педагогика, методика преподавания и др.), предметно-профессионального (математика, химия, география и др.) блоков в традиционном формате. В 2020 г. 73,4 % студентов готовы изучать в традиционном формате дисциплины психолого-педагогического и предметно-профессионального блоков, а дисциплины общекультурного блока 70,6 % опрошенных предпочли бы изучать в дистанционном формате.

Одновременно с ростом показателя приоритета формата онлайн-обучения, для испытуемых 2020 г. возрастает положительное отношение к дистанционным (на 2,7 %), интерактивным (на 0,2 %) и активным (на 6,5 %) технологиям обучения как наиболее эффективным в вопросе обеспечения более высокого качества образования. Однако результаты исследований в общей выборке испытуемых 2019 и 2020 гг. указывают на актуальность традиционной формы обучения при усвоении нового материала, что говорит о сохранении приоритета за традиционными технологиями. Наряду с данным утверждением необходимо принять во внимание, что наблюдается снижение значения традиционных лекций, семинаров, лабораторных работ (на 9,4 %) в исследовании 2020 г. относительно результатов 2019 г. (рис. 2). На 7 % увеличилось количество студентов, считающих, что проще изучить новый материал с помощью онлайн-лекций, выполнения заданий для самопроверки, прохождения тестов; также на 8,1 % увеличилось значение самостоятельной проработки электронного курса или МООК в дополнение к традиционной лекции и семинару в изучении нового материала.

Рис. 2. Актуальность педагогических технологий в вопросе обеспечения более высокого качества образования в исследованиях 2019 и 2020 гг.

Для выявления причин повышения актуальности дистанционного режима обучения мы попросили студентов определить позитивные и негативные аспекты онлайн-обучения. Исходя из результатов, представленных на рис. 3 и 4, можем сделать следующие заключения:

1. Студенты и в 2019 г., и в 2020 г. отметили в качестве преимущества дистанционного режима возможность заниматься в удобное для себя время, в удобном месте и темпе (91,1 %/88,1 % соответственно). Однако в 2019 г. дополнительными преимуществами для студентов являлись возможность параллельно получать второе (третье) профессиональное образование (47,8 %), а также равные возможности получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья, элитарности и материальной обеспеченности обучаемого (38,9 %). В 2020 г. испытуемые отдавали предпочтение возможности обучения в комфортной, привычной обстановке (56 %), совмещению работы с учебой (35,8 %).

2. В качестве отрицательных моментов онлайн-обучения в 2019 и 2020 гг. студенты назвали недостаток общения и совместной деятельности с другими студентами группы (47,8 %/50,5 % соответственно) и с преподавателем (62,2 %/46,8 % соответственно). Исследование 2020 г. актуализировало недочеты онлайн-обучения по проблеме неудовлетворённости потребности студентов в получении и закреплении знаний по специальности (42,2 %).

Рис. 3. Преимущества технологий онлайн-обучения по сравнению с традиционными технологиями обучения в выборках испытуемых 2019 и 2020 гг.

Рис. 4. Недостатки технологий онлайн-обучения по сравнению с традиционными технологиями обучения в выборках испытуемых 2019 и 2020 гг.

Итогом сравнения результатов исследований 2019 и 2020 гг. стал частный вывод о том, что, несмотря на осознание испытуемыми позитивных и негативных аспектов дистанционного режима, актуальность онлайн-обучения среди студентов-педагогов возрастает.

В связи с этим особого рассмотрения требуют вопросы, ориентированные на выявление личностного отношения студентов, обучающихся в дистанционном режиме, к такому формату обучения посредством следующих показателей:

1. Удовлетворенность обучением в дистанционном режиме: 73,4 % студентов в целом удовлетворены процессом обучения в данном режиме; противоположную точку зрения высказали 32,2 % опрошенных.

2. Удобство обучения в дистанционном режиме: 82,6 % опрошенных оценили данный режим в целом как удобный для обучения, но сложный; для 10,1 % студентов данный режим не удобен, они испытывают значительные трудности в обучении или, напротив, считают, что дистанционный режим упрощает процесс обучения.

3. Уровень учебной мотивации в процессе онлайн-обучения остается неизменен или повышается у 53,4 % студентов, тогда как 38,5 % опрошенных наблюдают снижение уровня мотивации к учению.

4. Уровень учебной нагрузки при дистанционном режиме 64,2 % опрошенных считают в целом возросшим; противоположное мнение высказали 3,7 % испытуемых; 20,2 % студентов указывают, что учебная нагрузка не изменилась.

Приведенные выше данные представлены на рис. 5.

Рис. 5. Показатели личностного отношения студентов к обучению в дистанционном режиме

Все вышесказанное подчеркивает необходимость обстоятельного рассмотрения роли дистанционного обучения в формировании профессиональных компетенций и траекторий будущего педагога.

Результаты опроса студентов показывают, что 57,8 % опрошенных признают роль дистанционной формы обучения в формировании ИКТ-компетенций цифрового педагога. Это утверждение доказывает система взглядов студентов на сформированность у них информационных навыков, представленных на нескольких уровнях:

1. На очень высоком уровне испытуемые владеют умениями искать актуальную информацию в сети, самостоятельно анализировать и систематизировать информацию, пользоваться техническими информационными устройствами, работать с текстовыми документами, видео, базами данных и числовыми данными; создавать презентации, тексты, кроссворды и викторины; обмениваться информацией в мессенджерах и социальных сетях.

2. На высоком уровне студенты оценили умения находить и оценивать учебные онлайн-материалы, работать с графикой, работать в команде в цифровой среде.

3. На хорошем уровне находятся владение основами создания цифровых учебных сред (сайтов или блогов), навыки программирования. В данную категорию включается и владение навыками кибербезопасности.

Далее мы поставили цель выяснить популярные и личностно-актуальные траектории профессионального развития будущих педагогов. Приоритетными направлениями в рамках данного вопроса с учетом ранжирования являются: педагог-предметник, педагог-воспитатель, педагог-фасилитатор (тьютор, наставник). Лишь 5,5 % опрошенных считают личностно-актуальной траекторию профессионального развития «цифровой педагог» (рис. 6).

Рис. 6. Популярные и личностно-актуальные траектории профессионального развития студентов

Сравнение ответов студентов 1-го и 5-го курсов позволяет констатировать, что траектория «цифровой педагог» является более популярной у студентов 1-го курса: как одну из трех самых значимых ее отметили 35 % первокурсников и 20 % студентов 5-го курса. Цифровая педагогика для первокурсников – вчерашних одиннадцатиклассников является более привычной и принимаемой реальностью, с которой они столкнулись уже в школе.

Проведенный корреляционный анализ (симметричный коэффициент корреляции Пирсона) позволил установить, что траектория профессионального развития «цифровой педагог» имеет самую сильную корреляционную связь с траекторией «педагог-предметник» (коэффициент корреляции Пирсона $r = 0{,}572$, при уровне значимости $p = 0{,}05$). Будущие педагоги видят свою «цифровую» педагогическую деятельность прежде всего в контексте процесса обучения школьников. Связи с другими профессиональными траекториями имеют очень низкие ($0{,}08 < |r| < 0{,}2$) значения и не являются значимыми.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что студенты в большинстве оценивают онлайн-обучение лишь с точки зрения формы обучения в университете, не связывая данный формат деятельности с приоритетной профессиональной траекторией развития. Наблюдается тенденция смещения линии предпочтений студентов к дистанционному формату обучения на более младших курсах. В целом в современном образовательном процессе актуализируются представления о цифровой педагогике и цифровом педагоге. Переход студентов – будущих педагогов к обучению в дистанционном режиме открывает спектр новых проблемных вопросов и задач по трансформации традиционного образования в ранг цифрового и смене «традиционного» педагога «цифровым».

Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в более детальном изучении такого перспективного направления, как

смешанное (blended learning) обучение, представляющее собой образовательную модель, которая сочетает традиционный подход и онлайн-обучение, базируется на принципах персонализации, полного усвоения, личной ответственности, высоких достижений.

Литература

1. Беликова Д. В., Насонова М. С. Сравнение традиционного и онлайн-форматов обучения в обеспечении качества образования в вузе // Вестник СНО – 2020: сб. студенч. науч. работ. 2020. С. 108 – 115.
2. Берман Н. Д. К вопросу о цифровой грамотности // Russian Journal of Education and Psychology. 2017. № 8 (6 –2). С. 35 – 38.
3. Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю. и др. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения : монография. М. : Дело РАНХиГС, 2020. 112 с.
4. Бороненко Т. А., Кайсина А. В., Федотова В. С. Концептуальная модель понятия цифровой грамотности // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 47 – 73.
5. Гельман В. Я. Проблемы перехода на дистанционное обучение // Alma mater (Вестник высшей школы). 2020. № 7. С. 8 – 12.
6. Исаев И. Ф., Кролевецкая Е. Н., Ерошенкова Е. И. Педагогическая модель формирования отношений между педагогами, учащимися и их родителями в электронной образовательной среде образовательного учреждения // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. Т. 34. № 14 (263). С. 148 –159.
7. Казакова Е. И. Цифровая трансформация педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1 (112). С. 8 – 14.
8. Киреев Б. Н. E-learning при подготовке педагогических кадров // Высшее образование в России. 2016. № 2. С. 148 – 154.
9. Кондаков А. Цифровое образование: новые образовательные отношения // Вести образования. 2020. URL: https://vogazeta.ru/articles/2020/8/20/teacher/14416-tsifrovoe_obrazovanie_novye_obrazovatelnye_otnosheniya (дата обращения: 12.02.2021).
10. Лисенкова А. А. Цифровая грамотность и экология глобального сетевого пространства // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2017. Т. 5. № 79. С. 87 – 94.
11. Михайлов О. В., Денисова Я. В. Дистанционное обучение в российских университетах: «шаг вперед, два шага назад»? // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 65 – 76.
12. Можаева Г. В. Массовые онлайн-курсы: новый вектор в развитии непрерывного образования // Открытое и дистанционное образование. 2015. № 2 (58). С. 56 – 65.
13. Перминова Л. М. Цифровое образование в контексте теории и практики // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2020. № 42 (61). С. 50 – 65.

14. Петькова Ю. Р. История развития дистанционного образования. Положительные и отрицательные стороны МООС // Успехи современного естествознания. 2015. № 3. С. 199 – 204.
15. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 года № 1632-р «Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_221756/ (дата обращения: 12.02.2021).
16. Сидоренко О. С. Подготовка цифрового педагога в условиях сетевой образовательной коммуникации // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 15. № 2. С. 14 – 17.
17. Солдатова Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 71 – 80.
18. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т. А. Аймалетдинов [и др.]. М. : Изд-во НАФИ, 2019. 84 с.

References

1. Belikova D. V., Nasonova M. S. Sravnenie tradicionnogo i onlajn-formatov obucheniya v obespechenii kachestva obrazovaniya v vuze // Vestnik SNO – 2020: sb. studench. nauch. rabot. 2020. S. 108 – 115.
2. Berman N. D. K voprosu o cifrovoj gramotnosti // Russian Journal of Education and Psychology. 2017. № 8 (6 –2). S. 35 – 38.
3. Blinov V. I., Sergeev I. S., Esenina E. Yu. i dr. Pedagogicheskaya koncepciya cifrovogo professional`nogo obrazovaniya i obucheniya : monografiya. M. : Delo RANXiGS, 2020. 112 s.
4. Boronenko T. A., Kajsina A. V., Fedotova V. S. Konceptual`naya model` ponyatiya cifrovoj gramotnosti // Perspektivy` nauki i obrazovaniya. 2020. № 4 (46). S. 47 – 73.
5. Gel`man V. Ya. Problemy` perexoda na distancionnoe obuchenie // Alma mater (Vestnik vy`sshej shkoly`). 2020. № 7. S. 8 – 12.
6. Isaev I. F., Kroleveczkaya E. N., Eroshenkova E. I. Pedagogicheskaya model` formirovaniya otnoshenij mezhdu pedagogami, uchashhimisya i ix roditelyami v e`lektronnoj obrazovatel`noj srede obrazovatel`nogo uchrezhdeniya // Nauchny`e vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarny`e nauki. 2017. T. 34. № 14 (263). S. 148 –159.
7. Kazakova E. I. Cifrovaya transformaciya pedagogicheskogo obrazovaniya // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. № 1 (112). S. 8 – 14.
8. Kireev B. N. E-learning pri podgotovke pedagogicheskix kadrov // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2016. № 2. S. 148 – 154.
9. Kondakov A. Cifrovoe obrazovanie: novy`e obrazovatel`ny`e otnosheniya // Vesti obrazovaniya. 2020. URL: https://vogazeta.ru/articles/2020/8/20/teacher/14416-tsifrovoe_obrazovanie_novye_obrazovatelnye_otnosheniya (data obrashheniya: 12.02.2021).

10. Lisenkova A. A. Cifrovaya gramotnost` i e`kologiya global`nogo setevogo prostranstva // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul`tury` i iskusstv. 2017. T. 5. № 79. S. 87 – 94.
11. Mixajlov O. V., Denisova Ya. V. Distancionnoe obuchenie v rossijskix universitetax: «shag vpered, dva shaga nazad»? // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2020. T. 29. № 10. S. 65 – 76.
12. Mozhaeva G. V. Massovy`e onlajn-kursy`: novy`j vektor v razvitii neprery`vnogo obrazovaniya // Otkry`toe i distancionnoe obrazovanie. 2015. № 2 (58). S. 56 – 65.
13. Perminova L. M. Cifrovoe obrazovanie v kontekste teorii i praktiki // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2020. № 42 (61). S. 50 – 65.
14. Pet`kova Yu. R. Istoriya razvitiya distancionnogo obrazovaniya. Polozhitel`ny`e i otriczatel`ny`e storony` MOOS // Uspexi sovremennogo estestvoznaniya. 2015. № 3. S. 199 – 204.
15. Rasporyazhenie Pravitel`stva Rossijskoj Federacii ot 28.07.2017 goda № 1632-r «Ob utverzhdenii programmy` «Cifrovaya e`konomika Rossijskoj Federacii». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_221756/ (data obrashheniya: 12.02.2021).
16. Sidorenko O. S. Podgotovka cifrovogo pedagoga v usloviyax setevoj obrazovatel`noj kommunikacii // Uchyony`e zapiski Zabajkal`skogo gosudarstvennogo universiteta. 2020. T. 15. № 2. S. 14 – 17.
17. Soldatova G. U. Cifrovaya socializaciya v kul`turno-istoricheskoj paradigme: izmenyayushhijsya rebenok v izmenyayushhemsya mire // Social`naya psixologiya i obshhestvo. 2018. T. 9. № 3. S. 71 – 80.
18. Cifrovaya gramotnost` rossijskix pedagogov. Gotovnost` k ispol`zovaniyu cifrovy`x texnologij v uchebnom processe / T. A. Ajmaletdinov [i dr.]. M. : Izd-vo NAFI, 2019. 84 s.

E. N. Krolevetskaya

"DIGITAL TEACHER" AS A TRAJECTORY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A FUTURE TEACHER

Based on the theoretical analysis, the author attempts to identify the essential characteristics of the concept of "digital teacher", the specifics of professional training of the future digital teacher in a modern university in the context of distance learning format. The aim of the study was to study the personal attitude of students of pedagogical specialties to distance learning, the relevance of the "digital teacher" trajectory among other personally significant trajectories of professional development of future teachers. The results of a comparative empirical study conducted with students at the Pedagogical Institute of the Belgorod National Research University in 2019 and 2020 are presented. The tendency of increasing the priority of distance learning format and the trajectory of "digital teacher" among junior students is revealed.

***Key words**: professional trajectory, future teacher, digital teacher, distance learning, digital competencies.*

УДК 378.14

А. С. Левизов

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЕ «РЕКРУТМЕНТ»

В статье представлено методическое описание технологий проведения практических работ, ориентированных на формирование у студентов актуальных управленческих навыков в рамках профильной дисциплины «Рекрутмент». Приведенные варианты практических работ и заданий успешно апробированы автором на занятиях со студентами Института экономики и менеджмента ВлГУ.

Ключевые слова: *управление персоналом, рекрутмент, рекрутинговые технологии, комплектование кадров, отбор персонала.*

С переходом на новые образовательные стандарты возрастает роль практико-ориентированного обучения в формировании профессиональных компетенций будущих экономистов и управленцев. Важным условием при проектировании образовательных программ и их элементов становится соответствие требованиям профессиональных стандартов, которые используют работодатели при трудоустройстве, деловой оценке сотрудников и расстановке специалистов по конкретным рабочим местам. Обучение студентов направления 38.03.03 «Управление персоналом» современным технологиям рекрутмента является одной из наиболее перспективных задач с этой точки зрения [8, с. 353]. Научная новизна предлагаемого ниже подхода заключается в логическом выстраивании траектории работы студентов по решению практических задач в сфере рекрутмента, которые развивают экономический образ мышления и повышают компетентность будущего специалиста в последующей профессиональной деятельности.

Согласно учебному плану подготовки бакалавров по направлению «Управление персоналом» во Владимирском государственном университете вариативная учебная дисциплина «Рекрутмент» изучается студентами на четвертом курсе, в восьмом семестре. Целью освоения дисциплины является формирование у обучающихся профессиональных знаний и практических навыков в области организации и управления привлечением, набором и отбором персонала. Дисциплина вынесена на старший курс не случайно, ведь для ее успешного освоения требуется предварительное усвоение базовых основ управления персоналом, кадровой политики и кадрового планирования, экономики и социологии труда и ряда других профильных предметов. Опираясь на федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по соответствующему направлению подготовки [6], отметим, что образовательной программой и учебным планом вуза за дисциплиной «Рекрутмент» закреплено формирование профессио-

нальных компетенций ПК-16 и ПК-21 образовательного стандарта. В настоящее время в связи с выходом в августе 2020 года нового образовательного стандарта [5] идет формирование переходных учебных планов подготовки студентов. Новый образовательный стандарт призван приблизить формируемые вузом компетенции к требованиям профессионального стандарта. Анализ соответствующего профессионального стандарта [7] позволяет сделать вывод о повышении значимости рекрутмента как учебной дисциплины, формирующей компетенции обобщенной трудовой функции: «В – Деятельность по обеспечению персоналом».

Ниже представлено методическое описание практических работ и заданий, успешно апробированных на занятиях со студентами. Первые практические занятия лучше посвятить общим вопросам комплектования кадров и закреплению навыков анализа факторов внешней и внутренней среды в этом процессе. В качестве первого задания можно предложить учащимся взять в качестве объекта реально существующее или смоделированное предприятие, дать краткую характеристику стратегии его развития и основных качеств персонала, необходимых для ее осуществления. После этого предполагают, что на выбранном предприятии открывается новое подразделение, куда требуется подобрать несколько человек. Используя системный анализ, студентам необходимо сформулировать должностные обязанности и требования к кандидатам в данное подразделение. Системный анализ вакантной должности включает в себя:

- формулировку основного содержания работы;
- характеристику производственных связей (кем руководит, кому подчиняется и с кем взаимодействует по горизонтали сотрудник на должности);
- описание условий труда;
- характеристику инструментов и оборудования, которые предстоит использовать занявшему должность;
- описание информации, материалов, ресурсов, которые потребуются в работе;
- иные дополнительные условия и возможные ограничения.

Полезным в рамках этой практической работы может стать составление модели компетенций должности. Примеры таких моделей, с дифференциацией уровней компетенций, можно увидеть в [4, с. 91 – 97]. На заключительном этапе выполнения задания студенты должны составить анкету для претендентов на вакантное место. Требуется, чтобы это была не взятая из общедоступных источников, а самостоятельно составленная анкета, увязанная со спецификой выбранной должности.

Следующая практическая работа может быть посвящена развитию у обучающихся навыков анализа регионального рынка труда. Ее выполнение основано на использовании информации, представленной на сайтах по поиску вакансий. Рекомендуется использовать сайты superjob.ru, rabota.ru, trudvsem.ru и hh.ru (часть необходимого функционала на данном ресурсе платная). Студенты по заданию преподавателя, случайным образом или по собственному желанию выбирают себе вакансию для анализа. Последний проводится с двух сторон: спроса и предложения на рынке. Результаты оформляются в виде таблицы:

Сравнительный анализ данных по вакансии

№ п/п	Анализ спроса	Анализ предложения
1	Количество вакансий по данной профессии	Количество резюме кандидатов по данной профессии
		Количество резюме кандидатов, удовлетворяющих основным требованиям работодателей, разместивших вакансии по данной профессии
2	Основные квалификационные требования (опыт, образование, личностные качества и т. д.)	Профессиональные и личностные качества, наиболее часто указываемые в резюме
3	Уровень предлагаемой заработной платы	Зарплатные ожидания кандидатов
	Предлагаемый социальный пакет	

По данным, отраженным в таблице, учащимся нужно сделать выводы о соответствии спроса и предложения по анализируемой вакансии по всем параметрам. Также исходя из обследованных данных нужно указать и обосновать:

– кого из соискателей учащиеся пригласили бы на собеседование, если бы занимались рекрутингом на данную вакансию;

– предложение какой организации студент, выполнивший задание, считает наиболее привлекательным с точки зрения потенциального соискателя.

При наличии возможности можно познакомить обучающихся с видеозаписью вебинара, проводимого по этой тематике Московской школой прикладного управления и делового администрирования [1]. Вполне естественно, что при выполнении данной работы (как и других практических заданий) более привычно для студентов оценивать ситуацию с точки зрения потенциального наемного работника. Однако ввиду того, что речь идет о подготовке будущих управленцев, очень важно сформировать у учащихся способность адекватно смотреть на проблемы глазами работодателя. Это справедливо для всех без исключения профильных дисциплин рассматриваемого направления подготовки.

В преподавании управленческих дисциплин традиционно используется интерактивный разбор ситуаций из практики конкретных организаций. Интересные кейсы из опыта передовых мировых компаний можно найти в [2, с. 34 – 38]. Разбирая на занятиях примеры использования автоматизированных технологий найма или новые концептуальные подходы к отбору кадров, можно обсудить со студентами преимущества и недостатки различных подходов, перспективы их дальнейшего распространения, возможности адаптации зарубежных рекрутинговых технологий в России.

При использовании внутренних источников комплектования кадров важным является формирование адекватной оценки кандидатов на вакансию. При изучении студентами особенностей внутреннего набора полезным будет провести практическую работу «Точность оценки и самооценки

кандидатов из внутренних источников». Работа выполняется попарно: в мини-группы распределяется по два человека, хорошо знакомые друг с другом. Каждый из них формирует не менее восьми качеств, которые его самого характеризуют, и не менее восьми качеств, которые ему не свойственны. То же самое делается в отношении своего партнера. После выполнения задания озвучиваются результаты, оценивается взаимная точность, разбирается, почему такой итог получен.

Несколько занятий следует посвятить освоению технологий собеседования как самого распространенного метода отбора персонала. Здесь эффективным будет проведение деловых игр. Например, автором разработана и успешно используется деловая игра «Подбор вопросов и проведение собеседования». В игре участвуют два человека. Один выступает в качестве проводящего собеседование, другой – кандидат на рабочее место. Все дополнительные обстоятельства (предприятие, вакантная должность и т. п.) придумываются студентами самостоятельно. На первом этапе участник, проводящий собеседование, должен придумать 15 вопросов, которые он будет задавать кандидату на рабочее место. Нужно быть готовым обосновать преподавателю свой выбор именно этих вопросов. Участник, выступающий в роли кандидата на вакантное место, с этими вопросами не знакомится. Далее оба участника представляют перед группой процесс собеседования. По его завершении студент, задававший вопросы, должен принять и обосновать решение: возможен ли прием на работу такого кандидата. Другие студенты группы должны дать оценку поведению интервьюера и кандидата и выразить свое мнение по поводу возможности принятия на работу кандидата по результатам увиденного ими собеседования. Далее участники меняются ролями, моделируют новые обстоятельства, и деловая игра повторяется.

Новой интересной рекрутинговой технологией является проведение кейс-собеседований, на которых соискателям предлагают выработать и обосновать решение конкретной управленческой проблемы. С особенностями организации такой процедуры можно познакомиться в [3]. На основе излагаемой там методики можно построить деловую игру с целью закрепления у студентов актуальных практических навыков.

Безусловно, варианты проведения практических занятий по рекрутменту не исчерпываются только рассмотренными выше. И формы организации предложенных занятий могут быть разными, в зависимости от числа учащихся, общего уровня базовой подготовки и дифференциации знаний среди студентов группы. Это можно воспринимать как преимущество, стимулирующее творческую активность преподавателя.

Реализация изложенного выше подхода позволила не только формально, «на бумаге», закреплять у студентов ключевые профессиональные компетенции в сфере подбора персонала – формирование указанных компетенций реально осуществляется на занятиях, когда учащиеся выполняют те самые действия и решают задачи, абсолютно идентичные тем, которые

осуществляют профессиональные рекрутеры. Это позволило повысить мотивацию студентов и их ответственное отношение к учебе. Увеличилось число студентов выпускных курсов, которые проходят стажировки в рекрутинговых компаниях, появились примеры успешного трудоустройства выпускников и даже студентов на весьма конкурентоспособные должностные позиции с высоким уровнем оплаты. Кроме того, само по себе понимание механизмов и процедур подбора и отбора сотрудников в организацию во многом помогает учащимся правильно выстраивать траекторию собственной профессиональной карьеры.

Литература

1. Анализ регионального рынка труда с целью составления адекватного рынку зарплатного предложения кандидатам и корректировки бюджета расходов на персонал [Электронный ресурс]. URL: https://hrmoscow.ru/webinar (дата обращения: 06.08.2020).
2. Денисов А. Ф. Отбор и оценка персонала. М. : Аспект Пресс, 2016. 303 с.
3. Использование кейс-метода в подборе персонала [Электронный ресурс]. URL: https://hrmoscow.ru/webinar (дата обращения: 06.08.2020).
4. Макарова И. К., Алехина О. Е., Крайнова Л. М. Привлечение, удержание и развитие персонала компании. М. : Дело, 2014. 124 с.
5. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. № 955 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.03 Управление персоналом».
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 г. № 1461 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.03 Управление персоналом (уровень бакалавриата)».
7. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 6 октября 2015 г. № 691н «Об утверждении профессионального стандарта "Специалист по управлению персоналом"».
8. Тихонов А. И., Федотова М. А. Обеспечение качества подготовки специалистов по управлению персоналом требованиям работодателей // Естественно-гуманитарные исследования. 2020. № 29 (3). С. 352 – 357.

References

1. Analiz regional`nogo ry`nka truda s cel`yu sostavleniya adekvatnogo ry`nku zarplatnogo predlozheniya kandidatam i korrektirovki byudzheta rasxodov na personal [E`lektronny`j resurs]. URL: https://hrmoscow.ru/webinar (data obrashheniya: 06.08.2020).
2. Denisov A. F. Otbor i ocenka personala. M. : Aspekt Press, 2016. 303 s.
3. Ispol`zovanie kejs-metoda v podbore personala [E`lektronny`j resurs]. URL: https://hrmoscow.ru/webinar (data obrashheniya: 06.08.2020).
4. Makarova I. K., Alexina O. E., Krajnova L. M. Privlechenie, uderzhanie i razvitie personala kompanii. M. : Delo, 2014. 124 s.
5. Prikaz Ministerstva nauki i vy`sshego obrazovaniya RF ot 12 avgusta 2020 g. № 955 «Ob utverzhdenii federal`nogo gosudarstvennogo obrazovatel`nogo standarta vy`sshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 38.03.03 Upravlenie personalom».
6. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 14 dekabrya 2015 g. № 1461 «Ob utverzhdenii federal`nogo gosudarstvennogo obrazovatel`nogo standarta vy`sshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 38.03.03 Upravlenie personalom (uroven` bakalavriata)».
7. Prikaz Ministerstva truda i social`noj zashhity` RF ot 6 oktyabrya 2015 g. № 691n «Ob utverzhdenii professional`nogo standarta "Specialist po upravleniyu personalom"».
8. Tixonov A. I., Fedotova M. A. Obespechenie kachestva podgotovki specialistov po upravleniyu personalom trebovaniyam rabotodatelej // Estestvenno-gumanitarny`e issledovaniya. 2020. № 29 (3). S. 352 – 357.

A. S. Levizov

PRACTICE-BASED APPROACH IN TEACHING THE DISCIPLINE «RECRUITMENT»

The article presents the description of practical tasks aimed at the forming of actual management skills for the students studying recruitment. The above-mentioned tasks were successfully approbated by the author with the students of Institute of Economics and Management in Vladimir State University.

Key words*: personnel management, recruitment, recruitment technologies, staff supply, personnel selection.*

УДК 378

А. А. Михайлов, Я. С. Пухова, Г. Е. Муравьева

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МАЙНДМЭППИНГА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» СТУДЕНТАМИ – БУДУЩИМИ БАКАЛАВРАМИ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Статья посвящена описанию и анализу применения технологии создания ментальных карт (майндмэппинга) в преподавании дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» студентам – будущим бакалаврам адаптивной физической культуры. Выявлены специфические особенности использования ментальных карт в профессиональном образовании бакалавров данного направления подготовки. Анализ достоинств и недостатков применения технологии создания ментальных карт проведен на основе опроса студентов и преподавателей.

***Ключевые слова**: безопасность жизнедеятельности, майндмэппинг, ментальная карта, адаптивная физическая культура.*

В настоящее время одним из приоритетов высшего образования является подготовка в вузах специалистов, нацеленных на поддержание безопасности во всех сферах жизнедеятельности человека. Престиж специалистов, ориентированных на работу со всеми категориями населения, включая людей, имеющих ограничения в состоянии здоровья, достаточно высок во всем мире. Одной из вузовских образовательных программ, выпускники которой подготавливают себя к работе с людьми, имеющими проблемы в состоянии здоровья, является программа направления подготовки 49.03.02. Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура).

Данное направление подготовки высшего образования существенно отличается от других, ее специфика заключается в том, что специалист в области адаптивной физической культуры может выбрать для своей профессиональной деятельности достаточно широкий спектр учреждений: общеобразовательные школы, коррекционные школы и интернаты, спортивные школы, учреждения здравоохранения, лечебные санатории, комплексные центры социальной помощи гражданам, общественные организации инвалидов и т. п.

Цель статьи: раскрыть и обосновать актуальность применения технологии создания ментальных карт в преподавании дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» студентам – будущим бакалаврам адаптивной физической культуры.

Методология исследования основана на методе создания индивидуальных ментальных карт участников образовательного процесса по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности», использование которого позволяет отойти от классической образова-

тельной парадигмы «знания» к «пониманию» (В. В. Знаков, А. Г. Маслоу, В. Ф. Шаталов и др.). Актуальность и специфика подготовки кадров в области адаптивной физической культуры описана в работах ведущих ученых С. П. Евсеева, Н. Л. Литош, Л. В. Шапковой и др. Вопросы безопасности жизнедеятельности разрабатывались в исследованиях многих отечественных ученых (В. А. Алексеенко, А. В. Гостюшин, В. А. Левицкий, О. Н. Русак, Э. Я. Соколов, И. К. Топоров и др.). Процесс социальной реабилитации посредством формирования базовых компонентов безопасности жизнедеятельности нашел отражение в работах Е. В. Максимовой, А. В. Тимушкина и др. Особенность ментальных карт как эффективного приема предоставления информации в процессе обучения описана в работах Т. Бьюзена, К. П. Петрова, Н. А. Силантьевой, А. Ю. Соболева, Д. А. Карнаухова и др. Имеются исследования, в которых рассматривается методика применения ментальных карт при изучении вопросов безопасности. Так, А. Ю. Соболев в своем исследовании обосновал эффективность методики формирования системы понятий о чрезвычайных ситуациях техногенного характера средствами ментальных карт в процессе изучения школьного курса ОБЖ в 8-м классе [5].

Социальная реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья сочетает в себе различные аспекты: медицинский, психологический, правовой, педагогический, социальный др. Формирование у детей с ограниченными возможностями здоровья навыков безопасного поведения в различных распространенных и опасных жизненных ситуациях является одним из направлений их социальной реабилитации. Ребенок с нарушениями в развитии особо уязвим перед опасностями и ощущать себя комфортно в обществе он сможет только если будет чувствовать себя защищенно от угроз внешнего мира. Очень сложно защитить ребенка от опасностей, которые могут нанести вред его здоровью и жизни. Потребность в безопасной окружающей среде – одна из важнейших потребностей человека. Известный психолог А. Маслоу писал, что потребность ребенка в безопасности является наиболее важной и доминирующей потребностью, а ее игнорирование или уменьшение замедляет и искажает дальнейшее его развитие.

Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» входит в блок обязательных дисциплин согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 49.03.02. Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура) (уровень бакалавриата), в ходе реализации которой обеспечивается формирование у студента компетенции УК-8: «Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций» [4].

В свою очередь студент, а в последствии и выпускник программы «Адаптивная физическая культура» (АФК), обладающий сформированными компетенциями в области безопасности, сможет транслировать знания тем людям, в том числе и детям, с которыми он работает как профессионал.

В исследованиях А. В. Тимушкина описано, что формирование навыков обеспечения безопасности жизнедеятельности для людей с ограниченными возможностями здоровья особенно важно и оправдано рядом обстоятельств: «недостаточный уровень базового образования, грамотности и просвещения приводят к низкой культуре безопасности; появление новых угроз безопасности жизнедеятельности в бытовой, социальной, техногенной и экологической сферах требует постоянного повышения знаний о способах предотвращения и устранения угроз и обеспечения личной безопасности человека; эффективность формирования безопасного поведения людей с ограниченными возможностями здоровья в значительной степени зависит от наличия специально разработанной программы обучения, адаптированной к характеристикам этой категории обучаемых, и от наличия квалифицированного персонала, специально обученного для реализации данной программы» (А. В. Тимушкин) [6].

В связи с этим для эффективной реализации образовательного процесса по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» необходимо использование современных образовательных технологий, специальных приемов и методов организации учебной работы, которые подобраны исключительно в соответствии с особенными возможностями и потребностями обучающихся.

В процессе изучения студентами дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» нами применяется образовательная технология «майндмэппинг», заключающаяся в создании ментальных карт (Mind map).

Ментальная карта представляет собой способ иллюстрации процесса мышления человека с помощью структурированных оригинальных схем изображения процесса общего системного мышления. Ментальная карта – это некая блочная структура, демонстрирующая связи между мыслями и главной идеей. Майндмэппинг – это удобная и эффективная техника визуализации мышления, естественный способ организации, активизации мышления. Ментальные карты возможно применять для создания, совершенствования, анализа, управления информацией и создания новых мыслей и идей. Ментальные карты способствуют более осмысленному пониманию материала. Майндмэппинг как технология находит все большее применение при изучении как школьных предметов, так и различных дисциплин в профессиональном образовании.

Я. А. Коменский неоднократно подчеркивал важное значение зрительных восприятий, отмечая, что среди всех человеческих чувств зрение занимает самое выдающееся место. Именно его учебник «Мир чувственных вещей в картинках» стал самым первым в истории иллюстрированным учебником. «Золотое правило» Я. А. Коменского гласит: «Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [3]. Педагог понимал, что не достаточно просто продемонстрировать учащимся предмет, необходимо раскрыть его со всех сторон, показать все составные части и связи этого предмета для предоставления целостной картины восприятия.

На практике применяются всевозможные способы зрительного структурирования – от классических привычных нам диаграмм и графиков до витиеватых причинных цепочек. Это многообразие проистекает из значимых различий в природе, характеристик и свойств знаний в различных предметных областях. Структурные и логические схемы характеризуются наибольшей информационной емкостью, универсальностью и интегрируемостью. Как справедливо отмечает И. В. Ижденова, важным базовым механизмом, который участвует в реализации восприятия и понимания, а также в процессе проектирования средств оптимизации учебно-познавательной или профессиональной деятельности, являются ассоциации [2]. При этом важно учитывать особенности протекания индивидуальных ментальных процессов у каждого субъекта. В основе построения ментальных карт лежат процессы ассоциирования, а также активизации ассоциативного мышления с учетом преимуществ когнитивной визуализации. «При этом предполагается направленность процесса ассоциирования в логике достижения образовательной или профессиональной цели. Это может быть структурирование информации, наглядное отображение проблемы или задачи и выявление различных путей ее решения, развивающие навыки визуализации, предоставляющие альтернативу традиционному мышлению, способу обмена информацией, творчеству и обучению» [Там же].

Структура ментальной карты является некой копией мыслительных процессов, протекающих в человеческом мозге, который образован из нейронов, соединенных между собой дендритами – ветвящимися отростками. Ментальные карты позволяют нам изобразить свое мышление, что помогает в познании и изучении мира [1].

Методические задачи составления ментальных карт могут быть различны: помощь в принятии решения обучающимся; представление информации для лучшего ее запоминания; анализ информации; структурирование информационных элементов; демонстрация взаимозависимости элементов информационных блоков и т. д.

Практика применения майндмэппинга в обучении безопасности жизнедеятельности будущих специалистов по адаптивной физической культуре позволила выявить следующие преимущества этого метода: позволяет адаптировать его к реальным запросам обучающихся и к возрастному уровню их развития; помогает в интерактивном режиме подготавливаться к учебным темам, использовать крупноблочный метод закрепления знаний, экономить время; приобретенные знания прочнее сохраняются в памяти обучающихся, а количество усвоенного материала увеличивается; поиск в Интернете и учебная литература дают возможность обучающимся создавать свой собственный современный, инновационный продукт – ментальные карты; возможности ментальных карт проявляются при использовании их как демонстрационного или раздаточного материала в процессе работы над презентациями, при организации повторения и обобщения ранее изученного материала, а также в процессе работы над рефератами, конспектировании или аннотировании учебной литературы.

Кроме того, применение ментальных карт дает возможность представить студентам целостную картину изучаемой дисциплины. При помощи такой ментальной карты удобно представить связи тем внутри одной дисциплины, а также отдельные направления внутри каждой из них. Кроме этого, появляется возможность показать междисциплинарные связи рассматриваемого явления (процесса, события, ситуации). Главное, с точки зрения когнитивного развития обучающегося, это то, что он сам является субъектом творческой деятельности при создании ментальной карты на заданную тему.

Технологию майндмэппинга можно применять в процессе изучения любой темы курса. При этом исключена возможность списываний и плагиата. При такой форме работы невозможно представить одинаковый результат в виде идентичных ментальных карт, каждый студент имеет возможность самостоятельно проектировать, выбирать, представлять свою работу, что, безусловно, активизирует творческое, научное мышление, проявление студентами своей индивидуальности.

Основная трудность обучения в дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» – запоминание понятий и алгоритмов действий, необходимых для правильного и быстрого реагирования в чрезвычайных и экстренных ситуациях. Для облегчения усвоения преподаватели организуют занятия в увлекательной форме, как-то: интерактивные игры, учебные фильмы, образная речь и т. д. Интерактивные задания облегчают усвоение учебного материала. Но все это происходит в спокойной, привычной обстановке. При возникновении чрезвычайной ситуации, в напряжённой, опасной обстановке вспомнить нужный алгоритм действий уже гораздо сложнее.

Исследования мыслительных процессов показывают, что в состоянии стресса у человека заметно ухудшаются запоминание и усвоение знаний, их применение. Трудно просто вспомнить нужную информацию. А информацию нужно не только вспоминать, но и объединять её с новополученной и тотчас применять новое знание в действии. При нахождении человека в стрессовых условиях, особенно продолжительных обновление замедляется. Человек в состоянии стресса более склонен совершать импульсивные и компульсивные действия, а не обдуманные. Находящийся в состоянии стресса человек возвращается к усвоенным ранее паттернам мыслительной деятельности – привычкам, а это может не позволить правильно сориентироваться в опасной ситуации. Следовательно, неправильная система и условия, чаще всего напряжённые, подачи информации неизбежно приведут к затруднениям в использовании нужных понятия или алгоритмов действия в нужное время. Для повышения эффективности обучения у преподавателя дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» появляется возможность в интеграции ментальных карт в традиционную лекционно-семинарскую систему.

В обучении будущих бакалавров адаптивной физической культуре безопасности жизнедеятельности мы используем технологию майндмэппинга при изучении таких тем, как «Безопасное поведение на воде», «Безопасное поведение при природных чрезвычай-

ных ситуациях», «Безопасное поведение при техногенных опасностях», «Социальные опасности».

В качестве примера рассмотрим применение технологии создания совместных ментальных карт на занятии по теме «Террористическая и экстремистская деятельность». Ментальную карту студенты составляли совместно с педагогом для более продуктивного процесса по изучению нового материала, ведь групповая работа с ментальной картой стимулирует интерес к изучаемой теме, помогает создать необходимую эмоциональную атмосферу и атмосферу сотрудничества в группе, активизирует обсуждение, а в наше время тема терроризма и экстремизма очень актуальна и обсуждаема. Ментальная карта – графический метод представления информации – стал для студентов увлекательным, позволил им интенсивнее запоминать и усваивать излагаемый материал по мерам противодействию молодежному экстремизму и терроризму. Одно из основных преимуществ ментальной карты – отражение в ней хода мыслительной деятельности. Но карта, представленная сразу в неизменяемой, статической форме, не может визуально отражать динамику, ход мысли. Поэтому при подготовке карт мы предусмотрели возможность студентам постепенно дорисовывать структуру карты, добавлять шаг за шагом новые элементы, что поддержало интерактивность использования ментальных карт.

После основной части лекции мы отмечали в центре доски слово «Терроризм». Дальше студенты на отдельных листках записывали слова-ассоциации и группировали их по смыслу, например: «Причина» – религия, политика, идеология, рост безработицы и финансовый кризис и пр.; «Способы проявления» – криминальные разборки, вымогательство, взрыв, стрельба, захват заложников, убийства и т. п.; «Меры защиты» – знать, как распознать террориста, правила поведения при захвате заложников, что делать при обнаружении неопознанного объекта в общественном месте и пр. Дальше студенты вместе с преподавателем добавляли к центральному слову ветви – основу структуры. Количество таких ветвей в ментальной карте соответствует количеству ключевых слов и понятий. Затем структура карты должна была быть заполнена словами-ассоциациями, которые размещаются в соответствующих ключевых ветвях. Например, от ветки «Места теракта» пойдет ответвление «Метро», а от слова «Метро» возможны ответвления «Правила безопасности в метро». Таким образом, карта постепенно наполнялась ключевыми понятиями и ассоциациями, обязательным элементом было оживление карты рисунками, символами и вставка на словосочетания гиперссылок, выводящих на страницы со справочной информацией в Интернете. Таким образом, с помощью технологии майндмэппинга студенты существенно сэкономили время учебного занятия на написание конспекта, смогли получить материал, сконцентрированный на важных моментах темы и основанный на визуальных индивидуальных ассоциациях. Студенты использовали составленные карты для подготовки к семинарским занятиям.

Существенным достоинством использования рассматриваемой технологии является возможность применения ее в условиях дистанционного обучения. У студентов есть возможность создания ментальных карт самостоятельно дома в качестве домашнего задания при подготовке к семинару, а также есть возможность дистанционного анализа полученной работы и совместного создания ментальной карты с преподавателем и студентами своей группы. Например, в условиях дистанционного обучения наши студенты изучали и обсуждали тему «Теоретические основы безопасности жизнедеятельности» с преподавателем в режиме ZOOM-конференции. В этой программе есть возможность создания сессионных залов, чтобы студенты могли создавать и обсуждать ментальные карты внутри определённой микрогруппы. Преподаватель имел возможность подключаться к каждой из микрогрупп. Данную технологию преподаватель использовал для оценки качества усвоения теоретического материала обучающимися по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности». В качестве рефлексии студентам предлагалось в течение определённого промежутка времени продолжить ответвления от центральной темы «Культура безопасности» в виртуальном разделе «Доска сообщений» в ZOOM.

Необходимо также отметить, что грамотно составленная ментальная карта может стать незаменимым и эффективным инструментом при подготовке и защите проектной работы любого типа. Еще одним достоинством применения технологии майндмэппинга является возможность использования ее в будущей профессиональной деятельности студентов. Использование технологии создания ментальных карт при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья оправдано тем, что у большинства из них возникают проблемы с фиксированием информации и ее обработкой.

Существует более двух сотен бесплатных и платных сервисов для создания ментальных карт, например: программы – XMind, FreeMind; онлайн-сервисы – MindMeister, MindMup; приложения для работы на смартфоне – SimpleMind Free, Mindomo.

Для изучения мнения студентов, обучающихся по направлению подготовки 49.03.02 Физическая культура, для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура) об использовании технологии майндмэппинга в обучении безопасности жизнедеятельности нами было проведено анкетирование. Анкета составлена с использованием вопросов полузакрытого типа на платформе Google Form. Респондентами стали 94 студента из трех вузов России.

При анализе результатов анкетирования выявлено, что 88,3 % опрашиваемых знают о технологии майндмэппинга, но лишь 44,7 % студентов применяли данную технологию на практике. На вопрос «Какое главное достоинство технологии майндмэппинга для своего обучения Вы можете выделить?» 31 % студентов ответили, что конспекты по форме ментальной карты

быстрее прочитываются, чем записанные традиционным образом; 8,5 % студентов нравится процесс зарисовки, нравится то, что можно проявить элементы креативности; 25,5 % студентов отметили возможность коллективного составления ментальных карт, им нравится работать группой; 35 % студентов считают, что ментальные карты позволяют уйти от пассивного слушания, ведь они выглядят гораздо зрелищнее обычных слайдов. На вопрос «Создавали ли вы ментальные карты при изучении курса “Безопасность жизнедеятельности” в вашем учебном заведении?» положительный ответ дали лишь 32,9 % опрошенных; 4,2 % студентов отметили, что использовали ментальные карты самостоятельно, не в качестве задания от преподавателя, а для подготовки к промежуточной аттестации по дисциплине. В качестве трудностей в использовании данной технологии 44,7 % студентов отметили сложность освоения онлайн-сервисов для создания ментальных карт, так как многие из них или платные, или иноязычные; 19,1 % студентов отметили, что легче запоминают логические связи, чем ассоциативные.

Таким образом, использование технологии майндмэппинга при изучении безопасности жизнедеятельности позволяет формировать у студентов коммуникативные качества, развивать навыки и способности воспринимать, обрабатывать и обмениваться информацией (аналитический обзор, конспектирование и т. п.), совершенствовать все виды памяти, способствует ускорению образовательного процесса. Особенно важно применение ментальных карт для запоминания алгоритмов действий в чрезвычайной ситуации, для развития критического, логического и ассоциативного мышления, способности быстро находить рациональное решение. Кроме того, освоенная технология майндмэппинга может быть применена будущими бакалаврами по адаптивной физической культуре в их профессиональной деятельности при работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Литература

1. Дунаевская С. С., Антюфриева Д. А. Развитие компетенции анализа и структурирования информации в рамках преподавания дисциплины «Общая хирургия» // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55 –10. С. 26 – 32.
2. Ижденева И. В. Методика ментально-контекстного обучения информатическим дисциплинам будущих педагогов-психологов : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Красноярск, 2015. 207 с.
3. Коменский Я. А. Великая дидактика. М. : ГУПИ Наркомпроса РСФСР, 1939. 320 с.

4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 сентября 2017 г. № 942 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 49.03.02 Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)» [Электронный ресурс]. URL: http://internet.garant.ru (дата обращения: 01.04.2021).
5. Соболев А. Ю. Методика формирования системы понятий о чрезвычайных ситуациях техногенного характера средствами ментальных карт в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности» (8 класс) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. СПб., 2019. 22 с.
6. Тимушкин А. В., Тимушкина Н. В. Безопасность жизнедеятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья – новый профиль подготовки в рамках направления «Педагогическое образование» // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2015. № 3. С. 121 – 124.

References

1. Dunaevskaya S. S., Antyufrieva D. A. Razvitie kompetencii analiza i strukturirovaniya informacii v ramkax prepodavaniya discipliny` «Obshhaya xirurgiya» // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2017. № 55 –10. S. 26 – 32.
2. Izhdeneva I. V. Metodika mental`no-kontekstnogo obucheniya informaticheskim disciplinam budushhix pedagogov-psixologov : dis. … kand. ped. nauk : 13.00.02. Krasnoyarsk, 2015. 207 s.
3. Komenskij Ya. A. Velikaya didaktika. M. : GUPI Narkomprosa RSFSR, 1939. 320 s.
4. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 19 sentyabrya 2017 g. № 942 «Ob utverzhdenii federal`nogo gosudarstvennogo obrazovatel`nogo standarta vy`sshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 49.03.02 Fizicheskaya kul`tura dlya licz s otkloneniyami v sostoyanii zdorov`ya (adaptivnaya fizicheskaya kul`tura)» [E`lektronny`j resurs]. URL: http://internet.garant.ru (data obrashheniya: 01.04.2021).
5. Sobolev A. Yu. Metodika formirovaniya sistemy` ponyatij o chrezvy`chajny`x situaciyax texnogennogo xaraktera sredstvami mental`ny`x kart v kurse «Osnovy` bezopasnosti zhiznedeyatel`nosti» (8 klass) : avtoref. dis. … kand. ped. nauk : 13.00.02. SPb., 2019. 22 s.
6. Timushkin A. V., Timushkina N. V. Bezopasnost` zhiznedeyatel`nosti licz s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya – novy`j profil` podgotovki v ramkax napravleniya «Pedagogicheskoe obrazovanie» // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psixologiya. Pedagogika. 2015. № 3. S. 121 – 124.

A. A. Mikhailov, Y. S. Pukhova, G. Ye. Muravyeva

THE USE OF MIND MAPPING TECHNOLOGY IN THE STUDY OF THE «LIFE SAFETY» DISCIPLINE BY STUDENTS – FUTURE BACHELORS OF ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE

The article describes and analyzes the application of the technology of mental maps in Teaching Life Safety for students – the future bachelors of adaptive physical culture. The specific features of the use of mental maps in the professional education of bachelors of this direction of training are revealed. Analysis of the strengths and weaknesses of implementation of mental maps creation technology was carried out on the basis of students and teachers' survey.

***Key words**: life safety, mind mapping, mental map, adaptive physical education.*

УДК 37.017.925

Л. Х. Урусова

ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И ОЦЕНКА ИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В статье исследуется проблема профессиональной подготовки преподавателей вузов. Цель исследования – выявить степень формирования исследовательских компетенций у современных преподавателей (на примере Кабардино-Балкарской Республики). Исследование основано на сопоставительном анализе теоретико-интерпретационного проектирования учебного процесса в вузах КБР. В качестве ключевых информаторов участвовали 40 преподавателей из нескольких университетов г. Нальчика. Для сбора материала использовалось полуструктурированное интервью. Полученные данные сопоставлены со сведениями, извлеченными из теоретической литературы по данной теме.

***Ключевые слова**: качество образования, высшее образование, обучение, подготовка преподавателя, компетентностный подход.*

В современном мире успехи высшего образования напрямую влияют на уровень развития государственной политики страны. Как следствие вызов профессиональному становлению преподавателей вузов представлен большим количеством педагогического штата с широким спектром альтернативной и новаторской передачи знаний. Тем не менее в вузах программы

все чаще подвергаются изменениям требований быстро меняющегося мира. Актуальны постоянное совершенствование уровня квалификации профессорско-преподавательского состава университета, использование нескольких ресурсов, доступных студентам вузов, включая библиотечные фонды, оборудованные кабинеты, документальные источники, места для отдыха и соответствующие аудитории, а также преподаватели, которые развивают учебный план и проводят занятия.

Какими бы революционными ни казались современные изменения, происходящие в учебной программе вузов, они должны соответствовать предыдущим моделям обучения. Реализация этих изменений в образовательном процессе возможна в контексте программы, направленной на преобразование развития и формирования политики педагогов, достигая при этом высокого качества образования. Цель исследования заключается в проведении сопоставительного анализа, демонстрирующего важность установления исследовательских компетенций в составе преподавателей вузов в Кабардино-Балкарской Республике, чтобы создать условия для качественного высшего образования.

Исследованием сущности компетентностного подхода и проблемами формирования ключевых компетентностей занимались различные научные деятели: Р. Барнетт, Дж. Равен (Великобритания), Л. Спенсер, С. Спенсер (США), В. Вестер (Голландия), А. В. Хуторской, И. А. Зимняя, Г. К. Селевко, Г. А. Цукерман (Россия) и др. Научной новизной данного исследования является попытка проведения комплексного сопоставительного анализа теоретико-интерпретационного проектирования компенетностного подхода в учебном процессе вузов КБР.

Формирование и воспитание по компетенциям определяются в трех основных терминах измерений, созданных в образовательной динамике:

– знание;

– интеллектуальный капитал учреждений;

– инновации как основа процесса развития.

Для того чтобы современные новаторские образовательные формы обучения соответствовали заявленным целям, включая демонстрацию знаний, навыков, приверженность традициям и личностное отношение, образование определяют как процесс, выходящий за рамки передачи знаний и навыков. В этом контексте важно понимать, что образование, основанное на компетентностном подходе, фундаментально ориентировано на приобретение знаний.

Понятие качества образования предполагает принятие существующей конкурентоспособности образовательных учреждений, принимая на себя обязательства, вытекающие из роли вузов в предоставлении лучших услуг обществу. Это, в свою очередь, означает сокращение обязательств не только учителей, но всех его органов и уровней. Эти соображения общего характера в отношении изменений, вли-

яющих на образовательную систему, приводят к акценту на социальные потребности, реализация которых возможна только через образование, которое одновременно служит средством объединения социума и способствует управлению конфликтными ситуациями [3, с. 21].

В этом смысле повышение конкурентоспособности образования составляет неотъемлемую часть подхода к повышению потенциала личности в условиях стремительных преобразований, происходящих в современном обществе. Следовательно, университет, по сути, обязан сохранять двойную позицию: во-первых, ориентироваться на инновации, а во-вторых – формировать знания. В связи с этим необходимо разработать стратегию модернизации высшего образования, что позволит избежать подрыва традиционных методов обучения с сохранением инноваций.

Выработка навыков является обязанностью не только образовательных учреждений, но также общества, сектора труда, семьи и человека [4, с. 33]. Формирование компетенций требуется разместить по пяти факторам. Первый из них попадает в сферу компетенции образовательного учреждения и в настоящее время отличается элементами творчества. Необходимость применения инноваций – потребность современного времени и общества.

Второй фактор относится к социальным обязанностям. Социальная ответственность университета – это личностное формирование обучающихся. Высшее учебное заведение нацелено на развитие социальных проектов продвижения личности, с этическими принципами, ориентированными на устойчивое развитие. Социальная ответственность стремится создать знания переданными в атмосфере уважения, ответственности, равенства и вовлеченности.

Третьим фактором выступают участники образовательной системы. Преподаватели анализируют рабочий климат, человеческие ресурсы, внутреннее управление, заботу и пользу окружающей среды, учитывая все заинтересованные стороны высшего учебного заведения.

Четвертым фактором выступает семья. Матримониальность играет важную роль в юношеский период и имеет решающее значение для успешного образования студентов. Семейный фактор позволяет развивать образовательные навыки у студентов.

Пятый фактор представляет собой независимость бытия и относится к внешней и внутренней среде каждого человека. Личность выступает строителем собственного знания, несет ответственность за распространение этих знаний и моделей обучения, которые составляют научно-исследовательскую деятельность.

Педагоги должны заняться поиском постоянного совершенствования и формирования навыков преподавателей, а также выявить факторы, которые оказывают заметное влияние на учебные упражнения, условия труда, профессиональное преобразование,

институциональную инфраструктуру и дидактические ресурсы. Формирование через развитие навыков основано на знании текущих изменений и потребностей, с целью повышения качества и эффективности производительности труда, тем самым облегчая формирование более интегрированных профессионалов, способных внести свой вклад в организацию обучения и приобретения знаний [2, с. 48].

Обучение – это процесс, посредством которого идеи, навыки, поведение или ценности приобретаются или изменяются. Все изменения или модификации являются результатом учебного процесса, инструкций, рассуждений или наблюдения. Обучение как процесс относительного и постоянного изменения отличается поведением человека, порожденным опытом. Когда студенты не воспринимают учебные занятия, преподаватель должен понимать причину возникающих сложностей. Воспринимая эти трудности, преподаватель выявляет существенные изменения в обучении и определяет процесс подготовки и совершенствования. Таким образом, определяющим фактором в процессе обучения выступают изменения, которые позволяют искать методы улучшения в обучении.

В этом смысле обучение не следует интерпретировать как относительно постоянное изменение, так как это не может быть объяснено переходным состоянием организма в связи с половым созреванием или склонностью врожденных признаков. Необходимо подчеркнуть, что программы ученичества, которые проводятся на рабочем месте, предполагают наличие в работе комплексной предварительной подготовки, которая должна быть проведена под наблюдением специалистов. Она также должна быть гибкой и допускать изменения в соответствии с потребностями обучения [1, с. 157].

В данном исследовании феномен «трудовая компетенция» был задуман как образовательный процесс, который определяет индивидуальные особенности развития. В ответ на эти сложности возникает потребность в изучении компетентностного подхода к образованию, цель которого поддерживать целостное развитие профессионального становления личности педагога, который по замыслу является связующим звеном между личностью обучаемого, социумом, образованием и воспитанием [3, с. 17].

Компетенцию можно интерпретировать как основные черты человека, которые причинно связаны с успешным исполнением трудовых обязанностей на рабочем месте. Это подчеркивает различия в знаниях когнитивных и поведенческих навыков, возникающих у людей во время исполнения трудовых обязанностей [5, с. 54]. Таким образом, компетенция может быть связана с производительностью, становясь моделью, в которой человек может указать причины, черты характера, само понятие и знания, порожденные ситуацией.

Формирование по компетенциям – это интеграция образовательного и

производственного контекста. Поскольку формирование компетенций достигается за счет приобретения знаний в сочетании с развитием навыков и деятельности педагога. При рассмотрении этого процесса необходимо учитывать три основных аспекта. Первый касается определения компетенций, с точки зрения метода или процесса. Второй задуман как нормализация компетенций, определяющая результат консенсуса участников процесса. Следовательно, нормализация должна пониматься как образец сравнения, а не как закон обязательного применения. Наконец, третий аспект определяется как сертификация компетенций, подразумевающая признание компетентности, продемонстрированной преподавателем университета независимо от способа, которым это было приобретено.

Дело не только в соблюдении стандартов, согласно которым образовательные программы ориентированы на выработку компетенций, но также гибких педагогических стратегий для успеха методики административной организации вуза. Таким образом, формирование на основе компетенций сталкивается с проблемой переосмысления разработки учебного плана с учетом трудовых компетенций, переосмысление формирования и обновление не только дидактических знаний, но также знаний, которые являются продуктом технологических процессов, применение новых критериев, позволяющих оценить педагога и студента.

С точки зрения данного исследования есть три измерения, которые не могут быть игнорированы при рассмотрении компетенций преподавателей вузов, а именно базовых, специфических и сквозных компетенций. Эти базовые компетенции считаются минимальными для практики обучения.

Профиль обучения включает в себя набор роли, знаний, навыков, способностей, отношений и ценностей, необходимых для профессиональной деятельности педагогов. Все эти условия в полном соответствии с социальными, экономическими и культурными условиями контекста, в котором он взаимодействует. Еще одна концептуализация профессионального профиля преподавателя состоит в следующем: набор компетенций, организованных по разновидностям способностей. Эти компетенции необходимы для организации учебно-профессиональной деятельности по критериям параметров оценки и качества. Педагоги должны обладать рядом компетенций, подтверждающих, что они способны выполнять свои профессиональные задачи в соответствии со специальностью своей профессии.

Атрибуты, выраженные в терминах знаний, навыков, отношений и ценностей позволяют педагогам эффективно работать в соответствии с творческим и критическим чутьем. Профессиональный профиль включает в себя набор поведенческих моделей, необходимых для эффективного выполнения задач и функций, а также компетенций, лежащих в основе этих моделей.

Компетенция в сфере образования может быть достигнута на основе про-

фессиональных столпов (компетенций) образования: интеллектуальных, общекультурных, методологических, методических и личностных. Следовательно, компетенции это не врожденные возможности человека, а приобретенные. Между тем концептуализация компетенций относится к целостной концепции обучения, в которой продуктивность личности (преподавателя) определяется и измеряется в образовательном контексте с точки зрения производительности.

Данное исследование было основано на качественной парадигме, определенной в терминах исследований, построенных вокруг философской концепции качеств компетенций педагога [4, с. 31]. Был проведен сбор данных в высших учебных заведениях КБР: Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова, Кабардино-Балкарский аграрный университет им. В. М. Кокова, Северо-Кавказский государственный институт искусств, Северо-Кавказский институт (филиал) Краснодарского университета МВД России. Респондентами выступили 40 представителей профессорско-преподавательского состава перечисленных вузов. Были проведены полуструктурированные интервью с респондентами с целью получения соответствующих данных. Каждый участвующий педагог отвечал на вопросы, относящиеся к знаниям, которые они получили в соответствии со своей областью академической подготовки. Исследование продолжалось пять месяцев (с октября 2020 г. по февраль 2021 г.).

Респонденты исследования были отобраны по критериям:

- опыт работы не менее 10 лет;
- наличие степени кандидата/доктора наук;
- наличие исследовательских и научных публикаций;
- наибольшее количество обучаемых студентов.

После выбора вузов было составлено письмо-приглашение, в котором было запрошено участие не менее десяти преподавателей от каждого обозначенного вуза. Практический опыт вышеперечисленных образовательных учреждений, научные исследования в области эффективных средств и методов развития личности преподавателя посредством формирования компетенций убеждают в наличии многообразия решения изучаемой проблемы.

Полученные результаты можно представить в виде схем и таблиц. Рассмотрим приоритетные компетенции (схемы 1 – 5), выделенные современными преподавателями ведущих вузов КБР. Проведенное практическое исследование выявило следующие вариативные показатели компетенций современных преподавателей.

Схема 1. Интеллектуальные компетенции современных преподавателей

Схема 2. Общекультурные компетенции современных преподавателей

Схема 3. Методологические компетенции современных преподавателей

Схема 4. Методические компетенции современных преподавателей

Схема 5. Личностные компетенции современных преподавателей

Цель исследования: провести теоретико-аналитический анализ из разных контекстов, составляющих образовательные компетенции преподавательского состава вузов КБР с теоретической поддержкой разных исследователей, которые поддерживают комплексное образовательное мышление как фундаментальный образовательный образец для подражания. Эта модель позволяет мобилизовать, генерировать рефлексивные действия и создавать пространства для мультикультурной и плюралистической конвергенции. Формирование педагогических исследований становится более своевременной, когда учитель размышляет об уровне своих нынешних навыков и компетенции. В то же время необходимо развивать исследования как теоретическую конструкцию, которая подлежит образованию и инновациям. В первую очередь это относится к учителям, которые нуждаются в постоянном обновлении инновационных компетенций с целью адаптации к изменениям в обществе. Точно так же участники подтвердили, что новые технологии предоставляют условия для профессионального роста. Одни информаторы полагают, что оценочные компетенции рассматриваются с точки зрения требований быть востребованным. Все эти компетенции можно развить на курсах, предлагаемых администрацией университета.

С другой стороны, другие информаторы предпочитают приобретать академические и профессиональные навыки через стратегии самообучения. После анализа текстовых свидетельств, составляющих адаптивную компетенцию, удалось определить оценки учебных программ, которые не распространяются на методологические или углубленные консультации, а состав-

ляют совместный исследовательский взгляд.

Таким образом, преподаватель должен адаптироваться к потребностям, предъявляемым вузами. Университетские модели фокусируются на традиционном образовании, основанном на абстрактных парадигмах, в которых образовательные исследования моделей не рассматриваются.

Преподаватели должны заботиться не только об уровне будущего образования, но также должны инвестировать свои ресурсы в усилия по достижению сложных выпускных профилей, включая разработку процедур, высшее критическое мышление, навыки и отношения. Преподаватель должен планировать и принимать важные решения, например, какие стратегии использовать в обучении, как оценивать обучение и как заниматься со студентами. Эти решения будут влиять на качество обучения в высших учебных заведениях.

Исходя из теоретического консенсуса, полученного в результате обзора литературы, можно отметить, что для исследователей существует несколько подходов, которые предполагают, что каждое высшее учебное заведение должно выбрать компетенцию, которая лучше всего соответствует его образовательной модели и что полезно выбрать, обучить и оценить работу своих преподавателей, учитывая минимум необходимых компетенции.

Информанты считают когнитивные компетенции наиболее релевантными для подготовки преподавателей. Исследовательские и организационные навыки не были признаны столь же важными в связи с сокращением специализаций и профессиональной направленности вузов КБР. В ходе исследования была обоснована необходимость коррекции учебных планов высших учебных заведений г. Нальчика. После сопоставления мнений преподавателей и образовательных концепций с помощью теоретической рефлексии была продемонстрирована актуальность включения в профессиональное образование развитие исследовательских компетенций с целью повышения качества высшего образования и сосредоточения на личности преподавателя как главном факторе образовательного процесса.

Таким образом, на основании теоретического анализа можно сделать следующие выводы:

– выделяются три компетенции для преподавателей ведущих вузов КБР: базовая, специфическая и поперечная;

– среди основных компетенций образовательных инноваций и применимости технологий выделяются профессиональные и академические ресурсы;

– наравне с оценочными и познавательными компетенциями выделяются когнитивные компетенции;

– среди трансверсальных компетенций выявлены адаптивные, эмоциональные и рефлексивные компетенции – компетенции, позволяющие продвигать адекватную атмосферу в аудитории;

– повышение качества обучения в получении высшего образования можно поощрять, противопоставляя методологической компетенции формирования компетенций инструктивного подхода, принятого профессорами вузов.

Литература

1. Адольф В. А. Педагогический поиск в контексте формирования методологической компетентности // Высшее образование в России. 2018. № 4. С. 156 – 160.
2. Ибрагимов Г. И., Ибрагимова Е. М. Оценивание компетенций: проблемы и решения // Высшее образование в России. 2016. № 1. С. 43 – 52.
3. Лукьяненко В. П. Компетентностный подход: проблемы реализации с позиций методологического анализа // Педагогика. 2019. № 9. С. 14 – 24.
4. Лукьяненко В. П. О реализации компетентностного подхода в системе образования // Педагогика. 2018. № 1. С. 30 – 36.
5. Наркозиев А. К. Компетентностный подход в высшем образовании: соотношение и взаимосвязь понятийного аппарата // Alma mater. 2016. № 7. С. 53 – 57.

References

1. Adol`f V. A. Pedagogicheskij poisk v kontekste formirovaniya metodologicheskoj kompetentnosti // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2018. № 4. S. 156 – 160.
2. Ibragimov G. I., Ibragimova E. M. Ocenivanie kompetencij: problemy` i resheniya // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2016. № 1. S. 43 – 52.
3. Luk`yanenko V. P. Kompetentnostny`j podxod: problemy` realizacii s pozicij metodologicheskogo analiza // Pedagogika. 2019. № 9. S. 14 – 24.
4. Luk`yanenko V. P. O realizacii kompetentnostnogo podxoda v sisteme obrazovaniya // Pedagogika. 2018. № 1. S. 30 – 36.
5. Narkoziev A. K. Kompetentnostny`j podxod v vy`sshem obrazovanii: sootnoshenie i vzaimosvyaz` ponyatijnogo apparata // Alma mater. 2016. № 7. S. 53 – 57.

L. Kh. Urusova

MODERN TEACHERS TRAINING AND EVALUATION OF THEIR PERFORMANCE BASED ON A COMPETENCE APPROACH

The paper deals with professional training of higher school institutions teachers. The purpose of the study is to identify the degree of research competencies formation among modern teachers (using the example of the Kabardino-Balkarian Republic). The study is based on a comparative analysis of the theoretical and interpretive design of the educational process in the universities of the KBR. 40 teachers from several universities in Nalchik participated as key informants. A semi-structured interview was used to collect material. The data obtained are compared with information extracted from the theoretical literature on this topic.

Key words*: quality of education, higher education, training, teacher training, competence-based approach.*

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.061

Ю. П. Кобяков

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПОДХОДАХ К ПЕРВОМУ ОПЫТУ ЗНАКОМСТВА С АЛКОГОЛЕМ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье представлены результаты экспериментального исследования, выполненного методом анкетного опроса, посвященного изучению гендерных различий у современной молодежи в первом опыте знакомства с алкоголем. В качестве респондентов выступали 82 студента гуманитарного направления образования Владимирского государственного университета. Было обнаружено, что юноши более активны в своем желании познакомиться с алкоголем, чем девушки, хотя различие и не носит статистически достоверного уровня.

Ключевые слова: *студенты, алкоголь, первый опыт, гендерные различия.*

Постановка вопроса. Изучение проблемы девиантного поведения молодежи – генетического, культурного и профессионального потенциала страны – остается актуальным и привлекает внимание широкого круга исследователей. Дополнительным импульсом его актуализации является, на наш взгляд, переход общества и государства к новой модели социально-экономического развития и обусловленное этим процессом иное качественное состояние менталитета современной молодежи.

Наиболее значимым фактором, детерминирующим девиантное поведение, является алкоголь. По мнению экспертов Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), допустимой дозой употребления этилового спирта является величина 7 литров в год на человека [5], что в пересчете на водку равняется 17,5 литра. По состоянию на 2020 г. в России данный показатель существенно ниже, по которому ей отводится 16-е место в мире с результатом 11,7 литра [6]. Более того, согласно данным той же организации, в России наметилась устойчивая тенденция к снижению потребления алкоголя. Отмечается, что за период между 2003 и 2016 гг. потребление алкоголя снизилось на 43 %. Специалисты ВОЗ объясняют это тем, что с 2003 г. в

Российской Федерации реализуется комплекс мер по контролю рынка алкоголя. Эта информация подтверждается и статистическими данными Министерства здравоохранения РФ, согласно которым спрос на алкогольную продукцию упал с 16,2 литра на человека в 2008 г., до 10,3 литра в 2016 г., т. е. на 36,4 % [10]. Логически ожидавшимся результатом этой целенаправленной государственной политики в этой сфере стало повышение средней продолжительности жизни населения России и снижение его смертности. Так, в период с 2003 по 2018 гг. смертность сократилась на 39 % у мужчин и на 36 % у женщин [9]. Информации об уровне душевого потребления алкоголя во Владимирской области в доступной литературе мы не обнаружили, но по так называемому «рейтингу трезвости» она занимает 56-е место среди 85 регионов страны [7]. Мы оцениваем данный показатель как крайне неблагоприятный, что актуализирует проблему изучения девиантного поведения определенной части населения области, в особенности молодежи.

Вместе с тем в научном и познавательном отношении более корректным представляется обращение не к относительным, а к абсолютным цифрам. Имеющиеся в литературе фактические материалы свидетельствуют, что по состоянию на 2017 г. в России насчитывалось до 12,5 млн человек, зависимых от алкоголя. Как интерпретировать данный показатель, это много или в пределах допустимой нормы? В оценке данного показателя все зависит от нравственной и гражданской позиции исследователя, ибо 12,5 млн – это 8,56 % от общей численности населения страны[1].

Как эти, так и другие источники информации указывают на то, что динамика потребления алкоголя в стране носит скачкообразный характер. Существует точка зрения, что нестабильность в спросе на спиртные напитки, помимо лежащих на поверхности социально значимых причин, в известной мере может быть обусловлена еще и модой [8]. Но мода не постоянна. Например, в свое время в США была мода на здоровый образ жизни (ЗОЖ) и, в частности, на занятия бегом трусцой – «джогги» (joggi), объединившая там любителей этого способа оздоровления в массовое движение борцов за здоровье и долголетие [4]. Сейчас эта мода там сходит на нет, однако еще не прижилась и не стала достаточно популярной в России.

Представленная выше позитивная динамика снижения потребления алкоголя в России, на наш взгляд, недостаточно корректна, поскольку статистика не принимает во внимание возрастной контингент потребителей спиртного и оперирует данными исключительно по

[1] Если не принимать в расчет ежегодный массовый приток иммигрантов из Средней Азии, религиозные устои которых не допускают употребление алкоголя, то реальный показатель будет выше.

обобщенной выборке. Между тем многие исследователи обращают внимание на неблагополучную ситуацию с употреблением алкоголя среди молодежи, в частности, факты употребления спиртных напитков детьми школьного (14 – 15 лет) и даже младшего школьного возраста [11].

Неблагополучие в этой сфере общественного бытия обратило на себя внимание и общественных организаций, и институтов государственной власти. Президент РФ В. В. Путин в июле 2020 г. инициировал принятие Государственной думой Закона об укреплении воспитания в системе образования [1].

В контексте принятого закона внесены коррективы и в закон «Об образовании в РФ», в котором уточнятся само понятие «воспитание». Под ним понимается деятельность, направленная «…на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства…» [2]. Важной особенностью закона об укреплении воспитания в системе образования является установка на согласованную деятельность семьи и школы в воспитательном процессе. Советы обучающихся и советы родителей несовершеннолетних школьников получают право участвовать в разработке рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы.

Задачи исследования заключались в следующем:

1. Выявить доминирующие факторы, обусловливающие изначальные мотивы потребности подростков в знакомстве с алкоголем.

2. Произвести обобщенный анализ нравственной оценки учащейся молодежью своего поступка.

3. Изучить отношение респондентов, нынешних студентов, к употреблению спиртосодержащих напитков в будущем.

Организация исследования. Было проведено экспериментальное исследование, выполненное методом анонимного анкетного опроса, в котором приняло участие 82 респондента, из числа студентов 1 – 3-го курсов гуманитарного направления обучения Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Анкета включала в себя д

евять основных и 32 дополнительных вопроса (см. далее). При этом мы исходили из предположения, что анонимность опроса позволит респондентам быть психологически раскованными и откровенными, что даст в руки исследователя результаты, близкие к объективным.

Результаты исследования представлены в табл. 1.

Гендерные различия в отношениях современной молодежи к алкоголю на основе первого опыта

№ п/п	Вопрос	Ответы по группам, %	
		Муж.	Жен.
1	Считаете ли Вы, что алкоголь не совместим с принципами ЗОЖ?		
	Да	88,2	74,0
	Нет	**11,8**	**26,0**
2	Пробовали ли Вы уже алкогольные напитки?		
	Да	**88,2**	**82,6**
	Нет	11,8	17,4
3	В каком классе?		
	7	0,0	8,7
	8	----	
	9		
	10	5,9	8,7
	11	5,9	13,0
	на каком курсе	35,3	30,4
4	В какой ситуации это произошло?		
	а) в компании одноклассников	11,8	8,7
	б) на дне рождения (своем, подруги, друга)	41,2	39,1
	в) во время выхода на природу	5,9	8.7
	г) на выпускном вечере	23,6	13,0
	д) на государственном празднике	5.9	17,4
5	Каковы мотивы Вашего поступка?		
	а) простое любопытство	47,0	56,5
	б) поддержание компании	29,4	21,7
	в) повышение рейтинга самодостаточности	0,0	0,0
	г) приближение к статусу взрослого человека	0,0	13,0
	д) наперекор запрету родителей	11,8	4,3
6	Дегустации было подвергнуто:		
	а) пиво	29,4	17,4
	б) вино	41,2	30,4
	в) водка	5,9	0,0
	г) коньяк	5,9	0,0
	д) шампанское	29,4	56,5
7	Вкусовые ощущения от приема:		
	а) очень понравилось	**0,0**	**0,0**
	б) скорее «да», чем «нет»	**47,0**	**34,7**
	в) скорее «нет», чем «да»	29,4	30,4
	г) не понравилось	5,9	4,3
	д) очень не понравилось	0,0	8,6
8	Осуждаете ли Вы себя за этот поступок?		
	Да	5,9	13,0
	Нет	**82,4**	**73,9**
9	Ваше отношение к алкоголю в будущем:		
	Допускаю употребление в случаях:		
	а) для получения удовольствия	**5,9**	**13,0**
	б) за компанию	**82,4**	**73,9**
	в) для снятия нервного напряжения	**5,9**	**8,9**
	г) для повышения работоспособности	**29,4**	**17,8**
	д) традиционно (по личным и семейным праздникам)	**70,6**	**65,2**
	е) Категорически отвергаю	5,9	17,4

Обсуждение результатов исследования. Остановимся последовательно на обсуждении ответов респондентов на каждый из девяти пунктов анкеты[2].

Вопреки ожиданиям, юноши, а не девушки, существенно и достоверно выше рассматривают распитие спиртных напитков как элемент поведения, не отвечающий принципам здорового образа жизни ($P < 0,01$). Тем не менее мужской контингент испытуемых, хотя и незначительно, но оказался все же более активным в своем желании произвести первую в своей жизни пробу алкоголя (п. 2).

Надежность и достоверность ответов на первый вопрос анкеты нашли свое подтверждение в пункте 3, из которого следует, что школьницы оказались в своей познавательной практике более склонными к проявлению инициативы в знакомстве с алкоголем, произведя его уже в 7-м классе, которое в дальнейшем приобрело характер тенденции в своем развитии, достигнув максимума к 11-му классу. У школьников-подростков интерес к алкоголю проявился двумя годами позже, достигнув максимального значения также к 11-му классу. В обеих группах поводом для этого (в 40 % случаев) послужило «празднование» собственного дня рождения или своих друзей, а также школьный выпускной вечер. Мотивами этого действа респонденты называют два фактора, которые можно назвать ведущими: простое любопытство и поддержание компании (п. 4, 5). Это тот случай, когда тяга к познанию неизвестного превалирует над нравственными и законодательными устоями общества.

Интерпретация ответов на шестой пункт анкеты вызывает некоторые затруднения, ибо некоторые из участников эксперимента последовательно произвели пробы нескольких напитков в одном «подходе». Поэтому суммарный процент испытуемых в данной графе превысил цифру 100. Школьники в своем выборе отдали предпочтение пиву и вину, в то время как школьницы – вину и в большинстве случаев шампанскому. Характерно, что респонденты обеих групп, анализируя вкусовые качества спиртных напитков (п. 7), не оказываются от них в восторге и оценивают их на уровне «скорее “да”, чем “нет”». Такой точки зрения придерживается около половины школьников и свыше одной трети опрошенных школьниц. Одновременно с этим по 30 % респондентов в каждой из половозрастных групп остались под впечатлением, что опробованные ими напитки отвечают оценке «скорее “нет”, чем “да”». Это около одной трети опрошенных. Установлено, что подавляющее большинство опрошенных обнаружили доминирующее в сознании людей с российским менталитетом мнение о допустимости употребления

[2] Начиная с третьего пункта анкеты, анализу подвергались только ответы респондентов, которые уже приобрели первый опыт знакомства с алкоголем. В некоторых пунктах таблицы численные значения процентов превышают или, напротив, оказываются ниже должной суммарной величины, равной 100 %. Это объясняется тем, что некоторые из испытуемых (п. 7 анкеты) или произвели последовательно несколько алкогольных проб в одном заходе, или не смогли дать своим поступкам оценку ни в положительном, ни в отрицательном аспекте. Однако, по нашему мнению, это существенно не повлияло на выявление центральной тенденции в каждом из разделов анкетного опроса.

спиртных напитков в будущем преимущественно «за компанию» и по личным и семейным праздникам.

Заключение. Таким образом, проведенное исследование позволило установить, что первый опыт знакомства со спиртными напитками происходит уже в средних классах школы, что подтверждает данные, уже имеющиеся в литературе. В дальнейшем формируется негативная тенденция с все более широким охватом учащейся молодежи, пик которой приходится на 11-й класс, т. е. на возраст совершеннолетия. Сравнительный анализ показал, что имеющие место тендерные различия являются несущественными. Обе группы молодежи в подавляющем большинстве считают распитие спиртных напитков несовместимым с принципами здорового образа жизни, однако первый опыт общения с алкоголем обрели еще до достижения совершеннолетия. В большей мере этой пагубной страсти оказались подвержены школьники, в существенно меньшей – школьницы. Обнаружено, что на женскую составляющую выборки вкусовые качества спиртного произвели в большей мере негативное впечатление, чем на мужскую. Именно эта часть школьного контингента объективно становится базовым основанием в процессе дальнейшего семейного, школьного и социального воспитания для укрепления и развития в их сознании негативного отношения к алкоголю.

Алкоголизм как личное и социальное явление был и остается для России актуальной проблемой с многоплановым содержанием. При взгляде на проблему с позиций рационалистической философии здесь отчетливо просматривается наличие категорий причины и следствия. Основной детерминантой тяги школьников к спиртным напиткам является социальная составляющая. Если устранить «дружеские» компании, негативное влияние школьной среды, а в ряде случаев и неблагоприятной семейной обстановки, то знакомство с алкоголем может не состояться в принципе или же произойти в более зрелом возрасте, с другим менталитетом; при более высоком уровне сознания личности, с другими представлениями о жизненных ценностях. Но, как это часто случается, жизнь не приемлет сослагательного наклонения. Пока же реальности современной российской жизни таковы. На сегодняшний день существуют как минимум два наиболее значимых для государства последствия от злоупотребления алкоголем. Во-первых, это порождает острейшую демографическую проблему, которая заключается в образовании «естественной» убыли коренного населения России. Данные медицинской статистики свидетельствуют, что смертность от алкоголя уносит жизни около 400 тыс. россиян в год, главным образом мужского пола [5]. По данному показателю Россия вышла на печальное первое место, обогнав другие цивилизованные страны. Во-вторых, продуцирует наследственно обусловленное ухудшение состояние здоровья каждой новой популяции, как в физической, так и в психической сфере [3].

Определенную долю оптимизма вселяют ответы респондентов-студентов в статусе совершеннолетних граждан страны о перспективах потребления

спиртных напитков в будущем, которое они связывают преимущественно с личными и семейными праздниками, а также поддержания при необходимости компании. Однако такие ответы содержат в себе некую недосказанность и неопределенность, ибо количество сбивающих факторов с возрастом нарастает. Поэтому так важно превентивное воспитание подрастающего поколения. Здесь необходимы консолидированные усилия семьи, педагогического сообщества и государства в целом. На уровне семьи и школы они должны реализовываться не на догматической основе о полном запрете алкоголя, а на спокойной и доброжелательной манере регулярной подачи достоверной информации о пагубных последствиях употребления алкоголя. Продуктивной представляется доведенная до сознания ребенка информация о разрушающем влиянии алкоголя на организм. Оно заключает в себе целый комплекс составляющих и при стойкой алкогольной зависимости способно проявляться на протяжении всего витального цикла, определяя личное, семейное, профессиональное благополучие человека.

Литература

1. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся» [Электронный ресурс]. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075 (дата обращения: 19.05.2021).
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: https://kmpo.ranepa.ru/o-kolledzhe/normativnye-dokumenty/doc/Федеральный%20закон%20от%2029.12.2012%20N%20273-ФЗ%20(ред.%20от%2024.04.2020).pdf (дата обращения: 19.05.2021).
3. Болотов А. В., Кобяков Ю. П. Исследование потенциала физических кондиций студентов в аспекте комплекса ГТО: ретроспективный и прогностический анализ // Теория и практика физической культуры. 2020. № 4. С. 50 – 53.
4. Сергеев В. Дышите глубже // Советский спорт. 1981. 30 апр. № 101. С 2.
5. URL: https://riafan.ru/1216300-voz-soobshila-o-snizhenii-potrebleniya-alkogolya-v-rossii (дата обращения: 19.05.2021).
6. URL: https://infografics.ru/all/rejting-samyh-pjushhih-stran/ (дата обращения: 19.05.2021).
7. URL: https://iz.ru/news/596460 (дата обращения: 19.05.2021).
8. URL: https://slovodel.com/514053-moda-na-trezvost-ekspert-rasskazal-pochemu-v-rossii-snizilos-upotreblenie-alkogolya (дата обращения: 19.05.2021).
9. URL: https://www.interfax.ru/russia/678707 (дата обращения: 19.05.2021).
10. URL: https://www.rbc.ru/rbcfreenews/5ae281e19a794746af378751 (дата обращения: 19.05.2021).
11. URL: https://newssearch.yandex.ru/yandsearch?text (дата обращения: 19.05.2021).

References

1. Federal`ny`j zakon ot 31 iyulya 2020 g. № 304-FZ «O vnesenii izmenenij v Federal`ny`j zakon “Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii” po voprosam vospitaniya obuchayushhixsya» [E`lektronny`j resurs]. URL: http://publication. pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075 (data obrashheniya: 19.05.2021).
2. Federal`ny`j zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» [E`lektronny`j resurs]. URL: https://kmpo.ranepa.ru/o-kolledzhe/normativnye-dokumenty/doc/Federal`ny`j%20zakon%20ot%2029.12.2012%20N%20273-FZ%20(red.%20ot%2024.04.2020).pdf (data obrashheniya: 19.05.2021).
3. Bolotov A. V., Kobyakov Yu. P. Issledovanie potenciala fizicheskix kondicij studentov v aspekte kompleksa GTO: retrospektivny`j i prognosticheskij analiz // Teoriya i praktika fizicheskoj kul`tury`. 2020. № 4. S. 50 – 53.
4. Sergeev V. Dy`shite glubzhe // Sovetskij sport. 1981. 30 apr. № 101. S 2.
5. URL: https://riafan.ru/1216300-voz-soobshila-o-snizhenii-potrebleniya-alkogolya-v-rossii (data obrashheniya: 19.05.2021).
6. URL: https://infografics.ru/all/rejting-samyh-pjushhih-stran/ (data obrashheniya: 19.05.2021).
7. URL: https://iz.ru/news/596460 (data obrashheniya: 19.05.2021).
8. URL: https://slovodel.com/514053-moda-na-trezvost-ekspert-rasskazal-pochemu-v-rossii-snizilos-upotreblenie-alkogolya (data obrashheniya: 19.05.2021).
9. URL: https://www.interfax.ru/russia/678707 (data obrashheniya: 19.05.2021).
10. URL: https://www.rbc.ru/rbcfreenews/5ae281e19a794746af378751 (data obrashheniya: 19.05.2021).
11. URL: https://newssearch.yandex.ru/yandsearch?text (data obrashheniya: 19.05.2021).

Yu. P. Kobyakov

GENDER DIFFERENCES IN MODERN YOUTH APPROACHES TO FIRST EXPERIENCE WITH ALCOHOL IN

The article presents the results of an experimental study carried out by the method of a questionnaire survey, devoted to the study of gender differences in modern youth in their first experience with alcohol. The respondents were 82 students of the humanitarian direction of education of the Vladimir State University. It was found that boys are more active in their desire to get acquainted with alcohol than girls, although the difference is not statistically significant.

Key words*: students, alcohol, first experience, gender differences.*

УДК 159.9

Т. Н. Акулова, А. С. Турчин

ВАРИАНТЫ ПОНИМАНИЯ РАЗВИТИЯ В АКМЕОЛОГИИ

В статье рассмотрены методологические основания, опираясь на которые авторы предлагают рассматривать основные проявления процесса развития в детских возрастах, применяя к ним введенный в психологию Л. С. Выготским генетический принцип. Вариативность проявлений развития обеспечивает возможность его оценки с позиций деятельностного подхода в варианте теории П. Я. Гальперина, согласно которому ценность имеют прежде всего те проявления развития, которые закреплены и востребованы в личном опыте обучаемых.

Ключевые слова: *развитие, акме, катэ, мотивация, самодеятельность личности, индивидуальная траектория развития, контрразвитие.*

В современной психологии и акмеологии проблема развития сохраняет свою дискуссионность. Применительно к содержательной специфике образования о ней всегда вспоминают, когда имеют дело с неожиданными или непредсказуемыми результатами обучения и воспитания. Тем самым о развитии принято говорить не как о спонтанном, а о планируемом изначально процессе или феномене. И в первом, и во втором случаях в научной литературе нет единогласия по поводу вариантов развития личности, его детерминации, формам проявления и т. д. [1; 5; 6; 7].

На уровне философско-методологического анализа обращает на себя внимание не столько различие в определениях собственно феномена развития, где практически все исследователи признают в качестве его маркера наличие нового качественного состояния предмета и субъекта, сколько несовпадение подходов к содержанию процедуры фиксации самого факта развития. Иногда за проявление развития принимают скрытый результат научения. В детской и педагогической психологии это обычно выявляется, когда спонтанное или ускоренное развитие оказывается следствием организованного обучения (о котором заинтересованные взрослые могут умалчивать специально, но дети в силу возраста изустно «докладывают» психологу или инспектору, демонстрируя «комплекс непосредственности»). Тем самым вопрос об источнике развития как об актуальном противоречии между возрастающими потребностями и личностным потенциалом субъекта, с одной стороны, и старой социальной ситуацией его развития – с другой, не всегда проявляется и разрешается в классической форме. А именно: смена

ведущего вида деятельности не обязательно и тем более не сразу гарантированно обеспечивает демонстрации фактов развития. При этом, как отмечал П. Я. Гальперин о сохранности обучающего эффекта, полученного в искусственно созданных условиях [3], буквально словами песенки Роберта Рождественского, «только в клетках говорят попугаи, а в лесу они язык забывают». То есть то, что может быть воспринято и оценено как факт развития, на самом деле есть искусственно «внесенный» взрослыми в сознание ребенка опыт, который не фиксируется как личное, т. е. самоценное достижение. По сути, выйдя за рамки искусственно созданной ситуации, действуя в привычной среде, ребенок не испытывает потребности так же рисковать, как в ситуации эксперимента, а прибегает к привычным способам решения задач, соответствующим типовым ситуациям своей жизнедеятельности.

По сути, в данном случае речь идет о применении методологического принципа развития (генетического или исторического) к самому феномену развития, поскольку, согласно Л. С. Выготскому [2], ни одно психическое явление не может быть правильно истолковано без учета предыстории его возникновения. По нашему мнению, снять это противоречие можно лишь принимая и понимая развитие как «развивающееся понятие», когда можно будет не сводить его к вариантам, обозначаемым как в «узком» и «широком» его значении. Последнее представляется важным, поскольку, кроме философов и психологов, проблематикой развития интересуются представители педагогики, культурологии и других социально-гуманитарных отраслей научного знания. В этих отраслях могут встречаться иные трактовки феномена развития, в частности, в случае детерминации развития со стороны идеологии или религии, развития больших групп и социума в целом и т. д. Нет гарантий, что все они примут одноединственное определение понятия «развитие» в его философском или психологическом статусно-содержательном выражении.

Обращаясь к рассмотрению развития как процесса, целесообразно упомянуть, что процесс не только может быть представлен в дискретной и непрерывной форме, но и во взаимодействии с другими процессами. В этом случае возникает коллизия: о каком типе развития будет говорить исследователь, поскольку этапы процесса могут быть представлены по-разному, в случаях, когда речь идет не только о нормативном, но и ускоренном или задержанном развитии.

Достаточно доказательным в этом плане может быть описание вариантов развития мотивации человека. Простой «леонтьевский» путь [7] может быть представлен как некоторая последовательность этапов, где есть прямое опредмечивание потребности: возникновение нужды, ее актуализация и осознание – оформление ее как значимой потребности – поиск предмета потребности (направленная активность) – оформление цели и интенции – столкновение с потенциальными предметами потребности (перебор вариантов опредмечивания) – опредмечивание потребности и фиксация, закрепление за ним положительного знака с одновременной фиксацией способа ее удо-

влетворения. В итоге успешного прохождения данной цепочки фиксируется мотив, который может расширяться или варьироваться, т. е. не только развиваться вширь, но и менять свой статус – от доминирования в системе мотивов до его обесценивания, т. е. объективного снижения ценности самого предмета или в процессе действия психологических защит личности. В последнем случае может быть или не быть движение от «акме» (вершинного) к катэ (низинному) развитию, по С. Д. Пожарскому [8], поскольку высока вероятность «экономии энергии», а не полного отрицания мотива.

Когда же речь идет о патологической мотивации, то этапы процесса ее развития буквально становятся «с ног на голову», меняясь местами. Приведем пример с образованием мотивации употребления психоактивных веществ (ПАВ). Так, безусловно, нужда в каком-то ПАВ изначально у субъекта существовать не может. Возможны варианты ее постепенного формирования: 1) проявление любопытства (которое «сгубило кошку»), проявляющегося по-разному, вплоть до актов самоповреждающего поведения; 2) замещающая, чаще всего коммуникативная потребность или потребность в аффилиации (последняя особенно значима для подростков с их базовой реакцией группировки со сверстниками). Следующим шагом является «указание» прямое (где и что искать) или косвенное, метафоричное (пойди туда, не знаю куда, но держись правой стороны и увидишь на асфальте надпись типа «клад зарыт в этом районе…»). Далее следует однократный прием ПАВ с возможным амбивалентным психологическим состоянием. Таким образом, имеет место навязывание предмета патологической потребности, маскируемого обещанием привлекательных в эмоциональном плане состояний. На последнем этапе возникает зависимость от ПАВ как итог закрепления предмета и способа удовлетворения патологической потребности. При этом в ситуации выбора отрицательная мотивация подавляет все предшествующие виды мотивов. Не удивительно, что попытки лечить зависимых от приема ПАВ не приводят к полному отказу, поскольку не учитывается этот «перевернутый» механизм опредмечивания потребности, так как идет не просто редукция мотивов, а осуществляется слом психологического механизма иерархизации мотивов, который уже не может осуществлять внутреннюю «цензуру». По сути, движение в направлении «катэ» может быть задержано или хотя бы притормаживаться внешним контролем, но все-таки ценности здорового образа жизни (ЗОЖ) должны приниматься личностью осознанно и закрепляться ее самодеятельностью, в терминологии С. Л. Рубинштейна [9].

Используя идею С. Д. Пожарского о вариативности развития и его движения в диапазоне от «акме к катэ» [8], можно было бы ввести условное понятие «контрразвитие» для описания «побочного продукта» побуждения ребенка к развитию в ситуации, когда внутренние условия и/или социальная ситуация развития не воспринимаются однозначно всеми заинтересованными субъектами в педагогических ситуациях. Так, в детской психологии достаточно известен феномен возрастной

регрессии при рождении в семье второго ребенка. Старший из малышей пытается вести себя как «маленький», когда убеждается, что родители не собираются сдать новорожденного обратно или поменять на что-то полезное, например велосипед.

Естественно, если рассматривать проблему вариантов развития в рамках проблематики психологии толпы, то можно отметить не только «временную деградацию» лиц, переживших в толпе какие-то значимые события, связанные с участием в стихийных массовых действиях. Если ценностные ориентации личности всерьез не были затронуты, то кризис развития компонентов мировоззрения не состоится, хотя и это может быть спровоцировано специально как отсроченная реакция. Если же личность получила самоподтверждение в форме «агитатора, горлана, главаря», то возможен отказ от позитивно-нейтральной траектории развития и переход к деструктивным вариантам. Последнее весьма актуально для отечественной политической истории и политической психологии, когда талантливые личности становились организаторами террора (Софья Перовская, Александр Ульянов, Николай Кибальчич и др.). Психологический механизм изменения мировоззрения и самосознания личности рядового исполнителя, втягиваемой в террор, в отечественной литературе был описан в романе Ф. М. Достоевского «Бесы» [4]. Гораздо менее исследован психологический механизм взращивания лидеров и организаторов террора. Никто не станет отрицать, что развитие было специально подготовлено, но какова в нем смесь компонентов «акме» и «катэ», не всегда ясно.

Поскольку в одной статье трудно рассмотреть все или хотя бы наиболее значимые траектории развития личности в быстро меняющемся мире, отметим несомненную актуальность теоретической дискуссии о феномене, процессе и индивидуальной траектории развития субъектности в различных видах деятельности. Если учесть, что в научной школе Н. В. Кузьминой категория «индивидуальная траектория развития» личности используется постоянно [6], то одним из перспективных направлений может оказаться рассмотрение психологического механизма влияния системы психолого-педагогических средств обучения и воспитания студентов и молодых педагогов как инструмента, применение которого будет способствовать повышению их готовности к творческому развитию личности обучаемых. По сути, речь может идти о реализации принципа творческой самодеятельности, обоснованного С. Л. Рубинштейном [9] и сохраняющего свою значимость на протяжении века.

Литература

1. Библер В. С. Школа диалога культур: Идеи, опыт, перспективы / под общ. ред. и с предисл. В. С. Библера. Кемерово : АЛЕФ, 1993. 414 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 3. М. : Педагогика, 1983. 365 с.
3. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. М. : Ин-т практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. 480 с.

4. Достоевский Ф. М. Бесы. М. ; Л. : Academia, 1935. 492 с.
5. Зазыкин В. Г., Смирнов Е. А. Введение в акмеологию. Иваново : Иван. фил. РАНГХиГС : ОАО Изд-во «Иваново», 2013. 256 с.
6. Кузьмина Н. В., Турчин А. С., Жаринова Е. Н. Акмеологические технологии фундаментального общего образования : монография / под ред. А. Н. Сивака. СПб. : Центр стратегических исследований, 2016. 286 с.
7. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М. : Смысл, 2000. 511 с.
8. Пожарский С. Д. Акмеология и катабология: теория совершенствования человека. СПб. : ЛЕМА, 2013. 266 с.
9. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101 – 109.

References

1 Bibler V. S. Shkola dialoga kul`tur: Idei, opy`t, perspektivy` / pod obshh. red. i s predisl. V. S. Biblera. Kemerovo : ALEF, 1993. 414 s.
2. Vy`gotskij L. S. Sobranie sochinenij. V 6 t. T. 3. M. : Pedagogika, 1983. 365 c.
3. Gal`perin P. Ya. Psixologiya kak ob``ektivnaya nauka. M. : In-t prakticheskoj psixologii ; Voronezh : MODE`K, 1998. 480 s.
4. Dostoevskij F. M. Besy`. M. ; L. : Academia, 1935. 492 s.
5. Zazy`kin V. G., Smirnov E. A. Vvedenie v akmeologiyu. Ivanovo : Ivan. fil. RANGXiGS : OAO Izd-vo «Ivanovo», 2013. 256 s.
6. Kuz`mina N. V., Turchin A. S., Zharinova E. N. Akmeologicheskie texnologii fundamental`nogo obshhego obrazovaniya : monografiya / pod red. A. N. Sivaka. SPb. : Centr strategicheskix issledovanij, 2016. 286 s.
7. Leont`ev A. N. Lekcii po obshhej psixologii. M. : Smy`sl, 2000. 511 s.
8. Pozharskij S. D. Akmeologiya i katabologiya: teoriya sovershenstvovaniya cheloveka. SPb. : LEMA, 2013. 266 s.
9. Rubinshtejn S. L. Princip tvorcheskoj samodeyatel`nosti (K filosofskim osnovam sovremennoj pedagogiki) // Voprosy` psixologii. 1986. № 4. S. 101 – 109.

T. N. Akulova, A. S. Turchin

OPTIONS FOR UNDERSTANDING DEVELOPMENT IN ACMEOLOGY

The article considers the methodological foundations, based on which the authors propose to consider the main manifestations of the development process in childhood, applying to them the genetic principle introduced into psychology by L. S. Vygotsky. The variability of manifestations of development enables the evaluation of the activity approach in option theory of P. Y. Galperin, according to which the value are first of all those manifestations of development, which are fixed and demanded in the personal experience of the trainees.

Key words*: development, acme, kate, motivation, self-activity of the individual, individual trajectory of development, counter-development.*

УДК 159.9

А. В. Зобков, О. А. Коваль

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ, ИМЕЮЩИХ РЕЧЕВУЮ ПАТОЛОГИЮ, И ЕГО ВЗАИМОСВЯЗЬ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ МАТЕРЕЙ

Возрастающее число детей с речевой патологией ставит перед психолого-педагогической наукой вопросы сопровождения их психического развития, увеличение эффективности педагогического воздействия образовательной среды, в том числе семьи. Целью исследования стало определение взаимосвязи психического развития дошкольников с речевой патологией и эмоциональных особенностей матерей. Мы предполагали, что психоэмоциональные особенности дошкольников, имеющих речевую патологию, взаимосвязаны с детско-материнскими отношениями, уровнем развития эмоционального интеллекта матери и особенностями эмоциональных взаимодействий в диаде «мать – ребенок». Использовался ряд методов: наблюдение, в том числе включенное, психодиагностические методики когнитивной и эмоциональной сфер личности, стиля воспитания и эмоционального интеллекта родителей. Показано, что психоэмоциональные особенности дошкольников с речевой патологией имеют связь с уровнем развития эмоционального интеллекта матерей, особенностями эмоционального взаимодействия и эмоционального воспитания, применяемого матерями.

Ключевые слова*: дошкольный возраст, речевая патология, эмоциональное развитие, когнитивное развитие, эмоциональный интеллект, стиль эмоционального воспитания, ЗПРР, психология матери.*

В последние годы обращает на себя внимание растущее количество детей, имеющих речевые патологии. По данным профилактических осмотров детей в возрасте от рождения до 14 лет, в 1980 году таких детей насчитывалось 424,9 тыс. человек (1,6 % от числа осмотренных), а в 2015 году уже 689,6 тыс. человек (3,3 % от числа осмотренных) [10]. Рассматривая причины нарушений речевого онтогенеза, выделяют патологии, имеющие органическую основу и речевое атипичное развитие психологической природы [7].

Речевые нарушения психологической природы объясняются особенностями общения и взаимодействия с ребенком. Гипо- и гиперопекающие стили воспитания, избегание родителями создания условий для перехода к сотрудничеству в совместной предметной деятельности, дефицит речевого общения или дисгармоничность речевой среды – все это приводит к нарушениям формирования речи в дошкольном возрасте, а также к появлению специфических когнитивных и эмоциональных особенностей [1].

Стоит отметить, что избегание родителями переходов от одних форм взаимодействия с ребенком к другим и реализация указанных выше стилей семейного воспитания могут быть взаимосвязаны с явлением родительской прокрастинации. А. В. Зобков, изучая прокрастинацию родителей во взаимодействии с детьми, отмечает ее негативное влияние на отношения в системе «родитель – ребенок», следствием чего выступают замедление в развитии ребенка, снижение взаимопонимания, замкнутость ребенка [5].

В. А. Зобков, рассматривая семью как акмеологическое условие социализации личности развивающегося человека, пишет: «…Как бы ни были сильны внесемейные факторы воздействия на ребенка, семья всегда будет иметь неоспоримое преимущество в воспитании ребёнка, особенно в дошкольный и младший школьный период его развития. Семья и только семья – важнейшее условие и инструмент полноценного физического и духовного развития ребенка, которое в дальнейшем переходит в процесс собственного развития…» [6].

Семья традиционно рассматривается и выступает как важнейший ресурс лечебно-реабилитационного процесса, качество которого можно существенно повысить за счет позитивных изменений семейного функционирования [7]. Реабилитационный потенциал семьи включает ее возможности нивелировать, уменьшить или компенсировать ограничение жизнедеятельности ребенка [3]. Важнейшими факторами формирования гармоничной речевой среды являются прочные отношения с правильно говорящими взрослыми, чутко реагирующими на интересы и потребности детей, а также отношение к ребенку как к активному участнику речевых взаимодействий, предсказуемость и безопасность речевой среды [2]. Исследования показывают, что семьи, имеющие детей с ограниченными возможностями здоровья, в преобладающей массе прибегают к тактике «ложной активности», отдаляясь эмоционально от проблем ребенка, не включаясь в реабилитационный процесс [3]. В работах российских и зарубежных исследователей показано, что в семьях, воспитывающих детей с речевыми патологиями, доминируют ненадежные типы привязанности. Матери в таких семьях испытывают трудности во взаимодействии и общении с детьми, в понимании психологических потребностей ребенка, а решение этих проблем видят в занятиях ребенка со специалистами, но не в налаживании собственного взаимодействия [1]. Нарушения материнско-детских отношений приводят к количественным и качественным девиациям вербального онтогенеза детей [2]. Представляется, что родители, имеющие развитый эмоциональный интеллект, способны эффективнее справляться с вызовами жизни, когда в их семье появляется ребенок с нарушенным речевым развитием. В исследованиях Е. И. Николаевой, В. С. Меренковой установлены связи между уровнем развития материнской способности к пониманию эмоций и качеством поддержки, оказываемой детям, безусловным принятием ребенка [9]. И, напротив, низкий уровень понимания эмоций имеет связь с высокими значениями тревожности у матери и неэффективной при-

вязанностью. Неспособность матери вербализовать эмоции повышает тревожность и ухудшает качество взаимодействия с ребенком [9]. Уровень развития эмоционального интеллекта матери отражается на ребенке с первых дней жизни, когда мать, способная (или не способная) распознавать довербальные сигналы ребенка о его состоянии на основании невербальных сигналов ребенка (просодики, мимики), реагирует на них адекватным (или же неадекватным) образом. В случае, когда мать систематически оказывается неуспешной в опознании сигналов ребенка, у диады формируется взаимное ощущение непредсказуемости взаимодействия, его небезопасности. Мать может переживать субъективное чувство собственной некомпетентности, ненужности и вместе с тем негативные эмоции к ребенку как источнику дискомфортного самоощущения. Компенсируя чувство вины, вызванное этими переживаниями, мать может выбирать гиперопекающий или, наоборот, гипоопекающий стили воспитания, быть непоследовательной в воспитательных воздействиях, излишне вмешиваться в деятельность ребенка, не учитывать его познавательных интересов. В свою очередь, это может влиять на качество привязанности ребенка к матери. Ребенок, воспринимая мать как источник ненадежных и непредсказуемых отношений, может либо избегать ее, отстраняясь, либо, напротив, задерживаться в симбиотической связи дольше, чем это предполагается нормативным психическим развитием [8]. Речь как сложно организованная и поздно формирующаяся психическая функция в данных неблагоприятных социально-психологических условиях может легко нарушиться ввиду снижения познавательной активности ребенка и мотивации к речевому общению [2].

В случае, когда мать верно распознает потребности ребенка, она может обозначить в вербальном и невербальном поле его актуальную эмоцию, сигнализирующую об этой потребности, и таким образом обучить его пониманию и регуляции эмоций, сформировать внимательность к эмоциональным явлениям, продемонстрировать ценность эмоций в жизни человека. Ребенок, в большинстве случаев получающий адекватный и удовлетворяющий потребности отклик на свой запрос, формирует надежную привязанность к матери [11]. Эффективная привязанность, предполагающая принятие ребенка матерью и способность предоставить ему самостоятельность в рамках возраста, обеспечивает у ребенка развитие исследовательского поведения, инициативу и стремление к познанию.

Таким образом, психическое развитие дошкольников с речевой патологией может быть взаимосвязано с эмоциональными особенностями матерей и особенностями взаимодействий в диаде «мать – ребенок», что необходимо учитывать для увеличения эффективности педагогических воздействий образовательной среды семьи.

Цель исследования: определить взаимосвязь психического развития дошкольников с речевой патологией и эмоциональных особенностей матерей.

Гипотеза: психоэмоциональные особенности дошкольников, имеющих речевую патологию, вероятно, взаимосвязаны с детско-материнскими отно-

шениями, уровнем развития эмоционального интеллекта матери и особенностями эмоциональных взаимодействий в диаде «мать – ребенок».

Организация и методы исследования

Исследование проведено на базе ГБУЗВО «Центр патологии речи и нейрореабилитации» в г. Владимире при участии двух групп детей дошкольного возраста, одна из которых включала 35 пар «ребенок – родитель», вторая – 54 пары «ребенок – родитель». Группы были разделены по возрастам, в первую вошли дети младшего дошкольного возраста (3 – 4 года, 35 пар), во вторую – среднего дошкольного возраста (4 – 5 лет, 54 пары). Все дети имели верифицированный диагноз ЗПРР (задержка психоречевого развития, F80.1 «Расстройство экспрессивной речи» по МКБ-10). Аналогично по возрастным диапазонам были сформированы две нормотипичные группы, в первую из которых вошло 32 пары «ребенок – родитель», во вторую – 36 пар «ребенок – родитель». Нормотипичные группы были сформированы из воспитанников детских дошкольных учреждений (ДОУ) г. Владимира, имеющих нормативное развитие.

Методы исследования: наблюдение, в том числе включенное, беседа, метод теста.

Также был применён комплекс ***методик***, направленных на изучение когнитивной сферы дошкольников (протокол наблюдения «Психологическое исследование личности ребенка» части «Работоспособность», «Интеллектуально-мнестическая деятельность» (В. А. Урываев, Т. В. Большакова), «Пирамидка», «Почтовый ящик», «Разрезные картинки» (из альбома Н. Я. Семаго, М. М. Семаго), «10 слов» (А. Р. Лурия, модификация для дошкольного возраста, объем заучиваемого материала – 5 – 7 слов), диагностический комплекс «Цветик-семицветик»: исследование зрительной памяти» (ред. Н. Ю. Куражева), «Рисунок человека» (А. Л. Венгер), «Четвертое лишнее» (Н. Л. Белопольская), пробы на мануальный кинестетический праксис, проба Озерецкого, копирование геометрических фигур (круг, квадрат, треугольник) по образцу;

– изучение эмоциональной сферы дошкольников (части протокола наблюдения «Психологическое исследование личности ребенка»: «Особенности аффективно-личностной сферы» (В. А. Урываев, Т. В. Большакова), «Эмоциональные лица» (Н. Я. Семаго, М. М. Семаго), «Эмоциональные сюжеты и ситуации» (из альбома А. Д. Вильшанской);

– исследование стиля воспитания и эмоционального интеллекта родителей (опросник «ЭмИн: эмоциональный интеллект» (Д. В. Люсин, 2009), опросник эмоциональных отношений в семье ОДРЭВ (Е. И. Захарова, 2002), опросник «Родительский стиль воспитания» (Дж. Готтман, Дж. Деклер).

Опросник «Родительский стиль воспитания» (Дж. Готтман, Дж. Деклер) был апробирован нами на русскоязычной выборке, включающей 223 родителя, преимущественно матерей (210 женщин и 13 мужчин), в возрасте от 21 до 46 лет. Опросник включает в себя 81 утверждение, правильность которых необходимо установить испытуемым. Утверждения группируются по

четырем шкалам, соответствующим четырем стилям эмоционального воспитания: «Отвергающий стиль», «Неодобряющий стиль», «Невмешивающийся стиль», «Эмоциональный воспитатель». По результатам апробации получены удовлетворительные показатели внутренней и внешней надежности. Так, альфа Кронбаха для «Отвергающего стиля» составила 0,718, для «Неодобряющего стиля» $\alpha = 0{,}843$, для «Невмешивающегося стиля» $\alpha = 0{,}521$, для стиля «Эмоциональный воспитатель» $\alpha = 0{,}608$.

Методы обработки: U-критерий Манна-Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена, описательные статистики (сравнение медиан, расчет квартилей).

Результаты исследования и их обсуждение

Рассматривая взаимосвязь психоэмоциональных особенностей дошкольников с речевой патологией и эмоциональных особенностей матерей, установили следующее.

В младшем дошкольном возрасте реализуемый стиль эмоционального воспитания взаимосвязан с показателями моторного и графомоторного развития детей, имеющих речевые нарушения. Отвергающий ($p \leq 0{,}01$) и неодобряющий ($p \leq 0{,}05$) стили имеют обратные взаимосвязи с развитием моторных координаций, в то время как стиль «эмоциональный воспитатель» – положительную корреляционную связь с развитием графомоторных навыков ($p \leq 0{,}05$). В свою очередь, графомоторные навыки взаимосвязаны с большинством показателей психоэмоционального развития детей данной выборки. Моторные координации имеют тесные взаимосвязи с аффективно-личностными компонентами деятельности и ее динамическими характеристиками. Вероятно, степень развития моторных координаций, отражающая уровень владения телом, влияет на становление представлений о границах собственного Я, из которого проистекают аффективно-личностные и динамические компоненты деятельности. Таким образом, установлена взаимосвязь развития моторных координаций и графомоторных навыков с реализуемым стилем эмоционального воспитания в младшем дошкольном возрасте. В младшем дошкольном возрасте дети, имеющие речевые нарушения, демонстрируют большое количество взаимосвязей между психоэмоциональными особенностями и уровнем развития способности к контролю внешних проявлений эмоций их матерей. Чем выше развита способность у матери контролировать внешние проявления эмоций, тем более видны в деятельности аффективно-личностные компоненты (контакт, интерес, аффективный компонент продуктивности, активность), динамические характеристики деятельности (темп и динамика деятельности, отсутствие психической истощаемости, переключаемость внимания, устойчивость внимания, ориентировочная деятельность, целенаправленность), выше оценки развития памяти, речи, гнозиса и моторных координаций ($p \leq 0{,}01$), мышления и эмоционально-когнитивных способностей ($p \leq 0{,}05$).

В младшем дошкольном возрасте у детей с речевой патологией обнаруживается взаимосвязь развития моторных координаций и ряда показателей детско-материнских взаимодействий. Раз-

витие моторных координаций взаимосвязано с пониманием матерью причин эмоционального состояния ребенка, отношением к себе как к родителю, преобладающим эмоциональным фоном взаимодействия ($p \leq 0,01$), теми чувствами, что она испытывает во взаимодействии с ним и способностью воспринимать эмоциональные состояния ребенка ($p \leq 0,05$). Предполагаем, что мать, понимающая и принимающая те эмоциональные переживания, что испытывает ее ребенок, ощущает себя более успешным родителем, что влияет на чувства при взаимодействии с ребенком и на восприятие фона взаимодействия как эмоционально благоприятного. Это, в свою очередь, препятствует возникновению психического и телесного напряжения у ребенка, позволяя ему осваивать моторный репертуар и пространство собственного тела. Ориентация матери на состояние ребенка при взаимодействии отрицательно взаимосвязана с моторными координациями ($p \leq 0,05$). Вероятно, это связано с тем, что младший дошкольник, несмотря на кризис трех лет, нуждается в ведомой позиции во взаимодействии с матерью, психологически безопасной позиции «следующего за взрослым». В случае, когда мать начинает следовать за ребенком, подстраивая взаимодействие под его состояние, пренебрегая собственными актуальными потребностями и нуждами, дошкольник ощущает чрезмерный груз ответственности за их взаимодействие, проявляющийся в напряжении, в том числе телесном, мешающем освоению ряда моторных действий.

При исследовании взаимосвязей психоэмоциональных особенностей дошкольников средней возрастной группы и детско-материнскими отношения установлены обратные взаимосвязи между неодобряющим стилем эмоционального воспитания и развитием речи ($p \leq 0,01$), мышления ($p \leq 0,05$) и графомоторных навыков ($p \leq 0,05$). Отвергающий стиль эмоционального воспитания отрицательно коррелирует с развитием моторных координаций ($p \leq 0,01$), мышления ($p \leq 0,05$), речи ($p \leq 0,05$), зрительного гнозиса ($p \leq 0,05$). Стоит отметить, что в структуре психоэмоциональных особенностей средних дошкольников с речевой патологией, речь имеет наибольший структурный вес и наибольшее количество взаимосвязей. Таким образом, реализация матерями неблагоприятных стилей эмоционального воспитания, оказывает негативное воздействие на речевое развитие ребенка, которое, в свою очередь, взаимосвязано с остальными компонентами личности ребенка. Обесценивание эмоциональных переживаний ребенка, запрет на их проявления со стороны матери, могут формировать у ребенка невротический эмоциональный фон страха и вины, негативно влияющий на речевую и познавательную активность.

При изучении эмоциональных особенностей матерей дошкольников с речевой патологией младшего и среднего дошкольного возраста были установлены их характерные особенности в сравнении с матерями, воспитывающими нормативно развивающихся детей.

Матери дошкольников, имеющих речевую патологию, отличаются от матерей нормативной группы по уровню развития контроля экспрессии, а

также по уровню развития способностей межличностного и внутриличностного управления эмоциями. Это свидетельствует о том, что матери детей патологично-речевой выборки менее способны вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций. У матерей дошкольников, имеющих речевую патологию, меньше развита способность и менее выражена потребность управлять собственными эмоциями, вызывая желательные и контролируя нежелательные эмоции.

Матери детей абнормальной группы отличаются от матерей нормативной выборки в уровне развития способностей воспринимать состояние ребенка, понимать причины состояния, стремлении к телесному контакту с ребенком. Можем предположить, что, не имея внутренних инструментов для управления эмоциями ребенка, не понимая причин, ведущих к появлению тех или иных эмоций, не всегда представляя, как ребенка успокоить или переключить в другую эмоцию и как при этом отрегулировать собственное состояние, матери прибегают к внешним способам – стараются не допускать нежелательных эмоциональных состояний, исходя из потребностей ребенка при построении взаимодействия, оставляя это взаимодействие на уровне симбиотического тактильного контакта, а не партнерского взаимодействия.

Матери, воспитывающие детей с речевой патологией, чаще реализуют неодобряющий стиль воспитания, реже используют благоприятный стиль эмоционального воспитания, так называемый «эмоциональный воспитатель». При неодобряющем стиле родитель судит и критикует выражение эмоций ребенком, считает переживание негативных эмоций ребенком следствием «плохого характера», манипуляцией, проявлением слабости, прямо или косвенно накладывает запрет на проживание эмоций. Вероятно, использование описанного стиля в выборке матерей, воспитывающих детей с речевой патологией, связано с особенностями эмоционального интеллекта и детско-родительских эмоциональных взаимоотношений. Испытывая трудности с управлением эмоциями и с контролем их внешних проявлений, не умея воздействовать на состояние ребенка и понимать причины этого состояния, матери предпочитают пресекать проявление нежелательных эмоций. Также предпочтение неодобряющего стиля может быть связано с родительским выгоранием при воспитании ребенка с особыми потребностями либо же попыткой оправдать ожидания социума от поведения ребенка, стремление ограничить его нежелательное поведение и нежелательные в этом контексте эмоции.

Заключение

1. Психоэмоциональные особенности дошкольников с речевой патологией имеют связь с уровнем развития эмоционального интеллекта матерей, особенностями эмоционального взаимодействия и эмоционального воспитания, применяемого матерями.

2. Наибольшее количество взаимосвязей между особенностями развития и детско-материнскими отношениями устанавливается в группе детей младшего дошкольного возраста.

3. Уровень развития компонентов эмоционального интеллекта, таких как внутриличностное понимание эмоций и способность контролировать внешние проявления эмоций, положительно коррелирует с когнитивным и эмоциональным развитием в младшем дошкольном возрасте.

4. Особенности эмоциональных взаимодействий, в частности: способность понимать состояние ребенка и причины возникновения данного состояния, отношение к себе как к родителю, эмоциональный фон взаимодействия и чувства, возникающие во взаимодействии, в младшем дошкольном возрасте положительно взаимосвязаны с показателями моторного развития дошкольников с речевой патологией. Вместе с тем ориентация матери на состояние ребенка при взаимодействии имеет отрицательные взаимосвязи с развитием моторных координаций.

5. Применение неблагоприятных стилей эмоционального воспитания, подразумевающих отвержение или неодобрение эмоциональных проявлений детей, отрицательно коррелируют с показателями когнитивного, речевого и моторного развития как в младшем, так и среднем дошкольном возрасте.

6. Матери дошкольников, имеющих речевую патологию, отличаются от матерей нормативной группы по уровню развития контроля экспрессии и управления эмоциями. Установлены различия в развитии способностей воспринимать состояние ребенка, понимать причины состояния, стремление к телесному контакту у матерей абнормальной выборки выше, чем в диадах с нормативно развивающимися детьми. Матери, воспитывающие детей с речевыми патологиями, отдают предпочтение неблагоприятным стилям эмоционального воспитания.

Литература

1. Авдеева Н. Н. Взаимодействие матери и ребенка раннего возраста с задержкой речевого развития // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 2. С. 19 – 28. doi: 10.17759/pse.2019240202
2. Александрова Л. Ю. Семейная речевая среда как условие гармоничного присвоения вербального опыта детьми младенческого и раннего возраста // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Педагогика и психология. 2009. № 11. С. 5 – 20.
3. Баранов А. А., Сунцова А. С. Семья как субъект сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Владимирского государственного университета. Педагогические и психологические науки. 2017. Т. 48. № 29. С. 88 – 97.
4. Готтман Дж., Деклер Д. Эмоциональный интеллект ребенка. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015. 288 с.
5. Зобков А. В. К проблеме прокрастинации родителей во взаимодействии с детьми // Сибирский психологический журнал. 2020. № 77. С. 90 – 110. DOI:10.17223/17267080/77/5

6. Зобков В. А. Семья как акмеологическое условие социализации личности развивающегося человека [Электронный ресурс] // Вестник Владимирского государственного университета. Педагогические и психологические науки. 2017. Т. 49. № 30. С. 104 – 111. URL: http://www.sci.vlsu.ru/main/izdanie/doc/journal__30_49.pdf (дата обращения: 20.01.2020).
7. Красильникова Е. Д. Психологические особенности семей, воспитывающих детей с различными вариантами нарушений психического развития [Электронный ресурс] // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2012. Т. 12. № 2. С. 29 – 36. URL: https://www.psychildhealth.ru/2012-02.pdf (дата обращения: 22.01.2020).
8. Куфтяк Е. В., Задорова Ю. А. Привязанность ребенка к матери и ее влияние на психическое здоровье // Клиническая и специальная психология. 2020. Т. 9. № 1. С. 169 – 185. doi:10.17759/cpse.2020090109
9. Николаева Е. И., Меренкова В. С. Особенности эмоционального интеллекта матерей с разным уровнем привязанности к ребенку // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 4. С. 70 – 77.
10. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс] // URL: https://www.gks.ru/folder/13721 (дата обращения: 04.11.2019).
11. Якимова Т. В., Метелкина Л. С. Специфика привязанности матери к своему ребенку раннего возраста в норме и при дизонтогенезе тяжелой степени // Психология и психотерапия семьи. 2019. № 3. С. 45 – 60.

References

1. Avdeeva N. N. Vzaimodejstvie materi i rebenka rannego vozrasta s zaderzhkoj rechevogo razvitiya // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2019. T. 24. № 2. S. 19 – 28. doi: 10.17759/pse.2019240202
2. Aleksandrova L. Yu. Semejnaya rechevaya sreda kak uslovie garmonichnogo prisvoeniya verbal`nogo opy`ta det`mi mladencheskogo i rannego vozrasta // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Pedagogika i psixologiya. 2009. № 11. S. 5 – 20.
3. Baranov A. A., Sunczova A. S. Sem`ya kak sub``ekt soprovozhdeniya rebenka s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2017. T. 48. № 29. S. 88 – 97.
4. Gottman Dzh., Dekler D. E`mocional`ny`j intellekt rebenka. M. : Mann, Ivanov i Ferber, 2015. 288 s.
5. Zobkov A. V. K probleme prokrastinacii roditelej vo vzaimodejstvii s det`mi // Sibirskij psixologicheskij zhurnal. 2020. № 77. S. 90 – 110. DOI:10.17223/17267080/77/5
6. Zobkov V. A. Sem`ya kak akmeologicheskoe uslovie socializacii lichnosti razvivayushhegosya cheloveka [E`lektronny`j resurs] // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2017. T. 49. № 30. S. 104 – 111. URL: http://www.sci.vlsu.ru/main/izdanie/doc/ journal__30_49.pdf (data obrashheniya: 20.01.2020).

7. Krasil`nikova E. D. Psixologicheskie osobennosti semej, vospity`vayushhix detej s razlichny`mi variantami narushenij psixicheskogo razvitiya [E`lektronny`j resurs] // Voprosy` psixicheskogo zdorov`ya detej i podrostkov. 2012. T. 12. № 2. S. 29 – 36. URL: https://www.psychildhealth.ru/2012-02.pdf (data ob-rashheniya: 22.01.2020).
8. Kuftyak E. V., Zadorova Yu. A. Privyazannost` rebenka k materi i ee vliyanie na psixicheskoe zdorov`e // Klinicheskaya i special`naya psixologiya. 2020. T. 9. № 1. S. 169 – 185. doi:10.17759/cpse.2020090109
9. Nikolaeva E. I., Merenkova V. S. Osobennosti e`mocional`nogo intellekta materej s razny`m urovnem privyazannosti k rebenku // Psixologicheskij zhurnal. 2012. T. 33. № 4. S. 70 – 77.
10. Federal`naya sluzhba gosudarstvennoj statistiki [E`lektronny`j resurs] // URL: https://www.gks.ru/folder/13721 (data obrashheniya: 04.11.2019).
11. Yakimova T. V., Metelkina L. S. Specifika privyazannosti materi k svoemu rebenku rannego vozrasta v norme i pri dizontogeneze tyazheloj stepeni // Psixologiya i psixoterapiya sem`i. 2019. № 3. S. 45 – 60.

A. V. Zobkov, O. A. Koval

MENTAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH PATHOLOGY AND ITS RELATIONSHIP WITH THE EMOTIONAL CHARACTERISTICS OF MOTHERS

The relevance of the work is determined by the increasing number of children with speech pathology, which raises the questions on the agenda of psychological and pedagogical science to increase the effectiveness of the pedagogical impact of the educational environment, including the family. The aim of the study was to determine the relationship between the mental development of preschool children with speech pathology and the emotional characteristics of mothers. The hypothesis of the study was formulated as follows: the psychoemotional characteristics of preschool children with speech pathology are probably interrelated with the child-mother relationship, the level of development of the mother's emotional intelligence and the features of emotional interactions in the "mother – child" dyad. Several methods were applied, namely: observation, included observation, psychodiagnostic methods of cognitive and emotional personality spheres, the style of parents upbringing and emotional intellect. It is proved that the psychoemotional features of preschool children with speech pathology are related to the level of development of emotional intelligence of mothers, the features of emotional interaction and emotional upbringing used by mothers.

***Key words**: preschool age, speech pathology, emotional development, cognitive development, emotional intelligence, style of emotional education, mental and speech development delay, mother's psychology.*

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

УДК 379.8

Т. С. Русакова

КОМПЕТЕНЦИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА: КРИТЕРИИ И ИНСТРУМЕНТЫ ОЦЕНКИ

В статье рассмотрено понятие компетенции сотрудничества, разработаны критерии и показатели оценки компетенции сотрудничества и подобраны методики для ее оценки.

Ключевые слова*: компетенция сотрудничества, критерии компетенции сотрудничества, инструменты оценки компетенции сотрудничества.*

В настоящее время усиливается тенденция к научному осмыслению социальных компетенций молодежи, формируемых в социально-культурной деятельности.

Границы социально-культурной деятельности выходят за рамки традиционной сферы досуга и распространяются на профессиональную систему образования, социальную работу, карьеру и т. д.

В социально-культурной деятельности можно создать все необходимые условия для самообразования, воспитания и формирования компетенций, необходимых для полноценной жизни в обществе.

Особое место здесь приобретает компетенция сотрудничества, поскольку именно во взаимодействии участников достигаются более высокие социальные и культурные результаты.

Анализ научной литературы позволяет рассматривать компетенцию сотрудничества как «потенциальную составляющую компетентности» [5], которую можно формировать обособленно от других составляющих.

Нами было определено, что компетенция сотрудничества – это «интегральный показатель потенциала (единство теоретических знаний, практических умений и эмоционально-мотивационных установок) к совместной деятельности для достижения общих целей» [2].

На основе исследований содержания и структуры компетенции [3; 4] мы можем представить следующий компонентный состав компетенции сотрудничества, формируемой в определенных социально-культурных условиях.

Основным компонентом является эмоционально-мотивационный компонент, который отражает активность участников совместной деятельности, их заинтересованность действовать в команде, сообща.

Далее следует когнитивный компонент, показывающий насколько

участник совместной деятельности осведомлен о правилах поведения в группе, о своем месте и роли в команде.

Третий компонент – деятельностный. Данный компонент указывает непосредственно на имеющийся у участника совместной деятельности опыт работы в группе.

На процесс формирования компетенции сотрудничества оказывают влияние качества самой личности участника совместной деятельности, которые способствуют или, наоборот, препятствуют взаимодействию с другими участниками, условия социально-культурной среды, в которых происходит взаимодействие, и др.

Для определения компетенции сотрудничества необходимо выделить те критерии, по которым будет производиться оценка. Рассмотрим подробней критерии, выделенные по каждому компоненту компетенции сотрудничества.

Эмоционально-мотивационный компонент подразумевает позитивный настрой на совместную деятельность, умение управлять личными эмоциями в совместной работе (сдерживание эмоций при давлении других участников, спокойное действие в стрессовых ситуациях), умение проводить рефлексию собственной деятельности и эмоционального состояния, уверенность в положительном результате работы.

Когнитивный компонент включает в себя знание правил и стандартов поведения в совместной деятельности и понимание своего места в группе и роли в совместной деятельности.

Деятельностный компонент включает в себя умение выдвигать идеи и принимать решения с учетом условий плюрализма мнений, активное участие в групповом обсуждении, умение выбирать приемы коммуникации, соответствующие заданной ситуации.

Различная степень проявления компонентов компетенции сотрудничества и динамичный процесс ее формирования обусловливают необходимость шкалировать критерии оценки компетенции сотрудничества.

Нами была выбрана шкала, обусловленная пятью уровнями развития выделенных критериев – очень низкий, низкий, средний, высокий, очень высокий.

Вопрос оценки компетенции сотрудничества требует подбора методик для оценки.

Выбор способов оценивания должен учитывать сложный состав компонентов компетенции сотрудничества: так, при оценке критериев эмоционально-мотивационного компонента предлагается сделать акцент на инструментах самооценки участниками своего эмоционального состояния и мотивации (эссе), а также включить психологическую методику оценки эмоционального состояния, также для проверки умений управлять эмоциями в деятельности предлагается использовать кейсы.

Эссе позволяет участникам в свободной форме выразить свое отношение к поставленной проблеме/вопросу, а также к работе в команде; методика САН «Самочувствие» направлена на проверку самочувствия, активности и настроения участников совместной деятельности.

Методика САН «Самочувствие» [1, с. 7] предназначена для быстрой оцен-

ки эмоционального состояния участника и может быть использована на каждом этапе совместной деятельности: до начала, в процессе и по завершении.

Когнитивный компонент компетенции проверяется с помощью тестов, позволяющих продемонстрировать участнику имеющиеся знания правил и стандартов совместной деятельности. Также для оценки критериев данного компонента включается тест Р. М. Белбина «командные роли» [6], который позволяет участникам совместной деятельности соотнести себя с одним из восьми типов.

Критерии деятельностного компонента проверяются с помощью кейсов. Данный инструмент позволяет проверить умения участников совместной деятельности решать практические задачи сообща, выдвигать идея для обсуждения, принимать активное участие в командной работе, учитывать мнения других участников, выбирать приемы коммуникации, соответствующие заданной ситуации

Инструменты оценки компетенции сотрудничества представлены в табл. 1.

Таблица 1

Оценка компетенции сотрудничества

Компонент компетенции сотрудничества	Критерий оценки	Инструмент оценки
Эмоционально-мотивационный	Позитивный настрой на совместную деятельность	Эссе Методика САН «Самочувствие»
	Умение управлять личными эмоциями в совместной работе, проводить рефлексию собственной деятельности и эмоционального состояния	Кейс
	Уверенность в положительном результате работы	Эссе Методика САН «Самочувствие»
Когнитивный	Знание правил и стандартов поведения в совместной деятельности	Тест на знание правил и стандартов поведения
	Понимание своего места в группе и роли в совместной деятельности	Тест Р. М. Белбина «Командные роли»
Деятельностный	Умение выдвигать идеи и принимать решения с учетом условий плюрализма мнений	Кейс
	Активное участие в групповом обсуждении, умение выбирать приемы коммуникации, соответствующие заданной ситуации	Кейс

Как видим из табл. 1, тесты предлагается использовать только для оценки конкретных знаний о правилах и нормах поведения в совместной деятельности, поскольку их можно задать нормативно.

Остальные инструменты позволяют в свободной форме отследить динамику формирования компетенции у участников совместной деятельности, выявить фактически приобретенные на практике навыки и умения.

Оценку с использованием представленных инструментов будем называть экспертной оценкой. Также, помимо представленных выше инструментов, участникам совместной деятельности по ее результатам предлагается дать субъективную оценку формируемой компетенции другим участникам и себе самому (табл. 2).

Таблица 2

Субъективная оценка эффективности совместной деятельности

Компонент компетенции	Эмоционально-мотивационный	Когнитивный	Деятельностный	Итого
Критерии оценки	Позитивный настрой на совместную деятельность Умение управлять личными эмоциями в совместной работе, проводить рефлексию собственной деятельности и эмоционального состояния Уверенность в положительном результате работы	Знание правил и стандартов поведения в совместной деятельности Понимание своего места в группе и роли в совместной деятельности	Умение выдвигать идеи и принимать решения с учетом условий плюрализма мнений Активное участие в групповом обсуждении, умение выбирать приемы коммуникации, соответствующие заданной ситуации	
Участник 1	От 0 до 5	От 0 до 5	От 0 до 5	….
Участник 2	От 0 до 5	От 0 до 5	От 0 до 5	…
Участник 3	От 0 до 5	От 0 до 5	От 0 до 5	…
Участник 4	От 0 до 5	От 0 до 5	От 0 до 5	…
Участник 5	От 0 до 5	От 0 до 5	От 0 до 5	…
Я	От 0 до 5	От 0 до 5	От 0 до 5	…

Оценки суммируются по каждому показателю и каждому участнику. Затем все оценки, полученные от каждого участника, анализируются и выводятся средние значения по каждому компоненту.

Например, если всего участников в команде шесть, то будет получено шесть оценок по каждому показателю, находят среднее значение по средней арифметической взвешенной. В общем виде формула имеет вид

$$X_{\text{ср}} = \frac{\sum_{i=1}^{n} x_i}{n},$$

где $X_{\text{ср}}$ – средняя оценка компонента компетенции;

x_i – оценка i-го участника совместной деятельности;

n – количество участников совместной деятельности.

Поскольку самооценка и оценка других участников совместной деятельности носит субъективный характер, то полученные баллы необходимо проранжировать и установить вес каждого (табл. 3).

Таблица 3

Вес оценки

Категория оценки	Вес оценки
Экспертная оценка	0,5
Самооценка	0,25
Оценка других участников совместной деятельности	0,25
Итого	1

Таким образом, итоговая оценка компетенции сотрудничества, помимо экспертной оценки, будет учитывать и оценку других участников, и отношение самого участника деятельности к данному процессу, что, в свою очередь, будет способствовать сплочению коллектива и внимательному отношению не только к индивидуальным результатам совместной деятельности, но и коллективным.

Литература

1. Методики диагностики эмоциональной сферы : психол. практикум / сост. О. В. Барканова. Вып. 2. Красноярск : Литера-принт, 2009. 237 с.
2. Парыгина Т. С. Компетенция сотрудничества: научные подходы к определению // Глобальный научный потенциал. 2020. № 1 (янв.). С. 72 – 76.
3. Самойлов Е. А. Коммуникация и сотрудничество как ключевые компетенции // Вопросы психологии и воспитания. 2012. № 1. С. 84 – 89.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие. М. : Народное образование, 1998. 256 с.
5. Серякова С. Б. О компетентностном подходе в образовании // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2013. № 12 (31) С. 41 – 45.
6. Тест Белбина Р. М. «Командные роли» [Электронный ресурс]. URL: https://www.relaxon.net/images/Test-Belbina.pdf (дата обращения: 12.11.2019).

References

1. Metodiki diagnostiki e`mocional`noj sfery` : psixol. praktikum / sost. O. V. Barkanova. Vy`p. 2. Krasnoyarsk : Litera-print, 2009. 237 s.
2. Pary`gina T. S. Kompetenciya sotrudnichestva: nauchny`e podxody` k opredeleniyu // Global`ny`j nauchny`j potencial. 2020. № 1 (yanv.). S. 72 – 76.

3. Samojlov E. A. Kommunikaciya i sotrudnichestvo kak klyuchevy`e kompetencii // Voprosy` psixologii i vospitaniya. 2012. № 1. S. 84 – 89.
4. Selevko G. K. Sovremenny`e obrazovatel`ny`e texnologii : ucheb. posobie. M. : Narodnoe obrazovanie, 1998. 256 s.
5. Seryakova S. B. O kompetentnostnom podxode v obrazovanii // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2013. № 12 (31) S. 41 – 45.
6. Test Belbina R. M. «Komandny`e roli» [E`lektronny`j resurs]. URL: https://www.relaxon.net/images/Test-Belbina.pdf (data obrashheniya: 12.11.2019).

T. S. Rusakova

COOPERATION COMPETENCE: EVALUATION CRITERIA AND TOOLS

The article considers the concept of cooperation competence, develops criteria and indicators for assessing cooperation competence, and selects methods for its assessment.

***Key words**: competence of cooperation, criteria of competence of cooperation, indicators of competence of cooperation.*

УДК 37.01

Д. А. Степанов

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН: ВАРИАНТЫ ТОЛКОВАНИЯ, ЭТАПЫ И ВИДЫ

На основе анализа аутентичной литературы ведущих европейских и североамериканских исследователей наставничества как психолого-педагогического процесса автором предпринята попытка дать определение термина «наставничество», а также показать основные трудности, по причине которых у современной научной общественности возникают проблемы при создании универсальной дефиниции данной психологической и педагогической категории. В настоящей статье автором представлены и описаны основные этапы, по которым развивается наставнический процесс, а также представлены существующие на сегодняшний день виды наставничества. Данная статья может представлять интерес для всех, кто занимается изучением сферы образования и психологии отношений, сравнительной педагогикой.

***Ключевые слова**: наставничество, менторство, наставник, ментор, подопечный.*

Пандемия коронавирусной инфекции внесла коррективы в повседневную жизнь современного общества. Такие сферы человеческой активности,

как общественное питание, кинематограф, театр, спорт оказались в состоянии глубочайшего кризиса. Коронавирус стал главной причиной того, что учебные заведения по всему миру были вынуждены перейти на дистанционный или полудистанционный формат обучения. В таких условиях особенно актуальным средством поддержки преподавателей и учащихся выступает наставничество.

Цель настоящей статьи – дать определение термину «наставничество», объяснить основные трудности, вследствие которых в современной психологической и педагогической науке отсутствует общепринятое определение данного явления, охарактеризовать основные ступени наставничества, а также перечислить и описать существующие на сегодняшний день виды наставничества.

Под наставничеством (менторством) принято понимать отношения между наставником, или ментором, и подопечным. В современной психолого-педагогической науке до сих пор отсутствует общепринятое определение данным отношениям. Так, например, Дж. О. Сантамария в своем исследовании характеризует наставничество как особый вид индивидуальных отношений, в которых эксперт на добровольной основе выделяет свое личное время для обучения, поддержки и/или поощрения нуждающегося [4].

Принято считать, что понятие «ментор», или наставник, берет свое начало в мифологии Древней Греции. Гомер в своем классическом труде «Одиссея» описывает, как главный герой был вынужден оставить сына на поруки своему советнику по имени Ментор. Наставник помогает Телемаху, сыну Одиссея, из мальчика стать настоящим мужчиной, достойным наследником своего отца. Концепция наставничества заключается в том, что лицо, как правило, обладающее достаточным багажом необходимых знаний, умений и навыков, оказывает эмоциональную поддержку менее опытному индивиду (подопечному).

Л. Дж. Захари, рассуждая о природе наставничества в системе образования, говорит о том, что оно улучшает процесс передачи и усвоения знаний, оказывает благоприятное влияние на развитие личности, способствует развитию у подопечных умений принимать взвешенные и ответственные решения [5, с. 28]. Благодаря наставничеству учащиеся могут избежать проблем с освоением учебных дисциплин, а после окончания учебного заведения – проблем с трудоустройством.

Несмотря на то что наставничество как психолого-педагогическая категория находится под пристальным изучением ученых по всему миру, научному сообществу до сих пор не удалось дать универсальное определение данного термина. Это связано, главным образом, с тем, что наставничество являет собой сложный, не имеющий четких границ процесс взаимодействия двух и более субъектов, целью которых является достижение определенных результатов в профессиональной деятельности, часто сопряжённое с личностным развитием.

В. Б. Джонсон считает, что наставничество – личные отношения, в которых более опытный индивид выступает в роли примера для подражания, руководителя, учителя, воспитателя,

спонсора для менее опытного индивида [3, с. 76].

Э. Т. Лиллиан определяет наставничество как механизм, который помогает личности развить определенные умения, навыки и компетенции, которые в дальнейшем смогут оказать помощь при адаптации к новым условиям трудовой и/или академической активности [2, с. 324].

Наставничество – это сложные межличностные отношения. Процесс развития этих отношений, как правило, проходит в несколько этапов. На сегодняшний день можно выделить следующие ступени наставничества:

Начальная ступень (Initiation stage). Продолжительность данной стадии варьируется от шести до двенадцати месяцев. На данном этапе протекают два процесса. С одной стороны, потенциальные подопечные находятся в поиске опытных, успешных людей, которые смогут оказать им квалифицированную педагогическую и психологическую поддержку, а с другой – наставники, которые ожидают талантливых и готовых к активному взаимодействию людей, нуждающихся в поддержке. Как подопечные, так и наставники настроены на положительные эмоции во время совместной работы, чтобы получить максимальную пользу от выделенного на консультацию времени. В этой связи наставнику рекомендуется тщательно изучить личное дело потенциального подопечного и его психологический профиль, чтобы обеспечить наиболее благоприятную среду для эффективной реализации наставнической деятельности. Начальная ступень наставничества дает возможность ментору и подопечному обозначить первоначальные цели совместной деятельности.

Ступень развития (Cultivation stage). Продолжительность данной ступени варьируется от двух до пяти лет. Второй этап наставничества отличается наибольшей активностью субъектов данного процесса. Наставник и подопечный занимаются поиском оптимальных способов достижения обозначенных на начальной ступени целей. Именно на данном этапе наставник приступает к исполнению обязанностей профориентолога и психолога. Профориентологическая функция наставника заключается в регулярных беседах, цель которых – раскрытие сущности методов для достижения поставленных целей, рекомендации по планированию самостоятельной деятельности подопечного. Выступая в роли психолога, наставник берет на себя ответственность за оказание подопечному эмоциональной поддержки – формы социальной активности, осуществляемой при помощи обмена мыслями, чувствами и действиями для улучшения эмоционального состояния личности подопечного в стрессовой ситуации.

Активность подопечного также достигает пика активности на данной ступени процесса наставничества. Крайне важно, чтобы подопечный был вовлечен в постоянное взаимодействие с наставником, старался находить креативные способы решения проблем, возникающих в процессе достижения поставленных на начальной ступени наставничества целей. Подопечный должен проявить определенную степень субъектности – особые личностные качества, связанные с активно преобразующими свойствами и спо-

собностями [1]. Активное участие подопечного в процессе наставничества способствует улучшению показателя эффективности наставничества. Более того, высокий уровень субъектности подопечного может привести к тому, что наставнические отношения плавно переходят в партнерские, а затем – в дружеские.

Ступень сепарации (Separation stage). После завершения ступени развития процесс наставничества переходит в свою последнюю стадию – ступень сепарации. Этот этап характеризуется отдалением субъектов наставничества друг от друга. Причины, из-за которых это происходит, можно условно разделить на положительные и отрицательные. Положительные причины сепарации связаны главным образом с тем, что субъекты успешно справились с достижением поставленных целей и задач, и как следствие решили прекратить совместную деятельность по обоюдному согласию. Отрицательные же причины отдаления субъектов наставничества связаны с тем, что на ступени развития были выявлены проблемы в межличностных отношениях, негативно влияющие на совместную деятельность; недостаточная степень заинтересованность наставника в проблемах подопечного или чрезмерная пассивность подопечного.

Ступень переосмысления (Redefinition stage). Данная ступень наставничества возникает исключительно в тех случаях, когда на ступени развития между наставником и подопечным установилась крепкая эмоционально-личностная связь. Как правило, инициатором возобновления наставнических отношений выступает подопечный, который пришел к осознанию того, что прекращение совместной деятельности было преждевременным. Подопечный может также захотеть возобновить работу с прежним наставником на ином уровне: на уровне коллег или приятелей. Бывают также ситуации, когда наставник проявляет инициативу возобновить совместную деятельность с прежним подопечным. Часто это бывает связано с тем, что ментор крайне остро осознает степень ответственности перед своим подопечным и старается оказать необходимую поддержку для его блага.

Как уже было сказано ранее, наставничество – это комплексный и многогранный процесс. Сложность его заключается не только в определенной многоступенчатости, но и в многообразии форм. В настоящее время можно выделить следующие виды наставничества:

Традиционное наставничество. Под традиционным наставничеством понимаются такие отношения, в которых наставник и подопечный обмениваются личным опытом, накопленным за многие годы. Личный опыт в данном случае включает в себя багаж знаний о профессиональной деятельности, определенные умения и навыки, а также психоэмоциональные переживания, которые представляют ценность как для подопечного, так и для наставника (ментора). Для традиционного наставничества характерны ситуации, в результате которых менее опытный субъект получает знания от более опытного субъекта. Важно заметить, что психологическая поддержка здесь играет второстепенную роль. Целями и

задачами первостепенной важности здесь выступает приобретение определенного рода компетенций, которые должны способствовать улучшению показателей профессиональной деятельности подопечного. Стоит заметить, что некоторые исследователи ставят под сомнение эффективность традиционного наставничества, так как, по их мнению, у данной формы наставнических отношений крайне низкий уровень обратной связи. Как правило, бенефициаром наставничества здесь выступает исключительно подопечный, получающий необходимую информацию от своего наставника-ментора. Для традиционного наставничества характерна жесткая иерархичность, которая мешает созданию доверительных отношений между подопечным и наставником, что, в свою очередь, приводит к ухудшению профессионального и личностного роста не только подопечного, но и наставника.

Альтернативное наставничество. Природа наставничества претерпела значительные изменения за последние десятилетия. Большинство ученых сходятся во мнении, что современное наставничество нельзя отождествлять с аналогичным явлением средних веков или даже второй половины прошлого века, когда взаимодействие подопечного и ментора ограничивалось исключительно получением сведений о мире, приобретением необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности умений и навыков. В современных реалиях альтернативное наставничество предлагает новый подход к отношениям подчиненности в образовательной среде. Оно предлагает новый подход к отношениям между наставником и подопечным, для которых характерно отсутствие строгих границ, отказ от ярко выраженной иерархичности, открытости для решения проблем, лежащих вне плоскости профессиональной и/или академической деятельности. Альтернативное наставничество допускает тот факт, что в процессе взаимодействия наставник и подопечный могут и должны меняться ролями, чтобы обеспечить эффективное и взаимовыгодное обучение. Так, например, подопечный может выступить в роли наставника для своего ментора, чтобы обучить его работе с новейшими мультимедийными приложениями, цифровыми устройствами передачи данных. Более того, альтернативное наставничество способствует развитию у субъектов данного процесса нестандартного мышления, креативности, многопрофильности. Для достижения поставленных целей и задач наставник и подопечный постоянно учатся, как можно использовать новые платформы для расширения охвата образовательного пространства и мобилизация образовательного процесса. Успешность альтернативного наставничества, в первую очередь, зависит от того, смогут ли субъекты данного процесса отказаться от авторитарной модели взаимодействия. Существуют следующие формы альтернативного наставничества:

Поликультурное наставничество. Данная форма альтернативного наставничества фокусируется на межполовом, межгендерном и межрасовом взаимодействии субъектов процесса наставничества. Поликультурная форма альтернативного наставничества отверга-

ет доктринальную идею, которая присуща традиционному наставничеству о том, что принцип образования пар наставник – подопечный должен быть основан на половой, гендерной, расовой и культурной идентичности. Напротив, поликультурное наставничество способствует быстрой адаптации субъектов к деятельности в среде, где им предстоит взаимодействовать с представителями других культур, что снижает уровень возникновения стрессовых и конфликтных ситуаций. Это объясняется тем, что наставник и подопечный, принадлежащие к разным демографическим группам, в процессе поликультурного наставничества узнают друг друга лучше, тем самым разрушая психологические барьеры между собой. Поликультурное наставничество пользуется особенной популярностью на всех уровнях системы образования Соединенных Штатов Америки, где идея инклюзивности занимает главенствующую позицию в государственной политике в области образования.

Электронное, или цифровое, наставничество. Цифровые технологии, а в особенности сеть Интернет во многом изменили способы взаимодействия между людьми. Социальные сети, имиджборды, видеохостинги, цифровая телефония внесли значительные коррективы в образовательный процесс. Наставничество также испытало на себе влияние цифровых технологий. Благодаря им появилась новая форма альтернативного наставничества под названием «цифровое наставничество». Основным преимуществом данной формы менторства является практически непрерывное взаимодействие между наставником и подопечным, которое не имеет территориальных границ. Субъекты наставничества вольны устанавливать по своему усмотрению график встреч и средств связи. Наставничество может проходить с помощью текстовых сообщений через мессенджеры, электронную почту, социальные сети. Наличие высокоскоростного интернет-соединения дает возможность проводить видеоконференции высокой четкости в реальном времени, что фактически решает проблему отсутствия личного контакта наставника с подопечным. Стоит заметить, что основным недостатком цифрового наставничества можно считать постоянную зависимость его эффективности от качества оборудования и интернет-соединения, что делает данную форму альтернативного наставничества доступной для узкого круга лиц.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что наставничество является сложным процессом взаимодействия двух и более субъектов между собой для достижения определенных целей. Процесс наставничества имеет несколько этапов-ступеней (начальная ступень, ступень развития, ступень сепарации, ступень переосмысления), каждая из которых способствует профессиональному и личностному росту участников наставнического процесса, коими являются наставник (ментор) – субъект, передающий необходимый объем знаний, и подопечный – субъект, приобретающий знания, умения и навыки для достижения целей, способствующих профессиональному и личностному развитию. Существуют традиционное и альтернативное наставничество, которое, в свою очередь, имеет формы электронного и цифрового наставничества.

Литература

1. Богданович Н. В. Субъект как категория отечественной психологии: история и современное состояние // Субъект, личность и психология человеческого бытия. М., 2005. С. 58 – 84.
2. Allen T. D., Eby L. T., Chao G. T., Bauer T. N. Taking Stock of Two Relational Aspects of Organizational Life: Tracing the History and Shaping the Future of Socialization and Mentoring Research // The Journal of Applied Psychology. 2017. Vol. 102. № 3. P. 324 – 337.
3. Johnson W. B. (2018) On being a mentor: A Guide for Higher Education Faculty. 3rd edition. New York – London, 2018. 272 p.
4. Santamaria J. O. (2015). Mentoring develops high-potential employees. P. 16.
5. Zachary L. J., Fischler L. A. The mentee's guide: How to make mentoring work for you. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons, Inc., 2009. 273 p.

References

1. Bogdanovich N. V. Sub``ekt kak kategoriya otechestvennoj psixologii: istoriya i sovremennoe sostoyanie // Sub``ekt, lichnost` i psixologiya chelovecheskogo by`tiya. M., 2005. S. 58 – 84.
2. Allen T. D., Eby L. T., Chao G. T., Bauer T. N. Taking Stock of Two Relational Aspects of Organizational Life: Tracing the History and Shaping the Future of Socialization and Mentoring Research // The Journal of Applied Psychology. 2017. Vol. 102. № 3. P. 324 – 337.
3. Johnson W. B. (2018) On being a mentor: A Guide for Higher Education Faculty. 3rd edition. New York – London, 2018. 272 p.
4. Santamaria J. O. (2015). Mentoring develops high-potential employees. P. 16.
5. Zachary L. J., Fischler L. A. The mentee's guide: How to make mentoring work for you. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons, Inc., 2009. 273 p

D. A. Stepanov

MENTORING AS A PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL PHENOMENON: DEFINITION ISSUES, STAGES AND FORMS

The attempt of the paper is to give definition mentoring as an educational and psychological phenomenon. The article also covers the main reasons for the absence of the conventional definition of the term "mentoring" in modern science. The main stages of mentoring relationships are enumerated, and their description is given. The article also contains the information on the main types of mentoring known to the scientific circles. It may be interesting for those who study education sphere and psychology of relations, comparative education

Key words*: mentorship, mentoring, mentor, mentee, types of mentoring, mentoring relationships.*

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ХРОНИКА, КОММЕНТАРИИ, РЕЦЕНЗИИ

УДК 159.9

Н. Г. Абрамян, Е. В. Пронина, А. И. Кузьмичев

ПРОБЛЕМАТИКА СБОРНИКОВ СТАТЕЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «МОЛОДЕЖЬ И БУДУЩЕЕ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И ЛИЧНОСТНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ»: ДЕСЯТИЛЕТИЕ ПОИСКОВ

Наша статья посвящена краткому обзору материалов сборников статей международной конференции по психологии, проводимой последнее десятилетие кафедрой общей и педагогической психологии Гуманитарного института Владимирского государственного университета. Это экскурс в публикации сборников на уровне перечня их разделов и знакомства с проблематикой. Данная работа – один из этапов освещения истории становления и развития владимирской психологической школы, ранее представленных в хрестоматии «У истоков владимирской психологической школы» (редактор-составитель Н. Г. Абрамян) и историографических материалах последних лет.

Публикации последнего десятилетия, связанные с молодежной тематикой, личностным самоопределением молодежи, социальными аспектами учебной и внеучебной деятельности студентов, весьма востребованы в современном социокультурном пространстве в связи с многочисленными реформами, разного свойства преобразованиями образовательной и иных сред. В русле создания многочисленных проектов, учреждений, призванных совершенствовать и приумножать интеллектуальный потенциал молодых научных кадров на государственном уровне, систематические, часто ежегодные, международные конференции, съезды, форумы, слеты и другого рода события, собирающие профессиональные сообщества психологов, социологов, философов, педагогов, несомненно, способствуют повышению уровня общенаучной подготовки молодежи на стезе профессионализации и новаций.

Владимирская психологическая школа внесла свою лепту в становление, формирование нескольких поколений психологической молодежи, как теперь называют молодых профессионалов, привнесших свой, пока не столь значительный, как старшего поколения, но вклад в научную разработку специальных проблем. В данной статье мы коснемся лишь проблематики выходящего в течение последних лет сборника, выпускаемого кафедрой общей и педагогической психологии ГумИ ВлГУ.

Было бы небезынтересно проследить путь реализации познавательного потенциала наших студентов по их публикациям, увидеть динамику и горизонты интересов, спектральное разнообразие тематики исследований как теоретической, так и прикладной направленности. Начнем с перечня постоянных «рубрик» – разделов каждого из сборников, вышедших за десятилетие. Их перечень расширялся и обновлялся, добавлялись новые разделы, которые последние три-четыре года стали постоянными. Всего их шесть. Первый раздел – «Психолого-педагогическое сопровождение формирования социальной активности личности». Как правило, в этот раздел входят статьи по возрастной проблематике и возможностям развития отношений сверстников, взаимосвязей между поколениями в семье и профессии.

Второй раздел посвящен социально-психологическим проблемам образования, актуальным вопросам теории и практики: это могут быть проблемы буллинга в современной школе, мотивации на разных этапах обучения, академической успеваемости и специфики научной деятельности студентов, адаптации к условиям обучения в вузе, локус-контроля и саморегуляции учебной деятельности, то есть теоретические положения и изучение их взаимосвязей в практическом преломлении находят постоянный отклик особенно в сфере интересов студентов старших курсов.

Третий раздел – «Исследование психологических феноменов на пути профессиональной и личностной самореализации» – как правило, включает статьи эмпирической направленности, связанные, например, с ролью самооценки в регуляции поведения и деятельности, гендерными различиями в восприятии культурных ценностей, самореализацией иностранных студентов в пространстве российского вуза, взаимосвязи креативности, стилей мышления и способов разрешения конфликтов. Таким образом, можно констатировать разноплановость исследуемых проблем и уровневое разнообразие подходов к психфеноменам, потому что, кроме студенческих работ, часто именно в этом разделе публикуются исследования аспирантов и докторантов, молодых ученых, начинающих исследователей и их научных руководителей.

Четвертый раздел посвящен профессионально-прикладным аспектам психологии в разных видах деятельности: спортивной, художественно-творческой, юридической и других. В этом разделе представлены многие разработки, связанные непосредственно с реализацией проектов во Владимире и области, а также множество публикаций зарубежных авторов. Так, новый вариант системы охраны и защиты прав детей в современной Франции описан в статье участника конференции из Парижа, а представители Англии, Сербии, Армении, бывших республик СНГ присылают свои исследования, сопровождая их данными из местных академий наук или НИИ при АН. Это расширяет общую картину видения узких, конкретных профессиональных проблем в контексте общепсихологических. Особая продуктивность практических исследований, апробированных в условиях спортивной, экологической, юридической

деятельности авторов показана в результатах работ, степени их востребованности социумом, внедрении в профессиональные сферы.

Следующий, пятый раздел сборника – «Клиническая и специальная психология». В нем помещаются работы, описывающие специфику проявлений и трансформации феноменов, связанных с факторами, синдромами, состояниями, приемами работы, консультирования и особенностями психологического сопровождения в специфических ситуациях, иногда обусловленных патологиями.

В последнем из разделов – «Организация работы с молодежью» – содержатся статьи очень востребованного в последние годы направления социального толка – организации работы со студенчеством, молодежью в молодежных сообществах, обеспечивающих волонтерскую и другие виды деятельности. Так, особенно активно в статьях, помещенных в этом разделе, прорабатывается тематика, связанная с формированием гражданской позиции студенческой молодежи, вовлечением молодежи в спортивную деятельность, стратегии самопрезентации в социальных сетях, идеи молодежного досуга, формирования адекватной самооценки и уровня притязаний молодежи, выявляются досуговые предпочтения молодежи мегаполисов, варианты студенческих объединений и множество других вопросов, значимых для этой категории граждан России и мира.

В связи с выходом в свет последнего, юбилейного сборника статей, хотелось бы отметить как несомненное его достоинство представленность обширного по географии и уровню научной востребованности материала. Так, в сборник был введен дополнительный раздел со статьями представителей зарубежных участников конференции и рядом актуальных исследований ведущих отечественных ученых: С. В. Духновского, М. М. Кашапова, В. А. Мазилова и других. Если же отмечать выступления членов оргкомитета конференции на пленарном заседании, то следует вспомнить значимые по концептуальности подхода к проблеме сообщения докторов наук из МГУ (А. В Селезневой.), ЯрГУ (М. М. Кашапова), ВлГУ (А. В. Зобкова), также опубликованные в юбилейном сборнике. Достаточно ознакомиться с темами статей последнего издания, чтобы понять его своеобразие как транслятора неординарных подходов, существующих в пространстве отраслей современной психологии: «Отношение к себе как профессионалу: методика оценки, практика использования»; «Ресурсные основы профессиональной и личностной самореализации субъекта»; «Социокультурные особенности формирования национального и гражданского самосознания современной российской молодежи»; «Виртуальное пространство как образовательная среда вуза»; «Проблемы цифровой идентичности молодежи в условиях киберсоциализации»; «Проектный подход в реализации личностного потенциала современной молодежи в научно-исследовательской и общественной деятельности».

Когда во Владимирском госуниверситете усилиями доктора психологии, профессора В. А. Зобкова был создан факультет психологии, никто не

предполагал, что уже через семь лет на факультете будут работать более двадцати кандидатов наук, доцентов, что аспирантура по педагогической психологии будет столь плодотворно поставлять, с легкой руки ее основателя, и поныне работающих в вузах страны высоких профессионалов. Не предполагалось и из исследовательских работ студентов создавать и публиковать ставший таким популярным сборник статей, уже десять лет своими публикациями завершающий международные студенческие конференции. На протяжении многих лет научно-исследовательской деятельностью студентов на кафедре руководила ее нынешняя заведующая, кандидат психологии, доцент Е. В. Пронина, ставшая ответственным редактором всех выпусков. Со стороны может показаться, что такая деятельность хлопотна и ко многому обязывает. Но десятый, юбилейный выпуск нашего сборника – свидетельство не прекращающейся ни на миг работы со студентами не только нашего вуза: сборник, как и конференция, стал международным и РИНЦевским. И мы горды этим фактом, разнообразием и востребованностью проблематики, возможностью расширения международных связей и вдохновляющими нас перспективами совершенствования.

N. G. Abramyan, E. V. Pronina, A. I. Kuzmichev

PROBLEMS OF COLLECTIONS OF ARTICLES OF THE INTERNATIONAL CONFERENCE "YOUTH AND THE FUTURE: PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF-REALIZATION": A DECADE OF SEARCHES

НАШИ АВТОРЫ

АБРАМЯН Нина Георгиевна
кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры общей и педагогической психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: ninaabramyan27@gmail.com

АКУЛОВА Татьяна Николаевна
кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры дошкольного и начального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, Балашовский институт (филиал) (г. Балашов, Россия)
E-mail: foshina@rambler.ru

БУРЛАКОВА Татьяна Вячеславовна
доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры математики, информатики и методики обучения Шуйского филиала Ивановского государственного университета (г. Шуя, Россия)
E-mail: teacher12@yandex.ru

ГАЙНЕЕВ Эдуард Робертович
кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры технологий профессионального обучения Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова (г. Ульяновск, Россия)
E-mail: gajneev.eduard@yandex.ru

ГРИЧАНОВ Антон Сергеевич
кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры тактико-специальной подготовки Барнаульского юридического института МВД России (г. Барнаул, Россия)
E-mail: g-ton@mail.ru

ДУБРОВИНА Лариса Анатольевна
кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры социальной педагогики и психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: Dubrovina69@bk.ru

ЖАРКОВА Елена Геннадьевна
аспирант кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ), научный руководитель – Дорошенко С. И., д.п.н., доцент (г. Владимир, Россия)
E-mail: lelya_zharkova@bk.ru

ЗАКИЕВА Рафина Рафкатовна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры промышленной электроники и светотехники Казанского государственного энергетического университета (г. Казань, Россия)
E-mail: rafina@bk.ru

ЗОБКОВ Александр Валерьевич
доктор психологических наук, доцент
профессор кафедры общей и педагогической психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: av.zobkov@gmail.com

КОБЯКОВ Юрий Павлович
доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры физического воспитания Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: vip.mr.strannik@mail.ru

КОВАЛЬ Ольга Александровна
аспирант кафедры общей и педагогической психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: Helga_smith@mail.ru

КРОЛЕВЕЦКАЯ Елена Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики Белгородского государственного национального исследовательского университета (г. Белгород, Россия)
E-mail: krolevetskaya@bsu.edu.ru

КУЗЬМИЧЕВ Алексей Иванович
кандидат филологических наук
доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна (г. Санкт-Петербург, Россия)
E-mail: alexey.kuzmichev@gmail.com

ЛЕВИЗОВ Алексей Сергеевич
кандидат экономических наук, доцент
доцент кафедры менеджмента и маркетинга Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: levizov@yandex.ru

МИХАЙЛОВ Алексей Александрович
доктор педагогических наук, доцент
заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности и адаптивной физической культуры Шуйского филиала Ивановского государственного университета (г. Шуя, Россия)
E-mail: fairytail@mail.ru

МОЛЕВА Галина Аркадьевна
кандидат педагогических наук, профессор
заведующий кафедрой технологического и экономического образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: gamoleva@mail.ru

МУРАВЬЁВА Галина Евгеньевна
доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры педагогики и специального образования Шуйского филиала Ивановского государственного университета (г. Шуя, Россия)
E-mail: gemur@mail.ru

ПРОНИНА Елена Викторовна
кандидат психологических наук, доцент
заведующий кафедрой общей и педагогической психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: pronina.ev@gmail.com

ПУХОВА Яна Сергеевна
аспирант
преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности и адаптивной физической культуры Шуйского филиала Ивановского государственного университета (г. Шуя, Россия)
E-mail: zstiafk7@mail.ru

РУСАКОВА Татьяна Сергеевна
аспирант
научный руководитель – Серякова С. Б., д.п.н.,
профессор Московского педагогического государственного университета (г. Москва, Россия)
E-mail: rusakova_tatyana@mail.ru

СТЕПАНОВ Денис Алексеевич — аспирант кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; научный руководитель – Рогачева Е. Ю., д.п.н., профессор (г. Владимир, Россия)
E-mail: spikemusik@mail.ru

ТУРЧИН Анатолий Степанович — доктор психологических наук, доцент
профессор кафедры общей и прикладной психологии Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии (г. Санкт-Петербург, Россия)
E-mail: ast55@mail.ru

УРУСОВА Лаура Хабаловна — кандидат педагогических наук
старший преподаватель кафедры государственных и гражданско-правовых дисциплин Северо-Кавказского института повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД (г. Нальчик, Россия)
E-mail: lauraurusova@gmail.com

ЧЕСНОКОВА Анна Александровна — магистрант направления «Психолого-педагогическое образование» Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: camomile_00@mail.ru

OUR AUTHORS

ABRAHAMYAN Nina G.	PhD (Psychology), Associate Professor Associate Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology E-mail: ninaabramyan27@gmail.com
AKULOVA Tatiana N.	PhD (Psychology), Associate Professor Associate Professor of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Balashov Institute (branch) (Balashov, Russia) E-mail: foshina@rambler.ru
BURLAKOVA Tatiana V.	Dr. Sc. (Education), Professor Professor of the Departments of Mathematics, IT and Methods of Teaching, Ivanovo State University, Shuya Branch (Shuya, Russia) E-mail: teacher12@yandex.ru
GAYNEYEV Eduard R.	PhD (Education), Associate Professor Associate Professor of the Department of Vocational Training Technologies, Ulyanovsk State University named after I. N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia) E-mail: gajneev.eduard@yandex.ru
GRICHANOV Anton S.	PhD (Education), Associate Professor Associate Professor of the Department of Tactical and Special Training, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia) E-mail: g-ton@mail.ru
DUBROVINA Larisa A.	PhD (Psychology), Associate Professor Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: Dubrovina69@bk.ru
ZHARKOVA Elena G.	Postgraduate Student of the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs; scientific supervisor – Doroshenko S. I., Dr. Sc. (Education), Associate Professor (Vladimir, Russia) E-mail: lelya_zharkova@bk.ru

ZAKIEVA Rafina R.
PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Industrial Electronics and Lighting Engineering, Kazan State Power Engineering University (Kazan, Russia)
E-mail: rafina@bk.ru

ZOBKOV Alexander V.
Dr. Sc. (Psychology), Associate Professor
Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: av.zobkov@gmail.com

KOBYAKOV Yuri P.
Dr. Sc. (Education), Associate Professor
Professor of the Department of Physical Culture, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: vip.mr.strannik@mail.ru

KOVAL Olga A.
Postgraduate Student of the Department of General and Pedagogical Psychology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: Helga_smith@mail.ru

KROLEVETSKAYA Elena N.
PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor of the Department Pedagogy, Belgorod National Research University (Belgorod, Russia)
E-mail: krolevetskaya@bsu.edu.ru

KUZMICHEV Alexey I.
PhD (Philology)
Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Saint-Peterburg State University of Industrial Technologies and Design (Saint-Peterburg, Russia)
E-mail: alexey.kuzmichev@gmail.com

LEVIZOV Alexey S.
PhD (Economics), Associate Professor; Associate Professor of the Department of Management and Marketing, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: levizov@yandex.ru

Mikhailov Aleksey A.
PhD (Education), Associate Professor
Head of the Department of Life Safety and Adaptive Physical Education, Ivanovo State University, Shuya Branch (Shuya, Russia)
E-mail: fairytail@mail.ru

MOLEVA Galina A.
PhD (Education), Professor
head of the Department of Technological and Economic Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: gamoleva@mail.ru

MURAVYEVA Galina Ye.
Dr. Sc. (Education), Professor
Professor of the Departments of Pedagogy and Special Education, Ivanovo State University, Shuya branch (Shuya, Russia)
E-mail: gemur@mail.ru

PRONINA Elena V.
PhD (Psychology), Associate Professor
Head of the Department of General and Pedagogical Psychology Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: pronina.ev@gmail.com

PUKHOVA Yana S.
Postgraduate Student
Teacher of the Department of Life Safety and Adaptive Physical Education, Ivanovo State University, Shuya Branch (Shuya, Russia)
E-mail: zstiafk7@mail.ru

RUSAKOVA Tatiana S.
Postgraduate Student
Moscow State Pedagogical University; scientific supervisor – Seryakova S. B., Dr. Sc. (Education), Professor (Moscow, Russia)
E-mail: rusakova_tatyana@mail.ru

STEPANOV Denis A.
Postgraduate Student of the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs; scientific supervisor – Rogacheva E. Yu., Dr. Sc. (Education), Professor (Vladimir, Russia)
E-mail: spikemusik@mail.ru

TURCHIN ANATOLY S.	Dr. Sc. (Psychology), Associate Professor Professor of the Department of General and Applied Psychology of the St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard Troops (St. Petersburg, Russia) E-mail: ast55@mail.ru
URUSOVA Laura Kh.	PhD (Education) senior lecturer of the Department of State and Civil Law Disciplines, North-Caucasian Institute for Advanced Studies, (Branch) Krasnodar University of MIA Russia (Nalchik, Russia) E-mail: lauraurusova@gmail.com
CHESNOKOVA Anna A.	Master's Student of the field of training «Psychological and Pedagogical Education», Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: camomile_00@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует научные статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

Объем присланного материала должен быть не менее 15000 и не более 35000 знаков, включая пробелы:

- редактор – Microsoft Word;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- междустрочный интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине;
- поля со всех сторон – 2 см;
- текст без переносов;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста статьи (входит в общий объем статьи);
- **список литературы должен быть представлен как на русском языке, так и в романском алфавите (латинице).**

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие – содержит индекс УДК; инициалы и фамилию автора/авторов; название статьи;
- после названия статьи располагают текст аннотации (8 – 10 строк) и ключевые слова (7 – 10 слов) на русском языке;
- указание на грант или госзадание;
- застатейный список литературы приводится в алфавитном порядке;
- список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора/авторов; название статьи, аннотация, ключевые слова.

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

Отдельными файлами высылаются:

• **копии всей содержащейся в материале графики** – рисунков, схем (в формате JPEG или TIFF, разрешение не менее 300 dpi), а также формул и таблиц; все графические материалы должны быть озаглавлены и пронумерованы;

• **сведения об авторе (авторах) на русском и английском языках, включающие:** фамилию, имя и отчество (полностью), место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.sci.vlsu.ru/ main/izdanie/vak_vggu.aspx

Публикации в журнале бесплатные.

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (для кафедры педагогики).

Телефон для справок: (4922) 47-99-72 **E-mail:** pedagog@vlsu.ru