

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КУЗБАССКИЙ РЕГИОНАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ
РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD

2 (46) 2022

Научно-образовательный журнал

Кемерово

Учредитель

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
«Кузбасский региональный институт развития профессионального образования»

Журнал зарегистрирован 06 октября 2015 года в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-63279

Главный редактор

Л. А. Богданова

Заместитель главного редактора

Т. С. Панина

Редакционный совет:

В. И. Блинов, С. К. Бондырева, Д. Н. Девятловский, Г. И. Ибрагимов, Е. А. Комарницкая,
Н. В. Костюк, А. Кусаинов, А. С. Молчанов, О. П. Нестеренко, С. А. Пфетцер, Л. В. Резинкина,
Ф. Р. Рузикулов, И. П. Смирнов, И. Р. Сташкевич, И. Б. Стрелкова, Самбалхундэв Хаш-Эрдэнэ

Редакционная коллегия:

С. А. Дочкин, Д. Г. Кочергин, В. И. Сахарова, Р. М. Шерайзина

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий,
рекомендованных ВАК Минобрнауки России для опубликования основных научных результатов диссертаций

Издание включено в систему Российского индекса научного цитирования

Журнал включен в международную базу данных периодических изданий Ulrich's Periodicals Directory
и в научную электронную библиотеку открытого доступа (Open Access) «КиберЛенинка»,
входящую в топ-50 мировых электронных хранилищ научных публикаций

Электронная версия журнала размещена на сайте www.prof-obr42.ru



Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов публикаций.
Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

© Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
«Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Современные тенденции развития профессионального образования

- Девятловский Д. Н., Панина Т. С.**
Дефиниция понятия «праксиологическая культура обучающегося технического вуза» 5
- Харченко Н. Л., Багдасарова И. Ю., Луценко Н. С., Снегирев Д. В., Измайлов А. З.**
Методологические основы инклюзивного образования... 11
- Харченко С. А., Меньшиков П. В., Сибатуллина А. Р., Арпентьева М. Р.**
Актуальные проблемы учебно-профессиональной самостоятельности будущих специалистов 16

Цифровая трансформация образования

- Долинина И. Г., Гнутов А. Д.**
Концепция цифровой образовательной среды формирования информационно-технологической компетенции в области безопасности будущих офицеров войск национальной гвардии РФ 25
- Мажаренко С. В.**
О некоторых аспектах готовности педагогов к цифровым трансформациям в образовании (по материалам опроса) 32
- Максименко Н. В., Чекалина Т. А.**
Обзор моделей цифровых компетенций преподавателя в условиях трансформации образовательного процесса 41
- Сопегина В. Т., Кузнецова И. Ю.**
Формирование методических компетенций педагога аграрного вуза в условиях цифровизации 51

Профессиональное становление, воспитание и развитие личности

- Булгаков В. В.**
Формирование у курсантов МЧС культуры безопасной работы при ликвидации пожаров и проведении аварийно-спасательных работ 59
- Ведута О. В.**
Кризис профессионального выбора студентов и пути его преодоления 66
- Касьянова Т. И., Мальцев А. В., Зубова Л. В.**
Ценностные ориентации в профессиональном самоопределении студентов различных специальностей 72
- Фомина А. М.**
Особенности карьерных ориентаций обучающихся образовательных организаций МВД России 81
- Фурсова Я. С., Хвалевко Н. Г., Ненилин С. Н.**
Реализация муниципальной системы профориентации дошкольников 86

Образование в течение всей жизни

- Антонова Н. А., Игнатьева Т. С.**
Особенности перевода интернациональных слов при обучении иностранному языку 96

- Ковалева Г. П., Декина А. И.**
Развитие непрерывного агрообразования как фактор формирования кадрового потенциала для сельского хозяйства региона 104
- Мухаметзянова Ф. Ш., Шайхутдинова Г. А.**
О необходимости перехода современной системы дополнительного профессионального образования в пространство опережающего образования 112
- Ткаченко Л. А., Ткаченко А. В., Мхитарян Г. Ю., Привалова Г. Ф.**
Влияние занятий художественной керамикой на творческое развитие детей школьного возраста 118
- Улитко В. В.**
Модели профессионального развития учителей в Приднестровье: проблемы массовой практики и поиск альтернативных решений 127

Инновационные практики образовательных организаций

- Антонова Н. А.**
Организационно-методическая работа с учителями физики по формированию читательской грамотности обучающихся 134
- Бощенко Т. В., Никитина Л. И., Спирина И. Н.**
Основы прототипирования в образовательном процессе будущих инженеров 141
- Дворовенко О. В., Сбитнева Г. И., Сакова О. Я.**
Отражение научных интересов кафедры в документальном потоке 146
- Зоткина Т. А.**
Развитие познавательного интереса курсантов посредством контекстного обучения 154
- Лысенко В. Г.**
Разработка и реализация системы опережающей профессиональной подготовки кадров в условиях центра опережающей профессиональной подготовки 159
- Плосконосова Е. А., Рапоцевич О. С.**
О развитии информационно-управленческой компетентности руководящих работников образовательных организаций Кемеровской области 167

Имя в науке

- Ибрагимов Г. И.**
Концептуальные основы развития профессионального образования: наследие академика М. И. Махмутова 173

- Состав редакционного совета** 181
Состав редакционной коллегии 184
К сведению авторов 185

CONTENTS

Contemporary tendencies in professional education development

- Devyatlovsky D., Panina T.**
Definition of the concept of «praxiological culture
of a technical university student» 5
- Kharchenko N., Bagdasarova I.,
Lutsenko N., Snegirev D., Izmailov A.**
Methodological foundations of inclusive education 11
- Kharchenko S., Menshikov P.,
Sibagatullina A., Arpentieva M.**
Contemporary problems of educational
and professional independence of future specialists 16

Digital transformation of education

- Dolinina I., Gnutov A.**
The concept of a digital educational environment
for the formation of information technology competence
in the field of security of future officers of the national guard
of the Russian Federation..... 25
- Mazharenko S.**
On some aspects of teachers' readiness
for digital transformations in education
(based on the survey materials)..... 32
- Maksimenko N., Chekalina T.**
Review of models of digital competences of a teacher
in conditions of transformation of the educational process..... 41
- Sopegina V., Kuznetsova I.**
Formation of methodological competencies of an agrarian
university teacher in conditions of digitalization..... 51

Professional growth, education and development of an individual

- Bulgakov V.**
Formation of a safe work culture among the cadets
of the Ministry of Emergency Situations during the elimination
of fires and emergency rescue operations..... 59
- Veduta O.**
Students' professional choice crisis and ways to overcome it ... 66
- Kasyanova T., Maltsev A., Zubova L.**
Value orientations in the professional self-determination
of students in different fields of study..... 72
- Fomina A.**
Features of students' career orientations at educational
organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia 81
- Fursova Y., Khvalevko N., Nenilin S.**
Implementation of the municipal system
of career guidance for preschoolers..... 86

Lifelong learning

- Antonova N., Ignatieva T.**
Features of translating international words
when teaching a foreign language 96

- Kovaleva G., Dekina A.**
Development of continuous agricultural education
as a factor in the formation of personnel potential
for region agriculture..... 104
- Mukhametzyanova F., Shaykhtudinova G.**
On the need to transition the modern system of additional
professional education into the area of advanced education... 112
- Tkachenko L., Tkachenko A.,
Mkhitaryan G., Privalova G.**
The influence of ceramics classes on the creative
development of school-age children 118
- Ulitko V.**
Models of professional development of teachers
in Transnistria: problems of widespread practice
and the search of alternative solutions..... 127

Innovative teaching practices in educational institutions

- Antonova N.**
Advanced training courses for physics teachers
on the formation of students' reading literacy 134
- Boshchenko T., Nikitina L., Spirina I.**
Basics of prototyping in educational process
of future engineers..... 141
- Dvorovenko O., Sbitneva G., Sakova O.**
Representation of scientific interests of a department
in a documental stream..... 146
- Zotkina T.**
Development of students' cognitive interest
through contextual learning..... 154
- Lysenko V.**
Development and implementation of an advanced
professional training system in conditions
of an anticipatory professional training center 159
- Ploskonosova E., Rapotsevich O.**
On the development of information and management
competence of managers of educational organizations
in Kemerovo region 167

Leaders of science

- Ibragimov G.**
Conceptual foundations of professional education
development: heritage of academician M. I. Makhmutov..... 173

- Members of the Editorial Council** 181
- Members of the Editorial Board** 184
- For attention of authors** 185



СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

CONTEMPORARY TENDENCIES IN PROFESSIONAL EDUCATION DEVELOPMENT

УДК/UDC 316.61-057.87
EDN NYNXFJ



Девятловский Дмитрий Николаевич

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой экономических и естественнонаучных дисциплин, Лесосибирский филиал ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева», г. Лесосибирск

Devyatlovsky Dmitry N.

Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Economic and Natural Sciences, Lesosibirsk Branch of the Siberian State University of Science and Technology named after Academician M. F. Reshetnev, Lesosibirsk

Панина Татьяна Семеновна

доктор педагогических наук, профессор, руководитель Института дополнительного профессионального образования, Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева, г. Кемерово

Panina Tatiana S.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Institute of Additional Professional Education of the Kuzbass State Technical University named after T. F. Gorbachev, Kemerovo

ДЕФИНИЦИЯ ПОНЯТИЯ «ПРАКСИОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА»

DEFINITION OF THE CONCEPT OF «PRAXIOLOGICAL CULTURE OF A TECHNICAL UNIVERSITY STUDENT»

Введение. В данной статье представлено решение образовательной задачи, связанной с выявлением сущности и содержания прaksiологической культуры обучающегося технического вуза, характеристики ее элементов. Прaksiологическая культура связана с формированием у студента технического вуза социальных отношений к профессиональной деятельности, что выражается в отношении к труду и его резуль-

татам, к себе как профессионалу, членам трудового коллектива.

Методология. На основе анализа психолого-педагогической и нормативно-правовой литературы определены и охарактеризованы сущностное содержание ключевых понятий исследования, специфика, современное состояние проблемы, что позволило изучить и уточнить исследуемый феномен «прaksiоло-



гическая культура обучающегося технического вуза». Для этого, во-первых, выявлены значение и смысл понятий «культура» и «профессиональная культура» с разных позиций ученых. Во-вторых, проанализированы понятия «праксиология», «праксиологический», а также другие понятия, находящиеся с ними в одной семантической плоскости.

Результат. Определены сущность и содержание понятия «праксиологическая культура обучающегося», выявлены роль и место прaksiологической культуры в профессионально обусловленной деятельности обучающегося, проанализированы ее основные элементы и сформулировано расширенное понятие «праксиологическая культура обучающегося технического вуза».

Заключение. На основе анализа научной литературы определены и раскрыты основные понятия исследования: «праксиологическая культура», «праксиологическая культура обучающегося технического вуза»; выявлены ее базовые элементы.

Introduction. This article presents an analytical study, the purpose of which is to solve an educational problem related to the identification of the essence and content of the praxiological culture of a technical university student, the characteristics of its elements. Praxiological culture is connected with developing social awareness to professional activity for students of technical universities, which is expressed in their attitude to work and its results, as well as to themselves as professionals and members of the labor collective.

Methodology. Based on the analysis of psychological, pedagogical and judicial literature, the essential content of key concepts relating to the study, the specifics, and the current state of the problem are identified and characterized. Due to the above analysis, it became possible to study and clarify the researched phenomenon “praxiological culture of a technical university student”.

Firstly, the meaning and sense of the concepts of “culture” and “professional culture” from different scientific viewpoints are revealed. Secondly, the concepts of “praxiology”, “praxiological”, as well as other concepts that are in the same semantic plane with them are analyzed.

Results. The essence and content of the concept “praxiological culture of the student” is determined, the role and place of praxiological culture in student professional activity is revealed, its main elements are analyzed, and the extensive concept “praxiological culture of a student of a technical university” is formulated.

Conclusion. Based on the analysis of scientific literature on the researched problem, the basic concepts of the study

were defined and disclosed: “praxiological culture”, “praxiological culture of a technical university student”; its basic elements were identified.

Ключевые слова: прaksiология, прaksiологическая культура, профессиональная подготовка, обучающийся, технический вуз.

Keywords: praxeology, praxiological culture, vocational training, student, technical university.

Введение

В настоящее время среди работодателей востребованными становятся не только *hard skills*, определяющие профессиональные компетенции, но и над-профессиональные компетенции (*soft skills*) выпускника технического вуза, которые необходимо освоить еще в университете – умение работать в команде, правильно ставить профессиональные цели и добиваться их, умение работать в мультидисциплинарной среде, планировать свою деятельность в соответствии с поставленной задачей, организовать коллективную деятельность, управлять и подчиняться, заниматься самообразованием и др.

Современный выпускник технического вуза, живущий и действующий в ситуациях социального хаоса, риска, профессиональной неопределенности, а порой в стрессовых и чрезвычайных ситуациях, должен понимать, что многое зависит от него самого, от его способности ориентироваться в этих ситуациях, решать сложные проблемы в кратчайшие сроки. Этот комплекс проблем рассматривается в рамках прaksiологии, что дает возможность обучающимся технического вуза освоить ряд социокультурных практик и стратегий действия, осознать свое личное отношение к жизненным ценностям, профессиональному выбору, технологическим вызовам, преобразующей деятельности в современном мире. Но самое главное, прaksiология может помочь человеку осознать значимость «практического ума», то есть здравомыслия и практичности [1]. Это указывает на то, что современный инженер для успешной профессиональной деятельности должен обладать прaksiологической культурой.

Цель исследования – решение научной задачи, связанной с выявлением педагогической сущности и содержания прaksiологической культуры обучающегося технического вуза.

Методология

Остановимся на общих характеристиках понятий «культура» и «профессиональная культура». Изучение и анализ научной литературы показал, что в научном



сообществе отсутствует единое понимание сущности понятия «культура». Данное понятие рассматривается с точки зрения философии, культурологии, психологии, педагогики и других областей знаний. Существует множество подходов к описанию культуры, в результате чего в настоящее время насчитывается около 800 ее определений. Анализ понятия «культура» с разных точек зрения и позиций ученых показал, что в системе определений культура выступает как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством; способ и результат человеческой деятельности; свойство личности, мера развития человека; специфически человеческий способ существования и другое. Многообразие определений культуры не может охватить в целом ее сущность и дать полного представления о феномене культуры в богатстве и разнообразии всех ее сторон и проявлений. Опираясь на определение культуры Е. В. Боголюбовой, А. А. Деркача, М. Т. Иовчука, Н. С. Злобина и приведенные ими ее характеристики, в основу исследования нами вводится следующее понимание культуры: «некоторое свойство личности, проявляющееся в способности к самоконтролю, творческой реализации своей деятельности, мыслей, чувств» [1, с. 92].

Одним из важнейших социокультурных факторов становления человека является его профессиональная культура. Выступая в роли творца профессиональной культуры, человек инициирует свою профессиональную деятельность, свое поведение в ней, реализует свой духовно-творческий потенциал для достижения заранее запланированных результатов, тем самым подталкивая развитие профессиональной культуры и себя в ней.

Как утверждает А. И. Кравченко, «профессиональной культурой должен обладать каждый будущий специалист. Она включает совокупность специальных теоретических знаний и практических умений, связанных с конкретным видом труда» [2, с. 12]. По мнению ученого, в современных условиях наиболее востребованы такие качества специалиста, как высокий уровень профессиональной компетентности, широкий профессиональный кругозор, уровень его технологической, общекультурной подготовки и психологической подготовленности, умение творчески и продуктивно использовать знания и умения.

В структуре профессиональной культуры специалиста И. М. Модель в качестве одной из составляющей выделяет праксиологическую, которая характеризует способ взаимодействия субъекта профессиональной деятельности со средствами, орудиями и предметом

труда. Как указывает исследователь, праксиологическая культура представлена профессионально значимыми теоретическими и прикладными знаниями, умениями, а также профессиональным мышлением [3].

С целью выделения существенных признаков праксиологической культуры обучающегося остановимся на характеристике понятия «праксиология», а также других понятий, находящихся с ним в одной семантической плоскости. Это связано с тем, что понятие «праксиологическая культура» нами не обнаружено, хотя оно употребляется в научной литературе.

При оценке развития праксиологии следует отметить, что в настоящее время еще полностью не решена проблема точной и удовлетворяющей формулировки праксиологии с учетом новых теоретических представлений. Термин «праксиология» восходит к греческому *praxis* (действие, практика) и латинскому *praxeus* (действие, деяние). Эти термины породили двойное написание данного слова: праксиология; праксеология. Нами используется понятие «праксиология». В буквальном переводе праксиология – это «знание о действиях», познание практики в ее философском понимании, т. е. получение самых общих сведений о том, что человеком делается. Изучение практической реализации и последствий действия чрезвычайно важно как для преобразования практики, так и для профессионального развития тех, кто этим занимается [4]. Обратим внимание на существенный признак, зафиксированный в понятии праксиология – «знание о действиях».

Термин «праксиология» в справочно-энциклопедических изданиях трактуется в нескольких значениях: область социологических исследований, которая изучает методiku рассмотрения различных действий или совокупности действий с точки зрения установления их эффективности [5]; философская концепция деятельности, имеющая в настоящее время статус программно-концептуального проекта; как специальная научная дисциплина, презентующая общую теорию организации деятельности [6]. Отметим, что праксиология связана с организацией деятельности. Соответственно, и праксиологическая культура будет иметь данную составляющую в своей структуре.

Внутри праксиологии, по замыслу Т. Котарбинского, теснейшим образом сплетаются общие вопросы теории и конкретные вопросы практики. Он понимает праксиологию как своего рода «грамматику действия» (рассмотрим как признак), которая в практическом отношении занимается выяснением общих путей и средств повышения производительности всякого труда в количественном и качественном



ном смысле [7]. В. М. Танаев и И. И. Карнаух [8] определяют праксиологию как науку об общих принципах организации человеческой деятельности. Это тоже можно отнести к существенным признакам исследуемого явления, но не особенным для различных видов деятельности.

Е. Д. Егоров, Л. Мизес интерпретируют праксиологию как науку о человеческой деятельности в ее социальном контексте, предметом изучения которой выступают социальные отношения (к себе как личности, к труду и результатам своего труда, к членам трудового коллектива), понимание законов и закономерностей их развития [9; 10]. Обратим внимание в этом и других определениях на существенный признак, зафиксированный в понятии «праксиология» – социальный аспект, человеческая деятельность. В данном контексте просматриваются некоторые особенные праксиологические признаки деятельности. Уточним этот аспект.

В научных исследованиях явно прослеживается позиция на предмет сущности праксиологии. По мнению Н. Я. Сацкова, праксиологию можно охарактеризовать как науку о человеке, изучающую его сущностные силы и синтезирующую особый, только ей присущий промежуточный аспект традиционных естественных и общественных наук, изучающих человека на организационном, психическом, социальном и теологическом уровнях. Ученый отмечает, что праксиология может дать характеристику реальных человеческих возможностей, определить его объективные и субъективные действия, способствовать становлению его идеалов и ценностей, помочь оптимизировать свою жизнедеятельность и жизнеобеспечение как в индивидуальном, так и в общественном, всеобщем плане. Формы, в которых разворачивается идея праксиологического подхода, можно отнести к проблеме двух начал: с одной стороны – всеобщее общественное знание, то есть теоретическая деятельность ума, направленная на повышение действительности в ее прошлом, настоящем и будущем, с другой – деятельность как специфическая человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет ее целесообразное изменение и преобразование, то есть умение, целесообразность, действие, дело. Эти две величины – знание и деятельность (выделяем как существенный признак) – играют центральную роль в праксиологическом подходе, определяющем общую цель и стратегию целеустремленно ориентированных праксиологических деятельностей, показывающих, насколько это всеобщее

знание превратилось в непосредственную производительную силу, в человека, его совершенствующую суть, голос собственной совести и нормы человеческой деятельности в поисках истины и добра, благодаря интеллектуальной природе человека [11]. Анализ данного текста показывает, что праксиология – наука о всеобщих особенностях деятельности, а любой деятельности присущи одинаковые праксиологические характеристики.

В последнее десятилетие введено понятие «педагогическая праксеология», что связано с возросшим вниманием к рациональной и продуктивной педагогической деятельности в условиях усложнения педагогического труда и неизбежности повышения степени его осмысленности. С позиции А. Е. Марона, Л. Ю. Монаховой, В. С. Федотовой, педагогическая праксиология представляет собой методологическое основание, которое объясняет общенаучные подходы к решению проблем профессиональной активности человека и закономерностей построения его деятельности, рассматривает междисциплинарное знание как совокупный теоретический и практический опыт рационального осуществления профессиональных действий [12]. Как указывают И. А. Колесникова и Е. В. Титова, «педагогическая праксеология раскрывает не только оптимальный образ действия, но и необходимый образ мыслей о действии. Отметим этот тезис особо. Эта наука рассказывает не только о том, что и как делать педагогу, но и о том, как рационально думать, чтобы хорошо делать» [13, с. 10]. Целью данной науки, по мнению ученых, является получение практико-ориентированного методологического знания об общих принципах и способах рациональной и продуктивной педагогической деятельности, а предметом выступают закономерности и условия достижения рациональности и успешности преобразовательной активности человека в педагогической действительности [13]. Если попытаться перенести это заключение на техническую действительность, то очевидным является факт о различии педагогической и технической деятельности, что выражается в предметной направленности (профессиональной направленности деятельности). Как отмечает Э. Ф. Зеер, одним из важных положений праксиологии является признание саморазвития любой деятельности, которое состоит в порождении новых, прогрессивных ее элементов взамен существующих старых [14]. Соответственно, ученый подчеркивает, что становление деятельности можно интерпретировать как развитие и субъекта, и самой деятельности.



Анализ различных позиций ученых по интересующему вопросу позволил выделить несколько направлений в интерпретации понятия «праксиология». В рамках первого направления (Т. Котарбинский, Е. Е. Слуцкий и другие) праксиология рассматривается как наука, предметом изучения которой являются оптимизация человеческой деятельности, методы, приемы, средства ее осуществления с точки зрения достижения ее рациональности, эффективности и результативности.

В рамках второго направления (Е. Д. Егоров, Л. Мизес и другие) праксиология интерпретируется как наука о человеческой деятельности в ее социальном контексте (измерении), предметом изучения которой выступают отношения к деятельности в их широком социальном осмыслении, понимании законов и закономерностей их развития. С точки зрения ученых, субъектом праксиологических исследований является личность во всем своем многообразии отношений: к результатам своей деятельности, к труду и его результатам, к людям как членам трудового коллектива, к самому себе как субъекту профессиональной деятельности. Данная позиция позволяет ввести понятие «праксиологическая деятельность», которое в настоящее время не используется в научно-педагогическом контексте. Итак, праксиологическая деятельность – это деятельность по осознанному освоению системы социальных отношений к труду и его результатам, к людям как членам трудового коллектива, к самому себе как субъекту профессиональной деятельности, обуславливающих специфику данной деятельности (в том числе в сфере избранной профессии), что выражается в праксиологических знаниях, умениях и опыте, определяющих социально-профессиональные действия в постоянно изменяющихся условиях, в ситуациях риска и неопределенности [15]. Другими словами, при освоении данной деятельности призванием человека становится изменение мира. Данное определение позволяет исключить некорректное понимание праксиологической деятельности как «деятельностной деятельности», если исходить из дословного толкования понятия «праксиология».

Сравнительный анализ научной литературы показал, что среди ученых отсутствует единое понимание сущности и содержания понятий «праксиология», «праксиологический» (-ая; -ие). Данные понятия раскрываются через следующие характеристики: знание о действиях; теория успешной, целеустремленной деятельности; грамматика действия, обоснование и выработка норм максимальной целесообразности деятельности; человеческая деятельность в ее

социальном контексте, предметом изучения которой выступают социальные отношения; общие принципы организации человеческой деятельности; рациональные действия в постоянно изменяющихся условиях, в ситуациях риска и неопределенности; рационализация деятельности для достижения практической успешности; эффективная организация деятельности человека и др. В контексте проводимого исследования нами принята за основу точка зрения ученых (Е. Д. Егоров, Л. Мизес и другие), которые рассматривают праксиологию через социальный контекст (социально-профессиональные отношения) человеческой деятельности.

Результаты

Изучение психолого-педагогической и научно-методической литературы, согласно намеченной траектории теоретического анализа проблемы исследования, позволило провести целенаправленный отбор теоретического материала, систематизировать научные знания и сделать ряд теоретических выводов.

Полученные в ходе исследования результаты анализа сущности и содержания понятий «культура», «профессиональная культура», «праксиология», «праксиологический (-ие, -ая)», а также других понятий, находящихся с ними в одной семантической плоскости, позволили трактовать праксиологическую культуру как личностную характеристику человека, отражающую систему его социальных отношений к изменению и преобразованию деятельности и себя в ней.

Изучая особенности и специфику профессиональной подготовки обучающегося технического вуза, пришли к выводу, что праксиологическая культура обучающегося технического вуза – это профессионально-личностная характеристика, отражающая систему его социальных отношений к техническим и технологическим преобразованиям, связанным с разработкой и применением технических средств, новых методов и технологий в материальной и социальной сферах, и способствующая «ориентировке» в профессии, обретению личностного смысла профессиональной деятельности, преодолению ее штампов и стереотипов, самостоятельному выбору наиболее эффективных способов профессиональной деятельности в соответствии с поставленной задачей и в результате – достижению профессионального успеха.

В ходе исследования выявлено, что системообразующим элементом праксиологической культуры выступает праксиологическая деятельность, которая



определена нами как деятельность по осознанному освоению системы социальных отношений к труду и его результатам, к людям как членам трудового коллектива, к самому себе как субъекту профессиональной деятельности, обуславливающих специфику данной деятельности (в том числе в сфере избранной профессии), что выражается в праксиологических знаниях, умениях и опыте, определяющих социально-профессиональные действия в постоянно изменяющихся условиях, в ситуациях риска и неопределенности. Такие знания, умения и опыт имеют праксиологический характер.

Заключение

В целом, на основе анализа научной литературы в области философии, социологии, культурологии, психологии, педагогики, экономики труда и других отраслей знаний, посвященной исследуемой проблеме, были содержательно определены и раскрыты основные понятия исследования: «праксиологическая культура», «праксиологическая культура обучающегося технического вуза»; выявлены базовые элементы праксиологической культуры обучающегося (праксиологические знания, умения и опыт праксиологической деятельности).

Литература

1. Бершадский М. Е. Консультации: целеполагание и компетентностный подход в учебном процессе // Педагогические технологии. 2015. № 4. С. 89–94.
2. Кравченко А. И. Культурология. М., 2013. 496 с.
3. Модель И. М. Профессиональная культура политика (методологические проблемы) : автореф. дис. ... д-ра полит. наук. Екатеринбург, 1994. 47 с.
4. Григорьев Б. В. Праксеология или как организовать успешную деятельность. М., 2014. 144 с.
5. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М., 2012. 538 с.
6. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1985. 444 с.
7. Котарбинский Т. Развитие праксеологии // Польское обозрение. 1962. № 12, 13.
8. Танаев В. М., Карнаух И. И. Практическая психология управления. М., 2014. 304 с.
9. Егоров Е. Д. Праксиология: Основы теории. Ч. 1. Личность. М., 2017. 256 с.
10. Мизес Л. Человеческая деятельность: трактат по экономической теории. Челябинск, 2015. 878 с.
11. Сацков Н. Я. Практический менеджмент. Методы и приемы деятельности руководителя. Донецк, 1998. 448 с.
12. Марон А. Е., Монахова Л. Ю., Федотова В. С. Педагогическая праксиология: структура знания и модели реализации в про-

фессиональном обучении // Человек и образование. 2012. № 2. С. 27–31.

13. Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология. М., 2015. 256 с.
14. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М., 2003. 336 с.
15. Девятловский Д. Н., Игнатова В. В. Праксиологическая культура обучающегося технического вуза: педагогические факторы и условия их реализации // Science for Education Today. 2019. Т. 9, № 4. С. 144–160.

References

1. Bershadsky M. E. Konsul'tacii: celepolaganie i kompetentnostnyj podhod v uchebnom processe [Consultations: goal-setting and competence-based approach in the educational process]. *Pedagogical Technologies*, 2015, no. 4, pp. 89–94. (In Russian).
2. Kravchenko A. I. Kul'turologiya [Culturology]. Moscow, 2013, 496 p. (In Russian).
3. Model I. M. Professional'naya kul'tura politika todologicheskie problemy [Professional culture policy (methodological problems)]. Abstract of Doctor's degree dissertation. Ekaterinburg, 1994, 47 p. (In Russian).
4. Grigoriev B. V. Prakseologiya ili kak organizovat' uspeshnyuyu deyatel'nost' [Praxeology or how to organize a successful activity]. Moscow, 2014, 144 p. (In Russian).
5. Vishnyakova S. M. Professional'noe obrazovanie: Slovar'. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika [Professional education: Dictionary. Key concepts, terms, actual vocabulary]. Moscow, 2012, 538 p. (In Russian).
6. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moscow, 1985, 444 p. (In Russian).
7. Kotarbinsky T. Razvitie prakseologii [The development of praxeology]. *Polish Review*, 1962, no. 12, 13. (In Russian).
8. Tanaev V. M., Karnaukh I. I. Prakticheskaya psihologiya upravleniya [Practical psychology of management]. Moscow, 2014, 304 p. (In Russian).
9. Egorov E. D. Praksiologiya: Osnovy teorii. Ch. 1. Lichnost' [Praxeology: Fundamentals of theory. Part 1. Personality]. Moscow, 2017, 256 p. (In Russian).
10. Mises L. Chelovecheskaya deyatel'nost': traktat po ekonomicheskoy teorii [Human activity: a treatise on economic theory]. Chelyabinsk, 2015, 878 p. (In Russian).
11. Satskov N. Ya. Prakticheskij menedzhment. Metody i priemy deyatel'nosti rukovoditelya [Practical management. Methods and techniques of the manager's activity]. Donetsk, 1998, 448 p. (In Russian).
12. Maron A. E., Monakhova L. Yu., Fedotova V. S. Pedagogicheskaya praksiologiya: struktura znaniya i modeli realizacii v professional'nom obuchenii [Pedagogical praxeology: knowledge structure and implementation models in vocational training]. *Man and Education*, 2012, no. 2, pp. 27–31. (In Russian).
13. Kolesnikova I. A., Titova E. V. Pedagogicheskaya prakseologiya [Pedagogical praxeology]. Moscow, 2015, 256 p. (In Russian).
14. Zeer E. F. Psihologiya professij [Psychology of professions]. Moscow, 2003, 336 p. (In Russian).
15. Devyatlovsky D. N., Ignatova V. V. Praksiologicheskaya kul'tura obuchayushchegosya tekhnicheskogo vuza: pedagogicheskie faktory i usloviya ih realizacii [Praxiological culture of a technical university student: pedagogical factors and conditions for their implementation]. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9, no. 4, pp. 144–160. (In Russian).



УДК/UDC 376.3
EDN KСNKUY

Харченко Николай Леонидович

старший преподаватель кафедры языковой подготовки кадров государственного управления, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Москва.

Багдасарова Илона Юрьевна

старший преподаватель Департамента иностранных языков, НИУ «Московский физико-технический институт», г. Москва

Луценко Наталья Станиславовна

старший преподаватель Департамента иностранных языков, НИУ «Московский физико-технический институт», г. Москва

Снегирев Дмитрий Владимирович

старший преподаватель кафедры микробиологии и иммунологии, Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва

Измайлов Антон Зелимханович

кандидат филологических наук, доцент кафедры «Лингвистика и переводоведение», НИУ «Московский авиационный институт», г. Москва

Kharchenko Nikolay L.

Senior Lecturer, Department of Language Training of Public Administration Personnel of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow

Bagdasarova Ilona Y.

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Moscow Institute of Physics and Technology, Moscow

Lutsenko Natalya S.

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Moscow Institute of Physics and Technology, Moscow

Snegirev Dmitriy V.

Senior Lecturer, Department of Microbiology and Immunology, Russian State Agrarian University, Moscow

Izmailov Anton Z.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Linguistics and Translation Studies, Moscow Aviation Institute, Moscow

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Введение. Современная отечественная система образования сегодня находится в состоянии реформирования под влиянием глобальных гуманистических требований в результате социально-экономических, политических, духовных и культурных трансформаций. Она отражает идею изменения целей в индустрии образования – от формирования знаний до формирования компетентностей, от личности для общества до личности в обществе.

Методология. В данной статье обоснована необходимость изучения проблем инклюзивного образования с целью модернизации технологий обучения для повышения качества учебно-воспитательного процесса, а также дальнейшее развитие инклюзивного образования для обеспечения прогресса, независимого от состояния здоровья и статуса ребенка в обществе, на основе социально-философского анализа инклюзивного обучения.

В результате анализа влияния синергического подхода на инклюзивное образование были выделены три основных компонента синергетической парадигмы современной учебно-педагогической деятельности. Инклюзивное образование как социально педагогический феномен основывается на определенных синергических понятиях, в частности: ценности, содержания, организации.

Заключение. Инклюзивное образование строится на антропологическом подходе, касающемся сущности, неповторимости и самобытности человека. Системный, синергетический и компетентностный подходы ценны в технологическом инструментальном определении, в направлении характеристик процессов, структур, функций систем и подсистем и их взаимосвязей.

Introduction. The modern national education system is currently in a state of reform under the influence of global



humanistic requirements as a result of socio-economic, political, spiritual and cultural transformations. It reflects the idea of changing goals in the education industry – from the formation of knowledge to the formation of competencies, from a person for society to a person in society.

Methodology. This article describes the need to study the problems of inclusive education in order to modernize learning technologies to improve the quality of the educational process, as well as the further development of inclusive education to ensure progress, regardless of the state of health and the status of a child in society, based on a socio-philosophical analysis of inclusive education.

Results. As a result of the analysis of the influence of the synergetic approach on inclusive education, three main components of the synergetic paradigm of modern educational and pedagogical activity were identified. Inclusive education as a socio-pedagogical phenomenon is based on certain synergetic concepts, in particular: values, content, organization.

Conclusion. Inclusive education is an anthropological approach concerning the essence, uniqueness and identity of a person. Systemic, synergetic and competence-based approaches are valuable in technological instrumental definition, in the direction of process characteristics, structures, systems' functions and subsystems and their interrelations.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интеграция, социальная среда, обучение детей, ограниченные возможности здоровья.

Keywords: inclusive education, integration, social environment, education of children, disabilities.

Введение

Для настоящего момента характерно усовершенствование системы специального образования на демократических, гуманистических началах, создание альтернативных моделей психолого-педагогического сопровождения, механизмов свободного выбора форм обучения детей, уровней и объемов обучения. Исследователями рассматриваются игровые формы обучения, процесс образования в условиях цифровизации [7, с. 28], оценивается эффективность системы образования [13, р. 207] и т. д. Состояние современного образования свидетельствует о частичном внедрении в учебный процесс гуманистических, демократических и аксиологических основ, то есть наличие любых форм нетипичности (принадлежность к этническим, речевым, культурным, религиозным меньшинствам, одаренность, психофизические особенности, инвалидность и т. д.) не считается естественным условием для сосуществования разных людей, что часто приводит к социальной депривации и изоляции детей с определенными

характеристиками, отличающимися от большинства их сверстников [9, с. 108]. Эта гуманистическая парадигма нашла свое воплощение в инклюзивном образовании, которое, по определению мирового педагогического сообщества, является сильнейшим инновационным движением в образовании XXI века [10, с. 93].

Развитие гражданского общества способствует продвижению демократических ценностей, которые являются основой инклюзивного образования, поскольку инклюзивное образование как фундаментальное педагогическое условие развития каждого ребенка во взрослом возрасте имеет свою четко определенную ценность, в том числе в формировании социально-правовой культуры учащихся, развивая в обществе так называемое социальное предпринимательство. Н. В. Лазарева с полным основанием утверждает, что «одним из главных преимуществ социального предпринимательства является траектория его направленности – на создание и реализацию эффективных проектов, нацеленных на решение или ослабление социальных задач» [4, с. 59].

При анализе терминологии инклюзивного образования нужно обратить внимание на ее значение. Термины «нарушения» и «инвалидность» (или «несостоятельность») имеют разное значение. Если первое обозначает психофизические характеристики личности, которые общество не воспринимает, то второе идентифицирует личность с особыми потребностями в ситуации, когда ее характеристики являются основанием дискриминации. Таким образом, оба понятия, которые в данном контексте выступают как социальные конструкции, формируются законами дискурса (социального взаимодействия), определяемыми обществом. Теоретики социальных моделей считают, что применение понятия «инвалидность» (или «нетрудоспособность») к конкретному лицу следует считать диземблизмом по сравнению с остальными типами дискриминации человека [12].

Методология

Для изучения проблем инклюзивного образования в контексте современных демократических преобразований необходимо проанализировать его философию и гносеологию, эмпирический опыт его развития и становления, познать актуальность и социально-педагогический феномен. Феномен любого явления, по определению И. Канта, может быть опознан только на основе опыта [6, с. 471].

Обращение в данной статье к феноменологии как методу философского познания является необходимым, потому что философия способна создать про-



странство для определения определенного объема знаний, новых элементов содержания, нового содержания инклюзивного образования. Феноменология является первым этапом гносеологии, позволяющей выработать четкие понятия для достижения их выразительного различия. Поскольку методологическая направленность феноменологического подхода позволяет трансформировать субъективные, абсолютно беспристрастные наблюдения и данные в объективные, четко сформулированные и обоснованные научные гипотезы и теории, он стал основой для изучения феномена инклюзивного образования.

В рамках философии инклюзии в зарубежной педагогике нашла признание экологическая парадигма, в которой ведущую роль играет социальная среда ребенка. Инклюзивная образовательная среда – это не только совокупность индивидуальных факторов, но и системная консолидация, направленная на обеспечение ребенка благоприятными условиями для развития. В инклюзивном образовании экологический подход направлен на то, чтобы вся педагогическая деятельность была нацелена на создание благоустроенной области обитания для ребенка с ОВЗ. Такие поставленные цели нужно решать через комплексный подход интеграции детей в общество. Особенно важна трансформация системы ценностей и разрушение стереотипов. О. Шпек отмечал, что инклюзия воспроизводит не до конца правдивый процесс социализации ребенка с ОВЗ [11].

В социально-философском понимании инклюзия является формой сосуществования обычных людей и людей с ОВЗ. Философские взгляды, научные теории и методологические подходы дают идеи о включении и опыте ее успешного внедрения в глобальную систему образования. Поскольку каждая педагогическая парадигма обусловлена четкими философско-методологическими ориентациями и нормами, можно утверждать, что современные исследования феномена инклюзии и путей ее внедрения в образовательную практику базируются на противоречивых философских, а следовательно методологических и научно-теоретических взглядах. В исследованиях иностранных авторов образовательный инклюзивный процесс обусловлен идеями экзистенциализма, прагматизма, феноменологии, которые реализуются с интерактивным подходом и носят полифункциональный характер.

Опыт социальной и образовательной инклюзии свидетельствует о поиске методических основ исследования проблем образовательного инклюзивного процесса. Общенаучные базы инклюзивной модели образования основываются на комплексных систем-

ных исследованиях ученых. Очевидно, что на формирование новой парадигмы влияют все современные социально-философские концепции инклюзии, что приведет к синтезу теорий, направленных на поиск и внедрение оптимальных инклюзивных практик.

В процессе работы над статьей сформировалась ведущая идея, которую, по нашему мнению, можно положить в основу современной концепции инклюзивного образования. Мы считаем целесообразным проанализировать философские базы методологии моделирования включения. В контексте исследования философских вопросов инклюзии нельзя не допустить раскрытия вопросов педагогической антропологии. Одной из основных методологических конструкций инклюзии является философско-антропологический подход Л. Лузина, позволяющий педагогам анализировать различные гештальты антропологической теории. Нынешняя антропологическая педагогика призвана найти практические пути целостного исследования свойств человека. Задача учителя – поддерживать формирование внутреннего мира ребенка, укреплять эту позицию, не спешить поднимать ее на следующую более продвинутую позицию. Педагогическая антропология имеет дело с ребенком в диалоге с «другим» (другим человеком), которым может быть учитель, родители или другой ученик [1].

Суть социальной теории аутопозиса состоит в том, что каждому ребенку должен быть предоставлен свой собственный план в процессе образования, направленный на развитие взаимодействия с миром, что позволяет с соответствующей тщательностью проверить приобретенные знания и умения. С точки зрения этих концепций инклюзивное образование для каждого ребенка реализуется через специально разработанный индивидуальный образовательный маршрут [2].

Педагогический процесс в виде коммуникации участников образовательного пространства предполагает высокий уровень профессиональной квалификации педагога, поэтому компетентностный подход в инклюзивном образовании особенно важен для изучения и моделирования инклюзивных процессов.

Существует идея, являющаяся основой гуманистической парадигмы общественного сознания, заключающаяся в том, что в основе современного мира лежит единообразная гуманистическая система ценностей, где участники этой системы уважают традиции и восприимчивы к инновациям, устанавливают диалогические и равноправные отношения друг с другом независимо от физических либо интеллектуальных возможностей. На формирование современной гуманистической социокультурной парадигмы существенное влия-



яние произвела жизненная этика. А. В. Суворов был убежден, что этика уважения к жизни не различает жизнь «выше» или «ниже», более ценной или менее ценной. Определение сущности этики кратко и исчерпывающе: «Хорошо – это то, что поддерживает и продлевает жизнь; то, что вредит жизни, – это плохо. Никто из нас не имеет права игнорировать страдания, за которые мы на самом деле не ответственны, и не предотвращать их» [5].

Важным моральным аспектом в педагогике является интеграция, что подводит нас к изучению некоторых аспектов деонтологии [11]. К деонтологическому подходу в трактовке инклюзивного образования можно отнести приверженцев гуманистической этики и нравственных требований как формы социальной необходимости в профессиональной деятельности учителя, работающего в условиях инклюзии.

Некоторые ученые (Дж. Корбетт, Н. Нинд, Н. Попова, А. Суворов, А. Шеманов) придерживаются методологического подхода, основанного на культурном аспекте: каждое образование должно содержать культуру; культура в образовании не усваивается и не присваивается, а воспроизводится; в результате воспитательного процесса каждая личность имеет свой вариант культуры, и таким образом каждая личность является соавтором человечества [5].

В современном научном пространстве распространяется методология синергетики, которая изучает процессы самореализации и регулирования в разных открытых системах и становится источником нового эволюционного видения мира. Синергетика – научно-философский принцип, трактующий природу и мир как самоорганизованную сложную систему. Основатель синергетики Х. Хакен определяет ее как науку о взаимодействии [8, с. 14], как область междисциплинарных исследований [8, с. 5]. Синергетику нужно рассматривать как изучение коллективного функционирования общества. Синергетика опирается на довольно разные дисциплины, поэтому следует ожидать, что в свете синергетики можно увидеть появление новой, уникальной картины мира, составленной, как мозаика, из большого количества собранных наукой конкретных фактов [8, с. 25].

Основой нашего исследования стали синергетические концепции под названием «параметры порядка», которые в целом определяют развитие системы в соответствии с «принципом подчиненности». К этим понятиям относятся: ценностные (изменение самой философии образования, принятие философии инклюзии всеми участниками учебно-воспитательного процесса, изменение отношений между ними); содержа-

тельность (объем информации и знаний, многоуровневые учебно-методические комплекты, технологии поддержки инклюзивных образовательных процессов, кадры); организационные (управление инклюзивным образовательным действием, его организация, в том числе правила внутреннего распорядка и распоряджения) [3]. Считаем ценностную концепцию принципиальной, поскольку синхронное изменение компонентов инклюзивного образования всех трех параметров (организации, содержания, ценностей), имеющих определенный характер и динамические закономерности, позволяет прогнозировать развитие интегрированного образования. В то же время любое несоответствие структурного оформления системы, нарушающее синхронизацию перестроек и их измерения (динамики), и вся система может «перевестись» на другой путь развития, что приведет ко многим негативным последствиям. Подобным примером является форсирование инклюзивных процессов в образовании путем построения отдельных инклюзивных учебных заведений, которые будут реагировать в своей динамике на развитие других компонентов.

Результаты

По результатам анализа влияния синергического подхода на инклюзивное образование можно выделить три основных компонента:

– содержание инклюзивного образовательного процесса должно фокусироваться на необходимостях детей с ОВЗ и области их ближайшего развития;

– учебно-воспитательный процесс в инклюзивной образовательной среде должен быть ориентирован на саморазвитие, самообразование, самосовершенствование;

– для эффективного психолого-педагогического воздействия необходимо использовать методы, соединенные на основе межотраслевой взаимопомощи.

Поэтому синергетическая парадигма современной учебно-педагогической деятельности должна базироваться на общенаучной тенденции использования синергетики как методологии развития различных отраслей научного знания. Использование синергетической терминологии в философском, образовательном и педагогическом аспектах позволяет понять общие процессы разных областей знаний, выявить новые значения, понять возможности развития новых педагогических знаний. Каждый из вышеуказанных подходов отражает способность, метасубъективность и многомерность феномена инклюзии и может стать основой для изучения и моделирования современных инновационных образовательных процессов.



Заклучение

Мы считаем инклюзивное образование антропологическим подходом, касающимся сущности, неповторимости и самобытности человека. Системный, синергетический и компетентностный подходы ценны в технологическом инструментальном определении, в направлении характеристик процессов, структур, функций систем и подсистем и их взаимосвязей.

Анализ разных подходов к теоретико-методологическим основам инклюзивного образования определяет единство всех ученых в необходимости гуманизации общества, возможности правовой реализации у детей с ОВЗ на обучение.

Анализ инклюзии, ее основных признаков, раскрывающий сущность феноменологии этого социально-педагогического явления, позволяет утверждать, что в современной науке до сих пор нет объединяющего мнения по поводу теоретико-методологических основ инклюзивного образования.

Инклюзивное образование как социально педагогический феномен основывается на определенных синергических понятиях, в частности: ценности, содержания, организации. Инклюзивное образование как явление включает формирование в обществе особой культуры отношения к людям с ограниченными возможностями. Основная задача в этом случае есть создание условий, реализация которых обеспечит социализацию и максимально возможную самореализацию таких лиц. Несмотря на различную трактовку сущности инклюзивного образования, все исследователи находят потребность в подготовке компетентных психолого-педагогических специалистов с ценностным отношением к инклюзии, способных решать профессиональные проблемы в инклюзивной образовательной среде и рефлексивно оценивать педагогическую деятельность с учетом отрицательного опыта.

Литература

1. Лузина Л. М. *Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания* : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1998. 86 с.
2. Назарова Н. М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции // *Психологическая наука и образование*. 2011. № 3. С. 5–11.
3. Инклюзивное образование как первый этап пути к включающему обществу / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, М. Л. Семенович и др. // *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1. С. 51–58.
4. Социальное предпринимательство: учетно-аналитические аспекты и практический опыт разных стран / Н. А. Каморджанова, Д. А. Панков, Ю. В. Крупенко и др. М., 2019. 252 с.
5. Суворов А. В. Инклюзивное образование и личностная инклюзия // *Психологическая наука и образование*. 2011. № 3. С. 27–31.

6. *Философский словарь* / авт.-сост. С. Я. Подпригора, А. С. Подпригора. Ростов н/Д, 2013. 562 с.
7. Фортова Л. К., Юдина А. М., Багаев И. З. // *Образование в условиях цифровизации* // *Глобальный научный потенциал*. 2021. № 5 (122). С. 28–30.
8. Хакен Г. *Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии*. М.; Ижевск, 2003. 320 с.
9. Харченко Н. Л. Основные этапы становления образования лиц с ОВЗ // *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2020. Т. 14, № 2. С. 108–112. DOI: 10.17238 / ISSN 1998-5320.2020.14.2.18.
10. Харченко Н. Л. Применение дистанционных образовательных технологий в контексте инклюзивного образования в России // *Педагогическая информатика*. 2019. № 3. С. 93–98.
11. Шпек О. *Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание*. М., 2004. 432 с.
12. Goodley D., Runswick-Cole K. Len Barton, inclusion and critical disability studies: theorising disabled childhoods // *International Studies in Sociology of Education*. 2010. Vol. 20, № 4. P. 273–290.
13. Safonov M. A., Usov S. S., Arkhipov S. V. E-Learning application effectiveness in higher education. general research based on SWOT analysis // *ICEMT 2021: 5th International Conference on Education and Multimedia Technology*. New York, 2021. P. 207–212. DOI: 10.1145/3481056.3481096.

References

1. Luzina L. M. *Filosofsko-antropologicheskij podhod v sovremennoj metodologii vospitaniya* [The Philosophical-Anthropological Approach in Modern Methodology of Education]. Abstract of Doctor's degree dissertation. St.-Peterburg, 1998, 86 p. (In Russian).
2. Nazarova N. M. K probleme razrabotki teoreticheskikh i metodologicheskikh osnov obrazovatel'noj integracii [To the problem of developing theoretical and methodological foundations for educational integration]. *Psychological Science and Education*, 2011, no. 3, pp. 5–11. (In Russian).
3. Semago N. Y., Semago M. M., Semenovich M. L. et al. *Inklyuzivnoe obrazovanie kak pervyj etap puti k vkluchayushchemu obshchestvu* [Inclusive Education as the First Step Toward an Inclusive Society]. *Psychological Science and Education*, 2011, no. 1, pp. 51–58. (In Russian).
4. Kamordzhanova N. A., Pankov D. A., Krupenko Yu. V. et al. *Social'noe predprinimatel'stvo: uchetno-analiticheskie aspekty i prakticheskij opyt raznyh stran* [Social entrepreneurship: accounting and analytical aspects and practical experience of different countries]. Moscow, 2019, 252 p. (In Russian).
5. Suворov A. V. *Inklyuzivnoe obrazovanie i lichnostnaya inklyuziya* [Inclusive Education and Personal Inclusion]. *Psychological Science and Education*, 2011, no. 3, pp. 27–31. (In Russian).
6. Podoprigora S. Y., Podoprigora A. S. (authors, compilers). *Filosofskij slovar'* [Philosophical Dictionary]. Rostov-on-Don, 2013, 562 p. (In Russian).
7. Fortova L. K., Yudina A. M., Bagaev I. Z. *Obrazovanie v usloviyah cifrovizacii* [Education in conditions of digitalization]. *Global Scientific Potential*, 2021, no. 5 (122), pp. 28–30. (In Russian).
8. Haken G. *Tajny prirody. Sinergetika: uchenie o vzaimodejstvii* [Secrets of Nature. Synergetics: the doctrine of interaction]. Moscow, Izhevsk, 2003, 320 p. (In Russian).
9. Kharchenko N. L. *Osnovnye etapy stanovleniya obrazovaniya lic s OVZ* [Main formation stages of disabled persons education]. *Russian Journal of Social Sciences and Humanities*, 2020, vol. 14, no. 2, pp. 108–112. DOI: 10.17238 / ISSN 1998-5320.2020.14.2.18. (In Russian).
10. Xarchenko N. L. *Primenenie distancionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij v kontekste inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossii* [Application of remote educational technologies in the context of inclu-



- sive education in Russia]. *Pedagogical Informatics*, 2019, no. 3, pp. 93–98. (In Russian).
11. Shpek O. *Lyudi s umstvennoj otstalost'yu: Obuchenie i vospitanie* [People with Mental Retardation: Learning and Education]. Moscow, 2004, 432 p. (In Russian).
12. Goodley D., Runswick-Cole K. Len Barton, inclusion and critical disability studies: theorising disabled childhoods. *International Studies in Sociology of Education*, 2010, vol. 20, no. 4, pp. 273–290. (In English).
13. Safonov M. A., Usov S. S., Arkhipov S. V. E-Learning application effectiveness in higher education. general research based on SWOT analysis. *ICEMT 2021: 5th International Conference on Education and Multimedia Technology*. New York, 2021, pp. 207–212. DOI: 10.1145/3481056.3481096. (In English).

УДК/UDC 378
EDN SKIONQ



Харченко Светлана Альбертовна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, Иркутский государственный университет, г. Иркутск
<https://orcid.org/0000-0002-2648-5961>

Kharchenko Svetlana A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Irkutsk State University, Irkutsk
<https://orcid.org/0000-0002-2648-5961>

Меньшиков Петр Викторович

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, г. Калуга
<https://orcid.org/0000-0001-5670-2755>

Menshikov Petr V.

Candidate of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Developmental Psychology and Education, Tsiolkovsky Kaluga State University, Kaluga
<https://orcid.org/0000-0001-5670-2755>

Сибатуллин Альбина Разитовна

аспирант по направлению «Общая педагогика, история педагогики и образования» Сургутского государственного университета, учитель иностранного языка, Начальная общеобразовательная школа п. Горноправдинск, п. Горноправдинск
<https://orcid.org/0000-0003-2161-0265>

Sibagatullina Albina R.

Postgraduate, educational program «General Pedagogy, History of Pedagogy and Education», Surgut State University, foreign language teacher, Primary School of Gornopravdinsk, Gornopravdinsk village
<https://orcid.org/0000-0003-2161-0265>

Арпентьева Мариям Равильевна

доктор психологических наук, доцент, член-корреспондент Российской академии естествознания, академик Международной академии образования, свободный исследователь, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие», г. Калуга
<https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

Arpentieva Mariam R.

Doctor of Psychological Sciences, Docent, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural History, Academician of the International Academy of Education, free research associate at the Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance «Sodeystviye», Kaluga
<https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

CONTEMPORARY PROBLEMS OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL INDEPENDENCE OF FUTURE SPECIALISTS

Введение. Современная практика развития самостоятельности обучающихся многоконтекстна и разнообразна. В нее включены как повседневные виды самостоятельной активности учеников в рамках тра-

диционных аудиторных и домашних учебных занятий, так и разные формы и практики «активного», альтернативного, дополнительного, «равного» образования, а также самообразования и образования в контек-



сте хьютагогики. И так же, как богата практика самостоятельности, богаты и понятия, концепции и подходы, занимающиеся ее осмыслением. В последнее время многие из них сосредоточены на взаимодействии феноменов «умения учить» и «умения учиться», самостоятельности / автономности / независимости / самодетерминации и саморегуляции / самореализации и самоактуализации педагогов и их учеников.

Методология. Цель исследования – изучить проблемы формирования и развития учебно-профессиональной самостоятельности. Основным методом исследования – теоретический анализ наиболее актуальных проблем формирования и развития учебно-профессиональной самостоятельности будущих специалистов, их умения и стремления учиться как ведущего компонента результативной подготовки к успешной будущей профессиональной деятельности. Новизна реализуемого нами исследования заключается в попытке интегративного теоретического анализа проблем формирования и развития учебно-профессиональной самостоятельности студентов в процессе обучения и воспитания в вузе.

Результаты. Современная педагогическая практика нуждается в том, чтобы уйти от упрощенного представления о формировании и развитии учебно-профессиональной самостоятельности обучающихся, рассмотреть самостоятельность как важный компонент результативности образования. Важно отойти от модели, полагающей, что самостоятельность можно «накачать», если механически повторять и заучивать универсальные или более специфичные учебные действия. Готовность (будущих) учителей к самостоятельности, инициативе и автономии в профессиональной жизни и жизнедеятельности в целом тесно связана с их возможностями активации и поддержания активизирующей самостоятельности учебного поиска и решений учеников, диалога, она задает их способы деятельности, возможности и ограничения (само)обучения и (само)воспитания, которые получают обучающиеся.

Заключение. Современный педагог сталкивается со многими проблемами и деформациями образовательных отношений, включая те, что создаются навязываемыми образовательным учреждениям в рамках тех или иных реформ изменениями. Учебно-профессиональная самостоятельность и декларации «всесторонне развитого», «полноценно функционирующего», самоактуализирующегося человека как цели образования в результате таких реформ превращаются в фикции. Задача компетентного педагога в этих

условиях – противостояние деформациям образовательных отношений, выполнение профессиональных педагогических требований и норм вопреки деформированным условиям его работы в организации: педагог должен ориентироваться на подготовку учеников, как минимум профессионалов и как максимум полноценно функционирующих целостностей людей (личностей, партнеров, специалистов): осознающих и активно преобразующих себя и мир, сотрудничающих и поддерживающих развитие (самостоятельности) других людей. Для этого будущий педагог должен сам быть таковым.

Introduction. The modern practice of developing the independence of students and students is multi-contextual and diverse. It includes both everyday types of independent activity of students in the framework of traditional classroom and home study classes, as well as various forms and practices of «active», alternative, additional, «equal» education, as well as self-education and education in the context of heutagogy. And just as the practice of independence is rich, so are the concepts, concepts and approaches that deal with it. Recently, many of them have focused on the interrelation of the phenomena of «ability to teach» and «ability to learn», independence / autonomy / self-determination / self-regulation / self-realization and self-actualization of teachers and their students.

Methodology. The purpose of the research is to study the problems of formation and development of educational and professional independence. The main research method is a theoretical analysis of difficulties in the formation and development of educational and professional independence of future specialists, their ability and desire to learn as a leading component of effective preparation for successful future professional activity. The novelty of the research we are implementing lies in an attempt to integrate theoretical analysis of the problems of formation and development of educational and professional independence of students in the process of education at a university.

Results. Modern pedagogical practice needs to get away from a simplified concept of the formation and development of educational and professional independence of students. Professional independence of students cannot be obtained by mechanically repeating and memorizing universal or specific educational actions. The readiness of teachers for independence, initiative and autonomy in their professional life and life as a whole is closely related to their abilities of activating and maintaining the educational search and decisions of students. It sets their methods of activity, opportunities and limitations of (self) learning and (self) education that students get.



Conclusion. A modern teacher faces many problems and deformations of educational relations, including those that are created by educational institutions within the framework of certain reforms and changes. Educational and professional independence and declarations of a «comprehensively developed», «fully functioning», and self-actualizing person as the goal of education turn into fiction as a result of such reforms. The goal of a competent teacher in these conditions is to resist deformations of educational relations, and fulfill professional pedagogical requirements in spite of the deformed conditions of one's work in an organization: as a minimum, a teacher should assist students in becoming professionals, and as a maximum, a teacher should guide students so that could be fully functional people in terms of their personality, partnership and specialty. Thus students are conscious and actively transform themselves and the world, cooperate and support the development of other people. For that purpose, a teacher should be independent herself or himself.

Ключевые слова: учебно-профессиональная самостоятельность, автономия учителя, самодетерминация, школа без неудачников, сотрудничество, полноценно функционирующий человек, самоактуализация.

Keywords: educational and professional independence, autonomy of a teacher, self-determination, school without failure, cooperation, fully functioning person, self-actualization.

Введение

Современная практика развития самостоятельности студентов – сфера множественных и многотипных моделей и методик [1; 2]. В нее входят многочисленные типы организованной и спонтанной самостоятельной учебно-профессиональной активности студентов в рамках аудиторных и внеаудиторных занятий, в процедурах самообразования и взаимного образования. Многочисленны и исследования самостоятельности [3–6], в том числе в контексте «умений учить и учиться» (learning to teach, teaching to learn), саморегуляции и управления учебно-профессиональной активностью и взаимодействием [7–10], самоосуществления и самосовершенствования [1; 11–13].

Методология

Цель исследования – изучить проблемы формирования и развития учебно-профессиональной самостоятельности. Основной метод исследования – теоретический анализ наиболее актуальных проблем формирования и развития учебно-профессиональной

самостоятельности будущих специалистов, их умения и стремления учиться как ведущего компонента результативной подготовки к успешной будущей профессиональной деятельности. Новизна реализуемого нами исследования заключается в попытке интегративного теоретического анализа проблем формирования и развития учебно-профессиональной самостоятельности студентов в процессе обучения и воспитания в вузе.

Результаты

Самостоятельность нельзя предписать или натренировать [14, p. 21]. Готовность и способность к самостоятельности, инициативе и автономии обусловлена опытом совместного творческого / исследовательского поиска, опытом выбора в сложных учебных, профессиональных и жизненных ситуациях, принятия и реализации решений [3–7]. Хотя многие студенты говорят о стремлении к самостоятельности, на деле этого не происходит, умения самостоятельности нет. Поэтому, несмотря на декларации, в современном образовании эта цель не реализуется, имитируется самоуправление и прочие формы самостоятельности, но не достигается самостоятельность как таковая: ни личностная, ни учебная, ни тем более профессиональная. У студентов нет ни собственного опыта самостоятельности, ни подходящего опыта других людей, поэтому даже при наличии мотивации к образовательной активности, стремления, студентоцентрированности обучения и воспитания, диалогов и переговоров / медиаций между студентами, преподавателями и администрацией самостоятельность часто остается потенциальной [7]. Более того, педагог как важный источник опыта самостоятельности во многих случаях не справляется со своими функциями. Это происходит потому, что созданы и поддерживаются условия, при которых педагоги удерживаются в статусе «обслуживающего персонала», ненамного более квалифицированного и ценного, чем представители иных обслуживающих профессий. В итоге, ни слова, ни представления, ни переживания, ни тем более ценности и цели педагога не имеют никакой социальной значимости. Инфляция образования, его десакрализация, продвигается все дальше. Так, по некоторым современным оценкам до 80 % педагогов в средней школе и даже в вузе имеют опыт травли преследования (буллинга и сталкинга) со стороны учеников и их семей (и его последствий в виде матетогений). Часть педагогов намеренно или случайно наносит нравственно-психологические травмы ученикам (педиогении). Часть



учителей и преподавателей современности склонны вообще отказываться от собственно педагогических задач и целей, традиционных для школьного и вузовского образования XX и более ранних веков. Обычно это происходит, когда они сталкиваются с опустошением школьного и вузовского образования в их содержательной, нравственной, методической и других частях, с бессмысленными «реновациями», ведущими к прогрессирующей бюрократизации и менеджериализации жизни образовательных учреждений, их превращением из центров культуры в тотально коррумпированные центры торговли образовательными услугами [15–18]. Особенно болезненно и как непреодолимые эти деформации воспринимают россияне, имевшие опыт работы или учебы в средних и высших школах СССР. Понимание того, что сейчас «мы живем в другом государстве», является и оправданием бездействия и деформаций педагогической деятельности, резкого падения качества / уровня образования, а также причиной собственно личностных, в том числе духовно-нравственных и иных психологических страданий таких педагогов. Очевидно, даже знание ответа на вопрос «Кто виноват?» не дает ответа на вопрос «Что делать?». Это неминуемо ведет к развалу их способности и готовности понимать учеников в целом, а не только их умения учить. Опыта совладания с трудностями и препятствиями, накопленного в рамках советской системы образования, оказывается недостаточно, чтобы справиться с современными проблемами [3; 4]. Именно поэтому классический вуз и традиционная школа переживают то, что пытаются назвать «смертью», однако это еще далеко не смерть. Пока существуют люди, которым есть что передать другим, будет существовать и образование. Другой вопрос, что в настоящее время оно становится все более эксклюзивным и труднодоступным для масс. Этот процесс, однако, неизбежен. Профанации «массового» образования накапливались в образовании страны уже с середины XX века, когда начались первые его «реформы», и активно практикуются сейчас, как и почти во всем мире. Но любая система стремится к равновесию, и, значит, накапливается и стремление к переосмыслению образования. И как бы этот процесс не стремился ограничивать силу «буржуазной демократии», они – не единственные действующие в современном мире силы [19–21]. Даже Интернет, со всей его разрушительной для психики человека мощью, может быть использован и используется людьми в целях развития, образования. Здесь важен вопрос, решение которого стоит перед человеком всегда: сказать жизни

«да», жить и справляться с трудностями, изыскивая внутренние резервы, или отчаяться и «опустить руки», оправдав бездействие и безразличие «непреодолимостью» внешних препятствий. По большому счету это глобальный выбор самостоятельности или зависимости [22–25].

Очевидно, как утверждает одна из альтернативных образовательных моделей (alternative educational systems), названная «школа без неудачников» (schools without failure), созданная У. Глассером в приложение к его «терапии реальности», быть неудачником и войти в состояние выученной беспомощности проще, чем достигнуть успеха, пережить выгорание, кризис и выйти из него победителем (Glasser W., 1975/2011) [26]. Другие представители этой альтернативной модели, начиная с К. Роджерса, А. С. Нейла, Дж. Леонарда, Дж. Холта, М. Монтессори, вальфдорской педагогики и других, писали о важности заинтересованного, свободного, ориентированного на развитие и обретение реальных и значимых для учеников знаний и умений; образования, сопровождающегося «экстазом» и удовольствием, а не только связанного с наказанием, подавлением и отчаянием. Некоторые попытки «ассимилировать» их идеи в «стратегическом» обучении (являющемся «игровым» вариантом «поверхностного»), упростив ситуацию до удовольствия и достижения социального успеха, однако учебная деятельность, как и любая иная деятельность, – это труд, ведущий за собой развитие человека. Он не ограничивается одними удовольствиями и радостью, так же как не ограничивается и строгой упорядоченностью и диктатом извне. Это и удовольствие, и ответственность, и радость открытия, и волевое усилие, и творческая фантазия, и рефлексия достигнутого, включая ошибки и иллюзии, это и свобода, хаос, необходимость, ответственность.

В целом для педагогов неспособность понять студентов является значительным препятствием в усилиях по содействию автономии и самостоятельности учащихся и обучающихся в аудитории и вне ее. Если учителя / преподаватели хотят играть какую-либо роль в руководстве, мониторинге или содействии развитию самостоятельности учащихся, они должны понимать, прежде всего, как школьники / студенты видят себя и педагогов, как они видят образовательный процесс и его итоги. Расхождения в самооценках и представлениях студентов в оценке их психологической, технической и поведенческой готовности и способности к самостоятельности в учебной и профессиональной активности во многом связаны с различиями представлений о готовности к ответственно-



сти и способности взять на себя ответственность, реализовать соответствующее поведение в области обучения в тех случаях, когда требуются конкретные компетенции самоуправления. Сама по себе вера в самостоятельность в образовании не порождает самостоятельное поведение в реальном обучении: практики самостоятельности, самоактуализации и самореализации являются более сложными, чем то, что студенты, и подчас даже педагоги, воспринимают в качестве таковых. Если посмотреть, как видят студенты и школьники процесс обучения, то можно сказать, что особенно тревожит учеников отсутствие технической помощи и общей поддержки со стороны учителей /преподавателей, реже – отсутствие самодисциплины. Педагогов больше волнует отсутствие стимулов для (само)обучения у учащихся / обучающихся. Но проблемы отношений педагога с учениками часто остаются при этом в тени.

Вместе с тем именно учебно-воспитательные отношения педагога с его учениками – суть образования. Диалог педагога и студентов – часть процесса интерсубъективного управления образованием, в котором люди учатся понимать и принимать свою ответственность за решение проблем, разделять ее там, где это необходимо, с другими людьми и не разделять там, где это может повредить самоосуществлению и самосовершенствованию человека как личности, партнера, ученика и профессионала как основным целям образовательного диалога.

Поощрение самостоятельности – не просто преподавание набора стратегий самообучения или даже самовоспитания. Такое преподавание само по себе не показывает, насколько эффективно и продуктивно позволяет учащимся или обучающимся развивать потенциал самостоятельного обучения [27; 28]. Сейчас, хотя большинство учителей и преподавателей признают свою роль в качестве «руководителей» в формировании и развитии самостоятельности учащихся и обучающихся, многие факты говорят о противоположных развитию самостоятельности учеников тенденциях. Многие учащиеся и, особенно, обучающиеся нередко сетуют на отсутствие поддержки со стороны учителей, преподавателей и иных наставников, жалуются, что педагоги не разрабатывают сколь-нибудь структурированных и осознанных проектов и программ, способствующих формированию и развитию самостоятельности у учащихся. И здесь совершенно на поверхности этих сетований и разочарований можно увидеть истинную проблему – проблему отношений людей. Поощрение самостоятельности учащегося – это больше, чем «специфическое»

преподавание. Это еще и особые взаимоотношения людей, особые ценности и цели отношений в образовании и вне его [7]. Распространенные в современной средней и высшей школе расхождения между ценностями, представлениями / переживаниями и профессиональной практикой (поведением и взаимодействием с учениками) у учителей и преподавателей свидетельствуют о том, что многие педагоги скорее только декларативно или «психологически», но не методически или поведенчески готовы к самостоятельности (своей и учеников) в дидактическом взаимодействии [7; 29; 30]. Ограничения, которые влияют на методическую («техническую») и реальную (поведенческую) готовность педагогов, могут быть связаны как с внешними (фактическое поведение учащихся, экологические ограничения, отсутствие педагогической подготовки в этой области), так и с внутренними (отсутствие профессиональных знаний об автономии учащихся и отсутствие поддержки самостоятельности учеников в реальной практике в противовес декларациям) условиями [31–33]. Осуществление программ, основанных на самостоятельности, требует сочетания подходов «сверху вниз» и «снизу вверх»: диалогического участия школьников и студентов, учителей и преподавателей, администраций образовательных учреждений и управляющих ими структур.

Кроме того, для учеников и педагогов желательно, чтобы программы учебно-профессионального развития (в части умения учиться и учить, учебно-профессиональной самостоятельности педагогов и учеников) поддерживались администрациями или организациями-спонсорами и иными фирмами и структурами, сотрудничающими с учебно-профессиональными заведениями [34–36].

Для многих современных педагогов бичом в их работе является именно поведение администраций образовательных учреждений и всей системы образования в целом: гиперменеджериализация и коррупция ставят точку в любых попытках самостоятельности не только ученика, но и педагога. Современный педагог в России живет перед лицом необходимости разработки и многократного документального (пере)оформления многочисленных программ в рамках «стандартов», отличающихся формальными и часто алогичными перечнями и требованиями к «компетенциям», что не оставляет сил, пространства и времени не только на живое общение с учениками, но и на собственную жизнь. Экономическая и иные формы социальной зависимости на корню подрывают саму возможность свободы.



Поэтому обсуждаемые в нашей работе проблемы, как и альтернативы, разработанные К. Роджерсом, А. Адлером, М. Монтессори, У. Глассером, Л. С. Выготским, А. С. Макаренко и т. д., часто могут восприниматься как очередные непродуктивные декларации. Это действительно так: в существующих условиях хороший, любящий учеников педагог хотя бы успеваает и стремится активно, четко структурировать учебный материал и процедуры его освоения, организовывать интересные и продуктивные занятия, отслеживать результаты учебно-профессиональной активности студентов, ориентируясь на подготовку как минимум профессионалов и как максимум полноценно функционирующих, целостных людей (личностей, партнеров, специалистов). Но во многих иных ситуациях, когда педагог соглашается с деформациями образовательных отношений, навязываемыми в рамках тех или иных реформ, учебно-профессиональная самостоятельность и декларация «всесторонне развитого», «полноценно функционирующего», самоактуализирующегося человека становятся психологическими фикциями.

Ситуацию могла бы спасти «вторая демократия» А. Адлера*, однако в отличие от первой, буржуазной, она не известна не только обычному педагогу и тем более ученику, но и специалистам в области психоанализа, его истории, практики и теории. Еще менее порой понятно само состояние, сама возможность изменять мир, будучи «самим собой»: автоматическая трансформация мира (его «объектов и субъектов») в ответ на трансформации субъекта. Однако эту возможность неоднократно подтверждали К. Роджерс, Т. Калькуттская, Дж. Кришнамурти, М. Ганди и многие иные великие ученые и мыслители мира: «Делай это все равно». Эта же идея лежит в высказывании К. Пруткова: «Хочешь быть счастливым – будь им!» и является одной из основ терапии реальностью У. Глассера, утверждающего, что быть несчастным и неудачником можно просто – будучи пассивным и не делая ничего, внешне соглашаясь со всем, а внутренне изолируясь от мира и считая себя и других жертвами, не рефлексируя происходящее во вне и изнутри. Но также просто можно быть и «удачником», приложив направленные, осознанные и самостоятельные и совместные усилия. Но пока что воспользовались рекомендациями этих педагогов, психологов, мудрецов не слишком многие. Поэтому насущной необходимостью является утверждение и изуче-

ние этой модели, в том числе в контексте формирования и развития учебно-профессиональной самостоятельности человека.

Заключение

Самостоятельность и независимость педагога и ученика как способность в сотрудничестве с другими людьми в учебных, (квази)профессиональных и иных ситуациях формировать, применять и совершенствовать соответствующие знания и умения, ценности и отношения к себе и другим как учителям и ученикам выступает как важная цель или ценность развития человека, как важная основа успешной педагогики / андрагогики / герогогики. Существующие в современной педагогике многочисленные практические и идеологические ограничения на реализацию хьютагического, самостоятельного, «независимого» образования могут быть отчасти или полностью устранены в контексте применения специальных процедур, технологий и форматов обучения для (будущих) педагогов и учеников [2–4; 9]. Эти технологии направлены на активизацию и интерсубъективизацию процессов обучения и воспитания, построение осознанных и развивающихся отношений сотрудничества, взаимной поддержки. Так, например, в России и во всем мире сейчас активно развивается дополнительно-альтернативное образование, развивается самообразование и корпоративное образование, в рамках которых педагогические эксперименты и новации приветствуются и являются даже условиями выживания образовательных «бизнес-учреждений». В их работе и в практике общего среднего и высшего образования важно учитывать и изменять всю совокупность социальных / организационных, духовно-нравственных, образовательных, психологических и иных проблем и условий, создающих барьеры и ограничения внедрения поощряющих и требующих учебно-профессиональной самостоятельности методов.

Литература

1. Rousseau L., Brabant-Beaulieu J. Le neuromythe des «styles d'apprentissage» VAK (visuel, auditif, kinesthésique): une tentative de démystification auprès d'apprentis enseignants franco-ontariens // Neuroéducation. 2020. Vol. 6, № 1. P. 65–91. DOI: 10.24046/neuroed.20200601.37.
2. Smith R. Developing Teacher-Learner Autonomy: Constraints and Opportunities in Pre-service Training [Электронный ресурс]. United Kingdom, Warwick: University of Warwick, 2021. P. 1–15. URL: https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/people/smith/smith_r/developing_teacher_learner_autonomy_canaries.pdf (дата обращения: 21.01.2021)

* Арпентьева М. Р. Вторая демократия Альфреда Адлера // Психолог-консультант: супервизия и ковидия. 14 апреля 2020. С. 1. URL: <https://vk.com/id112491351> (дата обращения 10.10.2021).



3. Учебно-профессиональная самостоятельность и умение учиться / М. Г. Голубчикова, Е. Л. Федотова, С. А. Харченко, Г. М. Голубчиков, М. Р. Арпентьева // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 2 (42). С. 32–40.
4. Учебно-профессиональная самостоятельность и умение учить / М. Г. Голубчикова, Е. Л. Федотова, С. А. Харченко, Г. М. Голубчиков, М. Р. Арпентьева // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 2 (42). С. 20–32.
5. Коломиец О. М. Развитие учебно-профессиональной самостоятельности студента высшей медицинской школы в преподавательской деятельности педагога // Педагогика: история, перспективы. 2020. Т. 3, № 3. С. 19–33.
6. Коломиец О. М., Голубчикова М. Г. Концептуальные положения развития учебной самостоятельности студентов в образовательном процессе // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 306–308.
7. Lin L., Reinders H. Students' and teachers' readiness for autonomy: beliefs and practices in developing autonomy in the Chinese context // Asia Pacific Education Review. 2019. Vol. 20 (2). P. 69–89. DOI: 10.1007/s12564-018-9564-3.
8. Арпентьева М. Р., Гасанова Р. Р. Умения учиться и умение учить в контексте разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории // Обучение и воспитание детей и подростков: от теории к практике. Ульяновск, 2020. С. 6–21.
9. Арпентьева М. Р., Меньшиков П. В. Дидактическая коммуникация: умение учиться и умение учить. Калуга, 2017. 353 с.
10. Цукерман Г. А., Венгер А. Л. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование. 2010. № 4. С. 77–90.
11. Get A Coach, Be A Coach / J. Adcock, K. Andrews, R. Connors, S. Connors. New York : Zero to Ten, LLC., 2021. 240 p.
12. Chuk Y.-P. J. Learning to Teach, Teaching to Learn: A longitudinal study of student teachers' autonomous development: Thesis of the dissertation in Philosophy. Pokfulam, Hong Kong : University of Hong Kong, 2010. 120 p. doi: 10.5353/th_b4401417.
13. Holec H. Autonomy in foreign language learning. Oxford : Pergamon, 1981. 200 p.
14. Yıldırım Ö. A study on a group of Indian English as a second language learners' perceptions of autonomous learning // Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry. 2012. Vol. 3 (2). P. 18–29.
15. Aviram Ah. The Justification of Compulsory Education: The Still Neglected Moral Duty // Journal of Philosophy of Education. 1986. Vol. 20 (1). P. 51–58. DOI: 10.1111/j.1467-9752.1986.tb00109.x.
16. Dooly M., Hauck M., Fuchs C. Afterword // Educational Linguistics / eds. C. Fuchs, M. Hauck, M. Dooly. Cham : Springer, 2021. Vol. 52. Language Education in Digital Spaces: Perspectives on Autonomy and Interaction. P. 225–230. DOI: 10.1007/978-3-030-74958-3_11.
17. Ellis G., Sinclair B. Learning to learn. Cambridge : Cambridge University Press, 1989. 200 p.
18. Educational Linguistics / eds. C. Fuchs, M. Hauck, M. Dooly. Cham : Springer, 2021. Vol. 52. Language Education in Digital Spaces: Perspectives on Autonomy and Interaction. 230 p.
19. Gobby B., Keddie A., Blackmore J. Professionalism and competing responsibilities: Moderating competitive performativity in school autonomy reform // Journal of Educational Administration and History. 2018. Vol. 50 (3). P. 159–173.
20. Godwin-Jones R. Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning // Language Learning & Technology. 2019. Vol. 23 (1). P. 8–25. DOI: 10.125/44667.
21. Autonomy: Flexibility in response to student needs / J. A. Marsh, A. K. Hashim, E. J. Daramola, L. Mulfinger // Challenging the one best system: The portfolio management model and urban school governance / eds. K. E. Bulkley, J. A. Marsh, K. O. Strunk, D. H. Harris, A. K. Hashim. Harvard : Harvard Education Press, 2020. P. 121–148.
22. Nehushtan Y. Conscientious Exemptions: Between Toleration, Neutrality, and Respect // The Palgrave Handbook of Toleration / ed. M. Sardoč. Cham : Palgrave Macmillan, 2022. P. 341–361. DOI: 10.1007/978-3-030-42121-2_54.
23. Podschwadek F. Autonomy // F. Podschwadek. Philosophy and Politics – Critical Explorations. Cham : Springer, 2022. Vol. 17. Educating the Reasonable. P. 71–98. DOI: 10.1007/978-3-030-84021-1_4.
24. Wermke W., Salokangas M. Educational Autonomy // W. Wermke, M. Salokangas. The Autonomy Paradox: Teachers' Perceptions of Self-Governance Across Europe. Cham : Springer, 2021. P. 67–95. DOI: 10.1007/978-3-030-65602-7_5.
25. Wermke W., Salokangas M. Examining Teacher Autonomy Comparatively // W. Wermke, M. Salokangas. The Autonomy Paradox: Teachers' Perceptions of Self-Governance Across Europe. Cham : Springer, 2021. P. 51–66. DOI: 10.1007/978-3-030-65602-7_4.
26. Glasser W. Schools without Failure. New York : Perennial Library Harper & Row, 1975. 235 p.
27. Benson P. (Auto)biography and learner diversity // Learners' stories: Difference and diversity in language learning / eds. P. Benson, D. Nunan. Cambridge : Cambridge University Press, 2005. P. 4–21.
28. Benson P. Autonomy in language teaching and learning // Language Teaching. 2007. Vol. 40 (1). P. 21–40. DOI: 10.1017/S0261444806003958.
29. Sinclair B. Multiple voices: Negotiating pathways towards teacher and learner autonomy // Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses / eds. T. Lamb, H. Reinders. Philadelphia: John Publishing Company, 2008. P. 237–266.
30. Wang J., Zepeda S., Ponticell J. Teacher Mentoring in Service of Beginning Teachers' Learning to Teach // The Wiley Handbook of Supervision / eds. S. J. Zepeda, J. A. Ponticell. New York : Wiley Publ., 2018. P. 281–306. DOI: 10.1002/9781119128304.ch12.
31. Sinclair B. The teacher as learner: Developing autonomy in an interactive learning environment // Maintaining control: Autonomy and language learning / eds. R. Pemberton, S. Toogood, A. Barfield. Hong Kong : Hong Kong University Press, 2009. P. 175–198.
32. Xu H. The development of teacher autonomy in collaborative lesson preparation: A multiple-case study of EFL teachers in China // System. 2015. Vol. 52. P. 139–148.
33. Yi W. When Teacher Autonomy Meets Management Autonomy to Enhance Learner Autonomy // Chinese Journal of Applied Linguistics. 2017. Vol. 40 (4). P. 392–409. DOI: 10.1515/cjal-2017-0023.
34. Dikilitaş K., Mumford S. Teacher autonomy development through reading teacher research: agency, motivation and identity // Innovation in Language Learning and Teaching. 2018. Vol. 13. P. 1–14. DOI: 10.1080/17501229.2018.1442471.
35. Erss M., Kalmus V., Autio T. 'Walking a fine line': teachers' perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany // Journal of Curriculum Studies. 2016. Vol. 48 (5). P. 589–609. DOI: 10.1080/00220272.2016.1167960.
36. Smith R., Kuchah H., Lamb M. Learner Autonomy in Developing Countries // Autonomy in Language Learning and Teaching / eds. A. Chik, N. Aoki, R. Smith. London : Palgrave Pivot, 2018. P. 7–27. DOI: 10.1057/978-1-137-52998-5_2.

References

1. Rousseau L., Brabant-Beaulieu J. Le neuromythe des «styles d'apprentissage» VAK (visuel, auditif, kinesthésique): une tentative de démystification auprès d'apprentis enseignants francophones. *Neuroéducation*, 2020, vol. 6, no. 1, pp. 65–91. DOI: 10.24046/neuroed.20200601.37. (In French).



2. Smith R. Developing Teacher-Learner Autonomy: Constraints and Opportunities in Pre-service Training. United Kingdom, Warwick, University of Warwick, 2021, pp. 1–15. Available at: https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/people/smith/smith_r/developing_teacher-learner_autonomy_canaries.pdf (accessed 21.01.2021). (In English).
3. Golubchikova M. G., Fedotova E. L., Kharchenko S. A., Golubchikov G. M., Arpentieva M. R. Uchebno-professional'naya samostoyatel'nost' i umeniye učit'sya [Educational and professional independence and ability to learn]. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2021, no. 2 (42), pp. 32–40. (In Russian).
4. Golubchikova M. G., Fedotova E. L., Kharchenko S. A., Golubchikov G. M., Arpentieva M. R. Uchebno-professional'naya samostoyatel'nost' i umeniye učit'sya [Educational and professional independence and ability to teach]. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2021, no. 2 (42), pp. 20–32. (In Russian).
5. Kolomiets O. M. Razvitiye uchebno-professional'noy samostoyatel'nosti studenta vysshey meditsinskoy shkoly v prepodavatel'skoy deyatel'nosti pedagoga [Development of educational and professional independence of a student of higher medical school in the teaching activities of a teacher]. *Pedagogy: History, Prospects*, 2020, vol. 3, no. 3, pp. 19–33. (In Russian).
6. Kolomiets O. M., Golubchikova M. G. Kontseptual'nyye polozeniya razvitiya uchebnoy samostoyatel'nosti studentov v obrazovatel'nom protsesse [Conceptual provisions of development of educational independence of students in educational process]. *World of Science, Culture, Education*, 2019, № 1 (74), pp. 306–308. (In Russian).
7. Lin L., Reinders H. Students' and teachers' readiness for autonomy: beliefs and practices in developing autonomy in the Chinese context. *Asia Pacific Education Review*, 2019, vol. 20 (2), pp. 69–89. DOI: 10.1007/s12564-018-9564-3. (In English).
8. Arpentieva M. R., Gasanova R. R. Umeniye učit'sya i umeniye učit' v kontekste razrabotki i realizatsii individual'noy obrazovatel'noy trayektorii [Ability to learn and the ability to teach in the context of the development and implementation of an individual educational trajectory]. *Teaching and upbringing of children and adolescents: from theory to practice*. Ulyanovsk, 2020, pp. 6–21. (In Russian).
9. Arpentieva M. R., Menshikov P. V. Didakticheskaya kommunikatsiya: umeniye učit'sya i umeniye učit' [Didactic communication: the ability to learn and the ability to teach]. Kaluga, 2017, 353 p. (In Russian).
10. Zuckerman G. A., Wenger A. L. Razvitie uchebnoy samostoyatel'nosti sredstvami shkol'nogo obrazovaniya [Development of educational independence by means of school education]. *Psychological Science and Education*, 2010, no. 4, pp. 77–90. (In Russian).
11. Adcock J., Andrews K., Connors R., Connors S. Get A Coach, Be A Coach. New York, Zero to Ten, LLC., 2021, 240 p. (In English).
12. Chuk Y.-P. J. Learning to Teach, Teaching to Learn: A longitudinal study of student teachers' autonomous development. Thesis of the dissertation in Philosophy. Pokfulam, Hong Kong, University of Hong Kong, 2010, 120 p. DOI: 10.5353/th_b4401417. (In English).
13. Holec H. Autonomy in foreign language learning. Oxford, Pergamon, 1981, 200 p. (In English).
14. Yıldırım Ö. A study on a group of Indian English as a second language learners' perceptions of autonomous learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 2012, vol. 3 (2), pp. 18–29. (In English).
15. Aviram Ah. The Justification of Compulsory Education: The Still Neglected Moral Duty. *Journal of Philosophy of Education*, 1986, vol. 20(1), pp. 51–58. DOI: 10.1111/j.1467-9752.1986.tb00109.x. (In English).
16. Dooly M., Hauck M., Fuchs C. Afterword. Educational Linguistics. Eds. C. Fuchs, M. Hauck, M. Dooly. Cham, Springer, 2021, vol. 52. *Language Education in Digital Spaces: Perspectives on Autonomy and Interaction*, pp. 225–230. DOI: 10.1007/978-3-030-74958-3_11. (In English).
17. Ellis G., Sinclair B. Learning to learn. Cambridge, Cambridge University Press, 1989, 200 p. (In English).
18. Educational Linguistics. Eds. C. Fuchs, M. Hauck, M. Dooly. Cham, Springer, 2021, vol. 52. *Language Education in Digital Spaces: Perspectives on Autonomy and Interaction*, 230 p. (In English).
19. Gobby B., Keddie A., Blackmore J. Professionalism and competing responsibilities: Moderating competitive performativity in school autonomy reform. *Journal of Educational Administration and History*, 2018, vol. 50 (3), pp. 159–173. (In English).
20. Godwin-Jones R. Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning. *Language Learning & Technology*, 2019, vol. 23 (1), pp. 8–25. DOI: 10.125/44667. (In English).
21. Marsh J. A., Hashim A. K., Daramola E. J., Mulfinger L. Autonomy: Flexibility in response to student needs. *Challenging the one best system: The portfolio management model and urban school governance*. Eds. K. E. Bulkley, J. A. Marsh, K. O. Strunk, D. H. Harris, A. K. Hashim. Harvard, Harvard Education Press, 2020, pp. 121–148. (In English).
22. Nehushtan Y. Conscientious Exemptions: Between Toleration, Neutrality, and Respect. *The Palgrave Handbook of Toleration*. Ed. M. Sardoč. Cham, Palgrave Macmillan, 2022, pp. 341–361. DOI: 10.1007/978-3-030-42121-2_54. (In English).
23. Podschwadek F. Autonomy. F. Podschwadek. *Philosophy and Politics – Critical Explorations*. Cham, Springer, 2022, vol. 17. Educating the Reasonable, pp. 71–98. DOI: 10.1007/978-3-030-84021-1_4. (In English).
24. Wermke W., Salokangas M. Educational Autonomy. W. Wermke, M. Salokangas. *The Autonomy Paradox: Teachers' Perceptions of Self-Governance Across Europe*. Cham, Springer, 2021, pp. 67–95. DOI: 10.1007/978-3-030-65602-7_5. (In English).
25. Wermke W., Salokangas M. Examining Teacher Autonomy Comparatively. W. Wermke, M. Salokangas. *The Autonomy Paradox: Teachers' Perceptions of Self-Governance Across Europe*. Cham, Springer, 2021, pp. 51–66. DOI: 10.1007/978-3-030-65602-7_4. (In English).
26. Glasser W. Schools without Failure. New York, Perennial Library Harper & Row, 1975, 235 p. (In English).
27. Benson P. (Auto)biography and learner diversity. *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. Eds. P. Benson, D. Nunan. Cambridge, Cambridge University Press, 2005, pp. 4–21. (In English).
28. Benson P. Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 2007, vol. 40 (1), pp. 21–40. DOI: 10.1017/S0261444806003958. (In English).
29. Sinclair B. Multiple voices: Negotiating pathways towards teacher and learner autonomy. *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*. Eds. T. Lamb, H. Reinders. Philadelphia, John Publishing Company, 2008, pp. 237–266. (In English).
30. Wang J., Zepeda S., Ponticell J. Teacher Mentoring in Service of Beginning Teachers' Learning to Teach. *The Wiley Handbook of Supervision*. Eds. S. J. Zepeda, J. A. Ponticell. New York, Wiley Publ., 2018, pp. 281–306. DOI: 10.1002/9781119128304.ch12. (In English).



31. Sinclair B. The teacher as learner: Developing autonomy in an interactive learning environment. *Maintaining control: Autonomy and language learning*. Eds. R. Pemberton, S. Toogood, A. Barfield. Hong Kong, Hong Kong University Press, 2009, pp. 175–198. (In English).
 32. Xu H. The development of teacher autonomy in collaborative lesson preparation: A multiple-case study of EFL teachers in China. *System*, 2015, vol. 52, pp. 139–148. (In English).
 33. Yi W. When Teacher Autonomy Meets Management Autonomy to Enhance Learner Autonomy. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 2017, vol. 40 (4), pp. 392–409. DOI: 10.1515/cjal-2017-0023. (In English).
 34. Dikilitaş K., Mumford S. Teacher autonomy development through reading teacher research: agency, motivation and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2018, vol. 13, pp. 1–14. DOI: 10.1080/17501229.2018.1442471. (In English).
 35. Erss M., Kalmus V., Autio T. 'Walking a fine line': teachers' perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany. *Journal of Curriculum Studies*, 2016, vol. 48 (5), pp. 589–609. DOI: 10.1080/00220272.2016.1167960. (In English).
 36. Smith R., Kuchah H., Lamb M. Learner Autonomy in Developing Countries. *Autonomy in Language Learning and Teaching*. Eds. A Chik., N. Aoki, R. Smith. London, Palgrave Pivot, 2018, pp. 7–27. DOI: 10.1057/978-1-137-52998-5_2. (In English).
-



ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

УДК/UDC 378.1
EDN JXBVBA



Долинина Ирина Геннадьевна

доктор педагогических наук,
профессор кафедры гуманитарных и социальных наук
факультета подготовки кадров высшей квалификации
и дополнительного профессионального образования,
Пермский военный институт войск национальной гвардии
Российской Федерации, г. Пермь

Dolinina Irina G.

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Humanities and Social Sciences,
Faculty of Training Highly Qualified Personnel
and Additional Professional Education, Perm Military
Institute of National Guard Troops, Perm

Гнутов Андрей Дмитриевич

адъютант, Пермский военный институт войск
национальной гвардии Российской Федерации, г. Пермь

Gnutov Andrey D.

Associate, Perm Military Institute of National Guard Troops,
Perm

**КОНЦЕПЦИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ
БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РФ**

**THE CONCEPT OF A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR THE FORMATION
OF INFORMATION TECHNOLOGY COMPETENCE IN THE FIELD OF SECURITY
OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF THE RUSSIAN FEDERATION**

Введение. Формирование цифровой педагогической реальности затрагивает концептуальные основы образования и механизмы формирования профессиональной компетентности будущего офицера войск национальной гвардии РФ.

Методология. Обоснование методологического, теоретического и методического концептов позволило определить ведущую идею исследования,

согласно которой формирование информационно-технологической компетенции в области безопасности будущих офицеров в условиях цифровой образовательной среды является сложным, многоуровневым процессом, обеспечивающим готовность будущих офицеров к успешной профессиональной деятельности с учетом цифровой трансформации общества.



Результаты. В исследовании определены теоретические и методические основы формирования информационно-технологической компетенции в области безопасности будущих офицеров в условиях цифровой образовательной среды. Уточнено понятие цифровой образовательной среды, которая представляет собой совокупность организационных и педагогических условий обучения, способствующих мотивации курсантов, которая является ключевой составляющей профессионального становления будущего офицера. Проанализированы современные средства информационно-технологической компетенции в области безопасности будущих офицеров в условиях цифровой образовательной среды, даны их характеристики и технологические и методические возможности обучения курсантов.

Заключение. Анализ методологических основ формирования информационно-технологической компетенции в области безопасности будущих офицеров в условиях цифровой образовательной среды позволил выяснить, что современные методологические подходы предусматривают установление общих педагогических закономерностей как основы научного поиска, установление мировоззренческих позиций. Выяснено, что внедрение концептуальной модели формирования информационно-технологической компетенции в области безопасности будущих офицеров в условиях цифровой образовательной среды в процессе проектирования должно соответствовать таким педагогическим принципам, как педагогическая целесообразность применения современных цифровых ресурсов и обеспечение защиты информации в образовательной цифровой среде.

Introduction. The formation of digital pedagogical reality affects conceptual foundations of education and mechanisms of professional competence formation of future officers of the National Guard of the Russian Federation.

Methodology. The substantiation of methodological, theoretical and methodological concepts made it possible to determine the leading idea of the study, according to which the formation of information technology competence in the field of security of future officers in a digital educational environment is a complex, multi-level process that ensures the readiness of future officers for successful professional activity, taking into account the digital transformation of society.

Results. The study defines the theoretical and methodological foundations for the formation of information technology competence in the field of security of future officers in a digital educational environment. The concept of a dig-

ital educational environment is clarified, which is a set of organizational and pedagogical conditions for training that contribute to the formation of motivation of cadets, which is a key component of the professional development of future officers. Modern means of information technology competence in the field of security of future officers in the digital educational environment are analyzed; their characteristics and technological and methodological opportunities for training cadets are given.

Conclusion. The theoretical analysis of the methodological foundations of the formation of information technology competence in the field of security of future officers in the digital educational environment made it possible to find out that modern methodological approaches provide for the establishment of general pedagogical patterns as the basis of scientific research, the establishment of ideological positions. It has been found that the technology of introducing a conceptual model for the formation of information technology competence in the field of security of future officers in the digital educational environment in the design process should comply with such pedagogical principles as the pedagogical expediency of using modern digital resources and ensuring the protection of information in the educational digital environment.

Ключевые слова: цифровизация, цифровая образовательная среда, информационно-технологическая компетенция в области безопасности, концептуальная модель цифровой образовательной среды.

Keywords: digitalization, digital educational environment, information technology competence in the security field, conceptual model of the digital educational environment.

Введение

Цифровая трансформация как ведущая тенденция социально-экономического развития общества означает интеграцию цифровых технологий во все сферы жизни человека. Эта интеграция приводит к принципиальным изменениям в том, как действуют граждане, предприятия и организации, как они обеспечивают ценность для себя, своих сотрудников, клиентов, партнеров, достигая собственных и общих экономических и социальных целей быстрее, дешевле и с новым качеством.

Для достижения конкурентного преимущества в цифровом мире требуется создание, привлечение и удержание достаточного количества специалистов, владеющих современными технологиями. С появлением новых технологий возникает спрос на приобретение новых информационно-технологических компетенций в системе подготовки специалистов. В связи



с этим возникает потребность внедрения цифровой образовательной среды формирования информационно-технологической компетенции в области безопасности будущих офицеров, что и предопределяет актуальность исследования проблемы исследования.

Проблема использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе нашла широкое отражение в современных психолого-педагогических исследованиях А. Х. Авдеева, А. А. Андреева, Р. Ф. Ардеева, А. Г. Асмолова, Л. Н. Бахтияровой, Г. Ю. Беляева, В. П. Беспалько, Ю. С. Брановского, А. А. Вербицкого, Е. П. Белинской, Д. Н. Богоявленского, С. В. Бондаренко, В. С. Гершунского, М. А. Горюновой, В. В. Гузеева, О. А. Козлова, Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, А. В. Минакова, А. В. Мудрика, Е. И. Машбица, С. В. Панюковой, Е. С. Полат, И. В. Роберт, Е. И. Тихомировой, Е. В. Ширшова и др. Проблемы информационной безопасности активно изучаются сегодня в педагогической науке (Л. В. Астахова, А. А. Ахметвалиева, М. И. Бочаров, Д. А. Борисов, С. В. Иванов, О. А. Козлов, И. В. Симонова, Т. В. Харлампьева, О. Л. Юшина и др.).

Анализ результатов научных исследований дает основания утверждать, что процесс формирования информационно-технологической компетенции в области безопасности будущих офицеров в условиях цифровой образовательной среды в настоящее время не является предметом специального изучения.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы не выявлено специальных работ, в которых системно освещены результаты исследования формирования информационно-технологической компетенции в области безопасности будущих офицеров в условиях цифровой образовательной среды. Установлено, что отдельные вопросы по использованию такой среды рассмотрены лишь вскользь, в процессе выявления других проблем подготовки специалистов.

Взяв в качестве *объекта исследования* образовательный процесс в военных образовательных организациях высшего образования (ВООВО) войск национальной гвардии РФ. Нами была поставлена *цель исследования* – теоретическое обоснование, разработка и апробация педагогических условий формирования информационно-технологической компетенции в области безопасности будущих офицеров в условиях цифровой образовательной среды ВООВО.

Данная статья призвана обозначить направление решения проблемы, связанной с процессом формирования информационно-технологической компетенции в области безопасности будущих офицеров войск национальной гвардии РФ.

Методология

В основу педагогического исследования положена общенаучная и конкретно-научная методология, что должно обеспечить единство всех компонентов методической системы обучения. Определены методологические подходы по исследованию проблемы формирования информационно-технологической компетенции в области безопасности будущих офицеров в условиях цифровой образовательной среды.

Результаты

Анализ определений понятия «информационно-образовательная среда» с использованием психолого-педагогической литературы позволил выявить качественные и количественные особенности содержания понятия «информационно-образовательная среда». В первую очередь, анализ охватывал поле значений понятия «информационно-образовательная среда», в котором находятся такие понятия, как: «образование», «среда», «информация» и др.

В педагогической науке «образовательная среда» является ключевым понятием, которое определяется как «совокупность условий, влияний и возможностей, которые создают предпосылки для раскрытия интересов и способностей обучаемых и обеспечивающих активную позицию обучаемых в образовательном процессе, их личностное развитие и саморазвитие» [10].

Таким образом, в образовательной среде происходит развитие субъекта образовательного процесса, что важно, на основе его собственной активности. При этом важнейшим условием успешности образовательного процесса является подготовленность обучающегося к формированию и непрерывному расширению собственной образовательной среды, которая, по мнению Ю. Г. Коротенкова, должна носить информационный характер. При этом автор утверждает, что «в современных условиях, по целям, содержанию и средствам, образовательную среду отождествляют с информационно-образовательной средой» [3].

Так, по мнению И. М. Осмоловской, «информационно-образовательная среда – это специально созданная и систематизированная часть ИОП, объединяющая в себе субъектов, использующих, создающих, обрабатывающих информацию и аппаратные средства ее обслуживающие» [5].

О. А. Козлов утверждает, что создание качественной информационно-образовательной среды возможно только при умелом использовании инструментов и ресурсов цифровой трансформации образования, которые напрямую связаны с методами и спосо-



бами их использования, зависящими от особенностей системы образования [1].

По нашему мнению, информационно-образовательную среду следует рассматривать в качестве интеграции информационно-коммуникационных технологий организационно-методического обеспечения образовательного процесса с целью повышения его результативности за счет активизации обучающегося в учебной деятельности.

Как утверждает Е. В. Трубицына, в современной педагогической науке можно выделить «программно-технический» и «социально-педагогический» подходы к рассмотрению понятия «информационно-образовательная среда». В основу программно-технического подхода к определению информационно-образовательной среды, положены информационные, программные и технические ресурсы, объединенные в систему, обеспечивающую эффективное протекание образовательного процесса [8].

Таким образом, информационно-образовательная среда должна рассматриваться как организационно-технологическая составляющая образовательного процесса, которая выполняет обеспечивающую функцию формирования личностного развития обучающегося в учебной деятельности и получения заданных образовательных результатов.

В системе образования в условиях технологического развития встречается такое понятие, как «цифровая среда». Определение термина «цифровая среда» в законодательстве не приводится, но в научной литературе оно используется.

В. Г. Лапин определяет цифровую среду в образовании как совокупность ресурсов, обеспечивающих процесс подготовки специалиста, а также управление образовательным учреждением. Автор подчеркивает, что эффективность такой среды в образовательном процессе открывает новые возможности для построения качественного образования. Цифровая среда позволяет соискателям высшего образования получать необходимую актуальную информацию и выстраивать индивидуальную образовательную траекторию [4].

Цифровая среда – это среда, которая позволяет ориентировать образовательный процесс не просто на выполнение требований профессионального и образовательного стандарта, а на формирование профессиональной культуры специалиста, стремление к постоянному самостоятельному самосовершенствованию с помощью информационных сервисов и технологий [9].

Цифровую среду также можно считать совокупностью элементов, определенной экосистемой, объединяющей различные информационные ресурсы и сер-

висы, которые в первую очередь базируются на том, что цифровое представление информации дает возможность принимать те или иные решения на основе больших объемов данных [11].

Цифровая среда включает в себя не только веб-сайты и веб-страницы как составляющие веб-сайтов, но и электронные документы, файлы, в том числе оцифрованные объекты интеллектуальной собственности, которые используются в соответствующих устройствах, не предусматривающих бумажной формы документооборота (компьютеры, ноутбуки, планшеты, смартфоны и другие виды так называемых гаджетов) [6].

Мы под образовательно-цифровой средой будем понимать совокупность организационных и педагогических условий для обучения, способствующих формированию мотивации курсантов к саморазвитию, самообразованию, которая является ключевой составляющей профессионального становления будущего офицера средствами информационных ресурсов и сервисов.

В цифровой образовательной среде реализует свои задачи каждый участник образовательного процесса. Для обучающихся ключевыми позициями являются расширение возможностей построения образовательной траектории, доступ к самым современным образовательным ресурсам. Для преподавателя – это снижение нагрузки по обработке большого объема документации и расширение возможностей совершенствования образовательного процесса.

Под составом информационно-методического обеспечения цифровой образовательной среды будем понимать технологии обучения, методы выбора и применения способов, инструментов обучения для получения заданных компетенций, критериев сформированности компетенций, методик проектирования и реализации образовательного процесса в цифровой образовательной среде. Под структурой информационно-методического обеспечения цифровой образовательной среды понимаются организационно-педагогические процессы, протекающие в среде и опирающиеся на состав ее методического обеспечения [2].

Для определения системы критериев и показателей эффективности применения цифровой образовательной среды в соответствии с определенными характеристиками применены теоретические и эмпирические методы исследования, предусматривающие анализ, систематизацию критериев и показателей оценки эффективности цифровой образовательной среды преподавания информатики.

Для оценивания эффективности конструирования и применения цифровой образовательной среды



преподавания информатики определены критерии и показатели их проявления.

1. Прагматический критерий эффективности цифровой образовательной среды преподавания информатики определяется мерой практической реализации его назначения. К показателям прагматического критерия отнесем:

1.1. Соответствие целям конструирования среды;

1.2. Соблюдение образовательных и технологических стандартов;

1.3. Соответствие принципам цифровизации, открытого образования и науки, а также специфическим принципам, касающимся развертывания облачных технологий и специфики их применения.

2. Организационно-коммуникативный критерий определяется степенью обеспечения безопасности и защиты данных пользователей, а также удобством применения, поддержки и сопровождения.

Показатели проявления организационно-коммуникативного критерия определяют качественные и количественные характеристики надежности и производительности функционирования цифровой образовательной среды во время применения в образовательном процессе, а именно:

2.1. Свободный доступ к ресурсам и администрирование среды;

2.2. Техническая поддержка и консультирование;

2.3. Поддержка образовательно-научных коммуникаций;

2.4. Соблюдение безопасности и защиты данных пользователей;

2.5. Компетентность технического, управленческого персонала и НПП, являющихся субъектами взаимодействия с цифровой образовательной средой.

3. Технологический критерий характеризует уровень применения средств конструирования и создания определенного функционала цифровой образовательной среды с возможностью дальнейшей модернизации и масштабирования, который уточняется через показатели:

3.1. Функциональной достаточности, которую, в свою очередь, определяют количественные и качественные показатели требуемого состава и структуры, а также соответствующего программно-аппаратного обеспечения, достаточного для реализации целей конструирования цифровой образовательной среды. Функциональная достаточность ИТ-инфраструктуры и полнота информационных ресурсов являются необходимым условием для реализации функционала цифровой образовательной среды;

3.2. Эксплуатационной надежности реализации определенного функционала (поддержка работоспособности информационно-образовательной среды), которая характеризуется: вероятностью безотказной работы (безотказность как работоспособность технической составляющей информационно-образовательной среды в процессе реализации основного функционала – использования в процессе обучения и реализации образовательных коммуникаций субъектов образовательного процесса); коэффициентом готовности и оперативной готовности, определяющим вероятность работоспособности технической составляющей информационно-образовательной среды в любой момент времени, продолжительность работоспособности и ремонтпригодность (в случае необходимости);

3.3. Интегрированности, что определяет уровень зависимости между отдельными компонентами цифровой образовательной среды и внешними информационными системами и сервисами;

3.4. Технологической открытости как показателя совместимости составляющих цифровой образовательной среды с другими системами и пользователями. Определяют количественные и качественные показатели стандартизованности (соответствие международным стандартам), масштабируемости (добавление нового функционала, увеличение количества пользователей и др.), мобильности (доступ с разных устройств, перенос программ и данных, модернизация), модульности (интеграция с внешними облачными сервисами и др.);

3.5. Клиентоориентированности, что определяется доступностью цифровой образовательной среды и удобством пользования. С учетом субъективности последнего показателя в процессе оценивания нужно вносить уточнения (осуществлять декомпозицию) в зависимости от объекта и субъектов оценивания.

4. Образовательный критерий характеризует эффективность применения цифровой образовательной среды в процессе формирования профессиональных компетенций будущих офицеров в области информационно-технологической безопасности через качественные и количественные характеристики, которые проявляются в следующих показателях:

4.1. Образовательная целесообразность использования информационно-образовательной среды как степень соответствия ее компонентов, в частности архитектуры знаний и сервисов, для конструирования и реализации опыта через педагогически выверенное использование педагогических технологий, методов и средств поддержки образовательного процесса для достижения ожидаемого результата;

4.2. Инновационность как обеспечение возможности построения принципиально новых методов и приемов образовательной деятельности, направленностью которых являются: индивидуальность образовательной траектории, работа в команде, партнерство в отношениях преподавателей и обучающихся, прозрачность и открытость оценивания учебных достижений обучающихся, привлечение внешних экспертов и др.;

4.3. Дидактическая результативность, которая означает гарантированное достижение запланированного результата с минимальным использованием отведенного времени, характеризующая уровень приобретения курсантами профессиональных компетенций в области информационно-технологической безопасности.

При этом определение критериев эффективности применения цифровой образовательной среды и показателей их проявления не исчерпывает всей полноты критериальной системы. Некоторые критерии и показатели могут быть уточнены или дополнены в зависимости от цели и объекта оценивания. Например, при подборе аппаратно-программного обеспечения или оценки эффективности проектного решения критерии оценки будут отличаться. Кстати, в этих случаях в систему оценивания будет введен экономический критерий, который, как правило, не учитывают при педагогическом проектировании.

Оценивание по всем критериям происходит опосредованно через оценку отдельных ресурсов, форм взаимодействия, педагогических воздействий как показателей эффективности компонентов информационно-образовательной среды для формирования профессиональных компетенций будущих офицеров в области информационно-технологической безопасности. К этой группе также относятся показатели оценивания образовательной результативности применения цифровой

образовательной среды путем осуществления экспертного оценивания уровней сформированности профессиональных компетенций курсантов в области информационно-технологической безопасности.

Оказалось, что важнейшим фактором, влияющим на эффективность применения информационно-образовательной среды, является ее дидактическая результативность.

Таким образом, можно утверждать, что результаты экспертного оценивания эффективности цифровой образовательной среды подтверждают его эффективность в обеспечении условий для формирования профессиональных компетенций будущих офицеров в области информационно-технологической безопасности в соответствии с современными требованиями.

В экспериментальной работе исследовалась динамика восприятия различных типов учебного цифрового контента в процессе формирования информационно-технологической компетенции в области безопасности будущих офицеров (табл. 1, рис. 1).

Таблица 1

Исследование состояния восприятия курсантами различных типов учебного цифрового контента до и после эксперимента

Типы представления информации	Легкость восприятия контента, в %		Способ представления контента, в %	
	до	после	до	после
Аудиальная	13,3	21,4	1,2	12,2
Визуальная	59,2	88,2	23,5	39,2
Аудиовизуальная	68,5	85,8	25,6	35,2
Электронная текстовая без видео- и/или аудиосопровождения	56,8	68,5	56,8	78,5
Сочетание всех указанных типов	58,3	74,2	0,2	9,9

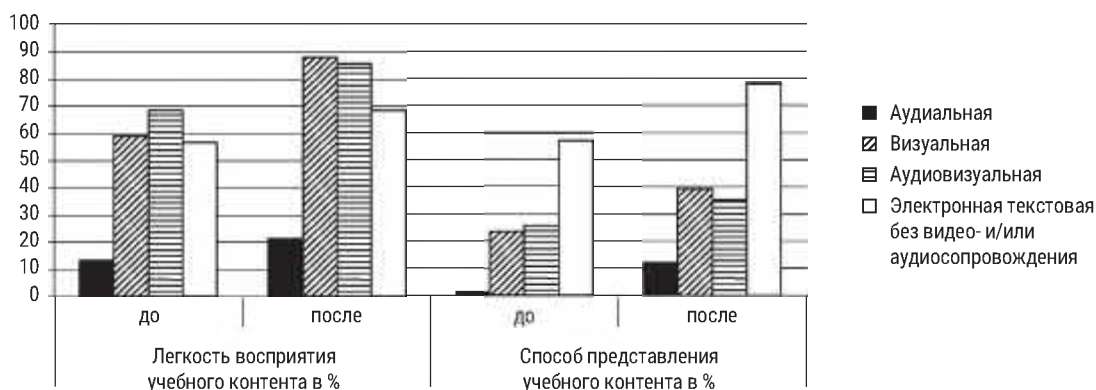


Рис. 1. Графическое изображение результатов исследования состояния восприятия различных типов учебного цифрового контента



Исследование позволяет утверждать, что курсанты в процессе формирования информационно-технологической компетенции в области безопасности отдают предпочтение визуальному и аудиовизуальному типам учебного цифрового контента. Например, посмотреть фрагмент видео со звуковым сопровождением в начале исследования выявили желание 68,5% опрошенных респондентов, в то время как в конце исследования этот показатель повысился почти на 20%.

Состояние использования преподавателями аудиальной информации в процессе формирования информационно-технологической компетенции в области безопасности в начале эксперимента составлял 1,2%, в конце этот показатель увеличился более чем на 10%. Существует потребность в совершенствовании методик обучения специалистов за счет расширения аудиального и визуального учебного контента.

Заключение

Исследование позволило разработать теоретические и методические основы формирования информационно-технологической компетенции в области безопасности будущих офицеров в условиях цифровой образовательной среды.

Раскрыты сущность, структура, критерии, показатели и уровни формирования информационно-технологической компетенции в области безопасности будущих офицеров в условиях цифровой образовательной среды. Критериями контроля и оценки сформированности информационно-технологической компетенции в области безопасности будущих офицеров в условиях цифровой образовательной среды определены систематичность и активность курсантов.

Получили подтверждение частичные гипотезы исследования, которые заключались в предположении относительно повышения эффективности процесса формирования профессиональных компетенций будущих офицеров в области информационно-технологической безопасности в условиях цифровой образовательной среды.

Литература

1. Козлов О. А. Развитие цифровой трансформации образования: российский и зарубежный опыт // Информатика: проблемы, методы, технологии : материалы XXI Междунар. науч.-метод. конф. Воронеж, 2021. С. 1704–1711.
2. Козлов О. А. Теоретико-методологические основы информационной подготовки курсантов военно-учебных заведений. М., 2010. 326 с.
3. Коротенков Ю. Г. Информационная образовательная среда основной школы [Электронный ресурс]. URL: http://eor.it.ru/eor/file.php/1/metod_material/Uchebnoe_posobie_IOS.pdf.
4. Лапин В. Г. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем про-

- фессиональном образовании // Инновационное развитие профессионального образования. 2019. № 1 (21). С. 55–59.
5. Осмоловская И. М. Инновационные образовательные практики в образовательном пространстве школы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 3 (50). С. 120–131.
 6. Пономарева М. Н. Доступность профессионального образования в условиях цифровой образовательной среды // Инновационное развитие профессионального образования. 2018. № 3 (19). С. 63–69.
 7. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) // Инновации в профессиональной школе. М., 2010. 48 с.
 8. Трубицына Е. В. Два подхода к определению информационно-образовательной среды [Электронный ресурс]. URL: <http://ito.edu.ru/2009/MariyEI/1/1-0-13.html> (дата обращения: 16.03.2017).
 9. Шаронин Ю. В. Цифровые технологии в высшем и профессиональном образовании: от личностно ориентированной SMART-дидактики к блокчейну в целевой подготовке специалистов [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28507> (дата обращения: 12.02.2022).
 10. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001. 365 с.
 11. Riihelainen J. M., Crosier D. Focus On: Digital learning environments – the best way forward? [Электронный ресурс]. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/focus-digital-learning-environments-%E2%80%93-the-best-way-forward_en (дата обращения: 14.02.2020).

References

1. Kozlov O. A. Razvitie cifrovoj transformacii obrazovaniya: rossijskij i zarubezhnyj opyt [Development of digital transformation of education: Russian and foreign experience]. *Computer science: problems, methods, technologies. Materials of the scientific and methodological XXI International Conference*. Voronezh, 2021, pp. 1704–1711. (In Russian).
2. Kozlov O. A. Teoretiko-metodologicheskie osnovy informacionnoj podgotovki kursantov voenno-uchebnyh zavedenij [Theoretical and methodological foundations of information training of cadets of military educational institutions]. Moscow, 2010, 326 p. (In Russian).
3. Korotencov Yu. G. Informacionnaya obrazovatel'naya sreda osnovnoj shkoly [Information educational environment of primary school]. Available at: http://eor.it.ru/eor/file.php/1/metod_material/Uchebnoe_posobie_IOS.pdf. (In Russian).
4. Lapin V. G. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak uslovie obespecheniya kachestva podgotovki studentov v srednem professional'nom obrazovanii [Digital educational environment as a condition for ensuring the quality of training students in secondary professional education]. *Innovative Development of Vocational Education*, 2019, no. 1 (21), pp. 55–59. (In Russian).
5. Osmolovskaya I. M. Innovacionnye obrazovatel'nye praktiki v obrazovatel'nom prostranstve shkoly [Innovative educational practices in the educational space of a school]. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 2018, vol. 1, no. 3 (50), pp. 120–131. (In Russian).
6. Ponomareva M. N. Dostupnost' professional'nogo obrazovaniya v usloviyah cifrovoj obrazovatel'noj sredy [Vocational education availability in the digital educational environment]. *Innovative Development of Vocational Education*, 2018, no. 3 (19), pp. 63–69. (In Russian).
7. Robert I. V. Teoriya i metodika informatizacii obrazovaniya (psihologo-pedagogicheskij i tekhnologicheskij aspekty) [Theory



- and methodology of informatization of education (psychological, pedagogical and technological aspects)]. *Innovations in the Professional School*. Moscow, 2010, 48 p. (In Russian).
8. Trubitsyna E. V. Dva podhoda k opredeleniyu informacionno-obrazovatel'noj sredy [Two approaches to the definition of the information and educational environment]. Available at: <http://ito.edu.ru/2009/MariyEI/I-I-0-13.html> (accessed 16.03.2017). (In Russian).
 9. Sharonin Yu. V. Cifrovye tekhnologii v vysshem i professional'nom obrazovanii: ot lichnostno orientirovannoy SMART-didaktiki k blokchejnu v celevoj podgotovke specialistov [Digital technologies in higher and vocational education: personality-oriented smart didactics to the blockchain in target training]. *Modern Problems of Science and Education*, 2019, no. 1. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28507> (accessed 12.02.2022). (In Russian).
 10. Yasvin V. A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu [Educational environment: from modeling to design]. Moscow, 2001, 365 p. (In Russian).
 11. Riihelainen J. M., Crosier D. Focus On: Digital learning environments – the best way forward? Available at: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/focus-digital-learning-environments-%E2%80%93-best-way-forward_en (accessed 14.02.2020). (In English).

УДК/UDC 371.21
EDN NQСХММ

Мажаренко Светлана Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дополнительного образования, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь

Mazharenko Svetlana V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Additional Education, Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol



О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ЦИФРОВЫМ ТРАНСФОРМАЦИЯМ В ОБРАЗОВАНИИ (ПО МАТЕРИАЛАМ ОПРОСА)

ON SOME ASPECTS OF TEACHERS' READINESS FOR DIGITAL TRANSFORMATIONS IN EDUCATION (BASED ON THE SURVEY MATERIALS)

Введение. Кардинальные изменения в системе образования, связанные с цифровой трансформацией, делают крайне необходимым изучение данной проблемы с целью поиска путей оптимизации процессов системного и личностного обновления в образовательном пространстве. Интенсивное освоение технологических ресурсов образовательной среды выводит в ранг приоритетных вопросы готовности и способности педагогов к мобильному преобразованию имеющегося опыта. Целью предпринятого автором статьи опроса стало выявление позиций педагогов, характеризующих некоторые аспекты их готовности к цифровым изменениям, определение существующих проблем и дефицитов в новой профессиональной реальности.

Методология. Исследование проводилось с использованием анкетного опроса, позволяющего проанализировать некоторые аспекты готовности педаго-

гов к деятельности в условиях цифрового обновления образовательной среды. Проводимый анализ эмпирических данных соотносился с результатами подобных научных исследований с целью выявления общих тенденций и закономерностей в процессе обсуждения вопросов расширения информационно-образовательной среды и соответствующей готовности педагогов к данному процессу.

Результаты. Императивный характер реализации нормативных директив, связанных с процессами цифровизации образования, детерминирует усиление включенности педагогических работников в цифровое образовательное пространство, в связи с чем доля педагогов, у которых есть проблемы с использованием цифровых технологий, постепенно снижается. Приобретенный педагогами образовательных организаций стихийный опыт тотального дистанта в период пандемии существенно снизил уровень пси-



психологических барьеров, связанных с возникновением неуверенности и страха перед новыми технологиями и условиями деятельности, выдвинув на первый план вопросы оптимального информационно-технического наполнения образовательной среды и методической готовности к решению профессиональных задач в цифровом пространстве.

Заключение. В комплексе всех мероприятий на этапе перехода к цифровому образовательному процессу автором подчеркивается важность обеспечения полного оснащения информационно-технической базы образовательных организаций в регионе, что позволит педагогу максимально переключиться на освоение новых дидактических решений, совершенствование собственных компетенций в использовании цифровых технологий и ресурсов. Еще более значимой и долгосрочной видится проблема апгрейда системы сопровождения специалистов образовательных организаций в цифровом социально-профессиональном пространстве, ликвидации профессиональных дефицитов в цифровой среде на основе создания рычагов внутренней мотивации педагога.

Introduction. Drastic changes in the education system associated with digital transformation make it extremely necessary to study this issue in order to find constructive ways to optimize the processes of systemic and personal renewal in the educational space. Intensive development of technological resources of the educational environment brings to the rank of priority issues of readiness and ability of teachers to mobile transformation of existing experience. The purpose of the survey undertaken by the author of the article was to identify the positions of teachers that characterize some aspects of their readiness for digital change, to identify existing problems and deficiencies in the new professional reality.

Methodology. The study was conducted using a questionnaire survey, which allows us to analyze some aspects of the readiness of teachers to work in the conditions of digital renewal of the educational environment. The analysis of empirical data was correlated with the results of similar scientific studies in order to identify general trends and patterns in the process of discussing the issues of expanding the information and educational environment and the corresponding readiness of teachers for this process.

Results. The imperative nature of the implementation of regulatory directives related to the processes of digitalization of education determines the increased involvement of teachers in the digital educational space, and therefore the proportion of teachers who have problems using digital technologies is gradually decreasing. The spontaneous

experience of total distance learning acquired by teachers of educational organizations during the pandemic significantly reduced the level of psychological barriers associated with the emergence of uncertainty and fear of new technologies and working conditions, highlighting the issues of optimal information and technical content of the educational environment and methodological readiness to solve professional problems in digital space.

Conclusion. Based on the results obtained, in the complex of all activities at the stage of transition to the digital educational process, the author emphasizes the importance of ensuring the full equipping of the information and technical base of educational organizations in the region, which will allow the teacher to switch as much as possible to the development of new didactic solutions, improving their own competencies in the use of digital technologies and resources. Even more significant and long-term is the problem of upgrading the system of support for specialists of educational organizations in the digital socio-professional space, eliminating professional deficits in the digital environment based on the creation of levers of internal teacher motivation.

Ключевые слова: цифровизация образования, подготовка педагога, педагогическая деятельность, цифровые технологии, профессиональные дефициты.

Keywords: digitalization of education, teacher training, pedagogical activity, digital technologies, professional deficits.

Введение

В условиях снижения управляемости современной действительностью динамичность и нестабильность становятся основными атрибутами всех социальных процессов, в том числе и процессов в сфере образования. Непрерывные трансформации образовательной системы отличаются амбивалентностью: прогрессивные изменения несут в себе разного рода риски и проблемы, которые воздействуют на понимание и реализацию педагогами своих профессиональных задач. В условиях новой реальности педагог погружен в бездну неопределенности, что нарушает баланс его привычных установок, выводит из «зоны комфорта» в профессиональном и личностном аспектах.

Общий ход глобализационных процессов предъявляет целый спектр факторов, существенно изменяющих систему принципов жизнедеятельности общества, имплицитно проецируемых на систему образования. Доминантным фактором, интенсивно и кардинально трансформирующим образовательную среду на современном этапе, становится явление цифро-



визации образовательных систем. Актуальность вопроса цифровизации образования вызвана глобальными процессами перехода к цифровой экономике и цифровому обществу. Само понятие «цифровизация», равно как и смежное ему «цифровая трансформация», относительно недавно вошли в научный и практический обиход, в связи с чем общепринятого их понимания пока не сложилось ни в научной литературе, ни в нормативных документах. В научной периодике наблюдается многогранность данных дефиниций ввиду того, что они формируются как обобщение довольно широкого круга явлений в обществе. В самом широком контексте понятие «цифровизация» означает переход на цифровые формы передачи информации [13, с. 63] и определяется как «преобразование информации в цифровую форму, которое в дальнейшем приводит к оптимизации издержек, появлению новых перспектив развития» [5, с. 6]. Феномен цифровизации рассматривается применительно к разным сферам жизни человека, в связи с чем конкретный смысл данного понятия в значительной степени зависит от контекста его употребления. В целом, сложились два основных подхода к пониманию цифровизации: оцифровка данных и стратегия интеграции цифровых технологий в жизнь человека [5, с. 7].

Явление цифровизации сопровождается трансформационными изменениями, имеющими прогрессивный характер. Термин «трансформация», в буквальном смысле понимаемый как «перемена вида, превращение» [15, с. 249], «преобразование» [16, с. 516], обычно употребляется для характеристики динамических изменений ключевых и стабильных процессов. В свою очередь «цифровая трансформация» может рассматриваться как процесс изменения (совершенствования) устоявшихся экономических и общественных институтов в связи с внедрением цифровых технологий, предполагающий «совокупность экономических и социальных эффектов в результате цифровизации» [20, с. 12].

Значительные и неотвратимые изменения во всех секторах экономики и общества, связанные с глобальной цифровизацией, дают стремительный импульс процессу совершенствования образования, где педагогу отводится ключевая роль. Цифровой поворот в образовании становится предметом исследований, посвященных изучению его влияния на степень готовности педагога к выполнению своих профессиональных функций в новых условиях деятельности, поиску возможностей поддержки его развития [1; 3; 4; 6; 7; 14; 17; 19; 23 и др.].

Процесс цифровой реконструкции образования был радикально ускорен пандемией, спровоцировавшей экстренное внедрение цифровых технологий в образовательную практику. Бурная, масштабная и глубокая цифровизация в период пандемии обозначила новый этап в развитии педагогических систем. Безапелляционное включение педагогов в цифровую педагогическую реальность существенно преобразует их профессиональную деятельность, обнажает массу проблем, среди которых, наряду с изучением, анализом и освоением технических ресурсов, стоит задача постижения особенностей цифровой дидактики, что напрямую связано с изменением привычного стереотипа образовательного процесса.

Характерно, что при выборе фокуса рассмотрения феномена диджитализации образования наиболее важной представляется не технологическая, а антропологическая плоскость проблемы, связанная, прежде всего, со способностью педагогов к мобильной адаптации к условиям цифровых преобразований. Как отмечают исследователи, отношение педагогов к использованию цифровых технологий представляет интерес для оценки и прогноза эффективности такой трансформации в целом, поскольку именно учителя являются непосредственными агентами всех изменений [19, с. 131]. В процессе цифровой модернизации образования существенно изменяется роль самих педагогов, «которые должны овладевать всеми возможными приемами, методами, средствами электронного обучения, чтобы быть востребованными в информационном образовательном пространстве» [6, с. 28].

В поиске инновационных решений для новых вызовов, возникающих сегодня перед образовательными организациями, крайне важно оценить стартовый уровень готовности системы образования и ее акторов к намеченным трансформационным изменениям, связанным с цифровизацией. Более того, игнорирование обозначенных проблем представляет угрозу для процесса цифровизации в целом.

Практический опыт показал, что переход системы образования в цифровой формат представляется сложной, технологически нагруженной процедурой и усугубляется его вынужденным характером, связанным с необходимостью императивной готовности педагога к данному рода изменениям. В самом общем виде «готовность» рассматривается как «первичное условие выполнения какой-либо деятельности», а профессиональная готовность — как «необходимая предпосылка успешной деятельности специалиста, которая предполагает наличие профессионально значимых качеств и свойств личности [1]. В соответствии с лек-



сической интерпретацией понятие «готовность» трактуется как «согласие сделать» и «состояние, при котором все сделано, готово для чего-нибудь» [12, с. 122].

В научной литературе профессиональная готовность рассматривается как многокомпонентная система, интегративное образование с выделением совокупности составляющих, «наличие которых будет препятствовать диспропорции в структуре личности специалиста» [3, с. 61]. В дискурсе профессиональной готовности авторами психолого-педагогических исследований предлагаются различные структурные вариации искомого феномена (С. С. Витвицкая, К. М. Дурай-Новакова, Н. В. Кузьмина, В. А. Пономаренко, В. А. Сластенин и др.). Анализ литературных источников позволяет нам выделить следующие компоненты профессиональной готовности педагога: мотивационный (профессионально значимые потребности и мотивы, положительное отношение к деятельности), когнитивный (знания и представления о содержании деятельности, средствах решения профессиональных задач), эмоциональный (самоанализ и самооценка, ответственность за результаты деятельности) и деятельностный (актуализация профессиональных знаний, опыт их применения на практике).

Безотлагательный характер процесса цифровизации образования смещает фокус научных исследований в плоскость определения необходимых аспектов готовности педагога к использованию цифровых технологий. Аналитический обзор соответствующих исследований (Т. Б. Гребенюк, Т. А. Сваталова, Е. В. Яковлева и др.) позволяет детализировать вышеобозначенные компоненты профессиональной готовности педагога следующими аспектами:

– мотивационный компонент отражает осознанную потребность в применении цифровых технологий в профессиональной деятельности; характеризуется положительным отношением к цифровым изменениям, желанием самосовершенствоваться в этой сфере [4; 14; 23];

– познавательный компонент определяется базовыми и специальными знаниями, умениями и навыками в области применения цифровых технологий, способностью определять возможности девайсов в решении педагогических задач [4; 14; 23];

– эмоциональный компонент позволяет осознавать профессиональные затруднения, возникающие в процессе освоения цифровых технологий, уровень готовности к применению этих технологий и степень удовлетворенности такой деятельностью, характеризуется отсутствием тревожности и страха перед освоением новых технологий и средств [4; 23];

– деятельностный компонент отражает способность к реализации педагогической деятельности в цифровой среде, включает навыки эффективного использования цифровых технологий и ресурсов в решении профессиональных задач, предполагает способность к самообучению в сфере цифровизации [4; 14; 23].

Методология

С целью выявления некоторых аспектов готовности педагогов к реализации профессиональных задач в условиях нарастания процессов цифровизации, определения их профессиональных дефицитов был проведен опрос, в котором приняли участие 78 человек – педагогических работников городов Ставрополя и Пятигорска, а также Грачевского и Александровского районов Ставропольского края. Состав респондентов был разнообразен по местности проживания (городская, сельская), по признаку возрастного и образовательного ценза, профессионального стажа, принадлежности к определенному типу образовательных учреждений (дошкольные, общеобразовательные), занимаемой должности.

В качестве метода сбора данных была использована специально разработанная анкета, также применялись общелогические методы познания (анализ, синтез, сравнение, обобщение, индукция и др.), контент-анализ нормативных документов и литературных источников. Обратимся к описанию результатов, полученных в процессе проведенного исследования.

Результаты

Безальтернативное включение цифровых технологий в современную образовательную среду рассматривается не только как необходимость, вызванная реалиями сегодняшнего дня, но и как главное условие развития образования, его соответствие вызовам будущего. Готовность педагога к подобным изменениям, его отношение к использованию цифровых технологий имеют значение для оценки и прогноза эффективности процесса цифровизации в целом [19, с. 131]. В связи с этим важным представлялось выяснить отношение педагогов к происходящим изменениям. На вопрос «Считаете ли Вы введение цифровых технологий обязательным условием развития современного образования?» 73 % (57 чел.) опрошенных ответили утвердительно, и лишь 17 % (14 чел.) не согласны с данным суждением, остальная часть затруднилась ответить на вопрос (10 % – 7 чел.). Как видим, позиция большинства педагогов отличается пониманием жизненной необходимости цифровых преобразова-



ний, что соответствует всеобщему тренду цифровой трансформации в современных реалиях. Полученные результаты соотносятся с аналогичными исследованиями, свидетельствующими о преобладании оптимистичного настроения педагогов по отношению к распространению цифровых технологий в образовательной среде [19, с. 132], и в целом могут расцениваться как положительный прогноз по внедрению данных инноваций в образовании.

В ситуации экстренного перехода на дистанционный формат педагогической деятельности при введении череды локдаунов интерес представляло выяснение мнения педагогов об их готовности к такому переходу на основе самоанализа. На вопрос «Готовы ли Вы были к переходу на дистанционный формат обучения в период пандемии?» 45 % (35 чел.) респондентов ответили утвердительно, в то время как 50 % (39 чел.) подтвердили неготовность к незамедлительным изменениям, и только 5 % (4 чел.) затруднились ответить на вопрос.

Вопросы готовности педагогов к дистанционной работе остаются актуальными и в настоящее время ввиду того, что по-прежнему сохраняется вероятность перехода из привычного формата деятельности в дистанционный на фоне развития объективной ситуации с коронавирусной инфекцией. Более того, отдельные направления своей деятельности педагоги, в связи с действующими ограничениями, до сих пор вынуждены осуществлять в удаленном режиме, например взаимодействие с родителями (законными представителями) обучающихся.

Как видим, почти половина опрошенных (45 % – 35 чел.) были готовы к внеплановому тотальному переводу в цифровой режим работы, что объясняется, на наш взгляд, активным проникновением цифровых технологий в современную образовательную среду, обусловленным общими тенденциями развития образования и общества в целом. Процессы цифровой трансформации в системе образования, регламентируемые соответствующими нормативными директивами [10; 11; 18], детерминируют усиление включенности педагогов в цифровое социально-профессиональное пространство на основе расширения соответствующих компетенций, в связи с чем доля педагогов, у которых есть проблемы с использованием электронных технологий, постепенно снижается.

Объективное нарастание процессов использования электронных информационных и образовательных ресурсов в педагогической деятельности подтверждается данными нашего опроса, в котором педагоги отметили, что используют цифровые средства в своей

профессиональной деятельности часто (37 % – 29 чел.) и очень часто (51 % – 40 чел.). Суммарно эти показатели составляют 88 % (69 чел.) от всего числа опрошенных и свидетельствуют о массовой включенности педагогов в цифровую образовательную среду. При этом 68 % (54 чел.) респондентов отметили, что одинаково используют свои цифровые навыки как в образовательной работе, так и при оформлении отчетной документации, в то время как 21 % (16 чел.) указали, что чаще используют цифровые ресурсы в образовательной деятельности, а остальные 11 % (8 чел.) – при подготовке отчетных материалов.

Таким образом, тотальная цифровизация в период пандемии в совокупности с реализацией стратегических государственных проектов по созданию цифровой образовательной среды привели к тому, что педагогов, не имеющих опыта дистанционной работы и использования электронных технологий, в образовательных организациях практически не осталось. Вместе с тем результаты опроса показали, что половина респондентов была не готова к экстренному переходу, и они по-прежнему испытывают трудности в использовании цифровых ресурсов. В этой связи были проанализированы факторы, препятствующие освоению и распространению цифровых технологий в образовательной среде.

При анализе затруднений, которые испытывают педагоги в цифровой образовательной среде, респонденты прежде всего указали на технические проблемы – 65 % (51 чел.), методические – 15 % (12 чел.), психологические – 5 % (4 чел.) и все в совокупности – 9 % (7 чел.). Как видим, значительная часть респондентов указывает на технические сложности, связанные с освоением цифровых технологий. Примечательно, что полученные нами результаты расходятся с аналогичными исследованиями, в которых фиксируется наличие у значительной части педагогов психологических барьеров, «связанных с возникновением неуверенности и даже страха перед новыми технологиями» [19, с. 135]. В то время как в нашем исследовании таких респондентов установлено лишь 5 % от всего числа опрошенных.

Методические проблемы, на наш взгляд, еще недостаточно осознаются педагогами, пока не полностью удовлетворены объективные условия педагогической деятельности в цифровом формате, связанные с техническим обеспечением. По мере расширения и оснащения цифровой инфраструктуры существенная доля проблем педагогов, соответственно, переместится в сферу дидактики. Это предположение подтверждается полученными нами результатами. На вопрос «Что



Вам лично необходимо в первую очередь, чтобы в ближайшее время активно применять цифровые технологии в образовательном процессе?» ответы распределились следующим образом:

– 53 % (41 чел.) – для этого должна быть достаточно развита цифровая инфраструктура образовательной организации;

– 40 % (31 чел.) – подключение образовательной организации к общедоступным цифровым коллекциям учебно-методических материалов, инструментов и сервисов;

– 32 % (25 чел.) – необходимо срочно повысить свою цифровую компетентность;

– 15 % (12 чел.) – повысить цифровую компетентность всех участников образовательного процесса.

Как видим, педагоги главным препятствием в овладении цифровыми технологиями видят недостаточную информационно-техническую оснащенность образовательной организации. Первостепенной проблемой в освоении цифровых технологий большинство педагогов считают именно объективные условия, связанные с созданием необходимой инфраструктуры, в то время как собственная готовность для них является менее значимой на данный момент, пока не созданы достаточные технические условия в образовательных организациях.

Для уточнения объективных условий реализации педагогической деятельности в цифровом формате был предложен вопрос «Есть ли у Вас при реализации педагогической деятельности постоянный доступ к компьютеру, подключенному к сети Интернет?», ответы на который распределились следующим образом:

– 54 % (42 чел.) – да, могу воспользоваться при первой необходимости;

– 7 % (5 чел.) – да, есть возможность пользоваться электронным ресурсом в организации, но персональное рабочее место не имеет таких условий;

– 30 % (24 чел.) – нет, в организации доступ отсутствует, приходится выполнять необходимую работу дома;

– 9 % (7 чел.) – нет, приходится носить на работу свой ноутбук/планшет.

Согласно полученным данным, в общей доле ответов 46 % (36 чел.) опрошенных не могут в полной мере использовать возможности электронной образовательной среды, что соотносится с полученными ранее выводами о первостепенности решения технических проблем, волнующих педагогов, что снижает актуальность повышения собственной цифровой компетентности на данный момент.

Для самооценки собственной цифровой компетентности педагогам был предложен вопрос «Испытываете ли Вы необходимость обучения по использованию цифровых технологий в педагогической деятельности?», на который 60 % (47 чел.) опрошенных ответили утвердительно, 37 % (29 чел.) такая подготовка, по их мнению, не требуется, и 3 % (2 чел.) затруднились ответить.

Как видим, около 40 % опрошенных занимают инертную позицию по вопросу повышения собственной компетентности в сфере применения цифровых технологий, что, на наш взгляд, связано с недостаточным осознанием их собственной готовности к работе в новых реалиях профессиональной деятельности.

Таким образом, на основании полученных данных можно сделать вывод, что у значительной части педагогов в целом отмечается оптимистичность к освоению цифровых технологий, что выражается в отсутствии открытой технофобии у педагогов, но в то же время фиксируется сниженная проактивность участия респондентов к повышению своей цифровой компетентности, что соотносится с результатами других исследований [19]. Вместе с тем проведенные ранее исследования показывают, что, даже применяя удовлетворительную информационно-техническую базу школ, далеко не все педагоги могут обеспечить качественное обучение именно по причине недостаточного уровня их цифровых и методических компетенций [9, с. 122] ввиду того, что для работы в цифровой образовательной среде характерны иные подходы, отличные от фронтального преподавания, свойственного классно-урочной системе [8, с. 126].

Преодоление сложившихся дефицитов в области развития цифровых компетенций педагогов – одна из ключевых задач государства и системы образования, которую, как мы видим, еще недостаточно осознают сами субъекты педагогической деятельности. По определению Т. А. Сваталовой, существует проблема разрыва, обусловленного уровнем сознательной вовлеченности субъектов в цифровую среду [14, с. 39]. Между тем успешное внедрение цифровых технологий возможно только при условии применения концепции индивидуальности педагогов в образовательной среде [4, с. 21–22] и самопозиционирования их в этом процессе.

С целью выяснения позиций респондентов о перспективах цифрового образования в плоскости их профессиональной деятельности был предложен вопрос «Что, по Вашему мнению, изменится для педагога в условиях цифрового образования?». Необходимо отметить, что относительно определения своего про-



фессионального будущего в формате цифровой революции педагоги видят весьма благоприятные перспективы. Значительная часть педагогов рассматривают цифровые технологии как средство расширения педагогического арсенала, повышения компетентности в области генерирования эффективных дидактических решений, апробации новых способов учебной работы, получения доступа к современному образовательному контенту (59 чел. – 76 %). Вместе с тем опрошенные рассматривают цифровые технологии как возможность оптимизации образовательной инфраструктуры и улучшения условий их работы (17 чел. – 22 %), актуализации личностного и профессионального ресурса педагога (14 чел. – 18 %).

Помимо этого, в условиях полной цифровизации респонденты предвидят облегчение труда педагога, сокращение временных затрат на рутинную работу, снижение «бумажной нагрузки» и высвобождение времени для непосредственной работы с детьми (10 чел. – 13 %). Часть опрошенных указывает на принципиальное изменение позиции педагога в образовательном процессе, касающееся не только диверсификации процесса передачи и усвоения знаний, но и выработки способности построить технологически усовершенствованный рабочий процесс (6 чел. – 8 %). Примечательно, что представители сельской местности видят плюсы цифровизации в выравнивании возможностей городских и сельских школ (4 чел. – 5 %).

Для определения мнения педагогов о влиянии процесса интеграции электронных технологий в систему обучения на обучающихся участникам анкетирования был предложен вопрос «Что, по Вашему мнению, изменится для ребенка в цифровом образовании?». Позицию педагогов по данному вопросу нельзя назвать однозначно оптимистичной, ввиду чего их мнения разделились: наряду с признанием очевидных преимуществ цифровых технологий педагоги высказывают опасения, касающиеся установок о негативном воздействии электронных средств на процессы развития и социализации ребенка.

Среди явных плюсов цифровой трансформации для обучающихся опрошенные отмечали расширение возможностей обучения через совершенствование навыков работы с информацией, повышение доступности образовательных и развивающих ресурсов, выработку компетенций по взаимодействию в цифровой среде, опыт планирования и самоорганизации (34 чел. – 44 %). По их мнению, цифровая трансформация позволит оптимизировать восприятие и усвоение учебного материала, повысит самостоятельность уча-

щихся в поиске нужной информации. Определенная доля опрошенных отводит приоритетное значение цифровым ресурсам в конструировании индивидуализированного образовательного процесса (4 чел. – 5 %), расширении инструментов повышения активности учащихся во время занятий (9 чел. – 12 %).

В числе наиболее высоких рисков от цифровизации образовательных систем педагоги видят изменение способов деятельности и мышления детей, в связи с чем, по их мнению, утрачивается специфический навык учебной деятельности: писать ручкой, рисовать карандашом, искать информацию на бумажных носителях и прочее, что в результате отрицательно сказывается на умственном и физическом развитии ребенка (11 чел. – 14 %). Также педагогов волнует, что с тотальным «надвижением» цифровой среды на «детство» пропадает «живое общение», вследствие чего дети не усваивают навыки непосредственного взаимодействия, и в целом это ведет к снижению социальных компетенций (16 чел. – 21 %). Остальная часть опрошенных – затруднилась ответить. В сходных исследованиях также выявлено, что педагоги опасаются влияния многочисленных рисков цифровизации на качество образования и состояние здоровья обучающихся [22, с. 53].

Неоднозначная оценка процесса цифровой трансформации наблюдается не только в среде педагогов-практиков, но и в сфере научно-педагогического осмысления данного феномена. В лавинообразном потоке научных работ, посвященных явлению цифровизации образования, продолжает приумножаться количество аргументов «за» и «против». Как отмечают исследователи данных вопросов, если в начале века преобладали публикации, указывающие на открывающиеся перспективы применения цифровых технологий, то в настоящее время множится количество работ, касающихся противоречий цифровизации, что свидетельствует о необходимости тщательного междисциплинарного изучения данного процесса [2, с. 122; 22, с. 53].

На фоне анализа неопределенности эффектов цифровизации одной из главных проблем остается проведение обстоятельной интеграции цифровых технологий в учебный процесс с целью повышения уровня и результатов обучения, оптимальное приспособление цифровых ресурсов к эффективному решению педагогических задач, где основная роль отводится педагогу. Более того, рисков цифровизации в образовании можно избежать, если ведущее место в нем будут занимать не технологии, а педагог. Как отмечает Б. Е. Стариченко, цифровые технологии не создаются



специально для решения педагогических задач, они оказываются первичными и независимыми от дидактического наполнения [17, с. 9]. Применение данных технологий в педагогическом процессе не является самоцелью, а определяется с позиции значимого и доказанного положительного эффекта [Там же, с. 10]. Понимая сопутствующие нежелательные эффекты от применения гаджетов, педагог не допустит их бессмысленного использования в образовательном процессе [4, с. 25].

Переключение на личностно-контекстный подход к минимизации рисков и получению оптимального эффекта в процессе цифровизации образовательной среды указывает на первостепенную необходимость соответствующей подготовки педагога, расширения базового списка его компетенций.

Заключение

Масштабная модернизация образования, связанная с нормативными директивами по цифровизации образовательной среды на фоне развития объективной ситуации с коронавирусной инфекцией, обусловили императивную включенность педагогических работников в цифровое социально-профессиональное пространство, в связи с чем педагогов, не имеющих опыта использования цифровых технологий в образовательных организациях, практически не осталось. Это обстоятельство усиливает значимость исследования вопросов готовности педагога образовательной организации к изменению привычных паттернов деятельности. Проведенный анализ результатов анкетирования педагогов образовательных организаций позволяет сделать следующие выводы:

– в преобладающем большинстве опрошенных отмечается положительное отношение к внедрению цифровых технологий в образовательный процесс, понимание их важности и насущной необходимости для развития системы образования и общества в целом;

– в условиях ускорения процесса внедрения цифровых технологий педагоги регулярно используют цифровые инструменты и ресурсы при выполнении разных видов педагогической работы (отчетной и образовательной), вместе с тем значительная часть педагогов испытывает определенные трудности, связанные с деятельностью в цифровой образовательной среде;

– одной из наиболее значимых проблем, волнующих педагогов, остается техническая недооснащенность среды образовательных организаций, положи-

тельное решение которой ускорит перемещение существенной доли профессиональных проблем педагогов в сферу дидактики;

– в ситуации внешне обусловленной необходимости цифровых преобразований у части педагогов фиксируется сниженная проактивность к повышению собственной цифровой готовности, что обозначает проблему сознательной вовлеченности педагогов в цифровую среду;

– в определении перспектив цифрового реформирования образования фиксируется неоднозначность позиций педагогов: с одной стороны, они видят новые возможности в совершенствовании учебного процесса, расширении его дидактического потенциала, создании дополнительных ресурсов развития для педагога и ребенка, в то же время высказывают серьезную озабоченность слабой изученностью рисков масштабной цифровизации в образовании.

Полученные результаты указывают на первостепенную необходимость решения вопроса технологического оснащения среды образовательных организаций в необходимом объеме, что позволит педагогу полностью переключиться на освоение новых дидактических решений, расширение спектра педагогических возможностей в цифровой образовательной среде. Еще более значимой и долгосрочной видится проблема апгрейда системы сопровождения педагога в контексте цифровых преобразований, ликвидации профессиональных дефицитов, повышения его субъектной позиции в расширении базы собственных компетенций на основе создания рычагов внутренней мотивации.

Набирающий обороты процесс цифровизации требует дальнейшего анализа ситуации и перспектив развития системы образования с целью выработки оптимальной стратегии мер в комплексе всех усилий по созданию новой информационно-образовательной среды.

Материалы предпринятого анкетного опроса могут иметь значение для расширения представлений о готовности педагогов образовательных организаций к деятельности в цифровой среде, существующих проблемах и профессиональных дефицитах для последующего обоснования и формирования оптимальных условий подготовки кадров. Полученные выводы могут быть использованы в области разработки содержания программ дополнительного профессионального образования с включением модулей по использованию цифровых ресурсов в учебном процессе, программ курсов повышения квалификации соответствующей тематики.



Литература

1. Готовность педагогов профессионального образования к работе в условиях цифровой образовательной среды [Электронный ресурс] / Л. М. Андрияшина, Н. В., Ломовцева Н. О. Садовникова, А. А. Коновалов, И. В. Чебыкина // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30563>.
2. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры / Л. М. Андрияшина, Н. О. Садовникова, С. Н. Уткина, А. М. Мирзаахмедов // Образование и наука. 2020. Т. 22, № (3). С. 116–147.
3. Витвицкая С. С. Структура и критерии готовности магистров образования к педагогической деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 59–62.
4. Гребенюк Т. Б. Подготовка будущего педагога к цифровизации образования как педагогическая проблема // Калининградский вестник образования. 2020. № 2 (6). С. 20–27.
5. Основные подходы к пониманию цифровизации и цифровых ценностей / Л. Н. Данилова, Т. В. Ледовская, Н. Э. Сольнин, А. М. Ходырев // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 5–12.
6. Зеер Э. Ф., Ломовцева Н. В., Третьякова В. С. Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования // Педагогическое образование в России. 2020. № 3. С. 26–39.
7. Ильина Н. Ф., Ильин А. С., Хохлова Е. Э. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровой трансформации: вектор изменений // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 3 (39). С. 69–73.
8. Королева Д. О., Адамович К. А., Хавенсон Т. Е. Опыт российских педагогов в проведении дистанционных занятий // Мониторинг экономики образования: 2020 / сост. Н. Б. Шугаль. М., 2021. С. 126–130.
9. Мерцалова Т. А., Заир-Бек С. И., Анчиков К. М. Региональные системы общего образования в условиях массового перехода на дистанционное обучения // Мониторинг экономики образования: 2020 / сост. Н. Б. Шугаль. М., 2021. С. 115–126.
10. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (дата обращения: 12.01.2022).
11. О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы [Электронный ресурс] : Указ Президента от 9 мая 2017 г. № 203. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения: 12.01.2022).
12. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. М., 1984. 797 с.
13. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. М., 2019. 72 с.
14. Сваталова Т. А. Исследование готовности педагогов дошкольного образования к использованию цифровых технологий в педагогической деятельности // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2021. № 1 (46). С. 38–44.
15. Словарь гуманитария / сост. М. И. Лепихова. М., 1998. 320 с.
16. Словарь иностранных слов. М., 1980. 624 с.
17. Стариченко Б. Е. Профессиональный стандарт и ИКТ-компетенции педагога // Педагогическое образование в России. 2015. № 7. С. 6–15.
18. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 12.01.2022).
19. Хавенсон Т. Е., Котик Н. В., Королева Д. О. Цифровая технологическая готовность школьных учителей // Мониторинг экономики образования: 2020 / сост. Н. Б. Шугаль. М., 2021. С. 131–138.
20. Цифровая трансформация отраслей: стартовые условия и приоритеты / науч. ред. Л. М. Гохберг и др. М., 2021. 239 с.
21. Чумаков Д. А., Болотина М. А. Цифровое образование на современном этапе: перспективы и проблемы // Вестник молодежной науки. 2021. № 1 (28). С. 2.
22. Шаповалова О. Н. Преимущества и риски цифровизации школьного образования глазами педагогов и родителей: аналитический обзор // Научное обозрение. Педагогические науки. 2022. № 1. С. 49–54.
23. Яковлева Е. В. Цифровая компетентность будущего педагога: компонентный состав [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2021. № 4. С. 46–57. URL: <https://e-koncept.ru/2021/211021.htm>.

References

1. Andryukhina L. M., Lomovtseva N. V., Sadovnikova N. O., Konovalev A. A., Chebykina I. V. Gotovnost' pedagogov professional'nogo obrazovaniya k rabote v usloviyah cifrovoy obrazovatel'noy sredy [Readiness of teachers of vocational education for work under the conditions of digital educational environment]. *Modern Problems of Science and Education*, 2021, no. 2. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30563>. (In Russian).
2. Andryukhina L. M., Sadovnikova N. O., Utkina S. N., Mirzaahmedov A. M. Cifrovizaciya professional'nogo obrazovaniya: perspektivy i nezrimye bar'ery [Digitalisation of professional education: prospects and invisible barriers]. *The Education and Science Journal*, 2020, vol. 22, no. 3, pp. 116–147. (In Russian).
3. Vitvickaja S. S. Struktura i kriterii gotovnosti magistrrov obrazovaniya k pedagogicheskoj deyatel'nosti [The structure and criteria for the readiness of masters of education for pedagogical]. *Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, 2013, no. 2 (13), pp. 59–62. (In Russian).
4. Grebenyuk T. B. Podgotovka budushchego pedagoga k cifrovizacii obrazovaniya kak pedagogicheskaya problema [Future teacher's training to the digitalization of the education as a pedagogical problem]. *Kaliningrad Bulletin of Education*, 2020, no. 2 (6), pp. 20–27. (In Russian).
5. Danilova L. N., Ledovskaya T. V., Solynin N. Je., Khodyrev A. M. Osnovnye podhody k ponimaniyu cifrovizacii i cifrovih cennostej [The main approaches to understanding digitalisation and digital values]. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2020, vol. 26, no. 2, pp. 5–12. (In Russian).
6. Zeer Je. F., Lomovceva N. V., Tretyakova V. S. Gotovnost' prepodavatelej vuza k onlajn-obrazovaniyu: cifrovaya kompetentnost', opyt issledovaniya [University teachers' readiness for online education: digital competence, research experience]. *Pedagogical Education in Russia*, 2020, no. 3, pp. 26–39. (In Russian).
7. Ilyina N. F., Ilyin A. S., Hohlova E. Je. Professional'noe razvitie pedagoga v usloviyah cifrovoy transformacii: vektor izmenenij [Professional development of a teacher in the context of digital transformation: the direction of change]. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2020, no. 3 (39), pp. 69–73. (In Russian).
8. Koroleva D. O., Adamovich K. A., Havenson T. E. Opyt rossijskih pedagogov v provedenii distancionnyh zanyatij [The experience of Russian teachers in conducting distance learning]. *Monitoring of the education economy: 2020. Comp. N. B. Shugal*. Moscow, 2021, pp. 126–130. (In Russian).
9. Mercalova T. A., Zair-Bek S. I., Anchikov K. M. Regional'nye sistemy obshchego obrazovaniya v usloviyah massovogo perekhoda na distancionnoe obucheniya [Regional systems of general education in the conditions of mass transition to distance learning]. *Monitoring of the education economy: 2020. Comp. N. B. Shugal*. Moscow, 2021, pp. 115–126. (In Russian).
10. Nacional'nyj proekt «Obrazovanie» [National project «Education»]. Available at: <https://strategy24.ru/rf/education/pro>



- jects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie (accessed 12.01.2022). (In Russian).
11. O strategii razvitiya informacionnogo obshchestva v Rossijskoj Federacii na 2017–2030 gody [On the strategy for the development of the Information Society in the Russian Federation for 2017–2030]. Presidential Decree No. 203 of May 9, 2017. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (accessed 12.01.2022). (In Russian).
 12. Ozhegov S. I. Slovar' russkogo yazyka [Dictionary of the Russian language]. Ed. N. Yu. Shvedova. Moscow, 1984, 797 p. (In Russian).
 13. Proekt didakticheskoy koncepcii cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya [Draft didactic concept of digital vocational education and training]. Moscow, 2019, 72 p. (In Russian).
 14. Svatalova T. A. Issledovanie gotovnosti pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya k ispol'zovaniyu cifrovyykh tekhnologiy v pedagogicheskoy deyatel'nosti [The study of the readiness of preschool education teachers to use digital technologies in pedagogical activity]. *Scientific Support of a System of Advanced Training*, 2021, no. 1 (46), pp. 38–44. (In Russian).
 15. Slovar' gumanitariya [Dictionary of the Humanities]. Comp. M. I. Lepikhova. Moscow, 1998, 320 p. (In Russian).
 16. Slovar' inostrannykh slov [Dictionary of foreign words]. Moscow, 1980, 624 p. (In Russian).
 17. Starichenko B. E. Professional'nyj standart i IKT-kompetencii pedagoga [Professional standards and ICT-competence of the teacher]. *Pedagogical Education in Russia*, 2015, no. 7, pp. 6–15. (In Russian).
 18. Federal'nyj proekt «Cifrovaya obrazovatel'naya sreda» [Federal project «Digital educational environment»]. Available at: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos> (accessed 12.01.2022). (In Russian).
 19. Havenson T. E., Kotik N. V., Koroleva D. O. Cifrovaya tekhnologicheskaya gotovnost' shkol'nykh uchitelej [Digital technological readiness of school teachers]. *Monitoring of the education economy: 2020. Comp. N. B. Shugal*. Moscow, 2021, pp. 131–138. (In Russian).
 20. Cifrovaya transformatsiya otraslej: startovye usloviya i priority [Digital transformation of industries: starting conditions and priorities]. Ed. L. M. Gokhberg et al. Moscow, 2021, 239 p. (In Russian).
 21. Chumakov D. A., Bolotina M. A. Cifrovoe obrazovanie na sovremennom etape: perspektivy i problemy [Digital education in the modern era: new possibilities and challenges]. *Bulletin of Youth Science*, 2021, no. 1 (28), pp. 2. (In Russian).
 22. Shapovalova O. N. Preimushchestva i riski cifrovizatsii shkol'nogo obrazovaniya glazami pedagogov i roditelej: analiticheskij obzor [Advantages and risks of digitalization of school education through the eyes of teachers and parents: an analytical review]. *Scientific Review. Pedagogical Sciences*, 2022, no. 1, pp. 49–54. (In Russian).
 23. Jakovleva E. V. Cifrovaya kompetentnost' budushchego pedagoga: komponentnyj sostav [Digital competence of the future teacher: component composition]. *Scientific-methodological Electronic Journal "Koncept"*, 2021, no. 4, pp. 46–57. Available at: <https://e-koncept.ru/2021/211021.htm>. (In Russian).

УДК/UDC 37
EDN JMNJOZ



Максименко Наталья Васильевна

заместитель директора по учебной работе,
Новокузнецкий педагогический колледж, г. Новокузнецк

Чекалина Татьяна Александровна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Цифровизация образования», Финансовый университет
при Правительстве Российской Федерации, г. Москва

Maksimenko Natalya V.

deputy Director for Academic Affairs,
Novokuznetsk Pedagogical College, Novokuznetsk

Chekalina Tatyana A.

Cand. Sc. (Pedagogy), Associate Professor at the Department
of "Digitalization of education", Financial University
under the Government of the Russian Federation, Moscow

ОБЗОР МОДЕЛЕЙ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

REVIEW OF MODELS OF DIGITAL COMPETENCES OF A TEACHER IN CONDITIONS OF TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Введение. В статье представлен анализ понятий «цифровая грамотность» и «цифровая компетентность», а также различные подходы российских и зарубежных организаций к определению набора компетенций, необходимых современному преподавателю в условиях цифровизации образования.

Представлены структуры моделей компетенций Европейского союза и ЮНЕСКО, модели ТРАСК и др. Цель статьи – анализ существующих моделей цифровых компетенций преподавателя и определение структуры универсальной модели, объединяющей весь набор компетенций, необходимый современ-



ному преподавателю в условиях цифровизации образования – от педагогического дизайна до создания цифрового контента и организации процесса обучения в цифровой среде.

Методология. В статье был проведен сравнительный анализ подходов к моделям цифровых компетенций преподавателей: DigCompEdu, TRASK и др. Для определения терминологического поля исследования, а также анализа отечественной и зарубежной литературы применялись методы теоретического исследования (анализ и синтез, индукция, дедукция). На основе глубокого анализа была разработана собственная обобщающая модель цифровых компетенций преподавателя.

Результаты. На первом этапе исследования разведены понятия «цифровая грамотность» и «цифровая компетентность» и их структура. Достижение цифровой грамотности является промежуточным этапом, создающим условия для формирования цифровой компетентности. Нужно отметить, что попытки выстроить модель цифровых компетенций преподавателя ведутся уже давно. Рассмотрев модели цифровых компетенций преподавателя, можем сделать вывод о том, что в настоящее время отсутствует универсальная модель, объединяющая весь набор компетенций, необходимых преподавателю в условиях цифровизации образования – от педагогического дизайна до создания цифрового контента и организации процесса обучения в цифровой среде. В этой связи наиболее полной представляется план-схема Европейской модели цифровых компетенций для образования.

Заключение. Авторами отмечается, что нет единого подхода к определению понятия «цифровая компетенция преподавателя». В настоящий момент в отечественной системе образования отсутствует единый подход, не определены четкие критерии и инструменты оценки цифровых компетенций преподавателей. Для комплексной оценки цифровых компетенций преподавателей авторами разработана собственная обобщающая модель цифровых компетенций. Данная модель ляжет в основу комплексной системы их оценки, а также системы поддержки преподавателей, ориентированной на сопровождение их в процессе решения задач профессионального и личностного роста.

Introduction. The article presents an analysis of these concepts of “digital literacy” and “digital competence”, as well as various approaches of Russian and foreign organizations to determining the set of competencies required by a modern teacher in the context of digitalization of edu-

cation. The structures of the competency models of the European Union and UNESCO, the TRASK models, etc. are presented. The purpose of the article is to analyze the existing models of digital competencies of a teacher and determine the structure of a universal model that combines the entire set of competencies required by a modern teacher in the context of digitalization of education – from pedagogical design to creating digital content and organizing the learning process in a digital environment.

Materials and Methods. The article carried out a comparative analysis of approaches to models of digital competencies of teachers: DigCompEdu, TRASK, etc. To determine the terminological field of research, as well as to analyze domestic and foreign literature, methods of theoretical research were used (analysis and synthesis, induction, deduction). Based on a deep analysis, our own generalizing model of teacher’s digital competencies was developed.

Result. At the first stage of the study, the concepts of “Digital Literacy” and “Digital Competence” and their structure are separated. Achieving digital literacy is an intermediate stage that creates conditions for the formation of digital competence. It should be noted that attempts to build a model of digital competencies of a teacher have been going on for a long time. Having considered the models of digital competencies of a teacher, we can conclude that at present there is no universal model that combines the entire set of competencies necessary for a teacher in the context of digitalization of education – from pedagogical design to creating digital content and organizing the learning process in a digital environment. In this regard, the plan-scheme of the European model of digital competencies for education seems to be the most complete.

Conclusions. The authors note that there is no single approach to the definition of the concept of “teacher’s digital competence”. At the moment, there is no unified approach in the domestic education system, clear criteria and tools for assessing the digital competencies of teachers have not been defined. For a comprehensive assessment of the digital competencies of teachers, the authors have developed their own generalized model of digital competencies. This model will form the basis of a comprehensive system for their assessment, as well as a support system for teachers, focused on supporting them in the process of solving problems of professional and personal growth.

Ключевые слова: цифровая компетентность, цифровая грамотность, модель цифровых компетенций преподавателя, цифровая трансформация образования.

Keywords: digital competence, digital literacy, teacher’s digital competence model, digital transformation of education.



Введение

В настоящий момент происходит комплексная цифровая трансформация экономики и социальной сферы России, которую планируют завершить к 2024 году. Уже сейчас экономика страны остро нуждается в новых кадрах, которые легко адаптируются к цифровой среде, понимают, как применять новейшие технологии, такие как искусственный интеллект, технологии дополненной реальности, в профессиональной практике и повседневной жизни.

В этой связи значимость образования как основного ресурса научно-технологического и социально-экономического развития подтверждается включением в стратегию инновационного развития страны национального проекта «Образование», где особое внимание уделяется тому, что молодежи придется жить и работать в новых условиях, в условиях цифровой экономики. В план мероприятий национального проекта «Образование» включено также направление, в рамках которого реализуется непрерывное образование взрослых по формированию ключевых компетенций цифровой экономики.

Процессы становления цифровой экономики в России требуют соответствующей ориентации в профессиональной подготовке педагогов в области современных цифровых технологий. Педагог нового поколения должен в полной мере обладать цифровыми навыками, на базе которых в последующем у него формируется «цифровая компетентность». Цифровая экономика требует от системы образования не просто «оцифровки» отдельных процессов, а комплексного подхода, который ставил бы новые цели, менял структуру и содержание образовательного процесса.

Новые условия и направления деятельности преподавателя в цифровой среде влекут за собой определенные проблемы и сложности. Для нивелирования рисков в цифровой образовательной среде необходимо освоение новых знаний и владение особыми компетенциями, такими как защита персональных данных, соблюдение авторского права при разработке и публикации электронных ресурсов, защита личного информационного пространства и единой информационно-образовательной среды образовательного учреждения. В связи с этим при подготовке специалистов, в том числе педагогов, в условиях цифрового общества особое значение стало уделяться таким понятиям, как «цифровая грамотность» и «цифровая компетенция».

В статье представлен анализ этих понятий, а также различные подходы российских и зарубежных органи-

заций к определению набора компетенций, необходимых современному преподавателю в условиях цифровизации образования. Представлены структуры моделей компетенций Европейского союза и ЮНЕСКО, модели ТРАСК и др. Цель статьи – анализ существующих моделей цифровых компетенций преподавателя и определение структуры универсальной модели, объединяющей весь набор компетенций, необходимых современному преподавателю в условиях цифровизации образования – от педагогического дизайна до создания цифрового контента и организации процесса обучения в цифровой среде.

Методология

В статье был проведен сравнительный анализ подходов к моделям цифровых компетенций преподавателей: DigCompEdu, ТРАСК и др. Для определения терминологического поля исследования, а также анализа отечественной и зарубежной литературы применялись методы теоретического исследования (анализ и синтез, индукция, дедукция).

Рассмотрены разные точки зрения исследователей на определение и содержание цифровых компетенций преподавателя. Было проведено сравнение существующих моделей цифровых компетенций преподавателей, выявлены общие и отличительные критерии. Наибольшее внимание было уделено системе оценки DigCompEdu, на которой основывается большинство европейских моделей цифровых компетенций преподавателей. На основе глубокого анализа была разработана собственная обобщающая модель цифровых компетенций преподавателя.

Результаты

На первом этапе нашего исследования важно определиться с терминологическим полем.

Для определения базовых понятий «компетенция» и «компетентность» мы остановились на подходе А. В. Хуторского, согласно которому «компетенция» включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности в этой сфере. Компетентность же характеризует опытное овладение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [8].

Что касается других ключевых понятий, связанных с процессом цифровизации образования, то в настоящий момент в существующей нормативно-



правовой базе (ФЗ «Об образовании в РФ», ФГОС и т. п.) нет определений понятий «цифровая компетентность», «цифровая компетенция» и «цифровая грамотность». В то же время ФГОС общего образования содержит в себе понятие «ИКТ-компетенция», которая рассматривается как метапредметный образовательный результат. ФГОС СПО относит ИКТ-компетенции к общим для всех специальностей компетенциям.

Остановимся на анализе понятий «цифровая грамотность» и «цифровая компетенция». В международных классификациях компетенций, необходимых современному человеку, обычно указывают цифровую грамотность, под которой понимается способность создавать и использовать контент с помощью цифровых технологий, включая навыки компьютерного программирования, поиск и обмен информацией, коммуникацию с другими людьми.

Существуют разные уровни развития цифровой грамотности. Например, Генри Дженкинс считает, что цифровая грамотность включает в себя умение работать с компьютером как «железом», понимание особенностей устройства и распространения цифровой информации, понимание устройства сетевого сообщества и особенностей социальных медиа [12].

Авторы разных концепций цифровой грамотности сходятся в одном: только понимание того, как устроена цифровая реальность, может научить человека контролировать «информационный шум» и сделать взаимодействие с цифровыми технологиями источником развития, а не стресса.

Понятие «цифровая грамотность» впервые в 1997 году ввел Пол Гилстер, американский писатель и журналист [5]. По мнению П. Гилстера, постоянное нахождение в Интернете, в поле гипертекста, дающего возможность быстрой навигации с одного ресурса на другой, формирует новые паттерны поведения человека, приемы поиска информации, особенности общения. Это приводит к формированию сетевого мышления, основная черта которого – высокая степень информационно-коммуникационной активности.

Цифровая компетентность акцентирует социокоммуникативные аспекты в деятельности человека. П. Гилстер выделяет в качестве критериев достижения цифровой компетентности следующие навыки [13]:

- навыки поиска нужной информации и инструментов работы с ней, умение быстро освоить эти инструменты (информационная компетентность);
- навыки общения с другими пользователями (коммуникативная компетентность);

– навыки производства информации в ее разнообразных формах и форматах (креативная компетентность).

Таким образом, достижение цифровой грамотности является промежуточным этапом, создающим условия для формирования цифровой компетентности.

В последние десятилетия различные подходы к изучению цифровой компетенции и цифровой грамотности все чаще обсуждаются и используются в документах и дискуссиях, особенно связанных с направлениями политических решений развитых стран в области образования.

В аналитическом отчете международной компании The Boston Consulting Group (BCG) «От кадров к талантам» представлена Целевая модель компетенций 2025, значимых для эффективного развития общественного устройства и экономики Российской Федерации. Данная модель включает три группы компетенций: социально-поведенческие, когнитивные и цифровые навыки. К цифровым навыкам в данной модели относятся: создание систем (программирование, разработка приложений, проектирование производственных систем) и управление информацией (обработка и анализ данных). Когнитивные и социально-поведенческие компетенции направлены на обеспечение комфортного существования, эффективную коммуникацию и саморазвитие человека в цифровой среде [4].

В рамочной конвенции ключевых компетенций Европейского союза для всех граждан цифровая компетенция определяется как одна из восьми компетенций, «включающая уверенное и критическое использование технологий информационного общества для работы, отдыха и общения». Именно в 2017 году Объединенный исследовательский центр разработал первую Европейскую модель цифровой компетенции для преподавателей (DigCompEdu) (рис. 1) [1; 11].

В каждой группе компетенций выделяется несколько компетенций – от трех до шести, всего двадцать одна компетенция. Как было отмечено выше, DigComp выделяет восемь уровней выраженности компетенции, объединенных в четыре группы, которые зависят:

- от сложности и комплексности задачи – от простых до сложных и неопределенных;
- самостоятельности решения задач – с учебником или инструкцией, самостоятельно, помогая другим, предлагая новые подходы к решению задачи;
- доминирующей когнитивной области – запоминание, понимание, применение и создание.



Рис. 1. Европейская модель цифровых компетенций для педагогов Digital Competence of Educators (DigCompEdu)

Профиль цифровых компетенций учителя Digital Competence of Educators (DigCompEdu), разработанный Комитетом по образованию Европейского союза, включает шесть областей цифровых компетенций учителя, ориентированных:

- на использование цифровых технологий в профессиональной педагогической среде;
- развитие профессиональных навыков поиска, создания и совместного использования цифровых образовательных ресурсов;
- формирование необходимых навыков использования цифровых инструментов в обучении;
- владение цифровыми инструментами для оценки результатов обучения;
- использование цифровых инструментов для расширения образовательных возможностей учащихся;
- сопровождение процесса развития цифровой компетентности учащихся.

В Российской Федерации в 2015 году региональной общественной организацией «Центр интернет-технологий» (РОЦИТ) был предложен практико-ориентированный исследовательский проект, направленный на измерение индекса цифровой грамотности россиян и проведение мероприятий по повышению уровня знаний и компетенций населения в данной области. В рамках проекта цифровая грамотность определялась как набор знаний и умений, которые необходимы для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов Интернета. Знания и умения были распределены по трем основным группам, которые в совокупности составляют цифровые базовые компетенции [9]:

- цифровое потребление;
- цифровые компетенции;
- цифровую безопасность.

В рамках Всероссийского исследования «Индекс цифровой грамотности граждан Российской Федера-

ции» ежегодно проводится измерение уровня знаний и умений населения, необходимых для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов Интернета [7]. Независимая оценка цифровой грамотности проводится по пяти направлениям: цифровые устройства и сети, цифровая безопасность, коммуникации и сотрудничество, работа с информацией и цифровым контентом и цифровая личность. К сожалению, организация на своем сайте не предоставляет описание методологии оценки компетенций, известно только то, что в 2021 год оценку прошли 40 000 человек, а к концу 2024 года планируется, что оценку пройдут 200 000 человек взрослого населения Российской Федерации.

В 2019 году в соответствии с дорожной картой национальной программы «Цифровая экономика в РФ» введено понятие «базовая модель компетенций цифровой экономики». Базовая модель компетенций – это нормативный документ, устанавливающий систему единых требований к формированию, непрерывному и преемственному наращиванию компетенций цифровой экономики в течение всей жизни человека и включающий [2]:

- требования к структуре и описанию ключевых и профессиональных компетенций;
- требования к перечню и содержанию ключевых компетенций цифровой экономики;
- требования к условиям непрерывного обновления базовых компетенций;
- требования к условиям согласования базовых и профессиональных компетенций.

Нужно отметить, что попытки выстроить модель цифровых компетенций преподавателя ведутся уже давно. Наиболее полной, на наш взгляд, является модель Technological Pedagogical Content Knowledge – TPACK [14]. Она описывает компетенции в трех ключевых для преподавателя аспектах – технологии, педа-

гогика и содержание. Данная модель описывает компетенции и знания педагога, которые необходимы ему для интеграции технологий в образовательный процесс вне зависимости от преподаваемой дисциплины (рис. 2).

К технологическим компетенциям в данной модели относится способность использовать различные технологии, начиная с малотехнологичных (ручка и бумага), заканчивая цифровыми (Интернет, цифровое видео, интерактивные доски и программное обеспечение). К цифровым технологиям по этой модели относят следующие:

- способность решить собственные технические проблемы;
- знание, как легко использовать технологии;
- отслеживание важных технологических новшеств;
- частые тренировки по улучшению навыка работы с технологиями;
- знание о большом количестве различных технологий;
- наличие технических умений, необходимых для использования технологий;
- наличие достаточного опыта работы с различными технологиями.

Нужно отметить, что взаимосвязь между техническими, педагогическими и содержательными компетенциями преподавателя является основой многих моделей оценки компетенций преподавателя. В частности рекомендации ЮНЕСКО предлагают структуру ИКТ-компетенций учителей, состоящую из шести модулей и трех подходов [6]. Модулями условно можно назвать группы компетенций, а подхо-

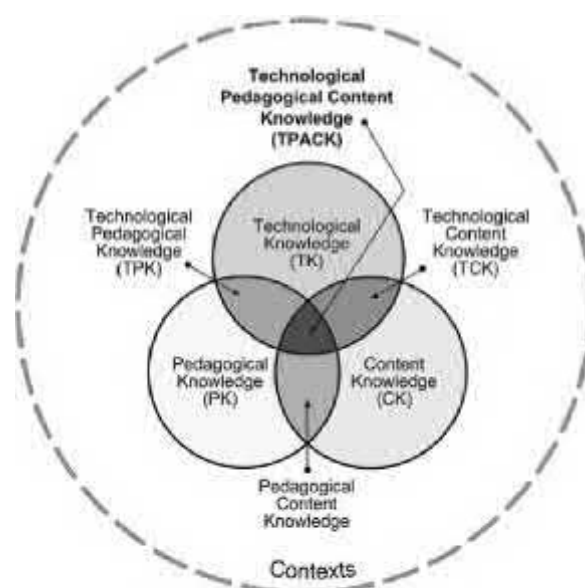


Рис. 2. Компоненты модели TPACK

дами – степень их выраженности. Так, первый модуль «Применение ИКТ» – способность учителя самому применять технологии и помогать обучающимся ими пользоваться; второй модуль «Освоение знаний» – использование технологий для решения комплексных задач; в третьем модуле «Производство знаний» производятся новые знания с использованием технологий (рис. 3).

Данные рекомендации направлены больше на использование технологий в организации учебного процесса, нежели на выявление компетенций самого преподавателя.

Одним из наиболее значимых научных подходов к определению цифровой компетентности в России

СТРУКТУРА ИКТ-КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ			
ШЕСТЬ МОДУЛЕЙ В КАЖДОМ ИЗ ТРЕХ ПОДХОДОВ	ПРИМЕНЕНИЕ ИКТ	ОСВОЕНИЕ ЗНАНИЙ	ПРОИЗВОДСТВО ЗНАНИЙ
ПОНИМАНИЕ РОЛИ ИКТ В ОБРАЗОВАНИИ	Знакомство с образовательной политикой	Понимание образовательной политики	Инициация инноваций
УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА И ОЦЕНИВАНИЕ	Базовые знания	Применение знаний	Умения жителя общества знаний
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ	Использование ИКТ	Решение комплексных задач	Способность к самообразованию
ТЕХНИЧЕСКИЕ И ПРОГРАММНЫЕ СРЕДСТВА ИКТ	Базовые инструменты	Сложные инструменты	Распространяющиеся технологии
ОРГАНИЗАЦИЯ И УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ	Традиционные формы учебной работы	Группы сотрудничества	Обучающаяся организация
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ	Компьютерная грамотность	Помощь и наставничество	Учитель как мастер учения

Рис. 3. ИКТ-компетенции по рекомендациям ЮНЕСКО



Рис. 4. Обобщенная модель индекса цифровой компетентности (фрагмент)

признан подход, предложенный коллективом авторов под руководством Г. У. Солдатовой (рис. 4) [5].

В структуре цифровой компетентности выделены четыре компонента: знания; умения и навыки; мотивация; ответственность (включая, в том числе, безопасность). Каждый из компонентов может реализовываться в различных сферах деятельности в Интернете и в разной степени сложности (работа с контентом, коммуникация, техносфера, потребление). Соответственно, были выделены четыре вида цифровой компетентности:

1) информационная и медиакомпетентность — знания, умения, мотивация и ответственность, связанные с поиском, пониманием, организацией, архивированием цифровой информации и ее критическим осмыслением, а также с созданием информационных объектов с использованием цифровых ресурсов (текстовых, изобразительных, аудио и видео);

2) коммуникативная компетентность — знания, умения, мотивация и ответственность, необходимые для различных форм коммуникации (электронная почта, чаты, блоги, форумы, социальные сети и др.) и для различных целей;

3) техническая компетентность — знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие эффективно и безопасно использовать технические и программные средства для решения различных задач, в том числе использования компьютерных сетей, облачных сервисов и т. п.;

4) потребительская компетентность — знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие

решать с помощью цифровых устройств и Интернета различные повседневные задачи, связанные с конкретными жизненными ситуациями, предполагающими удовлетворение различных потребностей.

По мнению авторов, учет мотивационно-волевых и ценностных аспектов цифровой компетентности открывает путь к пониманию изменений в структуре общественного устройства, происходящих под влиянием цифровых технологий, и возможностей развития понятия цифрового гражданства, задавая основу для развития саморегуляции личности в эпоху Интернета. И речь идет не о сужении, а о расширении возможностей человека, который может и готов осуществить выбор осознанно и ответственно.

Резидент Сколково «Университет 20.35» реализует новый способ образовательной деятельности, обеспечивающий освоение каждым человеком персональной образовательной траектории на базе цифровых платформ и сети университетов и предлагает следующую модель «Цифровой компетентностный профиль» (рис. 5) [10].

Рассмотрев модели цифровых компетенций преподавателя, можем сделать вывод о том, что в настоящее время отсутствует универсальная модель, объединяющая весь набор компетенций, необходимых преподавателю в условиях цифровизации образования — от педагогического дизайна до создания цифрового контента и организации процесса обучения в цифровой среде. В этой связи наиболее полной представляется план-схема Европейской модели цифровых компетенций для образования (рис. 1).

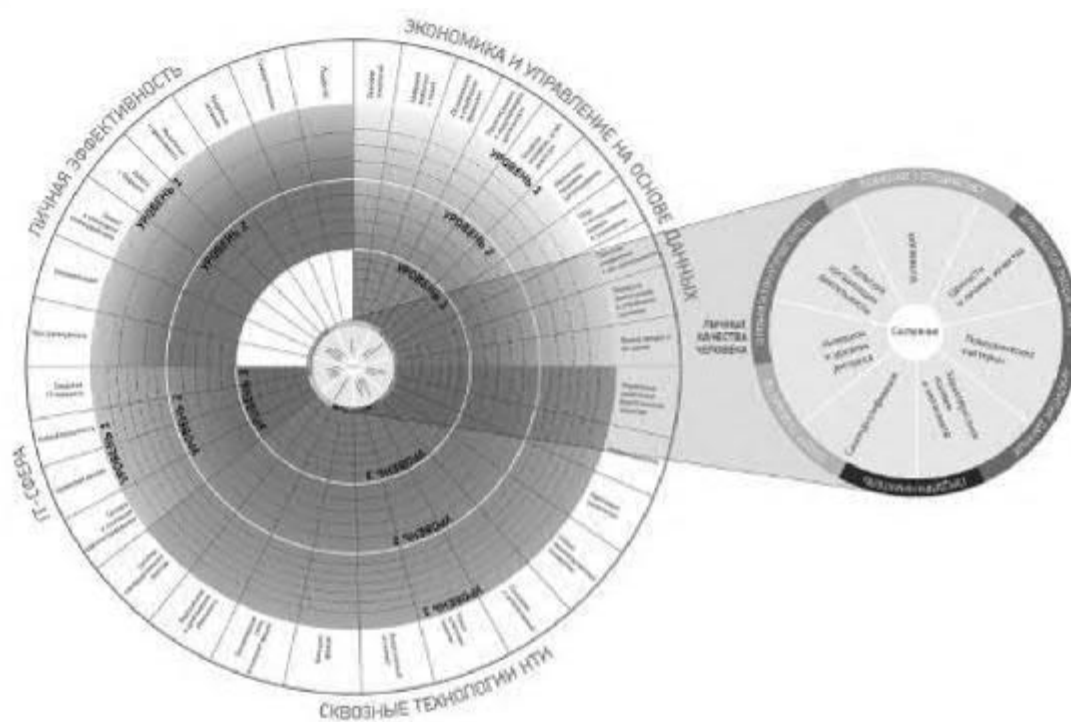


Рис. 5. Цифровой компетентный профиль

Согласно Европейской модели, цифровые компетенции направлены:

- на совершенствование применения цифровых технологий в преподавании и обучении;
- развитие навыков, необходимых для цифровой трансформации;
- опору на анализ и прогнозирование на основе данных в образовании.

Как видно из рисунка, к преподавателю предъявляются требования выраженности следующих видов компетенций:

- профессиональных компетенций, которые обеспечивают профессиональное взаимодействие между преподавателем и обучающимся;
- цифровых компетенций, которые являются условием эффективного внедрения цифровых ресурсов в образовательный процесс;
- педагогических компетенций, включающих в себя процессы использования цифровых ресурсов, а также обучение, оценку и расширение возможностей обучающихся с использованием цифровых ресурсов;
- трансграничных компетенций, состоящих из мягких навыков, позволяющих перейти от доставки знаний к содействию развития цифровых навыков учащихся;
- предметных компетенций, которые являются базисом данной модели.

Стоит отметить, что данная модель является комплексной и затрагивает все аспекты преподавательской деятельности как системного и многогранного процесса.

На основе вышеизложенного, нами была разработана обобщенная модель цифровых компетенций педагога, актуальных для реализации эффективной педагогической деятельности и формирования личности студента как будущего специалиста для цифровой экономики (рис. 6).

Данная модель включает пять областей цифровых компетенций преподавателя:

- 1) информационные компетенции** – это способность педагога работать с информационными ресурсами (применять, находить, хранить, преобразовывать, а также выполнять их критический и методический анализ);
- 2) коммуникационные компетенции** – способность педагога использовать различные формы коммуникации (электронная почта, чаты, блоги, форумы, социальные сети и др.) и работать с облачными технологиями;
- 3) медиакомпетенции** – способность педагога создавать информационные объекты с использованием цифровых ресурсов (текстовых, изобразительных, аудио и видео) и активно их применять в организации образовательного процесса;



Рис. 6. Модель цифровых компетенций преподавателя

4) технологические компетенции — способность педагога эффективно и безопасно использовать технические и программные средства для решения различных задач, в том числе использования компьютерных сетей, облачных сервисов и т. п.;

5) компетенции в области информационной безопасности — способность педагога оценивать риски при работе в цифровом пространстве, знание мер по обеспечению безопасности персональных данных, а также понимание негативного влияния, которое цифровые устройства оказывают на окружающую среду, физическое и психическое здоровье человека.

Стоит отметить, что данная модель коррелирует с требованиями Профессионального стандарта педагога [3], в котором через трудовые действия, необходимые знания и умения четко определены ИКТ-компетентности в области использования современных информационных технологий. В стандарте мы видим, что наряду с общепользовательскими и общепедагогическими ИКТ-компетенциями выделяются и подробно описываются профессиональные ИКТ-компетенции педагога, включая их практическое использование в образовательной деятельности и освоение быстро обновляющихся средств ИКТ.

Данная модель является основой для разработки системы оценки сформированности цифровых компетенций современного преподавателя, необходимых для реализации эффективной педагогической деятельности. Оценка эффективности внедрения разработанной модели будет осуществляться на основе системного, деятельностного, личностного подходов

с использованием автоматизации оценки сформированности цифровых компетенций, проектных технологий, методов самоанализа.

Заключение

Таким образом, следует отметить, что рассмотренные в статье модели цифровых компетенций преподавателя, в основном, основаны на Европейской модели DigCompEdu и учитывают компетенции, связанные с применением цифровых образовательных технологий.

Нет единого подхода к определению понятия «цифровая компетенция преподавателя». В настоящий момент в отечественной системе образования отсутствует единый подход, не определены четкие критерии и инструменты оценки цифровых компетенций преподавателей. Наиболее подходящей для данных целей является модель DigCompEdu.

Однако, на наш взгляд, инструментов данной модели может быть недостаточно для того, чтобы провести качественный анализ уровня владения цифровыми компетенциями преподавателей и потребности в их получении, подготовить рекомендации и предложить систему сопровождения преподавателей при использовании цифровых технологий обучения. Для комплексной оценки цифровых компетенций преподавателей авторами была разработана собственная обобщающая модель цифровых компетенций. Данная модель ляжет в основу комплексной системы их оценки, а также системы поддержки преподавателей, ориентированной на сопровождение их в процессе решения задач профессионального и личностного роста.



Литература

1. Асадуллин Р. М., Дорофеев А. В., Левина И. Р. Диагностика цифровых компетенций педагога // Педагогика и просвещение. 2022. № 1. С. 1–17.
2. Данилюк А. Я., Кондаков А. М. Концепция Базовой модели компетенций цифровой экономики [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ranepa.ru/images/anons/2018-12/Konceosiya-bmkce.pdf> (дата обращения: 10.04.2022).
3. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/ (дата обращения: 12.04.2022).
4. Россия 2025: от кадров к талантам [Электронный ресурс]. М. : The Boston Consulting Group, 2017. 72 с. URL: https://web-assets.bcg.com/img-src/Russia-2025-report-RUS_tcm9-188275.pdf (дата обращения: 12.04.2022).
5. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Модели цифровой компетентности и деятельность российских подростков онлайн // Национальный психологический журнал. 2016. № 2 (22). С. 50–60.
6. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. URL: <https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2019/05/ICT-CFT-Version-3-Russian-1.pdf> (дата обращения: 01.04.2022).
7. Тестирование цифровой грамотности [Электронный ресурс]. URL: <https://it-gramota.ru/> (дата обращения: 28.02.2022).
8. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования [Электронный ресурс]. URL: https://khutorskoy.ru/books/2008/A.V.Khutorskoy_L.N.Khutorskaya_Compent.pdf (дата обращения: 01.04.2022).
9. Стань успешнее вместе с цифрой. Сервис готовности к цифровой экономике [Электронный ресурс]. URL: <https://готовкцифре.рф> (дата обращения: 28.02.2022).
10. Цифровой компетентностный профиль [Электронный ресурс]. URL: <https://intensive.2035.university/model> (дата обращения: 01.04.2022).
11. Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use [Электронный ресурс] // Publications Office of the European Union. 2017. DOI: 10.2760/38842. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281> (дата обращения: 02.04.2022).
12. Confronting the Challenges of a Participatory Culture (Part Three) [Электронный ресурс]. URL: http://henryjenkins.org/blog/2006/10/confronting_the_challenges_of_2.html (дата обращения: 06.03.2022).
13. Gilster P. Digital Literacy. New York : Wiley, 1997. 276 p.
14. The TPACK Framework [Электронный ресурс]. URL: <http://tpack.org/> (дата обращения: 06.03.2022).
2. Danilyuk A. Ya., Kondakov A. M. Konceptiya Bazovoj modeli kompetencij cifrovoj ekonomiki [The concept of the Basic Competence Model of the Digital Economy]. Available at: <https://www.ranepa.ru/images/anons/2018-12/Konceosiya-bmkce.pdf> (accessed 10.04.2022). (In Russian).
3. Professional'nyy standart. Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vosпитatel', uchitel') [Professional standard "Teacher (pedagogical activity in preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/ (accessed 12.04.2022). (In Russian).
4. Rossiya 2025: ot kadrov k talantam [Russia 2025: from personnel to talents]. Moscow, The Boston Consulting Group, 2017, 72 p. Available at: https://web-assets.bcg.com/img-src/Russia-2025-report-RUS_tcm9-188275.pdf (accessed 12.04.2022). (In Russian).
5. Soldatova G. U., Rasskazova E. I. Modeli cifrovoj kompetentnosti i deyatel'nost' rossijskih podrostkov onlajn [Models of digital competence and online activity of Russian adolescents]. *National Psychological Journal*, 2016, no. 2 (22), pp. 50–60. (In Russian).
6. Struktura IKT-kompetentnosti uchitelej. Rekomendacii YuNESKO [The structure of teachers' ICT competence. UNESCO recommendations]. Available at: <https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2019/05/ICT-CFT-Version-3-Russian-1.pdf> (accessed 01.04.2022). (In Russian).
7. Testirovanie cifrovoj gramotnosti [Testing digital literacy]. Available at: <https://it-gramota.ru/> (accessed 28.02.2022). (In Russian).
8. Khutorskoy A. V., Khutorskaya L. N. Kompetentnost' kak didakticheskoe ponyatie: sodержanie, struktura i modeli konstruirovaniya [Competence as a didactic concept: content, structure and design models]. Available at: https://khutorskoy.ru/books/2008/A.V.Khutorskoy_L.N.Khutorskaya_Compent.pdf (accessed 01.04.2022). (In Russian).
9. Stan' uspeshnee vmeste s cifroj. Servis gotovnosti k cifrovoj ekonomike [Become more successful with digital. Digital Economy Readiness Service]. Available at: <https://готовкцифре.рф> (accessed 28.02.2022). (In Russian).
10. Cifrovoy kompetentnostnyj profil' [Digital competence profile]. Available at: <https://intensive.2035.university/model> (accessed 01.04.2022). (In Russian).
11. Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use. *Publications Office of the European Union*, 2017, DOI: 10.2760/38842. Available at: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281> (accessed 02.04.2022). (In English).
12. Confronting the Challenges of a Participatory Culture (Part Three). Available at: http://henryjenkins.org/blog/2006/10/confronting_the_challenges_of_2.html (accessed 06.03.2022). (In English).
13. Gilster P. Digital Literacy. New York, Wiley, 1997, 276 p. (In English).
14. The TPACK Framework. Available at: <http://tpack.org/> (accessed 06.03.2022). (In English).

References

1. Asadullin R. M., Dorofeev A. V., Levina I. R. Diagnostika cifrovoy kompetencij pedagoga [Diagnostics of digital competencies of the pedagogue]. *Pedagogy and Education*, 2022, no. 1, pp. 1–17. (In Russian).



УДК/UDC 378
EDN NQOAPD

Сопегина Вера Терентьевна

кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета среднего профессионального образования, Уральский государственный аграрный университет, г. Екатеринбург

Кузнецова Ирина Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент, начальник центра диагностики компетенций и планирования карьеры, Кузбасская государственная сельскохозяйственная академия, г. Кемерово

Sopegina Vera T.

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Dean of the Faculty of Secondary Vocational Education, Ural State Agrarian University, Yekaterinburg

Kuznetsova Irina Yu.

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of Competence Diagnostics and Career Management Center, Kuzbass State Agricultural Academy, Kemerovo

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА АГРАРНОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCIES OF AN AGRARIAN UNIVERSITY TEACHER IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION

Введение. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что организация методической работы в условиях цифровизации образования переходит на новый уровень, требующий оперативного формирования новых компетенций для педагогических работников образовательных организаций и работников агропромышленного комплекса, привлекаемых к образовательной деятельности, за счет качественного изменения традиционных форм обучения как по основным образовательным программам, так и по программам дополнительного профессионального образования.

Методология. Ведущим методом исследования данной проблемы является метод проектирования, позволяющий рассмотреть данную проблему как процесс применения новых вариативных форм непрерывного развития педагогов и методической работы в условиях цифровизации, в том числе и адресность повышения квалификации и переподготовки педагогов, на примере агропромышленного вуза.

Результаты. Разработан проект «Формирование методических компетенций педагога аграрного вуза в условиях цифровизации». Данный проект направлен на выявление уровня сформированности методических компетенций педагогов аграрного вуза, в том числе привлекаемых из среды работодателей, путем различных диагностических инструментов (опрос, анкетирование, тестирование); на коррекцию методических компетенций и организацию твор-

ческих, проблемных групп для осуществления научно-методической деятельности. Современное состояние по владению методическими компетенциями в условиях цифровизации образования требует решения проблемы модернизации программ повышения квалификации, переподготовки и стажировки педагогических работников аграрного вуза. Структура проекта включает в себя следующие этапы: констатирующий, основной, контрольный, обобщающий. В основу проекта заложена теоретическая модель инновационного развития сегмента образовательной системы аграрного вуза «Цифровая трансформация методических компетенций педагогов аграрного вуза», позволяющая успешно формировать профессиональные качества педагога, проектировать перспективу его карьерного роста, саморазвития и самосовершенствования в области методической подготовки с учетом информатизации образования.

Заключение. Материалы статьи имеют практическую ценность в части повышения методической компетенции педагогов профессионального образования в условиях аграрного вуза. Модель «Цифровая трансформация методических компетенций педагогов аграрного вуза», реализуемая в рамках проекта, позволяет распространить опыт внедрения в практику новых вариативных форм непрерывного развития педагогов образовательных организаций в условиях цифровизации в пределах вуза и его структурных подразделениях.



Introduction. The relevance of the problem under study is due to the fact that the organization of methodological work in conditions of digitalization of education is taken to the next level, requiring a rapid formation of new competencies for teaching staff of educational organizations and employees of an agro-industrial complex involved in educational activities, due to qualitative changes in traditional forms of training both in basic educational programs and in programs of additional professional education.

Methodology. The leading method of studying the problem is a calculation method, which allows us to consider the problem as a process of applying new variable forms of sustainable development of teachers and methodological work in conditions of digitalization, including targeting advanced training and retraining of teachers, based on the example of an agro-industrial university.

Results. The project "Formation of methodological competencies of an agrarian university teacher in conditions of digitalization" has been developed. This project is aimed at identifying development levels of agricultural university teachers' methodological competencies, including engaging employers, through various diagnostic tools (survey, questionnaire, testing); correction of methodological competencies and the organization of creative, problem groups for the implementation of scientific and methodological activities. The current state of proficiency in methodological competencies in the context of digitalization of education requires solving the problem of modernization of advanced training programs, retraining and internship of teaching staff of an agricultural university. The structure of the project includes the following stages: stating stage, the main one, control stage, and generalizing one. The project is based on a theoretical model called "Digital transformation of methodological competencies of teachers of an agricultural university", which implies innovative development of an educational system segment of an agricultural university. It allows forming teachers' professional skills successfully, designing the prospect of one's career growth, self-development and self-improvement in the field of methodological training, taking into account the computerization of education.

Conclusion. The content of the article has a practical value in terms of improving methodological competencies of teachers of vocational education in an agricultural university. The model "Digital transformation of methodological competencies of agricultural university teachers", implemented within the framework of the project, allows us to spread the experience of introducing into practice new variable forms of teachers' continuous development in educational organizations in conditions of digitalization within a university and its structural divisions.

Ключевые слова: цифровизация образования, методическая компетентность, проектирование, непрерывное образование, вариативные формы образования.

Keywords: education digitalization, methodological competence, projection, continuous education, variable forms of education.

Введение

В новых экономических условиях (дистанционное обучение, онлайн-обучение, цифровые платформы) не все педагоги профессионального образования оказались методически готовы к работе. Сложившаяся профессиональная компетентность у большинства педагогов, особенно имеющих большой профессиональный стаж, уже не соответствует требованиям базового образования. Неготовность педагогов к достижению высокого качества образования во многом обусловлена «сциентистской направленностью личных профессиональных установок», устаревшими психолого-педагогическими знаниями, переходом от «монопрофессионализма к полипрофессионализму» [4]. Вместе с тем ведущим фактором профессионального развития личности является комплекс объективных требований к ней и педагогической деятельности, в процессе выполнения которой и возникают «новые свойства и качества» [16].

Сложившаяся практика повышения квалификации педагогических работников системы профессионального образования сегодня практически не способна удовлетворить потребности самой системы образования и личности педагога. Преодолеть сложившуюся ситуацию, обеспечить большую восприимчивость образовательной среды к индивидуальным запросам потребителей образовательных услуг и изменяющимся требованиям со стороны работодателей к качеству современного образования позволит система непрерывного развития педагога и методической работы в условиях цифровизации. Непрерывное развитие педагогов – это прежде всего современная система взглядов на образовательную практику, которая провозглашает деятельность субъекта неотъемлемой составляющей его жизни в любом возрасте.

В научно-методической деятельности среди организационных форм наряду с активными и пассивными формами работы приобретают все большую значимость интерактивные формы, предполагающие «создание (выращивание) нового образовательного продукта в процессе взаимодействия вовлеченных в образовательный процесс субъектов» [22].



Непрерывное развитие педагогов предполагает, в том числе, и качественное изменение традиционных форм повышения квалификации в соответствии с целями и задачами современной системы образования.

Одна из современных форм обмена информацией – социальные сети, которые не всегда используют в своей работе педагоги. Тем не менее исследования ученых показывают, что она лучше подходит для распространения информации, чем инновации и сотрудничество [8].

Для организации методической работы в профессиональном образовании появляются онлайн- и офлайн-наставники, электронные наставники [6]. Это преподаватели, в совершенстве владеющие информационными, коммуникационными технологиями. В образовательном процессе появляется потребность в так называемых перевернутых наставниках, обучающихся стажистов-профессионалов работать в информационном пространстве. «Информационный профессионал» – человек, который может предложить поддержку в экономике знания, определяет информационные компетенции, которые важны для научной коммуникации, в том числе и на международном уровне [10].

Организация методической работы в цифровом формате требует в регионах создания образовательных центров, являющихся «маршрутом для дальнейшего профессионального пути». Эту проблему исследуют также и зарубежные ученые [1]. Данные центры необходимы в регионах Российской Федерации. Они могут играть роль интегратора образования и рынка труда, функцию организации сетевого взаимодействия в регионе для решения образовательных вопросов.

Методическая помощь в данных центрах позволяет как диагностировать уровень сформированности, так и формировать методические компетенции и трансформировать их к условиям цифровой среды, разрабатывать собственные методические приемы, которые позволят организовать и управлять процессом образования. Сегодня методические приемы интегрируются с цифровыми знаниями.

Методология

Проблема современного практико-ориентированного профессионального образования – как не только сформировать методические компетенции, но и трансформировать их в цифровую среду?

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что организация методической работы в условиях цифровизации образования переходит на новый уро-

вень, требующий оперативного формирования новых компетенций у педагогических работников образовательных организаций и работников агропромышленного комплекса, привлекаемых к образовательной деятельности, за счет качественного изменения традиционных форм обучения как по основным образовательным программам, так и по программам дополнительного профессионального образования.

В процессе исследования были использованы теоретические методы (анализ, синтез, обобщение); диагностические (анкетирование), эмпирические (изучение российского и международного опыта образовательных организаций, изучение нормативной и учебно-методической документации).

Исследование проблемы основывается на методе анализа источников по развитию регионального образования; знаковом моделировании для схематичного описания процессов функционирования образовательных центров в условиях регионального взаимодействия; словесном моделировании для описания процессов.

Есть ограничения для проведения исследования, связанные с отсутствием нормативно-правовой базы по функционированию структурных подразделений для формирования компетенций работников, не имеющих базового педагогического образования.

Опытно-экспериментальной базой исследования являются Уральский государственный аграрный университет и Кузбасская государственная сельскохозяйственная академия. Исследовать проблему предполагается в три этапа.

На первом этапе проводятся теоретический анализ существующих методологических подходов в педагогической и психологической литературе, анализ теории и методики отечественных и зарубежных педагогических исследований, диссертационных работ по проблеме, особенности организации образовательного процесса в аграрном вузе; выделение проблемы, цели, методов исследования, составление плана экспериментального исследования.

На втором этапе – разработка модели системы непрерывного адресного повышения квалификации педагогов, включающей в себя блоки компетенций, необходимых для методической деятельности в условиях цифровизации.

На третьем этапе реализуется проект создания региональных образовательных центров, выполняющих функции стажировочных площадок по формированию и изменению, коррекции востребованных на современном этапе методических компетенций, в том числе и их трансформацию в цифровой среде.

Результаты

В основе проекта лежит модель «Цифровая трансформация методических компетенций педагогов аграрного вуза». При создании модели были обозначены следующие вопросы: каков уровень доступности для регионов Российской Федерации в диагностике и коррекции профессиональных компетенций, существует ли дефицит в преподавательских и управленческих кадрах, какова востребованность на рынках труда и образовательных услуг в повышении квалификации и профессиональной переподготовке? На наш взгляд, сегодня используются не все ресурсы для создания и развития образовательной среды в регионах. Теоретическую подготовку возможно получить в современных условиях с применением цифровых технологий. А как быть с практической подготовкой? Каждый ли преподаватель может сформировать у обучающихся умения и навыки с учетом потребности экономики региона? Организация сетевого взаимодействия путем создания инновационных структурных подразделений, таких как центры образовательных проектов, центры компетенций, стажировочные площадки, возможно, одно из решений данной проблемы.

Цель создания модели – мониторинг и коррекция уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов образовательных организаций агропромышленного комплекса с учетом современных тенденций цифровизации образования.

Внедрение данной модели предполагает следующие этапы:

– постоянный мониторинг социального заказа на наличие профессиональных компетенций: мето-

дических, информационных, коммуникационных, – у педагогов при системе взаимодействия образовательных организаций агропромышленного комплекса, возможен путем создания мониторингового центра. Любой преподаватель, имеющий доступ к информационной базе данного центра, мог определить умения и навыки, необходимые для его профессиональной деятельности. Это возможно через анкетирование. По результатам анкетирования осуществляется дифференциация сформированности компетенций. Затем специалистами центра осуществляется подбор форм и методов для формирования компетенций. Это могут быть курсы повышения квалификации, профессиональной переподготовки, участие в вебинарах, онлайн-конференциях, мастер-классах. Все эти формы размещаются в банке методической продукции. В результате преподаватель выходит на определенный уровень: 1-й уровень (базовый), 2-й уровень (продвинутый) и 3-й уровень (творческий). Характеристика данных уровней представлена на рисунке 1. Каждый педагог на определенном уровне формирует свою индивидуальную траекторию развития, через методическую поддержку образовательного центра может проводить корректировку и диагностику уровня сформированности методических компетенций.

Разработка проекта «Цифровая трансформация методических компетенций педагогов аграрного вуза» включает 4 этапа: констатирующий, основной, контрольный, обобщающий.

I этап – констатирующий. Определение состава рабочей группы проекта из числа ведущих преподавателей. Привлечение в рабочую группу представи-



Рис. 1. Цифровая трансформация методических компетенций педагогов аграрного вуза



телей от работодателей агропромышленного комплекса Свердловской области и Кемеровской области – Кузбасса. Определение территорий и образовательных организаций для участия в проекте. Проведение маркетингового исследования и аудита территорий с целью определения потребности территории в мастерах и наставниках; разработка концептуальных основ региональной системы непрерывного развития педагогов и методической работы в условиях цифровизации, анализ отечественного и регионального опыта повышения квалификации, переподготовки и стажировки в системе профессионального образования; разработка модели непрерывного развития педагогов и методической работы; разработка локальной нормативной базы.

Методы: анкетирование, опрос, круглый стол, конференция.

II этап – основной. Анкетирование преподавателей – участников инновационного проекта. Организация консультаций для педагогов аграрных вузов. Организация мастер-классов, вебинаров для работодателей.

Модель «Цифровая трансформация методических компетенций педагогов аграрного вуза» направлена на непрерывное развитие педагогов и методическую работу на основе цифрового сетевого взаимодействия, разработку содержания учебно-методического обеспечения.

Методы: сбор и анализ статистической информации, круглые столы, конференции, опрос, анкетирование, обучение через интернет-ресурсы.

III этап – контрольный. Анализ результатов внедрения модели непрерывного развития педагогов и методической работы в условиях цифровизации, содержания учебно-методического обеспечения проекта, а также анализ результатов внедрения программ повышения квалификации, переподготовки и стажировки педагогических работников аграрного вуза.

Методы: статистическая обработка данных, обсуждение актуальных проблем на конференциях, круглых столах.

IV этап – обобщающий. Разработка методических материалов в целях тиражирования опыта. Предъявление результатов проекта «Формирование методических компетенций в условиях цифровизации» педагогическому сообществу.

Прогнозируемые результаты по каждому этапу

I этап – констатирующий. Определен состав рабочей группы. Сформирован отчет по результатам маркетингового исследования и аудита территорий с целью определения потребности территории в педа-

гогических кадрах и квалифицированных кадрах для формирования методических компетенций у участников образовательного процесса и привлеченных к участию, в частности к практической подготовке. Разработан пакет локальных нормативных актов: Положение о инновационном проекте, Соглашение о совместной деятельности УрГАУ, КузГСХА и ведущих предприятий агропромышленного комплекса, Положение о стажировке, Положение о стажировочной площадке. Разработана концепция региональной системы непрерывного развития педагогов и методической работы в условиях цифровизации. Разработаны программы повышения квалификации, переподготовки и стажировки педагогов.

II этап – основной. Разработана и внедрена модель цифровой трансформации методической компетенции педагогов аграрного вуза. Разработано и внедрено учебно-методическое обеспечение программ повышения квалификации, переподготовки и стажировки педагогов и мастеров производственного обучения системы среднего профессионального образования.

III этап – контрольный. Создана и организована работа на базе УрГАУ стажировочной площадки. Организована система повышения квалификации, переподготовки и стажировки педагогических работников образовательных организаций агропромышленного комплекса в части формирования методических компетенций.

Анализ эффективности стажировочной площадки в качестве образовательного центра.

IV этап – обобщающий. Организация творческих, проблемных групп для осуществления научно-методической деятельности по проблеме модернизации программ повышения квалификации, переподготовки и стажировки педагогических работников аграрного вуза в условиях цифровизации.

Проведение конференций, научно-практических форумов по проблемам регионального опыта повышения квалификации, переподготовки и стажировки педагогических работников аграрных вузов региона, страны. Издание учебно-методических материалов в рамках проблематики. Публикация научных статей и тезисов в российских и зарубежных изданиях.

Организуется консультативная работа для педагогических работников в контексте применения цифровых технологий в организации образовательного процесса. Методическая работа в образовательных организациях – один из самых сложных и недостаточно организованных процессов. Она требует достаточного внимания со стороны не столько управленческого персонала, сколько самих педагогов путем постоян-



ного самосовершенствования, проявления субъектности: способности к самоопределению, самоуправлению, нормотворчеству, стремление к постоянному поиску новых приемов и методов работы.

Вопросы организации методической работы в профессиональных образовательных организациях изучались Ф. Ш. Мухаметзяновой (2014). Исследователь в статье «Концепция учебно-методического обеспечения подготовки педагога для профессиональной образовательной организации» отмечает необходимость «непрерывного проектирования» педагогом своей методической деятельности. О. А. Тюлина (2016) освещает вопросы нормативно-правового обеспечения в вузе методической работы, О. Ю. Исакова, М. Ю. Перминова, Н. В. Хомякова (2016) изучают практическую часть методической подготовки, в частности технологии разработки учебно-методических комплексов при дистанционном обучении при подготовке инженерных кадров.

Хотя опыт организации методической работы в форме виртуального методического объединения транслировался еще в 2008 г., где отмечалась важность такого фактора, как самомотивация – «учитель, заинтересованный в повышении личной и профессиональной компетентности, сможет создать условия для формирования компетентной личности учащегося на всех ступенях образования, независимо от его направленности» [23].

Опытом формирования банка современной методической продукции поделились И. Гордиенко, Т. Тугуз [13]. Механизм создания методических объединений на региональном уровне освещали исследователи К. А. Ротобылский и Л. А. Ротобылская [19]. Цель данных объединений – включение профессионального сообщества педагогов региональной системы СПО в обновление содержания и технологий обучения через работу регионального методического объединения.

Одна из наиболее продвинутых систем зарубежного профессионального образования – немецкая, ориентированная прежде всего на промышленное развитие регионов и трудоустройство выпускников. Основное учебное время имеет производственную направленность. Совместная деятельность правительства, работодателей и профсоюзов помогает реагировать на возникающие новые вызовы, например Интернет вещей.

Опыт применения технологий в зарубежном образовании познакомил с технологией «перевернутого обучения» (Jie He). Данная технология эффективно стимулирует интерес учащихся, что доказывает исследователь экспериментально на примере изучения английского языка [3].

Ученые университете Ньюкалса (Австралия) изучали отношения и студентов, и преподавателей, заинтересованных в совершенствовании разработок и обучении устному общению в режиме онлайн (OOCL). В исследованиях сравнивалось отношение студентов и преподавателей к технологиям обучения. Результаты показали, что студенты проявляют более высокий интерес к технологической самоэффективности и более позитивное отношение к обучению онлайн, нежели преподаватели [2].

Канадские ученые N. Marceau, S. Lakhal, A. Seguin исследуют практическую подготовку через проектную деятельность для непрерывного образования педагогов [7]. Ученые Финляндии пишут об устойчивом образовании, «чтобы найти путь вперед». Полная реорганизация педагогического образования имеет решающее значение в работе по обеспечению устойчивости. Важными участниками перемен являются органы власти [5].

Наступает эра постоянного проектирования и моделирования образовательных сред. «Следующим шагом исследования должна быть конкретизация рассмотренных координат, выделение критериев и показателей их реализации на практике для моделирования и типологизации нового типа образовательных сред – опережающей направленности», – отмечает Е. Н. Дзятковская [14].

Kari Smith описывает три модели норвежского партнерства. В основу моделирования заложено формирование партнерских отношений между различными участниками педагогического образования – политиками, родителями, обществом, провайдерами образования за пределами национальных границ [9].

Специалисты Российского государственного профессионально-педагогического университета отмечают важным этапом современной трансформации образования – «формирование кластера, обеспечивающего взаимодействие образовательных организаций системы СПО с предприятиями реального сектора экономики» [15].

Вопросами развития системы профессионального образования и ее взаимодействия с рынком труда занимались исследователи Федерального института развития образования РАНХИГС. Результаты проведенного ими компаративного и ретроспективного анализа статистических данных российских и международных исследований, анкетного опроса и контент-анализа сайтов профессиональных образовательных организаций из 29 субъектов РФ показали участие работодателей в образовательном процессе [12]. Такая схема взаимодействия «образовательная организация – работо-



датель» способствует применению таких форм, как стажировка, производственная практика, то есть наблюдается трансформация методических компетенций, в том числе и в производственном процессе [20].

Заключение

В статье представлен механизм конструирования индивидуальных образовательных траекторий педагогов аграрного вуза посредством работы инновационных структурных подразделений – центров, выполняющих функцию интегратора образования и рынка труда. Реализация модели цифровой трансформации методических компетенций педагогов аграрного вуза позволит повысить уровень своей методической компетентности, снизить дефицит методических знаний преподавательских кадров региона, удовлетворить потребность в повышении квалификации и профессиональной переподготовке педагогов аграрного вуза.

Авторами определена специфика организации сетевого взаимодействия в регионах с партнерами образовательных организаций, в частности в системе «вуз – колледж», в части профессионально-педагогического образования.

Выявлена и обоснована необходимость создания в регионах Российской Федерации данных структурных подразделений, направленных на формирование методических компетенций, повышение уровня профессионализма, решение социальных вопросов в малых городах.

К сожалению, проблема методической компетентности и дальнейшая работа по методическому сопровождению в образовательных организациях недостаточно проработаны в научной среде. Решение данной проблемы поможет привести в соответствие требования федеральных государственных образовательных стандартов с учетом состояния материально-технической базы предприятий и организаций.

Научная значимость результатов исследования заключается в разработке теоретической модели цифровой трансформации методической компетентности педагогов аграрного вуза, что способствует инновационному развитию сегмента системы образовательных организаций агропромышленного комплекса, позволяющей успешно формировать профессиональные качества педагога, проектировать перспективу своего карьерного роста, саморазвития и самосовершенствования.

Сделанные авторами выводы вносят вклад в развитие теории и организации управления образовательными системами в Российской Федерации в современных условиях ее функционирования.

Литература

- Alvarado M. Economía de la educación y el comportamiento del profesorado en el mercado laboral Latinoamericano [Электронный ресурс] // Revista Caribena De Ciencias Sociales. 2019. Noviembre. URL: https://www.researchgate.net/publication/338412826_Economia_de_la_educacion_y_el_comportamiento_del_profesorado_en_el_mercado_laboral_Latinoamericano.
- Harris. K. M., Mcbain B., Phelan L., Archer J. Attitudes toward learning oral communication skills online: the importance of intrinsic interest and student-instructor differences // Educational Technology Research and Development. 2016. № 3. URL: https://www.researchgate.net/publication/296624344_Attitudes_toward_learning_oral_communication_skills_online_the_importance_of_intrinsic_interest_and_student-instructor_differences.
- Jie He. Research and practice of flipped classroom teaching mode based on guidance case // Education and Information Technologies. 2020. № 25. P. 2337–2352.
- Khasanova I. I., Kotova S. S. Psychological readiness of SPE teachers to master new types of activity in the context of professional reorientation [Электронный ресурс] // The Education and science journal. 2018. № 20 (7). P. 147–167. URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-7-147-167>.
- Khofman-Bergkhol'm Mariya. Changes in Thoughts and Actions as Requirements for a Sustainable Future: A Review of Recent Research on the Finnish // Journal of Teacher Education for Sustainability. 2018. № 20/2. P. 19–30.
- Levine J. Communication and Relationships: A Key to Telecommuting Success // Pereyaslav Linguistic Convention. 2019. P. 178–179.
- Marceau N., Lakhali, S., Seguin, A. Design of a Private Online Course (SPOC) on Hybrid Training for College Teaching Staff Based on the Universal Concept of Learning: Case Study and Practical Considerations // Canadian journal of learning and technology. 2019. № 45 (3). URL: <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt>.
- Murthy D., Lewis J. Social Media, Collaboration, and Scientific Organizations // Behavioural Scientist. 2015. № 59 (1). P. 149–171. URL: <http://dx.doi.org/10.1177/0002764214540504>.
- Smith K. Partnerships in Teacher Education – Going Beyond the Rhetoric, with Reference to the Norwegian Context // Center for Educational Policy Studies Journal. 2016. № 6/3. P. 17–36.
- Tarango Javier, Machin-Mastromatteo Juan. Skills, profile and model of support for scientific production and communication. Chandos Publishing, 2017. 148 p.
- The German Vocational Training system [Электронный ресурс] // Federal Ministry of Education and Research. URL: <https://www.bmbf.de/en/the-german-vocational-training-system-2129.html>.
- Блинов В. И., Сатдыков А. И., Селиверстова И. В. Актуальное состояние взаимодействия профессиональных образовательных организаций и предприятий // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 7. С. 41–70. URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-7-41-70>.
- Гордиенко И. В., Туруз Т. Р. Особенности управления методической работой в профессиональной образовательной организации // Среднее профессиональное образование. 2019. № 4. С. 57–59.
- Дзятковская Е. Н., Суркова Н. Е. Методологические вопросы проектирования образовательных сред // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 6 (63). С. 133–142.
- Мастер производственного обучения 2.0: кадровый потенциал проекта «Профессионалитет» / В. В. Дубицкий, А. А. Коновалов, А. И. Лыжин, А. В. Феоктистов, В. С. Неумывакин // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 1. С. 67–100. URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-1-67-100>.
- Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. М., 2020. 395 p.
- Исакова О. Ю., Перминова М. Ю., Хомякова Н. В. Организация методической работы с преподавателем, разрабатывающем учебно-методический комплекс дисциплин для студентов,



- обучающихся дистанционно // Современное образование: проблемы взаимосвязи образовательных и профессиональных стандартов : материалы междунар. науч.-практ. конф. Томск, 2016. С. 95–96.
18. Мухаметзянова Ф. Ш., Шайхутдинова Г. А. Концепция учебно-методического обеспечения подготовки педагога профессиональной образовательной организации // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 2 (14). С. 64–69.
 19. Ротобылский К. А., Ротобылская Л. А. Деятельность профессиональных сообщества педагогов как ресурс модернизации содержания и технологий обучения // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 1. С. 47–49.
 20. Солегина В. Т. Проблемные вопросы организации практикоориентированного обучения в регионах // Непрерывное образование: теория и практика реализации : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2020. С. 131–133.
 21. Тюлина О. А. Организация методической работы в современном вузе // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 2 (57). С. 173–176.
 22. Шайхутдинова Г. А., Мухаметзянова Ф. Ш. Введение в профессиональную педагогику. Казань, 2014. 152 с.
 23. Шаяхметова В. Т. Из опыта организации методической работы в форме виртуального методического объединения учителей // Дистанционное и виртуальное обучение. 2008. № 7. С. 79–82.
 10. Tarango Javier, Machin-Mastromatteo Juan. Skills, profile and model of support for scientific production and communication. Chandos Publishing, 2017, 148 p. (In English).
 11. The German Vocational Training system. *Federal Ministry of Education and Research*. Available at: <https://www.bmbf.de/en/the-german-vocational-training-system-2129.html>. (In English).
 12. Blinov V. I., Satdykov A. I., Seliverstova I. V. Aktual'noe sostoyanie vzaimodejstviya professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij i predpriyatij [CURRENT STATUS OF INTERACTION BETWEEN VET INSTITUTIONS AND ENTERPRISES]. *The Education and Science Journal*, 2021, vol. 23, no. 7, pp. 41–70. Available at: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-7-41-70>. (In Russian).
 13. Gordienko I. V., Tuguz T. Features of the management of methodological work in a professional educational organization [Peculiarities of managing methodical work in vocational educational institutions]. *Secondary Vocational Education*, 2019, no. 4, pp. 57–59. (In Russian).
 14. Dzyatkovskaya E. N., Surkova N. E. Metodologicheskie voprosy proektirovaniya obrazovatel'nyh sred [Methodological issues of designing educational environments]. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 2019, vol. 1, no. 6 (63), pp. 133–142. (In Russian).
 15. Dubitsky V. V., Konovalov A. A., Lyzhin A. I., Feoktistov A. V., Neumyvakin V. S. Master proizvodstvennogo obucheniya 2.0: kadrovyy potencial proekta «Professionalitet» [Master of industrial training 2.0.: human resources capacity of the project "Professionalitet"]. *The Education and Science Journal*, 2022, vol. 24, no. 1, pp. 67–100. Available at: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-1-67-100>. (In Russian).
 16. Zeer E. F. Psihologiya professional'nogo obrazovaniya [Psychology of Professional Education]. Moscow, 2020, 395 p. (In Russian).
 17. Isakova O. Perminova M., Khomyakova N. V. Organizaciya metodicheskoy raboty s prepodavatelem, razrabatyvayushchem uchebno-metodicheskij kompleks disciplin dlya studentov, obuchayushchihsya distancionno [Organization of methodological work with a teacher who develops educational and methodical complex of disciplines for students studying remotely]. *Modern education: the problems of interconnection of educational and professional standards. Proceedings of the international scientific-practical conference*. Tomsk, 2016, pp. 95–96. (In Russian).
 18. Mukhametzjanova F. Sh., Shayhtudinova G. A. Koncepciya uchebno-metodicheskogo obespecheniya podgotovki pedagoga professional'noj obrazovatel'noj organizacii [The concept of academic support of the teacher training for the professional educational organization]. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2014, no. 2 (14), pp. 64–69. (In Russian).
 19. Rotobylsky K. A., Rotobylskaya L. A. Deyatel'nost' professional'nyh soobshchestva pedagogov kak resurs modernizacii sodержaniya i tekhnologij obucheniya [Activity of professional communities of teachers as a resource for modernization of the content and technologies of training]. *Professional Education and Labor Market*, 2019, no. 1, pp. 47–49. (In Russian).
 20. Sopegina V. T. Problemye voprosy organizacii praktikoorientirovannogo obucheniya v regionah [Problems of organizing practice-oriented learning in the regions]. *Continuous education: theory and practice of implementation. Proceedings of III International Scientific-Practical Conference*. Ekaterinburg, 2020, pp. 131–133. (In Russian).
 21. Tyulina O. A. Organizaciya metodicheskoy raboty v sovremennom vuze [Organization of methodical work in a modern university]. *The World of Science, Culture and Education*, 2016, no. 2 (57), pp. 173–176. (In Russian).
 22. Shaikhutdinova G. A., Mukhametzjanova F. Sh. Vvedenie v professional'nyy pedagogiku [Introduction to Professional Pedagogy]. Kazan, 2014, 152 p. (In Russian).
 23. Shayakhmetova V. T. Iz opyta organizacii metodicheskoy raboty v forme virtual'nogo metodicheskogo ob'edineniya uchitelej [From the experience of organizing methodical work in the form of virtual methodical association of teachers]. *Distance and Virtual Learning*, 2008, no. 7, pp. 79–82. (In Russian).

References

1. Alvarado M. Economía de la educación y el comportamiento del profesorado en el mercado laboral Latinoamericano. *Revista Caribena De Ciencias Sociales*, 2019, Noviembre. Available at: https://www.researchgate.net/publication/338412826_Economia_de_la_educacion_y_el_comportamiento_del_profesorado_en_el_mercado_laboral_Latinoamericano. (In Spanish).
2. Harris. K. M., McBain B., Phelan L., Archer J. Attitudes toward learning oral communication skills online: the importance of intrinsic interest and student-instructor differences. *Educational Technology Research and Development*, 2016, no. 3. Available at: https://www.researchgate.net/publication/296624344_Attitudes_toward_learning_oral_communication_skills_online_the_importance_of_intrinsic_interest_and_student-instructor_differences. (In English).
3. Jie He. Research and practice of flipped classroom teaching mode based on guidance case. *Education and Information Technologies*, 2020, no. 25, pp. 2337–2352. (In English).
4. Khasanova I. I., Kotova S. S. Psychological readiness of SPE teachers to master new types of activity in the context of professional reorientation. *The Education and science journal*, 2018, no. 20 (7), pp. 147–167. Available at: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-7-147-167>. (In English).
5. Khofman-Bergkhol'm Mariya. Changes in Thoughts and Actions as Requirements for a Sustainable Future: A Review of Recent Research on the Finnish. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 2018, no. 20/2, pp. 19–30. (In English).
6. Levine J. Communication and Relationships: A Key to Telecommuting Success. *Pereyaslav Linguistic Convention*, 2019, pp. 178–179. (In English).
7. Marceau N., Lakhali, S., Seguin, A. Design of a Private Online Course (SPOC) on Hybrid Training for College Teaching Staff Based on the Universal Concept of Learning: Case Study and Practical Considerations. *Canadian journal of learning and technology*, 2019, no. 45 (3), Available at: <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt>. (In English).
8. Murthy D., Lewis J. Social Media, Collaboration, and Scientific Organizations. *Behavioural Scientist*, 2015, no. 59 (1), pp. 149–171. Available at: <http://dx.doi.org/10.1177/0002764214540504>. (In English).
9. Smith K. Partnerships in Teacher Education – Going Beyond the Rhetoric, with Reference to the Norwegian Context. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2016, no. 6/3, pp. 17–36. (In English).



**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ,
ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ**

**PROFESSIONAL GROWTH, EDUCATION
AND DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUAL**

УДК/UDC 378
EDN UWECWI



Булгаков Владислав Васильевич

кандидат технических наук, доцент, заместитель начальника Ивановской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России – начальник института профессиональной подготовки, Ивановская пожарно-спасательная академия Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, г. Иваново

Bulgakov Vladislav V.

Candidate of Technical Sciences, Docent, Deputy Head of the Ivanovo Fire and Rescue Academy of the State Fire Service of the Russian Ministry of Emergency Situations – Head of the Professional Training Institute, Ivanovo Fire and Rescue Academy of the State Fire Service of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters, Ivanovo

**ФОРМИРОВАНИЕ У КУРСАНТОВ МЧС
КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОЙ РАБОТЫ ПРИ ЛИКВИДАЦИИ ПОЖАРОВ
И ПРОВЕДЕНИИ АВАРИЙНО-СПАСАТЕЛЬНЫХ РАБОТ**

**FORMATION OF A SAFE WORK CULTURE
AMONG THE CADETS OF THE MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS
DURING THE ELIMINATION OF FIRES AND EMERGENCY RESCUE OPERATIONS**

Введение. Выполнение профессиональных задач при тушении пожаров и проведении аварийно-спасательных работ требует от пожарных знаний, умений и навыков безопасной работы и соблюдения мер охраны труда. Анализ статистических данных по числу погибших пожарных требует повышения уровня под-

готовки в области охраны труда, в том числе в высших учебных заведениях Государственной противопожарной службы МЧС России.

Методология. Для совершенствования подготовки курсантов в области охраны труда собраны статистические данные и проанализированы при-



чины гибели пожарных, проведено их ранжирование. Проведен анализ рабочих программ дисциплин, формирующих знания, умения и навыки безопасной работы и охраны труда при ликвидации пожаров и проведении аварийно-спасательных работ. Предложена тематика и содержание вопросов в области охраны труда с учетом статистических сведений и обстоятельств, способствующих гибели пожарных.

Результаты. Анализ статистических данных позволил выявить наиболее частые причины и обстоятельства гибели пожарных. Наиболее часто пожарные погибли в результате обрушения строительных конструкций зданий и сооружений, а также вследствие взрывов газовых баллонов и падения с высоты. Полученные сведения позволили разработать конкретную тематику учебных вопросов в области охраны труда и организации безопасной работы на пожарах. Предложено включить в качестве теоретического учебного курса дисциплину «Охрана труда» в объеме 14 часов. Практическое изучение вопросов охраны труда и отработку алгоритмов действий безопасной работы на пожаре предложено включить в программу дисциплины «Пожарная тактика» в рамках практических занятий, проводимых на различных объектах защиты.

Заключение. Актуализированная тематика в области охраны труда и организации безопасной работы на пожарах является важным фактором, способствующим повышению уровня подготовки выпускников к безопасному поведению в условиях воздействия опасных факторов при ликвидации пожара и формированию общей культуры безопасности при выполнении профессиональных обязанностей.

Introduction. Performing professional tasks in the field of fire extinguishing and emergency rescue operations requires firefighters to have knowledge, safety competences, skills of safe work, and compliance with labor protection measures. The analysis of statistical data on the death of firefighters requires an increase in the level of training in the field of occupational safety, including guidance in higher educational institutions of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia.

Methodology. To improve the training of cadets in the field of occupational safety, statistical data were collected and the causes of the death of firefighters were analyzed; causes ranking was carried out. The analysis of programs of disciplines that form knowledge, competence and skills of safe work and labor protection during the elimination of fires and emergency rescue operations was carried out. The topic and content of issues in the field of labor protection

are proposed, taking into account statistical information and circumstances contributing to the death of firefighters.

Results. The analysis of statistical data revealed the most frequent causes and circumstances of the death of firefighters. Most often firefighters died as a result of the collapse of building structures of buildings and structures, as well as due to explosions of gas cylinders and falling from height. The information obtained made it possible to develop specific topics of educational issues in the field of occupational safety and organization of safe work in fires. The developed topic is proposed to be included as a theoretical training course of the discipline "labor protection" in the amount of 14 hours. The practical study of occupational safety issues and the development of algorithms for safe work in fires are proposed to be implemented in the discipline "fire tactics" within the framework of practical classes held at various protection facilities.

Conclusion. The updated topics in the field of occupational safety and organization of safe work in fires is an important factor contributing to improving the level of preparedness of graduates for safe behavior under the influence of hazardous factors during fire elimination and the formation of a general safety culture when performing professional duties.

Ключевые слова: культура безопасной работы, охрана труда, подготовка пожарных, учебный курс.

Keywords: safe work culture, occupational safety, firefighters training, training course.

Введение

Федеральная противопожарная служба МЧС России обеспечивает защиту граждан и государства от пожаров и чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера. Результативность профессиональной деятельности пожарных определяется, в том числе, и соблюдением правил охраны труда и безопасной работы в условиях ликвидации пожаров и проведения аварийно-спасательных работ (далее – АСР). К сожалению, случаи травмирования и гибели пожарных не редки, и знание причин их возникновения является важным фактором предотвращения чрезвычайных ситуаций и недопущения их в профессиональной деятельности. Кроме того, важным элементом подготовки курсантов в вузах МЧС является теоретическая и практическая подготовка в области охраны труда для формирования навыков безопасной работы при выполнении профессиональных задач по ликвидации пожаров и проведению АСР.

Производственный травматизм пожарных в 40,5% случаев связан с непосредственной рабо-



той по ликвидации пожаров и проведению аварийно-спасательных работ, в 39,7 % – с повседневной деятельностью, в 19,8 % – с профессиональной подготовкой и спортивными мероприятиями [8, с. 16]. К основным факторам, определяющим высокий уровень производственного травматизма пожарных, относится недостаточный опыт профессиональной деятельности, снижение уровня физической и психологической концентрации на пожаре [5; 14; 16; 17], а также сложные условия работы и неопределенность обстановки на пожаре [15].

Физические и психологические нагрузки, возникающие во время ликвидации пожара [6, с. 57; 9, с. 137; 12, с. 108; 13, с. 100], являются определяющими факторами, которые могут привести к травмам или гибели. Причинами травмирования и гибели пожарных можно назвать прежде всего воздействие опасных факторов пожара, к которым относятся тепловое воздействие, открытое пламя и искры, повышенная температура окружающей среды, снижение концентрации кислорода, повышенная концентрация токсичных продуктов горения, снижение видимости в дыму [4, с. 142; 7, с. 39; 18, с. 42]. Указанные опасные факторы пожара непосредственно воздействуют на человека, а также могут стать причинами обрушения строительных конструкций зданий и сооружений, взрывов газовых баллонов, поражающего воздействия электрического тока при нарушении изоляции проводки или обрыве электрических проводов и т. п.

Знание причин и обстоятельств гибели пожарных необходимо при изучении дисциплин по направлению пожаротушения для формирования у курсантов МЧС навыков безопасной работы и готовности к самосохранительному поведению при выполнении профессиональных задач [2, с. 8].

Целью статьи является разработка на базе статистических данных обоснованного подхода к организации обучения курсантов в области охраны труда для снижения количества травм и гибели выпускников, выполняющих профессиональные задачи по ликвидации пожаров и проведению АСР. Гипотеза исследования – совершенствование подготовки в области охраны труда и сформированная культура безопасности позволит выпускникам вузов МЧС не допускать как личного травмирования и гибели на пожарах, так и всего личного состава пожарно-спасательного караула.

Методология

Для повышения уровня теоретической и практической подготовки курсантов в вузах МЧС в области

охраны труда и формирования навыков безопасной работы при выполнении профессиональных задач по ликвидации пожаров и проведению АСР применялся системный и комплексный подходы, направленные на выявление количественных показателей, причин и обстоятельств гибели пожарных, а также проблемных вопросов в реализуемой подготовке в области охраны труда пожарных. Для исследования проблемы гибели пожарных изучены статистические данные, обстоятельства происшествий и причины гибели [1; 3; 8; 11], которые проранжированы в зависимости от частоты их проявления. Проведено распределение погибших пожарных по годам и занимаемым должностям. Проанализированы рабочие программы и тематика учебных дисциплин, реализуемых в Ивановской пожарно-спасательной академии Государственной противопожарной службы МЧС России, по вопросам охраны труда и формирования культуры безопасности пожарных. Сформирована тематика и методика формирования знаний, умений и навыков в области охраны труда как по дисциплине «Охрана труда», реализуемой по специальности 20.05.01 «Пожарная безопасность», так и по дисциплинам в области пожаротушения «Пожарная тактика», «Организация и ведение АСР», «Пожарно-спасательная подготовка», «Планирование и организация тушения пожаров», «Организация газодымозащитной службы».

Результаты

Анализ гибели пожарных с 1990 по 2020 г. при ликвидации пожаров и проведении АСР позволил выделить и проранжировать наиболее частые причины [8] (табл. 1).

Распределение погибших на пожарах сотрудников федеральной противопожарной службы в период с 1990 по 2020 г. по занимаемым должностям свидетельствует, что 76 % погибших составляют пожарные, командиры отделения и помощники начальников караулов, а 24 % погибших составляют офицеры – начальники караулов или руководители оперативных служб, которые непосредственно руководили пожарно-спасательными подразделениями и организовывали работу подчиненного личного состава на пожаре. Наиболее часто пожарные погибали в результате обрушения строительных конструкций зданий и сооружений (26 % погибших), а также вследствие взрывов газовых баллонов (18 % погибших) и падения с высоты (14 % погибших). Представленные данные по причинам гибели на пожарах и распределении погибших по должностям представляют интерес для формирования тематики учебных программ,



реализуемых как в вузах МЧС, так и в практических пожарно-спасательных подразделениях.

Анализ причин гибели сотрудников федеральной противопожарной службы на пожарах свидетельствует о недостаточном уровне сформированных знаний, умений и навыков работы на пожаре с соблюдением как личных мер охраны труда, так и при организации безопасной работы подчиненного личного состава. Наличие сформированных знаний, умений и навыков организации безопасной работы на пожаре особенно актуально для выпускников вузов МЧС, которые в большинстве своем назначаются на должности начальников караула, которые непосредственно организуют работу подчиненного личного состава на пожаре и лично участвуют в его ликвидации.

Для количественной и качественной оценки учебного материала в области охраны труда проведен мониторинг содержания рабочих программ дисциплин, формирующих знания, умения и навыки ликвидации пожаров и проведения АСР, по специальности 20.05.01 «Пожарная безопасность». Результаты мониторинга показали, что вопросы охраны труда при выполнении профессиональных задач в области ликвидации пожаров и проведения АСР, рассматриваются на следующих дисциплинах: «Охрана труда», «Пожарная тактика», «Организация и ведение АСР», «Пожарно-спасательная подготовка», «Планирование и организация тушения пожаров», «Организация газодымозащитной службы». Всего по 6 дисциплинам рассматриваются, согласно рабочим программам, 30 вопросов в области охраны труда, из которых только 3 непосредственно изучаются на аудиторных занятиях, а остальные изучаются курсантами в рамках самостоятельной работы. Например, по дисциплине «Пожарная тактика» рассматривается наибольшее количество тем, связанных с ликвидацией пожаров и проведением АСР, которые включают вопросы охраны труда, из которых только один рассматривается в аудиторном формате. Наименование тем, количество рассматриваемых вопросов, в том числе в области охраны труда и формат их изучения, приведены в таблице 2.

Согласно приведенным данным по дисциплине «Пожарная тактика», можно сделать вывод о недостаточном внимании вопросам охраны труда, т. к. подавляющее большинство из них отдано обучаемым для самостоятельного изучения. Кроме того, обсуждаемые вопросы охраны труда носят общий характер, в которых не рассматриваются причины гибели пожарных, приведенных в таблице 1, и, соответственно, мероприятия и порядок проведения безопас-

Таблица 1

Причины гибели пожарных при ликвидации пожаров и проведении АСР в период с 1990 по 2020 гг.

Наименование причин гибели	Число/доля погибших пожарных, чел. / %
Обрушение строительных конструкций вследствие взрыва или пожара	58 / 26
Взрыв газового баллона, установки под давлением или паров ЛВЖ	39 / 18
Провал в прогар или падение с высоты	30 / 14
Объемная вспышка (выброс пламени) и тепловой удар	21 / 9
Отрезанные пути эвакуации	16 / 7
Поражение электрическим током	15 / 7
Неизвестная причина	12 / 5
Потеря ориентации и эвакуационного выхода	9 / 4
Окончание воздуха в СИЗОД	7 / 3
Неисправность СИЗОД	6 / 3
Неиспользование СИЗОД	5 / 2
Травма от ПТВ, рукавной линии или ПА на пожаре	2 / 1
Отравление газом из системы пожаротушения	1 / 1
Всего:	221 / 100

ных работ, направленных на предотвращение травмирования и гибели. Кроме того, анализ содержания рабочих программ дисциплин «Пожарная тактика» и «Охрана труда» показал частичное дублирование некоторых вопросов охраны труда, что требует оптимизации учебного материала в этой области.

С учетом статистики гибели пожарных, условий и причин, способствующих этому, сформирована следующая тематика вопросов в области охраны труда и безопасной работы на пожарах:

– требования безопасности и охраны труда в зданиях и сооружениях, в которых существует угроза обрушения строительных конструкций вследствие взрыва или пожара;

– требования безопасности и охраны труда в условиях возможного взрыва газового баллона, установки под давлением или паров ЛВЖ;

– требования безопасности и охраны труда при работе на высоте, в условиях возможного падения в прогар перекрытия или кровли;



Таблица 2

Сведения о тематике и рассматриваемых учебных вопросах в области охраны труда при ликвидации пожаров и проведении АСР по дисциплине «пожарная тактика»

Номер и наименование темы / (общее кол-во рассматриваемых вопросов)	Кол-во часов / (аудит.)	Рассматриваемые вопросы в области охраны труда / (форма занятия)
Тема 4. Боевые действия подразделений по тушению пожаров / (21)	8 / (4)	Правила охраны труда при ведении действий в процессе тушения и проведения АСР / (сам. работа)
Тема 6. Организация тушения пожаров в городах и сельских населенных пунктах / (6)	6 / (4)	Правила охраны труда при тушении пожаров / (ауд. занятие)
Тема 10. Тушение пожаров и ликвидация последствий ЧС в различных частях зданий / (14)	20 / (10)	Правила охраны труда при тушении пожаров / (сам. работа)
Тема 11. Тушение пожаров и ликвидация последствий ЧС в зданиях повышенной этажности / (8)	18 / (8)	Правила охраны труда при тушении пожаров / (сам. работа)
Тема 12. Тушение пожаров и ликвидация последствий ЧС в лечебных и детских учреждениях, учебных заведениях / (7)	18 / (8)	Правила охраны труда при тушении пожаров / (сам. работа)
Тема 13. Тушение пожаров и ликвидация последствий ЧС в культурно-зрелищных учреждениях / (8)	18 / (8)	Правила охраны труда при тушении пожаров / (сам. работа)
Тема 14. Тушение пожаров и ликвидация последствий ЧС в холодильниках, торговых предприятиях и складах товарно-материальных ценностей / (9)	23 / (8)	Правила охраны труда при тушении пожаров / (сам. работа)
Тема 15. Тушение пожаров и ликвидация последствий ЧС на элеваторах и мельницах / (11)	10 / (4)	Правила охраны труда при тушении пожаров / (сам. работа)
Тема 16. Тушение пожаров и ликвидация последствий ЧС на предприятиях хранения и переработки древесины / (6)	10 / (4)	Правила охраны труда при тушении пожаров / (сам. работа)
Тема 17. Тушение пожаров и ликвидация последствий ЧС на открытом пространстве, в лесных массивах и на торфопредприятиях / (12)	12 / (6)	Правила охраны труда при тушении пожаров / (сам. работа)
Тема 18. Тушение пожаров и ликвидация последствий ЧС на предприятиях с наличием электроустановок под высоким напряжением / (6)	12 / (6)	Правила охраны труда при тушении пожаров / (сам. работа)
Тема 19. Тушение пожаров и ликвидация последствий ЧС на предприятиях текстильной промышленности / (10)	10 / (4)	Правила охраны труда при тушении пожаров / (сам. работа)
Тема 20. Тушение пожаров и ликвидация последствий ЧС на предприятиях машиностроения / (7)	14 / (6)	Правила охраны труда при тушении пожаров / (сам. работа)
Тема 21. Тушение пожаров и ликвидация последствий ЧС на объектах транспорта: – автотранспорта и объектах хранения / (14) – на железнодорожном транспорте / (23) – на метрополитене / (21) – на летательных аппаратах / (18) – на судах / (22)	38 / (18)	1. Правила охраны труда при тушении пожаров на автотранспорте и объектах хранения / (сам. работа) 2. Правила охраны труда при тушении пожаров на железнодорожном транспорте / (сам. работа) 3. Правила охраны труда при тушении пожаров на метрополитене / (сам. работа) 4. Правила охраны труда при тушении пожаров на летательных аппаратах / (сам. работа) 5. Правила охраны труда при тушении пожаров на судах / (сам. работа)
Тема 22. Тушение пожаров и ликвидация последствий ЧС на предприятиях добычи, хранения горючих жидкостей и горючих газов: – на газонефтяных фонтанах / (8) – в резервуарных парках / (10) – на открытых технологических установках / (11)	43 / (16)	1. Правила охраны труда при тушении пожаров на газонефтяных фонтанах / (сам. работа) 2. Правила охраны труда при тушении пожаров в резервуарных парках / (сам. работа) 3. Правила охраны труда при тушении пожаров на открытых технологических установках / (сам. работа)



– требования безопасности и охраны труда в условиях пожара, который может вызвать объемную вспышку (выброс пламени) и тепловой удар;

– требования безопасности и охраны труда в условиях незнакомой или сложной планировки зданий и сооружений с возможной потерей ориентации и ситуацией, исключающей выход в безопасную зону по имеющимся путям эвакуации;

– требования безопасности и охраны труда на пожаре в условиях возможного поражения электрическим током;

– требования безопасности и охраны труда в условиях применения средств индивидуальной защиты органов дыхания и зрения.

Разработанную тематику и учебные вопросы предложено включить в качестве учебного курса дисциплины «Охрана труда», реализуемого в аудиторном формате обучения. Необходимое количество аудиторных учебных часов предложено получить за счет имеющихся часов самостоятельной работы по дисциплине «Охрана труда» и высвобождения учебных часов за счет исключения дублирования вопросов в области охраны труда с дисциплиной «Пожарная тактика». Для реализации учебного курса определен необходимый объем учебного времени в количестве 14 аудиторных часов, направленных для теоретической подготовки в области охраны труда. Практическое изучение вопросов охраны труда и отработку алгоритмов безопасной работы на пожаре предложено реализовывать на дисциплине «Пожарная тактика» в рамках практических занятий, проводимых на различных объектах защиты. Кроме того, по дисциплине «Пожарная тактика» рекомендовано увеличить с 5 до 25 % количество аудиторных часов для изучения вопросов охраны труда за счет часов самостоятельной работы.

Заключение

Предложенная тематика в области охраны труда, основанная на результатах анализа причин и условий, способствующих гибели пожарных, является актуальной и необходимой для изучения в вузах Государственной противопожарной службы МЧС России. Совершенствование подготовки в области охраны труда позволит повысить знания, умения и навыки выпускников, их нацеленность на соблюдение мер безопасности и снизить уровень травматизма и гибели пожарных.

Литература

1. Показатели профессионального травматизма и смертности у сотрудников государственной противопожарной службы

- России (1996–2015 гг.) / С. С. Алексанин, Е. В. Бобринев, В. И. Евдокимов, А. А. Кондашов, В. И. Сибирко, В. В. Харин // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. 2018. № 3. С. 5–25.
2. Белоконь Ю. Н. Компетентностный подход формирования готовности к самосохранительному поведению курсантов вузов МЧС России // Современный ученый. 2020. № 4. С. 8–12.
3. Брушлинский Н. Н., Соколов С. В., Иванова О. В. Сколько человек погибает при пожарах в мире? // Пожаровзрывобезопасность. 2019. Т. 28, № 4. С. 51–62.
4. Булгаков В. В., Костяев А. А. Разработка и реализация методики подготовки курсантов к аварийно-спасательным работам в условиях замкнутого пространства // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 2 (34). С. 140–148.
5. Васильченко Н. В., Турова Н. Н., Стабровская Е. И. Исследование влияния индивидуальных психологических особенностей на безопасное поведение сотрудников МЧС России // Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России. 2020. № 4. С. 201–206.
6. Власова Г. И., Нешин М. А., Власов А. С. Особенности поддержания стрессоустойчивости и психофизиологической профессиональной подготовки специалистов МЧС России, работающих в особых условиях // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2020. № 2 (11). С. 55–61.
7. Гацура В. Ю., Бацков С. С., Сивашенко П. П. Сохранение профессионального здоровья при воздействии поражающих факторов аварий и чрезвычайных ситуаций // Известия Российской военно-медицинской академии. 2019. Т. 38, № 4. С. 38–42.
8. Гордиенко Д. М., Катаргина И. В., Мартимьянов С. И. Книга памяти, посвященная пожарным и спасателям, погибшим при исполнении служебного долга. М., 2021. 480 с.
9. Дранников А. А., Мандрыка В. С., Бутенко Ю. Л. Методы коррективы психологического состояния пожарного при тушении пожаров и ликвидации чрезвычайных ситуаций // Пожарная и техносферная безопасность: проблемы и пути совершенствования. 2020. № 2 (6). С. 136–139.
10. Обстоятельства производственного травматизма и гибели личного состава федеральной противопожарной службы МЧС России (2010–2020 гг.) / В. И. Евдокимов, В. С. Путин, А. А. Ветошкин, В. В. Артюхин // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. 2021. № 4. С. 5–19.
11. Звягинцева А. В., Сазонова С. А., Зайцев А. М. Математическое обеспечение социально-опасных профессий в техносфере // Информационные технологии в строительных, социальных и экономических системах. 2021. № 1 (23). С. 35–42.
12. Каврига С. Г. Проблемные вопросы оценки физической подготовленности пожарных и спасателей к работе в средствах индивидуальной защиты органов дыхания // Сибирский пожарно-спасательный вестник. 2021. № 3 (22). С. 107–115.
13. Крупнова А. Б., Звоников В. М. Психофизиологическое сопровождение деятельности пожарных и спасателей как система профилактики возникновения нарушения функциональных состояний и психосоматических заболеваний // Мир науки. 2018. Т. 6, № 6. С. 98–107.
14. Омелаева А. А., Тохташ Н. А. Психологические причины производственного травматизма спасателей // Пожарная и техносферная безопасность: проблемы и пути совершенствования. 2021. № 2 (9). С. 264–272.



15. Зависимость травматизма пожарных от сложности пожара / А. А. Порошин, М. В. Шишков, В. А. Маштаков, В. С. Путин, Е. В. Бобринев // Пожарная безопасность. 2013. № 2. С. 92–94.
16. Эмпирическая обусловленность силовой физической нагрузки и выносливости при формировании профессиональных навыков в пожарной аварийно-спасательной подготовке / А. Р. Самсоник, Е. А. Чумила, В. В. Демьянов, Е. Р. Попко // Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси. 2021. Т. 5, № 1. С. 124–131.
17. Тохташ Н. А. Влияние психологических аспектов на снижение производственного травматизма спасателей // Научный вестник НИИГД Респиратор. 2021. № 2 (58). С. 64–77.
18. Фомин А. И., Бесперстов Д. А. Опасные факторы пожара и влияние его на людей // Охрана труда и техника безопасности на промышленных предприятиях. 2019. № 5. С. 41–43.
8. Gordienko D. M., Katargina I. V., Martim'yanov S. I. Kniga pamyati, posvyashchennaya pozhnym i spasatelyam, pogibshim pri ispolnenii sluzhebnogo dolga [A book of memory dedicated to firefighters and rescuers who died in the line of duty]. Moscow, 2021, 480 p. (In Russian).
9. Drannikov A. A., Mandryka V. S., Butenko Yu. L. Metody korektyrovki psihologicheskogo sostoyaniya pozhnogo pri tushenii pozharov i likvidacii chrezvychajnyh situacij [Methods for adjusting the psychological state of a firefighter during fire-fighting and emergency response]. *Fire and Technosphere Safety: Problems and Ways of Improvement*, 2020, no. 2 (6), pp. 136–139. (In Russian).
10. Evdokimov V. I., Putin V. S., Vetoshkin A. A., Artyukhin V. V. Obstoyatel'stva proizvodstvennogo travmatizma i gibeli lichnogo sostava federal'noj protivopozharnoj sluzhby MCHS Rossii (2010–2020 gg.) [The circumstances of work related injuries and death of the personnel of the Federal Fire Service of the EMERCOM of Russia (2010–2020)]. *Medico-Biological and Socio-Psychological Problems in Emergency Situations*, 2021, no. 4, pp. 5–19. (In Russian).
11. Zvyaginceva A. V., Sazonova S. A., Zaitsev A. M. Matematicheskoe obespechenie social'no-opasnyh professij v tekhnosfere [Mathematical support for socially hazardous professions in the technosphere]. *Information Technologies in Construction, Social and Economic Systems*, 2021, no. 1 (23), pp. 35–42. (In Russian).
12. Kavriga S. G. Problemnye voprosy ocenki fizicheskoj podgotovlenosti pozhnym i spasatelym k rabote v sredstvakh individual'noj zashchity organov dyhaniya [Problematic issues of assessing the physical preparedness of firefighters and rescuers to work in personal respiratory protective]. *Siberian Fire and Rescue Bulletin*, 2021, no. 3 (22), pp. 107–115. (In Russian).
13. Krupnova A. B., Zvonikov V. M. Psihofiziologicheskoe soprovozhdenie deyatel'nosti pozhnym i spasatelym kak sistema profilaktiki vozniknoveniya narusheniya funkcionálnyh sostoyanij i psihosomaticheskikh zabolevanij [Psycho-physiological support of the firefighters' and rescuers' activities as a system for preventing the occurrence of functional status disorders and psychosomatic diseases]. *The World of Science*, 2018, vol. 6, no. 6, pp. 98–107. (In Russian).
14. Omelaeva A. A., Tokhtash N. A. Psihologicheskie prichiny proizvodstvennogo travmatizma spasatelym [Psychological causes of occupational injury rate of rescuers]. *Fire and Technosphere Safety: Problems and Ways of Improvement*, 2021, no. 2 (9), pp. 264–272. (In Russian).
15. Poroshin A. A., Shishkov M. V., Mashtakov V. A., Putin V. S., Bobrin E. V. Zavisimost' travmatizma pozhnym ot slozhnosti pozhara [Dependence of the traumatism of firemen on complexity of the fire]. *Fire Safety*, 2013, no. 2, pp. 92–94. (In Russian).
16. Samsonik A. R., Chumila E. A., Dem'yanov V. V., Popko E. R. Empiricheskaya obuslovlennost' silovoj fizicheskoj nagruzki i vynoslivosti pri formirovanii professional'nyh navykov v pozharnoj avarijno-spasatel'noj podgotovke [Empirical conditionality of physical load and endurance in the fire and rescue professional skills training]. *Journal of Civil Protection*, 2021, vol. 5, no. 1, pp. 124–131. (In Russian).
17. Tokhtash N. A. Vliyanie psihologicheskikh aspektov na snizhenie proizvodstvennogo travmatizma spasatelym [Influence of psychological aspects on reduction of occupational injury rate of rescuers]. *Scientific Bulletin of NIIGD Respirator*, 2021, no. 2 (58), pp. 64–77. (In Russian).
18. Fomin A. I., Besperstov D. A. Opasnye faktory pozhara i vliyanie ego na lyudej [Dangerous factors of fire and its impact on people]. *Occupational health and safety in industrial enterprises*, 2019, no. 5, pp. 41–43. (In Russian).

References

1. Aleksanin S. S., Bobrin E. V., Evdokimov V. I., Kondashov A. A., Sibirko V. I., Kharin V. V. Pokazateli professional'nogo travmatizma i smernosti u sotrudnikov gosudarstvennoj protivopozharnoj sluzhby Rossii (1996–2015 gg.) [Indicators of occupational traumatism and mortality in employees of Russian State fire Service (1996–2015)]. *Medico-Biological and Socio-Psychological Problems in Emergency Situations*, 2018, no. 3, pp. 5–25. (In Russian).
2. Belokon Yu. N. Kompetentnostnyj podhod formirovaniya gotovnosti k samosohranitel'nomu povedeniyu kursantov vuzov MCHS Rossii [Competence approach to the formation of readiness for self-protective behavior of students of Universities of Emercom of Russia]. *Modern Scientist*, 2020, no. 4, pp. 8–12. (In Russian).
3. Bruslinskiy N. N., Sokolov S. V., Ivanova O. V. Skol'ko chelovek pogibaet pri pozharah v mire? [How many fire deaths are in the world?]. *Fire and Explosion Safety*, 2019, vol. 28, no. 4, pp. 51–62. (In Russian).
4. Bulgakov V. V., Kostyaev A. A. Razrabotka i realizaciya metodiki podgotovki kursantov k avarijno-spasatel'nym rabotam v usloviyah zamknutogo prostranstva [Development and implementation of methods of training of cadets to conduct rescue operations in a closed space]. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2019, no. 2 (34), pp. 140–148. (In Russian).
5. Vasilchenko N. V., Turova N. N., Stabrovskaya E. I. Issledovanie vliyaniya individual'nyh psihologicheskikh osobennostej na bezopasnoe povedenie sotrudnikov MCHS Rossii [Study of the influence of individual psychological characteristics on the safe behavior of EMERCOM employees]. *Scientific and Analytical Journal Bulletin of the St. Petersburg University of the State Fire Service of the EMERCOM of Russia*, 2020, no. 4, pp. 201–206. (In Russian).
6. Vlasova G. I., Neshin M. A., Vlasov A. S. Osobennosti podderzhanija stressoustojchivosti i psihofiziologicheskoy professional'noj podgotovki specialistov MCHS Rossii, rabotayushchih v osobyh usloviyah [Features of maintaining stress tolerance and psycho-physiological professional training of EMERCOM of Russia specialists working in special conditions]. *Bulletin of the St. Petersburg Military Institute of the National Guard Troops*, 2020, no. 2 (11), pp. 55–61. (In Russian).
7. Gatsura V. Yu., Batskov S. S., Sivashenko P. P. Sohranenie professional'nogo zdorov'ya pri vozdejstvii porazhayushchih faktorov avarij i chrezvychajnyh situacij [Preservation of professional health after exposure to infecting accidental factors of accidents and emergency situations]. *News of the Russian Military Medical Academy*, 2019, vol. 38, no. 4, pp. 38–42. (In Russian).



УДК/UDC 37.048.45
EDN QNKYU



Ведута Ольга Витальевна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень

Veduta Olga V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Industrial University of Tyumen, Tyumen

КРИЗИС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА СТУДЕНТОВ И ПУТИ ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ

STUDENTS' PROFESSIONAL CHOICE CRISIS AND WAYS TO OVERCOME IT

Введение. Статья посвящена исследованию адекватности профессионального самоопределения студентов учреждений среднего профессионального образования и динамике их удовлетворенности приобретаемой специальностью в процессе обучения. Выделены и описаны два этапа кризиса профессионального выбора, представлена система педагогических мероприятий, направленных на оказание помощи студентам на каждом этапе.

Методология. В качестве методов исследования использовались анкетирование, тестирование, наблюдение за обучающимися в процессе учебной и внеучебной деятельности, индивидуальные беседы, опытно-экспериментальная работа, анализ полученных данных и их графическая интерпретация.

Результаты. Проведенное исследование показало, что для большинства студентов характерно неосознанное профессиональное самоопределение. Динамика удовлетворенности приобретаемой специальностью в процессе обучения позволяет говорить о двух этапах кризиса профессионального выбора. На первом этапе (начало обучения) внутренний конфликт вызван противоречием между неуверенностью в правильности профессионального выбора и необходимостью обучения в колледже, на втором (после первой производственной практики) – разочарованием в получаемой специальности и необходимостью прилагать усилия для овладения профессиональными компетенциями. С учетом специфики выделенных этапов кризиса профессионального выбора была разработана система мероприятий по оказанию педагогической помощи студентам. На первом этапе целью педагогической работы было формирование у студентов адекватных представлений о специальности и положительного отношения к ней, на втором – нивелирование негативных впечат-

лений от практики и повышение мотивации овладения профессиональными навыками.

Заключение. Опытно-экспериментальная работа показала, что педагогическая помощь студентам, организованная с учетом специфики этапов кризиса профессионального выбора, позволяет добиться лучших результатов, чем традиционные применяемые методы.

Introduction. The article is devoted to the study of students' professional self-determination at institutions of secondary vocational education and dynamics of students' satisfaction with the acquired profession during the learning process. Based on the obtained data, the author identified and described two stages of the professional choice crisis and developed a system of pedagogical measures aimed at helping students to overcome this crisis.

Methodology. Research methods included questioning, testing, and observation of students during their educational and extracurricular activities, individual conversations, experimental work, analysis of the obtained data and their graphical interpretation.

Results. The conducted research showed that unconscious professional self-determination is characteristic for the majority of students at institutions of secondary vocational education. The study of the dynamics of the satisfaction with the acquired profession during the learning process allows us to identify two stages of the professional choice crisis. At the first stage (the beginning of students' training), an internal conflict is caused by a contradiction between the uncertainty about the correct profession choice and the need to study at an institution of secondary vocational education, while at the second stage (after the first internship), an internal conflict is caused by disappointment in a future profession and the need to work for acquiring professional competence. Taking into account the specifics of identified stages of the profes-



sional choice crisis, we developed a system of pedagogical measures aimed at helping students to overcome this crisis. At the first stage, the pedagogical work was aimed at developing a reasonable view of a profession and a positive attitude towards it, while the aim of the second stage was to neutralize negative impressions about an internship and increasing motivation to master professional skills.

Conclusion. The conducted research showed that the pedagogical work organized with consideration of stages' specifics of the professional choice crisis allowed achieving better results than the use of conventional methods.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, выбор образовательного учреждения, удовлетворенность профессией, среднее профессиональное образование, кризис профессионального выбора.

Keywords: professional self-determination, choosing an educational institution, professional satisfaction, secondary vocational education, professional choice crisis.

Методология

Исследование, результаты которого приведены в данной работе, проводилось на базе многопрофильного колледжа Тюменского индустриального университета. В нем приняли участие студенты, обучающиеся по специальностям 21.02.10 Геология и разведка нефтяных и газовых месторождений, 23.02.07 Техническое обслуживание и ремонт двигателей, систем и агрегатов автомобилей. Для контроля результатов были выделены экспериментальная (28 человек, из которых 23 юноши, 5 девушек) и контрольная группы (30 человек – 27 юношей, 3 девушки). Исследование включало в себя изучение причин выбора специальности и динамики удовлетворенности ею в процессе обучения.

Э. Ф. Зеер отмечает, что ядром профессионального самоопределения является осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий [8, с. 105]. Неадекватное профессиональное самоопределение приводит к неверному выбору образовательного учреждения и специальности и, как следствие, отсутствию заинтересованности в овладении профессиональными знаниями и навыками, трудностям при их усвоении, разочарованию в будущей профессии и утрате желания работать по ней в будущем. Поэтому, прежде чем приступить к педагогической работе по формированию профессиональной мотивации студентов, нам было важно выяснить, насколько обдуманно первокурсники сделали выбор специальности.

Адекватность профессионального самоопределения изучалась методом анкетирования. Анкета представляла собой ряд структурированных вопросов, предполагающих выбор варианта ответа из предложенных. В результате анкетирования мы смогли быстро собрать и проанализировать массовый материал. Чтобы получить более полное представление о мотивах выбора профессии, мы также использовали методы беседы и интервью со студентами.

В процессе обучения студенты знакомятся со специальностью, постепенно у них формируется более реалистичное представление о содержании и условиях будущей профессиональной деятельности, в результате чего происходит переосмысление отношения к получаемой специальности и трансформация профессиональных мотивов. Изучение динамики удовлетворенности специальностью в процессе обучения осуществлялось при помощи методов анкетирования, тестирования и наблюдения за обучающимися во время учебных занятий и внеурочной деятельности. Полученные данные сопоставлялись с результатами академической успеваемости студентов и посещаемостью учебных занятий. В случаях необходимости дополнительной информации проводились индивидуальные беседы со студентами.

Данные, полученные в результате проведенного исследования, стали основой для разработки системы педагогических мероприятий, направленных на формирование профессиональной мотивации. Для проверки эффективности предложенной системы использовался метод опытно-экспериментальной работы и анализ полученных данных.

Результаты

Прежде чем приступить к анализу результатов исследования адекватности профессионального самоопределения первокурсников, мы хотели бы представить ответы обучающихся на наиболее значимые, на наш взгляд, вопросы анкеты. Ответы даны в процентном соотношении и ранжированы в порядке убывания частоты встречаемости.

Почему Вы поступили в колледж на данную специальность?

Последовал совету родителей (родственников) – 32 %

Хочу получить эту профессию – 24 %

Чтобы получить отсрочку от армии – 14 %

Не смог поступить в вуз – 13 %

Не знал, какую специальность выбрать, поступил за компанию с другом – 10 %

Иное – 7 %



Насколько хорошо Вы представляете себе содержание будущей профессиональной деятельности?

Имею некоторое представление – 58 %

Хорошо представляю, рассказывали специалисты, был на производстве – 23 %

Ничего не знаю о будущей профессии – 19 %

Полученные результаты показывают, что большинство первокурсников сделали выбор специальности необдуманно и не имеют четкого представления о будущей профессиональной деятельности. В качестве одной из причин данного явления можно назвать недостаточное осознание молодыми людьми своих интересов и склонностей, в результате чего выпускники школ не чувствуют призвания к конкретному виду профессиональной деятельности. Непонимание себя, неумение оценить свои возможности в сочетании с недостаточностью или полным отсутствием информации о различных специальностях приводят к тому, что профессиональное самоопределение у значительного количества молодых людей приобретает вынужденно пассивный (ведомый) характер. Оно осуществляется под влиянием значимых близких людей (родителей, родственников, друзей). Нередки случаи, когда выбор специальности подменяется выбором сопутствующих удобств и выгод, таких как близость образовательного учреждения к дому, наличие общежития, возможность получать стипендию и т. п.

Еще одной причиной ошибочного профессионального самоопределения является отсутствие возможности получить образование по желаемой специальности. В этом случае выбор среднего профессионального образования обусловлен общественными ценностями и желанием получить отсрочку от армии.

Индивидуальные беседы с первокурсниками показали, что у многих из них доминируют утилитарные мотивы. При выборе учебного заведения они руководствовались прежде всего тем, насколько будущая специальность способна обеспечить им материальный достаток и стабильность, при этом часто игнорируя свои профессиональные склонности. Приходится признать, что доминирование в структуре профессиональной мотивации студентов материальных мотивов является отражением преобладающих в обществе ценностей.

Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что многие студенты сделали выбор специальности необдуманно, более чем у 3/4 первокурсников нет четкого представления о содержании и условиях будущей профессиональной деятельности, слабо развита профессиональная мотивация.

В процессе обучения профессиональные мотивы студентов подвергаются трансформации. Развитие

профессиональной мотивации происходит под воздействием двух основных факторов: во-первых, естественное взросление и сопутствующие ему изменения в личностной сфере обучающихся; во-вторых, влияние образовательной среды, то есть тех условий, в которых протекает обучение. Отслеживание динамики удовлетворенности специальностью позволяет говорить о существовании относительно стабильных и кризисных периодов. Периоды, когда обучающиеся сталкиваются с процессами или явлениями, вынуждающими их переосмыслить свое отношение к приобретаемой специальности, мы называем мотивационным кризисом профессионального выбора.

Прежде чем перейти к описанию особенностей данного феномена, попытаемся представить наше понимание мотивационного кризиса. Мы опираемся на приведенные в научной литературе [2; 12; 13] положения о том, что:

– ситуация является кризисной, если индивид не может ни выйти из нее, ни справиться с ней привычными способами;

– развитие кризиса проходит в 4 стадии: 1) возникновение напряжения и применение привычных способов для решения проблемы; 2) отсутствие результата, возрастание напряжения; 3) дальнейшее усиление напряжения, активизация скрытых резервов; 4) если не удастся разрешить ситуацию, появление тревоги, ощущение беспомощности, возникновение депрессии, дезорганизация деятельности;

– кризис может завершиться на любой стадии, если удастся найти выход;

– кризис содержит в себе не только потенциальные негативные следствия, но и возможности роста и развития личности;

– сопровождающие кризис эмоции могут как способствовать его преодолению, так и усложнять данный процесс.

В переводе с греческого кризис (греч. *krisis*) означает переломный момент. Мы рассматриваем мотивационный кризис как психологический дискомфорт, возникающий, когда условия профессионального обучения не соответствуют ожиданиям и потребностям студентов. Мотивационный кризис вынуждает обучающихся искать способы преодоления внутреннего диссонанса.

Как видно из представленных выше положений, в мотивационном кризисе заложен как положительный, так и отрицательный потенциал. Положительный потенциал проявляется в том, что кризис заставляет студентов мобилизовать внутренние резервы для выхода из некомфортной ситуации и тем самым сти-



мулирует личностное развитие обучающихся. В процессе преодоления трудностей кризисного периода происходит переосмысление обучающимися своих взглядов и формирование новых профессиональных мотивов. Если же студенты не могут справиться с возникшими трудностями, проявляется отрицательный потенциал мотивационного кризиса, который выражается в нарастании тревожности, переживании чувства беспомощности и отказе от дальнейших попыток преодолеть внутреннее противоречие. В этом случае мотивационный кризис может привести к отрицанию объективной значимости образования, еще большему снижению как профессиональной, так и общей учебной мотивации, дезорганизации учебной деятельности.

Проведенное исследование показало, что кризис профессионального выбора у студентов протекает в два этапа.

Первый этап приходится на начало обучения. Внутренний конфликт вызывается противоречием между неопределенным отношением к будущей профессиональной деятельности и необходимостью обучения по выбранной специальности. В случае ошибочного профессионального самоопределения данный конфликт усугубляется несоответствием способностей студентов профилю обучения. Поскольку, как было показано выше, в учреждения среднего профессионального образования поступают молодые люди с невысоким уровнем обученности и обучаемости, успешному разрешению первого этапа кризиса препятствуют дополнительные трудности, вызываемые пробелами в школьных знаниях студентов, слабым владением приемами учебной деятельности, недостаточно развитыми навыками самостоятельного регулирования обучения.

Исследование показало, что после преодоления первого этапа кризиса профессионального выбора развитие профессиональной мотивации студентов некоторое время протекает относительно ровно. Второй этап кризиса наступает после первой производственной практики. В этот период причиной внутреннего конфликта является несоответствие реальных условий профессиональной деятельности сложившимся у студентов представлениям. Мотивационный кризис вызывается противоречием между недостаточной удовлетворенностью специальностью и необходимостью прилагать усилия для овладения профессиональными знаниями и навыками.

Степень выраженности кризиса профессионального выбора у обучающихся различна и обуславливается их психологическими и социальными особенностями, которые необходимо учитывать при организации педагогической помощи студентам.

На первом этапе кризиса профессионального выбора педагогическая помощь студентам заключалась, прежде всего, в формировании у них адекватных представлений о выбранной специальности и положительного к ней отношения. С этой целью были организованы экскурсии на промышленные предприятия и встречи с представителями производства, проводились классные часы на тему «Моя будущая профессия», на которых студенты представляли свои творческие работы. Формирование реальных представлений о будущей профессиональной деятельности включало в себя разъяснение путей и способов овладения специальностью, которое осуществлялось через ознакомление студентов с особенностями организации образовательного процесса. Студентам было показано, какие профессиональные знания и навыки они приобретут в ходе обучения, а также где и как эти знания будут востребованы в будущем.

Для того чтобы положительное отношение к обучению в колледже и желание овладеть специальностью стало реально действующим мотивом, способным оказать влияние на учебную деятельность студентов, необходимо было провести работу по коррекции недостатков школьного обучения. С этой целью в образовательный процесс был включен вводно-коррективный курс, направленный на ликвидацию пробелов в знаниях обучающихся. Кроме восполнения академических знаний, проводилась работа по коррекции отношения студентов к обучению. На момент поступления в колледж многие молодые люди уже имели опыт неоднократных неудач в учебной деятельности, которые привели к неуверенности в своих силах, отсутствию инициативы при обучении, «выученной беспомощности». Мы старались изменить направление вектора учебной мотивации таких студентов с избегания проблем на ориентацию на положительные моменты обучения. С этой целью мы использовали описанные в научной литературе [1; 6; 11] приемы и способы создания на занятиях «ситуаций успеха» и поддерживающей психологической атмосферы.

Принимая во внимание тот факт, что «учебно-профессиональная самостоятельность и умение учиться являются базовыми умениями, определяющими успешность и результативность образования» [5, с. 37], мы проводили мероприятия, направленные на повышение самостоятельности и осознанности учебной деятельности студентов. В основу педагогической работы легли идеи Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития, согласно которым педагог должен ориентироваться на возможности обучающихся [4]. Психологические процессы сперва форми-



руются в ходе совместной работы наставника и студента, затем начинают функционировать в самостоятельной деятельности обучающихся. Мы учили студентов выделять этапы выполнения задания (определение задачи, выбор оптимального способа, его реализация, проверка правильности решения) и использовать данную последовательность действий для решения конкретной учебной задачи. Также были проведены психологические тренинги «Тайм-менеджмент, или искусство управления временем» и «Тренинг целеполагания и построения жизненной перспективы».

В результате проведенной работы к концу первого курса 89 % обучающихся хорошо представляли себе содержание будущей профессиональной деятельности, 72 % – положительно относились к приобретаемой специальности, 25 % – нейтрально. У одного человека было выявлено активное неприятие будущей профессиональной деятельности. После беседы с психологом этому студенту была оказана помощь в переводе на другую, более подходящую ему специальность.

Во время второго этапа кризиса профессионального выбора (после возвращения студентов с производственной практики) главной целью педагогической работы было нивелировать негативные впечатления и повысить мотивацию овладения профессиональными компетенциями. В основу педагогической работы легли представления о том, что сильным профессиональным мотивом является осознание значимости профессии: социальной (приносит пользу людям, почетна, престижна) и личной (удовлетворяет материальные потребности и потребность в самореализации).

На учебных занятиях и внеаудиторных мероприятиях рассматривалась и подчеркивалась роль рабочих профессий в экономике России и других стран. Обучающиеся знакомились с международным движением WorldSkills International [14] и деятельностью организации «Молодые профессионалы (WorldSkills Russia)» [15], основными задачами которой являются повышение престижа рабочих профессий, демонстрация их значимости для развития экономики, а также акцентирование важности овладения профессиональным мастерством для успешной самореализации.

Динамика мотивации после производственной практики у разных студентов различна, она определяется как объективными, так и субъективными факторами. К объективным факторам можно отнести качество организации производственной практики, к субъективным – соответствие условий труда сложившимся у студентов представлениям, готовность студентов к решению рабочих задач в условиях производства, притязания студентов (негативное влия-

ние на развитие профессиональной мотивации оказывают необоснованные амбициозные притязания обучающихся, спрос на высокую оплату труда при недостаточном уровне компетенций).

Для дифференциации педагогической работы на этом этапе мы выделили две группы студентов. В качестве критериев для отнесения обучающихся к определенной группе использовались динамика профессиональной мотивации после первой производственной практики, удовлетворенность приобретаемой специальностью и готовность работать по ней в будущем.

К первой группе мы отнесли студентов с положительной динамикой профессиональной мотивации. Производственные реалии совпали с ожиданиями этих обучающихся, а возможность применить на практике приобретенные в процессе обучения знания и навыки способствовала повышению удовлетворенности приобретаемой специальностью. В перспективные планы этих студентов входит завершение среднего профессионального образования и работа по полученной специальности. Многие из них планируют повысить свое профессиональное мастерство и продолжить образование по данному профилю.

Вторая группа включала в себя студентов, разочарованных условиями труда на производстве. На младших курсах эти обучающиеся были удовлетворены приобретаемой специальностью, однако после производственной практики их профессиональная мотивация снизилась. Разочарование в будущей профессиональной деятельности негативно сказалось на обучении студентов, на их нацеленности на овладение профессиональными знаниями и навыками. Однако большинство студентов второй группы планируют завершить обучение в колледже и рассматривают перспективу в дальнейшем работать по специальности как вероятную.

Выраженность кризиса профессионального выбора у студентов описанных выше групп различна, она варьируется от полного его отсутствия у обучающихся первой группы до яркого проявления у некоторых студентов второй группы.

Педагогическая работа со студентами выделенных групп проводилась дифференцированно. Поскольку учебно-профессиональная мотивация обучающихся первой группы благополучна, основной целью работы с ними была их ориентация на профессиональное самосовершенствование. Студенты активно вовлекались в мероприятия, способствующие развитию их профессиональных мотивов (круглые столы, на которых обсуждались работы современных ученых [7; 9],



научно-практические семинары, конкурсы профессионального мастерства и др.)

Основной задачей при работе со студентами второй группы было нивелирование негативных эмоций и впечатлений от практики, повышение профессиональной мотивации. Решение данной задачи осуществлялось путем обсуждения возникших во время практики проблем и возможных способов их решения, выделения положительных моментов, демонстрации положительных примеров (экскурсии на передовые предприятия с современным уровнем организации производства).

Исследование заняло 4 года, в течение которых динамика удовлетворенности специальностью отслеживалась при помощи соответствующих методик [3, с. 166]. Замеры проводились в начале обучения, после завершения первого этапа кризиса профессионального выбора (первый курс, весенний семестр) и после завершения второго этапа кризиса профессионального выбора (период после производственной практики). Полученные результаты представлены графически на рисунке 1.



Рис. 1. Динамика удовлетворенности специальностью в процессе обучения

Для оценки различий в показателях экспериментальной и контрольной групп мы использовали критерий Манна – Уитни, так как данный критерий подходит для работы с малыми выборками. При помощи статистической обработки полученных данных в программе Statistika была подтверждена достоверная разница в показателях обучающихся экспериментальной и контрольной групп.

Заключение

Результаты сравнительного анализа показателей экспериментальной и контрольной групп позволяют говорить об эффективности предложенной системы педагогических мероприятий.

Литература

1. Белкин А. С. Ситуация успеха: как ее создать. М., 1991. 176 с.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М., 1984. 200 с.
3. Ведута О. В. Формирование учебной мотивации студентов учреждений среднего профессионального образования технического профиля : дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2011. 200 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991. 480 с.
5. Учебно-профессиональная самостоятельность и умение учиться / М. Г. Голубчикова, Е. Л. Федотова, С. А. Харченко, Г. М. Голубчиков, М. Р. Арпентьева // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 2 (42). С. 32–40.
6. Жучкова Л. В. Создание ситуаций успеха в учебной деятельности учащихся лица // Наука и образование : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. для работников науки и образования. Набережные Челны, 2018. С. 29–31.
7. Заватский М. Д. Зависимость наземных полей концентраций углеводородных газов от нефтеносности осадочного чехла в пределах Западно-Сибирского нефтегазоносного бассейна // Известия высших учебных заведений. Нефть и газ. 2008. № 2. С. 9–16.
8. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М., 2005. 336 с.
9. Разработка и исследование тампонажного состава на микроцементной основе для ограничения и ликвидации водопритоков в нефтяные и газовые скважины / Д. С. Леонтьев, И. И. Клещенко, А. В. Кустышев, В. А. Долгушин, М. Д. Заватский, А. А. Пономарев // Известия высших учебных заведений. Нефть и газ. 2016. № 4. С. 62–72.
10. Ломтева Е. В. Готовность системы среднего профессионального образования к росту контингента поступающих // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 3 (43). С. 58–64.
11. Шкатова Т. Г. Ситуация успеха как средство развития педагогической мотивации у студентов в учебно-профессиональной деятельности // Актуальные вопросы непрерывного профессионального образования : материалы Междунар. науч. конф. «Чтения Ушинского». Ярославль, 2018. С. 118–120.
12. Яценко А. Е., Черемискина И. И. Ранние дезадаптивные схемы и жизнестойкость у молодых людей в состоянии переживания личностного кризиса // Актуальные проблемы социально-гуманитарного и научно-технического знания. 2021. № 3 (27). С. 26–29.
13. Caplan G. Emotional crises — 111: The encyclopedia of mental health. N. Y., 1963. Vol. 2. P. 521–532.
14. WorldSkills International [Электронный ресурс]. URL: <https://www.worldskills.org> (дата обращения: 15.01.2022).
15. WorldSkills Russia [Электронный ресурс]. URL: <https://worldskills.ru/> (дата обращения: 15.01.2022).

References

1. Belkin A. S. Situaciya uspekha: kak ee sozdat' [Success situation: how to create it]. Moscow, 1991, 176 p. (In Russian).
2. Vasilyuk F. E. Psihologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situacij) [Psychology of emotional stress (analysis of overcoming critical situations)]. Moscow, 1984, 200 p. (In Russian).
3. Veduta O. V. Formirovanie uchebnoj motivacii studentov uchrezhdenij srednego professional'nogo obrazovaniya tekhnicheskogo profil [Development of educational motivation of students of technical secondary vocational institutions]. Ph. D. thesis. Tyumen, 2011, 200 p. (In Russian).
4. Vygotsky L. S. Pedagogicheskaya psihologiya [Pedagogical psychology]. Moscow, 1991, 480 p. (In Russian).
5. Golubchikova M. G., Fedotova E. L., Kharchenko S. A., Golubchikov G. M., Arpentieva M. R. Uchebno-professional'naya samostoyatel'nost' i umenie uchit'sya [Educational and profes-



- sional independence and ability to learn]. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2021, no. 2 (42), pp. 32–40. (In Russian).
6. Zhuchkova L. V. Sozдание situacij uspekha v uchebnoj deyatel'nosti uchashchihsya liceya [Creating situations of success in the educational activities of lyceum students]. *Science and Education: Materials of the V International Scientific and Practical Conference for Science and Education Workers*. Naberezhnye Chelny, 2018, pp. 29–31. (In Russian).
 7. Zavatsky M. D. Zavisimost' nazemnyh polej koncentracij uglevodorodnyh gazov ot neftenosnosti osadochnogo chekhla v predelakh Zapadno-Sibirskogo neftegazonosnogo bassejna [Dependence of surface fields of hydrocarbon gas concentrations on the oil content of the sedimentary cover within the West Siberian oil and gas basin]. *Oil and Gas Studies*, 2008, no. 2, pp. 9–16. (In Russian).
 8. Zeer E. F. Psihologiya professij [Psychology of professions]. Moscow, 2005, 336 p. (In Russian).
 9. Leontiev D. S., Kleschenko I. I., Kustyshev A. V., Dolgushin V. A., Zavatski M. D., Ponomarev A. A. Razrabotka i issledovanie tamponazhnogo sostava na mikrocementnoj osnove dlya ograniчениya i likvidacii vodopritokov v neftyanye i gazovye skvazhiny [Development and research of the well plugging microcement-based composition to limit and eliminate the water inflows into oil and gas wells]. *Oil and Gas Studies*, 2016, no. 4, pp. 62–72. (In Russian).
 10. Lomteva E. V. Gotovnost' sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya k rostu kontingenta postupayushchih [Readiness of the secondary vocational education system for the growth of the incoming population]. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2021, no. 3 (43), pp. 58–64. (In Russian).
 11. Shkatova T. G. Situaciya uspekha kak sredstvo razvitiya pedagogicheskoy motivacii u studentov v uchebno-professional'noj deyatel'nosti [The situation of success as a means of developing students' pedagogical motivation in the educational and professional activities]. *Topical issues of continuing professional education: materials of the International Scientific Conference "Reading Ushinsky"*. Yaroslavl, 2018, pp. 118–120. (In Russian).
 12. Yatsenko A. E., Cheremiskina I. I. Rannie dezadaptivnye skhemy i zhiznestojkost' u molodyh lyudej v sostoyanii perezhivaniya lichnostnogo krizisa [Early maladaptive schemes and resilience of young people experiencing a personal crisis]. *Actual Problems of Social-Humanitarian and Scientific-Technical Knowledge*. 2021, no. 3 (27), pp. 26–29. (In Russian).
 13. Caplan G. Emotional crises — 111: The encyclopedia of mental health. N. Y., 1963, vol. 2, pp. 521–532. (In English).
 14. WorldSkills International. Available at: <https://www.worldskills.org> (accessed 15.01.2022). (In English).
 15. WorldSkills Russia. Available at: <https://worldskills.ru/> (accessed 15.01.2022). (In Russian).

УДК/UDC 37.048.45
EDN TMAIFL



Касьянова Татьяна Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории, методологии и правового обеспечения государственного и муниципального управления, Уральский федеральный университет, г. Екатеринбург

Мальцев Алексей Владимирович

кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет, г. Екатеринбург

Зубова Лариса Викторовна

старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональных коммуникаций на иностранных языках, Уральский федеральный университет, г. Екатеринбург

Kasyanova Tatjana I.

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Theory, Methodology and Legal Support of State and Municipal Administration, Ural Federal University, Ekaterinburg

Maltsev Aleksey V.

Candidate of Biological Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of General and Social Psychology, Ural Federal University, Ekaterinburg

Zubova Larisa V.

Senior Lecturer at the Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University, Ekaterinburg

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

VALUE ORIENTATIONS IN THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS IN DIFFERENT FIELDS OF STUDY

Введение. В современном мире формируются новые общественные отношения, происходят изменения в сознании и поведении людей, меняются жизнен-

ные приоритеты, идет переоценка ценностей, которые являются основой профессионального самоопределения. При этом возрастает значимость само-



выражения и самореализации. Результаты многочисленных психологических и социологических исследований ценностных ориентаций в профессиональном самоопределении достаточно противоречивы. Цель статьи – определить ценностные ориентации студентов двух направлений обучения: менеджеров и психологов, выявить среди названных ценностей наиболее важные, определяющие профессиональный выбор.

Методология. Исследование проведено с использованием упражнения карточек-профессий М. Горана, адаптированного для работы с группой. Данное упражнение позволяет выявлять ценностные отношения через личностную рефлексия относительно определенных профессий, выстраивать личностный ряд ценностных приоритетов, что позволяет сделать процесс профессионального выбора более осознанным.

Результаты. Исследование показало, что у студентов обеих групп были выявлены как общие, так и отличительные ценностные ориентации. В первую пятерку рейтинга в обеих группах вошли: творчество, высокий доход, развитие и самосовершенствование, взаимодействие с людьми и коммуникация. В группе студентов менеджеров среди преобладающих ценностей оказались: власть и управление людьми, а в группе психологов – возможность помогать людям. Отличительный выбор ценностей был явно определен профессиональной направленностью.

Заключение. Изучение мира ценностей студентов, их жизненных планов и установок позволит оценивать эффективность государственных программ в области занятости и образования, поможет в поиске новых форм профориентационной работы с молодежью.

Introduction. In the modern world, new social relations are being formed, along with occurring changes in people's minds and behavior. Life priorities are changing and a reassessment of values is taking place, while the importance of self-expression and self-realization is growing. Value orientations form the basis of professional self-determination. The results of numerous psychological and sociological studies of value orientation in professional self-determination are rather contradictory. The purpose of the article is to determine the value orientation of students in two areas of study (management and psychology) and identify the most important ones that determine professional choice.

Methodology. The study was conducted using Michel Goran's occupational card exercises adapted for group work. These exercises allow identifying value relationships through personal reflection on certain professions and building a personal range of value priorities. The methods

mentioned make the process of professional choice more conscious.

Results. The study has shown that the students of both groups had both common and distinctive value of orientations. Creativity, high income, development and self-improvement, interaction with people and communication were the top five in both groups of students. Power and people management were among the prevailing values in the group of management students. The opportunity to help people was the predominant value in the group of psychology students. The distinctive choice of values was determined by professional orientation.

Conclusion. Studying the world of young people's values, their plans and attitudes to life makes it possible to evaluate the effectiveness of state programs in terms of employment and education. Moreover it may help finding new forms of career guidance work with young people.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, профессиональное самоопределение, молодежь, студенты-менеджеры, студенты-психологи.

Keywords: values, value orientations, professional self-determination, youth, management students, psychology students.

Введение

В ситуации перемен формируются ценностные ориентации молодежи с учетом экономических, политических и культурных изменений. Молодежь легче адаптируется к новым условиям, она более рациональна и прагматична. Молодые люди – носители значительного интеллектуального потенциала, новых идей, инициатив – обладают способностями к творчеству, не приемлют консерватизма и застоя. Исследования выявляют у молодого поколения приоритет индивидуальных ценностей, важными для них являются деньги, образование и профессия, деловая карьера и удовольствия. Отмечают у молодежи несоответствие оценок различных видов труда: на эмоциональном уровне – это творческий, альтруистический тип труда, на поведенческом уровне – престижно-потребительский смысл [13].

Исследование ценностных ориентаций широко представлено в работах российских ученых [5; 20], где предлагаются различные классификации. Так, в терминальных ценностях выделяют личностные и социальные; в инструментальных – ценности морали и ценности компетентности [19]. Э. Фромм классифицирует ценности в соответствии с пятью выделенными им группами потребностей [25]. Ценностные ориентации выражаются в идеалах, личностном



смысле жизни и проявляются в социальном поведении человека. Понятие и суть ценностей и ценностных ориентаций, существующих в современной науке, подробно рассмотрены в работах А. В. Серого [21], М. С. Яницкого [28], Г. Б. Коха и И. А. Орлова [10]. Изменению ценностных ориентаций молодежи в условиях развития рыночных отношений уделяется пристальное внимание [10; 14]. Данные вопросы широко обсуждаются в публикациях последних лет. При этом часто социальная значимость и смысл процесса оцениваются исследователями диаметрально противоположно. Отдельные ученые подчеркивают, что молодежь России, как и все общество, переживает кризис ценностей, отмечается разрушение нравственных ценностей и культуры народа [6]. Другие считают такие утверждения мифом. Есть и те, кто, отмечая «отдельные недостатки», считает, что моральный уровень современной молодежи достаточно высок [4]. Ж. Т. Тощенко оценивает данную проблему как некий парадокс общественного сознания [24]. В целом анализ результатов исследований современных социологов показывает, что пространство ценностных ориентаций молодежи России достаточно противоречиво и размыто. М. К. Горшков и Ф. Э. Шереги в своей монографии делают вывод, что диагнозы морального разрушения российской молодежи не соответствуют действительности [4]. Однако представленные ими факты, по мнению Е. К. Казариной-Волшебной с соавторами, заставляют в этом усомниться [7].

Меняется социальная структура общества, что является следствием пересмотра профессиональных иерархий и традиционно сложившихся статусных позиций отдельных профессиональных групп [22]. Профессиональное самоопределение каждой личности приобретает особый смысл и значимость.

В соответствии с принятой концепцией в постиндустриальном обществе профессиональное самоопределение представляет собой непрерывный процесс выстраивания человеком индивидуального набора профессиональных компетенций на основе его личностных возможностей и потребностей [3]. При этом важным для человека становится самостоятельное определение собственного образовательно-профессионального формата, формирования индивидуального стиля жизни [3; 27]. Для студентов вузов одной из основных задач профессионального самоопределения является уточнение специальности, специализация внутри направления обучения. При этом, по мнению ведущих профессионалов в сфере профориентации, главный акцент необходимо делать на ценностно-смысловые аспекты профессиональ-

ного выбора [17]. Изучению ценностно-профессиональных ориентаций посвящены труды В. В. Аладыной [1], Т. С. Каминской [8], А. Н. Кошелевой [11] и др. Выявлено, что основу ценностно-профессиональных ориентаций составляют как профессиональные ценности и смысложизненные ориентации, так и самоотношение личности.

Результаты многочисленных психологических и социологических исследований ценностных ориентаций в профессиональном самоопределении также достаточно противоречивы. Исследованиями Э. Э. Сыманюк с соавторами выявлено, что ценности профессиональной самореализации для большинства школьников старшего подросткового возраста не являются приоритетными [23]. Значимость материального благосостояния зачастую превалирует над ценностью интересной работы, оплата труда ценится выше свободы [12]. В исследованиях последних лет выявлены различия в ценностных ориентациях студентов, склонных к точным и гуманитарным дисциплинам [31]. Выделяют в основном два типа ценностного отношения к труду: терминальное – имеющее смысложизненную значимость как самоцель, и инструментальное – средство достижения других целей, например материальных или статусных [7].

Ценностный аспект профессиональной деятельности и его влияние на самоопределение современных молодых людей остается в поле пристального внимания и многочисленных зарубежных ученых [17; 22; 29]. Проведенное в Турции исследование по выявлению представлений студентов об их личностных ценностях и самооценке, их ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности позволило выявить, что испытуемые либо затруднялись определить свои личные ценности, либо принимали за них доминирующие общественные нормы [29].

При изучении профессиональной социализации молодежи в Центральной и Восточной Европе было установлено, что молодые люди имеют высокую готовность работать для обеспечения собственного материального благополучия. Авторы данного исследования делают вывод о необходимости усиления работы в сфере профориентации молодежи, способствующей решению проблемы девальвации профессиональных ценностей [15].

Противоречивость процесса трансформации ценностных ориентаций молодежи обусловлена многочисленными факторами: неоднородностью молодежи как социальной группы, сложностями современной социально-экономической ситуации, обесцениванием для молодых опыта старших поколений и т. д.



В целом трансформация ценностных ориентаций идет в направлении от гуманистической к технократической парадигме [7]. В ценностных ориентациях молодых людей преобладает тенденция отношения к труду как к инструментальной ценности.

Отношение студентов вузов к профессии, которую они приобретают, представлено в исследовании В. В. Ретивиной. В работе проведен анализ базовых мировоззренческих установок с целью установления места и роли ценностей труда в личностной структуре современной студенческой молодежи [18]. Молодые чаще всего исходят из установок: «мне нравится или нет», «мне это комфортно, интересно». Для молодых людей, безусловно, важным и ценным являются карьера, материальный достаток [10; 18]. Аксиологический аспект как фактор, определяющий и регулирующий закономерности формирования и переосмысления молодыми людьми ценностных ориентаций, важен для понимания процессов их социализации и профессионального самоопределения в ситуации неопределенности нашего времени [26]. Ценностные ориентации могут служить индикатором меры и успешности социализации личности, показателем ее зрелости. Необходимо отметить, что малоизученными пока остаются такие вопросы, как вхождение в профессию, т. е. начало профессионального становления, а также тенденции изменения ценностных отношений будущих специалистов к своей работе в процессе профессионального образования в вузах и профессиональных образовательных заведениях.

Методология

Исследование проведено среди студентов г. Екатеринбурга. Респонденты – менеджеры, 166 человек: 47 юношей и 119 девушек, бакалавры 4-го курса, обучающиеся по направлению «Государственное и муниципальное управление» (далее – ГМУ). Психологи – 96 студентов: 6 юношей и 90 девушек, 2-й курс, обучающиеся по направлению «Психология» и специальности «Клиническая психология».

Цель исследования – определить ценностные ориентации студентов двух направлений обучения: менеджеров и психологов, выявить наиболее важные из них, определяющие профессиональный выбор.

За основу взята схема технологии активизации профессионального и личностного развития (АПЛР), предложенная Д. Пеллетье [30]. Исследование проведено с использованием карточек-профессий Мишеля Горана, адаптированных для работы с группой. Данное упражнение позволяет выявлять ценностные отношения через личностную рефлексию относительно определенных профессий, выстраивать личностный ряд ценностных приоритетов, сделать процесс профессионального выбора более осознанным.

Результаты

Всего студенты определили более ста различных характеристик для различных профессий. У студентов обеих групп были выявлены как общие, так и отличительные ценностные ориентации (табл. 1). Преобладающими ценностями, общими для обеих

Таблица 1

Профессиональные ценностные ориентации студентов, обучающихся по направлению «Государственное и муниципальное управление» (N = 166) и по направлению «Психология» и «Клиническая психология» (N = 96)

Группа менеджеров	Доля ответов	Группа психологов	Доля ответов
Творчество	35	Взаимодействие с людьми	57
Высокая з/плата	32	Творчество	51
Самосовершенствование	32	Развитие	26
Власть, управление	24	Высокая з/плата	19
Коммуникации	21	Помогать людям	19
Интерес, склонность,	18	Разнообразие	18
Статус	17	Интерес к делу	18
Престиж	17	Престижно, приятно занимать должность	8
Полезность	16	Власть	7
Свобода	8	Проявление себя	6
Действие	7	Интеллектуальный труд	6
Карьерный рост	6	Искусство	6
Мужество	3	Карьерный рост	5



групп, оказались творчество, высокий доход, развитие, взаимодействие с людьми, власть, интерес, престиж. Ведущее место среди ценностей будущей профессии у большинства студентов занимает творчество (табл. 1).

Творчество и креативность востребованы в подавляющем большинстве профессий. По мнению профессионалов, занимающихся прогнозом развития мира профессий, увеличивается потребность в нестандартных решениях. Алгоритмы и автоматизированные решения пока не способны заменить творческого работника [2]. Студенты это, очевидно, осознают. Ценность творчества студенты обеих группы оценивают достаточно высоко, оно занимает первое место в рейтинге у менеджеров и, соответственно, второе место в рейтинге у психологов. Это подтверждает и анализ нежелательных профессиональных ценностных ориентаций (табл. 2). Студенты обоих направлений подготовки в качестве наиболее неприемлемой оценивают однообразную, монотонную, скучную работу, содержащую много рутин. Оценивается в обеих группах также как нежелательная сидячая, офисная работа, отсутствие разнообразия.

Важным для студентов является возможность профессионального развития, самосовершенствования, что свидетельствует о приоритете в опреде-

ленной степени терминальных личностных ценностей. Данная позиция третья в группе и у менеджеров, и у психологов (табл. 1). Это характеризует обе группы как активных, желающих получать новые знания, испытывать и проявлять себя, что вполне согласуется с их социальной ролью в данный момент – ролью студента. Выбор учебной деятельности в одном из самых престижных вузов Урала свидетельствует о стремлении молодых людей независимо от выбранного направления подготовки к новому качественному знанию. Невозможность карьерного роста, самореализации, самовыражения, развития является нежелательным при профессиональном выборе – в группе менеджеров 4-й и 6-й ранг у психологов (табл. 2).

Высокая оплата труда как профессиональная ценность в обеих группах входит в первую пятерку: второе место у менеджеров и четвертое у психологов (табл. 1). Важно отметить, что у студентов психологов ценность высокой заработной платы отодвигает в рейтинге такую важную профессионально ценностную ориентацию, как помогать людям. У студентов менеджеров ценность высокой заработной платы превосходит по рейтингу такую важную для них профессионально ценностную ориентацию, как власть и управление (табл. 1). Таким образом, приоритет материальных ценностей над некоторыми важными

Таблица 2

Нежелательные профессиональные ценностные ориентации студентов, обучающихся по направлению «Государственное и муниципальное управление» (N = 166) и по направлению «Психология и личностная психология» (N = 96)

Группа менеджеров	Доля ответов	Группа психологов	Доля ответов
Скучно. Монотонно. Однообразная работа. Рутин	62	Скучно. Однообразно. Монотонность. Рутинно	57
Низкая заработная плата	47	Низкая оплата	51
Неуважаемо, непрестижно, не востребовано на рынке	26	Физический труд	26
Нет карьерного роста	14	Нет интереса	19
Мужские профессии	9	Нет развития, отсутствует рост	19
Нет возможности самореализации, самовыражения, развития	8	Большая ответственность	18
Сидячая работа, офисная работа	6	Технические профессии	18
Плохие условия труда, влияние на здоровье	6	Не приоритетно	8
Физический труд	6	Много нагрузки	7
Высокий риск, опасность	6	Подчинение приказам	6
Не интересно	5	Сидячая работа	6
Сложная работа	4	Отсутствие разнообразия	6
Рабочие профессии	4	Связано с госслужбой	5
Нет статуса	3	Нужен математический склад ума	5
Ответственность большая	3	Мало общения	4



профессиональными ценностями у студентов обеих групп достаточно выражен.

Тем не менее у студентов-психологов превосходство по рейтингу общечеловеческих ценностей и одновременно значимых профессиональных ценностей над материальными выражено сильнее, чем у студентов-менеджеров (табл. 1). Это вполне объяснимо выбором будущей профессии, сделанном на начальном этапе профессиональной карьеры, и, вероятно, вполне осознанно. Профессия психолога отличается от профессии менеджера, в том числе, большей духовной направленностью. Неслучайно на пятом месте в рейтинге ценностей у студентов-психологов оказалась помощь людям, то, ради чего и существует эта профессия. Стоит отметить, что в качестве наиболее нежелательных характеристик при профессиональном выборе занимает низкая оплата труда – второе место в группе и менеджеров, и психологов (табл. 2).

В первую пятерку рейтинга в обеих группах вошли такие ценностные ориентации, как взаимодействие с людьми, коммуникации, возможность помогать людям. Умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности и эффективно разрешать конфликты – это несомненно важные навыки, которые относятся к надпрофессиональным [2].

В нашей выборке обе профессии (и менеджер, и психолог) относятся к группе профессий «человек – человек», поэтому выделение студентами-управленцами и студентами-психологами в качестве одной из главных профессиональных ценностей взаимодействие с людьми не случайно. У студентов-психологов эта ценность первая в рейтинге, а у менеджеров на пятом месте (табл. 1). В профессии психолога человек – это основной и объект, и предмет деятельности. Интерес и желание познания психики человека для студентов-психологов, вероятно, были основным мотивом выбора данного направления подготовки. Для студентов-менеджеров, будущих государственных и муниципальных служащих, кроме самого человека, важным предметом являются нормативные акты: законы, инструкции, регламенты и другие документы. Однако и сам человек также важен как объект и субъект их профессиональной деятельности.

Будущие психологи, в отличие от управленцев, как профессиональную ценность называют разнообразие. В рейтинге ценностей разнообразие опережает такие ценности, как: интерес, престиж, власть, карьерный рост. Вероятно, в эту ценность студенты-психо-

логи вкладывают разнообразие жизненных ситуаций, с которыми им придется иметь дело в своей профессиональной деятельности. И они готовы и хотели бы, чтобы таких ситуаций было как можно больше. Действительно, работа практикующего психолога – это разбор самых разных жизненных ситуаций, связанных с людьми, и чем они более разнообразны, тем больший профессиональный опыт приобретает сам психолог.

Несомненно, важным является выявление среди ценностей наличие интереса к профессии. Интерес как ценность у менеджеров на шестом месте в рейтинге, а у психологов – на седьмом. Нежелание заниматься делом, которое неинтересно, особенно проявлено в группе психологов – 4-е место в рейтинге нежелательных профессиональных ценностных ориентаций, у менеджеров это 11-е место (табл. 2). Безусловно, что один из наиболее существенных мотивов выбора профессии – интерес к ее содержанию. И хотя в современном обществе интересы отодвигаются с первого места в рейтинге ценностей, они не исчезают и продолжают играть важную роль в жизни людей, в том числе и молодых.

Ценность власти более значима для будущих менеджеров: четвертое место в рейтинге, у психологов – девятое (табл. 1). Для менеджеров эта ценность прямо связана с основным характером их профессиональной деятельности. Возможно, это один из главных мотивов выбора профессии управленца для студентов направления «Государственное и муниципальное управление». Именно поэтому эта ценность опережает в рейтинге ценностей интерес и коммуникации. Для профессии психолога высокая значимость власти как ценности может представлять определенную опасность, потому что владение и негуманное применение некоторых психологических техник, использование власти как навязывание своей воли могут нанести вред человеку. Для будущих менеджеров, в отличие от психологов, достаточно значима ценность статуса – седьмое место в рейтинге (табл. 1). Отсутствие статуса в качестве нежелательной характеристики отмечено у 3 % будущих менеджеров (табл. 2). Для многих будущих государственных служащих позиция, ранг в иерархической профессиональной структуре имеют определенное значение и рассматриваются как определенная ценность. Несомненно, для выстраивания административно-управленческой карьеры получение «высокой» должности – это одна из целей профессиональной деятельности.

Ценность престижности профессии оказалась в обеих группах студентов на восьмом месте в рей-



тинге. Престиж как общественная оценка значимости профессии практически тесно переплетается с уважением к представителям данной профессии, при этом имеет значительное влияние на мотивы поведения людей, на их решения и действия. Молодым людям не безразлично, как их будущую профессию будут воспринимать в обществе. «Непрестижность» как нежелательная характеристика гораздо выше в группе менеджеров – третье место (табл. 2).

Будущие психологи, в отличие от студентов-менеджеров, указали среди приоритетных ценностей «проявление себя». Открытость как прием, стимулирующий более близкое общение – это профессионально значимое умение для психолога. Поэтому такая ценность оказывается для студентов-психологов профессионально связанной и достаточно значимой.

Ценность карьерного роста занимает среди других ценностей один из самых низких рейтингов, двенадцатое и тринадцатое место у менеджеров и психологов соответственно. В современном мире происходит изменение парадигмы карьеры: от карьеры как инструмента управления человеческими ресурсами к карьере как инструменту развития индивидуальной конкурентоспособности на рынке труда. На наш взгляд, молодые люди не совсем понимают современное отношение к данной ценности, особенно в профессиональной деятельности. В современной профориентации, особенно в зарубежной и не только, у молодежи происходит смещение направленности выбора с профессии на карьеру. Эта выработанная специалистами закономерность подчеркивает важность и приоритет именно карьеры в списке профессиональных ценностей. Самоопределение – это не одноразовый поступок, а разумно выстроенная перспектива, делящаяся во времени. Планирование карьеры – это разработка сценариев будущего развития формирования альтернативных направлений профессионального развития и выбор лучшей стратегической альтернативы для профессиональной самореализации. Вероятно, для студентов, особенно младших курсов, такая профориентационная направленность мало понятна и требует разъяснения.

В группе менеджеров, в отличие от психологов, в качестве значимых названы: полезность, свобода и действие. Полезность очень важная ценность для будущих государственных и муниципальных служащих. Как уже отмечалось выше, это профессия служения людям, поэтому она должна приносить людям пользу. В рейтинге ценностей ориентаций у студентов-менеджеров она занимает девятое место, уступающая однако таким ценностям, как власть и статус.

Вместе с тем значительная часть психологов (18 % от числа ответов) как нежелательную отмечают высокую ответственность профессиональной деятельности, у менеджеров эта оценка значительно ниже – 3 % ответов (табл. 2).

У менеджеров десятое место в рейтинге занимает ценность свободы. Однако работа управленца – это строго регламентированная деятельность. Одной из причин того, что свободу достаточно высоко оценивают будущие менеджеры, является то, что большая часть выпускников вузов, получающих данную подготовку, не работает по полученной специальности. Исследования, проведенные нами ранее, выявили снижение мотивации будущих «государственников» к работе в сфере государственной и муниципальной службы [9].

Часть студентов, будущих управленцев, как ценность определяют действие, психологи – развитие. Можно предположить, что это проявление потребности в получении реальных практических умений и навыков, о которых много говорится в рамках трансформации современного образования.

Небольшая группа менеджеров называет среди профессиональных ценностей мужество. Вероятно, это можно расценивать как положительный момент, так как в сфере государственного и муниципального управления востребованы кадры, способные к решительным действиям и принятию волевых решений.

Заключение

В определении жизненного пути молодых людей главную роль играет профессиональное самоопределение, основу которого составляют ценностные ориентации. Результаты многочисленных психологических и социологических исследований ценностных ориентаций в профессиональном самоопределении достаточно противоречивы.

Сравнительные исследования ценностных ориентаций у студентов, будущих менеджеров и психологов, выявили такие общие ценности, как творчество, высокий доход, развитие и самосовершенствование, взаимодействие с людьми и коммуникации. В группе менеджеров среди преобладающих ценностей оказались: власть и управление людьми, а в группе психологов – возможность помогать людям. Отличительный выбор ценностей был явно определен направлением подготовки и требованиями будущей профессии.

В обеих группах респондентов выявлена достаточно низкая ценность карьерного роста. Вместе с тем изменения на рынке труда, непредсказуемость



его развития обуславливают необходимость стратегического планирования карьеры, т. е. разработку сценариев будущего развития формирования альтернативных направлений профессионального развития. Результаты проведенного исследования важны для профориентационной работы со студентами для проведения «вторичного профессионального самоопределения». Изучение мира ценностей молодых, их жизненных и профессиональных планов и установок несомненно важно, оно позволяет оценивать эффективность государственных программ в области занятости и образования молодежи.

Литература

- Аладына В. В. Ценностно-профессиональные ориентации студентов технических вузов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 24 с.
- Атлас новых профессий 3.0 / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. М., 2020. 456 с.
- Блинов В. И., Сергеев, И. С. Основные положения Концепции организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывного образования // Гуманитарные науки. 2016. № 2 (34). С. 11–23.
- Горшков М. К., Шереги Ф. Э. Молодежь России: социологический портрет. М., 2010. 592 с.
- Заславская Т. И. Социетальная трансформация российского общества: Деятельностно-структурная концепция. М., 2003. 566 с.
- Ильинский И. М. Образовательная революция. М., 2002. 592 с.
- Казарина-Волшебная Е. К., Комиссарова И. Г., Турченко В. Н. Парадоксы трансформации ценностных ориентаций Российской молодежи // Социологические исследования. 2012. № 6. С. 121–126.
- Каминская Т. С. Профессиональные ценностные ориентации как характеристика личности студента технического вуза // Психологический журнал. 2006. № 1. С. 40–43.
- Касьянова Т. И., Климова Н. В. О снижении мотивации будущих «государственников» к работе в сфере государственной и муниципальной службы // Известия Уральского федерального университета. Серия 3: Общественные науки. 2017. Т. 12, № 4. С. 76–84.
- Кох И. А., Орлов И. А. Ценности и профессиональное самоопределение студенческой молодежи // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 2. С. 142–169. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-143-170.
- Кошелева А. Н. Ценностно-профессиональные ориентации различных социальных групп : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2001. 177 с.
- Манько Ю. В., Оганян К. М. Социология молодежи // Международный журнал экспериментального образования. 2011. № 7. С. 83–84.
- Немировский В. Г. Структура и динамика смысловых ориентаций студенческой молодежи: 1988–2004 гг. Постнеклассический подход. Красноярск, 2006. 160 с.
- Орлова О. М., Орлов А. В. Ценности и базовые социальные установки как факторы профессиональной активности студентов, обучающихся психологии // Социология. 2020. № 2. С. 314–321.
- Профессиональная социализация молодежи в Центральной и Восточной Европе / Е. П. Бартош, Б. Г. Гвоздецкий, Н. И. Варга, Я. В. Зоська, Н. А. Никон // Перспективы образования и науки, 2020. № 6. С. 103–116. DOI 10.32744/pse.2020.6.9.
- Профессиональное самоопределение обучающихся в условиях рынка труда в системе образования Германии / М. П. Пальянов, Е. А. Пахомова, А. Р. Демченко, С. В. Балахнина // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 1. С. 192–197.
- Пряжников Е. Ю., Пряжников Н. С. Профориентация. М., 2013. 496 с.
- Ретивина В. В. Трудовые ценности и установки современной студенческой молодежи // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 1. С. 57–63. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-1-57-63.
- Рокич М. Методика «Ценностные ориентации» // Лучшие психологические тесты / под ред. А. Ф. Кудряшова. Петрозаводск, 1992. С. 112–114.
- Руткевич М. Н. Социология образования и молодежи: Избранное (1965–2002) : сб. ст. М., 2002. 541 с.
- Серый А. В., Яницкий М. С. Ценностно-смысловая сфера личности. Кемерово, 1999. 92 с.
- Стэндинг Г. Прекариат: новый опасный класс. М., 2014. 328 с.
- Сыманюк Э. Э., Печеркина А. А., Закревская О. В. Особенности профессионального самоопределения учащихся старшего подросткового возраста // Перспективы науки и образования. 2019. № 6. С. 192–202. DOI: 10.32744/pse.2019.6.16.
- Тощенко Ж. Т. Кентавр-проблемы (опыт философского и социологического анализа). М., 2011. 552 с.
- Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1990. 231 с.
- Ценностные ориентации российской молодежи и реализация государственной молодежной политики: результаты исследования / С. А. Гришаева [и др.] ; ред. С. В. Чуева. М., 2017. 131 с.
- Чистякова С. Н. Системная поддержка и сопровождение формирования профессионального самоопределения обучающихся // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 4. С. 2–5.
- Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово, 2000. 204 с.
- Gelmez O. S. O., Hatiboglu B., Öngen C. Pathways from personal towards professional values: Structured small-group work with social work students // Education as Change. 2019. Vol. 23. P. 1–25. DOI: 10.25159/1947-9417/4418.
- Pelletier D., Bujold C. Educational approach in professional orientation. Morin, Québec: Université del Laval, 1984. 184 p.
- Studying differences in the structure of personal professional orientation of adolescents inclined to exact and humanitarian sciences / E. A. Sorokoumova et al. // Astra Salvensis – revista de istorie si cultura. 2018. № 2. P. 622–632.

References

- Aladina V. V. Cennostno-professional'nye orientacii studentov tehniceskikh vuzov [Value-Professional Orientations of Students of Technical Universities]. Abstract of Ph. D. thesis. Moscow, 2012, 24 p. (In Russian).
- Atlas novyh professij 3.0 [Atlas of new professions 3.0]. Eds. D. Varlamova, D. Sudakov. Moscow, 2020, 456 p. (In Russian).
- Blinov V. I., Sergeev, I. S. Osnovnye polozhenija Konceptcii organizacionno-pedagogicheskogo soprovozhdenija professional'nogo samoopredelenija obuchajushihhsja v usloviyah neprerывnogo obrazovanija [The main positions of the concept of support of professional self-determination of students in the conditions of continuous education]. *Humanitarian Sciences*, 2016, no. 2, pp. 11–23. (In Russian).



4. Gorshkov M. K., Sheregi F. Je. Molodezh' Rossii: sociologicheskij portret [The youth of Russia: a sociological portrait]. Moscow, 2010, 592 p. (In Russian).
5. Zaslavskaya T. I. Societal'naja transformacija rossijskogo obshchestva: Dejatel'nostno-strukturnaja koncepcija [Societal transformation of Russian society: Activity-structural concept]. Moscow, 2003, 566 p. (In Russian).
6. Ilyinsky I. M. Obrazovatel'naja revolyucija [Educational revolution]. Moscow, 2002, 592 p. (In Russian).
7. Kazarina-Volshebnyaya E. K., Komissarova I. G., Turchenko V. N. Paradoksy transformacii cennostnyh orientacij Rossijskoj molodjozhi [Paradoxes of the transformation of the value orientations of the Russian youth]. *Sociological Research*, 2012, no. 6, pp. 121–126. (In Russian).
8. Kaminskaya T. S. Professional'nye cennostnye orientacii kak charakteristika lichnosti studenta tehničeskogo vuza [Professional value orientations as a personality characteristic of a student of a technical university]. *Psychological Journal*, 2006, no. 1, pp. 40–43. (In Russian).
9. Kasyanova T. I., Klimova N. V. O snizhenii motivacii budushih "gosudarstvennikov" k rabote v sfere gosudarstvennoj i municipal'noj sluzhby [Prospective civil servants' declining motivation for pursuing career in state and municipal government agencies]. *News of the Ural Federal University. Series 3: Social Sciences*, 2017, vol. 12, no. 4, pp. 76–84. (In Russian).
10. Kokh I. A., Orlov I. A. Cennosti i professional'noe samoopredelenie studencheskoj molodezhi [Values and professional identity of student-age population]. *The Education and Science Journal*, 2020, vol. 22, no. 2, pp. 142–169. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-143-170. (In Russian).
11. Kosheleva A. N. Cennostno-professional'nye orientacii razlichnyh social'nyh grupp [Value-professional orientations of various social groups]. Ph. D. thesis. Saint-Petersburg, 2001, 177 p. (In Russian).
12. Manko Yu. V., Oganyan K. M. Sociologija molodezhi [Sociology of Youth]. *International Journal of Experiential Education*, 2011, no. 7, pp. 83–84. (In Russian).
13. Nemirovsky V. G. Struktura i dinamika smyslozhiznennyh orientacij studencheskoj molodezhi: 1988–2004 gg. Postneklassičeskij podhod [Structure and dynamics of meaningful life orientations of student youth: 1988–2004. post-classical approach]. Krasnoyarsk, 2006, 160 p. (In Russian).
14. Orlova O. M., Orlov A. V. Cennosti i bazovye social'nye ustanovki kak faktory professional'noj aktivnosti studentov, obuchajushhihsja psihologii [Values and basic social attitudes as factors of professional activity of students studying psychology]. *Sociology*, 2020, no. 2, pp. 314–321. (In Russian).
15. Bartosh E. P., Hvozdet'ska B. G., Varha N. I., Zoska Y. V., Nikon N. A. Professional'naja socializacija molodezhi v Central'noj i Vostočnoj Evrope [Professional socialization of youth in central and eastern Europe]. *Perspectives of Science and Education*, 2020, no. 6, pp. 103–116. DOI: 10.32744/pse.2020.6.9. (In Russian).
16. Palyanov M. P., Pakhomova E. A., Demchenko A. R., Balakhina S. V. Professional'noe samoopredelenie obuchajushhihsja v uslovijah rynka truda v sisteme obrazovaniya Germanii [Professional self-determination of students in the labor market conditions in the German education system]. *Siberian Pedagogical Journal*, 2014, no. 1, pp. 192–197. (In Russian).
17. Pryazhnikova E. Yu., Pryazhnikov N. S. Proforientacija [Career Guidance]. Moscow, 2013, 496 p. (In Russian).
18. Retivina V. V. Trudovye cennosti i ustanovki sovremennoj studencheskoj molodezhi [Labor values and attitudes of modern students]. *Higher Education in Russia*, 2019, vol. 28, no. 1, pp. 57–63. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-1-57-63. (In Russian).
19. Rokich M. Metodika «Cennostnye orientacii» [Methodology "Value Orientations"]. *The best psychological tests*. Ed. A. F. Kudryashova. Petrozavodsk, 1992, pp. 112–114. (In Russian).
20. Rutkevich M. N. Sociologija obrazovaniya i molodezhi: Izbrannoe (1965–2002) [The Sociology of Education and Youth: Selected Works (1965–2002)]. Collection of Papers. Moscow, 2002, 541 p. (In Russian).
21. Seryy A. V., Yanitsky M. S. Cennostno-smyslovaja sfera lichnosti [Value-semantic sphere of personality]. Kemerovo, 1999, 92 p. (In Russian).
22. Standing G. Prekariat: novyj opasnyj klass [Precariat: a new dangerous class]. Moscow, 2014, 328 p. (In Russian).
23. Symanyuk E. E., Pecherkina A. A., Zakrevskaya O. V. Osobennosti professional'nogo samoopredelenija uchashhihsja starshego podrostkovogo vozrasta [Peculiarities of professional self-determination of older adolescent students]. *Perspectives for Science and Education*, 2019, no. 6, pp. 192–202. DOI: 10.32744/pse.2019.6.16. (In Russian).
24. Toshhenko Zh. T. Kentavr-problemy (opyt filosofskogo i sociologičeskogo analiza) [Centaur-problems (experience of philosophical and sociological analysis)]. Moscow, 2011, 552 p. (In Russian).
25. Fromm E. Begstvo ot svobody [Escape from freedom]. Moscow, 1990, 231 p. (In Russian).
26. Grishaeva S. A. et al., Chueva S. V. (ed.) Cennostnye orientacii rossijskoj molodezhi i realizacija gosudarstvennoj molodjozhnoj politiki: rezul'taty issledovaniya [Value orientations of Russian youth and the implementation of the state youth policy: research results]. Moscow, 2017, 131 p. (In Russian).
27. Chistjakova S. N. Sistemnaja podderzhka i soprovozhdenie formirovaniya professional'nogo samoopredelenija obuchajushhihsja [System support and support for the formation of professional self-determination of students]. *Professional Education. Capital*, 2016, no. 4, pp. 2–5. (In Russian).
28. Yanitsky M. S. Cennostnye orientacii lichnosti kak dinamicheskaja sistema. [Personal value orientations as a dynamic system]. Kemerovo, 2000, 204 p. (In Russian).
29. Gelmez O. S. O., Hatiboglu B., Öngen C. Pathways from personal towards professional values: Structured small-group work with social work students. *Education as Change*, 2019, vol. 23, pp. 1–25. DOI: 10.25159/1947-9417/4418. (In English).
30. Pelletier D., Bujold C. Educational approach in professional orientation. Morin, Québec, Université del Laval, 1984, 184 p. (In French).
31. Sorokoumova E. A. et al. Studying differences in the structure of personal professional orientation of adolescents inclined to exact and humanitarian sciences. *Astra Salvensis – revista de istorie si cultura*, 2018, no. 2, pp. 622–632. (In English).



УДК/UDC 37.013.77
EDN ORLJGX

Фомина Анна Михайловна

доцент кафедры психолого-педагогического и медицинского обеспечения деятельности органов внутренних дел центра кадрового, психолого-педагогического и медицинского обеспечения органов внутренних дел, Всероссийский институт повышения квалификации сотрудников Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Домодедово

Fomina Anna M.

Associate Professor at the Department of Psychological, Pedagogical and Medical Support of the activities of the Internal Affairs Bodies of the Center for Personnel, Psychological, Pedagogical and Medical Support of the Internal Affairs Bodies, All-Russian Institute for Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Domodedovo

ОСОБЕННОСТИ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

FEATURES OF STUDENTS' CAREER ORIENTATIONS AT EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

Введение. Статья предлагает результаты исследования карьерных ориентаций курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России. Целью исследования являлось определение особенностей карьерных ориентаций у курсантов различных направлений подготовки в контексте их профессионального выбора. Определенные карьерные ориентации присущи каждому человеку, но их субъективная значимость может отличаться, что определяет уникальную структуру ориентаций в профессии.

Методология. Используются психодиагностические методики, направленные на выявление карьерных ориентаций и социально-психологических установок курсантов: «Якоря карьеры» – методика диагностики ценностных ориентаций в карьере (Э. Шейн, перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокурова); методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной.

Результаты. Получившийся результат говорит о том, что наше изначальное допущение, что курсантам образовательных учреждений МВД России не все карьерные ориентации в равной степени доступны, оказалось верным. Карьерная ориентация «служение» оказалась приоритетной у всех курсантов, участвующих в диагностике. Диагностика вполне соответствует специфике профессиональной служебной деятельности и находит свое отражение в повседневном обучении и службе. Такие карьерные ориен-

тации, как «автономия (независимость)», «вызов» и «предпринимательство», оказались в меньшей степени доступны курсантам различных специальностей. Так как субъективная значимость этих карьерных ориентаций была достаточно вариативна, данные ценностные составляющие профессии оказываются менее доступны курсантам, относящимся к нашей выборке. Карьерная ориентация «предпринимательство» мало значима, что подтверждается низкими показателями социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере по ориентациям «власть», «деньги» и «эгоизм»; ориентация «вызов» также является мало значимой для одних курсантов и довольно значимой для других; карьерная ориентация «автономия» оказалась довольно значимой для большинства. Предположительно, это связано с содержательным наполнением понятия «автономия» для курсантов или дефицитным характером этой ценности.

Заключение. Для курсантов и слушателей определенные карьерные ориентации в разной степени доступны. Их субъективная значимость может отличаться, что определяет уникальную структуру ориентаций в профессии. Выявленная структура карьерных ориентаций у обучающихся позволяет говорить об определенной специфике профессиональной служебной деятельности, что в свою очередь раскрывает психологическую составляющую для успешного получения курсантами профессии и вовлечения их в служебную деятельность.



Introduction. The article describes the results of a study of career orientations of cadets and attendees at educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The purpose of the research was to determine the features and structure of career orientations among cadets of various areas of training in the context of their professional choice. Certain career orientations are inherent for every person, but their subjective significance may differ, which determines a unique structure of career orientations in a profession.

Methodology. The following methods were used: psychodiagnostic methods aimed at identifying career orientations and socio-psychological attitudes of cadets, in particular "Career anchors" which is aimed at diagnosing value orientations in a career (E. Shane, translation and adaptation by V. A. Chiker, V. E. Vinokurova); methods for diagnosing socio-psychological attitudes of a person in the spheres of motivation and needs by O. F. Potemkina.

Results. The results suggest that our initial assumption that not all career orientations are equally available to cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia was proved to be correct. The career orientation of "service" turned out to be a priority for all the cadets included in the sample. This career orientation is fully consistent with the specifics of professional service activities and is reflected in everyday training and service. At the same time, such career orientations as "autonomy (independence)", "challenge" and "entrepreneurship" were less accessible to cadets of various specialties. Since the subjective significance of these career orientations was quite variable, these value components of a profession are less accessible to cadets related to our sample. This result is less unambiguous, since the subjective significance of these career orientations was quite variable. The career orientation "entrepreneurship" is not very significant, as we assumed, which is confirmed by the low indicators of socio-psychological attitudes in the motivational-need sphere in terms of orientations to "power", "money" and "selfishness". The career orientation "challenge" is not very significant for some cadets and is quite significant for others. We suggested that this is due to the content of the concept of "autonomy" for cadets or the scarce nature of this value.

Conclusion. For cadets and trainees, certain career orientations are available to varying degrees. Their subjective significance may differ, which determines a unique structure of orientations in a profession. The structure of career orientations obtained by us for all the cadets surveyed allows us to speak about a certain specificity of professional service activities that determine this structure, which, in turn, reveals a psychological component for cadets' successful acquisition of a profession and inclusion in service activities.

Ключевые слова: карьерные ориентации, курсанты и слушатели образовательных организаций МВД России, обучающиеся, ценности, социально-психологические установки.

Keywords: career orientations, cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, students, values, socio-psychological attitudes.

Введение

Настоящая работа посвящена изучению вопроса сочетания карьерных ориентаций у курсантов и слушателей и их профессионального выбора: с одной стороны – карьерным ориентациям самих обучающихся, с другой – специфике профессиональной служебной деятельности.

Объектом исследования являются психологические факторы, влияющие на удовлетворенность получением профессии и реализацией в труде у курсантов и слушателей, обучающихся в образовательных организациях МВД России.

Цель исследования: определить особенности карьерных ориентации у курсантов и слушателей различных направлений в контексте их профессионального выбора.

Теоретические предпосылки и обзор проблемы. Исследование карьерных ориентаций обучающихся образовательных организаций МВД России представляет определенный научный интерес. Как отмечают многие исследователи этого вопроса, карьерные ориентации влияют не только на выбор профессии, но и на удовлетворенность процессом освоения профессии, готовность решать профессиональные задачи и преодолевать профессиональные трудности [1]. Курсанты и слушатели образовательных организаций МВД России сталкиваются с большим количеством трудностей и ограничений в рамках своей службы. При этом представляется, что их способность и готовность преодолевать эти трудности в психологическом плане связаны с тем, что в субъективном отношении они хотят получить от своей профессии. Другими словами, если служба в полиции отвечает их внутренним профессиональным ценностям, то в психологическом плане с ними все будет благополучно [2]. Но вот если между карьерными ориентациями и реальной деятельностью обнаруживается диссонанс, это может очень деструктивно сказаться как на получении профессии, так и на работе.

Авторы концепции [3] выделяют 9 вариантов карьерных ориентаций, которые можно обнаружить у респондентов. Однако далеко не все из этих карьер-



ных ориентаций в полной мере могут реализовываться в рамках получения обучающимися профессии.

Карьерные ориентации представляют собой не столько конкретные предпочтения человека в профессии, сколько направления, в рамках которых возможно довольно широкое осмысление. Проще говоря, эти ориентации могут реализовываться обучающимся, но в индивидуальном субъективном понимании [4].

Гипотеза нашего исследования заключается в том, что для обучающихся в образовательных учреждениях МВД России будут характерны следующие психологические особенности карьерных ориентаций:

– ценности «служение» и «интеграция стилей жизни» будут более ярко выражены, по сравнению с другими карьерными ориентациями;

– ценности «автономия (независимость)», «вызов» и «предпринимательство» будут мало значимы, по сравнению с другими карьерными ориентациями.

Методология

Для проверки выдвинутой гипотезы нами было проведено эмпирическое исследование карьерных ориентаций курсантов, обучающихся по различным специальностям. Для этого были использованы психодиагностические методики, направленные на выявление карьерных ориентаций и социально-психологических установок курсантов и слушателей: «Якоря карьеры» – методика диагностики ценностных ориентаций в карьере (Э. Шейн, перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокурова); методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной.

Экспериментальной базой исследования стал Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя. Всего в нем приняли участие 239 курсантов универ-

ситета, из которых: 50 человек (1-й курс – 24 человека, 3-й курс – 26 человек) обучались по направлению 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности; 75 человек (1-й курс – 41 человек, 3-й курс – 34 человека) обучались по направлению 40.05.02 Правоохранительная деятельность; 59 человек (1-й курс – 20 человек, 3-й курс – 16 человек, 5-й курс – 23 человека) обучались по направлению 37.05.02 Психология служебной деятельности; 55 человек (1-й курс – 20 человек, 3-й курс – 15 человек, 5-й курс – 20 человек) обучались по направлению 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения.

Методики использовались фронтально по учебным взводам. Респонденты принимали участие в исследовании по просьбе экспериментатора. Мы разделили выборку по специальностям и рассчитали средние значения значимости для каждой из карьерных ориентаций. В результате обработки полученных данных нами была сформирована следующая диаграмма (рис. 1).

Специфика обучения по каждому направлению влияет на вектор устремления человека в его профессиональной деятельности. Однако, помимо выбранной специальности, специфики и курса обучения, на дальнейший выбор и развитие в профессии могут влиять и гендерные, и возрастные особенности. Полученные в ходе эмпирического исследования данные были обработаны качественными и количественными методами. Анализ статистической значимости различий проводился при помощи однофакторного дисперсионного анализа Краскала – Уоллиса (для выборок k). Также мы разделили выборку по специальностям и рассчитали средние значения значимости к каждой из ориентаций в мотивационно-потребностной сфере. В результате обработки полученных данных нами была получена следующая диаграмма (рис. 2).

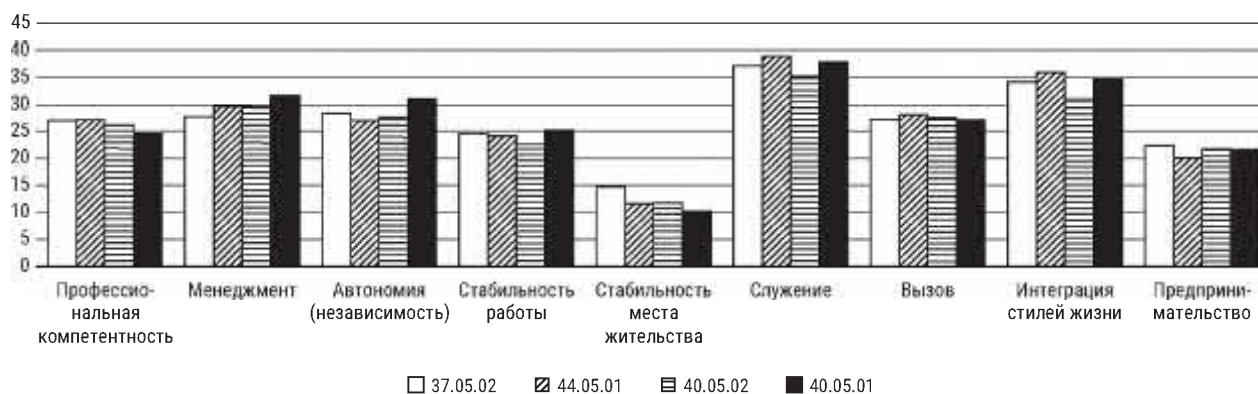


Рис. 1. Сравнение средних результатов по методике «Якоря карьеры» по специальностям

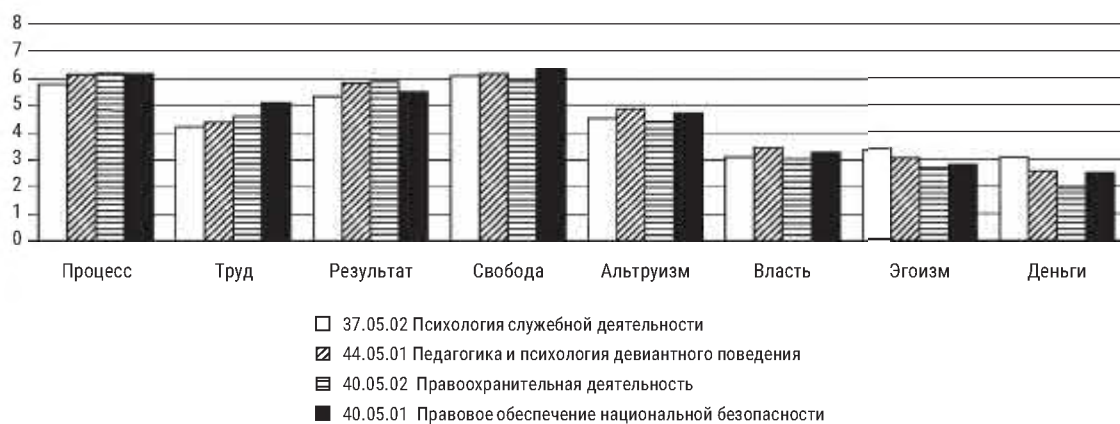


Рис. 2. Сравнение средних результатов по методике диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной по специальностям

Как видно на рисунке 2, есть очевидные различия в средних значениях между субъективной оценкой значимости социально-психологических установок личности для всех курсантов в целом. Первые четыре социально-психологические установки личности выражены ярко, а последние три достаточно слабо.

Чтобы проверить статистическую значимость различия между оценками по разным социально-психологическим установкам личности, мы так же, как и в случае с «Якорями карьеры», использовали непараметрический критерий для независимых выборок – однофакторный дисперсионный анализ Краскала – Уоллиса (для выборок k). Результаты анализа значимости различий приведены полностью на рисунке 3.

По результатам анализа получилось, что для социально-психологических установок личности «труд» (значение критерия 0,001), «эгоизм» (значение критерия 0,000...), «деньги» (значение критерия 0,047) нулевая гипотеза отклоняется. То есть между этими установками обнаружены статистически значимые различия, тогда как для всех остальных установок нулевая гипотеза подтверждается, то есть статистически значимых различий не обнаружено.

По результатам статистической обработки наша выборка показывает различия только по трем приведенным установкам. Все остальные установки для курсантов и слушателей оказываются примерно на одном и том же уровне и скорее отвечают за возрастную или социально-культурную норму для этой группы. Исключение составляет только установка на «труд». Что характерно, она достаточно ярко выражена у обучающихся всех специальностей. Это позволяет нам использовать полученные данные для ана-

Номер	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Рекоменд.
1	Распределение Процесс является одинаковым для категорий VAB00001.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,181	Нулевая гипотеза принимается.
2	Распределение Труд является одинаковым для категорий VAB00001.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,001	Нулевая гипотеза отклоняется.
3	Распределение Результат является одинаковым для категорий VAB00001.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,088	Нулевая гипотеза принимается.
4	Распределение Свобода является одинаковым для категорий VAB00001.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,431	Нулевая гипотеза принимается.
5	Распределение Альтруизм является одинаковым для категорий VAB00001.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,004	Нулевая гипотеза принимается.
6	Распределение Власть является одинаковым для категорий VAB00001.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,046	Нулевая гипотеза принимается.
7	Распределение Эгоизм является одинаковым для категорий VAB00001.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.
8	Распределение Деньги является одинаковым для категорий VAB00001.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,047	Нулевая гипотеза отклоняется.

Выводятся асимптотические значения. Уровень значимости равен ,05.

Рис. 3. Результаты оценки статистически значимых различий всей выборки с помощью однофакторного дисперсного анализа Краскала – Уоллиса (для выборок k) и методики О. Ф. Потемкиной

лиза общего профиля как в целом по выборке, так и по отдельным специальностям.

Проведенное исследование позволило установить, что существуют статистически значимые раз-



личия в структуре и психологических особенностях карьерных ориентаций курсантов и слушателей различных курсов и специальностей. Анализируя полученные результаты по двум методикам, мы можем сделать определенные выводы о том, что наиболее значимыми ценностными и карьерными ориентациями оказались те, которые были направлены на свободу личности и ее комфорт, но при этом и на качественное выполнение своих профессиональных обязанностей. Об этом свидетельствуют высокие показатели по карьерным якорям «интеграция стилей жизни» и «служение» (методика «Якоря карьеры») и показатели социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере, таких как «свобода», «труд», «результат» и «процесс» по методике О. Ф. Потемкиной.

Компоненты «интеграция стилей жизни» и «ориентация на свободу» занимают лидирующие позиции. Это свидетельствует о том, что курсанты стремятся организовать свое время, пытаются правильно распределить его не только на учебу, но и на творчество, развлечения и отдых. В целом, это связано с возрастом, когда юным хочется попробовать себя во всем и везде. Что касается карьерного якоря «служение», то его высокие показатели наиболее ярко выражены у обучающихся 1-го курса всех специальностей, при этом у старших курсов его значимость довольно высока, что в целом вполне соответствует профилю служебной деятельности и специфике их профессионального обучения. Показатели социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере, таких как «труд», «результат» и «процесс», по методике О. Ф. Потемкиной также имеют довольно высокие показатели, что говорит нам о желании добросовестно выполнять работу, ориентироваться на качественный результат, при этом ими движет интерес к делу.

Заключение

Успешность обучения и включения человека в профессиональную деятельность зависит, в том числе, от его собственного отношения и представлений о том, что ему может дать эта профессия. Курсанты и слушатели образовательных организаций МВД России не являются исключением.

Нам удалось установить, что есть карьерные ориентации, соответствующие и находящие свое выражение в повседневной службе курсантов и слушателей. Это, в первую очередь, карьерная ориентация «служение». Таким образом, она должна стать точкой опоры, на основе которой можно выстраивать адаптацию

и погружение курсантов в профессиональную служебную деятельность. Иначе говоря, чтобы профессиональное обучение проходило с меньшим количеством трудностей, оно должно быть ориентировано на поддержание и развитие этой ориентации обучающихся.

Вместе с тем такие карьерные ориентации, как «автономия (независимость)», «вызов» и «предпринимательство», не в полной мере могут осуществляться в рамках служебной деятельности. В этом отношении важно учитывать, что эти карьерные ориентации выступают проблемными точками в адаптации и обучении курсантов и слушателей.

Проведенное эмпирическое исследование позволило выработать и сформулировать практические рекомендации по поддержанию высокой значимости наиболее актуальной для службы в ОВД карьерной ориентации на служение. Они состоят в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса. Основная цель такого сопровождения – активизация позитивных условий с целью мотивирования не только на обучение, но и на служение государству в будущем.

Социально-психологические явления в курсантской среде проявляются в том, что к окончанию обучения некоторые разочаровываются в своем профессиональном выборе и с нежеланием продолжают службу в подразделениях МВД России, а после обязательной отработки увольняются из органов внутренних дел. При условии последовательной и правильной психолого-педагогической работы, направленной на поддержание высокой мотивации к службе, таких случаев было бы значительно меньше.

Литература

1. Акбиева З. С., Терновская О. П., Шнейдер Л. Б. Психология карьеры и профессионально-релевантное поведение специалиста. М.; Воронеж, 2008. 327 с.
2. Камышанов А. А., Климова Е. М. Развитие карьерных ориентаций курсантов как показатель становления профессионала // Научные и образовательные проблемы гражданской защиты. 2016. № 4 (31). С. 101–106.
3. Шейн Э. Организационная культура и лидерство: Построение. Эволюция. Совершенствование. СПб., 2002. 336 с.
4. Егорова У. Г. Карьерные ориентации в студенческом возрасте // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2017. Т. 19, № 6. С. 26–30.
5. Котенев И. О. Содержание, формы и методы психологической работы с сотрудниками органов внутренних дел, состоящими в кадровых резервах, в процессе обучения по индивидуальным программам // Психологическая работа в системе морально-психологического обеспечения оперативно-служебной деятельности личного состава: состояние, проблемы и пути решения : сб. материалов Первой Междунар. науч.-практ. конф. М., 2018. С. 100–105.

References



1. Akbieva Z. S., Ternovskaya O. P., Shneider L. B. Psihologiya kar'ery i professional'no-relevantnoe povedenie specialista [Psychology of career and professional-relevant behavior of the specialist]. Moscow, Voronezh, 2008, 327 p.
2. Kamyshanov A. A., Klimova E. M. Razvitie kar'ernykh orientacij kursantov kak pokazatel' stanovleniya professionala [The development of career orientations of the cadets as an indicator of professional formation]. *Scientific and Educational Problems of Civil Protection*, 2016, no. 4 (31), pp. 101–106. (In Russian).
3. Shane E. Organizacionnaya kul'tura i liderstvo: Postroenie. Evolyuciya. Sovershenstvovanie [Organizational Culture and Leadership: Construction. Evolution. Perfection]. St. Petersburg, 2002, 336 p. (In Russian).
4. Egorova U. G. Kar'ernye orientacii v studencheskom vozraste [Career orientation in student age]. *Izvestiya of the Samara Science Centre of the Russian Academy of Sciences. Social, Humanitarian, Medicobio-logical Sciences*, 2017, vol. 19, no. 6, pp. 26–30. (In Russian).
5. Kotenev I. O. Soderzhanie, formy i metody psihologicheskoy raboty s sotrudnikami organov vnutrennih del, sostoyashchimi v kadrovyyh rezervah, v processe obucheniya po individual'nym programmam [The content, forms and methods of psychological work with employees of internal affairs bodies, consisting in personnel reserves, in the process of training on individual programs]. *Psychological work in the system of moral and psychological support of operational and service activities of personnel: state, problems and solutions. Collection of materials of the First International Scientific-Practical Conference*. Moscow, 2018, pp. 100–105. (In Russian).

УДК/UDC 37.048.45
EDN МММАКН



Фурсова Яна Сергеевна

методист центра профориентации, Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, г. Междуреченск

Хвалевко Наталья Геннадьевна

кандидат педагогических наук, заместитель главы Междуреченского городского округа по социальным вопросам, администрация Междуреченского городского округа, г. Междуреченск

Ненилин Сергей Николаевич

начальник Муниципального казенного учреждения «Управление образованием Междуреченского городского округа», г. Междуреченск

Fursova Yana S.

Methodologist, Career Guidance Center, Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development, Mezhdurechensk

Khvalevko Nataliya G.

Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Head of the Mezhdurechensk City District on Social Matters, Administration of Mezhdurechensk City District, Mezhdurechensk

Nenilin Sergey N.

Head of the Municipal State Institution, Department of Education of Mezhdurechensk City District, Mezhdurechensk

РЕАЛИЗАЦИЯ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ¹

IMPLEMENTATION OF THE MUNICIPAL SYSTEM OF CAREER GUIDANCE FOR PRESCHOOLERS

Введение. Проблема ранней профориентации стала актуальной в последние десятилетия и все чаще рассматривается с самого первого уровня образования — дошкольного. В соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования при создании необходимых условий социализации дошкольников в дошкольных учреждениях специалисты знакомят с профессиями, воспитывают уважительное отно-

шение к труду, формируют элементарные трудовые навыки.

Цель статьи — теоретическое обоснование экспериментальной апробации муниципальной системы профориентации детей дошкольного возраста.

Методология. Исследование осуществлялось на базе организаций Междуреченского городского округа в статусе базовых учреждений Кузбасского

¹ В статье отражены результаты работы базовых учреждений КРИПО в г. Междуреченске по теме «Разработка и реализация системы ранней профориентации дошкольников» с 2018 по 2020 г.



регионального института развития профессионального образования (КРИПО). В эксперименте участвовали 352 человека: от 3 дошкольных образовательных организаций и Управления муниципальным образованием. В исследовании использовались следующие методы: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, тестирование, мониторинг результативности муниципальной системы профориентации дошкольников.

Результаты. Определены структурные компоненты муниципальной системы профориентации детей дошкольного возраста, осуществлен подбор критериев и показателей мониторинга результативности муниципальной системы профориентации дошкольников. По итогам мероприятий муниципальной системы профориентации дошкольников выявлена положительная динамика сформированности профессионального самоопределения дошкольников в соответствии с возрастом. Экспериментально подтверждена результативность мероприятий муниципальной системы профориентации дошкольников по критериям: плано-прогностическому, организационно-деятельностному, результативно-обобщающему.

Заключение. В ходе экспериментальной деятельности базовыми учреждениями разработана и реализована муниципальная система профориентации дошкольников. Авторы отмечают, что созданные в муниципалитете организационно-педагогические условия способствовали формированию положительной динамики сформированности профессионального самоопределения детей дошкольного возраста, а именно: ценностного отношения воспитанников к собственному труду и труду других людей, развитию у детей интереса к профессиям, мотивации к трудовой деятельности и конкретной профессии.

Introduction. The problem of early career guidance has become relevant in recent decades and is increasingly being considered from the very first level of education: preschool education. In accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard of preschool education, when creating necessary conditions for the socialization of preschoolers in preschool institutions, specialists introduce them to professions, cultivate a respectful attitude to work, and help them build basic work skills. The purpose of the article is a theoretical substantiation and experimental implementation of the municipal system of career guidance for preschool children

Methodology. The study was carried out on the basis of organizations of the Mezhdurechensk urban district with the

status of basic institutions of Kuzbass Regional Institute for Vocational Education Development. 352 people participated in the experiment: they were from three preschool educational organizations and municipal Education Management establishment. The following methods were used in the study: analysis of psychological and pedagogical literature related to the problem of research, testing, monitoring the effectiveness of the municipal system of vocational guidance for preschoolers.

Results. Structural components of the municipal system of vocational guidance for preschool children have been determined; the selection of criteria and indicators for monitoring the effectiveness of the municipal system of vocational guidance for preschoolers has been accomplished. Based on the results of the implementation of measures of the municipal system of vocational guidance for preschoolers, a positive dynamic in the formation of professional self-determination of preschoolers in accordance with age has been revealed. The effectiveness of the activities of the municipal system of vocational guidance for preschoolers was experimentally confirmed according to the following criteria: planning and prediction, organization and activity, results and generalization.

Conclusion. In the course of experimental activities taking place, basic institutions have developed and implemented a municipal system of vocational guidance for preschoolers. The authors note that organizational and pedagogical conditions created in municipal organizations contributed to the formation of positive dynamics of the formation of professional self-determination for preschool children, namely: the value attitude of pupils to their own work and one of other people, the development of children's interest in professions, motivation for work and a specific profession.

Ключевые слова: профориентация, дошкольные образовательные организации, дошкольники, система профориентации, мониторинг системы профориентации.

Keywords: vocational guidance, preschool educational organizations, preschoolers, vocational guidance system, monitoring of the vocational guidance system.

Введение

Профессиональная ориентация воспитанников, обучающихся – это важная задача системы образования. В дошкольном детстве ребенок осваивает первоначальные представления социального характера. Важной составляющей социализации воспитанника является профессиональное самоопределение. Создание условий для позитивной социализации



ции ребенка дошкольного возраста указано во ФГОС дошкольного образования [1].

Профессиональное самоопределение взаимосвязано с развитием личности на всех возрастных этапах, поэтому дошкольный возраст рассматривается как подготовительный, в котором закладываются основы для профессионального самоопределения в будущем.

Теоретико-методологическая основа исследования базировалась на концептуальных положениях, выработанных философией, социологией, педагогикой, психологией, методологией системного подхода. В изучении данной темы мы опирались на имеющиеся работы по проблемам трудового воспитания детей дошкольного возраста, профориентации дошкольников.

Значение труда заключается в воспитательном воздействии на личность ребенка. Необходимость профессиональной ориентации дошкольников отмечали в своих исследованиях Е. Гинзберг, Н. Н. Захаров, Д. Сьюпер, Е. А. Климов, С. Н. Чистякова и др.

Н. Н. Захаров выделяет задачи профориентации детей дошкольного возраста, среди которых – ознакомление детей с профессиями (в соответствии с возрастными особенностями), привитие любви к трудовым усилиям, формирование интереса дошкольников к труду и элементарных трудовых умений в некоторых областях трудовой деятельности [2].

Е. А. Климов, В. А. Бодров указывают, что именно в дошкольном возрасте (от 3 до 6–8 лет) происходит активное формирование личности, когда ребенок осваивает в игровой форме содержание основных видов профессиональной деятельности [20].

В вопросе ознакомления дошкольников с профессиями взрослых существуют различные подходы. С. А. Козлова и А. Ш. Шахманова предлагают знакомить детей с тружениками, с их отношением к труду, формировать представления о том, что профессии появились в ответ на потребности людей (нужно довести груз, приготовить обед) [3].

М. В. Крулехт [4] и В. И. Логинова [5; 6] делают упор на формирование представлений о содержании труда, о продуктах деятельности людей различных профессий, на воспитание уважения к труду. Многие педагоги, такие как Н. Е. Веракса и Т. С. Комарова [7], рекомендуют знакомить детей с видами труда, наиболее распространенными в конкретной местности. Т. И. Бабаева и А. Г. Гогоберидзе рекомендуют не только знакомить с профессией но и с личностными качествами представителей этих профессий, развивать ценностное отношение к труду [8].

Основными направлениями ранней профессиональной ориентации выступают воспитание и инфор-

мирование [9]. Содержанием профессионального воспитания является формирование познавательного интереса к труду, трудолюбия, уважительного отношения к человеку труда и результатам его профессиональной деятельности. Содержание профессионального информирования заключается в создании информационного пространства, позволяющего ребенку освоить мир профессий во всем многообразии.

С учетом специфики дошкольного возраста оба эти процесса предполагают ведущую роль педагога, однако очень важно сохранять субъектную позицию ребенка, учитывать его опыт и интересы, ориентироваться на профессии его родителей и близкого окружения как значимых для дошкольника субъектов профессионального самоопределения [10]. Важное значение имеет включение в эту деятельность родителей [11; 12].

В период дошкольного детства у ребенка формируются конкретно-наглядные представления о профессии как основе развития дальнейшего профессионального самосознания [13; 14].

В системе образования Междуреченского городского округа уделяется должное внимание организации деятельности по ознакомлению с профессиями взрослых, приобщению к труду детей дошкольного возраста с целью реализации ФГОС дошкольного образования в направлении создания условий для позитивной социализации ребенка дошкольного возраста в рамках содержания образовательной области «Социально-коммуникативное развитие». Однако, в 2017 году по итогам опроса выявлено, что 80 % родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста 5–6 лет Междуреченского городского округа не рассказывали детям о своих профессиях и сфере деятельности, только около 5 % брали их с собой на работу в связи с территориальной близостью к месту проживания. Из бесед с детьми выявлено, что только половина из них могут назвать, где и кем работают их родители. Представление о занятости взрослых у детей размыто.

Значимость организации ранней профориентации воспитанников подчеркивает наличие следующих проблем:

- не отработана система ознакомления дошкольников с миром профессий;
- недостаточная компетентность педагогов в вопросах ранней профориентации детей дошкольного возраста;
- недостаточно используются современные формы, методы ранней профориентации;
- не учитывается состояние современного регионального и муниципального рынков труда;



– недостаточная заинтересованность родителей в решении проблем ранней профориентации детей дошкольного возраста.

Решение вышеперечисленных проблем требовало определения сущности ранней профориентации детей дошкольного возраста, разработки и апробации муниципальной системы профориентации воспитанников ДОО, нормативной базы, обеспечивающей взаимодействие ДОО, муниципального органа управления, предприятий и организаций всех форм собственности в направлении профориентации дошкольников муниципалитета, критериев и показателей результативности апробации данной системы.

По результатам анализа состояния профориентации дошкольного образования было принято решение применения системного подхода к организации ранней профориентации детей дошкольного возраста.

Системный подход – направление методологии научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объекта как системы [15; 16]: целостного комплекса взаимосвязанных элементов (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин); совокупности взаимодействующих объектов (Л. фон Берталанфи); совокупности сущностей и отношений (А. Д. Холл, Р. И. Фейджин). Необходимо отметить основные принципы системного подхода, на основе которых выстроена наша система [17]: целостность, иерархичность строения, структуризация, множественность.

В современных условиях изменяющегося мира и появления все новых и новых профессий актуален вопрос выработки действенной системы профориентации на уровне муниципального образования. В первую очередь необходима система дошкольной профориентации, так как в рамках преемственности по профориентации детский сад является первоначальным звеном в единой непрерывной системе образования, а значит и первой ступенью в формировании у дошкольников положительного отношения к миру профессий, уважительного отношения к трудящемуся человеку, к результатам профессиональной деятельности [17]. Организация качественного допрофессионального самоопределения способствует вхождению ребенка в мир социальных отношений и становится основой развития дальнейшего профессионального самосознания [14].

Методология

Экспериментальная работа осуществлялась на базе управления образованием Междуреченского городского округа и дошкольных образовательных организаций в статусе базовых учреждений ГБУ ДПО

«КРИПО»: МБДОУ «Детский сад № 28 «Вишенка», МБДОУ «Детский сад № 45 «Добрая фея», МБДОУ «Детский сад № 54 «Веснушки» [20].

В исследовании приняли участие 352 человека:

– участники образовательных отношений ДОО в статусе базовых учреждений ГБУ ДПО «КРИПО»: 63 педагогических работника, 136 родителей (законных представителей) и 149 воспитанников старшего дошкольного возраста;

– сотрудники управления муниципальным образованием – 4 человека.

В исследовании использовались следующие методы:

– теоретический: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

– эмпирические: тестирование, анкетирование, мониторинг.

Исследование осуществлялось в четыре этапа:

– подготовительный этап: январь 2018 – август 2018 г.;

– констатирующий этап: сентябрь 2018 – декабрь 2019 г.;

– формирующий этап: январь 2019 – июнь 2020 г.;

– заключительный этап: сентябрь 2020 – декабрь 2020 г.

На подготовительном этапе изучались и анализировались психолого-педагогическая литература по проблеме исследования, опыт работы по организации профессиональной ориентации в Кузбассе, в муниципалитетах и дошкольных образовательных организациях [17–20], формулировалась гипотеза, определялись цель и задачи исследования, разрабатывалась методика экспериментальной работы. Разработана и утверждена концепция ранней профориентации воспитанников ДОО Междуреченского городского округа. Определены методологические подходы к организации и внедрению ранней профориентации в практику дошкольных образовательных организаций и ключевые принципы. Описаны основные направления и способы решения задач ранней профориентационной работы с дошкольниками [18].

В концепции представлено рекомендуемое обеспечение предметно-пространственной среды в ДОО для организации ранней профориентации воспитанников.

Далее на подготовительном этапе для реализации концепции ранней профориентации воспитанников ДОО Междуреченского городского округа были созданы необходимые организационно-педагогические условия. Для изучения состояния профориента-

**Критерии и показатели сформированности профессионального самоопределения старших дошкольников**

Критерий	Показатель	Средство измерения
Когнитивный	Знания о профессиях людей	Опросник детей старшего дошкольного возраста по теме «Профессиональная деятельность взрослых» (Л. В. Куцакова) [11]
Мотивационный	Интерес и отношение к труду, учебной и профессиональной деятельности	Диагностическая методика «Индивидуальная беседа с ребенком «Что значит трудиться» (Е. И. Радиной) [12]
Деятельностно-практический	Отражение в игровой деятельности, в процессе занятий сформированных понятий о профессиях	Диагностика игровой деятельности (игры профессионального характера) (В. П. Кондрашов) (6–7 лет) [9]

ции детей дошкольного возраста в городе и осуществления организационно-управленческого механизма была разработана и утверждена муниципальная программа профориентации детей старшего дошкольного возраста «Все работы хороши» на 2018–2020 годы. Анализ наличия условий в базовых учреждениях для работы в направлении ранней профориентации обусловил разработку дополнительных общеразвивающих программ ранней профориентации детей дошкольного возраста: «Профиград для дошколят» (МБДОУ «Детский сад № 28 «Вишенка»), «Карусель профессий» (МБДОУ «Детский сад № 45 «Добрая фея»), «Город Мастеров» (МБДОУ «Детский сад № 54 «Веснушки»).

Для выявления результативности реализации программ по ранней профориентации воспитанников ДОО нами в ходе констатирующего этапа определены ряд критериев на основе показателей, отражающих уровень сформированности профессионального самоопределения старших дошкольников.

Диагностика уровня сформированности профессионального самоопределения старших дошкольников проводилась в соответствии со следующими критериями:

1. Когнитивный критерий определяется информированностью воспитанников о труде людей, мире профессий, о предметах труда профессий.

2. Мотивационный критерий выражается совокупностью интереса и отношения к труду, учебной и профессиональной деятельности.

3. Деятельностный критерий отражается в игровой деятельности, когда в процессе занятий можно определить наличие у воспитанников сформированных понятий о профессиях.

Все критерии профессионального самоопределения воспитанников рассматриваются в единстве и взаимосвязи.

Результативность реализации мероприятий профессиональной ориентации старших дошкольников

определялась по итогам диагностики воспитанников на начало и конец учебного года в соответствии с вышеперечисленными критериями. В таблице 1 представлены критерии, показатели и диагностический инструментарий для выявления уровня сформированности профессионального самоопределения воспитанников ДОО.

На констатирующем этапе разработали муниципальную систему профориентации детей старшего дошкольного возраста и алгоритм взаимодействия дошкольных образовательных организаций, предприятий и организаций всех форм собственности в направлении профориентации дошкольников муниципалитета, осуществлен подбор критериев и показателей результативности апробации муниципальной системы профориентации детей дошкольного возраста (далее по тексту – **система**).

В основе системы профориентации лежит модель, которая имеет организационную структуру, представленную на рисунке 1.

Структурные компоненты модели:

– ядро – ресурсный центр профориентации дошкольников, в который вошли базовые учреждения ДОО и управление образованием, реализующие программы профориентационной направленности;

– образовательные проекты по направлениям: «Человек – человек», «Человек – природа», «Человек – техника», «Человек – знаковая система», «Человек – художественный образ», появившиеся в ходе реализации программ профориентационной направленности;

– непосредственные исполнители деятельности по реализации программ и проектов и сетевые партнеры;

– система отношений (включая управление и распределение ответственности).

В основе управления работой по ранней профориентации лежит организационно-управленческий механизм координационного типа.

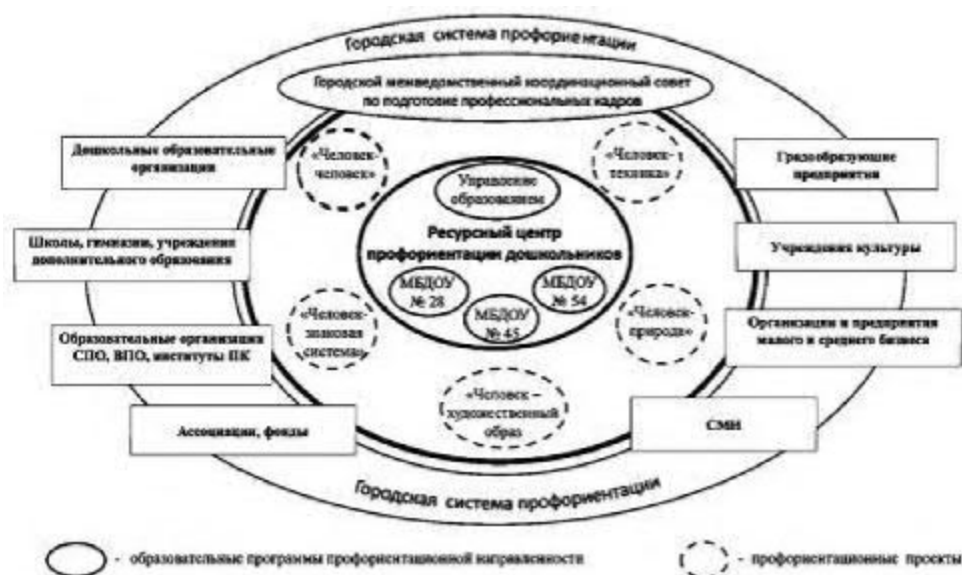


Рис. 1. Муниципальная модель профориентации дошкольников
Междуреченского городского округа

Городской межведомственный координационный совет по подготовке профессиональных кадров (далее – **координационный совет**) является основным регулятором организационно-управленческого механизма, который направляет и координирует профориентационную деятельность в муниципалитете в целом, включая уровень дошкольного образования. Координационный совет является постоянно действующим совещательным органом, созданным для взаимодействия всех субъектов муниципалитета по подготовке профессиональных кадров, организует взаимодействие со всеми субъектами профориентационной работы города, вырабатывает единые подходы к работе по профориентации в условиях моногорода.

В состав координационного совета входят: заместитель главы Междуреченского городского округа по социальным вопросам, представители органов местного самоуправления, начальник управления образованием, представители предпринимательских и финансовых кругов, средств массовой информации, общественных объединений, ассоциаций, фондов, предприятий, организаций и учреждений независимо от форм собственности.

Ядро модели представляет собой ресурсный центр профориентации дошкольников (далее – **ресурсный центр**) в составе дошкольных образовательных учреждений города – базовых учреждений ГБУ ДПО «КРИПО» и управление образованием (дошкольный отдел).

Ресурсный центр выступает оператором взаимодействия различных ведомственных структур, реализует модель взаимодействия с различными образовательными учреждениями, предприятиями, социальными партнерами по ранней профориентации; разрабатывает и реализует план организационных мероприятий по профессиональной ориентации детей старшего дошкольного возраста.

Работа по ранней профориентации в дошкольных образовательных организациях города осуществляется через реализацию образовательных программ профориентационной направленности, профориентационные проекты и систему мероприятий в рамках плана работы по профориентации, принятого на муниципальном уровне.

Механизм реализации включает:

- выход за границы существующей системы профориентации, переход к использованию образовательных ресурсов городского округа (сети государственных и муниципальных образовательных учреждений, музейных и библиотечных комплексов, ресурсов предприятий и организаций-партнеров разных форм собственности);
- реализацию открытого информационного пространства в виде сайта на базе одного из дошкольных образовательных учреждений города;
- наличие действующих ресурсно-образовательных инициативных сред в системе дошкольного образования, обеспечивающих понимание ценности обучающей развивающей среды для личностного развития;



– реализацию инфраструктурно-сетевых проектов, обеспечивающих достижение тактических и стратегических целей, выполнение запланированных задач ранней профориентации.

Реализация согласованности действий между всеми субъектами, участвующими в организации ранней профориентации способствует достижению желаемого результата – реализация действующей системы профориентационной работы с дошкольниками в муниципальной системе образования.

Для муниципалитета, образовательных организаций важно иметь оперативную, объективную и полную информацию о состоянии профориентации, результативности сопровождения профессионального самоопределения воспитанников с целью своевременного анализа, корректировки, прогноза и методической поддержки данного процесса.

Для изучения результатов апробации муниципальной системы профориентации дошкольников использовались критерии и показатели, апробированные в работе федеральной экспериментальной площадки ФИРО РАНХиГС «Разработка и апробация модели взаимодействия образовательных организаций разных типов по сопровождению социально-профессиональной адаптации воспитанников детских домов и обучающихся» на базе ГБУ ДПО «КРИПО» [20]. Критерии и показатели были адаптированы коллективом базовых учреждений Междуреченского городского округа к изучению результатов деятельности муниципальной системы профориентации дошкольников.

Используются следующие критерии результативности муниципальной системы профориентации дошкольников:

1. Планово-прогностический критерий выражается в планировании работы, где необходимым условием являются наличие планов, программ по профориентации воспитанников, координационного совета по кадровой политике, договоров/соглашений о социальном партнерстве у субъектов организационной структуры и отчетной документации по реализации системы, мониторинга профориентации и др.

2. Организационно-деятельностный критерий включает количественные показатели, отражает целенаправленный и последовательный процесс реализации структуры, определяет вовлеченность и согласованность действий всех субъектов организационной структуры, направленных на сопровождение профессионального самоопределения воспитанников.

3. Результативно-обобщающий критерий подразумевает количественное подведение итогов, анализ,

коррекцию дальнейшей работы по профессиональной ориентации воспитанников.

Критерии включают качественные данные о профориентационной работе, отражающие содержание, процесс, взаимоотношения участников профессиональной ориентации дошкольников, результативность их деятельности и количественные показатели, которые определяют наличие определенных видов деятельности, которые отражают содержание работы профессиональной ориентации детей дошкольного возраста и являлись основанием для проведения мониторинга результативности апробации муниципальной системы профориентации детей дошкольного возраста.

На формирующем этапе (январь 2019 – июнь 2020) апробировались модель взаимодействия ДОО, предприятий и организаций всех форм собственности в направлении ранней профориентации дошкольников муниципалитета, порядок и алгоритмы взаимодействия образовательных организаций; проведен формирующий этап эксперимента по профориентации дошкольников. В целях формирующего воздействия базовыми учреждениями разработаны и реализованы дополнительные общеразвивающие программы ранней профориентации детей дошкольного возраста: «Профиград для дошколят» (МБДОУ «Детский сад № 28 «Вишенка»), «Карусель профессий» (МБДОУ «Детский сад № 45 «Добрая фея»), «Город Мастеров» (МБДОУ «Детский сад № 54 «Веснушки»).

На заключительном этапе (сентябрь 2020 – декабрь 2020) проведено теоретическое обобщение результатов и уточнение выводов формирующего эксперимента, представление результатов на заседаниях ученого совета ГБУ ДПО «КРИПО», подготовка научного отчета.

Результаты

Для определения динамики изменения уровня сформированности профессионального самоопределения старших дошкольников в ходе экспериментальной работы были проведены 2 диагностики: на констатирующем этапе (КЭ) для изучения стартовых характеристик воспитанников и на заключительном этапе (ЗЭ) после проведения мероприятий формирующего воздействия.

По итогам реализации организационно-педагогических мероприятий муниципальной системы профориентации дошкольников выявлена следующая положительная динамика по всем критериям профессионального самоопределения дошкольников: зна-



Таблица 2

Сравнительный анализ результатов диагностики уровня сформированности профессионального самоопределения старших дошкольников на констатирующем и заключительном этапах эксперимента

Показатели по уровням	Когнитивный критерий		Мотивационный критерий		Деятельностно-практический критерий		Общий результат	
	КЭ,%	ЗЭ,%	КЭ,%	ЗЭ,%	КЭ,%	ЗЭ,%	КЭ,%	ЗЭ,%
Высокий уровень	10	42	12	28	18	38	13	36
Средний уровень	48	54	52	68	40	58	47	60
Низкий уровень	42	4	36	4	42	4	40	4

ния детей о профессиях людей увеличились на 38 %, низкий уровень составил 4 %; интерес и отношение к труду, учебной и профессиональной деятельности увеличились на 32 %, низкий уровень составил 4 %; отражение в игровой деятельности, в процессе занятий сформированных понятий о профессиях выросло на 38 %, низкий уровень составил 4 %.

Для изучения результатов апробации муниципальной системы профориентации дошкольников использовались критерии и показатели, апробированные в ходе федеральной экспериментальной площадки ФИРО РАНХиГС «Разработка и апробация модели взаимодействия образовательных организаций разных типов по сопровождению социально-профессиональной адаптации воспитанников детских домов и обучающихся» на базе ГБУ ДПО «КРИПО» [20]. Критерии и показатели результативности модели взаимодействия образовательных организаций разных типов по сопровождению социально-профессиональной адаптации воспитанников и обучающихся были адаптированы коллективом базовых учреждений Междуреченского городского округа к изучению результатов деятельности муниципальной системы профориентации дошкольников.

Используются следующие критерии результативности муниципальной системы профориентации дошкольников: плано-прогностический, организационно-деятельностный, результативно-обобщающий.

1. Плано-прогностический критерий выражается в планировании работы, где необходимым условием являются наличие планов, программ по профориентации воспитанников ДОО, координационного совета по кадровой политике/ресурсного центра профориентации, договоров/соглашений о социальном партнерстве у субъектов организационной структуры и отчетной документации по реализации системы, мониторинга профориентации и др.

2. Организационно-деятельностный критерий включает количественные показатели, отражает

целенаправленный и последовательный процесс реализации структуры, определяет вовлеченность и согласованность действий всех субъектов организационной структуры, направленных на реализацию ранней профессиональной ориентации воспитанников ДОО.

3. Результативно-обобщающий критерий подразумевает количественное подведение итогов, анализ, коррекцию дальнейшей работы по профессиональной ориентации воспитанников ДОО.

Критерии включают качественные данные о профориентационной работе, отражающие содержание, процесс, взаимоотношения участников профессиональной ориентации дошкольников, результативность их деятельности и количественные показатели, которые определяют наличие определенных видов деятельности, которые отражают содержание работы по профессиональной ориентации детей дошкольного возраста и являлись основанием для проведения мониторинга результативности апробации муниципальной системы профориентации детей дошкольного возраста.

Обобщенные данные по каждому критерию позволяют выявить уровень результативности реализации муниципальной системы ранней профориентации дошкольников. Определены три уровня результативности: низкий (0–6 баллов), средний (7–12 баллов), высокий (13 и более баллов).

Согласно результатам проведенного мониторинга, в базовых учреждениях на завершающем этапе эксперимента отмечен высокий уровень результативности реализации муниципальной системы ранней профориентации: МБДОУ № 28, МБДОУ № 45, МБДОУ № 54. В этих ДОО отлажено межведомственное взаимодействие образовательных организаций и предприятий, проводятся совместные мероприятия по профориентации воспитанников, педагоги активно участвуют в федеральных конкурсах, проектах, семинарах, конференциях.



В Междуреченском городском округе разработан и реализуется раздел профориентации дошкольников на мобильном портале «ДОМ: Дошкольное Образование Междуреченска» (<http://dom.mkouo.ru/>) как интерактивной площадки взаимодействия всех участников дошкольного образования Междуреченского городского округа.

В муниципалитете созданы новые развивающие центры профориентирования, оснащены кабинеты ранней профориентации в дошкольных образовательных организациях, разработаны и реализованы открытые образовательные проекты, в основу которых было положено межведомственное взаимодействие с 15 социальными партнерами (участвовали более 120 старших дошкольника). В сотрудничестве с учреждениями города коллективами детских садов разработаны и реализованы городские образовательные мероприятия по ранней профориентации: городская практическая конференция среди дошкольников «Мои практические результаты деятельности в области профессии», городской конкурс «Волшебный фонарик» среди театральных коллективов дошкольных образовательных учреждений, городской конкурс виртуальных экскурсий по ранней профориентации детей дошкольного возраста и др.

В Междуреченском городском округе в январе 2020 года состоялся городской конкурс для детей старшего дошкольного возраста профориентационной направленности «ПроФСтарт», где воспитанники смогли соотнести свой природный и накопленный потенциалы с требованиями практической деятельности определенных сфер труда. С 2021 года Междуреченск стал опорным центром проведения чемпионата для дошкольников «ПрофиДети» в рамках Открытого регионального чемпионата «Молодые профессионалы» по стандартам WorldSkills.

Мы считаем возможным констатировать, что на уровне муниципалитета сопровождение ранней профориентации воспитанников организовано системно, разработан и осуществляется план профориентационной деятельности муниципалитета. Базовые ДОО участвуют в реализации регионального и муниципального планов по профориентации. Налажено взаимодействие с разными типами образовательных организаций и предприятиями (разработан алгоритм взаимодействия, заключены договоры о сотрудничестве и т. д.), проводятся совместные мероприятия по профориентации, назначены специалисты, ответственные за реализацию профориентационной работы в ДОО, прошедшие курсы повышения квалификации по данному направлению.

Представители муниципалитета активно участвуют в региональных и федеральных конкурсах, проектах, семинарах по профориентации. В муниципалитете созданы методические разработки и рекомендации по ранней профориентации обучающихся.

Педагоги базовых учреждений активно делятся опытом на уровне муниципалитета и региона. К настоящему времени можно констатировать, что более 80 % всех дошкольных образовательных организаций Междуреченского городского округа в той или иной степени вовлечены в реализацию муниципальной системы и осуществляют профориентационную деятельность не формально, а с применением современных технологий, форм и форматов профориентации с учетом современных реалий.

Заключение

В ходе экспериментальной деятельности базовыми учреждениями разработана и апробирована муниципальная система профориентации дошкольников. Считаем возможным констатировать, что реализованная в муниципалитете система способствовала формированию положительной динамики сформированности профессионального самоопределения детей дошкольного возраста. Реализованные программы профориентационной направленности способствовали развитию ценностного отношения воспитанников к собственному труду и труду других людей, развитию у детей интереса к профессиям, мотивации к трудовой деятельности и конкретной профессии.

Отработанная система ранней профориентации в городе успешно реализуется на уровне дошкольного образования, теперь положительный опыт активно диссеминируется и передается коллегам следующих уровней образования Междуреченского городского округа и Кузбасса, в первую очередь для учета преемственности.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155.
2. Захаров Н. Н., Чистякова С. Н. Профессиональная ориентация школьников. М. ; Ростов-на-Дону, 1999. 408 с.
3. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика. М., 1998. 37 с.
4. Крулехт М. В. Дошкольник и рукотворный мир. СПб., 2003. 160 с.
5. Логинова В. И., Мишарина Л. А. Формирование представлений о труде взрослых // Дошкольное воспитание. 1978. № 10. С. 93–99.
6. Дошкольная педагогика / под ред. В. И. Логиновой, И. Г. Саморуковой. М., 1986. 256 с.



7. Отрождения дошколы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. М., 2019. 336 с.
8. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Детство» / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др. СПб., 2019. 352 с.
9. Кондрашов В. П. Введение дошкольников в мир профессий. Балашов, 2004. 52 с.
10. Иванова Н. В., Виноградова М. А. Теоретические и практические аспекты ранней профориентации детей дошкольного возраста // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3 (108). С. 38–46.
11. Куцакова Л. В. Трудовое воспитание в детском саду. Система работы с детьми 3–7 лет. М., 2013. 128 с.
12. Радина Е. И. Ознакомление детей с трудом взрослых. Воспитание дошкольников в труде. М., 1994. 325 с.
13. Мухина В. С. Детская психология. М., 1985. 272 с.
14. Кузовкова Ю. С. Профессиональное и личностное самоопределение в дошкольном возрасте // Казанская наука. 2013. № 8. С. 127–129.
15. Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. М., 1969. 48 с.
16. Фейджин Р. Е., Холл А. Д. Определение понятия системы // Исследования по общей теории систем: сборник переводов с польского и английского. М., 1969. С. 252–286.
17. Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / В. И. Блинов, И. С. Сергеев и др. М., 2014, 38 с.
18. Хвалевко Н. Г. Опыт реализации муниципальной системы ранней профориентации дошкольников // Образование. Карьера. Общество. 2018. № 4 (59). С. 43–45.
19. Наумова М. В. Муниципальная система профессиональной ориентации школьников и молодежи города (на примере города Ханты-Мансийска) // Вестник Югорского государственного университета. 2017. Т. 13, № 1-1. С. 62–68.
20. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М., 2004. 304 с.
7. Ot rozhdeniya do shkoly. Innovacionnaya programma doshkol'nogo obrazovaniya [From birth to school. An innovative preschool education program]. Ed. N. E. Veraksy, T. S. Komarova, E. M. Dorofeeva. Moscow, 2019, 336 p. (In Russian).
8. Babaeva T. I., Gogoberidze A. G., Solntseva O. V. et al. Kompleksnaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya [Complex educational program of preschool education "Childhood"]. St. Petersburg, 2019, 352 p. (In Russian).
9. Kondrashov V. P. Vvedenie doshkol'nikov v mir professij [Introduction of preschoolers into the world of professions]. Balashov, 2004, 52 p. (In Russian).
10. Ivanova N. V., Vinogradova M. A. Teoreticheskie i prakticheskie aspekty rannej proforientacii detej doshkol'nogo vozrasta [Theoretical and practical aspects of preschool children's early career guidance]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2019, no. 3 (108), pp. 38–46. (In Russian).
11. Kutsakova L. V. Trudovoe воспитание v detskom sadu. Sistema raboty s det'mi 3–7 let [Labor education in kindergarten. System of work with children 3–7 years old]. Moscow, 2013, 128 p. (In Russian).
12. Radina E. I. Oznakomlenie detej s trudom vzroslyh. Vospitanie doshkol'nikov v trude [Familiarization of children with the work of adults. Education of preschoolers in labor]. Moscow, 1994, 325 p. (In Russian).
13. Mukhina V. S. Detskaya psihologiya [Children's psychology]. Moscow, 1985, 272 p. (In Russian).
14. Kuzovkova Yu. S. Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie v doshkol'nom vozraste [The professional and personal self-determination in the preschool age]. *Kazan Science*, 2013, no. 8, 127–129. (In Russian.)
15. Blauberger I. V., Sadovskiy V. N., Yudin E. G. Sistemnyj podhod: predposylki, problemy, trudnosti [Systematic approach: prerequisites, problems, difficulties]. Moscow, 1969, 48 p. (In Russian).
16. Feigin R. E., Hall A. D. Opredelenie ponyatiya sistemy [Definition of the concept of a system]. *Research on general systems theory. Collection of translations from Polish and English*. Moscow, 1969, pp. 252–286. (In Russian).
17. Blinov V. I., Sergeev I. S. et al. Konceptiya organizacionno-pedagogicheskogo soprovozhdeniya professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchih v usloviyah nepreryvnoyi obrazovaniya [The concept of organizational and pedagogical support of professional self-determination of students in conditions of continuous education]. Moscow, 2014, 38 p. (In Russian).
18. Khvalevko N. G. Opyt realizacii municipal'noj sistemy rannej proforientacii doshkol'nikov [Experience in the implementation of the municipal system of early career guidance for preschoolers]. *Education. Career. Society*, 2018, no. 4 (59), pp. 43–45. (In Russian)
19. Naumova M. V. Municipal'naya sistema professional'noj orientacii shkol'nikov i molodezhi goroda (na primere goroda Hanty-Mansijska) [Municipal system of professional orientation of schoolchildren and youth of the city (on the example of the city of Khanty-Mansiysk)]. *Yugra State University Bulletin*, 2017, vol. 13, no. 1-1, pp. 62–68. (In Russian).
20. Klimov E. A. Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya [Psychology of professional self-determination]. Moscow, 2004, 304 p. (In Russian.)

References

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya [Federal State Educational Standard of Preschool Education]. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on October 17, 2013 № 1155. (In Russian).
2. Zakharov N. N., Chistyakova S. N. Professional'naya orientaciya shkol'nikov [Professional orientation of schoolchildren]. Moscow, Rostov-on-Don, 1999, 408 p. (In Russian).
3. Kozlova S. A., Kulikova T. A. Doshkol'naya pedagogika [Preschool pedagogy]. Moscow, 1998, 37 p. (In Russian).
4. Krulekht M. V. Doshkol'nik i rukotvornyj mir [Preschooler and the man-made world]. St. Petersburg, 2003, 160 p. (In Russian).
5. Loginova V. I., Misharina L. A. Formirovanie predstavlenij o trude vzroslyh [Formation of ideas about the work of adults]. *Preschool Education*, 1978, no. 10, pp. 93–99. (In Russian).
6. Doshkol'naya pedagogika [Preschool pedagogy]. Ed. V. I. Loginova, I. G. Samorukova. Moscow, 1986, 256 p. (In Russian).



ОБРАЗОВАНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ

LIFELONG LEARNING

УДК/UDC 378.1:811
EDN OQRJTR



Антонова Надежда Александровна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 2, Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Antonova Nadezhda A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages №2, Chuvash State University, Cheboksary

Игнатьева Татьяна Станиславовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 2, Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Ignatieva Tatiana S.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages №2, Chuvash State University, Cheboksary

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНЫХ СЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

FEATURES OF TRANSLATING INTERNATIONAL WORDS WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Введение. В данной статье рассматриваются различные типы взаимосвязи прямых номинативных значений слов, в частности на примере лексемы *idea / идея*. На конкретных примерах из русского и английского языков сделана попытка проследить некоторые типы смысловых отношений между этимологически тождественными интернациональными словами, взаимосвязь этих отношений с семантической и синтаксической сочетаемостью данных слов, их эмоционально-оценочной и экспрессивно-стилистической окраской, грамматическими категориями и синонимическими связями в системе двух

сопоставляемых современных языков. Перевод псевдоинтернационализмов может сбить с толку даже опытных переводчиков и исказить при этом смысл высказывания. В этой статье мы попытались затронуть некоторые распространенные ошибки, которые могут подстерегать при работе с такой лексикой, узнать причины их возникновения, а также найти пути их избежать.

Методология. В ходе исследования был использован комплекс методов: изучение и анализ научной литературы по теме исследования, прямое и косвенное наблюдение; оценка экспертов, самооценка.



Результаты. Авторы пришли к выводу, что различные варианты значения зависят от семантики слов, с которыми непосредственно сочетается слово, а также от контекста в целом. В статье приводятся примеры, когда слова, полностью совпадающие в прямом значении, расходятся в возможностях переносного употребления. В частности, слово, которое в одном языке применяется только в качестве научного или производственно-профессионального термина, в другом языке, наряду с терминологическим применением, может употребляться в образной речи, приобретая в новом контекстуальном окружении новое значение.

Заключение. Доказано, что важнейший источник межъязыковой смысловой дифференциации слов общего происхождения кроется в самой природе смысловой структуры семантического наполнения слова как единицы конкретного языка. На смысловое содержание слова оказывают воздействие его контекстуальные и синонимические связи, которые обычно варьируются от языка к языку.

Introduction. This article considers various types of relations in direct nominative meanings of words, in particular, through examples of the lexeme «idea». Using specific examples from Russian and English, an attempt was made to trace some types of semantic relations between etymologically identical international words, connections of these relations with semantic and syntactic compatibility of these words, their emotional-evaluative and expressive-stylistic coloring, grammatical categories and synonymous relationships in the system of two comparable modern languages. The translation of pseudo-internationalisms can confuse even experienced translators, distorting the meaning of a statement. In this article, we attempted to address some common mistakes that may occur when working with such vocabulary, find out reasons for their occurrence, and also find ways to avoid them.

Methodology. During the study, a set of methods was used: the study and analysis of literature on the research topic, direct and indirect observation; expert assessment, self-assessment.

Results. The authors give examples when words that completely coincide in the literal sense diverge in the possibilities of figurative use. In particular, a word that in one language is used only as a scientific or industrial-professional term, in another language, along with terminological use, can be used in figurative speech, acquiring a new meaning in a new contextual environment. The authors came to the conclusion that different meanings depend on the semantics of words with which a word is directly combined and on the context in general.

Conclusion. It is proven that the most important source of interlingual semantic differentiation of words of common origin lies in the very nature of the semantic structure of the semantic content of a word as a unit of a particular language. The semantic content of a word is influenced by its contextual and synonymous connections, which usually vary from language to language.

Ключевые слова: смысловые взаимосвязи, интернациональные слова, английский язык, русский язык, межъязыковые семантические взаимосвязи.

Keywords: semantic relations, international words, English language, Russian language, interlingual semantic relations.

Введение

Выдающийся лингвист Л. В. Щерба неоднократно подчеркивал, что «слова одного языка не просто соответствуют словам другого языка, а находятся с ними в весьма сложных и многообразных отношениях» [16, с. 63].

Первейшей обязанностью переводчика является тщательное изучение этих отношений, основанное на принципе диалектического подхода к сопоставлению лексических единиц разных языков, на понимании того, что смысловые соответствия этих единиц не являются чем-то статичным и неизменным [15, с. 29].

Особый интерес представляет в этой связи вопрос о смысловых взаимоотношениях так называемых интернациональных, или международных слов, то есть слов, которые имеют общее происхождение и сходный внешний (графический и звуковой) облик в разных языках, совпадают в той или иной степени по смыслу и составляют как бы общее достояние ряда языков [1, с. 58].

Опасность многих интернациональных слов заключается в том, что внешнее сходство этого рода слов в разных языках и сознание их этимологической связи может ввести малоквалифицированного или небрежного переводчика в заблуждение относительно действительного характера смысловых отношений между этими словами. Между тем отношения эти часто не являются отношениями полного тождества и в ряде случаев исключают употребление данных слов в качестве эквивалентов при переводе с одного языка на другой [5, с. 65].

Естественно, такие слова таят в себе опасность не только для профессионального переводчика, но и для любого человека, имеющего дело с литературой на иностранном языке, для любого изучающего



иностранный язык. Кому из преподавателей иностранных языков не приходилось сталкиваться с такими случаями, когда студенты не могли правильно перевести ту или иную фразу именно из-за неверного толкования, встречающегося в этой фразе интернационального слова (например, англ. *idea*, *agony* или *decade*), которое они не сочли нужным искать в словаре в силу наивного убеждения, что данное слово непременно должно полностью совпадать по смыслу с соответствующим интернациональным словом в языке перевода и в любом случае может быть переведено этим словом [2, с. 1214].

Это обстоятельство нельзя игнорировать при обучении иностранному языку. Если на начальных этапах обучения представляется целесообразным сосредоточивать внимание главным образом на внешнем облике интернациональных слов, так как на этих этапах «обычно единственную трудность при их изучении составляет фонетическая сторона», то на дальнейших этапах обучения – в старших классах средней школы и в вузе – особенно необходимо уделять большое внимание семантико-стилистическим особенностям интернационализмов, составляющим их специфику в данном иностранном языке. Необходимо не только изучать важнейшие случаи семантического взаимоотношения интернациональных слов в русском и иностранном языках, но и постоянно обращать внимание студентов на все случаи семантических расхождений между словами, «одновременно живущими в разных языках» и, по возможности, теоретически обобщать подобные наблюдения [8, с. 89].

Результаты

Нужно прививать студентам привычку внимательно анализировать значение интернациональных слов и тщательно взвешивать возможность их перевода в каждом конкретном случае соответствующими интернациональными словами другого языка, не обольщаясь их внешним сходством.

К примеру, сфера употребления слова *tome* – том в современном английском языке ограничивается наличием синонима *volume*, который почти полностью вытеснил слово *tome* в его первоначальном значении – часть большого сочинения или *собрания сочинений*, составляющая отдельную книгу (ср. русс. *том*, итал., испан. и португ. *tom*). Русскому – 5-й том соответствует в английском языке *5th volume (volume V)*, а не *5th tome*.

Специфическим для интернациональных и собственно заимствованных слов, общих для тех или иных языков, является то, что семантические разли-

чия между ними часто уходят в своих истоках за пределы сопоставляемых языков [9, с. 45].

Из двух сравниваемых языков, по крайней мере, в одном, а чаще в обоих, интернациональное слово является по своему происхождению иноязычным. Конечный источник этих слов оказывается общим для обоих языков, как в том случае, когда один из них заимствовал данное слово из другого, так и в том случае, когда оба они заимствовали это слово из какого-то третьего языка. И все же, несмотря на генетическую общность, слово уже в момент заимствования его данным языком может семантически отличаться от своего «сородича» в другом языке [11, с. 118].

Если именно этот последний является источником, из которого слово заимствовано первым языком, то расхождение в значении объясняется тем, что слово, полисемантическое в языке-источнике, как правило, заимствуется не во всех своих значениях, а лишь в одном или части этих значений, нередко в каком-нибудь производном специальном, иногда даже более или менее случайном и несущественном для него в языке-источнике значении. В свете этого положения находит свое объяснение и возможность изначального расхождения в значении слов, заимствованных обоими языками из какого-то третьего языка: ведь если слово переносит в заимствующий язык лишь часть своего лексического содержания, то эта часть может оказаться различной для разных языков ввиду различных условий заимствования [3, с. 15]. К этому следует прибавить, что слова, восходящие, в конечном счете, к одному источнику, могли проникнуть в данные языки различными путями: слово, заимствованное одним из языков непосредственно из общего источника другим языком; или же в обоих языках заимствование было «опосредованным», но лингвистическое посредничество при этом оказалось различным.

Вот почему семантические изменения, являющиеся причиной расхождения значений слов общего происхождения в данных языках (в том числе и интернациональных слов), иногда приходится искать за пределами этих языков.

Таковы основные факторы и обстоятельства, обуславливающие возможность расхождений между интернациональными словами (и собственно заимствованными словами) в разных языках, восходящими к общему источнику.

Нельзя не отметить, что в области интернациональной лексики более чем в каком-либо ином лексическом слое тенденции к межъязыковой смысловой дифференциации противостоят унифицирующая тен-



денция, порожденная известной общностью культуры европейских языков, тесными международными экономическими, политическими и культурными связями и обусловленными этими связями межъязыковыми влияниями, то есть теми обстоятельствами, которым интернациональная лексика обязана самим своим существованием [4, с. 45].

Тем не менее и в этой области непреложным фактом является наличие межъязыковых семантических расхождений, изучение которых представляет значительный интерес, как практический, так и теоретический, поскольку сравнительное исследование слов, представляющих как бы продукт расщепления некой исходной общности, с особой ясностью раскрывает внутренние тенденции функционирования и развития лексико-семантической системы конкретных языков.

Говоря о смысловых взаимоотношениях между этимологически соответствующими интернациональными словами в разных языках, не следует забывать об известной относительности и условности самого понятия «интернациональная лексика». Слои лексики, по отношению к которому применяется этот термин, разнороден как с точки зрения происхождения и морфологической структуры отдельных категорий относимых к нему слов, так и с точки зрения масштабов распространения этих слов и, наконец, их места в словаре того или иного языка, а также связанного с этой принадлежностью общего характера их семантики (моносеманτικότητα или полисеманτικότητα, эмоционально-экспрессивные возможности слова). Наряду со словами, которые представляют продукт фонетического и семантического развития лексической единицы определенного языка – чаще всего греческого или латинского, – распространившейся в ряде языков путем заимствования, к интернационализмам относятся новообразования из греческих и латинских морфем (типа: *сейсмография*, *телескоп* и т. д.). Наряду с научно-техническими терминами, известными обычно лишь узкому кругу специалистов, интернациональная лексика включает термины с более широкой сферой употребления, в частности, с ее помощью именуется состояния, отношения, качество, единицы измерения времени и пространства.

Естественно, что межъязыковые семантические взаимоотношения в разных категориях слов носят различный характер. Прежде всего следует разграничивать слова, употребление которых не выходит за рамки определенных отраслей научной или производственно-технической терминологии (сюда относится, в частности, большинство новообразова-

ний из греческих и латинских морфем), и слова, находящие, по крайней мере в одном из языков, нетерминологическое употребление в художественной литературе и в разговорно-бытовом обиходе.

Как известно, термин обычно представляет собой слово, лишённое эмоционально-экспрессивной окраски, моносемантическое, со строго определенным значением, выражающим то или иное четко отработанное понятие из определенной области знания. В терминологическом употреблении значение слова равно закреплённое в нем понятию. Роль языковых факторов, обуславливающих национально-самобытные особенности семантики слова, здесь сводится к минимуму. Естественно, что значения интернациональных слов, употребление которых ограничено рамками специальной терминологии, как правило, совпадают, поскольку выражаемые ими понятия носят интернациональный характер [7, с. 335]. Например: *астрономия* – *astronomy*, *амеба* – *амеба*, *аргон* – *argon* и т. п.

Возможность семантических расхождений зависит также от характера, закреплённого в слове основного понятия. Нарушение соответствия обычно для слов-носителей абстрактных понятий в нетерминологическом употреблении, так как их смысловое содержание менее определённо и устойчиво, чем смысловое содержание слов, выражающих предметно-конкретные понятия, и характеризуется многообразием смысловых вариантов [10, с. 205].

Например, слово *идея* – *idea* восходит в конечном счете к общему греческому прототипу *вид*, *образ*, *форма*. Смысловое содержание слова «идея» в современном русском языке истолковывается в Словаре русского языка С. И. Ожегова следующим образом:

1. Понятие, мысль, отражающая материальный мир в сознании человека и воплощающая ту или иную сторону мировоззрения: *Передовые идеи*. *Политические идеи*.

2. Основная, главная мысль, замысел, определяющий совершение чего-нибудь: *Идея романа*.

3. Мысль, намерение, план: В голову пришла счастливая идея. *Кто подал эту идею?*

4. Мысленный образ чего-нибудь, понятие о чем-нибудь: *идея добра* [12].

В английском языке слово *idea* может употребляться во всех указанных здесь значениях: *Political ideas* 1. *The idea of the novel*. 2. *An idea had come to him for making a series of watercolor drawings of London. How the idea had arisen he could not tell. The idea of good and evil.*

Итак, смысловое содержание слов *идея* – *idea* в какой-то мере совпадает. Но является ли это совпадение полным?



При переводе с английского языка на русский эквивалентом слова *idea* во многих случаях оказывается не *идея*, а другое, более или менее близкое по значению слово. Рассмотрим основные случаи нарушения соответствия *idea* – *идея* и попытаемся установить, чем обусловлено это нарушение в каждом конкретном случае.

1. *Ideas* – *взгляды, убеждения*: ...the longer I considered the condition, education, etc. of the parties, the less I felt justified in judging and blaming either him or Miss Ingram, for acting in conformity to ideas and principles instilled into them doubtless from their childhood.

Значение слова *idea* в этом случае ближе к первому из указанных выше значений слова *идея* (в форме множественного числа). Если рассматривать данное предложение изолированно, отвлекаясь от содержания произведения, то в русском переводе можно с одинаковым правом употребить в качестве эквивалента слова *ideas* как слово *идеи*, так и его синонимы – *взгляды, убеждения*, так как значение «определенная сторона мировоззрения» является общим для слова *идеи* – *ideas* (в форме множественного числа) и вместе с тем может выражаться в русском языке словами: *взгляды, убеждения* (также в форме множественного числа). Однако в контексте произведения свобода выбора эквивалента исключается. В русском языке слово «идеи» употребляется в применении к той стороне мировоззрения человека, которая связано со сферой общественно-политической или общественно-экономической жизни, а также с областью высшей творческой духовной деятельности человека (наука, искусство), но не с чисто бытовыми житейскими делами и интересами. Между тем, в цитируемом предложении речь идет об убеждениях (взглядах) и принципах, которыми персонажи руководствуются (по мнению героини романа, от лица которой ведется повествование) в своих личных житейских, в частности matrimониальных, делах. Поэтому употребление в русском переводе слова *идея* было бы неуместным. Точно так же *her ideas concerning marriage* переводится – *ее взгляд на брак*, а не – *ее идеи относительно брака*. Как видим, смысловое соотношение слов внутри синонимического ряда *идеи, убеждения, взгляды* до известной степени определяет характер взаимоотношения слова «идея» с его «этимологическим аналогом» в английском языке.

2. *Idea* – *намерение, план, цель*:

I shortly afterwards set off for that capital with an *idea* of undertaking while there the translation of a work. (W. Irving). Even economically the *idea* of the American imperialists is mainly to develop India's resources of

strategic raw materials for the purposes of war. (A. Gosh, New Times, 1952, No 50).

Данный вариант значения слова *idea*, связанный исключительно с формой единственного числа, близок к третьему из указанных выше значений слова *идея* в русском языке. Тем не менее он обычно передается в русском переводе не словом «идея», а упомянутыми выше синонимами последнего. Нарушение в этом случае соответствия слов *idea* – *идея* связано с характером сочетаемости рассматриваемых слов.

Слово *идея* в значении – *мысль, намерение, план* сочетается в функции подлежащего с узким кругом глаголов, который определялся под влиянием синтаксико-фразеологических связей его синонима «мысль» – *пришла, мелькнула, возникла идея*. В функции дополнения этот вариант слова *идея* чаще всего сочетается с глаголом «подать», реже «выдвинуть». Таким образом, данное значение слова обусловлено определенным типом контекстуальных связей. Эта обусловленность проявляется и в том случае, когда слово «идея» непосредственно не сочетается в пределах одного предложения с указанными глаголами: оно мысленно соотносится с ними в более широком контексте (в одном из предшествующих предложений). Наконец, при отсутствии данных глаголов, соотносимых со словом «идея», даже в широком контексте это слово в рассматриваемом значении воспринимается как потенциально сочетаемое в качестве субъекта с указанной семантической группой глаголов. Необходимо стилистически правильно выстроить предложение. *Он решил поговорить об этой идее* (т. е. *идее*, которая пришла ему в голову, возникла у него) с начальником цеха.

В качестве эквивалента слово «идея» в данном значении англ. *idea* характеризуется аналогичным типом сочетаемости, также сложившимся под влиянием его синонима – исконно английского слова *thought*. Правда, круг глаголов, с которыми этот вариант слова *idea* сочетается в роли субъекта, в английском языке несколько шире. Он включает глаголы *come, occur (to somebody), strike (somebody), flash (through one's mind), cross (one's mind), arise* в тех случаях, когда слово *idea* в значении – *мысль о том, что должно быть осуществлено* (т. е. *намерение, план*).

3. Не сочетается непосредственно и не может быть мысленно соотнесено с глаголами этого круга, оно переводится не словом *идея*, а вышеуказанными синонимами последнего. Русскому слову *идея* не свойственно также употребление в предложной конструкции с обстоятельственной функцией, типа: *with an idea of undertaking...*



Естественно, в этой конструкции *idea* переводится *the fellow's steely eyes at the idea of a question being raised at the general meeting* (Galsworthy).

В русском языке слово «идея», как уже упоминалось выше, является синонимом слова «мысль». Выражения – *пришла мысль* и *пришла идея* – могут быть совершенно равнозначными. Однако *идея* – это не всякая мысль, но лишь мысль, сулящая решение какого-то вопроса, заключающая в себе план будущего действия, мысль, воплощающая определенную сторону мировоззрения, определяющая направление творческой или общественной деятельности, или же основная мысль произведения и т. п.: *Мне пришла идея пустить стружку шире. Всю жизнь Некрасовым владела одна великая идея.* Эти значения свойственны и английскому *idea*. Однако в анализируемых здесь примерах из Ш. Бронте и Голсуорси слово *idea* обозначает отражение чего-то в сознании человека безотносительно к целям и стремлениям последнего. По-русски это контекстуальное значение слова *idea* может быть выражено словом «мысль», но не «идея».

4. *Idea* – *понятие, представление*. *He seemed to wish by touch to gain an idea of what lay around him* (C. Bronte). *Alice had not the slightest idea what latitude was* (L. Carroll). *It did give you an idea of the grit there was about* (Galsworthy).

Данный вариант значения слова *idea*, связанный с формой единственного числа, близок к четвертому из указанных выше значений слова *идея*, но не совпадает с ним. Он может быть истолкован как «более или менее полное знание чего-то». Слово *idea* в этом варианте значения обычно употребляется в функции дополнения с глаголами *have, get, form, give* и требует уточнения предложным оборотом (*an idea of something*) или придаточным предложением. В русском языке аналогичный тип сочетаемости (с глаголами «иметь», «получить», «составить себе», «дать») и конструктивных возможностей присущ словам «представление» и «понятие» (в бытовом, а не в терминологическом смысле этих слов), но совершенно чужд слову «идея». Естественно, что и соответствующий вариант значения английского слова *idea* выражается этими словами, а не словом – *идея*.

5. *Idea* – *впечатление* (в смысле *то, что представляется субъекту, но, возможно, не соответствует действительности*): *He conceived the idea that his children hated him.* – *I have an idea that it can be done.*

Данный вариант значения слова *idea* связан с формой единственного числа и выявляется только в сочетании с придаточным предложением приложения – сочетании, не свойственном слову «идея» в русском

языке. Заключенный в нем элемент сомнения в том, что мыслимое соответствует действительности, также чужд семантике слова «идея».

6. *Idea* – 1) *фантазия, фикция, выдумка*; 2) *нелепая мысль, бредни*. *That is a mere idea of yours. Mr. Elton in love with me? What an idea!* (J. Austen) – *To get Irene out of London, ...away from her friends and those who put ideas into her head* (Galsworthy).

Логически эти два очень близких между собой варианта значения слова *idea* могут быть определены как *нечто существующее только в воображении, в сознании и не имеющее соответствия в реальной действительности*. В отвлеченно-философском употреблении эта семантика свободна от эмоциональной окраски и может быть переведена на русский язык словом *идея*, так как смыслу последнего в принципе не чуждо противопоставление мыслимого реальному, объективно существующему.

Второму варианту всегда свойственна отрицательная эмоциональная окраска. Возможно, эта окраска является результатом влияния на семантику слова его привычных контекстуальных связей с прилагательными отрицательной оценки (*foolish, absurd, nonsensical, extravagant, ridiculous* и т. п.). В современном русском языке такой отрицательно окрашенный вариант слова *идея* отсутствует.

Как показывает пример из Голсуорси, отрицательно окрашенный вариант значения слова *idea* может быть относительно свободным от синтаксической и интонационной обусловленности. Однако в большинстве случаев он связан с употреблением слова в функции предикатива, причем важнейшим средством выражения отрицательной эмоционально-оценочной окраски является интонация.

При изменении интонации оттенок отрицательной оценки, модифицирующий значение слова, может смениться положительной оценочной окраской, которая также оказывается синтаксически и интонационно обусловленной. Положительно окрашенный вариант значения, по смыслу эквивалентный сочетаниям *счастливая, блестящая идея* (*good, reasonable, sensible, excellent idea*), является общим для слов *идея* – *idea*: «*It really is an idea (= это, действительно, идея...), only, of course, most people see it in the other way*» (Galsworthy). «*Ah! Michael! Can you tell me why I come here?*» «*To wait for an end of the world, sir?*» Sir Lawrence sniggered. «*An idea, (= идея или это идея), he said, When the skies are wrecking civilization, this will be the best informed tape in London.*»

Как показывают приведенные примеры, данный вариант значения связан с употреблением слова



в функции предикатива или в однословном (т. е. содержащим лишь одно полнозначное слово) назывном предложении [19, с. 269].

Насколько позволяет судить исследованный нами материал, эмоционально окрашенные варианты слова *idea*, в отличие от большинства других вариантов, не допускают уточнения предложным оборотом или придаточным предложением. Положительно окрашенный вариант слова «идея» в русском языке также не употребляется в роли подчиняющего слова.

7. *Idea* – (мысленный) образ, воспоминание (о ком-то): I tried to bring her *idea* before him in any form (Dickens). I continued in dreams the *idea* of a dark night (C. Bronte).

Вариант значения английского *idea*, передаваемый вышеуказанными русскими эквивалентами, не свойственен слову «идея» в русском языке. То значение, которое в словаре Ожегова истолковывается как *мысленный образ чего-нибудь, понятие о чем-нибудь*, носит более абстрактный характер: имеется в виду логическое понятие о предмете или о чем-то мыслимом предметно (абстрагированное от всего индивидуально-конкретного в предмете) [12]. Английское же *idea* в рассматриваемом здесь варианте значения обозначает скорее то, что сочетается с притяжательным местоимением, притяжательным падежом или предложным оборотом с *of*; эти друг друга исключают определения указывают на лицо (реже предмет или явление), образ которого представляется субъекту высказывания.

8. *Idea* – *идеал*: The Greek *idea* of beauty. To fall below the *idea* of human nature.

Данное значение для слова *idea* в современном английском языке является пережиточным, так как *idea* в этом значении вытесняется производным от того же корня словом *ideal*.

Заключение

Изложенные здесь наблюдения не достаточны для исчерпывающей характеристики смысловых взаимоотношений слов *идея* – *idea*. Однако они все же позволяют сделать некоторые общие выводы относительно такого рода взаимоотношений.

С одной стороны, совпадение употребления слов «идея» – *idea* в ряде аналогичных контекстов показывает, что в смысловом содержании этих слов есть нечто общее, что делает возможным их употребление в качестве эквивалентов при переводе с одного языка на другой. Таким общим моментом является лежащее в основе современной системы значений слов «идея» – *idea* понятие о чем-то мыслимом, суще-

ствующем в сознании человека как отражение определенной действительности. Контекстуальные значения (варианты значений) слов *идея* – *idea* выражают различные аспекты или видоизменения этого понятия.

С другой стороны, анализ условий, при которых значение английского слова *idea* не может быть выражено в аналогичном по смыслу контексте русского перевода, этимологически соответствующим и семантически близким к нему словом *идея*, раскрывает наличие в смысловом содержании этих слов известных расхождений.

Приведенные нами примеры показывают, что нарушение соответствия слов *idea* – *идея* в ряде случаев связано с различиями в способности слова сочетаться с определенными семантическими и грамматическими категориями слов и употребляться в определенных конструкциях. Это подтверждает выдвинутое выше положение о том, что важную роль в определении смысловых границ слова как единицы конкретного языка играет его семантическая и синтаксическая сочетаемость и конструктивные возможности.

На конкретных примерах мы проследили также связь семантики слова с его местом в определенном синонимическом ряду. Влияние синонимических связей слова на его семантику, оказывается, осуществляется в двух направлениях [14, с. 46].

С одной стороны, наличие идеографических синонимов может ограничивать сферу употребления, следовательно, препятствовать – в историческом плане – расширению (или вызывать сужение) значения слова. *Ideas* – *идеи, взгляды, убеждения*.

Естественно, что различия такого рода синонимических связей неминуемо сопряжены с различиями в значении слов и несовпадением их употребления [13, с. 153]. С другой стороны, слово может приобретать определенный тип сочетаемости по аналогии со своим синонимом и тем самым по аналогии внутри синонимической пары (ряда) в одном из языков (в данном случае в английском) идет дальше, чем в другом, постольку наблюдается нарушение эквивалентности сопоставляемых слов.

Наконец, в некоторых случаях нарушение смыслового соответствия сопоставляемых слов обусловлено тем, что в одном из языков слово приобретает в известных контекстах видоизменяющую его значение эмоционально-оценочную окраску, которая свойственна его этимологическому аналогу в другом языке, где соответствующие эмоции выражаются с помощью других лексических средств [18, р. 128].



Литература

1. Акуленко В. В. Лексические интернационализмы и методы их изучения // Вопросы языкознания. 1976. № 6. С. 50–63.
2. Антонова Н. А., Игнатьева Т. С. О проблеме адекватности перевода английской авторской сказки // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 1214.
3. Аристова В. М. К истории англо-русских литературных связей и заимствований // Семантические единицы в категории русского языка в диахронии. Калининград, 1997. С. 12–19.
4. Аролович А. В. Общее и различное в интернациональной лексике романских языков // Вестник МГУ. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. № 2. С. 38–55.
5. Володарская Э. Ф. Взаимодействие русского и английского языков на различных этапах исторического развития // Вопросы филологии. 2001. № 1 (7). С. 62–67.
6. Демьянова Т. В. Проблемы обучения студентов устной речи // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: Актуальные вопросы и перспективы исследования : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2015. С. 200–206.
7. Ибраева А. Ф. Языковые особенности текстов англоязычной и русскоязычной блогосферы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 8 (86), Ч. 2. С. 333–336.
8. Константинова Н. Л. Иноязычные заимствования и система языка (на материале англоязычной лексики в финансово-экономической терминосистеме немецкого языка) // Филологические науки. 1999. № 2. С. 86–92.
9. Маковский М. М. К проблеме так называемой интернациональной лексики // Вопросы языкознания. 1960. № 1. С. 42–130.
10. Мечковская Н. Б. Общее языкознание. Структурная и социальная типология языков. М., 2009. 312 с.
11. Новикова Т. Б. Заимствование культурных концептов // Языковая личность: проблемы когнитации и коммуникации. Волгоград, 2001. С. 118–121.
12. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 2015. 944 с.
13. Судакова О. В. Ложные друзья переводчика // Альманах современной науки и образования: Языкознание и литературоведение в синхронии и диахронии и методика преподавания языка и литературы. 2009. Ч. 1, № 8 (27). С. 152–154.
14. Хайруллин М. Б. Некоторые вопросы единства интернационального и национального в разносистемных языках. Казань, 1991. 73 с.
15. Шахрай О. Б. К вопросу о смысловых взаимоотношениях интернациональных слов в разных языках // Иностранные языки в школе. 1955. № 1. С. 24–31.
16. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С. 60–66.
17. Shekhtman B. How to improve your foreign language immediately. Salinas, CA : MSI Press, 2003. 124 p.
18. Grlach M. The Usage Dictionary of Anglicisms in Selected European languages // International Journal of Lexicography. 1994. Vol. 7. P. 246.
19. Haugen E. The Analysis of Linguistic Borrowing // Language. 1950. Vol. 26, № 2, P. 210–231.
3. Aristova V. M. K istorii anglo-russkikh literaturnykh svyazey i zaimstvovaniy [On the history of Anglo-Russian literary ties and borrowings]. *Semantic units in the category of the Russian language in diachrony*, Kaliningrad, 1997, pp. 12–19. (In Russian).
4. Arolovich A. V. Obshchee i razlichnoe v internacional'noj leksike romanskih yazykov [General and different in the international vocabulary of Roman languages]. *The Moscow University Herald. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, 2003, no. 2, pp. 38–55. (In Russian).
5. Volodarskaya E. F. Vzaimodejstvie russkogo i anglijskogo yazykov na razlichnykh etapah istoricheskogo razvitiya [The interaction of the Russian and English languages at different stages of historical development]. *Questions of Philology*, 2001, no. 1 (7), pp. 62–67. (In Russian).
6. Demyanova T. V. Problemy obucheniya studentov ustnoy rechi [Problems of developing learners' listening skills]. *Linguistics, linguodidactics, translation studies: actual issues and research prospects. International scientific-practical conference*. Cheboksary, 2015, pp. 200–206. (In Russian).
7. Ibraeva A. F. Yazykovye osobennosti tekstov angloyazychnoy i russkoyazychnoy blogosfery [Linguistic features of texts of English and Russian blogosphere]. *Philological Sciences. Questions of Theory and Practice*, 2018, no. 8 (86), part 2, pp. 333–336. (In Russian).
8. Konstantinova N. L. Inoyazychnye zaimstvovaniya i sistema yazyka (na materiale angloyazychnoy leksiki v finansovo-ekonomicheskoy terminosisteme nemeckogo yazyka) [Foreign language borrowings and the language system (based on the English-language vocabulary in the financial and economic terminology of the German language)]. *Philological Sciences*, 1999, no. 2, pp. 86–92. (In Russian).
9. Makovsky M. M. K probleme tak nazyvaemoj internacional'noj leksiki [To the problem of the so-called international vocabulary]. *Topics in the study of language*, 1960, no. 1, pp. 42–130. (In Russian).
10. Mechkovskaya N. B. Obshchee yazykoznanie. Strukturnaya i social'naya tipologiya yazykov [General linguistics. Structural and social typology of languages]. Moscow, 2009, 312 p. (In Russian).
11. Novikova T. B. Zaimstvovanie kul'turnykh konceptov [Borrowing cultural concepts]. *Language personality: problems of cognition and communication*, Volgograd, 2001, pp. 118–121. (In Russian).
12. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow, 2015, 944 p. (In Russian).
13. Sudakova O. V. Lozhnye druz'ya perevodchika [The translator's false friends]. *Almanac of modern science and education: Linguistics and literary studies in synchronicity and diachrony and methods of teaching language and literature*. Tambov, 2009, part 1, no. 8 (27), pp. 152–154. (In Russian).
14. Hajrullin M. B. Nekotorye voprosy edinstva internacional'nogo i nacional'nogo v raznosistemnykh yazykakh [Some questions of the unity of the international and the national in multi-system languages]. Kазan, 1991, 73 p. (In Russian).
15. Shahraj O. B. K voprosu o smyslovykh vzaimootnosheniyah internacional'nykh slov v raznykh yazykakh [On the question of the semantic relationship of international words in different languages]. *Foreign Languages at School*, 1955, no. 1, pp. 24–31. (In Russian).
16. Shcherba L. V. Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost' [Language system and speech activity]. Leningrad, 1974, pp. 60–66. (In Russian).
17. Shekhtman B. How to improve your foreign language immediately. Salinas, CA, MSI Press, 2003, 124 p. (In English).
18. Grlach M. The Usage Dictionary of Anglicisms in Selected European languages. *International Journal of Lexicography*, 1994, vol. 7, pp. 246. (In English).
19. Haugen E. The Analysis of Linguistic Borrowing. *Language*, 1950, vol. 26, no. 2, pp. 210–231. (In English).

References

1. Akulenko V. V. Leksicheskie internacionalizmy i metody ih izucheniya [Lexical internationalisms and methods of their study]. *Topics in the study of language*, 1976, no. 6, pp. 50–63. (In Russian).
2. Antonova N. A., Ignatieva T. S. O probleme adekvatnosti perevoda anglijskoj avtorskoj skazki [About the problem of translation adequacy of English author's tale]. *Modern Problems of Science and Education*, 2015, no. 1-1, pp. 1214. (In Russian).



УДК/UDC 378.147:63(571.17)

EDN MBQNLJ



Ковалева Галина Петровна

кандидат философских наук, доцент кафедры педагогических технологий, Кузбасская государственная сельскохозяйственная академия, г. Кемерово

Kovaleva Galina P.

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogical Technologies, Kuzbass State Agricultural Academy, Kemerovo

Декина Александра Игоревна

начальник центра дополнительного профессионального образования, Кузбасская государственная сельскохозяйственная академия, г. Кемерово

Dekina Alexandra I.

Head of the Center of Further Professional Education, Kuzbass State Agricultural Academy, Kemerovo

РАЗВИТИЕ НЕПРЕРЫВНОГО АГРООБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЛЯ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА РЕГИОНА

DEVELOPMENT OF CONTINUOUS AGRICULTURAL EDUCATION AS A FACTOR IN THE FORMATION OF PERSONNEL POTENTIAL FOR REGION AGRICULTURE

Введение. В статье представлено исследование по проблеме увеличения кадрового резерва в агроэкономике региона с помощью единой образовательной системы: сельская школа – аграрный колледж – сельскохозяйственный вуз. Целью исследования является анализ существующих проблем в сельском хозяйстве региона и раскрытие роли непрерывного аграрного образования для обеспечения высококвалифицированными кадрами сельскохозяйственной отрасли Кузбасса.

Методология. Исследование проводится на основе системно-диалектического, интегративного, сравнительного методов. Авторы опирались на стратегические документы Правительства Российской Федерации и администрации Кемеровской области по развитию сельского хозяйства на период до 2035 г., статистические данные, научные работы.

Результаты. Анализ взаимосвязанных проблем, существующих в аграрном секторе региона, выявил факторы, тормозящие его развитие: слабо развитая инфраструктура села, миграция жителей в город, сокращение числа сельскохозяйственных предприятий. Социологические исследования доказали, что в настоящее время большинство выпускников школ не связывают свое обучение и трудовую деятельность с сельскохозяйственной профессией. Поэтому в Кузбасской сельскохозяйственной ака-

демии с 2021 г. был запущен проект по комплексной переподготовке учителей сельских школ с целью обучения учащихся сельскохозяйственным специальностям в специализированных «аграрных классах». Такая образовательная специфика дает возможность ученикам 7–11-х классов не только приобрести конкретную сельскохозяйственную профессию, но овладеть теми компетенциями, которые позволяют формировать собственную траекторию высшего образования, трудовой и предпринимательской деятельности в агробизнесе.

Заключение. Авторами отмечается, что в рамках теоретической и практической деятельности аграрных классов осуществляется подготовка не только будущих абитуриентов Кузбасской сельскохозяйственной академии, но также и специалистов, способных нестандартно решать производственные проблемы и активно осваивать агропромышленный бизнес. Все это положительно скажется на стабильном развитии агропромышленного комплекса региона.

Introduction. The article presents a study on the problem of increasing a personnel reserve in the agricultural economy of a region with the help of a unified educational system: a rural school – an agricultural college – an agricultural university. The purpose of the study is to analyze existing problems in the agriculture of a region and to



reveal the role of continuous agricultural education to provide highly qualified personnel for the agricultural industry of Kuzbass.

Methodology. The study is based on the system-dialectic, integrative and comparative methods. The authors relied on strategic documents of the Government of the Russian Federation and the Kemerovo Oblast Administration on the development of agriculture for the period up to 2035, statistical data, and scientific papers.

Results. An analysis of interrelated problems existing in the agricultural sector of the region has revealed factors hindering its development: poorly developed rural infrastructure, migration of residents to the city, reduction in the number of agricultural enterprises. Sociological studies have proven that at present most school graduates do not associate their training and employment with an agricultural profession. Therefore, in the Kuzbass Agricultural Academy in 2021, a project for the integrated retraining of rural school teachers was launched to teach students agricultural specialties in specialized «agricultural classes». Such educational specificity allows students of grades 7–11 not only to acquire a specific agricultural profession, but to master those competencies that allow one to form their own trajectory of higher education, labor and business activities in agricultural business.

Conclusion. The authors note that within the framework of theoretical and practical activities of agricultural classes, not only future applicants of the Kuzbass Agricultural Academy are trained, but they may also become specialists who are able to solve production problems in an unconventional way and actively master agro-industrial business. All this will have a positive impact on a stable development of the agro-industrial complex of the region.

Ключевые слова: аграрные классы, проект, сельское хозяйство, Кузбасс, подготовка учителей.

Keywords: agricultural classes, project, agriculture, Kuzbass, teacher training.

Введение

Сельскохозяйственная отрасль Российской Федерации имеет стратегическое значение для устойчивого развития государства и обеспечения его продовольственной безопасности. Более 80 различных отраслей, входящих в АПК, выполняют функцию обеспечения страны сельскохозяйственным сырьем и продовольствием. В рамках реализации Доктрины обеспечения продовольственной безопасности страны [4] Российская Федерация перешла не только к импортозамещению своей продовольственной базы, но и стала активным партнером на мировом

рынке по экспорту своей сельскохозяйственной продукции. По сообщениям федерального центра «Агроэкспорт» при Министерстве сельского хозяйства РФ, объем экспорта агропромышленного комплекса в 2020 г. достиг 30,7 млрд долларов США и превысил импорт почти на 1 млрд долларов. За 2021 г. экспорт продукции АПК составил уже 37,122 млрд долларов (по данным Федерального центра развития экспорта продукции АПК). В прошлом году импортерами продукции агропромышленного комплекса России являлись более 150 стран. Лидирующую позицию среди них сохраняет Китай, закупки которого превысили 4 млрд долларов. В 2021 г. на импортозамещение в бюджете РФ было предусмотрено более 330 млрд рублей [23].

В Кемеровской области, которая является промышленным регионом, доля сельского хозяйства составляет всего 3,4–4,2 % в валовом региональном продукте [9, с. 14]. Несмотря на незначительный объем аграрного сектора в структуре областного производства, принимаются меры по продовольственной самообеспеченности региона. Традиционными для сельского хозяйства Кемеровской области являются мясомолочная животноводческая специализация, выращивание зерновых, кормовых культур и картофеля. Производство зерна за последние годы сохраняется на уровне 1 млн тонн. Урожайность картофеля составляет в среднем около 150 центнеров с гектара, а в хозяйствах-рекордсменах – 270 центнеров с гектара (Россия, Кемеровская область, Яшкинский муниципальный округ, сельскохозяйственная организация ООО «КДВ-Агро»). Лидером по объему производства овощей и их урожайности является СПК «Береговой» (Россия, Кемеровская область, Кемеровский муниципальный округ). На протяжении последних лет урожайность в этом хозяйстве составляет в среднем 572,3 центнера с гектара, а валовой сбор более 13,2 тыс. тонн. Расширяется производство рапса. Эта высокодоходная культура позволяет обеспечить регион высокобелковыми кормами для молочного скотоводства. Например, в Кемеровском муниципальном округе средняя урожайность рапса в 2021 г. составила 27,8 ц/га.

Определяющую роль в Кемеровской области играет внешнеторговый оборот. Объем экспорта продукции агропромышленного комплекса из региона за 2021 г. составил 326,8 млн долларов. Хотя поставки осуществлялись в 37 стран мира, наибольший объем экспорта был в Республики Казахстан, Узбекистан, Киргизия, Латвия, Азербайджан, Беларусь и Китай. Более 75 % экспорта приходится на продукцию пище-



вой и перерабатывающей промышленности [7; 8]. С 2016 г. в номенклатурном товарном экспорте региона появились: племенной крупный рогатый скот, племенные цыплята, растительное нерафинированное масло, сгущенное молоко и сливки, другие товары. Благодаря участию в национальном проекте «Международная кооперация и экспорт», решается задача расширения представительства Кузбасса на зарубежных рынках [6].

В экономике современного российского общества, находящегося на этапе постиндустриальной перестройки, серьезное внимание уделяется повышению технологичности и наукоемкости АПК. Агропромышленный комплекс является основным заказчиком кадров для сельского хозяйства страны. Происходящие в России и мире процессы модернизации образования направлены на сближение с актуальными социальными практиками и обладают существенно экономической значимостью в сфере науки и экономики.

В мировой практике активно осуществляется перестройка сферы образования в спектре инновационной направленности содержания образовательного процесса, конкретизации профессиональной ориентации и разработки методологий обучения, ориентированных на переход к непрерывному образованию [25; 26]. Российское образование старается находиться в тренде мировых тенденций. Пристальное внимание уделяется трудоустройству выпускников вузов по своему квалификационному профилю. Это связано с тем, что количество специалистов, подготовленных в учебных заведениях, не соответствует количеству кадров, пришедших на рынок труда и трудоустроенных по заявленной в дипломе специальности [28; 29].

Методология

Агропромышленный комплекс Кемеровской области является основным заказчиком по подготовке кадров для этого сектора экономики. Стратегия развития сельского хозяйства, пищевой и перерабатывающей промышленности региона на период до 2035 г. [16] нацеливает образовательные учреждения на опережающую подготовку кадров. Без специалистов, вооруженных инновационными знаниями и навыками, умеющих нестандартно мыслить и решать сложные исследовательские задачи, невозможно перейти на современные методы технологии, производства и управления, укреплять и расширять бизнес-структуры. В рамках выполнения задачи по созданию условий для получения специальных

знаний, умений и практических навыков в сфере сельскохозяйственного производства для всех трудоспособных граждан России образовательная политика направлена на укрепление существующих аграрных вузов и расширение предложений в аграрном образовании. Остро стоит вопрос о повышении интереса школьников и выпускников СПО к профессиям сельскохозяйственного профиля [6, с. 196–199]. Проблему увеличения кадрового резерва в агроэкономике региона можно успешно решать с помощью единой образовательной системы: сельская школа – аграрный колледж – сельскохозяйственный вуз.

Цель статьи: раскрыть роль непрерывного аграрного образования для решения проблемы обеспечения высококвалифицированными кадрами сельскохозяйственной отрасли Кузбасса как фактора стабильности ее функционирования.

Задачи исследования: 1) выявить проблемы, существующие в аграрном секторе Кузбасса; 2) проанализировать причины сложившегося дисбаланса между выбором специальностей выпускниками школ и потребностями работодателя; 3) рассмотреть значение профильных классов аграрной направленности в формировании осознанного выбора учащимися сельскохозяйственной профессии; 4) обозначить инновационность проекта переквалификации учителей сельских школ в направлении обучения школьников аграрным профессиям.

В отечественной литературе тематика взаимосвязи агрообразования и развития сельского хозяйства рассматривалась Э. М. Лубковой [9, с. 13–21], И. А. Ганиевой, Е. В. Дугиновым [3, с. 5–8.], В. В. Великановым, Е. В. Дубежанским, Н. Г. Трапаянок [1, с. 154–157], Т. Л. Проскуриной [13, с. 48–53] и др.

Информационной базой исследования являются стратегические документы Правительства Российской Федерации [4; 17; 19] и администрации Кемеровской области по развитию сельского хозяйства на период до 1935 г. [16], статистические данные [18]. Методы исследования: системно-диалектический, интегративный, сравнительный.

Результаты

В рамках программы «Стратегия развития сельского хозяйства, пищевой и перерабатывающей промышленности Кемеровской области на период до 2035 года» [16] перед кузбасскими аграрными предприятиями ставится задача – достижение мировых стандартов, повышение конкурентоспособности. С этой целью сельскохозяйственное производство переводится на современные технологии.



В области разрабатываются не только новые направления, но и совершенствуются существующие подходы к инновационной политике агропромышленного комплекса, что способствует сокращению ручных затрат и снижает зависимость результатов труда от климатических условий.

Вместе с тем в аграрном секторе Кузбасса обнаруживаются проблемы, которые требуют комплексного решения. Все они взаимосвязаны, влияют на динамику развития региона. Выделим наиболее важные из этих проблем.

1. Слабо развитая инфраструктура некоторых сельских территорий. Это влияет как на сдерживание роста производства продукции сельскохозяйственными предприятиями, так и на миграцию жителей из села в города страны. Фактор слабо развитой инфраструктуры значительно сокращает возможности повышения конкурентоспособности агропромышленного комплекса.

2. Сокращение предприятий аграрного сектора. Например, в 2018 г. количество сельскохозяйственных организаций уменьшилось с 1563 до 978 (по сравнению с 2014 г.) [9, с. 13–21].

3. Значительное снижение сельского населения на фоне демографического спада в стране обострили проблему подготовки кадров для предприятий сельского хозяйства.

4. Вышеизложенные негативные процессы повлияли на функционирование системы высшего аграрного образования в Кемеровской области, и в первую очередь с этим столкнулась Кузбасская государственная сельскохозяйственная академия.

Проведенные социологические исследования показали, что выпускники школ и СПО по-прежнему выбирают «престижные» с их точки зрения направления при поступлении в вуз – технические и инженерные специальности. В рамках опроса, проведенного группой компании Maximum Education, картина предпочтений выпускниками школ при выборе направлений в 2020 г. выглядит следующим образом: собираются пойти на «Экономику и управление» 32 % выпускников средних школ; направления «Информатика и вычислительная техника» и «Информационная безопасность» выбрали 15 %; «Физико-техническая наука и технологии» – 13 %. Несмотря на то, что эти специальности набирают популярность, имеются определенные трудности для успешного освоения учащимися средних школ образовательной программы по этим направлениям. Поэтому большинство выпускников школ выбирают гуманитарные специальности, хотя гуманитариям становится все сложнее найти работу. В связи

с этим абитуриенты, опасаясь остаться без высшего образования, выбирают такие специальности, как «менеджмент», «экономика», «юриспруденция» [10].

Эксперты портала *SuperJob* на основании опроса родителей выпускников 2021 г. сделали следующие выводы. Только 43 % опрошенных старшеклассников планируют продолжать учебу в вузах (в 2010 г. эта цифра составляла 80 %). Проведенное исследование дало основание распределить следующим образом перечень желанных профессий: программист – 26 %, врач – 16 %, инженер – 11 %, экономист – 7 %, учитель – 5 %, военный – 5 %. Исследование также показало, что спрос на рабочие профессии вырос в два раза. С точки зрения проректора Финансового университета при Правительстве РФ А. Сафонова (Москва, Россия), сегодня в представлении родителей и выпускников школ диплом о высшем образовании не является гарантией трудоустройства на высокооплачиваемую работу. А вот многие рабочие профессии востребованы на рынке труда и позволяют иметь достаточно высокий доход [15].

С точки зрения редакции В-MAG, востребованными профессиями в настоящее время и в ближайшем будущем являются следующие: врач, косметолог, программист, инженер, логист. В первой пятёрке наиболее перспективных профессий рынка труда на период с 2020 по 2025 г. находятся: нанобиотехнолог, архитектор виртуальной и дополненной реальности, этичный хакер (кибербезопасность), инженер-робототехник [14]. Выпускников школ в г. Кемерове на 2022 г. ориентируют на следующие перспективные профессии: инженер по техническому надзору, информатик, инженер по обслуживанию транспорта, аккомпаниатор, лаборант-эколог, инженер по эксплуатации объектов спортивной инфраструктуры, инженер по техническому надзору, инженер по сопровождению программного обеспечения и др. [12].

Парадокс состоит в том, что выбор тех или иных специальностей со стороны абитуриентов вовсе не гарантирует их востребованности как специалистов в будущем. А вот на традиционные сельскохозяйственные профессии со стороны работодателей присутствует значительный спрос – они могут предложить выпускнику вуза сразу несколько мест работы.

В ходе анализа, проведенного Кузбасской сельскохозяйственной академией, были выявлены следующие причины сложившегося дисбаланса между выбором выпускников школ и потребностями работодателей:

1) наличие стереотипа о том, что сельское хозяйство базируется на тяжелом ручном труде с примене-



нием устаревших технических устройств и технологий;

2) отсутствие представлений у выпускников школ и их родителей о профессиональных перспективах, открывающихся благодаря аграрному образованию;

3) слабое представление о сельскохозяйственных специальностях, возможностях стать предпринимателем, основать собственное фермерское хозяйство или аграрное предприятие, др.

Получив картину мировоззренческих и профессиональных ориентиров учащихся школ, руководство вуза разработало программу профориентационной работы в школах и профессиональных образовательных организациях с целью улучшения информированности школьников и увеличения числа абитуриентов, желающих поступить в Кузбасскую сельскохозяйственную академию. Одновременно активизировалась работа по созданию новых и инновационной перестройке уже существующих аграрных классов в сельских школах.

Движение по созданию «аграрных классов» было развернуто еще в первые годы XXI в. [5; 1; 11; 21]. За почти двадцатилетний период их существования в Кемеровской области был накоплен значительный опыт. В частности, разработаны различные учебные программы для подготовки учащихся 9–11-х классов и выпускников СПО к поступлению в вуз. Ученики уже в стенах учебного заведения знакомятся с основами растениеводства, животноводства, агрономии, устройством сельскохозяйственной техники, механизаторским делом и другими дисциплинами. Аграрная направленность в вариативной части учебных программ создает условия для профессионального самоопределения учащихся уже в процессе учебы и способствует осознанному выбору сельскохозяйственной профессии. Специализированные занятия в агроклассах проводятся с использованием групповых и индивидуальных, интерактивных и проектных, диалоговых и дискуссионных форм. Искренний интерес у учащихся вызывают экскурсии на аграрные предприятия, дни открытых дверей и конференции в вузе, мастер-классы и деловые игры, работа на приусадебном участке и в фермерском хозяйстве, другие.

Существующая практика работы профильных классов аграрной направленности по осознанному выбору учащимися сельскохозяйственной профессии привела, с одной стороны, к увеличению притока абитуриентов в Кузбасскую сельскохозяйственную академию (почти на 1000 человек за последние 3 года), с другой стороны, увеличению кадрового резерва предприятий сельскохозяйственного профиля, что

положительно отразилось на развитии агропромышленного комплекса региона.

С 2019 г. в регионе существует автономная некоммерческая организация «Научно-образовательный центр «Кузбасс» (НОЦ), в руководство которого вошли ведущие специалисты из Кузбасской сельскохозяйственной академии. В рамках профориентационного проекта «Школы НОЦ», который был поддержан Министерством образования и науки Кузбасса и Кемеровским научно-исследовательским институтом сельского хозяйства (НИИСХ), решается задача по интеграции всех уровней образования для решения кадровых и исследовательских задач в соответствии с приоритетами научно-технологического развития Российской Федерации. Участниками проекта являются семь школ Гурьевского, Промышленновского и Яйского муниципальных округов, в которых уже есть опыт работы агроклассов, приобретенный в процессе тесного сотрудничества с Кузбасской сельскохозяйственной академией [3, с. 5–8].

В 2021 г. в Кузбасской сельскохозяйственной академии разработан инновационный пилотный проект по переподготовке учителей средних сельских школ для работы в специализированных аграрных классах, направленный на преобразование образовательной среды с целью появления новых видов образовательной деятельности. Назначение проекта: решение проблемы нехватки молодых специалистов в сельскохозяйственной отрасли Кемеровской области через укрепление системы непрерывного аграрного образования, переквалификацию учителей средних сельских школ и включение в образовательную деятельность программы подготовки школьников 7–11-х классов к овладению аграрной профессией в специализированных агроклассах. Переквалификация учителей направлена на получение знаний, навыков и диплома, дающих право на обучение сельскохозяйственным профессиям учащихся аграрных классов. К участию в проекте привлечен ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (Томск, Россия), сельские школы Кузбасса. В конце октября 2021 г. на площадке Кузбасской сельскохозяйственной академии была проведена стратегическая сессия по запуску проекта. В ходе мозгового штурма разрешалась трехблочная задача:

1) создание материальной и цифровой инфраструктуры для работы агроклассов. Например, с помощью программы «Цифровой гектар» учащиеся смогут осваивать азы агрономии, растениеводства, овощеводства, зоотехники и других специальностей, а затем реализовывать полученные знания на практике (при-



усадебном участке или фермерском хозяйстве). В стенах сельских школ планируется запустить виртуальный проект «Сити-ферма», на котором можно отрабатывать различные современные аграрные технологии;

2) разработка комплекса лабораторных задач по разным дисциплинам – инновационный образовательный ресурс в форме кейсов;

3) создание цифровой платформы для учителей сельских школ.

Вся образовательная, практическая и проектная деятельность базируется на основе системомыслительной педагогики П. Г. Щедровицкого [22] с применением методик ТРИЗ-педагогики (Теория Решения Исследовательских Задач) и обучения навыкам нестандартного мышления. Процесс обучения на всех этапах обеспечивает профессорско-преподавательский состав Кузбасской ГСХА при активном участии специалистов-практиков ведущих фермерских хозяйств региона [27].

Структура процесса обучения в агроклассах организуется следующим образом:

1. Обучение на теоретическом уровне через углубленный курс дисциплин естественно-научного цикла (биология, химия, физика, математика и др.). Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования № 413 [20] выделяет в целостном учебном процессе 3 области: инвариантную (обязательную), вариативную и факультативы. Наличие вариативной части и факультативов позволяет дать не только знания, но научить нестандартно мыслить и решать изобретательские задачи, связанные с учебной дисциплиной в ракурсе овладения сельскохозяйственной профессией.

2. Обучение проектной деятельности через создание индивидуального проекта приобретения сельскохозяйственной профессии и разработку коллективного проекта деятельности аграрного класса. Это позволит на начальном этапе мотивировать каждого учащегося, показать значимость его индивидуальной деятельности по овладению профессией для организации деятельности целого.

3. Обучение практической деятельности в ракурсе получения сельскохозяйственной профессии.

В Кузбасской сельскохозяйственной академии понимают, что в перспективе подготовку к овладению сельскохозяйственной профессией надо начинать в начальной школе. В силу возрастных особенностей учащиеся начальных классов способны активно усваивать разнообразную информацию. Если уже в раннем возрасте им не заложить любовь к родной земле и труду на ней, если они не попадут

в нужную общеобразовательную и профориентационную программу, то время будет упущено. Тогда в среднем и старшем звене встретятся определенные трудности в пробуждении у школьников интереса к сельскохозяйственному труду. По утверждению советского педагога Д. Б. Эльконина [2; 24], учащегося в возрасте от 6 до 16 лет в результате сознательного экспериментирования, выстраивания отношений со сверстниками, направленной профориентации и других факторов формируются определенные компетенции, которые постепенно выделяются в относительно самостоятельную область мировидения и целеполагания. Благодаря обучению учащихся в аграрных классах на основе применения цифровых технологий, методов проектирования и планирования своей карьеры, получения навыков бизнес-деятельности, эти компетенции будут формироваться целенаправленно. В конечном счете агроклассы будут способствовать решению вопроса об увеличении контингента обучающихся в Кузбасской сельскохозяйственной академии, подготовке кадрового потенциала в агропромышленном комплексе Кемеровской области и выполнению программы по продовольственному обеспечению региона.

Заключение

Таким образом, реализация пилотного проекта по переподготовке учителей сельских школ для работы в специализированных аграрных классах, разработанного в Кузбасской сельскохозяйственной академии, способствует появлению новых видов образовательной деятельности, кооперации возможностей вуза, сельских школ и аграрного бизнеса для освоения инновационных технологий, решения кадровых задач и исследовательских проектов. Функционирование аграрных классов помогает сформировать у обучающихся собственное ответственное отношение к сельскому хозяйству и выбрать нужную профессию. Переквалификация учителей сельских школ и включение в образовательную деятельность программы подготовки школьников к овладению аграрной профессией создает условия для сохранения кадров на селе. Подготовка современных специалистов, способных нестандартно решать производственные проблемы и активно осваивать агропромышленный бизнес, поможет создать высокотехнологичную и комфортабельную для людей инфраструктуру села в соответствии с требованиями времени. Все это положительно скажется на стабильном развитии агропромышленного комплекса Кемеровской области.



Литература

1. Великанов В. В., Дубежинский Е. В., Трапьянок Н. Г. Агроклассы как новая реальность (по результатам социологического опроса) // Вестник Белорусской государственной сельскохозяйственной академии. 2020. № 1. С. 154–157.
2. Ведущая деятельность и периодизация психического развития (по Д. Б. Эльконину) [Электронный ресурс]. URL: <https://lektsii.org/7-17203.html>.
3. Ганиева И. А., Дугинов Е. В. Цифровая агрономия — один из авторских образовательных треков кузбасского образовательно-профориентационного проекта «Школы НОЦ» // Достижения науки и техники АПК. 2021. Т. 35, № 4. С. 5–8.
4. Доктрина продовольственной безопасности Российской Федерации, утвержденная Указом Президента РФ 21 января 2020 г. № 20.
5. Каракулев В. В. Агроклассы: связующее звено между школой и университетом [Электронный ресурс]. URL: <http://agrovuz.ru/prepodavateljam/innovacii/item/230-agroklassy-svyazuuscee-zveno-mezhdu-wkoloj-i-universitetom>.
6. Кононова С. А., Харитонов А. В. Тенденции развития сельского хозяйства Кемеровской области // Агрэкономика. 2016. № 1 (57). С. 196–199.
7. Кузбасс нарастил экспорт сельскохозяйственной продукции... [Электронный ресурс]. URL: <https://mcx.gov.ru/press-service/regions/kuzbass-narastil-eksport-muchnykh-konditerskikh-izdeliy/>.
8. Кузбасс с начала года экспортировал сельхозпродукции на \$195,6 млн. [Электронный ресурс]. URL: <https://milknews.ru/index/apk-kuzbass.html>.
9. Лубкова Э. М. Технично-технологическая составляющая конкурентоспособности АПК промышленного региона (на материалах Кемеровской области) [Электронный ресурс] // Региональные проблемы преобразования экономики. 2020. № 3. С. 13–21. URL: www.rpre.ru.
10. Названы самые популярные направления в вузах — 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://zen.yandex.ru/media/postupi.online/nazvany-samye-populiarnye-napravleniia-v-vuzah-2020-5e6a53289e1c584ed15f35cf>.
11. Первый раз в агрокласс [Электронный ресурс]. URL: http://tatishevo.saratov.gov.ru/index.php?option=com_k2&view=item&id=31005:pervyy-raz-v-agroklass&Itemid=129.
12. Рейтинг востребованных профессий в Кемерово [Электронный ресурс]. URL: <https://vuzopedia.ru/professii/region/city/34/cat/rating>.
13. Проскура Т. Л. Создание и перспективы развития аграрного образовательного кластера в Белгородской области // Университетское управление. 2011. № 5. С. 48–53.
14. Самые перспективные профессии рынка труда 2020–2025 года [Электронный ресурс]. URL: <https://b-mag.ru/samy-perspektivnye-professii-rynka-truda-2020-2025-goda/>.
15. Современные школьники не стремятся поступить в вузы [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kp.ru/daily/27254.5/4384759/>.
16. Стратегия развития сельского хозяйства, пищевой и перерабатывающей промышленности Кемеровской области на период до 2035 года [Электронный ресурс]. URL: <https://bulleten-kuzbass.ru/bulletin/240198>.
17. Стратегия развития аграрного образования в Российской Федерации до 2030 года [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства Российской Федерации от 2 февраля 2015 г. № 151-п. URL: www.bsaa.edu.ru.
18. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: <http://gks.ru>.
19. Федеральная научно-техническая программа развития сельского хозяйства на 2017–2025 год, утвержденная правительством РФ от 25 августа 2017 г. № 996.
20. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования : приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 (с изменениями и дополнениями от: 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г., 29 июня 2017 г., 24 сентября, 11 декабря 2020 г.).
21. Чернев Н. А. Агроклассы как элемент системы профессиональной ориентации молодежи Оренбуржья [Электронный ресурс]. URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1636943949&tld=ru&lang=ru&name=elibrary_28977651_54451730.pdf&text=история.
22. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. М., 1993. 79 с.
23. Экспорт сельхозпродукции из России в 2020 году превысил \$1 млрд. (по сообщению ТАСС) [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/ekonomika/11351335>.
24. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды: проблемы возрастной и педагогической психологии. М., 1995. 219 с.
25. Decision No 1720/2006/EC of the European parliament and of the council of 15 November 2006 Establishing an Action Programme in the Field of Lifelong Learning // Official Journal of European Union. 2006. L 327. November 24.
26. European Commission Call Proposals 2011 — EAC/49/10. Lifelong Learning Programme // Official Journal of European Union. 2010. October 27. P. 290.
27. Kovaleva G. P., Dekina A. I. Problems of Innovative Transformation of Russian Higher Education Developmental Education on the Example of Agrarian University // International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE). 2021. № 13 (2). P. 1154–1159. DOI: 10.9756/INT-JECSE/V13I2.211161.
28. Lai T., Lin H. F. An investigation of the relationship of beliefs, values and technological pedagogical content knowledge among teachers // Technology, Pedagogy and Education. 2018. Vol. 27 (4). P. 445–458. DOI: 10.1080/1475939X.2018.1496137.
29. Pillen M. T. Professional identity tensions of beginning teachers // Technische Universiteit Eindhoven. 2013. P. 178. DOI: 10.6100/IR758172.

References

1. Velikanov V. V., Dubezhinskii E. V., Trapiyanok N. G. Agroklassy kak novaya real'nost' [Agroclasses — a new reality (according to the results of a sociological review)]. *Bulletin of the Belarusian State Agricultural Academy*, 2020, no. 1, pp. 154–157. (In Russian).
2. Vedushchaya deyatel'nost' i periodizaciya psicheskogo razvitiya (po D. B. El'koninu) [Leading activities and periodization of mental development (according to D. B. Elkonin)]. Available at: <https://lektsii.org/7-17203.html>. (In Russian).
3. Ganiev I. A., Duginov E. V. Cifrovaya agronomiya — odin iz avtorskikh obrazovatel'nykh trekov kuzbasskogo obrazovatel'no-proforientacionnogo proekta «Shkoly NOC» [Digital agronomy is one of the author's educational tracks of the Kuzbass educational and vocational guidance project "School of NCC"]. *Achievements of Science and Technology of the APC*, 2021, vol. 35, no. 4, pp. 5–8. (In Russian).
4. Doktrina prodovol'stvennoj bezopasnosti Rossijskoj Federacii, utverzhdennaya Ukazom Prezidenta RF 21 yanvarya 2020 g. № 20 [The Doctrine of Food Security of the Russian Federation, approved by Decree of the President of the Russian Federation on January 21, 2020 No. 20]. (In Russian).
5. Karakulev V. V. Agroklassy: svyazuuyushchee zveno mezhdu shkoloj i universitetom [Agroclasses: a link between the school and the university]. Available at: <http://agrovuz.ru/prepoda>



- vateljam/innovacii/item/230-agroklassy-svyazuyuscee-zveno-mezhdu-wkoloj-i-universitom. (In Russian).
6. Konovalova S. A., Kharitonov A. V. Tendencii razvitiya sel'skogo hozyajstva Kemerovskoj oblasti [Trends in the development of agriculture of the Kemerovo region]. *Agroeconomics*, 2016, no. 1 (57), pp. 196–199. (In Russian).
 7. Kuzbass narastil eksport sel'skohozyajstvennoj produkcii... [Kuzbass increased the export of agricultural products...]. Available at: <https://mcx.gov.ru/press-service/regions/kuzbass-narastil-eksport-muchnykh-konditerskikh-izdeliy/>. (In Russian).
 8. Kuzbass s nachala goda eksportiroval sel'hozprodukcii na \$195,6 mln. [Kuzbass since the beginning of the year exported agricultural products for \$195.6 million]. Available at: <https://milknews.ru/index/apk-kuzbass.html>. (In Russian).
 9. Lubkova E. M. Tekhniko-tehnologicheskaya sostavlyayushchaya konkurentosposobnosti APK promyshlennogo regiona (na materialah Kemerovskoj oblasti) [Technical and technological component the competitiveness of agribusiness industrial region (based on the materials of the Kemerovo region)]. *Regional Problems of the Transformation of the Economy*, 2020, no. 3, pp. 13–21. Available at: www.rppe.ru. (In Russian).
 10. Nazvany samye populyarnye napravleniya v vuzah — 2020 [The most popular directions are named in universities — 2020]. Available at: <https://zen.yandex.ru/media/postupi.online/nazvany-samye-populyarnye-napravleniia-v-vuzah-2020-5e6a53289e1c584ed15f35cf>. (In Russian).
 11. Pervyj raz v agroklass [For the first time in the agro-class]. Available at: http://tatishevo.saratov.gov.ru/index.php?option=com_k2&view=item&id=31005: pervyj-raz-v-agroklass&itemid=129. (In Russian).
 12. Rejting vostrebovannyh professij v Kemerovo [Perspective professions in Kemerovo]. Available at: <https://vuzopedia.ru/professii/region/city/34/cat/rating>. (In Russian).
 13. Proskourina T. L. Sozдание i perspektivy razvitiya agrarnogo obrazovatel'nogo klastera v Belgorodskoj oblasti [The creation and prospect of development of agricultural education cluster in Belgorod region]. *University Management*, 2011, no. 5, pp. 48–53. (In Russian).
 14. Samye perspektivnye professii rynka truda 2020–2025 goda [The most promising professions of the labor market 2020–2025]. Available at: <https://b-mag.ru/samye-perspektivnye-professii-rynka-truda-2020-2025-goda/>. (In Russian).
 15. Sovremennye shkol'niki ne stremyatsya postupit' v vuzy [Modern schoolchildren do not seek to enter universities]. Available at: <https://www.kp.ru/daily/27254.5/4384759/>. (In Russian).
 16. Strategiya razvitiya sel'skogo hozyajstva, pishchevoj i pererabatyvayushchej promyshlennosti Kemerovskoj oblasti na period do 2035 goda [Strategy for the development of agriculture, food and processing industry of the Kemerovo region for the period up to 2035]. Available at: <https://bulleten-kuzbass.ru/bulletin/240198>. (In Russian).
 17. Strategiya razvitiya agrarnogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii do 2030 goda [Strategy for the development of agrarian education in the Russian Federation until 2030]. Order of the Government of the Russian Federation of February 2, 2015 No. 151-p. Available at: www.bsaa.edu.ru. (In Russian).
 18. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoj statistiki [Federal State Statistics Service]. Available at: <http://gks.ru>. (In Russian).
 19. Federal'naya nauchno-tehnicheskaya programma razvitiya sel'skogo hozyajstva na 2017–2025 god, utverzhennaya pravitel'stvom RF ot 25 avgusta 2017 g. № 996 [The Federal Scientific and Technical Program for the Development of Agriculture for 2017–2025, approved by the Government of the Russian Federation of August 25, 2017 No. 996]. (In Russian).
 20. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya [Federal State Educational Standard of Middle General Education]. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of May 17, 2012 No. 413 (with amendments and additions from: December 29, 2014, December 31, 2015, June 29, 2017, September 24, December 11, 2020). (In Russian).
 21. Chernev N. A. Agroklassy kak element sistemy professional'noj orientacii molodezhi Orenburzh'ya [Agroclasses as an element of a system of professional orientation of young people of Orenburg]. Available at: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1636943949&tld=ru&lang=ru&name=elibrary_28977651_54451730.pdf&text=historical. (In Russian).
 22. Shchedrovitsky P. G. Ocherki po filosofii obrazovaniya [Essays on education philosophy]. Moscow, 1993. 79 p. (In Russian).
 23. Eksport sel'hozprodukcii iz Rossii v 2020 godu prevysil \$1 mlrd. (po soobshcheniyu TASS) [Exports of agricultural products from Russia in 2020 exceeded \$1 billion (according to the TASS report)]. Available at: <https://tass.ru/ekonomika/11351335>. (In Russian).
 24. Elkonin D. B. Izbrannye psihologicheskie trudy: problemy vozrastnoj i pedagogicheskoy psihologii [Selected Psychological Proceedings: Problems of age and pedagogical psychology]. Moscow, 1995. 219 p. (In Russian).
 25. Decision No 1720/2006/EC of the European parliament and of the council of 15 November 2006 Establishing an Action Programme in the Field of Lifelong Learning. *Official Journal of European Union*, 2006, L 327, November 24. (In English).
 26. European Commission Call Proposals 2011 — EAC/49/10. Lifelong Learning Programme. *Official Journal of European Union*, 2010, October 27, pp. 290. (In English).
 27. Kovaleva G. P., Dekina A. I. Problems of Innovative Transformation of Russian Higher Education Developmental Education on the Example of Agrarian University. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 2021, no. 13 (2), pp. 1154–1159. DOI: 10.9756/INT-JECSE/V13I2.211161. (In English).
 28. Lai T., Lin H. F. An investigation of the relationship of beliefs, values and technological pedagogical content knowledge among teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 2018, vol. 27 (4), pp. 445–458. DOI: 10.1080/1475939X.2018.1496137.
 29. Pillen M. T. Professional identity tensions of beginning teachers. *Technische Universiteit Eindhoven*, 2013, pp. 178. DOI: 10.6100/IR758172.



УДК/UDC 378
EDN SWEOEZ



Мухаметзянова Фарида Шамилевна

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент Российской академии образования,
главный научный сотрудник, Казанский государственный
институт культуры, г. Казань

Mukhametzyanova Farida Sh.

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
corresponding member of RAE, Chief Researcher,
Kazan State Institute of Culture, Kazan

Шайхутдинова Галия Айратовна

кандидат педагогических наук, доцент, ученый секретарь,
Казанская государственная консерватория
имени Н. Г. Жиганова, г. Казань

Shaykhutdinova Galiya A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent,
Academic Secretary, Kazan State Conservatory
named after N. G. Zhiganov, Kazan

О НЕОБХОДИМОСТИ ПЕРЕХОДА СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОСТРАНСТВО ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ON THE NEED TO TRANSITION THE MODERN SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION INTO THE AREA OF ADVANCED EDUCATION

Введение. В статье авторы анализируют современное дополнительное профессиональное образование и необходимость перевода его в пространство опережающего образования. Очевидно, что в настоящее время имеются объективные факторы, сдерживающие процесс модификации системы образования. Цель статьи заключается в проведении теоретико-методологического анализа концептуальных оснований перехода российского образования на систему опережающего обучения и выявление основных проблем его замедленного проявления в образовательном пространстве.

Методология исследования строится на системном подходе, лежащем в основе интегративного, содержательно-структурного подходов к дополнительному профессиональному образованию. Необходимость опережающего образования рассмотрена на уровне следующих компонентов: философско-методологическом, целевом, аналитическом, содержательно-технологическом.

Результатом исследования является анализ причин и выявленных проблем традиционного подхода к обучению субъектов образовательного процесса; предложены варианты их решения, такие как внедрение в процесс повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров программ нового

формата, учитывающих различные параметры требований программ и курсов в рамках информального и альтернативного образования.

В заключении авторы констатируют, что в системе дополнительного профессионального образования необходимо интегрировать различные модели обучения с такими свойствами, как востребованность, эффективность, малозатратность, инновационность, адресность, практикоориентированность и подобные, что поможет педагогам получить необходимые профессиональные компетенции, обеспечивающие высокий уровень конкурентности российского образования на международной образовательной арене.

Introduction. In the article, the authors analyze modern additional professional education and the need to transition it into the area of advanced education. It is obvious that at present there are objective factors constraining the process of modifying the education system. The purpose of the article is to conduct a theoretical and methodological analysis of the conceptual foundations of the transition of Russian education to a system of advanced learning and to identify the main problems of its delayed development in educational environment.

Methodology. The research methodology is based on a systematic approach underlying integrative, content-



structural approaches to additional professional education. The need for advanced education is considered at the level of the following components: philosophical and methodological, targeted, analytical, content-technological.

Results. The result of the study is: analysis of the causes and identified problems of the traditional approach to teaching subjects of the educational process; the proposed options for their solution, which include the introduction of a new format of programs into the process of professional development and retraining of teaching staff, taking into account various parameters of the requirements of programs and courses within the framework of informal and alternative education.

Conclusion. In conclusion, the authors state that the system of additional professional education needs integrating various training models with such properties as relevance, efficiency, low cost, innovation, targeting, practice orientation, etc., which will help teachers to obtain the necessary professional competencies, ensuring a high level of competitiveness of Russian education in the international educational arena.

Ключевые слова: профессиональное образование, опережающее образование, педагоги, цифровизация, конкурентоспособность.

Keywords: professional education, advanced education, teachers, digitalization, competitiveness.

Введение

Сегодня российское образование испытывает постоянно растущее давление со стороны общества и рынка труда к результатам обучения молодежи. Все чаще в его адрес раздаются требования активнее внедрять современные подходы к образовательным программам, модернизировать процесс обучения на всех его уровнях и этапах. Актуальность проведения данных мероприятий связана с тем, что для различных сфер промышленности, сельского хозяйства и экономики современной России нужны специалисты нового формата, квалификация которых может оцениваться с позиции имеющихся профессиональных компетенций [1], в т. ч. универсальных.

Кроме очевидных причин, затрудняющих ускорение процесса трансформации или перестройки системы образования (например, таких как психологическая неготовность педагогов к серьезным кардинальным преобразованиям; недофинансирование; отсутствие в необходимом объеме современной материально-технической базы; слабая заинтересованность педагогов в непрерывном профессиональном обучении; излишняя перегруженность образова-

тельных программ теоретическими готовыми выводами, а неполучением практических навыков через лабораторные, научно-исследовательские, опытно-экспериментальные, проектные виды деятельности), имеются и другие, менее явные факторы.

Среди ключевых факторов, воздействие которых на сущность и содержание процесса обучения имеет неоднозначный характер, выделяются такие: активно идущий процесс цифровизации обучения; постепенный переход на европейские стандарты оценки качества образования, рассматриваемые с позиции читательской, финансовой и естественно-научной грамотности, сформированности навыков смыслового чтения и другие; требования фиксировать результаты обучения не в балльно-оценочной системе, а по уровню сформированности компетентностей.

Все вышеназванные и другие не менее важные причины, сдерживающие процесс всесторонней модификации системы образования, могут привести к серьезному ее кризису, если не будут устранены в ближайшем будущем. Ситуация осложняется еще и тем, что в публичном пространстве – в СМИ, на научных конференциях, симпозиумах, форумах, образовательных интернет-порталах – не наблюдается ведения активной открытой дискуссии по данному вопросу среди педагогической и научной общественности. Все возникающие новации должны обсуждаться и рассматриваться в виде программ, предлагаемых в дополнительном образовании педагогов, однако, как показывает практика, система ДПО консервативна и не всегда может предложить педагогическому сообществу то, что ему нужно. Очевидно, необходимо говорить о достаточно серьезном реформировании системы, чтобы она могла перейти в режим опережающего, а не догоняющего образования современных педагогов.

Методология

Методология исследования строится на системном подходе, лежащем в основе интегративного, содержательно-структурного подходов к дополнительному профессиональному образованию. Повышение качества дополнительного профессионального образования, формирование конкурентоспособности слушателей этой системы, их социальная и профессиональная компетентность являются основными задачами системы опережающего обучения, а в нашем исследовании выступают значимыми факторами развития системы дополнительного образования в его интегративных границах. Цели и задачи исследования определили следующий выбор методов исследования: эмпи-



рические методы: наблюдение, анализ документов; теоретические методы: моделирование, анализ, синтез, проектирование; изучение реального опыта образовательных организаций по реализации потенциала опережения.

Результаты

Тема концептуальных оснований перехода российского образования на систему опережающего обучения по-прежнему слабо актуализирована в публичном образовательном дискурсе. По большей части авторы, которые в той или иной степени рассматривают эту проблему, видят ее решение в достаточно отдаленной перспективе, считая, что, во-первых, международный образовательный опыт неприменим в России (даются ссылки на «очевидные» преимущества советской и российской системы обучения перед зарубежной) из-за неадаптированности к российским условиям, а во-вторых, среди ученых-теоретиков и педагогов-практиков (О. В. Григораш, Н. М. Валюшина, Ю. Г. Одегов, А. П. Гарнов, В. С. Сенашенко, Н. Р. Камынина и др.) идут размышления о том, как сохранить остатки крепкой советской системы и внедрить в нее новшества, которые действительно смогут улучшить образовательную ситуацию. Кроме того, те реформы, которые осуществляются сегодня, ограничивают возможный путь становления ее на путь опережения [2–6].

Очевидным является факт, что модернизация профессионального образования связана с Четвертой промышленной революцией, стремительно меняющей требования к рынку труда, кардинально модифицирующей перечень профессий – усложняется социально-экономический уклад жизни общества, появились новые глобальные тренды, активно идет переход на цифровизацию экономики. Эти и другие не менее важные факторы, безусловно, влияют на систему образования. Существенно то, что данные и аналогичные им социальные явления глобального характера уже осуществляют «давление» на всех субъектов образовательного процесса, но при этом членами педагогического сообщества не анализируются, зачастую игнорируются различные проявления, не воспринимаются как сигнал к началу серьезных преобразований в системе подготовки кадров для «новой России».

Образовательная ситуация осложняется и последствиями пандемии коронавируса, есть ряд вопросов, которые она вызвала, и которые до сих пор не решены: онлайн-обучение, использование массово дистанционных и онлайн-технологий, трудоустройство и востребованность выпускников колледжей и вузов. Вообще проблема востребованности на рынке труда

профессионалов новой формации является первостепенной для эффективного развития экономики современной России, и одни лишь полумеры по постепенному «мягкому» видоизменению содержания образовательных программ и внесению изменений в стандарты обучения не дадут нужного результата.

Первостепенный вопрос может быть обозначен следующим образом: как же решать эти задачи – то ли выделять дополнительные ресурсы – финансовые, кадровые, материально-технические и иные, – то ли определить параметры реформирования, или достаточно будет постепенно провести некоторые системно-административные преобразования и т. п. и т. д. Но, пожалуй, самым актуальным вопросом на настоящий период – определение потребности или ее отсутствие в новой образовательной стратегии развития образования на долгосрочный период, сориентированной не просто на достижение высокого качества образования, а на подготовку кадров, отвечающих потребностям разных сфер деятельности государства и возможности стать российскому образованию международным общепризнанным мегатрендом [4]. Конечно, это сложная задача, решение которой требует серьезного научного анализа и теоретического осмысления.

В настоящее время практически во всех странах мира нарастает противоречие между традиционными темпами обучения человека и ускоряющимися темпами получения новых знаний, что является основной причиной существенного отставания образования от уровня развития науки, техники, экономики и производства. Данный факт определяет другую глобальную цель: необходимость российской системе образования перейти на опережающий путь развития.

Идея опережающего образования уже активно обсуждалась в России в научном сообществе в 1995–1996 гг. «Как научно обоснованная концепция, она впервые была рассмотрена на II Международном конгрессе ЮНЕСКО «Образование и информатика» (Москва, 1996 г.). Суть этой концепции состоит в том, чтобы перестроить содержание и методологию учебного процесса во всех звеньях системы образования таким образом, чтобы она была способной готовить людей к новым условиям их существования в глобальном информационном обществе» [7]. Поскольку уровень развития образования во всем мире рассматривается через призму возрастания интенсивности процесса глобализации и цивилизационного развития, то парадигма опережающего образования строится на посылах, представленных в национальной программе «Цифровая экономика Российской Феде-



рации» (2018 г.), один из важнейших – создать условия для развития общества знаний в Российской Федерации. Кроме того, предусматривается внедрение в образовательную деятельность следующих аспектов: реализация современных моделей образовательного процесса с учетом цифровизации; внедрение персональных траекторий обучения, позволяющих обучаемым выбирать индивидуально способы (формальные, неформальные, информальные, альтернативные) формирования базовых компетенций цифровой экономики и т. п.

Все эти и другие аналогичные меры, которые необходимо внедрить в систему образования, призваны сформировать «интеллектуальный потенциал, ориентированный на модернизацию и инновационное развитие экономики, и это сегодня уже не гуманитарная задача, а основной вопрос обеспечения национальной безопасности» [8]. Таким образом, переход образования на этап опережающего развития относится к сфере национальных интересов, во-первых, а во-вторых, будет отвечать современным потребностям быть конкурентоспособными на рынке труда самой молодежи и обществу в целом.

Все вышеперечисленные факторы, безусловно, актуализируют проблему разработки и внедрения программ дополнительного профессионального образования педагогов в аспекте их подготовки и переподготовки. Однозначно они должны носить опережающий характер уже сегодня, потому что такая подготовка педагогов в рамках компетентного подхода – это основа эффективности процесса модернизации (трансформации) школьного образования на последующий исторический период.

При анализе форм и содержания российского образования, профессор А. И. Уман отмечает, что до нынешнего периода «учителю оставалось лишь взять готовый нормативный сценарий урока и «перенести» его в учебный процесс... Сегодня же присутствует иная «педагогическая реальность, в которой учитель конструирует учебный процесс и создает сценарий урока, а затем реализует его в обучении» [9]. Но в целом ситуация в этом направлении мало изменилась, по-прежнему большинство педагогов предпочитают идти по пути наименьшего сопротивления и использовать традиционный подход к подготовке и проведению уроков, с неохотой осваивают новые профессиональные компетенции и функции. Система ДПО много лет пытается сломать этот стереотип. В настоящее время программы повышения квалификации педагогов направлены «на получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональ-

ной деятельности, приобретение новой квалификации» [10]. Кроме того, создан единый федеральный портал дополнительного профессионального педагогического образования, на котором будут аккумулированы все программы повышения квалификации, рекомендованные федеральными экспертами. Данное новшество позволит нарастить качество подготовки педагогов, решать первоочередные задачи, стоящие перед образованием, но работать на опережение не позволит, так как программы будут предоставлять ученые и практики, работающие в данной системе – институтах развития образования и центрах повышения квалификации. Очевидно, чтобы стать на путь опережения, нужен другой подход.

Из-за постоянно меняющихся социально-экономических и политических условий в мире и России имеется острая потребность в маневренности, подвижности и вариативности обучающих программ, а также в динамичности реагирования на нарастание информационной нагрузки на все субъекты образования. Данные свойства должны присутствовать в программах переподготовки, повышения квалификации педагогических кадров, должны учитывать потребность определенной категории обучающихся в информальном [11] и альтернативном образовании [12] (дистанционное, очно-заочное, тренинговое, краткосрочное, семейное, самообразование и т. п. и т. д.).

Н. В. Ляшевская отмечает, что «традиционная система образования, которая чаще всего представлена формальным и неформальным видами образования, не соответствует потребностям и вызовам современности и тормозит развитие потенциальных возможностей человека» [13], и что оно может рассматриваться не столько как основа непрерывного образования педагога, сколько эффективный способ развития актуальных установок человека, компенсации нехватки профессиональной компетентности.

Конечно, чтобы освоить новые требования к работе в новых условиях, современные педагоги должны иметь возможность получить целенаправленную профессиональную поддержку и сопровождение в рамках системы дополнительного профессионального образования для того, чтобы принять новые требования «в освоении новых функций, новых компетенций, профессиональных инноваций в меняющемся образовательном пространстве» [13].

Программы дополнительного профессионального образования педагогов нового формата должны учитывать различные параметры требований программ и курсов в рамках информального и альтернативного образования. Они должны предусматривать: а) учет



возрастных, гендерных, психофизиологических, образовательных и иных потребностей обучающихся; б) возможность устанавливать самостоятельно свой темп и стиль обучения, объем и разнообразие получаемых знаний; в) возможность получения и закрепления практических навыков и умений, самообразовываться; г) видоизменять и комбинировать индивидуальную стратегию и маршрут обучения и т. п.

В рамках расширения границ цифровой экономики на все сферы жизни следует ожидать, что образование станет одной из самых существенных и определяющих ценностей человека, основой успешности карьеры и профессионально-личностного развития. В связи с чем основной «фокус будет направлен на необходимость образования в течение жизни через интеграцию формального, неформального и информального образования (спонтанное) образование, которое реализуется за счет собственной активности индивидов в насыщенной культурно-образовательной среде» [14, с. 39]. Данный подход чрезвычайно актуализирует процесс модернизации программ повышения квалификации и переподготовки педагогов, главной составляющей которых является целенаправленная интеграция традиционного и нетрадиционного (информального) образования через развитие профессиональных компетентностей педагогов. Как считают И. О. Котлярова, М. Прохазка [15]: «Взаимосвязь, взаимовлияние и взаимоукрепление формального, неформального и информального образования придают целостность непрерывному образованию научно-педагогических работников в продолжение его жизни. Информальная составляющая образования выполняет в этой системе свои функции, повышая ее зрелость и способствуя преодолению дискретности образования человека» [13].

Ю. А. Чекулаева отмечает, что в современных условиях включение людей в систему непрерывного образования – это осознанная реальность. Оно «полностью встраиваемое в процесс и затрагивающее всех существующих (формальных) поставщиков образовательных услуг, начиная от школ и заканчивая высшими учебными заведениями», а также «выходит за границы формального образования, тем самым охватывая абсолютно все организации, инициативные группы или отдельные лица, также принимающие участие в образовательной деятельности» [16]. И оно хорошо согласуется с другими видами обучения и образования. Примеров таких множество: воскресные школы, институт третьего возраста, кружки, тематические клубы библиотеки, музеи, различные студии, тренинговые центры и т. п. – организации,

которые осуществляют неформальную образовательную деятельность, без жестких стандартов, регламентов и выдачи обязательных образовательных документов, но являющиеся чрезвычайно востребованными у молодежи и в целом населения. И хотя главными преимуществами неформального образования являются его подвижность, мобильность, адресность, открытость, в то же время это все же «систематический вид образовательной деятельности, совпадающий или несовпадающий с деятельностью формальных образовательных структур, реализуемый за рамками формальной системы образования» [16]. И она давно успешно функционирует во всех странах мира и в России в частности.

Однако педагоги по-прежнему мало вовлечены в систему неформального и альтернативного образования, не видят в них необходимых ресурсов для обучения, хотя с учетом прогноза на дальнейшее углубление процесса глобализации и цифровизации можно предвидеть «...существенное повышение масштаба и эффективности использования ресурсов неформального (за рамками организаций дополнительного образования детей) и информального образования (медиафера, Интернет)» [16; 17]. Как видно из анализа, большинство авторов, исследующих проблемы информального обучения, отмечают, что структурно выстроенная система формирует необходимые условия мотивации к образованию формальному, что способствует созданию благоприятной образовательной среды.

Заключение

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в системе дополнительного профессионального образования педагогов необходимо внедрять программы, которые, с одной стороны, являются естественным продолжением системы непрерывного образования учителей, а с другой – базируются на принципах информального обучения.

Современная система повышения квалификации педагогов должна интегрировать различные модели обучения с такими свойствами, как востребованность, эффективность, малозатратность, инновационность, адресность, практикоориентированность и т. д. Они призваны предоставить возможность педагогам получить необходимые профессиональные компетенции, позволяющие им применять неформальным образом в учебно-предметной и внеучебной деятельности современные образовательные технологии, в т. ч. информационно-коммуникационные, иметь навыки формирования индивидуальных образова-



тельных траекторий и маршрутов обучающихся на основе их запросов и требований рынка труда, а также обеспечить высокий уровень конкурентности российского образования на международной образовательной арене. Система дополнительного профессионального образования в России должна быть конвергентной и с опережением отвечать на актуальные запросы государства и общества.

Литература

1. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире [Электронный ресурс] / Е. Лошкарева, П. Лукша, И. Ниненко, И. Смагин, Д. Судаков. URL: http://arzumanyan.com.ru/files/2017/wsdoklad_12_okt_rus.pdf (дата обращения: 14.09.2021).
2. Григораш О. В. Результаты реформирования системы образования в России // Научный журнал КубГАУ. 2016. № 121 (07). С. 367–386.
3. Валюшина Н. М. Педагогические условия повышения квалификации учителей на основе использования дистанционных образовательных технологий : дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2013.
4. Одегов Ю. Г., Гарнов А. П. Реформа российского образования: проблемы, результаты, перспективы // Уровень жизни населения регионов России. 2019. Т. 15, № 3. С. 36–51. DOI: <https://doi.org/10.24411/1999-9836-2019-10071>.
5. Сенашенко В. С. О реформировании отечественной системы высшего образования: некоторые итоги // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 5–15.
6. Камынина Н. Р., Грудзинский А. О. Россия в Болонском процессе: цель – повышение конкурентоспособности высшего образования // Высшее образование в России. 2017. № 8/9. С. 22–31.
7. Колин К. К. Российская концепция опережающего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://refdb.ru/look/1296962.html> (дата обращения: 14.09.2021).
8. Колин К. К. Национальная доктрина России в сфере образования и проблемы информатизации [Электронный ресурс]. URL: <https://ito.su/1998/Plenar/Kolin.html> (дата обращения: 14.09.2021).
9. Уман А. И. Формирование содержания образования: современная интерпретация // Проблемы современного образования. 2011. № 6. С. 83–88.
10. О дополнительном профессиональном образовании : письмо Министерства образования и науки РФ от 9 октября 2013 г. № 06-735.
11. Ляшевская Н. В. Актуальность неформального образования в контексте непрерывного образования // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2018. № 4 (28). С. 124–130.
12. Альтернативное образование детей: где учиться вместо обычной школы [Электронный ресурс]. URL: <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/chto-takoe-alternativnoe-obrazovanie> (дата обращения: 14.09.2021).
13. Ляшевская Н. В. Неформальное образование: подходы к определению понятия [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informalnoe-obrazovanie-podhody-k-opredeleniyu-ponyatiya> (дата обращения: 14.09.2021).
14. Кандаурова А. В., Милованова Н. Г. Современные проблемы повышения квалификации педагогов [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogov> (дата обращения: 14.09.2021).
15. Котлярова И. О. Прохазка М. Неформальное образование в системе непрерывного образования научно-педагогических работников // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2016. Т. 8, № 4. С. 16–22.
16. Чекулаева Ю. А. Актуальные проблемы системы непрерывного образования в Российской Федерации и возможные пути их решения с учетом зарубежного опыта // Управление образованием: теория и практика. 2018. № 1 (29). С. 36–50.
17. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза [Электронный ресурс]. URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (дата обращения: 14.09.2021).

References

1. Loshkareva E., Luksha P., Ninenko I., Smagin I., Sudakov D. Navyki budushchego. Chto nuzhno znat' i umet' v novom sloznom mire [Future Skills. What you need to know and be able to do in a complex new world]. Available at: http://arzumanyan.com.ru/files/2017/wsdoklad_12_okt_rus.pdf (accessed 14.09.2021). (In Russian).
2. Grigorash O. V. Rezul'taty reformirovaniya sistemy obrazovaniya v Rossii [The results of the reform of the education system in Russia]. *Scientific Journal of Kuban State Agrarian University*, 2016, no. 121 (07), pp. 367–386. (In Russian).
3. Valyushina N. M. Pedagogicheskie usloviya povysheniya kvalifikatsii uchitelej na osnove ispol'zovaniya distancionnykh obrazovatel'nykh tekhnologij [Pedagogical conditions of professional development of teachers based on the use of distance learning technologies]. Ph. D. thesis. Chita, 2013. (In Russian).
4. Odegov Yu. G., Garnov A. P. Reforma rossijskogo obrazovaniya: problemy, rezul'taty, perspektivy [The reform of Russian education: Problems. Results. Prospects]. *Living Standards and Quality of Life*, 2019, vol. 15, no. 3, pp. 36–51. DOI: <https://doi.org/10.24411/1999-9836-2019-10071>. (In Russian).
5. Senashenko V. S. O reformirovanii otechestvennoj sistemy vysshego obrazovaniya: nekotorye itogi [On the reforming of national higher education system]. *Higher Education in Russia*, 2017, no. 6, pp. 5–15. (In Russian).
6. Kamynina N. R., Grudzinskiy A. O. Rossiya v Bolonskom processe: cel' – povyshenie konkurentosposobnosti vysshego obrazovaniya [Russia in the Bologna process: goal – to enhance the competitiveness of higher education]. *Higher Education in Russia*, 2017, no. 8/9, pp. 22–31. (In Russian).
7. Kolin K. K. Rossijskaya koncepciya operezhayushchego obrazovaniya [The Russian concept of advanced education]. Available at: <https://refdb.ru/look/1296962.html> (accessed 14.09.2021). (In Russian).
8. Kolin K. K. Nacional'naya doktrina Rossii v sfere obrazovaniya i problemy informatizacii [Russia's National Doctrine for Education and the Problems of Informatization]. Available at: <https://ito.su/1998/Plenar/Kolin.html> (accessed 14.09.2021). (In Russian).
9. Uman A. I. Formirovanie soderzhaniya obrazovaniya: sovremennaya interpretaciya [Formation of the content of education: a modern interpretation]. *Problems of Modern Education*, 2011, no. 6, pp. 83–88. (In Russian).
10. O dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii [About additional professional education]. Letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on October 9, 2013 № 06-735. (In Russian).
11. Lyashevskaya N. V. Aktual'nost' informal'nogo obrazovaniya v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya [Topicality of informal education in the context of continuing education]. *Herald of Siberian Institute of Business and Information Technologies*, 2018, no. 4 (28), pp. 124–130. (In Russian).
12. Al'ternativnoe obrazovanie detej: gde uchit'sya vmesto obychnoj shkoly [Alternative education for children: where to study instead



- of a regular school]. Available at: <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/chto-takoe-alternativnoe-obrazovanie> (accessed 14.09.2021). (In Russian).
13. Lyashevskaya N. V. Informal'noe obrazovanie: podhody k opredeleniyu ponyatiya [Informal education: approaches to defining the concept]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/informalnoe-obrazovanie-podhody-k-opredeleniyu-ponyatiya> (accessed 14.09.2021). (In Russian).
14. Kandaurova A. V., Milovanova N. G. Sovremennye problemy povysheniya kvalifikatsii pedagogov [MODERN PROBLEMS OF TEACHERS' IMPROVEMENT]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogov> (accessed 14.09.2021). (In Russian).
15. Prochazka I. O. Prochazka M. Informal'noe obrazovanie v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov [Informal learning in continuing education of scientific-pedagogical employees]. *Bulletin of the South Ural State University. Series "Education. Educational Sciences"*, 2016, vol. 8, no. 4, pp. 16–22. (In Russian).
16. Chekulaeva Yu. A. Aktual'nye problemy sistemy nepreryvnogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii i vozmozhnye puti ih resheniya s uchetom zarubezhnogo opyta [Current issues of life-long learning system in Russian Federation and possible ways of their solution considering international experience]. *Management of Education: Theory and Practice*, 2018, no. 1 (29), pp. 36–50. (In Russian).
17. Memorandum nepreryvnogo obrazovaniya Evropejskogo Soyuz [European Union Memorandum on Lifelong Learning]. Available at: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (accessed 14.09.2021). (In Russian).

УДК/UDC 37.036
EDN PLLSEY



Ткаченко Людмила Анатольевна

кандидат искусствоведения, доцент, доцент кафедры дизайна, Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово

Ткаченко Андрей Викторович

кандидат искусствоведения, доцент, доцент кафедры декоративно-прикладного искусства, Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово

Мхитарян Гагик Юрикович

профессор кафедры дизайна, Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово

Привалова Галина Федоровна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социально-культурной деятельности, Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово

Tkachenko Ludmila A.

Candidate of Art History, Docent, Associate Professor at the Department of Design, Kemerovo State Institute of Culture, Kemerovo

Tkachenko Andrey V.

Candidate of Art History, Docent, Associate Professor at the Department of Arts and Crafts, Kemerovo State Institute of Culture, Kemerovo

Mkhitarian Gagik Yu.

Associate Professor at the Department of Design, Kemerovo State Institute of Culture, Kemerovo

Privalova Galina F.

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Socio-cultural activities, Kemerovo State Institute of Culture, Kemerovo

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КЕРАМИКОЙ НА ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

THE INFLUENCE OF CERAMICS CLASSES ON THE CREATIVE DEVELOPMENT OF SCHOOL-AGE CHILDREN

Введение. В статье рассматривается влияние занятий художественной керамикой на развитие личности детей. Затрагиваются актуальные в наши дни вопросы дополнительного образования детей. Подчеркивается роль современной системы дополнительного образования, которая предоставляет возможность обучающимся заниматься художествен-

ным творчеством. Особое внимание уделяется представлению народного творчества через создание глиняной игрушки. Занятия керамикой позволяют решить важнейшую социальную проблему, которая связана с выявлением и развитием способностей детей.

Методология. Методы, применяемые в данном исследовании: анализ научно-методической литера-



туры, опрос детей и взрослых, наблюдение за обучающимися в ходе занятий.

Результаты. В статье предлагаются приемы и методы, способствующие творческому развитию детей школьного возраста посредством занятий художественной керамикой:

– *информационно-рецептивный* – представляет собой наблюдение, просмотр иллюстраций и слайдов, демонстрация способов действий, объяснение, рассказ педагога. Данный метод позволяет сформировать у школьников важнейшее качество личности, характеризующее ее познавательную сферу – наблюдательность;

– *репродуктивный* – проявляется в беседе, ответах на вопросы, поощрении, совете, напоминании;

– *исследовательский и эвристический методы*, как правило, используются комплексно. Они ориентированы на поиск детьми самостоятельного решения поставленной задачи, поиск возможных вариантов. Данные методы способствуют развитию творческого мышления, воображения, пооперационному обучению творческой деятельности;

– *метод проблемного изложения* направляет действия школьника на поиск самых различных вариантов решения поставленных задач;

– *игровые методы* – самые привлекательные и ненавязчивые, они направляют деятельность детей на использование простых и в то же время интересных находок в процессе деятельности.

Заключение. В ходе работы над керамической игрушкой дети знакомятся с особенностями изготовления керамических изделий, различными способами работы с глиной, условиями сушки, обжига и др. На занятиях художественной керамикой обучающиеся повышают свой культурно-образовательный уровень, расширяют общий кругозор и осваивают значение таких понятий, как тестообразное состояние глины, «шликер», «ангоб», «глазурь» и другие.

Introduction. The article examines the influence of ceramics classes on the development of children's personality. The issues of additional children education that are relevant today are touched upon. The role of the modern system of additional education, which provides an opportunity for students to engage in artistic creativity, is emphasized. Special attention is paid to the presentation of folk art through the creation of clay toys. Ceramics classes allow solving the most important social problem, which is associated with the identification and development of children's abilities.

Methodology. The following methods were used in the study: analysis of scientific and methodological literature,

survey of children and adults, observation of students during classes.

Results. The article offers techniques and methods that contribute to the creative development of school-age children through artistic ceramics classes:

– *Informational-receptive* – represents observation, viewing of illustrations and slides, demonstration of methods of action, explanation, and teacher's storytelling. This method allows students to form the most important quality of personality that characterizes its cognitive sphere – observation;

– *Reproductive* – manifests itself in conversation, answering questions, encouragement, advice, and reminders;

– *Research and heuristic methods*, as a rule, are used comprehensively. They focus on children's independent task solution search, and a search for possible options. These methods contribute to the development of creative thinking, imagination, postoperative learning of creative activity;

– *The method of problem presentation* directs student's actions to search for a variety of solutions to the tasks set;

– *Game methods* are the most attractive and unobtrusive, they direct the activities of children to use simple, and at the same time, interesting ideas in the process of activity.

Conclusion. While working on a ceramic toy, children get acquainted with peculiarities of making ceramic products, various ways of working with clay, drying conditions, firing, etc. During the classes of artistic ceramics, students increase their cultural and educational level, expand their general horizons and master the meaning of such concepts as the dough-like state of clay, ceramics slip, engobe, ceramic glaze and others.

Ключевые слова: керамика, работа с глиной, деятельность учреждений дополнительного образования, развитие творческих способностей, художественное творчество, личностное развитие детей, керамические изделия.

Keywords: ceramics, working with clay, activities of institutions of additional education, development of creative abilities, artistic creativity, personal development of children, ceramic products.

Введение

Деятельность педагогов учреждений современного дополнительного образования положительно влияет на процесс воспитания, обучения и развития личности ребенка. Дополнительное образование существует как в общеобразовательных учреждениях, так и отдельно от них. Школы искусств, кружки, секции по интересам, дома творчества играют важную роль в развитии способностей и интересов обучающихся [1].



Полноценное образование включает, в том числе, и художественное образование. Оно сохраняет целостность личностного развития ребенка. В последние годы вырос интерес специалистов к механизму влияния искусства на творческое развитие ребенка. Посредством увлечения детей школьного возраста художественной керамикой происходит активная адаптация ребенка в макросоциальной среде, так как эстетическое образование является неотъемлемой частью общего педагогического процесса. Оно приобретает особую значимость в работе с детьми, имеющими трудности в обучении.

Так, на уроках художественно-эстетической направленности в учреждении дополнительного образования у педагога появляется возможность создания ситуации успеха для слабоуспевающих учеников. Им часто необходим положительный настрой к учебной деятельности, чтобы приобрести уверенность в собственных силах. Создавая свои произведения искусства, дети вкладывают в них свой интеллект, талант, душевный настрой. В этом помогает корректность педагога, уместность комментариев по поводу изготавливаемых изделий, ведь именно в этих работах дети проявляют особенно искренними и открытыми.

Дополнительное образование в данном процессе играет незаменимую роль. Занятия керамикой относятся к декоративно-прикладному искусству, исторически сложившемуся на каждой территории со своими особенностями и спецификой, секретами народного мастерства. Одним из материалов, внесших большой вклад в развитие народного искусства, можно назвать глину. Внимание к такому материалу, как глина, привело к появлению целого ряда мастерских, где изготавливалась различная утварь для домашнего быта [2].

Удивительные свойства глины (прочность, огнеупорность, пластичность) позволяют разнообразно использовать ее для лепки декоративных скульптур, животных и людей, шкатулок, подсвечников, ваз, настенных панно. Это достаточно доступный и недорогой материал. Важно также и то, что пластичность материала представляет особый интерес для детей [12]. Работа с глиной развивает мелкую моторику и когнитивные способности. Если изделие будет объемным, то нужно представить себе, как оно будет выглядеть с разных сторон. Работа выполняется обеими руками, разнонаправленными движениями, при этом улучшается координация движений и ориентация в пространстве, формируются конструктивные способности. Для успешного освоения лепки из глины необходимо иметь определенные навыки

работы с глиной: определять влажность комка глины, т. к. от этого зависит качество работы; понимать текстуру глины и степень готовности ее для лепки, знать приемы формования отдельных деталей в виде шара, цилиндров разных размеров, пластов и присоединения деталей между собой. Процесс происходит в определенном порядке, изготовление изделий требует равномерного высыхания при сушке и обжиге для сохранения форм.

Методология

Прежде чем приступить к работе с глиной и ответить на поставленные вопросы, смотрим мультфильм «Глинка», в котором показано, как «оживает» глина в руках настоящих мастеров. Узнаем, что глину добывают в карьерах. В природе она находится под слоем земли. Камни разрушаются под воздействием дождя, солнца, ветра и со временем превращаются в песок и глину. Глину можно увидеть во многих местах: на дне водоема, на дороге, даже гнездо ласточки сделано из глины. Оказывается, что существует семь цветов глины. Иногда люди применяют ее для лечения болезней, так как глина входит в состав мазей. Даже раненые животные вымазывают раны в глине. Применяют этот ценный материал и в косметологии.

Прочитав пособие В. С. Горичевой «Сказку сделаем из глины, теста, снега, пластилина», анализируем его содержание, задаем детям вопросы:

- Где находится глина на планете Земля?
- Назовите свойства глины.
- Какие свойства глины используют для лепки?
- Как человек использует глину?
- Где чаще появляются лужи – на песке или на глинистой почве?
- Какую глину лучше выбрать для лепки? [2].

Постоянно ведем наблюдение, могут ли дети определить цвет, запах, форму глины; сравнить сыпучесть глины с сыпучестью песка; рассмотреть глину и песок под микроскопом.

Основная часть работы – самая интересная. Для знакомства со свойствами глины проводим ряд опытов:

- проверяем свойства пластичности глины;
- проверяем свойства непроницаемости глины для воды;
- определяем вязкость глины и др.

Для определения сыпучести материала берем горсть песка и высыпаем его. Песок сыпучий, песчинки не держатся друг за друга. То же делаем с глиной. Вывод: глина плохо пересыпается, ее частицы плотно прилегают друг к другу. Если взглянуть



на глину под микроскопом, то мы увидим крошечные пластинки.

Для определения вязкости следует намочить песок и глину. Продавим палочкой песок. Песок не обладает вязкостью: его круглые частицы плохо прилипают друг к другу. То же сделаем и с глиной. Палочку сложно вытащить. Она вязнет. Вывод: сырая глина становится вязкой.

Проверяем водопроницаемость глины. Берем два стакана с воронками. В одной воронке находится песок, в другой – глина. Наливаем воды. Песок быстро намокает и пропускает воду. Глине надо время, чтобы намокнуть. Вывод: частички глины плотно скреплены друг с другом, поэтому вода сквозь них не проходит.

Прекрасное свойство глины заключается в ее пластичности. Для этого нужно намочить глину, затем перемешать, после чего она приобретет свойство принимать различные формы и сохранять их после высыхания. Вывод: глина – пластичный материал, что позволяет нам лепить разные изделия. Указанные свойства делают глину прекрасным поделочным материалом. После сушки изделия, можно его расписывать красками.

На занятиях художественной керамики дети постепенно повышают свой культурный уровень, расширяют кругозор, узнают особенности работы с глиной, условия сушки, обжига и др. Не каждый взрослый, а тем более ученик начальных классов, знает, что такое тестообразное состояние глины, понятия «формовка», глазурирование изделий и особенности изготовления керамических изделий. Все волшебство превращения глиняного кома в керамику проходит перед глазами ребят. Они переживают за появление трещинок на глине, ждут окончания обжига, не веря, что глазурь после обжига станет яркой. И искренне удивляются, когда из чашек, сделанных своими руками, можно пить чай.

Занятия керамикой – это длительный процесс, который включает в себя несколько этапов: лепку, обжиг, декорирование. Данный процесс требует определенных усилий над собой, развивает терпение и усидчивость. Обучение требует определенного уровня развития эмоционально-волевой сферы. В самом начале учим правильной постановке цели, планированию этапов деятельности, определенной очередности выполнения заданий, следим за качеством их выполнения. В процессе лепки, дети учатся творчески выражать свои мысли, чувства, свое представление о керамике, о различных возможностях данного материала. Через познание формы, цвета, фактуры предмета, консистенции материала развивается воображение, внимательность, пространственное

мышление. Не зря психологи используют лепку как одно из направлений арт-терапии. Наблюдая за керамическими работами ребенка, можно выявить его внутренние проблемы, которые его мучают и напрягают, несмотря на то, что дети зачастую не умеют формулировать то, что их беспокоит [6].

Именно во время работы с глиной заметно раскрываются внутренние ресурсы школьников, происходит саморегуляция нервно-психической деятельности их организма. Педагоги используют на данном этапе *информационно-рецептивный метод*, наблюдая за действиями школьника, вместе рассматривают иллюстрации и слайды, на которых изображены различные варианты игрушек. Особое внимание уделяется показу способов действий, объяснению, рассказу педагога об истории возникновения данного вида искусства. Данный метод позволяет сформировать у школьников важнейшие качества личности: внимательность, наблюдательность, любознательность, усидчивость. Использование данного метода обучения в учреждениях дополнительного образования продиктовано тем, что значительно расширяются знания в различных областях науки и техники, в связи с чем возрастает необходимость передачи большего объема учебной информации.

На всех этапах работы педагоги используют *репродуктивный метод*, необходимый во время беседы с ребенком. Этот метод обучения как способ организации деятельности учащихся по неоднократному воспроизведению сообщенных им знаний и показанных способов действий позволяет организовать работу детей в определенной последовательности, часто – по инструкции. Во время работы полезен диалог, предполагающий ответы обучающегося на различные вопросы. Вовремя данный совет педагога может помочь при выборе художественных деталей, а своевременное поощрение или похвала вселят в ребенка уверенность и желание быстрее довести начатое до конца.

С помощью *исследовательского и эвристического метода* дети направляются на поиск самостоятельного решения. Умение направить работу на решение какой-либо проблемы способствует успешному развитию творческого мышления и воображения обучающихся. Этот метод развивает критическое мышление школьников, учит самостоятельному приобретению знаний. Виды деятельности обучающихся при эвристическом методе заключаются в подборе материала из художественного произведения, из критической статьи, учебника и других пособий для ответа на заданный вопрос и др.



О результатах игровых приемов в работе с керамической педагоги отзываются с восторгом. Игра помогает направить деятельность детей на использование простых и в то же время интересных находок в процессе деятельности. Детям нравится быть первыми, значимыми, оцененными «на отлично», поэтому все работы отправляются на школьные и городские выставки, в учреждения дополнительного образования, а самые лучшие работы – в детские дома!

На занятиях керамикой трудно пройти мимо истории возникновения народной глиняной игрушки. Эта тема открывает перед нами огромное поле деятельности и большие возможности. Образы народного искусства особенно близки детям школьного возраста. Усиленные занятия художественным творчеством, предпринятые не только в младшем, но и в подростковом возрасте, и даже с отстающими в учебе детьми, приводят к их личностному росту: эмоциональная сфера обогащается, эгоистические и потребительские мотивы уступают место стремлению к саморазвитию и заботе о других; растут самостоятельность и ответственность ребенка как признаки психологического здоровья. Занятия керамикой позволяют лучше узнать ребенка, его мир, интересы, проблемы и страхи, определить его отношение к самому себе, своей семье, друзьям, школе [3].

Личностное развитие детей происходит при формировании ценностей, убеждений, мировоззрений, отношений с внешним и внутренним миром. Это сложный процесс, который способствует самосовершенствованию человека. При этом одним из ведущих направлений развития личности ребенка является *патриотическое воспитание*. Формирование у детей познавательного интереса к русской народной культуре и развитие нравственно-патриотической и эстетической сторон личности ребенка происходит через ознакомление с народными промыслами России и организацию творческой деятельности. В нашем исследовании патриотическое воспитание четко прослеживается в работе детей с дымковской игрушкой. Знакомясь с историей ее возникновения, закрепляя навыки рисования основных элементов росписи, осознавая особенности и своеобразие ее колорита, дети проявляют свою любовь к народному творчеству, к родной стране.

Все это способствует воспитанию человека, уважающего традиции своего народа, бережно относящегося к своей стране, патриота своей Родины. Глиняная игрушка, как часть целостного мира народного творчества, является символом дружбы, мира, добра. Яркая, веселая, добрая, родная, голосистая, народная

глиняная игрушка всегда воспринимается детьми как кусочек сказки, легенды, которая пришла к нам из глубины веков. Так, в старинном Дымкове, под городом Кировом (бывшая Вятка), рождались удивительные игрушки: забавные олени с ветвистыми рогами, мальчик верхом на коне, кормилица с ребенком на руках, или нарядная, в старомодном костюме дама [7].

Полноценное развитие возможно только в социуме, при совместном взаимодействии педагога, родителей и детей. В учреждении дополнительного образования дети приобретают новый опыт взаимодействия с другими детьми, с педагогами, при этом происходит формирование нового стиля поведения, взаимоотношений, а также выполнения заданий на определенную тему. В кропотливой совместной работе педагог передает свои знания детям, свое понимание мира. В этом процессе происходит эстетическое восприятие окружающего мира, дети начинают осознавать свою роль в нем. Так, постепенно обучающиеся приобщаются к какому-либо мастерству, воспитывая в себе эстетический вкус, трудолюбие, понимание искусства.

Исследования ученых показывают, что занятия керамикой в системе дополнительного образования активизируют интеллектуальную деятельность детей и подростков; положительно влияют на успеваемость по основным предметам (а не отвлекают от них); повышают общую креативность человека; развивают воображение, без чего не может быть речи о творчестве ни в какой области человеческой деятельности. Через некоторое время они начинают заметно опережать своих ровесников и в интеллектуальном плане, и в эмоциональном, и нравственном развитии [4].

Еще одним из увлекательнейших заданий, которые можно предложить детям, является создание пряничных форм. Напомним, что создание пряников на Руси получило свое развитие в XVII в., когда из дальних стран стали привозить пряности, необходимые для пряничного теста. В XVII–XIX вв. пряничное дело было распространенным народным промыслом. Для русского крестьянина или горожанина пряники были излюбленным лакомством. Они широко использовались в обрядовой и праздничной жизни людей. Линии пряничных форм простые, ясные.

Вся композиция подготовки пряника состоит из основного мотива и оформления. Оформление может быть в виде орнамента или нескольких декоративных элементов. Варианты композиции пряничных форм педагог предлагает детям, нарисовав их на доске. Дети начинают работу с эскиза и определяют общую форму пряника. Затем они выбирают



Таблица 1

сюжет создания пряника, рисуют его контур, прорабатывают форму внутренним орнаментом. Размер элементов орнамента зависит от общего размера заполняемой формы.

После выполнения эскизов можно начинать работать в материале. Для этого на ткани раскатывают глиняный пласт средней толщины. Из пластов вырезают контур пряничной формы и тонким стеклом наносят рисунок. Из пласта дети выбирают глину специальными петлями и выполняют работу в технике горельефа. В конце работы можно познакомиться с работами друг друга и педагога. После сушки пряничные формы обжигаются в печи, глазурью они не покрываются. Керамика не подвержена, как другие материалы вроде стекла, дерева, металла и тканей, атмосферным влияниям, и керамические изделия долго сохраняют свое величие [13].

Занятия керамикой являются одним из традиционных видов декоративно-прикладного искусства с глубокими национальными корнями, они формируют эстетический и этический вкус ребенка, его восприятие прекрасного. В данной области искусства ребенок может приобрести ранний, успешный и полноценный опыт творчества – порождения и осуществления собственных замыслов. Опыт, который незаменим для становления самосознания, самоощущения человека в обществе, поможет ему в будущем стать креативным в любой сфере деятельности [5].

Педагоги г. Кемерово уже несколько лет ведут занятия по художественной керамике в детских художественных школах, детских школах искусств. В центрах дополнительного образования, домах и дворцах детского творчества ребята работают с менее трудоемкими материалами для лепки: пластилином, соленым тестом, искусственной пластикой [9]. Нами собрана информация по педагогам, которые работают с керамикой уже много лет. Данные представлены в таблице 1.

Данная таблица показывает, что занятия керамикой в учреждениях дополнительного образования г. Кемерово ведутся известными педагогами, но, к большому сожалению, в детских художественных школах (ДХШ) и детских школах искусств (ДШИ) занятия платные, и детей с ограниченными возможностями здоровья в таких школах не так много. Многие семьи, в том числе и неблагополучные, не могут выделить из своего бюджета определенную сумму на обучение ребенка, поэтому дети из таких семей или воспитанники детских домов в них не обучаются. Однако желающие могут учиться в домах и дворцах детского творчества, где занятия проводятся бесплатно, что

Занятия керамикой в учреждениях дополнительного образования, детских художественных школах, детских школах искусств г. Кемерово

Учреждения дополнительного образования г. Кемерово, в которых занимаются керамикой	ФИО преподавателя
МАУ ДО «ЦДШИ»	Суслина А. А.
Филиал МАУ ДО «ЦДШИ»	Горюткина Ж. В.
МАУДО «ДХШ»	Семенов С. В., Мошегова М. В., Деханд Е. М.
МАОУДО «ДШИ № 19»	Бобров В. Л., Боброва Т. И.
Детская школа искусств № 50	Паутова И. Ю.
МАУДО ДШИ № 46	Внукова Ю. Л., Земнухов В. В., Бочарникова А. П.

совершенно не снижает качества занятий. К тому же во время пандемии педагоги приобрели новый опыт работы – удаленно, по ЗУМ, что ни на день не приостановило процесс обучения.

Опираясь на критерии, показатели и уровни развития творческих способностей школьников, предложенные исследователем Н. В. Кондратьевой, проведем диагностику уровня развития детей по каждому критерию [11]. Это позволит определить уровень развития творческих способностей обучающихся, занимающихся лепкой керамических изделий.

Когнитивно-эмоциональный критерий выражается в способности мыслить нешаблонно, продуцировать как можно больше идей, образов; характеризует степень вовлеченности в творческий процесс – силу эмоциональных откликов на творческое задание, что отражается в творческом продукте, подчеркивает его оригинальность, экспрессию, разработанность. *Показатель* заключается в способности нешаблонно мыслить, в умении создать оригинальную поделку.

Личностно-креативный критерий выражается в способности активно развивать свой творческий потенциал, тренировать воображение, критический взгляд на вещи; склонность действовать максимально самостоятельно (индивидуальная стратегия). *Показателем* является способность к воображению.

Мотивационно-ценностный критерий показывает способность к творческой деятельности, самовыражению посредством создания творческого продукта; указывает на понимание и признание ценности своего и чужого творчества. *Показатель* – способность



к творческой деятельности посредством создания творческого продукта.

Деятельностно-процессуальный критерий отражает способность к самостоятельной творческой деятельности, выбор наиболее успешной стратегии поведения и тех или иных приемов мыслительной деятельности в решении поставленной творческой задачи, нацеленность на результат. *Показатель* – способность к творческой и познавательной самостоятельности.

Рефлексивный критерий показывает способность к самоанализу, саморефлексии, поиску своих сильных сторон и слабых, стремление к саморазвитию, познанию мира и его преобразованию, объективной критике своих творческих достижений и чужих; определяет развитие внутренней позиции творца. *Показатель* – способность объективно оценить свой и чужой творческий продукт.

Для участия в эксперименте были взяты обучающиеся 2-го класса в количестве 10 человек, была проведена входная и выходная диагностика для определения уровня развития творческих способностей обучающихся, сначала детей, не занимающихся лепкой керамических изделий, а спустя 9 месяцев (с сентября по май 2020/21 уч. г.), детей, уже хорошо освоивших данный вид творческой деятельности. Для подсчета результатов мы пользовались трехбалльной отметкой каждого показателя: низкий, средний, высокий. Полученные данные занесли в таблицу 2.

Сведения, представленные в таблице, наглядно показывают, что высокий уровень развития творческих способностей обучающихся на 1-м, констатирующем этапе проявлен только у двух обучающихся. У всех остальных детей преобладал средний и низкий уровень.

Таблица 2

Уровни развития творческих способностей обучающихся в ходе лепки изделий из керамики на констатирующем этапе

Критерии								
Обучающийся	Когнитивно-эмоциональный критерий	Мотивационно-ценностный критерий	Личностно-креативный критерий		Деятельностно-процессуальный критерий			Рефлексивный критерий
Показатели								
	Способность мыслить нешаблонно	Способность к творческой деятельности, посредством создания творческого продукта	Способность к воображению		Способность к творческой и познавательной деятельности, к самостоятельности			Способность к самоанализу
	Способность к созданию разнообразных творческих образов, предлагать идеи и пути их решения	Способность включиться в творческую деятельность	Способность мысленно или на бумаге представить предполагаемый художественный объект	Способность к созданию художественного объекта (скульптуры, игрушки из керамики)	Способность к приготовлению материала (глины)	Способность к созданию объемной формы глины	Способность к декорированию формы глины	Способность объективно оценить свой и чужой творческий продукт
Уровни развития творческих способностей обучающихся								
Аня В.	низкий	средний	низкий	средний	низкий	низкий	низкий	низкий
Витя Ш.	низкий	низкий	средний	средний	низкий	средний	средний	низкий
Галя Н.	средний	низкий	средний	низкий	средний	средний	низкий	низкий
Даша Д.	низкий	низкий	средний	средний	низкий	низкий	средний	средний
Ева Г.	высокий	средний	высокий	высокий	средний	средний	высокий	высокий
Женя В.	низкий	низкий	средний	низкий	низкий	средний	средний	низкий
Ира В.	средний	высокий	высокий	средний	высокий	средний	высокий	высокий
Катя Ш.	низкий	средний	низкий	средний	низкий	низкий	низкий	средний
Коля Д.	средний	низкий	низкий	средний	низкий	средний	низкий	низкий
Таня В.	низкий	средний	средний	низкий	средний	низкий	средний	низкий



По окончании курса занятий керамикой с данной группой (в мае 2021 г.) была проведена контрольная проверка, позволившая увидеть изменения в творческой деятельности обучающихся. Способность нешаблонно мыслить показали 8 обучающихся, они заслуженно получили высокий уровень развития. Способность включиться в творческую деятельность продемонстрировали 7 человек. Способность мысленно или на бумаге представить предполагаемый художественный объект показали 8 обучающихся. Способность к созданию художественного объекта из керамики продемонстрировали все дети (10 человек). Способность к приготовлению материала (глины) – показали 7 человек. Способность к созданию объемной формы, ее декорированию, а также объективной оценке своего и чужого творческого продукта – 8 человек. Полученные данные занесены в таблицу 3.

Данная таблица показывает, что у всех детей изменился уровень развития творческих способностей. Высокий и средний уровни отмечены у всех обучающихся. Низкий уровень не выявлен ни у кого. В связи с этим можно сделать вывод: занятия художественной керамикой положительно влияют на творческое развитие детей школьного возраста.

Результаты

Учреждения дополнительного образования детей являются одним из основных социальных институтов. Обучающимся предоставляется право выбора вида деятельности, уровня сложности и темпа освоения образовательной программы дополнительного образования, которая способствует развитию склонностей, способностей и профессиональному самоопределению детей и молодежи. Дополнительное

Таблица 3

Уровни развития творческих способностей обучающихся в ходе лепки изделий из керамики на контрольном этапе

Критерии								
Обучающийся	Когнитивно-эмоциональный критерий	Мотивационно-ценностный критерий	Личностно-креативный критерий		Деятельностно-процессуальный критерий			Рефлексивный критерий
Показатели								
	Способность мыслить нешаблонно	Способность к творческой деятельности, посредством создания творческого продукта	Способность к воображению		Способность к творческой и познавательной деятельности, к самостоятельности			Способность к самоанализу
	Способность к созданию разнообразных творческих образов, предлагать идеи и пути их решения	Способность включиться в творческую деятельность	Способность мысленно или на бумаге представить предполагаемый художественный объект	Способность к созданию художественного объекта (скульптуры, игрушки из керамики)	Способность к приготовлению материала (глины)	Способность к созданию объемной формы глины	Способность к декорированию формы глины	Способность объективно оценить свой и чужой творческий продукт
Уровни развития творческих способностей обучающихся								
Аня В.	высокий	высокий	высокий	средний	высокий	высокий	высокий	высокий
Витя Ш.	высокий	средний	высокий	высокий	высокий	высокий	средний	средний
Гая Н.	высокий	высокий	высокий	высокий	средний	высокий	высокий	высокий
Даша Д.	высокий	высокий	средний	высокий	высокий	высокий	высокий	средний
Ева Г.	высокий	средний	высокий	высокий	средний	высокий	высокий	высокий
Женя В.	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий	средний	высокий	высокий
Ира В.	средний	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий
Катя Ш.	высокий	средний	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий
Коля Д.	средний	высокий	высокий	высокий	высокий	средний	высокий	высокий
Таня В.	высокий	высокий	средний	высокий	средний	высокий	средний	высокий



образование, помимо обучения, воспитания и творческого развития личности, решает ряд других социально значимых проблем. Например, обеспечивает занятость детей, их самореализацию.

Стоит отметить, что в программно-методическом обеспечении дополнительного образования детей в начале XXI в. произошли важные изменения: педагоги дополнительного образования стали активно разрабатывать авторские дополнительные программы, создавать условия для развития творческой активности детей, реализуя при этом собственный профессиональный и личностный потенциал.

Литература

1. Березина В. А. Дополнительное образование детей в России [Электронный ресурс]. М., 2007. 511 с. URL: <https://dic.academic.ru/book.nsf/62434022/Дополнительное+образование+детей+в+России>.
2. Горичева В. С. Сказку сделаем из глины, теста, снега, пластилина [Электронный ресурс]. Ярославль, 2012. С. 140–154. URL: [https://dl.booksee.org/genesis/711000/30f1d69216b9d22165468784185551c3/_as/\[Goricheva_V_S,_Nagibina_M._I.\]_Skazku_sделаем_из\(BookSee.org\).pdf](https://dl.booksee.org/genesis/711000/30f1d69216b9d22165468784185551c3/_as/[Goricheva_V_S,_Nagibina_M._I.]_Skazku_sделаем_из(BookSee.org).pdf).
3. Дополнительное образование детей: педагогический поиск [Электронный ресурс] : сб. науч.-метод. ст. с междунар. участием / под общ. ред. Б. П. Черника. Новосибирск, 2020. Вып. 2. С. 77–80. URL: <http://centr-bo.ru/wp-content/uploads/2020/05/СБОРНИК-ДОД-20.pdf>.
4. Егорова Н. В. Влияние обучения керамики на развитие ребенка старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2017/04/26/vliyanie-obucheniya-keramiki-na-razvitie-rebenka-starshego-doshkolnogo> (дата обращения: 21.04.2022).
5. Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология. М., 2001. 560 с.
6. Горохова Е. В. Материаловедение и технология керамики. Минск, 2009. С. 95–96.
7. Богуславская И. Я. Дымковская игрушка. Ленинград, 1988. 346 с.
8. Привалова Г. Ф. Сущность и содержание формирования творческого потенциала педагога как определяющий фактор его творческой деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 13. С. 79–85.
9. Ткаченко Л. А., Ткаченко А. В. Освоение современных и традиционных технологий производства как основа профессионального образования художника-керамиста // Вестник КемГИК. 2019. № 46. С. 246–255.
10. Жуков Г. Н., Привалова Г. Ф., Львова И. В. Творческий потенциал личности как определяющий фактор успешности педагога [Электронный ресурс] // Среднее профессиональное образование. 2008. № 2. С. 40–42. URL: <https://in.booksc.eu/book/36577173/75076d>.
11. Кондратьева Н. В. Критерии, показатели и уровни развития творческих способностей младших школьников [Электронный ресурс] // Современные наукоемкие технологии, 2015. № 12 (часть 1) С. 99–102. URL: <https://top-technologies.ru/article/view?id=35217>.
12. Учитесь рисовать и лепить / Т. С. Комарова, Е. В. Лебедева, Т. Г. Казакова, Н. Б. Халезова. М., 2009. 68 с.
13. Мустафаева Е. Ф. Лепка как средство развития мелкой моторики рук у дошкольников [Электронный ресурс] // Вестник магистратуры. 2019. № 4-2 (91). URL: cyberleninka.ru/article/n/lepka-kak-sredstvo-razvitiya-melkoy-motoriki-ruk-u-doshkolnikov/viewer.
14. Топилина Н. В. Эстетическое воспитание школьников как актуальная проблема нашего времени [Электронный ресурс] // Инновационная наука. 2015. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/esteticheskoe-vospitanie-shkolnikov-kak-aktualnaya-problema-nashego-vremeni>.
15. Шацкая В. Пути эстетического воспитания // Дошкольное воспитание. 2012. № 11. С. 111–113. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/esteticheskoe-vospitanie-shkolnikov-kak-aktualnaya-problema-nashego-vremeni/viewer>.

References

1. Berezina V. A. Dopolnitel'noe obrazovanie detej v Rossii [Additional education of children in Russia]. Moscow, 2007. 511 p. Available at: <https://dic.academic.ru/book.nsf/62434022/Дополнительное+образование+детей+в+России>. (In Russian).
2. Goricheva V. S. Skazku sdelaem iz gliny, testa, snega, plastilina [Let's make a fairy tale from clay, dough, snow, plasticine]. Yaroslavl, 2012, pp. 140–154. Available at: [https://dl.booksee.org/genesis/711000/30f1d69216b9d22165468784185551c3/_as/\[Goricheva_V_S,_Nagibina_M._I.\]_Skazku_sделаем_из\(BookSee.org\).pdf](https://dl.booksee.org/genesis/711000/30f1d69216b9d22165468784185551c3/_as/[Goricheva_V_S,_Nagibina_M._I.]_Skazku_sделаем_из(BookSee.org).pdf). (In Russian).
3. Dopolnitel'noe obrazovanie detej: pedagogicheskij поиск [Additional education of children: pedagogical search]. Collection of scientific and methodical articles with international participation. Ed. B. P. Chernik. Novosibirsk, 2020, vol. 2, pp. 77–80. Available at: <http://centr-bo.ru/wp-content/uploads/2020/05/СБОРНИК-ДОД-20.pdf>. (In Russian).
4. Egorova N. V. Vliyanie obucheniya keramiki na razvitie rebenka starshego doshkol'nogo vozrasta [Influence of education of ceramics on the development of the child of the older preschool age]. Available at: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2017/04/26/vliyanie-obucheniya-keramiki-na-razvitie-rebenka-starshego-doshkolnogo> (accessed 21.04.2022). (In Russian).
5. Chernilevskiy D. V. Kreativnaya pedagogika i psihologiya [Creative pedagogy and psychology]. Moscow, 2001, 560 p. (In Russian).
6. Gorokhova E. V. Materialovedenie i tekhnologiya keramiki [Materials science and technology of ceramics]. Minsk, 2009, pp. 95–96. (In Russian).
7. Boguslavskaya I. Y. Dymkovskaya igrushka [Dymkovskaya toy]. Leningrad, 1988, 346 p. (In Russian).
8. Privalova G. F. Sushchnost' i soderzhanie formirovaniya tvorcheskogo potentsiala pedagoga kak opredelyayushchij faktor ego tvorcheskoj deyatel'nosti [The essence and content of the formation of the creative potential of the teacher as a determining factor of his creative activity]. *Siberian Pedagogical Journal*, 2007, no. 13, pp. 79–85. (In Russian).
9. Tkachenko L. A., Tkachenko A. V. Osvoenie sovremennyh i traditsionnyh tekhnologij proizvodstva kak osnova professional'nogo obrazovaniya hudozhnika-keramista [Development of modern and traditional technologies of production as a basis for professional education of artist-ceramist]. *Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts*, 2019, no. 46, pp. 246–255. (In Russian).
10. Zhukov G. N., Privalova G. F., Lvova I. V. Tvorcheskij potentsial lichnosti kak opredelyayushchij faktor uspehnosti pedagoga [Creative potential of personality as a determining factor of success of a teacher]. *Secondary Vocational Education*, 2008, no. 2, pp. 40–42. Available at: <https://in.booksc.eu/book/36577173/75076d>. (In Russian).
11. Kondratyeva N. V. Kriterii, pokazateli i urovni razvitiya tvorcheskih sposobnostej mladshih shkol'nikov [Criteria, indicators and levels of development of creative abilities of younger schoolchildren]. *Modern High-Tech Technologies*, 2015, no. 12 (part 1),



- pp. 99–102. Available at: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35217>. (In Russian).
12. Komarova T. S., Lebedeva E. V., Kazakova T. G., Khalezova N. B. Uchites' risovat' i lepit' [Learn to draw and sculpt]. Moscow, 2009, 68 p. (In Russian).
 13. Mustafayeva E. F. Lepka kak sredstvo razvitiya melkoj motoriki ruk u doshkol'nikov [Modeling as a means of developing fine motor skills of hands in preschoolers] *Bulletin of the Magistracy*, 2019, no. 4-2 (91). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/lepka-kak-sredstvo-razvitiya-melkoy-motoriki-ruk-u-doshkolnikov/viewer>. (In Russian).
 14. Topilina N. V. Esteticheskoe vospitanie shkol'nikov kak aktual'naya problema nashego vremeni [Aesthetic education of schoolchildren as an actual problem of our time]. *Innovative Science*, 2015, no. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/esteticheskoe-vospitanie-shkolnikov-kak-aktualnaya-problema-nashego-vremeni>. (In Russian).
 15. Shatskaya V. Puti esteticheskogo vospitaniya [Ways of aesthetic education]. *Preschool Education*, 2012, no. 11, pp. 111–113. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/esteticheskoe-vospitanie-shkolnikov-kak-aktualnaya-problema-nashego-vremeni/viewer>. (In Russian).

УДК/UDC 37.018.46
EDN OMMKUA



Улитко Валерия Вячеславовна

проректор по научной работе, Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования и повышения квалификации», г. Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика

Ulitko Valeria V.

Vice-Rector for Research, State Educational Institution of Additional Professional Education «Institute for the Development of Education and Advanced Training», Tiraspol, Pridnestrovian Moldavian Republic

МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ В ПРИДНЕСТРОВЬЕ: ПРОБЛЕМЫ МАССОВОЙ ПРАКТИКИ И ПОИСК АЛЬТЕРНАТИВНЫХ РЕШЕНИЙ

MODELS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN TRANSNISTRIA: PROBLEMS OF WIDESPREAD PRACTICE AND THE SEARCH OF ALTERNATIVE SOLUTIONS

Введение. В статье предлагается исследование по проблеме разработки модели профессионального развития учителя в межкурсовой период как решения вопроса организации процесса непрерывного неформального образования и альтернативы формальному дополнительному профессиональному образованию.

Методология. Решение задач определения оптимальных возможностей для развития профессиональных компетенций учителя в условиях формального и неформального профессионального образования основано на обобщении информации российских и зарубежных научно-методических источников, сборе данных с помощью анкетирования и опроса слушателей курсов повышения квалификации, их статистического анализа и интерпретации. Систематизация и обобщение полученных результатов позволили создать модель сопровождения учителя в индивидуальном развитии профессиональных компетенций в усло-

виях дополнительного образования в межкурсовой период.

Результаты. Выделены проблемы существующей республиканской модели повышения квалификации, определены основные условия эффективности профессионального развития: выявление персональных дефицитов и индивидуализация образовательного процесса; сопровождение учителя в ходе совершенствования профессиональных компетенций и его активная позиция; практикоориентированность образовательных проектов и актуальность нового опыта, его практикоприменимость.

Заключение. Сопровождение учителя в профессиональном развитии и его индивидуализация создают предпосылки для модернизации системы дополнительного профессионального образования педагогов в республике и обуславливают перспективы развития формального образования.



Introduction. The article proposes a study on the problem of creating a teacher's professional development model in between coursework periods as a solution to the issue of organizing the process of continuous non-formal education, and an alternative to formal additional professional education.

Methodology. Solving the problems of determining optimal opportunities for the development of teacher's professional competencies in the context of formal and non-formal vocational education is based on the generalization of information from Russian and foreign scientific and methodological sources, the collection of data using questionnaires and interviews with students of advanced training courses, their statistical analysis and interpretation. The systematization and generalization of the obtained results made it possible to create a model for supporting the individual development of teacher's professional competencies in the conditions of additional education in the intercourse period.

Results. Problems of the existing republican model of advanced training are identified, the main conditions for the effectiveness of professional development are determined: the identification of personal deficiencies and the individualization of the educational process; accompanying a teacher in the course of improving professional competencies and one's active position; practical orientation of educational projects and the relevance of new experience, its practical applicability.

Conclusion. Conclusions are drawn that accompanying a teacher in his or her professional development and individualization create prerequisites for the modernization of the system of additional professional education of teachers in the republic and determine prospects for the development of formal education.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, повышение квалификации учителя, индивидуализация профессионального развития, сопровождение учителя, курсы повышения квалификации, неформальное образование.

Keywords: professional competencies, professional development of teachers, individualization of professional development, teacher support, advanced training courses, non-formal education.

Введение

Развитие профессионального уровня учителя решается в рамках деятельности институтов развития образования (институтов повышения квалификации). Это специфические организации дополнительного образования, совмещающие в себе учебную

и методическую компоненты, обладающие возможностью гибко реагировать на тенденции развития образования и вероятные вызовы. Именно в их задачи входит компенсация недостатков научно-методических знаний учителя, получившего свое профессиональное образование в «зуновской» модели обучения. Однако традиционное повышение квалификации теряет свою актуальность и значимость в условиях динамично развивающегося общества и социально ориентированных сфер жизни: очевидными негативными проявлениями становятся массовость, слабый учет индивидуальных потребностей и затруднений, пренебрежение личностными предпочтениями.

Методология

Обратимся к опыту построения дополнительного профессионального образования в ГОУ ДПО «ИРОиПК» (Приднестровье, Молдова). Его анализ показывает, что функционирующая в настоящее время модель представляет собой пример традиционной системы с поправками на современные реалии. Присутствует видовое разнообразие дополнительных профессиональных образовательных программ повышения квалификации (ДПОП ПК):

1) значительное число программ – комплексные (72 часа), в которых блок теории и методики профессиональной деятельности является одним из 5 и составляет 42 часа. В них также присутствуют еще 3 инвариантных блока: психолого-педагогический, правовой и блок овладения ИКТ-компетенциями. Вариативный блок – это семинары и стажировка;

2) существует возможность формирования индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) – самостоятельное освоение комплексных программ отдельными категориями педагогических работников (учителя классов-комплектов сельских школ, руководители и заместители, совмещающие педагогическую деятельность в школе).

В виду того, что содержание профессионального блока комплексных программ ориентировано на общеметодические вопросы, к существенным недостаткам отнесем тот факт, что они не учитывают профессионального опыта потенциальных слушателей (например, отсутствуют предложения для молодых специалистов, специальные программы для учителей высшей категории). Стажировка в рамках этих программ зачастую не отвечает условиям реальной образовательной среды и контексту работы курсантов (городские или сельские школы, образовательные комплексы «школа – детский сад»; общеобразовательные школы или гимназии и лицей);



3) институтом в настоящее время предлагаются сокращенные программы (16 и 20 часов), представляющие собой погружение в актуальную профессиональную проблему. Такие программы составляют накопительную систему повышения квалификации. Это направление курсовой подготовки считаем наиболее эффективным, позволяющим обеспечить непрерывное образование педагогов в течение всей профессиональной деятельности: педагог должен к моменту аттестации «накопить» 72 часа (согласно Положению «Об аттестации педагогических и руководящих работников организаций образования Приднестровской Молдавской Республики», это минимальный объем курсовой подготовки для аттестации педагога или административного работника). Таким образом, курсы повышения квалификации по накопительной системе позволяют педагогу совершенствовать свою компетентность по важным для себя темам ежегодно, выстраивать индивидуальный план «профессионализации».

Мысль о значимости непрерывного профессионального развития была поддержана слушателями курсов повышения квалификации в ходе их опроса о периодичности, предпочтительных формах и содержании профессионального развития. Один из вопросов был следующим: «Считаете ли Вы необходимым постоянное профессиональное саморазвитие учителя, или придерживаетесь точки зрения о том, что профессиональное развитие – это периодический процесс, который зависит от желания учителя?». Подавляющее большинство (85,8 % опрошенных) считают, что профессиональное саморазвитие должно сопровождать учителя на протяжении всей профессиональной карьеры. 10,7 % респондентов полагают, что профессиональное саморазвитие иницируется самим учителем по мере необходимости. 2,2 % респондентов убеждены, что профессиональное саморазвитие необязательно для учителя с многолетним педагогическим опытом, а мысль о том, что профессиональное саморазвитие необходимо только молодым специалистам, разделяют всего 1,3 % опрошенных.

Другой вопрос касался мотивов выбора краткосрочных курсов: «Если бы Вам был представлен выбор накопительной (краткосрочной тематической) программы повышения квалификации, что стало бы основанием Вашего выбора?». В числе приоритетных мотивов – тема, которая заявлена в программе, и содержание учебного плана, вне зависимости от количества часов (16 часов, 20 часов). Так ответили 26,1 % слушателей. Значимым для 24 % респондентов стали активные формы сотрудничества участ-

ников освоения накопительной программы. На третьем месте – соответствие темы и содержания накопительной программы теме профессионального саморазвития. Этот выбор сделали 18,1 % опрошенных.

Однако реальность оказалась далека от результатов опроса. В ходе обучения по накопительной системе мы столкнулись с инерцией педагогической общественности: практику оказалось проще пройти курсы один раз в пять лет объемом 72 часа, чем сделать самообразование непрерывным процессом, охватывающим актуальные направления и устраняющим негативные результаты длительного межкурсового периода. Мы констатировали низкую мотивацию педагогов в управлении своим профессиональным развитием, неготовность брать на себя ответственность за свой профессиональный рост и при этом ссылались на значительную загруженность и нежелание отсутствовать на рабочем месте.

Анализируя сложившуюся ситуацию, мы пришли к выводу, что корень проблемы может крыться в устаревшей модели планирования курсовой подготовки каждого учителя в нашей республике. Сроки координирует заместитель директора школы. Целесообразность повышения квалификации связана только с аттестацией работника и не учитывает в полной мере успехи его обучающихся, приоритетные задачи развития отрасли, а также личные запросы и потребности учителя. Учитель зачастую лишен возможности самостоятельно влиять на сроки и содержание своего дополнительного профессионального образования. Такая ситуация снижает ответственность и заинтересованность педагога в профессиональном развитии и делает его формальным.

Есть еще один нюанс, который требует, на наш взгляд, внимания. Республиканским положением о накопительной системе повышения квалификации закреплено условие накопить модули в объеме не менее 72 часов в совокупности по всем содержательным блокам, идентичным комплексной программе повышения квалификации. Это означает, что, кроме краткосрочных программ блока теории и методики профессиональной деятельности, к моменту аттестации учитель по выбору должен освоить программы из психолого-педагогического, правового блоков и блока овладения ИКТ-компетенциями. Индивидуальные мотивы освоения этих блоков могут быть существенно снижены, а ценность новых знаний в указанных областях субъективно девальвируется.

Существующие подходы к планированию курсовой подготовки в республике также сдерживают развитие предложений со стороны ГОУ ДПО «ИРОиПК» [17],



в то время как исследования доказывают, что педагоги должны выступать как активные обучающиеся, конструирующие лично значимое содержание и активное участие в процессах профессионального развития [5; 6; 8; 13; 14; 16; 18; 19].

В этой связи интересно мнение участников того же опроса, о котором упоминалось выше, относительно вопроса «Чем учитель, на Ваш взгляд, должен руководствоваться при выборе темы для самообразования?». Так, 33,3 % считают, что учитель должен исходить из личных профессиональных предпочтений, интересов и увлечений; 27,6 % опрошенных считают, что руководствоваться результатами учебных достижений обучающихся. Педагогическую проблему, над которой работает организация образования, указали как ведущий мотив 23,8 % педагогов.

В то же время 66,8 % участников опроса согласны с утверждением, что образовательные результаты обучающихся напрямую зависят от профессионализма учителя. Не согласны с этим утверждением 27,8 % респондентов; затруднились с ответом – 5,4 %.

Замечена определенная рассогласованность в побудителях профессионализации практика: учителя в массе своей понимают, что образовательные результаты школьников зависят от их профессионализма, но руководствоваться при выборе темы для самообразования этим показателем готова лишь четверть опрошенных. Таким образом, выявлено некое несоответствие между «хочу» (внутренними мотивами) и «нужно» (внешней мотивацией) в развитии профессиональных компетенций педагогов: в приоритете остается профессиональный интерес и увлечения, а не обусловленность таким серьезным фактором, как показатели обученности школьников.

Предположим, что слабая активность в освоении программ по накопительному принципу кроется в выявленной рассогласованности желаемого и необходимого, поскольку тематика дополнительных профессиональных программ повышения квалификации по накопительной системе, как правило, отражает проблемные вопросы отрасли и не всегда совпадает с желаниями и профессиональными увлечениями.

Другим не менее значимым аспектом профессионализации учителя в течение всей карьеры является участие в различных профессиональных событиях, составляющих неформальное образование: методических объединениях, мастер-классах, ярмарках педагогического мастерства, конкурсах, педагогических чтениях, конференциях. Сюда же можно отнести и показатель публикационной активности. К сильным сторонам неформального образования можно отне-

сти обучение на основе личных потребностей и дефицитов, связь обучения с личной практикой, обязательную активность педагога в совместной продуктивной деятельности, выбор наиболее интересных форм и удобных сроков.

Вместе с тем анкетирование наших учителей разного уровня образования об их участии в разнообразных профессиональных событиях неформального самообразования дало следующие результаты:

– отметили свое выступление на уровне организации образования – от 65,7 до 56,7 %:

– указали участие на уровне города или района – от 45,2 % (в качестве слушателей) до 18,1 % (в качестве выступающих);

– участвовали на уровне республики от 29 % (в качестве слушателей) до 7,6 % (в качестве выступающих);

– публиковались (методическая разработка или статья) – 9,5 %.

Сравнение статистических данных демонстрирует снижение активности учителей на уровне города/района и на уровне республики по сравнению с активностью на уровне организации образования. Следует обратить внимание, что неформальное самообразование на уровне своей организации образования важно, но имеет ограничения, т. к. обладает специфическими особенностями: традициями конкретной школы и замкнутостью пространства. Учитель в подобной ситуации лишен возможности изучения разных образовательных практик, отличных от тех, которые предлагает школа. Это затрудняет ему разностороннюю рефлексию. Выскажем следующее предположение: самообразование на уровне школы главным образом эффективно для молодых специалистов и коллег, формирующих свой методический стиль. Однако оно может стать сдерживающим фактором в непрерывном профессиональном совершенствовании педагога с многолетним стажем, достигшего значительных успехов в профессиональном развитии. Считаем, что выходом из описанной ситуации может стать методический опыт, привнесенный извне, освоенный и представленный коллегам.

Результаты

Обобщение проблем действующей модели повышения квалификации в Приднестровье побуждает расширять формы образовательных услуг, вести поиск альтернативной модели, отвечающей современным потребностям, что:

– позволяет индивидуализировать процесс профессионального развития педагога;



– предусматривает сопровождение учителя в межкурсовой период в его профессиональном развитии;

– согласовывало бы лично значимые смыслы саморазвития профессиональных качеств учителя и потребности отрасли. Перечисленные условия стали очевидными в связи с введением в республике ГОС НОО: массовая теоретическая подготовка позволила освоить общие идеи нового образовательного стандарта (его структуру, ориентиры на формирование функциональной грамотности, т. е. развитие универсальных учебных действий школьников), но не дала ответа на персональные вопросы методического характера, учителю, сформировавшему свой методический опыт и стиль в «зуновской» модели образования.

В настоящее время поиск эффективных моделей повышения квалификации значительно сместился в плоскость стимулирования активной позиции учителя: его самостоятельности при принятии решения, выборе содержания, форм и сроков, ответственности за саморазвитие. Разработаны комбинированные модели, интегрирующие формальное и неформальное дополнительное профессиональное образование с элементами дифференциации и индивидуализации (Т. О. Автайкина, А. В. Окерешко, А. Г. Пачина) [1; 10; 11]; апробирована модель внутрикорпоративного развития профессиональных компетенций «самообучающаяся организация» в условиях работы колледжа, общеобразовательной организации (Ю. И. Герасимова, А. Т. Глазунов, С. В. Анохина, Т. Л. Дубровина, Л. Г. Политковская, Н. И. Сергеева) [3; 4; 7; 12; 15]; успешно внедряются модели профессионального развития в педагогическом сообществе (Н. А. Андрощук, В. В. Казанцева) [2; 9]. В них принципиально важными условиями эффективности выступают:

– субъектная позиция (учитель – автор и конструктор своего профессионального развития);

– ценность актуального знания, востребованного «здесь и сейчас»;

– ставка на педагогический опыт и личную заинтересованность в развитии своих знаний и умений (через критическое восприятие имеющихся методических навыков).

Значимость перечисленных моделей для нас заключалась в возможности структурировать неформальное образование учителя в межкурсовой период. При этом мы предположили, что такое образование будет действенным, если:

1) установить личный уровень развития профессиональных компетенций и выявить персональные

дефициты учителя-участника такой модели развития профессиональных компетенций;

2) индивидуализировать профессиональное развитие с учетом персональных дефицитов;

3) осуществлять дозированное сопровождение (опосредованное или непосредственное) индивидуального развития учителя;

4) создать инструмент, позволяющий осуществить индивидуализацию и дозированное сопровождение для каждого учителя;

5) организовать совершенствование профессиональных компетенций как самообразование и продуктивное практико-ориентированное взаимодействие в группах; как теоретическую и практическую подготовку; как систему компенсаторных и развивающих мероприятий;

6) способствовать построению плана самообразования учителя на рабочем месте и его активной деятельностной позиции в профессионализации на уровне школы.

Принимая во внимание перечисленные условия, мы разработали и апробировали модель сопровождения учителя в его индивидуальном развитии профессиональных компетенций в рамках дополнительного профессионального образования в межкурсовой период. Следует отметить также, что она апробировалась ГОУ ДПО «ИРОиПК» на республиканском уровне. Вместе с тем модель может быть успешно реализована как на уровне муниципальных методических служб, так и отдельной организации образования в качестве инструмента внутрикорпоративного совершенствования.

Заключение

В результате апробации разработанной модели нами были систематизированы условия результативности процесса профессионального развития учителя в неформальном образовании в межкурсовой период:

1) обязательное комбинирование опосредованного и непосредственного сопровождения учителя в процессе его профессионального совершенствования (*опосредованное сопровождение признает за педагогом приоритет в выборе последовательности и объема освоения рекомендованных ресурсов*);

2) создание комплекса мер теоретического и практического характера, представляющего собой погружение в методическую проблему и безотлагательную интеграцию приобретенного знания или опыта (по конкретной компетенции) в личную методическую систему с самоанализом результативности;



3) глубина погружения в методическую проблему и период отработки нового умения релевантны исходному уровню компетенции учителя;

4) индивидуальные затруднения профессионального характера рассматриваются как точки роста и перспективные направления продолженного саморазвития в межкурсовой период;

5) тактика действий методиста ИРОиПК, сопровождающего учителя в его развитии, основывается на научных положениях образования взрослых.

Считаем, что сделанные выводы обуславливают перспективы развития неформального образования и позволяют определить направления модернизации системы дополнительного профессионального образования педагогов в республике.

Литература

1. Автайкина Т. О. Формирование готовности учителя начальных классов к личностно-ориентированной контрольно-оценочной деятельности в системе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2008. 23 с.
2. Анализ диагностики профессиональных дефицитов учителей [Электронный ресурс]. URL: <http://aripk.ru/> (дата обращения: 08.01.2020).
3. Герасимова Ю. И. Консультирование педагогического коллектива как фактор развития школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2005. 23 с.
4. Глазунов А. Т., Анохина С. В. Модульная система повышения квалификации преподавателей колледжа // Среднее профессиональное образование. 2014. № 4. С. 41–44.
5. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых. М., 2012. 495 с.
6. Деркач А. А. Акмеология. М., 2004. 299 с.
7. Дубровина Т. Л. Технология организации неформального образования преподавателей профессионального колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2013. 23 с.
8. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М., 2006. 244 с.
9. Казанцева В. В. Формирование творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тверь, 2014. 23 с.
10. Окерешко А. В. Стимулирование педагогов к информальному образованию в процессе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2016. 267 с.
11. Пачина А. Г. Управление развитием оценочной деятельности учителя начальных классов в системе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2012. 23 с.
12. Политковская Л. Г. Индивидуально-методическое сопровождение развивающей профессионально-личностной среды учителя начальных классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2015. 22 с.
13. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS2013) / под ред. Е. Ленской, М. Пинской. М., 2015. 36 с.
14. Рытов А. И. Субъектно-ориентированная система повышения квалификации работников образования как ресурс развития российской школы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2013. 46 с.
15. Сергеева Н. И. Технология формирования профессионально-личностного саморазвития педагога в процессе корпора-

тивного повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2015. 23 с.

16. Скурихина Ю. А. Учет результатов процедур оценки качества образования в профессиональном развитии педагогов [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 8 (август). С. 48–60. URL: <http://e-koncept.ru/2017/170205.htm>.
17. Улитко В. В. Вариативность форм развития и коррекции профессиональных компетентностей: сильные и слабые стороны // Профессиональные компетентности педагога в условиях реализации ГОС нового поколения: траектории профессионального роста : материалы междунар. науч.-практ. конф. Тирасполь, 2017. С. 93–97.
18. Улитко В. В. Развитие профессиональной компетентности учителя в вопросах реализации системно-деятельностного подхода: построение системной работы // Компетентностный подход в образовании: реализация, проблемы, перспективы : сб. материалов обл. науч.-практ. конф. Витебск, 2018. Ч. 5. С. 40–43.
19. Nemiña R. E., Ruso H. Ma G., Mesa L. M. Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas // Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. 2009. Vol. 13, № 2. P. 1–13. URL: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL3res.pdf> (дата обращения: 07.01.2018).

References

1. Avtaikina T. O. Formirovanie gotovnosti uchitelya nachal'nykh klassov k lichnostno-orientirovannoy kontrol'no-ocenochnoy deyatel'nosti v sisteme povysheniya kvalifikatsii [Formation of the primary school teacher's readiness for personality-oriented control and evaluation activities in the system of advanced training]. Abstract of Ph. D. thesis. Novokuznetsk, 2008, 23 p. (In Russian).
2. Analiz diagnostiki professional'nykh defitsitov uchiteley [Analysis of the diagnosis of professional deficits of teachers. Available at: <http://aripk.ru/> (accessed 08.01.2020)]. (In Russian).
3. Gerasimova Yu. I. Konsul'tirovanie pedagogicheskogo kollektiva kak faktor razvitiya shkoly [Consulting the teaching staff as a factor in the development of the school]. Abstract of Ph. D. thesis. Veliky Novgorod, 2005, 23 p. (In Russian).
4. Glazunov A. T., Anokhina S. V. Modul'naya sistema povysheniya kvalifikatsii prepodavateley kolledzha [Modular system of college teachers' post-graduate training]. *Secondary Vocational Education*, 2014, no. 4, pp. 41–44. (In Russian).
5. Gromkova M. T. Andragogika: teoriya i praktika obrazovaniya vzroslykh [Andragogy: theory and practice of adult education]. Moscow, 2012, 495 p. (In Russian).
6. Derkach A. A. Akmeologiya [Acmeology]. Moscow, 2004, 299 p. (In Russian).
7. Dubrovina T. L. Tekhnologiya organizatsii neformal'nogo obrazovaniya prepodavateley professional'nogo kolledzha [Technology of organization of non-formal education of vocational college teachers]. Abstract of Ph. D. thesis. St. Petersburg, 2013, 23 p. (In Russian).
8. Zmееv S. I. Andragogika: osnovy teorii, istorii i tekhnologii obucheniya vzroslykh [Andragogy: Fundamentals of theory, history and technology of adult education]. Moscow, 2006, 244 p. (In Russian).
9. Kazantseva V. V. Formirovanie tvorcheskoj kompetentnosti uchitelya nachal'noj shkoly v samoobrazovatel'noj deyatel'nosti [Formation of creative competence of an elementary school teacher in self-educational activity]. Abstract of Ph. D. thesis. Tver, 2014, 23 p. (In Russian).
10. Okereshko A. V. Stimulirovanie pedagogov k informalnemu obrazovaniyu v processe povysheniya kvalifikatsii [Stimulation of teachers to informal education in the process of advanced training]. Ph. D. thesis. Veliky Novgorod, 2016, 267 p. (In Russian).



11. Pachina A. G. Upravlenie razvitiem ocenочноj deyatel'nosti uchitelya nachal'nyh klassov v sisteme povysheniya kvalifikacii [Management of the development of the evaluation activity of a primary school teacher in the system of advanced training]. Abstract of Ph. D. thesis. Omsk, 2012, 23 p. (In Russian).
12. Politkovskaya L. G. Individual'no-metodicheskoe soprovozhdenie razvivayushchej professional'no-lichnostnoj sredy uchitelya nachal'nyh klassov [Individual-methodical support of the developing professional and personal environment of a primary school teacher]. Abstract of Ph. D. thesis. Kazan, 2015, 22 p. (In Russian).
13. Rossijskie pedagogi v zerkale mezhdunarodnogo sravnitel'nogo issledovaniya pedagogicheskogo korpusa (TALIS2013) [Russian teachers in the mirror of the international comparative study of the pedagogical corps (TALIS2013)]. Ed. E. Lenskaya, M. Pinskaya. Moscow, 2015, 36 p. (In Russian).
14. Rytov A. I. Sub"ektno-orientirovannaya sistema povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya kak resurs razvitiya rossijskoj shkoly [Subject-oriented system of advanced training of educators as a resource for the development of the Russian school]. Abstract of Doctor's degree dissertation. Moscow, 2013, 46 p. (In Russian).
15. Sergeeva N. I. Tekhnologiya formirovaniya professional'no-lichnostnogo samorazvitiya pedagoga v processe korporativnogo povysheniya kvalifikacii [Technology for the formation of professional and personal self-development of a teacher in the process of corporate advanced training]. Abstract of Ph. D. thesis. Samara, 2015, 23 p. (In Russian).
16. Skurikhina Yu. A. Uchet rezul'tatov procedur ocenki kachestva obrazovaniya v professional'nom razvitii pedagogov [Results of the education quality evaluation procedures in the professional development of teachers]. *Scientific-methodological Electronic Journal "Koncept"*, 2017, no. 8 (August), pp. 48–60. Available at: <http://e-koncept.ru/2017/170205.htm>. (In Russian).
17. Ulitko V. V. Variativnost' form razvitiya i korrekcii professional'nyh kompetentnostej: sil'nye i slabye storony [Variability of forms of development and correction of professional competencies: strengths and weaknesses]. *Professional competencies of a teacher in the context of the implementation of the SES of a new generation: trajectories of professional growth: Proceedings of the international scientific and practical conference*. Tiraspol, 2017, pp. 93–97. (In Russian).
18. Ulitko V. V. Razvitie professional'noj kompetentnosti uchitelya v voprosah realizacii sistemno-deyatelnostnogo podhoda: postroenie sistemnoj raboty [Development of the teacher's professional competence in the implementation of the system-activity approach: building a system work]. *Competence-based approach in education: implementation, problems, prospects. Collection of materials of the regional scientific and practical conference*. Vitebsk, 2018, part 5, pp. 40–43. (In Russian).
19. Nemiña R. E., Ruso H. Ma G., Mesa L. M. Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 2009, vol. 13, no. 2, pp. 1–13. Available at: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL3res.pdf> (accessed 07.01.2018). (In Spanish).



ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ
INNOVATIVE TEACHING PRACTICES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

УДК/UDC 378.14
EDN KUUMEA



Антонова Надежда Анатольевна
преподаватель колледжа физической культуры,
Уральский государственный университет физической
культуры, г. Челябинск

Antonova Nadezhda A.
Teacher of the College of Physical Training,
Ural State University of Physical Training,
Chelyabinsk

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА С УЧИТЕЛЯМИ ФИЗИКИ
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

ADVANCED TRAINING COURSES FOR PHYSICS TEACHERS
ON THE FORMATION OF STUDENTS' READING LITERACY

Введение. В статье предложен опыт повышения квалификации для учителей физики по формированию читательской грамотности обучающихся по всем предметам в рамках ГИА, ВПР, международных исследований (PIRLS, PISA, PIAAC).

Методология. Приведено содержание практических работ по курсу. Выделены знания и умения, которыми должны владеть учителя физики при формировании этих умений.

Результаты заключаются в выявлении роли и значимости читательской грамотности. Были установлены затруднения, которые испытывают учителя физики по проектированию и организации учебных занятий при формировании читательской грамотности.

Заключение. Курс повышения квалификации, предложенный нами, помогает подготовить учителей

физики к деятельности по организации формирования читательской грамотности на уроках физики.

Introduction. The article presents a course of advanced training for physics teachers on the formation of students' reading literacy, which is tested in all subjects within the framework of the State Final Examination, All-Russian Test, international studies (PIRLS, PISA, PIAAC).

Methodology. The content of practical works on the course is given. The knowledge and skills that physics teachers should possess when acquiring the skills are distinguished.

Results. The results involve identifying the role and significance of reading literacy. The difficulties experienced by physics teachers in the process of projection and organization of training sessions in the formation of reading literacy were identified.



Conclusion. The advanced training course offered by us helps preparing physics teachers for activities of organizing the formation of reading literacy in physics lessons.

Ключевые слова: учитель физики, читательская грамотность, отсроченный контроль, ГИА, ВПР, международные исследования.

Keywords: physics teachers, reading literacy, deferred control, State Final Examination, All-Russian Test, international studies.

Введение

В российской системе оценивания качества обучения сложился целый ряд процедур, такие как Основной государственный экзамен (ОГЭ), Единый государственный экзамен (ЕГЭ), Всероссийская проверочная работа (ВПР), международные мониторинги (PIRLS, PISA, TIMSS, PIAAC, ICILS, ICCS), национальные исследования (НИКО), региональные исследования (РИКО НОО, РИКО ООО ИП, РИКО ОКР) и исследования компетенций учителей. В основе выполнения заданий КИМ этих процедур, проверяющих сформированность читательской грамотности, лежит умение использовать информацию из текстов для выполнения заданий.

Формирование читательской грамотности, сохранение лидирующих мест в мировом рейтинге читательских способностей школьников и вхождение в ТОП-10 достижений школьников PISA, опора на планируемые результаты обучения, отраженные во ФГОС, являются одними из главных задач государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 гг. (Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642, г. Москва) [4].

В распоряжении Правительства РФ от 3.06.2017 № 1155-р «Об утверждении Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации» целью является повышение статуса чтения, читательской активности и улучшение качества чтения, развитие культурной и читательской компетентности детей и юношества, а также формирование у подрастающего поколения высоких гражданских и духовно-нравственных ориентиров [5]. Реализация этой программы опирается на планируемые результаты обучения, заложенные в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС).

А готов ли на самом деле учитель к формированию читательской грамотности школьников? Для ответа на этот вопрос мы провели исследование на примере курсов повышения квалификации для учителей физики по формированию читательской грамотности обучающихся.

Методология

Подготовка к организации формирования читательской грамотности школьников у учителей начинается в процессе освоения методических дисциплин при обучении в педагогическом вузе и продолжается в рамках самообразования и на курсах повышения квалификации [2; 8].

Анализ профессионального стандарта педагога, требований ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование», фундаментального ядра образования, ФГОС ООО и ФГОС ОСО, а также публикаций по формированию готовности и способности будущих учителей физики к осуществлению своей профессиональной деятельности при организации учебного процесса по формированию читательской грамотности у школьников на уроках физики показал, какими знаниями и умениями они должны владеть:

1. Знать особенности читательской грамотности, смыслового чтения при обучении физике, в частности в условиях отсроченного контроля (специфика, цели, требования к содержанию образования, методические приемы).

2. Осуществлять отбор учебного материала для достижения метапредметных результатов, понимания и интерпретации текста физического содержания.

3. Подбирать и конструировать задачи разного типа (в том числе тексты физического содержания, например, «прочитайте текст и вставьте вместо пропусков слова (словосочетания) из предложенного списка...», «прочитайте текст и выполните задания...» и т. д.), учитывая специфику читательской грамотности.

4. Формировать у обучающихся умение извлекать информацию из текста, умение применять новую информацию из текста для объяснения процессов и решения учебно-практических задач, формулировать выводы на основе данных из текста, устанавливать причинно-следственные связи, преобразовывать информацию из текста в график или схему и обратно. Понимать, что эти умения имеют свои особенности, которые обусловлены системообразующей функцией и выделением новых операций в структуре деятельности по работе с текстами физического содержания:

– определять темы разделов школьного курса физики при работе с текстами физического содержания;

– определить содержание материала из выделенных разделов школьного курса физики при работе с текстами физического содержания;

– знать особенности методики работы с текстами физического содержания и методики обучения таким текстам по всем разделам школьного курса физики;



**Учебно-тематическое планирование курса
«Формирование читательской грамотности при обучении физике»**

Тема занятия	Количество часов	
	Теория	Практика
Раздел 1. Нормативно-методическое обеспечение процесса формирования читательской грамотности		
Анкета «Роль и значимость читательской грамотности» (до курса). Лекция 1. Формирование читательской грамотности как педагогическая проблема. Знакомство с содержанием курса. Общие подходы к формированию и оцениванию читательской грамотности обучающихся. Читательская грамотность как компонент функциональной грамотности. Группы читательских умений. Уровни сформированности компонентов читательской грамотности. Список рекомендуемой литературы. Методические материалы	2	
Раздел 2. Формирование читательской грамотности при обучении физике в условиях отсроченного контроля		
Лекция 2. Задания из КИМ ГИА и ВПР по физике, проверяющие сформированность читательской грамотности школьников	4	
Лекция 3. Задания формата PIRLS, PISA, PIAAC, проверяющие сформированность читательской грамотности	4	
Практическая работа 1. Конструирование и оценивание задания на дополнение текста словами из предложенного списка		4
Практическая работа 2. Конструирование и оценивание текстов физического содержания и заданий к нему		4
Практическая работа 3. Диагностическая работа по читательской грамотности		4
Раздел 3. Проектирование учебного процесса, направленного на формирование читательской грамотности		
Практическая работа 4. Проектирование учебного процесса, направленного на формирование читательской грамотности при обучении физике		4
Итоговое тестирование по курсу. Анкета «Роль и значимость читательской грамотности» (после курса)		2
Итого: 28 ч	10	18

– уметь формировать у обучающихся структуру деятельности по работе с текстами физического содержания по всем разделам школьного курса физики;

– владеть методами формирования у обучающихся умения различать тексты физического содержания от других видов;

– уметь формировать у обучающихся умение (самостоятельно) работать с текстами физического содержания по всем разделам школьного курса физики;

– определять уровень сформированности читательской грамотности каждого обучающегося при работе с текстами физического содержания по всем разделам школьного курса физики.

5. Формировать у обучающихся универсальные учебные действия, необходимые для формирования читательской грамотности при выполнении работы над текстом физического содержания [1; 3; 6; 7; 9].

В рамках нашего исследования мы предложили учебно-тематическое планирование курса «Формирование читательской грамотности при обучении физике» (табл. 1) и задания к данному курсу, проводимому на базе ЮУрГГПУ среди учителей физики (студенты магистратуры по направлению подготовки «Педагогическое образование» физико-математического факультета).

Представим содержание практических работ по курсу.

Практическая работа 1. Конструирование и оценивание задания на дополнение текста словами из предложенного списка.

1. Сконструируйте 2 варианта по три задания на дополнение текста словами из предложенного списка по разделу «Механические явления», используя параграфы учебника автора УМК, по которому Вы работаете, и выделите планируемые результаты обучения.

2. Предложите ученикам данные задания, представьте полученные результаты выполнения по следующей схеме (см. пример отчета к практической работе 1) и выделите рекомендации по выполнению данного вида задания.

Пример отчета к практической работе 1.

Раздел: «Механические явления»

Автор УМК:

Класс:

Задание на дополнение текста словами из предложенного списка	Проверяемые результаты обучения		Процент полноты выполнения
	Предметные	Мета-предметные	

Рекомендации по выполнению задания на дополнение текста словами из предложенного списка.



Практическая работа 2. Конструирование и оценивание текстов физического содержания и заданий к нему.

1. Сконструируйте текст физического содержания, используя материалы научно-популярных статей из журнала «Наука и жизнь» (сайт журнала «Наука и жизнь» <https://m.nkj.ru>) и пять заданий к нему с учетом модели заданий из КИМ ОГЭ и ВПР, проверяющих сформированность читательской грамотности (по разделу «Тепловые явления»).

2. Выделите планируемые результаты обучения. Предложите ученикам данный текст и задания к нему, представьте полученные результаты и выделите рекомендации по выполнению заданий к тексту физического содержания (см. пример отчета к практической работе 2).

Пример отчета к практической работе 2.

Раздел: «Тепловые явления»

Класс:

Текст физического содержания:

Задания к тесту физического содержания:

- 1.
- 2.
- 3.

№	Проверяемые результаты обучения		Процент полноты выполнения
	Предметные	Метапредметные	
1			
2			
3			

Рекомендации по выполнению заданий к тексту физического содержания.

Практическая работа 3. Диагностическая работа по читательской грамотности.

1. Изучите диагностические работы по читательской грамотности, представленные в международных исследованиях (см. раздел 2 «Методические материалы»).

2. Сконструируйте текст физического содержания, используя научно-популярные статьи из журнала «Квант» (сайт журнала «Квант» <http://kvant.mcsme.ru/>) и пять заданий к нему, с учетом модели международных исследований (PIRLS, PISA) (по разделу «Электрические явления»).

3. Выделите планируемые результаты обучения. Предложите ученикам данный текст и задания к нему, представьте полученные результаты и выделите рекомендации по формированию читательской грамотности при обучении физике (см. пример отчета к практической работе 3).

Пример отчета к практической работе 3.

Раздел: «Электрические явления»

Класс:

Текст физического содержания:

Задания к тесту физического содержания:

- 1.
- 2.
- 3.

№	Проверяемые результаты обучения		Процент полноты выполнения
	Предметные	Метапредметные	
1			
2			
3			

Рекомендации по формированию читательской грамотности при обучении физике.

Практическая работа 4. Проектирование учебного процесса, направленного на формирование читательской грамотности при обучении физике.

Составьте конспект урока по формированию читательской грамотности при обучении физике, используя Ваш опыт работы по формированию читательской грамотности у обучающихся основной школы, материалы лекций по курсу «Формирование читательской грамотности при обучении физике» и материалы к практическим работам 1–3.

Пример отчета к практической работе 4.

Предмет: физика

Класс: _____

УМК: _____

Тема урока: _____

Тип урока: _____

Цель урока: _____

Планируемые результаты:

1. Личностные: _____

2. Метапредметные (УУД):

2.1. Познавательные: _____

2.2. Коммуникативные: _____

2.3. Регулятивные: _____

3. Предметные: _____

Используемые технологии (в т. ч. ИКТ): _____

Основные понятия, термины: _____

Дидактический материал: _____

Оборудование: _____

Способы контроля предметных результатов обучения: _____

Этапы урока (содержание): _____

Итоговое тестирование. Состоит из 2 частей, где 1-я часть – это общие вопросы по теории читательской грамотности, 2-я часть – частные по предметной области «Физика». В банк вопросов входит 100 вопросов. Приведем примеры таких заданий.

1. Анализ текстов, с которыми обучающиеся знакомятся на уроках физики, показывает, что их можно

поделить на две большие группы: сплошные тексты и несплошные тексты. Установите соответствие между видом текста и их примерами.

Пример текстов:

- А) описание (художественное и техническое);
- Б) информационные листы (расписания, каталоги и др.);
- В) объяснение (рассуждение, резюме, интерпретация);
- Г) таблицы и графики, списки, карты;
- Д) инструкция (указание к выполнению работы, правила, уставы, законы);
- Е) призывы и объявления (приглашения, телеграммы и др.);
- Ж) повествование (рассказ, отчет, репортаж);
- З) аргументация (научный комментарий, обоснование);
- И) расписки (билеты, накладные, квитанции).

Виды текстов:

- 1) несплошные;
- 2) сплошные.

Запишите в таблицу выбранные цифры под соответствующими буквами.

Ответ:

А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	И

2. В 1827 г. английский ботаник Роберт Броун, рассматривая в микроскоп А) _____, находящиеся в жидкости, обнаружил их непрерывное беспорядочное Б) _____. Подобный опыт можно проделать, используя В) _____, предварительно растертую до мельчайших крупинок и затем помещенную в воду. Под микроскопом можно увидеть, что в этой смеси самые мелкие частицы краски беспорядочно Г) _____ (перемещаются) с одного места в другое, а более крупные частицы беспорядочно Д) _____. Такое беспорядочное движение маленьких твердых частиц, находящихся в жидкости или газе, называют Е) _____.

Список слов и словосочетаний:

- 1) движение,
- 2) краска,
- 3) споры растений,
- 4) хаотично,
- 5) броуновское,
- 6) колеблются.

Запишите в таблицу выбранные цифры под соответствующими буквами.

Ответ:

А	Б	В	Г	Д	Е

Дистанционный курс «Формирование читательской грамотности при обучении физике» расположен на платформе «Гугл классрум» (код курса bray3ln) (рис. 1, 2).

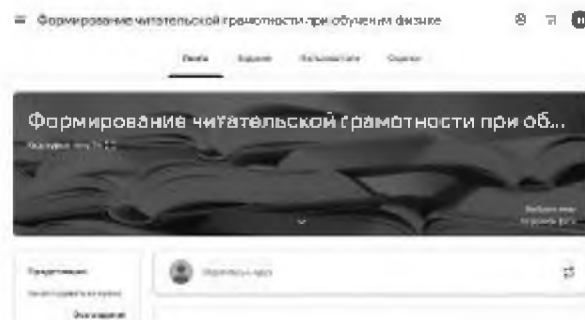


Рис. 1. Вид главной страницы курса

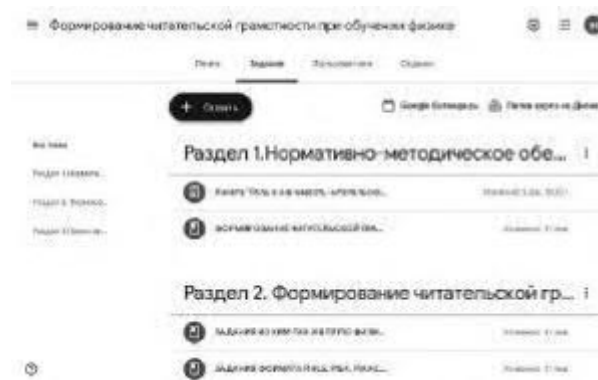


Рис. 2. Вид вкладки с темами занятий

Результаты

Для выявления роли и значимости читательской грамотности учителям физики (магистрантам 1-го курса по направлению подготовки «Педагогическое образование» факультета физики, математики и информатики ЮУрГГПУ) предлагается ответить на вопросы анкеты до и после прохождения курса (табл. 2 и 3).

В результате работы со студентами-магистрантами по выполнению практических работ данного курса мы установили затруднения, которые они испытывали:

- 1) определять недостающие сведения для разрешения предлагаемой дидактической ситуации – 58 %;
- 2) проявлять творческий подход к ее разрешению – 32 %;
- 3) применять знания о Федеральном государственном образовательном стандарте основного и среднего образования по физике, спецификации и кодификатора ВПР, ОГЭ и ЕГЭ по физике – 29 %;



Таблица 2

Анкета «Роль и значимость читательской грамотности» для учителей физики (до курса)

Вопросы	Результат выбора ответа, %	
1. Читательская грамотность – это...	а) Умение читать, анализировать, извлекать необходимую информацию – 0 б) Умение читать, анализировать, оценивать, интерпретировать и обобщать представленную в них информацию; извлекать необходимую информацию для ее преобразования в соответствии с учебной задачей; ориентироваться с помощью различной текстовой информации в жизненных ситуациях – 100 в) Умение читать и отвечать на вопросы по прочитанному материалу – 0 г) Умение читать, понимать прочитанное и отвечать на вопросы по прочитанному материалу – 0	
2. Есть ли возможности при изучении школьного курса физики осуществлять формирование читательской грамотности?	Да	Нет
	100	0
3. Знакомы ли Вы с информацией по формированию читательской грамотности у обучающихся, которая размещена в аналитических отчетах международных исследований (PIRLS, PISA, PIAAC)?	Да	Нет
	40	60
4. Хватает ли Вам информации по методике формирования читательской грамотности у обучающихся при изучении физики?	Да	Нет
	45	55
5. Какой(ие) вид(ы) деятельности обучающихся при изучении физики способствуют формированию читательской грамотности? Можете выбрать несколько вариантов	а) Решение расчетных задач – 18 б) Выполнение заданий на дополнение текста словами из предложенного списка – 36 в) Решение графических задач – 18 г) Выделение при чтении параграфа учебника структурных элементов знаний (явлений, законов и т. д.) – 55 д) Построение плана по прочитанному материалу из учебника – 36 е) Конструирование ответов на вопросы к параграфу – 36 ж) Подготовка докладов – 36 з) Заполнение обобщающей таблицы по содержанию текста – 27 и) Все вышеперечисленное – 63	
6. Прочитайте текст и вставьте на места пропусков слова из приведенного списка	Верно	Не верно
	88	12
7. Тип задания, приведенного в п. 6 анкеты, можно ли использовать для формирования читательской грамотности?	Да	Нет
	100	0

Таблица 3

Анкета «Роль и значимость читательской грамотности» для учителей физики (после курса)

Вопросы	Результат выбора ответа, %	
1. Познакомились ли Вы с информацией по формированию читательской грамотности у обучающихся, которая размещена в аналитических отчетах международных исследований (PIRLS, PISA, PIAAC)?	Да	Нет
	100	0
2. Хватило ли Вам информации по методике формирования читательской грамотности у обучающихся при изучении физики?	Да	Нет
	90	10
3. Какой(ие) вид(ы) деятельности обучающихся при изучении физики способствуют формированию читательской грамотности? Можете выбрать несколько вариантов	а) Решение расчетных задач – 18 б) Выполнение заданий на дополнение текста словами из предложенного списка – 36 в) Решение графических задач – 18 г) Выделение при чтении параграфа учебника структурных элементов знаний (явлений, законов и т. д.) – 55 д) Построение плана по прочитанному материалу из учебника – 36 е) Конструирование ответов на вопросы к параграфу – 36 ж) Подготовка докладов – 36 з) Заполнение обобщающей таблицы по содержанию текста – 27 и) Все вышеперечисленное – 83	



4. Изменилась ли Ваша позиция в отношении формирования читательской грамотности при обучении физике?	а) Я обладал(а) достаточными знаниями по формированию читательской грамотности при обучении физике, освоенный материал позволил мне их актуализировать – 12 б) Освоенный материал укрепил мою уверенность в важности знаний основ читательской грамотности при обучении физике и сформировал представление об их применении – 55 в) Я переосмыслил(а) свое отношение к применению знаний основ читательской грамотности при обучении физике, но по-прежнему испытываю потребность в развитии своей профессиональной компетентности по данному вопросу – 8 г) Пришел(ла) к выводу, что могу осуществлять проектирование образовательного процесса с целью формирования читательской грамотности при обучении физике, однако я не уверен(а) в возможности применения проективных умений в нестандартных и новых ситуациях – 14 д) Полученные мной знания об информации по методике формирования читательской грамотности у обучающихся при изучении физики и методике их эффективного применения – гарантия успешности и результативности моей профессиональной деятельности: теперь я могу поделиться опытом применения формирования читательской грамотности у обучающихся при изучении физики – 11
--	---

4) применять знания о деятельности учителя по проектированию и организации учебных занятий и внеурочной деятельности по физике, что свидетельствует о необходимости целенаправленной работы по развитию профессиональных умений будущих учителей физики – 29 %.

Заключение

В процессе решения практико-ориентированных задач у учителей формируется профессиональные компетентности и универсальное мышление, позволяющее в дальнейшем достигнуть успеха в профессиональной деятельности.

Таким образом, работа по подготовке учителей физики к деятельности по организации формирования читательской грамотности при обучении физике позволила создать дидактические материалы и разработать методику формирования читательской грамотности при обучении физике в условиях отсроченного контроля и применения их в профессиональной подготовке учителей физики.

Литература

1. Даммер М. Д. Подготовка студентов к реализации метапредметности в обучении физике. М., 2016. С. 3–4.
2. Педагогические аспекты формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в условиях SMART-общества / Т. Н. Лебедева, О. Р. Шефер, Л. С. Носова, А. А. Рузаков. Челябинск, 2020. 351 с.
3. Лебедева Т. Н., Шефер О. Р. Влияние внутриличностного конфликта на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы бакалавров и магистрантов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 6. С. 145–158.
4. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/313b7NaNs3VbcW7qWYsIEDbPCuKi6lC6.pdf>.

5. Об утверждении Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации [Электронный ресурс].: распоряжение Правительства РФ от 3 июня 2017 г. № 1155-п. URL: <https://docs.cntd.ru/document/436739637>.
6. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 30550 // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 11–31.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры) [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440401.pdf> (дата обращения: 24.05.2019).
8. Шефер О. Р., Крайнева С. В., Лебедева Т. Н. Управление развитием учебно-профессиональной мотивации студентов бакалавриата в системе высшего образования через инспирацию компетенций. Челябинск, 2020. 319 с.
9. Шефер О. Р., Крайнева С. В. Подходы к психологическому исследованию формирования учебно-профессиональной мотивации высшего образования // Психология обучения. 2017. № 12. С. 82–94.

References

1. Dammer M. D. Podgotovka studentov k realizacii metapredmetnosti v obuchenii fizike [Preparing students for the implementation of meta-subjects in teaching physics]. Moscow, 2016, pp. 3–4. (In Russian).
2. Lebedeva T. N., Shefer O. R., Nosova L. S., Ruzakov A. A. Pedagogicheskie aspekty formirovaniya professional'noj kompetentnosti budushchih pedagogov v usloviyah SMART-obshchestva [Pedagogical aspects of the formation of professional competence of future teachers in the conditions of SMART society]. Chelyabinsk, 2020, 351 p. (In Russian).
3. Lebedeva T. N., Shefer O. R. Vliyaniye vnurilichnostnogo konflikta na dostizhenie planiruemykh rezul'tatov osvoiniya osnovnoy obrazovatel'noj programmy bakalavrov i magistrantov [The impact of intrapersonal conflict on the achievement of the planned results of the development of the basic educational program of bachelors and masters]. *Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2018, no. 6, pp. 145–158. (In Russian).
4. Ob utverzhenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya» na 2018–2025 gody [On the approval



- of the state program of the Russian Federation «Development of Education» for 2018–2025. Available at: <http://static.government.ru/media/files/313b7NaNs3VbcW7qWYslEDbPCuKi6lC6.pdf>. (In Russian).
5. Ob utverzhdenii Konceptii programmy podderzhki detskogo i yunosheskogo chteniya v Rossijskoj Federacii [On approval of the Concept of the program to support children's and youth reading in the Russian Federation]. Decree of the Government of the Russian Federation dated June 3, 2017 No. 1155-r. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/436739637>. (In Russian).
 6. Professional'nyj standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vospitatel', uchitel')» [Professional standard "Teacher (pedagogical activity in preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)". Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated October 18, 2013 No. 30550. *Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 11–31. (In Russian).
 7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po napravleniyu podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' magistratury) [Federal State educational standard in the field of training 44.04.01 Pedagogical education (Master's degree level)]. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440401.pdf> (accessed 24.05.2019). (In Russian).
 8. Shefer O. R., Kraineva S. V., Lebedeva T. N. Upravlenie razvitiem uchebno-professional'noj motivacii studentov bakalavriata v sisteme vysshego obrazovaniya cherez inspiraciyu kompetencij [Management of the development of educational and professional motivation of undergraduate students in the system of higher education through the inspiration of competencies]. Chelyabinsk, 2020, 319 p. (In Russian).
 9. Shefer O. R., Kraineva S. V. Podhody k psihologicheskomu issledovaniyu formirovaniya uchebno-professional'noj motivacii vysshego obrazovaniya [Approaches to the psychological study of the formation of educational and professional motivation in higher education]. *Psychology of Learning*, 2017, no. 12, pp. 82–94. (In Russian).

УДК/UDC 378
EDN CSYIIA



Бощенко Татьяна Викторовна

доцент кафедры «Прикладная механика» института транспорта, Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень

Никитина Любовь Ивановна

доцент кафедры «Прикладная механика» института транспорта, Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень

Спирин Ирина Николаевна

ассистент кафедры «Прикладная механика» института транспорта, Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень

Boshchenko Tatyana V.

Associate Professor at the Department of Applied Mechanics, Institute of Transport, Industrial University of Tyumen, Tyumen

Nikitina Lyubov I.

Associate Professor at the Department of Applied Mechanics, Institute of Transport, Industrial University of Tyumen, Tyumen

Spirina Irina N.

Assistant at the Department of Applied Mechanics, Institute of Transport, Industrial University of Tyumen, Tyumen

ОСНОВЫ ПРОТОТИПИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

BASICS OF PROTOTYPING IN EDUCATIONAL PROCESS OF FUTURE ENGINEERS

Введение. Цель статьи – представить опыт внедрения основ прототипирования в общеинженерных дисциплинах, преподаваемых в Тюменском индустриальном университете (ТИУ).

Методология. Работа выполнена на основе технологии контекстного образования.

Результаты представлены в виде разработанных авторами статьи контрольных заданий и курсов.

Заключение. Авторы формулируют основные результаты, которые были достигнуты при внедрении основ прототипирования в общеинженерных дисциплинах.

Introduction. The article is aimed at presenting the experiences of implementing the basics of prototyping in general engineering disciplines taught at the Industrial University of Tyumen (IUT).



Methodology. The work was based on contextual education technology.

Results. The results are presented in the form of control tasks and courses developed by the authors of the article.

Conclusion. Authors present the main results that were achieved when implementing the basics of prototyping in general engineering disciplines.

Ключевые слова: прототипирование, технология контекстного образования, 3D-печать, высшее техническое образование.

Keywords: prototyping, contextual education technology, 3D printing, higher technical education.

Введение

Понятие «инженер» подразумевает под собой специалиста, профессионально занимающегося инженерной деятельностью (инженерным делом). Согласно ГОСТу Р 57306-2016, инженерным делом считается профессиональная деятельность, использующая различные подходы для создания и применения информации об объектах, процессах и др., с целью получения новой сущности [1, с. 7]. Поэтому цель образовательного процесса – обучить будущего инженера его профессиональной деятельности, при этом дать актуальные подходы, информацию об объектах, процессах, что сформирует инженера, востребованного и конкурентоспособного на рынке труда.

В современном мире прототипирование является важным этапом создания нового продукта, и это касается не только инженерных разработок. Так, в Кремниевой долине минимальный жизнеспособный продукт (по сути, прототип) является обязательным этапом развития стартапов [2]. Кроме того, минимальный жизнеспособный продукт является обязательным критерием оценки выпускной квалификационной работы (ВКР) обучающихся, проходящих защиту ВКР в формате «стартап как диплом». Программа «Стартап как диплом», реализуемая Министерством науки и высшего образования Российской Федерации, направлена на вовлечение талантливых студентов в развитие экосистемы технологического предпринимательства, поддержку стартапов на начальной стадии и их развитие в будущем.

В инженерном деле подход разработки объекта, процесса, системы и прочего, основанный на применении прототипирования [3], представляет собой ускоренную реализацию объекта с минимальным количеством требуемых функций, называемого прототипом, для возможности его анализа и совершенствования. Такой подход позволяет инженеру сни-

зить риски и повысить качество разрабатываемого объекта.

Критериями эффективного применения подхода прототипирования являются [4]:

1. Автоматизация шаблонных решений и рутинной работы с целью увеличения времени на остальные этапы создания объекта.

2. Возможность беспрепятственного взаимодействия участников проекта с прототипом создаваемого объекта.

3. Снижение затрат на реализацию разрабатываемого объекта.

Прототипирование в инженерном деле базируется на двух основных технологиях: компьютерное моделирование и 3D-печать.

Компьютерное моделирование используется для создания цифровой модели прототипа. Цифровая модель создается, как правило, в CAD (Computer-Aided Design) и CAE (Computer-Aided Engineering) системах. CAD-системы нацелены на разработку геометрии разрабатываемого объекта, а также автоматизацию разработки проектной документации [5; 6]. CAE-системы дают возможность выполнить инженерные расчеты и смоделировать физические процессы, которые происходят с разрабатываемым объектом в период его эксплуатации. Отличие цифрового прототипа от цифрового двойника заключается в том, что цифровой двойник является моделью уже существующего объекта, а прототип – это только один из этапов создания объекта, но в обоих случаях используются CAE-системы.

Технология 3D-печати нашла широкое применение при экспериментальном, единичном и мелкосерийном производстве. Основным преимуществом этой технологии является отсутствие необходимости создания производственных мощностей для реализации разрабатываемого объекта (сегодня 3D-принтер небольших размеров можно заказать в интернет-магазине). Поэтому 3D-печать расширяет возможности прототипирования, позволяя протестировать разрабатываемый объект на соответствие геометрической форме, размерам, функционалу, цвету, механическим характеристикам [7] до начала полномасштабного производства.

Основная цель статьи – представить опыт внедрения основ прототипирования в общеинженерных дисциплинах, преподаваемых в Тюменском индустриальном университете (ТИУ).

Методология

Методологической основой при разработке курсов с элементами прототипирования является техноло-



гия контекстного образования [8–10], т. к. понимание основ прототипирования у обучающихся реализуется не в результате простой трансляции знаний, а в процессе собственной деятельности обучающегося, когда он работает с цифровой моделью прототипа и ищет пути решения поставленной ему задачи. В этом плане очень эффективно происходит интеграция прототипирования с дисциплиной «Инженерная и компьютерная графика» [11; 12]. В ходе обучения этой дисциплине даются навыки работы с CAD-системой (AutoCAD), далее обучающийся получает задание по разработке прототипа, взятого из конкретных практических ситуаций [13–15]. Это позволяет обучающемуся самому решать практическую задачу, а CAD-систему использовать как инструмент для ее решения, что формирует целостное понимание профессиональной деятельности будущего инженера.

Кроме того, решаются несколько конкретных противоречий традиционного образования [16, с. 140]:

1) абстрактная информация и реальный предмет труда. Выполнение при помощи 3D-печати разработанного обучающимся прототипа осуществляет переход от абстрактной информации к реальному физическому результату;

2) несвязность учебных дисциплин и система знаний в трудовой деятельности. Разработка прототипа потребует от обучающегося применения полученных знаний из других дисциплин (детали машин и основы конструирования, материаловедение, сопротивление материалов) или поиск и усвоение этих знаний в случае их отсутствия по каким-либо причинам;

3) стандартная задача в обучении и неопределенность трудовых задач. При выдаче задания преподаватель не имеет представления о том, каким должен быть итоговый результат. Решение технического задания обучающимся является результатом его творческой деятельности.

Главной задачей внедрения основ прототипирования в общеинженерные дисциплины является формирование у обучающегося представления и выполнения целостной профессиональной деятельности будущего инженера.

Результаты

В качестве результатов интеграции основ прототипирования, общеинженерных дисциплин и технологии контекстного образования представим разработанные в ТИУ авторами статьи задания и курсы, а также прототипы, созданные обучающимися.

При преподавании дисциплин «Инженерная и компьютерная графика» и «Начертательная геометрия.

Компьютерная графика» в качестве итоговой аттестационной работы обучающийся (или малая группа обучающихся) выполняет в течение нескольких занятий разработку цифровой модели прототипа по полученному техническому заданию. Для наглядности представим пример технического задания: спроектировать прототип кронштейна для мобильного телефона.

Технические требования к результату:

- возможность крепления конструкции к решетке дефлектора на приборной панели автомобиля;
- фиксация мобильного телефона;
- вращение телефона вокруг 3 координатных осей;
- соблюдение ограничений, обусловленных применением технологии SLS (Selective Laser Sintering – селективное лазерное спекание).

При оценке работ учитывается:

- моделирование и детальная проработка элементов прототипа;
- соответствие прототипа техническому заданию;
- соблюдение требований 3D-печати (габаритные размеры, зазоры между элементами, между деталями и сопрягаемыми движущимися частями, объем использованного материала).

На рисунке 1 представлен результат выполнения задания группой студентов 2-го курса, обучающихся по направлению 15.03.05 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» (бакалавриат).

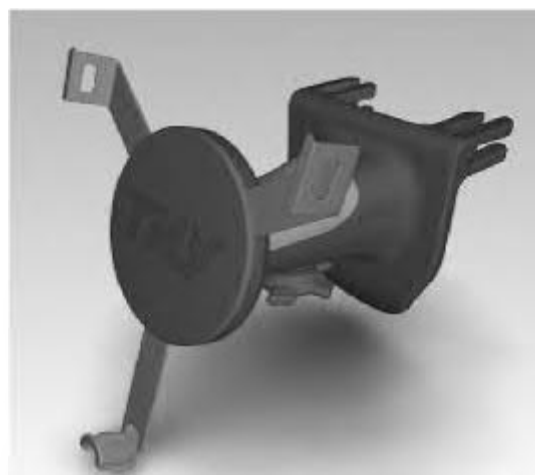


Рис. 1. Прототип кронштейна для мобильного телефона, разработанный студентами ТИУ

На рисунках 2 и 3 представлены результаты выполнения олимпиадных заданий по прототипированию студентами ТИУ.



Цифровая модель прототипа



Прототип, напечатанный на 3D-принтере

Рис. 2. Выполненная олимпиадная работа студента-победителя ТИУ

В рамках создания инженерного ядра в ТИУ авторами статьи разработан специальный элективный курс «3D-моделирование и прототипирование изделий». Цель курса – формирование компетенций обучающегося, необходимых для использования средств 3D-моделирования и прототипирования изделий в рамках развития Четвертой промышленной революции (Индустрии 4.0) в Российской Федерации. При этом курс направлен на развитие принципа «техническая поддержка» Четвертой промышленной революции, т. к. САД-системы позволяют формировать, анализировать и визуализировать информацию о разрабатываемом инженером объекте, что значительно сокращает количество рутинных операций.

Основными задачами курса являются:

- получение знаний по 3D-моделированию;
- 3D-технологии построения чертежа при прототипировании изделий и функциональные возможности программных и технических средств;
- формирование навыков и умений при разработке трехмерных моделей промышленных объектов;
- создании электронного трехмерного прототипа изделия с использованием 3D-принтера;
- подготовка студентов ТИУ к участию в олимпиадах по 3D-моделированию и прототипированию.

Запуск элективного курса у обучающихся ТИУ запланирован на 2022/23 учебный год. Курс входит в учебные планы следующих направлений: 12.03.04 «Биотехнические системы и технологии»; 13.03.01 «Теплоэнергетика и теплотехника»; 15.03.01 «Машиностроение»; 15.03.05 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств»;

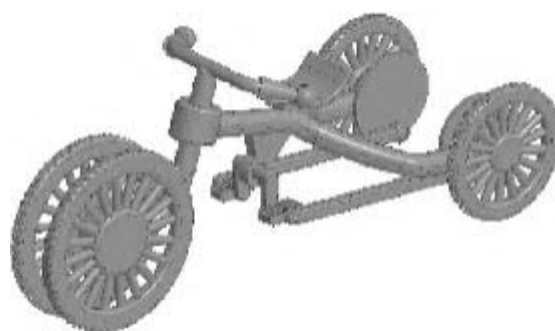


Рис. 3. Прототип модели «Велосипед», разработанный студентом ТИУ

15.03.06 «Мехатроника и робототехника»; 21.03.01 «Нефтегазовое дело»; 23.03.02 «Наземные транспортно-технологические комплексы».

Заключение

На основе изложенного можно сделать следующие выводы.

1. Прототипирование – важный инструмент в профессиональной деятельности современного инженера.
2. Обучение основам прототипирования по технологии контекстного образования решает несколько конкретных противоречий традиционного образования и дает целостное представление обучающемуся о его профессиональной деятельности.
3. Знание основ прототипирования позволяет обучающимся достигать значительных результатов при выполнении олимпиадных задач и других инженерных студенческих конкурсных заданий.



Литература

- ГОСТ Р 57306-2016 Инжиниринг. Терминология и основные понятия в области инжиниринга. М., 2018. 15 с.
- Зябкина У. Инструменты современного предпринимателя // Управление экономическими системами. 2014. № 10 (70). С. 61–71.
- Алиев А. В. Мастер-класс «Технология прототипирования» // Технологическое образование. 2017. № 7. С. 71–79.
- Брекалов В. Г., Терехова Н. Ю. Технология прототипирования при создании физических моделей из полимерных материалов // Все материалы. Энциклопедический справочник. 2015. № 4. С. 6–9.
- Папуловская Н. В. Педагогическая модель формирования социально-профессиональных компетенций у студентов вуза на примере дисциплины «компьютерная графика и анимация» // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2011. № 1 (3). С. 81–91.
- Ожга М. М. Модель обучения будущих инженеров-педагогов системам трехмерного компьютерного проектирования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 3 (15). С. 60–66.
- Чепур П. В., Тарасенко А. А. Создание и верификация численной модели резервуара RVSPK-50000 // Фундаментальные исследования. 2015. № 7-1. С. 95–100.
- Исупова Е. В. Организация профессионально ориентированной самостоятельной деятельности: к проблеме оптимизации результатов подготовки бакалавров по направлению «Нефтегазовое дело» // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 2 (22). С. 118–124.
- Левина Е. Ю., Никулин С. Г. Социокогнитивный подход в концепции образования взрослых // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 4 (36). С. 106–112.
- Гаврилюк Н. П. Педагогика и психология высшей школы. Тюмень, 2017. 120 с.
- Бощенко Т. В., Чепур П. В., Жуков А. А. Опыт подготовки студентов к участию в олимпиадах и конкурсах по 3D моделированию сборочных единиц // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 3–2. С. 231–235.
- Кочина Т. Б., Мельникова Т. Н., Фокина Н. И. Компьютерная графика. Графическая система AutoCAD. Нижневартовск, 2005. 66 с.
- Никитина Л. И., Пяльченков В. А. Теория механизмов и машин. Тюмень, 2019. 138 с.
- Бабичев Д. Т., Лебедев С. Ю. Опыт ТИУ по использованию компьютерных методов проектирования в курсе теории механизмов и машин // Проблемы машиноведения. Омск, 2019. Т. 1. С. 21–31.
- Гаврилюк Н. П., Лебедев С. Ю., Тянь Р. В. Психолого-педагогические основы моделирования интегративного курса в условиях обучения в аспирантуре // Вузовская наука: проблемы подготовки специалистов. Тюмень, 2019. С. 30–33.
- Вербитский А. А. Теория и технологии контекстного образования. М., 2017. 340 с.
- Brekalov V. G., Terekhova N. Yu. Tekhnologiya prototipirovaniya pri sozdanii fizicheskikh modelej iz polimernyh materialov [Prototyping technology for creating physical models from polymeric materials]. *All materials. Encyclopedic reference book*, 2015, no. 4, pp. 6–9. (In Russian).
- Papulovskaya N. V. Pedagogicheskaya model' formirovaniya social'no-professional'nyh kompetencij u studentov vuza na primere discipliny "komp'yuternaya grafika i animaciya" [The Pedagogical Model of Social-Professional Competences Forming among Higher Education Students on the Example of the Course "Computer Graphics and Animation"]. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2011, no. 1 (3), pp. 81–91. (In Russian).
- Ozhga M. M. Model' obucheniya buduschih inzhenerov-pedagogov sistemam trekhmernogo komp'yuternogo proektirovaniya [Model of teaching three-dimensional computer-aided design systems to future engineers-teachers]. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2014, no. 3 (15), pp. 60–66. (In Russian).
- Chepur P. V., Tarasenko A. A. Sozdanie i verifikaciya chislennoj modeli rezervuara RVSPK-50000 [Numerical modeling and verification of tank RVSPK-50000]. *Fundamental Research*, 2015, no. 7-1, pp. 95–100. (In Russian).
- Isupova E. V. Organizaciya professional'no orientirovannoj samostoyatel'noj deyatelnosti: k probleme optimizacii rezul'tatov podgotovki bakalavrov po napravleniyu «Neftegazovoe delo» [Organization of professional-oriented independent activity: the optimization of educational results of the bachelors in oil and gas engineering training]. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2016, no 2 (22), pp. 118–124. (In Russian).
- Levina E. Yu., Nikulin S. G. Sociokognitivnyj podhod v koncepcii obrazovaniya vzroslyh [Socio-cognitive approach in the concept of adult education]. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2019, no. 4 (36), pp. 106–112. (In Russian).
- Gavrilyuk N. P. Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly [Pedagogy and psychology of higher education]. Tyumen, 2017, 120 p. (In Russian).
- Boschenko T. V., Chepur P. V., Zhukov A. A. Opyt podgotovki studentov k uchastiyu v olimpiadah i konkursah po 3D modelirovaniyu sborochnyh edinic [Training experience student team to participate in olympiads and competitions on 3D simulations of assembly units in computer design]. *Modern Science-Intensive Technologies*, 2016, no. 3–2, pp. 231–235. (In Russian).
- Kochina T. B., Melnikova T. N., Fokina N. I. Komp'yuternaya grafika. Graficheskaya sistema AutoCAD [Computer graphics. AutoCAD Graphics System]. Nizhnevartovsk, 2005, 66 p. (In Russian).
- Nikitina L. I., Pyalchenkov V. A. Teoriya mekhanizmov i mashin [Theory of mechanisms and machines]. Tyumen, 2019, 138 p. (In Russian).
- Babichev D. T., Lebedev S. Yu. Opyt TIU po ispol'zovaniyu komp'yuternyh metodov proektirovaniya v kurse teorii mekhanizmov i mashin [TIU experience in the use of computer-aided design methods in the course of the theory of mechanisms and machines]. *Problems of Mechanical Engineering*. Omsk, 2019, vol. 1, pp. 21–31. (In Russian).
- Gavrilyuk N. P., Lebedev S. Yu., Tyan R. V. Psihologo-pedagogicheskie osnovy modelirovaniya integrativnogo kursa v usloviyah obucheniya v aspiranture [Psychological and pedagogical fundamentals of modeling an integrative course in the conditions of training in graduate school]. *University science: problems of specialist training*. Tyumen, 2019, pp. 30–33. (In Russian).
- Verbitsky A. A. Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya [Theory and technologies of contextual education]. Moscow, 2017, 340 p. (In Russian).

References

- GOST R 57306-2016 Inzhiniring. Terminologiya i osnovnye ponyatiya v oblasti inzhiniringa [GOST R57306–2016 Engineering. Terminology and basic concepts in the field of engineering]. Moscow, 2018, 15 p. (In Russian).
- Zyabkina U. Instrumenty sovremennogo predprinimatel'ya [Tools of a modern entrepreneur]. *Management of Economic Systems*, 2014, no. 10 (70), pp. 61–71. (In Russian).
- Aliev A. V. Master-klass «Tekhnologiya prototipirovaniya» [Master class "Technology of prototyping"]. *Technological and Economic Education*, 2017, no. 7, pp. 71–79. (In Russian).



УДК/UDC 001.89:378.09
EDN KANLNW



Дворовенко Ольга Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой технологии документальных
и медиакоммуникаций, Кемеровский государственный
институт культуры, г. Кемерово

Сбитнева Галина Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
технологии документальных и медиакоммуникаций,
Кемеровский государственный институт культуры,
г. Кемерово

Сакова Ольга Яновна

кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой
технологии документальных коммуникаций,
доцент кафедры технологии документальных
и медиакоммуникаций, Кемеровский государственный
институт культуры, г. Кемерово

Dvorovenko Olga V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent,
Head of the Department of Documentary and Media
Communication Technology, Kemerovo State Institute of Culture,
Kemerovo

Sbitneva Galina I.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Documentary and Media
Communication Technology, Kemerovo State Institute of Culture,
Kemerovo

Sakova Olga Y.

Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department
of Documentary Communication Technology, Associate
Professor at the Department of Documentary and Media
Communication Technology, Kemerovo State Institute of Culture,
Kemerovo

ОТРАЖЕНИЕ НАУЧНЫХ ИНТЕРЕСОВ КАФЕДРЫ В ДОКУМЕНТАЛЬНОМ ПОТОКЕ

REPRESENTATION OF SCIENTIFIC INTERESTS OF A DEPARTMENT IN A DOCUMENTAL STREAM

Введение. Кафедра технологии документальных коммуникаций Кемеровского государственного института культуры является выпускающей по направлению подготовки «Библиотечно-информационная деятельность». Перед кафедрой стоят не только задачи реализации научно-исследовательской деятельности, но и по формированию научно-исследовательского потенциала профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов и студентов. Цель статьи – оценить публикационную активность выпускающей кафедры, что способствует определению научного потенциала кафедры и выявлению сферы научных интересов преподавателей.

Методология. Научные интересы преподавателей кафедры отражены в документальном потоке публикаций. В статье предлагается анализ 168 научных публикаций преподавателей кафедры технологии документальных коммуникаций Кемеровского государственного института культуры за 2017–2021 гг. Выявленный массив документов охарактеризован по наукометрическим показателям: распределению научных работ по годам, количеству авторов, тематике и видам публикаций.

В статье представлены данные ежегодного мониторинга работ преподавателей кафедры в научной электронной библиотеке eLibrary и базе Google Scholar, а также оценка индекса цитирования в них.

Результаты. Публикационная активность преподавателей носит неравномерный характер. Направления научных исследований связаны с изучением профессиональной подготовки специалистов библиотечно-информационной сферы, организацией образовательного процесса и краеведческой деятельностью библиотек. Актуальным для преподавателей кафедры становится исследование цифровизации библиотечно-информационной сферы.

В заключении акцентируется внимание на развитии общекафедральных исследований и организации самостоятельных конференций, которые будут способствовать развитию научного потенциала.

Introduction. The Department of Documentary Communications Technology of Kemerovo State Institute of Culture is responsible for graduates in the area of training «Library and Information Activities». The department pursues not only objectives of implementing research activi-



ties, but also developing research potential of the teaching staff, graduate students, undergraduates, and students. The purpose of the article is to evaluate the publication activity of the department, which helps to determine the scientific potential of the department and identify the scope of scientific interests of teachers.

Methodology. The scientific interests of teachers of the department are reflected in the documental stream of publications. The article proposes an analysis of 168 scientific publications of professors of the Department of Documentary Communication Technology of Kemerovo State Institute of Culture from 2017 to 2021. The identified array of documents is characterized by scientometric indicators: the distribution of scientific papers by years, the number of authors, topics and types of publications. The article presents the data of the annual monitoring comprised of the department' teachers' work in Elibrary, Google Scholar database, as well as an assessment of the citation index in them.

Results. The publication activity of teachers is not smooth. Directions of scientific research are related to the study of the professional training of specialists in the library and information sphere, the organization of the educational process and the local history activities of libraries. The study of digitalization of the library and information sphere becomes more relevant for the teachers of the department.

Conclusion. In conclusion, attention is focused on the improvement of common department research and the organization of independent conferences that will contribute to the development of scientific potential.

Ключевые слова: наука, наукометрический анализ, документальный поток, научные исследования, наукометрические показатели, выпускающая кафедра, индекс цитирования.

Keywords: science, scientometric analysis, documental stream, scientific research, scientometric indicators, graduation department, citation index.

Введение

Научно-исследовательская деятельность кафедры направлена на проведение научных исследований, подготовку научных публикаций, диссертационных исследований, проведение научных мероприятий и организацию научно-исследовательской работы студентов, магистрантов и аспирантов.

Задачи научно-исследовательской деятельности кафедры:

- создание условий для научного и профессионального роста профессорско-преподавательского состава;

- интеграция учебной и научной деятельности: использование результатов науки при организации образовательной деятельности, включая непрерывное;

- вовлечение студентов и магистрантов в научно-исследовательскую работу;

- участие профессорско-преподавательского состава в фундаментальных и прикладных научных исследованиях, внедрение результатов интеллектуальной деятельности в практику работы библиотечно-информационных учреждений;

- подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации к защите кандидатских и докторских диссертаций;

- участие в научных коллаборациях с учеными, вузами и научными организациями;

- подготовка научных публикаций.

Кафедра технологии документальных коммуникаций Кемеровского государственного института культуры является выпускающей по направлению подготовки «Библиотечно-информационная деятельность». Штат кафедры составляют 12 преподавателей (доктор наук – 1, кандидат наук – 8, аспиранты – 3). Научные исследования кафедры объединены в несколько тематических направлений, актуальных для практической деятельности библиотечно-информационных учреждений. Проблематика научных исследований кафедры: региональная и краеведческая библиография, электронные продукты и услуги библиотечно-информационных учреждений, информационно-аналитическая деятельность библиотек, библиотечная профессиология и др. Трансформация научных исследований кафедры охарактеризована И. С. Пилко и Л. Г. Тараненко [1]. Научные исследования осуществляются в соответствии с идеологией технологического подхода [2–5].

Методология

В данной работе приводятся результаты наукометрического анализа массива публикаций, подготовленных на кафедре технологии документальных коммуникаций в динамике за 5 лет (2017–2021 гг.). Изучены следующие наукометрические характеристики: распределение научных работ по годам, распределение научных работ по количеству авторов, тематическая и видовая структуры массива научных публикаций. За изучаемый период педагогами кафедры было опубликовано 168 научных работ.

Распределение массива публикаций по годам показано на рисунке 1.

Результаты

Можно отметить нестабильную публикационную активность преподавателей кафедры (рис. 1). Пики публикационной активности приходятся на 2018 и 2020 гг. Именно в это время большое внимание уделяется оценке деятельности педагога по его публикационной активности и публикации своих работ в журналах, рецензируемых ВАК. Наименьшее количество публикаций наблюдается в 2019 г., что связано с уходом с кафедры 3 педагогов и проводимой аккредитацией вуза. Подготовка к аккредитации потребовала сосредоточить усилия на организационно-методическом обеспечении учебного процесса, что и отразилось на научной деятельности коллектива. Рост числа публикаций в 2020 г. свидетельствует о том, что научно-исследовательская работа продолжает оставаться в русле интересов кафедры.

Анализ авторской структуры массива документов показывает, что большая часть работ выполнена в соавторстве (табл. 1). Соавторство характерно для современной науки, поскольку отражает сложность современного научного знания и трудности его освоения. Для сотрудников кафедры присуща форма совместного научного исследования, которая проявляется впоследствии в совместных публикациях. Педагоги кафедры принимают участие в научных конференциях международного и всероссийского уровня, поэтому обязаны обеспечить высокое качество докладов и последующих публикаций. Кроме того, оценка результативности научной деятельности ученых проводится по количеству публикаций статей в ведущих научных журналах. Проведение совместных исследований, совместное оформление результатов и написание работ в соавторстве обеспечивает более высокое качество, чем индивидуальная работа.

Соавторство характеризует процесс формирования единых исследовательских направлений кафедры, зрелость научного коллектива, готовность к проведению совместной исследовательской работы, умение работать в коллективе. Продуктивность и соавторство коррелируют между собой, что позволяет выделить ядро наиболее активных исследователей. В данном случае установлено, что соавторство характерно для троих преподавателей кафедры (Л. Г. Тараненко, О. В. Дворовенко, Г. И. Сбитнева). Эти же авторы являются наиболее активными исследователями.

Для характеристики предметного поля научных интересов коллектива кафедры изучена содержательная структура массива научных публикаций (табл. 2). Весь массив научных публикаций распределен по тематическим направлениям в дина-

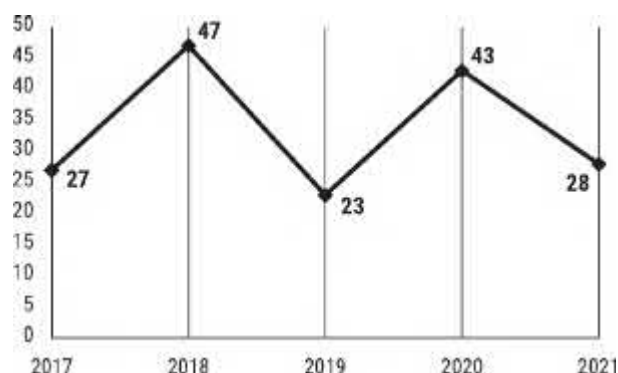


Рис. 1. Хронологическое распределение массива публикаций кафедры за 2017–2021 гг.

Таблица 1

Распределение научных работ по числу авторов

Количество авторов	Количество источников
1 автор	66
2 автора	86
3 автора	13
4 автора	2
5 авторов	1
Под заглавием	0
Всего	167

мике за 5 лет. Тематика работ каждого автора отражает научные и профессиональные интересы и представляет собой его индивидуальное научное знание. По своей сути содержательная структура всего массива публикаций является отражением коллективного научного знания кафедры.

Для гуманитарного научного знания характерна сложность содержания и многотемность документов. Научные работы носят в большинстве своем проблемный характер, что, несомненно, вызвало сложности в однозначности и точности определения тематического направления. Был использован принцип, применяемый при подготовке библиографических пособий, – группировка документов «по применению». Весь массив публикаций за 5 лет распределен по 17 тематическим направлениям (рис. 2).

По широте охвата выявлены тематические направления, зафиксированные в соответствующих предметных рубриках. Выделены общеотраслевые тематические направления (организация образовательного процесса, профессиональная подготовка), отраслевые (информационные ресурсы, краеведение), проблемно-тематические (информационная культура, аналитические технологии, методы исследования).

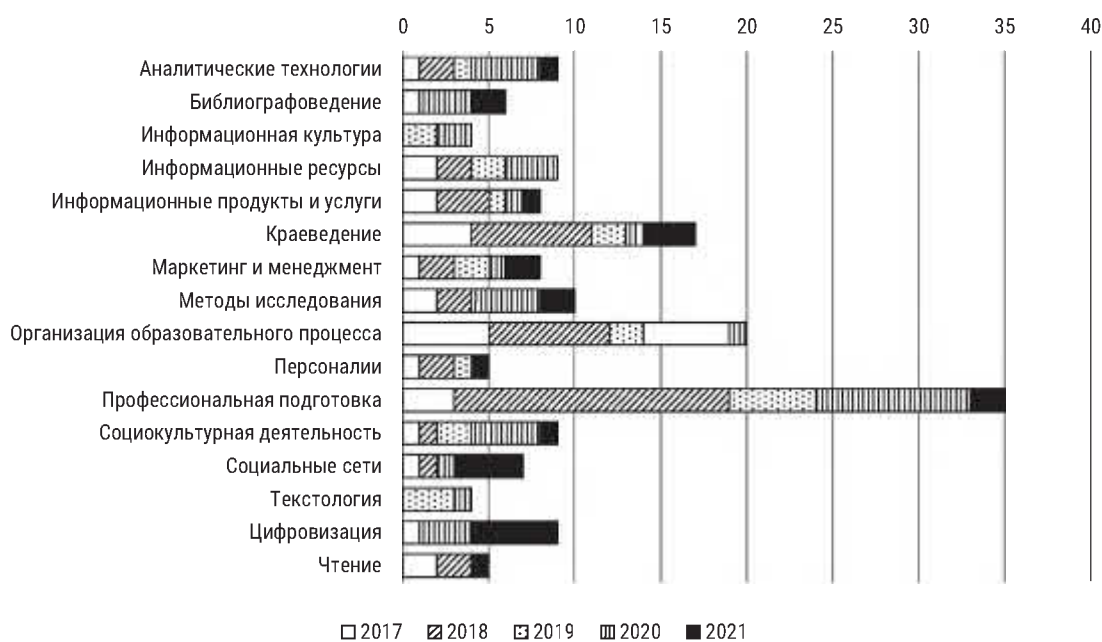


Рис. 2. Тематика научных работ кафедры (в динамике за 5 лет)

Можно отметить стабильные и мобильные предметные рубрики, что свидетельствует как о постоянстве, так и динамике научных интересов педагогов кафедры. Наибольшая стабильность и наполняемость, конечно, характерна для универсальных рубрик. Это вполне объяснимо функциональными задачами кафедры и вытекающими из этого направлениями работы педагогов. Вместе с тем в спектре постоянных интересов педагогов кафедры профессиональная подготовка специалистов библиотечно-информационной деятельности (35 научных работ), организация образовательного процесса (20 научных работ), краеведческая деятельность библиотек (17 научных работ) (рис. 2). Соответствующие предметные рубрики имеют постоянную наполняемость в течение всего исследуемого периода.

Тематическое направление по краеведению связано с докторской диссертацией Л. Г. Тараненко «Библиотечное краеведение в электронной среде» (Санкт-Петербург, 2019) [6]. Количество исследований по двум другим темам определено универсальностью тематики, значимостью и их распространенностью в образовательной среде. Тема «Организация образовательного процесса» включает весь комплекс проблем информационного сопровождения образовательного процесса: образовательные стандарты, учебные планы, программы, электронная образовательная среда, дополнительное образование.

Тема «Профессиональная подготовка» включает широкую палитру различных направлений подготовки

студентов. Больше всего работ стабильно посвящено формированию компетентного подхода, что объясняется существующей идеологией высшего профессионального образования. В статьях авторы обсуждают формирование исследовательских, профессиональных, трудовых, аналитических компетенций. В поле зрения педагогов различные аспекты профессионалогии: оценка профессии специалистами, методы формирования интереса к профессии, профессиональные представления студентов, обсуждение проекта профессионального стандарта специалиста библиотечно-информационной деятельности.

В массиве публикаций выявлены межпредметные рубрики. К таким относится, например, «Методы исследования» (10 научных работ). В этой рубрике сгруппированы работы, посвященные как теоретическим разработкам, так и исследованиям, проведенным с помощью библиометрических методов. Первые единичные теоретические публикации на эту тему появились на кафедре в 1990-х [7]. Библиометрические методы используются в выпускных квалификационных работах и магистерских диссертациях [8; 9], собственных исследованиях преподавателей кафедры.

Отражение актуальных тенденций прослеживается в рубрике «Цифровизация» (9 научных работ). В ней собраны статьи, характеризующие возможности цифровых технологий для библиотек, их использование в образовательном процессе кафедры. Разработка темы стала направлением научно-исследовательского проекта «Трансформация биб-

лиотечной деятельности под воздействием цифровой среды», выполненного на кафедре исследовательским коллективом Л. Г. Тараненко, О. В. Дворовенко, С. В. Савкиной, Е. И. Бобровой, Ю. А. Игишевой, Л. О. Мироновой [10]. Исследовательским коллективом определена терминологическая составляющая процессов цифровизации; по итогам анализа документального потока выявлена динамика развития вопросов цифровизации; охарактеризованы основные тенденции библиотечно-информационного обслуживания в цифровой среде; проанализирована трансформация требований к библиотечным кадрам; описаны тенденции развития библиотечного краеведения в цифровой среде: изменение ассортимента информационных продуктов и услуг, их продвижение; рассмотрены номенклатура, классификация, функциональные возможности мультимедийных продуктов библиотек; раскрыта структура чтения российской молодежи в цифровой среде; представлены возможности цифровой среды для реализации методических и маркетинговых функций библиотек.

Преподаватели кафедры описывают опыт применения дистанционных образовательных технологий, использование инновационных подходов, инструментов образования в совокупности с традиционными формами обучения, акцентируя внимания на позитивном эффекте в развитии компетенций обучающихся, а также формировании и поддержке интереса и мотивации к обучению [11; 12].

В анализируемом массиве представлены публикации, посвященные преподаванию отдельных предметов (библиографоведение, отраслевые информационные ресурсы, краеведение и т. д.); организации учебного процесса и использованию педагогических технологий (организация научно-исследовательской работы студентов и производственной практики, проведение практических занятий с применением активных и интерактивных образовательных технологий); привлечению дистанционных технологий в образовании и воспитании студентов («Цифровое кураторство») [13].

Научные работы представлены статьями (рис. 3). Количество других видов документов незначительно: докторская диссертация – 1, автореферат диссертации – 1, монографии – 3, учебные пособия – 3.

Научные работы педагогов печатаются в широком круге профессиональных периодических и продолжающихся изданий. Статьи в профессиональных журналах представлены 67 публикациями (рис. 3). Среди них: «Научные и технические библиотеки», «Библиография», «Библиография и книговедение», «Библиотекосведение», «Библиотечное дело», «Библиотечное дело», региональные «Библиосфера», «Профессиональное образование в России и за рубежом», «Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств». Для региональных журналов характерен небольшой информационный интервал (менее полугода), они относятся к рецензируемым изданиям, поэтому привлекательны для педагогов. Около 70 % представленных в массиве статей опубликовано в рецензируемых журналах Перечня, рекомендованного ВАК. В 2020 г. наблюдается рост числа статей в журнале «Научные и технические библиотеки», который входит в БД научного цитирования Web of Science. Это подтверждает высокий уровень научных работ коллектива кафедры.

Преподаватели кафедры постоянно принимают участие в научных конференциях, проводимых в разных федеральных округах России (рис. 4).

Заметна концентрация научных работ педагогов кафедры в пределах Сибирского федерального округа. Чаще всего авторы публикуют статьи в научных изданиях ГПНТБ СО РАН и других вузов г. Новосибирска.

Широкий географический охват, высокий статус научных изданий и разнообразие тематики демонстрирует список конференций, участниками которых явились преподаватели кафедры: Международная научно-практическая конференция «Моргенштерновские чтения – 2018», «Информационное обслуживание библиотек в меняющейся социальной среде: тенденции, новации, перспективы (Челябинск, 2018 г.); Международная научно-практическая конференция «Сов-

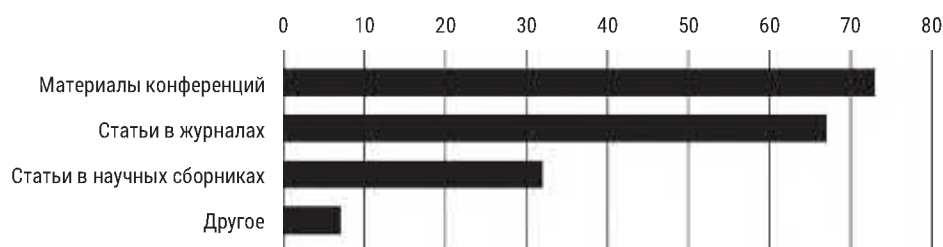


Рис. 3. Видовая структура публикаций



Рис. 4. Географическая структура публикаций

ременное состояние подготовки библиотечных кадров: реалии и перспективы» (Алматы, 2019 г.); Международная научно-практическая онлайн-конференция «Наука, технологии и информация в библиотеках (LIBWAY-2020)» (Новосибирск, 2020 г.); Международная научно-практическая конференция «Культура Беларуси: реалии современности: учреждение образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств» (Минск, 2020 г.); III Международный библиографический конгресс (Новосибирск, 2021 г.) и др.

В 2020 г. и 2021 гг. на базе Кемеровского государственного института культуры в рамках реализации Национального проекта «Культура» (федеральный проект «Творческие люди») была проведена Всероссийская научно-практическая онлайн-конференция «Развитие кадрового потенциала библиотек в условиях цифровизации». Основные направления работы конференции связаны с цифровизацией библиотечно-информационной деятельности; формированием компетентностной модели специалиста библиотек, ориентированного на реализацию задач цифровой эко-

номики; системой развития дополнительного профессионального образования; использованием потенциала дистанционных образовательных технологий [14; 15]. Активное участие в конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов кафедры повысило публикационную активность кафедры.

Участие в научных конференциях разного статуса – стабильное перспективное направление в научной деятельности кафедры. В условиях пандемии появилась возможность принимать участие в работе конференций в дистанционном формате. Это направление представляется перспективным: расширяются границы общения участников научного сообщества, что способствует обмену опытом, проведению совместных исследований. В итоге это влияет на научно-образовательную деятельность всего профессионального сообщества.

Ежегодный мониторинг работ преподавателей кафедры в научной электронной библиотеке Elibrary и Google Scholar позволил провести анализ представления публикаций в этих базах данных и индекса цитирования (рис. 5, 6).

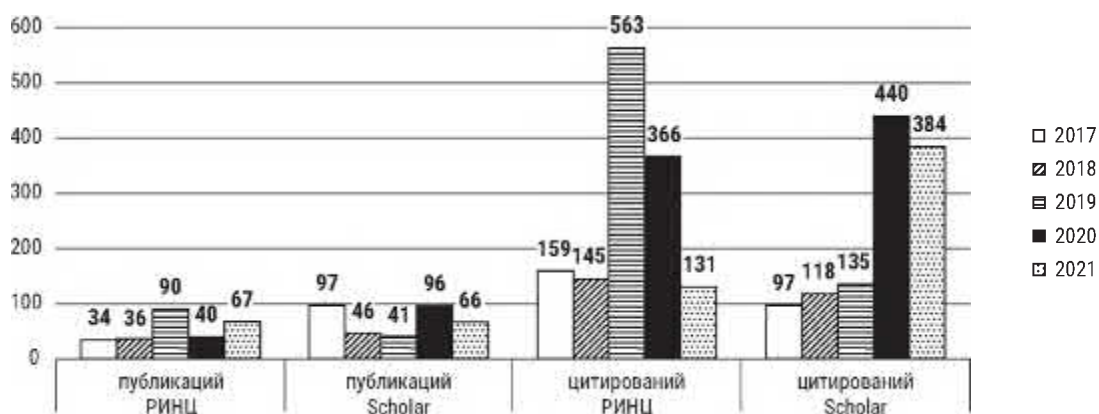


Рис. 5. Мониторинг публикаций и цитирований в РИНЦ и Google Scholar преподавателей кафедры за 2017–2021 гг.

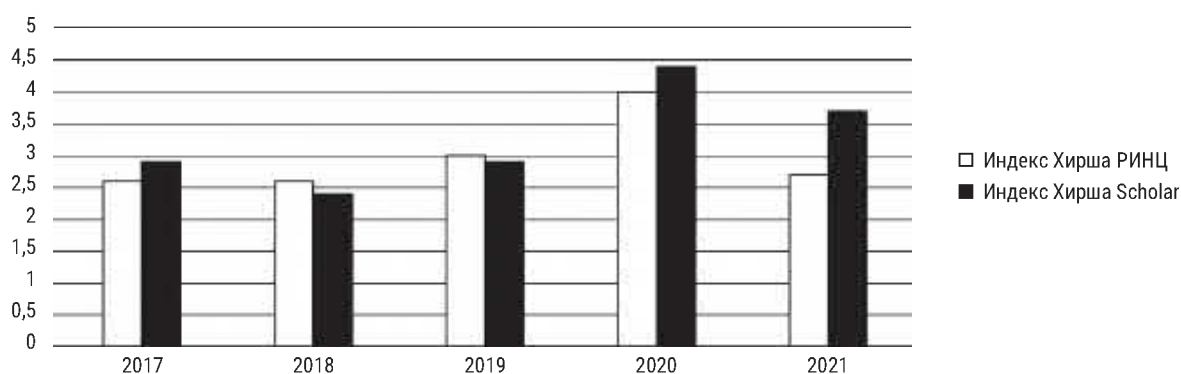


Рис. 6. Средние показатели индекса Хирша кафедры за 2017–2021 гг.

Диаграмма свидетельствует о неравномерном распределении публикаций в научной электронной библиотеке Elibrary. Это связано с подготовкой публикаций в соавторстве, а также несвоевременным включением информации о публикациях в электронную библиотеку. Количество публикаций, представленных преподавателями в базе РИНЦ в 2021 г., по сравнению с предыдущим выросло на 27 публикаций, что говорит о научной активности преподавателей кафедры (рис. 5). В то же время за этот период можно констатировать сокращение числа цитирований преподавателей и, как следствие, снижение показателей индекса Хирша (рис. 6). Это объясняется включением в штат кафедры молодых преподавателей, которые только начинают научную работу и не имеют достаточного авторитета.

За 2021 г. в Google Scholar включено 66 публикаций и 384 цитирования. Общее количество публикаций – включено 409; количество цитирований – 781, средний показатель в данной базе Хирша по кафедре составил 3,7 (рис. 5, 6).

Лидерами кафедры по количеству публикаций, представленных в научной электронной библиотеке Elibrary, являются Л. Г. Тараненко (95 научных работ), О. В. Дворовенко (71 научная работа), Г. И. Сбитнева (57 научных работ). Высокие показатели цитирования у Л. Г. Тараненко (239 цитирований), О. В. Дворовенко (149 цитирований) и С. В. Савкиной (113 цитирований).

Заключение

Таким образом, научная деятельность – одно из важнейших направлений. Для педагогов кафедры характерно проведение коллективных исследований и публикация работ в соавторстве. Исследования носят актуальный характер, отражают не только профессиональные интересы педагогов, но и актуальные проблемы образовательного и профессионального библиотечно-информационного сообщества.

Преподаватели кафедры принимают участие в широком круге конференций различного статуса, проводимых в различных регионах страны и в ближнем зарубежье. Намечается тенденция участия в конференциях, проводимых онлайн. Организация конференций с возможностью дистанционного участия позволит расширить профессиональные коллаборации для коллектива кафедры технологии документальных коммуникаций КемГИК.

Дальнейшее совершенствование деятельности можно связать с расширением круга профессиональных журналов, в которых возможна публикация работ. Актуальной тенденцией является освоение электронного пространства, публикация в изданиях, рецензируемых в международной базе данных Web of Science, публикующих статьи на английском языке и отражающих вопросы библиотечно-информационной сферы. Публикации в зарубежных профессиональных периодических изданиях могут быть реализованы как в профильных изданиях, так и журналах по смежным научным отраслям. Одним из возможных направлений научно-исследовательской работы кафедры может стать проведение на базе кафедры научных конференций и организация общекафедральных исследований.

Литература

1. Пилко И. С., Тараненко Л. Г. Развитие научного потенциала кафедры технологии документальных коммуникаций // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2014. № 27. С. 183–195.
2. Гендина Н. И. Технологический подход и библиотека: опыт категориального анализа понятий // Культура и общество: возникновение новой парадигмы. Кемерово, 1995. Ч. 2. С. 67–71.
3. Пилко И. С. Библиотека как система: технологический подход : автореф. дис ... д-ра пед. наук. М., 2001. 44 с.
4. Пилко И. С. Технологический подход как методология научных исследований // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2012. № 4 (32). С. 8–12.
5. Дворовенко О. В., Тараненко Л. Г. Технологический подход к проектированию системы дополнительного профессионального образования для библиотечных специалистов: первые итоги реализации федерального проекта «Твор-



- ческие люди» в Кемеровском государственном институте культуры // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2020. № 52. С. 182–191. DOI: 10.31773/2078-1768-2020-52-182-191.
6. Тараненко Л. Г. Библиотечное краеведение в электронной среде : автореф. дис ... д-ра пед. наук. СПб., 2019. 43 с.
 7. Дворовенко О. В., Тараненко Л. Г. Направления информационной аналитики в Кемеровском государственном институте культуры // Библиография и книговедение. 2021. № 1 (432). С. 74–83.
 8. Сбитнева Г. И., Дворовенко О. В. Библиометрический анализ документопотока по теме «Методы научного исследования» (на основе данных реферативного журнала ВИНТИ РАН «Информатика») // Научные и технические библиотеки. 2020. № 4. С. 99–114. DOI: 10.33186/1027-3689-2020-4-99-114.
 9. Дворовенко О. В., Сбитнева Г. И. Особенности НИР магистров по специальности «Библиотечно-информационная деятельность» // Библиография и книговедение. 2020. № 4 (429). С. 17–23.
 10. Трансформация библиотечно-информационной деятельности под воздействием цифровой среды / Л. Г. Тараненко, О. В. Дворовенко, С. В. Савкина, Ю. А. Игишева, Л. О. Миронова, Е. И. Боброва. Кемерово, 2021. 299 с.
 11. Дистанционные образовательные технологии и художественное образование: вызовы времени и реальность / Н. Н. Григоренко, В. Н. Борздун, О. В. Дворовенко, Е. Ф. Сергеева // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2021. № 55. С. 204–211. DOI: 10.31773/2078-1768-2021-55-204-212.
 12. Дворовенко О. В., Тараненко Л. Г., Жегульская Ю. В. E-LEARNING как инновационная образовательная среда в подготовке кадров сферы культуры и искусства // Культура, основанная на знаниях: традиции и инновации подготовки кадров в сфере культуры и искусства. Кемерово, 2019. С. 172–202.
 13. Сбитнева Г. И., Дворовенко О. В. Формирование исследовательских компетенций у студентов направления подготовки «Библиотечно-информационная деятельность» // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 3 (31). С. 114–123.
 14. Развитие кадрового потенциала библиотек Российской Федерации в условиях цифровой экономики : сб. науч. ст. Кемерово, 2020. 188 с.
 15. Развитие кадрового потенциала библиотек Российской Федерации в условиях цифровой экономики : сб. науч. ст. Кемерово, 2021. 314 с.
- зованиya dlya biblioteknykh spetsialistov: pervye itogi realizatsii federal'nogo proekta «Tvorcheskie lyudi» v Kemerovskom gosudarstvennom institute kul'tury [Technological approach to projecting the system of additional professional education for library specialists: first results of the federal project "creative people" in Kemerovo State Institute of Culture]. *Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts*, 2020, no. 52, pp. 182–191. DOI: 10.31773/2078-1768-2020-52-182-191. (In Russian).
6. Taranenko L. G. Bibliotchnoe kraevedenie v jelektronnoj srede [Library local history in the electronic environment]. Abstract of Doctor's degree dissertation. Saint Petersburg, 2019, 43 p. (In Russian).
 7. Dvorovenko O. V., Taranenko L. G. Napravlenija informacionnoj analitiki v Kemerovskom gosudarstvennom institute kul'tury [Information analytics directions at Kemerovo State Institute of Culture]. *Bibliography and Bibliology*, 2021, no. 1 (432), pp. 74–83. (In Russian).
 8. Sbitneva G. I., Dvorovenko O. V. Bibliometricheskij analiz dokumentopotoka po teme «Metody nauchnogo issledovanija» (na osnove dannyh referativnogo zhurnala VINITI RAN «Informatika») [The bibliometrical analysis of document flow within the topic "research methods" (based on VINITI RAS abstracts journal "Informatics")]. *Scientific and Technical Libraries*, 2020, no. 4, pp. 99–114. DOI: 10.33186/1027-3689-2020-4-99-114. (In Russian).
 9. Dvorovenko O. V., Sbitneva G. I. Osobennosti NIR magistrrov po special'nosti «Bibliotечно-informacionnaja dejatel'nost'» [The features of the research works of masters on the speciality "Library and information activities"]. *Bibliography and Bibliology*, 2020, no. 4 (429), pp. 17–23. (In Russian).
 10. Taranenko L. G., Dvorovenko O. V., Savkina S. V., Igisheva Ju. A., Mironova L. O., Bobrova E. I. Transformacija bibliotечно-informacionnoj dejatel'nosti pod vozdejstviem cifrovoy sredy [Transformation of library and information activities under the influence of the digital environment]. Кемерово, 2021, 299 p. (In Russian).
 11. Grigorenko N. N., Borzdun V. N., Dvorovenko O. V., Sergeeva E. F. Distancionnye obrazovatel'nye tehnologii i hudozhestvennoe obrazovanie: vyzovy vremeni i real'nost' [Distance learning technologies and art education: time challenges and reality]. *Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts*, 2021, no. 55, pp. 204–211. DOI: 10.31773/2078-1768-2021-55-204-212. (In Russian).
 12. Dvorovenko O. V., Taranenko L. G., Zhegul'skaya Yu. V. E-LEARNING kak innovatsionnaya obrazovatel'naya sreda v podgotovke kadrov sfery kul'tury i iskusstva [E-LEARNING as an innovative educational environment in the training of personnel in the field of culture and art]. *Knowledge-based culture: tradition and innovation in culture and art training*. Кемерово, 2019, pp. 172–202. (In Russian).
 13. Sbitneva G. I., Dvorovenko O. V. Formirovanie issledovatel'skih kompetencij u studentov napravljenija podgotovki «Bibliotечно-informacionnaja dejatel'nost'» [The formation of students' research competencies for the training program "Library and information work"]. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2018, no. 3 (31), pp. 114–123. (In Russian).
 14. Razvitie kadrovogo potencijala bibliotek Rossijskoj Federacii v uslovijah cifrovoy jekonomiki [Development of the human resources potential of the libraries of the Russian Federation in the digital economy]. Collection of scientific articles. Кемерово, 2020, 188 p. (In Russian).
 15. Razvitie kadrovogo potencijala bibliotek Rossijskoj Federacii v uslovijah cifrovoy jekonomiki [Development of the human resources potential of the libraries of the Russian Federation in the digital economy]. Collection of scientific articles. Кемерово, 2021, 314 p. (In Russian).

References

1. Pilko I. S., Taranenko L. G. Razvitie nauchnogo potencijala kafedry tehnologii dokumental'nyh kommunikacij [Developing the scientific potential of chair of documentary communication technology]. *Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts*, 2014, no. 27, pp. 183–195. (In Russian).
2. Gendina N. I. Tekhnologicheskij podkhod i biblioteka: opyt kategorial'nogo analiza ponyatij [Technological approach and library: the experience of categorical analysis of concepts]. *Culture and society: the emergence of a new paradigm*. Кемерово, 1995, part 2, pp. 67–71. (In Russian).
3. Pilko I. S. Biblioteka kak sistema: tekhnologicheskij podkhod [Library as a system: a technological approach]. Abstract of Doctor's degree dissertation. Moscow, 2001, 44 p. (In Russian).
4. Pilko I. S. Tehnologicheskij podhod kak metodologija nauchnyh issledovanij [Technological approach as a methodology of scientific researches]. *Herald of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts*, 2012, no. 4 (32), pp. 8–12. (In Russian).
5. Dvorovenko O. V., Taranenko L. G. Tekhnologicheskij podkhod k proektirovaniyu sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obra-



УДК/UDC 378
EDN TMTQAI



Зоткина Татьяна Анатольевна
старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Академия права и управления Федеральной службы
исполнения наказаний, г. Рязань

Zotkina Tatyana A.
Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages,
The Academy of Law Management of the Federal
Penal Service of Russia, Ryazan

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА КУРСАНТОВ ПОСРЕДСТВОМ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

DEVELOPMENT OF STUDENTS' COGNITIVE INTEREST THROUGH CONTEXTUAL LEARNING

Введение. Специфика работы сотрудников уголовно-исполнительной системы обуславливает основные направления организации учебного процесса в образовательных организациях Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН) России. Эффективное формирование профессиональных компетенций курсантов в области исполнения наказаний непосредственно связано с развитием их познавательного интереса. Цель статьи – сущностный и структурный анализ понятия «познавательный интерес курсантов», а также описание педагогических приемов, направленных на повышение познавательного интереса курсантов в контексте изучения иностранного языка.

Методология. Изучение понятия «познавательный интерес курсантов» осуществляется посредством анализа и обобщения научных исследований, передового опыта по данной проблеме. Вместе с тем рассматриваются ключевые структурные элементы познавательного интереса курсантов, уровни его сформированности, а также приемы его развития в ходе изучения иностранного языка курсантами.

В качестве методологической основы исследования выступает совокупность личностно ориентированного, средового и системного подходов.

Результаты. Конкретизировано понятие «познавательный интерес курсантов», описаны его структурные элементы, определены показатели сформированности данного компонента профессиональной компетентности. Раскрыта сущность понятия «контекстное обучение». Предложены методы контекстного обучения, практическое применение которых направлено на повышение уровня сформированности познавательного интереса. Двумя главными элементами данного комплекса являются: создание учебного языко-

вого контекста в ходе аудиторной контактной работы с курсантами по дисциплине «Иностранный язык»; разработка и внедрение курса *English for Penal Students* по внеаудиторному чтению.

Заключение. Описанный комплекс педагогических приемов активизирует процесс развития познавательного интереса курсантов в контексте изучения дисциплины «Иностранный язык», а также способствует повышению качества языковых и профессиональных знаний курсантов, умения применять эти знания в различных ситуациях, а также развитию навыков самостоятельной познавательной деятельности за счет профессиональной ориентированности содержания обучения и его методов.

Introduction. The specifics of the work of employees of the penal enforcement system determine the main directions of the organization of the educational process in educational organizations of the Federal Penitentiary Service of Russia. Effective formation of professional competencies of cadets in the field of execution of sentences is directly related to the development of their cognitive interest. The article is aimed at the complete examination of the notion structure of the «cognitive interest of cadets» as well as a description of pedagogical techniques aimed at developing cadets' cognitive interest in the context of learning a foreign language.

Methodology. The concept study of «cognitive interest of cadets» is carried out through the analysis, generalization of scientific research, and advanced experience related to problem. At the same time, the key structural elements of the cognitive interest of cadets, the levels of its formation, as well as methods of its development during the study of a foreign language by cadets are considered.



The study's methodological basis is represented by the combination of personality-oriented, environmental and systemic approaches.

Results. The concept of «cognitive interest of cadets» is specified, its structural elements are described, formation indicators are determined. The essence of the concept of “contextual learning” is disclosed. Methods of contextual learning are proposed, practical application of which is aimed at increasing level of cognitive interest formation. The two main elements of this complex are: the creation of an educational language context in foreign language teaching; development and implementation of the extracurricular reading course “*English for Penal Students*”.

Conclusion. The described complex of pedagogical techniques activates the process of developing the cadets' cognitive interest in the scope of studying the discipline «Foreign language» and heightens the quality of language and professional knowledge of cadets, the ability to apply this knowledge in various situations, as well as the evolvement of independent cognitive activity skills through professional orientation of the educational content and its methods.

Ключевые слова: познавательный интерес, контекстное обучение, веб-квест, деловая игра, иностранный язык, курсанты, уголовно-исполнительная система.

Keywords: cognitive interest, contextual learning, web quest, business game, foreign language, cadets, penal enforcement system.

Введение

Современные социально-экономические условия, научно-технический прогресс, в целом цифровизация общества, оказывают сильное влияние на становление современной образовательной парадигмы, в которой на первый план выходит подготовка кадров, способных свободно ориентироваться в цифровом и информационном пространстве, владеющих не только системой профессиональных знаний, но и умением применять данные знания в различных ситуациях, навыками познавательной самостоятельности. Поэтому вопросы развития познавательного интереса курсантов являются одними из актуальных на сегодня.

Познавательный интерес – уникальный педагогический феномен, развитие которого способствует не только формированию системы знаний, умений и навыков в одной или нескольких предметных областях, но и повышению учебной мотивации обучающихся, развитию критического мышления, формированию навыков анализа, синтеза информации.

Нельзя не отметить, что для педагогов образовательных организаций ФСИН России развитие познавательной сферы обучающихся – это одно из важнейших направлений деятельности, которое отражено в Концепции развития уголовно-исполнительной системы (УИС) до 2030 г. Согласно разработанной концепции, сотрудники уголовно-исполнительной системы должны обладать знаниями в области обеспечения режима и надзора, осуществления оперативно-розыскной деятельности, морально-психологической поддержки, экономической безопасности и тылового обеспечения УИС, организации воспитательной работы с заключенными; владеть навыками работы с современными цифровыми средствами, совершенствовать свои знания в области исполнения наказаний, изучать зарубежный опыт, соблюдать законодательство и др. [6].

Прежде чем приступить к анализу структуры и сущности понятия «познавательный интерес курсантов», необходимо рассмотреть характеристики понятия «познавательный интерес». В научной литературе данное понятие рассматривается с различных позиций:

– «избирательная направленность личности, направленная на конкретную область познания» (Г. И. Щукина) [12];

– «эмоционально окрашенная потребность, прошедшая стадию мотивации и придающая деятельности увлекательный характер» (И. Ф. Харламов) [10];

– «потребность в знании» (В. М. Мясищев) [8];

– «психологическая потребность личности в определенных видах деятельности» (Б. И. Додонов) [5];

– «эмоционально-познавательное отношение к предмету или деятельности, переходящее в направленность личности» (Н. Г. Морозова) [7].

На основе из данных определений можно прийти к выводу: среди основных показателей познавательного интереса можно выделить: наличие внутренних мотивов и потребностей в осуществлении познавательной деятельности; ориентацию на предметы познания; наличие положительных эмоций в процессе познания; проявление самостоятельности при возникновении затруднений; поиск новых способов решения познавательных задач.

Анализ существующих сегодня в педагогической науке определений понятия «познавательный интерес» позволил нам конкретизировать понятие «познавательный интерес курсантов».

Познавательный интерес курсантов – качество личности, представленное совокупностью потребностей и мотивов в приобретении новых знаний, изучении новых способов и технологий работы с инфор-



мацией, наличием эмоционального удовлетворения от процесса познания, стремлением к решению трудностей, появляющихся в учебном процессе, применению своих знаний в различных ситуациях профессионального характера [9].

Структура познавательного интереса курсантов представлена следующими элементами: мотивационный (потребности и мотивы обучения), интеллектуальный (знания способов поисковой и познавательной деятельности), деятельностный (самостоятельное осуществление познавательной деятельности), эмоционально-волевой (готовность к решению сложных познавательных задач, положительное отношение к познавательному процессу) [12]. В педагогической науке сегодня принято выделять «три уровня развития познавательного интереса курсантов: высокий, средний, низкий» [4; 9].

Изучение дисциплин как базового, так и профессионального блока непосредственно действует на процесс развития познавательной сферы курсантов в процессе профессиональной подготовки.

Дисциплина «Иностранный язык» относится к базовому блоку. В процессе изучения данной дисциплины выделяют три вида познавательного интереса курсантов: «прямой познавательный интерес, косвенный познавательный интерес и устойчивый познавательный интерес» [4]. Прямой познавательный интерес оказывает влияние на внимание курсантов и их мотивацию. Косвенный познавательный интерес обладает большей устойчивостью и в большей степени способствует активному обучению курсантов. Устойчивый познавательный интерес представляет собой внутреннюю мотивацию обучения, часть развития личности курсантов [4].

Контекстное обучение представляет собой одну из широко применяемых концепций обучения в практике преподавания иностранного языка, которая способствует развитию познавательного интереса обучающихся, их профессиональных компетенций. В настоящее время в педагогике существует следующее определение понятия «контекстное обучение». Это «имитационная модель обучения, в процессе которой профессиональные задачи могут быть решены в учебных или учебно-игровых ситуациях, в которых отражены реальные условия профессиональной деятельности» [3].

Методология

Основу исследования составляет совокупность педагогических подходов: *лично ориентированного* (Е. В. Бондаревская, В. А. Сластенин и др.), *средо-*

вого (Дж. Гибсон, Ю. С. Мануйлов и др.) и *системного* (Ю. К. Бабанский М. А. Данилов и др.).

Личностно ориентированный подход предполагает, что процесс развития познавательного интереса курсантов будет построен с учетом их интересов, мотивов и потребностей, а также будет способствовать их самостоятельности, самопознанию.

Средовой подход подразумевает использование всех элементов образовательной среды (виды деятельности, материально-техническое обеспечение, образовательные ресурсы) с целью развития познавательного интереса курсантов.

Использование системного подхода подразумевает применение средств, методов, приемов и способов, стимулирующих процесс развития познавательного интереса курсантов в процессе освоения иностранного языка.

С целью решения существующих проблем, возникающих в процессе развития познавательного интереса курсантов, осуществлен метод анализа соответствующей литературы, изучен практический опыт в области развития познавательного интереса курсантов посредством дисциплины «Иностранный язык», определены ключевые направления и задачи исследования, реализация которых будет способствовать более эффективному осуществлению данного процесса.

Результаты

С целью повышения качества профессиональной подготовки курсантов был предложен комплекс педагогических приемов, направленных на формирование знаний, умений и навыков в сфере исполнения наказаний, а также навыков самостоятельной познавательной деятельности.

Рассмотрим предложенный нами комплекс педагогических приемов, используемых при обучении иностранному языку, направленных на активизацию познавательного интереса. Данный комплекс был реализован в ходе опытно-экспериментальной работы с курсантами второго курса экономического и юридического факультетов Академии ФСИН России.

Первый прием – создание «живого языкового контекста», то есть создание коммуникативных ситуаций, отражающих реальную жизнь или профессиональную деятельность. Изучение дисциплины «Иностранный язык» в специализированных образовательных организациях направлено на развитие у курсантов межкультурной коммуникативной компетенции, способности применять иностранный язык в профессиональном и деловом общении. Поэтому любой вид деятельности (аудирование, монологическое высказывание,



чение, письмо) на занятии по иностранному языку должен иметь практическую и профессиональную направленность.

Первый прием подразумевает использование различных учебных контекстов на основе содержания обучения и вовлечение в них курсантов, чтобы максимально пробудить их мотивацию и интерес к обучению [3].

Среди учебных методов, позволяющих создать учебные контексты, можно выделить такие, как: веб-квест, деловые игры, трехэтапное интервью.

Веб-квест – метод обучения, который подразумевает осуществление обучающимися исследовательской деятельности, в которой часть или вся информация, с которой работают обучающиеся, поступает из ресурсов Интернета [13]. Применение данного метода позволяет ориентировать учебный процесс на курсантов, повысить их учебную мотивацию за счет интерактивности, способствовать их самостоятельной учебно-познавательной деятельности. В процессе работы с курсантами мы использовали следующие мультимедийные платформы для создания и прохождения веб-квестов: QuizWhizzer, Genially. Курсантам было предложено пройти такие квесты, как: «Причины преступлений», «Типы тюрем», «УИС зарубежных стран» и др. Также курсанты создавали свои собственные веб-квесты различной тематики. Организация работы курсантов с веб-квестами профессиональной направленности способствует развитию их познавательного интереса за счет наглядности, новизны подачи учебного материала, поисковой деятельности.

«Деловая игра – это игровая учебная форма, в которой моделируется содержание профессиональной деятельности в различных ситуациях» [14]. Базовыми элементами деловой игры являются: моделирование различных аспектов профессиональной деятельности; каждому участнику отведена своя роль; наличие регламента; наличие пространственно-временных характеристик моделируемой деятельности; анализ и итоговое оценивание действий ее участников.

Среди преимуществ данного метода следует отметить следующие: создание реальных коммуникативных ситуаций; совершенствование навыков профессиональной деятельности; установление интеллектуальных особенностей личности участников, развитие навыков делового общения [15].

В ходе применения деловой игры на практических занятиях курсанты учатся правильно формулировать свои идеи, излагать свою точку зрения, выбирать ту или иную позицию, а также формируют целост-

ное представление о профессиональной деятельности, социальном опыте и т. д.

Сущность метода *«Трехэтапное интервью»* заключается в том, что обучающиеся по очереди отвечают на вопросы друг друга и фиксируют ответы [15]. Проводя интервью, обучающиеся не только получают возможность практиковаться в разговорной речи, но и общаться со своими одноклассниками. Данный метод предоставляет обучающимся возможность работать совместно в парах и группах, при этом выполняя определенные роли, а именно: репортер и респондент. Подобная деятельность может мотивировать и активизировать деятельность обучающихся на занятиях, способствует межличностному взаимодействию, создает положительные эмоции, развивает творческие способности.

Вторым элементом предложенного нами комплекса является *создание курса по внеаудиторному чтению «English for Penal Students»*.

Внеаудиторное чтение как один из видов самостоятельной работы курсантов представляет собой важную часть дисциплины «Иностранный язык». Среди основных целей внеаудиторного чтения можно назвать такие, как: формирование навыков самостоятельной работы, анализа и переработки полученной информации, развитие учебной мотивации, развитие личности курсантов.

В качестве основных материалов внеаудиторного чтения были использованы аутентичные тексты профессионально ориентированного характера, уровень сложности которых был соизмерим с уровнем языковой подготовки курсантов. Помимо этого, среди требований, предъявляемых к текстам для внеаудиторного чтения, необходимо отметить их актуальность, новизну, разнообразие содержания, проблемный характер. Чтение и письменный перевод текстов профессиональной направленности позволяет курсантам не только совершенствовать свои языковые навыки, но и изучить зарубежный опыт в сфере исполнения наказаний, познакомиться с современными тенденциями в сфере уголовно-исполнительного права, тылового обеспечения, экономической безопасности, существующими в разных странах.

Заключение

Разработка и применение педагогических приемов, основу которых составляет контекстное обучение, являются одними из основных способов, цель которых состоит в повышении уровня познавательного интереса курсантов. Анализ результатов проведенного нами исследования позволил установить,



что применение в учебном процессе предложенного комплекса положительно влияет на развитие внутренней мотивации, способствует развитию устойчивого познавательного интереса курсантов, формированию их профессиональных и коммуникативных умений и навыков. Следовательно, данный комплекс может быть рассмотрен как одно из эффективных средств повышения уровня развития познавательного интереса курсантов.

Литература

1. Беляева Е. Б. Диагностика уровней развития познавательного интереса к иностранному языку на основе информационно-коммуникационных технологий // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 1109–1110.
2. Богоявленская А. Е. Развитие познавательной самостоятельности студентов. Тверь, 2004. 160 с.
3. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М., 1999. 75 с.
4. Волкова С. Л. Формирование познавательного интереса студентов при обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. 2007. № 36. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-poznavatel'nogo-interesa-studentov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 22.01.2022).
5. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. М., 1978. 272 с.
6. Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2030 года [Электронный ресурс]. URL: <https://bazanpa.ru/pravitelstvo-rf-rasporiazhenie-n1138-r-ot29042021-h5159398/kontsepsiia> (дата обращения: 01.02.2022).
7. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе. М., 1979. 47 с.
8. Мясищев В. Н. Способности и потребности // Ученые записки ЛГУ. 1960. Вып. 19, № 287.
9. Зоткина Т. А. Модель развития познавательного интереса курсантов // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах : сб. материалов III межрегион. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под общ. ред. Л. Н. Федосеевой. Рязань, 2019. С. 326–331.
10. Харламов И. Ф. Педагогика. М., 2003. 519 с.
11. Шамова Т. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М., 1979. 160 с.
12. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М., 1971. 351 с.
13. Barkley E. F., Cross K. P., Major C. H. Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty. New York : John Wiley & Sons, Inc., 2005. 448 p.
14. Jacobs G. M., Loh W. I. Using cooperative learning in large classes // Large classes / eds. M. Cherian, R. Mau. Singapore : McGrawHill, 2003. P. 142–157.
15. Nataatmadja I., Dyson L. E. The Role of Podcasts in Students' Learning [Электронный ресурс]. URL: <https://www.researchgate.net/publication/26521019> (дата обращения: 27.01.2022).

References

1. Belyaeva E. B. Diagnostika urovnej razvitiya poznavatel'nogo interesa k inostrannomu yazy'ku na osnove informacionno-kommunikacionny'x texnologij [Levels diagnosis of development of cognitive interest in foreign language on the basis of information and communication technologies]. *Modern Problems of Science and Education*, 2015, no. 1-1, pp. 1109–1110. (In Russian).
2. Bogoyavlenskaya A. E. Razvitie poznavatel'noj samostoyatel'nosti studentov [Development of cognitive independence of students]. Tver, 2004, 160 p. (In Russian).
3. Verbitsky, A. A. Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoe obuchenie [The New Educational Paradigm and Contextual Learning]. Moscow, 1999, 75 p. (In Russian).
4. Volkova S. L. Formirovanie poznavatel'nogo interesa studentov pri obuchenii inostrannomu yazy'ku [Formation of students' cognitive interest in teaching a foreign language]. *Scientific and Technical Journal of Information Technologies, Mechanics and Optics*, 2007, no. 36. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-poznavatel'nogo-interesa-studentov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (accessed 22.01.2022). (In Russian).
5. Dodonov B. I. Emociya kak cennost' [Emotion as a value]. Moscow, 1978, 272 p. (In Russian).
6. Konceptsiya razvitiya ugovovno-ispolnitel'noj sistemy Rossijskoj Federacii do 2030 goda [Concept for the Development of the Penal and Correctional System of the Russian Federation until 2030]. Available at: <https://bazanpa.ru/pravitelstvo-rf-rasporiazhenie-n1138-r-ot29042021-h5159398/kontsepsiia> (accessed 01.02.2022). (In Russian).
7. Morozova N. G. Uchitelyu o poznavatel'nom interese [To the teacher about cognitive interest]. Moscow, 1979, 47 p. (In Russian).
8. Myasishhev V. N. Sposobnosti i potrebnosti [Abilities and needs]. *Scientific Notes of Leningrad State University*, 1960, iss. 19, no. 287, 121 p. (In Russian).
9. Zotkina T. A. Model' razvitiya poznavatel'nogo interesa kursantov [Model of development of cognitive interest of cadets]. *Philological and Pedagogical Aspects of Humanities Education in Non-Linguistic Universities. Collection of Materials of the III Interregional Scientific and Practical Conference with International Participation*. Ed. L. N. Fedoseev. Ryazan, 2019, pp. 326–331. (In Russian).
10. Xarlamov I. F. Pedagogika [Pedagogy]. Moscow, 2003, 519 p. (In Russian).
11. Shamova T. I. Aktivizaciya poznavatel'noj deyatel'nosti uchashixsya v uchebno-m processе [Activation of cognitive activity of students in the learning process]. Moscow, 1979, 160 p. (In Russian).
12. Shhukina G. I. Problema poznavatel'nogho interesa v pedagogike [The problem of cognitive interest in pedagogy]. Moscow, 1971, 351 p. (In Russian).
13. Barkley E. F., Cross K. P., Major C. H. Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty. New York, John Wiley & Sons, Inc., 2005, 448 p. (In English).
14. Jacobs G. M., Loh W. I. Using cooperative learning in large classes. *Large classes*. Eds. M. Cherian, R. Mau. Singapore, McGrawHill, 2003, pp. 142–157. (In English).
15. Nataatmadja I., Dyson L. E. The Role of Podcasts in Students' Learning. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/26521019> (accessed 27.01.2022). (In English).



УДК/UDC 377.5
EDN UPOCYM

Лысенко Виктор Геннадьевич
кандидат педагогических наук, директор,
Сибирский политехнический техникум, г. Кемерово

Lysenko Viktor G.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Siberian Polytechnic College, Kemerovo

РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОПЕРЕЖАЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ОПЕРЕЖАЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF AN ADVANCED PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM IN CONDITIONS OF AN ANTICIPATORY PROFESSIONAL TRAINING CENTER

Введение. Деятельность центра опережающей профессиональной подготовки на базе учреждений среднего профессионального образования позволяет определенным образом нивелировать влияние негативных факторов на систему профессиональной подготовки специалистов за счет сетевого взаимодействия всех профильных образовательных организаций, работодателей и бизнес-структур с целью опережающего экономического развития базовых отраслей промышленности региона.

Методология. Ведущими методами исследования являются общенаучные и эмпирические методы; анализ научно-методической литературы, программных и нормативно-правовых документов развития образования, работ по изучаемой проблеме опережающей подготовки.

Результаты. Рассмотрены подходы к идее опережающей подготовки в системе отечественного образования, уточнена авторская трактовка понятия «опережающая профессиональная подготовка в условиях центра опережающей подготовки», представлены педагогические условия ее реализации в регионе, проиллюстрированные наиболее значимыми результатами отдельных направлений деятельности Центра опережающей профессиональной подготовки.

Заключение. Представленный опыт работы ЦОПП, ориентированный на приоритеты социально-экономического развития региона, основанный на тесном взаимодействии с партнерами, может быть применим в профессиональных образовательных организациях.

Introduction. The establishment of centers for advanced vocational training on the basis of secondary vocational

education institutions allows to neutralize influences of negative factors on the system that provides professional training to specialists through combining the efforts from all specialized educational institutions, employers and business structures in accordance with network interaction in order to implement the advanced economic development of the main regional industries.

Methodology. Foremost research methods used to achieve the desired goals are: general scientific and empirical methods, analysis of scientific and methodological literature, program documents and legislative documents focused on the problem of advanced (proactive) training.

Results. The article describes approaches to the idea of advanced (proactive) training in the national education system. Moreover, the paper specifies and clarifies the author's interpretation of the concept «advanced vocational training under the conditions of an advanced training center» and presents the pedagogical conditions for its implementation in the region which are illustrated by the most significant results obtained through certain activities of an advanced training center.

Conclusion. The presented approaches to the establishment of the advanced vocational training system focused on the priorities of the socio-economic regional development and based on the close interaction and cooperation between the advanced vocational training center and partners can be applied and implemented in the operation of vocational educational organization.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, центр опережающей профессиональной подготовки, профессиональная ориентация, взаимодействие профессиональных образовательных организаций и работодателей.



Keywords: secondary vocational education, advanced (proactive) vocational training center, career guidance, collaboration of professional educational organizations and employers.

Введение

Модернизация системы профессионального образования в России актуализировала проблему профессиональной подготовки высококвалифицированных кадров нового поколения, обладающих востребованными на рынке труда компетенциями, умеющих анализировать свою профессиональную деятельность, способных к работе с высокотехнологичным современным оборудованием.

Возможности модернизации системы среднего профессионального образования (СПО) предлагаются центрами опережающей профессиональной подготовки (ЦОПП) – инновационной структурой на базе, в том числе, профессиональных образовательных организаций (ПОО).

Задачи, позволяющие достичь поставленных перед системой среднего профессионального образования целей, связаны с модернизацией профессионального образования, в том числе «посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ; формирования системы непрерывного обновления работающими гражданами своих профессиональных знаний и приобретения ими новых профессиональных навыков, включая овладение компетенциями в области цифровой экономики всеми желающими» [15, с. 6].

В данной статье представлены основные направления деятельности системы опережающей профессиональной подготовки специалистов среднего профессионального образования, где особую роль играет Центр опережающей профессиональной подготовки как координатор взаимодействия учреждений СПО, школ, вузов, предприятий по подготовке квалифицированных кадров, востребованных на региональном рынке труда.

Рассмотрена идея «опережения» в системе отечественного образования, предложен опыт создания системы опережающей профессиональной подготовки на базе ЦОПП Кемеровской области, представлены наиболее значимые результаты деятельности по организации взаимодействия региональной сети партнеров на базе ЦОПП, профориентационной работе в рамках Федерального проекта «Билет в будущее» в 2021 г. и др.

Методология

Актуальность заявленной темы связана, в том числе, с недостаточностью работ по опережающей под-

готовке кадров в системе среднего профессионального образования. К тому же в педагогической науке сегодня нет однозначности в подходах к определению таких понятий, как «опережающее непрерывное образование», «опережающая подготовка специалистов», «опережающее профессиональное образование» и др.

В своем исследовании мы опирались на работы по определению понятия «опережающее образование», предложенного группой ученых, трактующих его как образование, которое «обеспечивает ускоренное развитие и саморазвитие обучаемых, формируя у них адаптивность и мобильность к быстро меняющимся экономическим, производственным и социальным требованиям» [3; 5; 6]. При этом необходимо иметь в виду, что адаптивность и профессиональное развитие будущего специалиста будут более успешными в условиях лично развивающего подхода. На это указывает большинство исследователей.

В связи с ориентацией образования на личность человека следует иметь в виду, что «ускоренное развитие личности возможно в случае отчетливо выраженной потребности в саморазвитии и самореализации в профессии, что представляет собой самоактуализацию личности» [10].

Самореализация человека в профессии, реформирование и развитие профессионального образования, совершенствование профессиональных навыков и профессионального мастерства специалистов на производстве – вопросы, которые освещали в своих работах П. Р. Атутов, И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко и др. В частности, говоря об опережающей подготовке, П. Р. Атутов подчеркивал, что «такая подготовка предусматривает изменение содержания методов и форм профессионального образования, совершенствование его структуры в зависимости от насущных потребностей региона в кадрах на перспективу» [1, с. 228].

В своем исследовании мы предлагаем опираться на следующие парадигмы идеи «опережения»:

1. Ориентация на опережение, т. е. уровень профессионального образования должен опережать сегодняшние потребности производства.
2. Социально-экономическая ответственность, т. е. понимание образовательной организацией своей миссии по обеспечению социально-экономического развития региона.
3. Стремление к саморазвитию обучающихся и преподавателей, развитие их профессиональной мобильности.
4. Гибкость, т. е. образовательные организации общего, среднего профессионального и высшего образования обеспечивают доступность, многоуров-



невозможность, интегративность, маневренность и востребованность образовательных программ [9].

Отправной точкой в исследовании и продвижении к решению проблем опережающей подготовки специалистов в практике профессиональной образовательной организации стал для автора статьи 2016 г., когда ГПОУ «Сибирский политехнический техникум» (ГПОУ СПТ) стал ведущей профессиональной образовательной организацией региона в области автоматизации и химических технологий, региональным ресурсным центром, занимающим лидирующие позиции в регионе, и оформился в качестве опытно-экспериментальной площадки Института педагогических исследований одаренности детей Российской академии образования» (ФГБНУ ИПИО РАО) по теме «Опережающая профессиональная подготовка» (ОПП). И когда в 2018 г. был объявлен конкурс по созданию центров опережающей профессиональной подготовки в регионах Российской Федерации, ГПОУ СПТ имел уже определенный опыт осмысления и видения решения проблем ОПП специалистов для социально-экономического развития Кемеровской области. В 2019 г. ЦОПП в Кемерове стал одним из первых ЦОПП в России, а Кузбасс – первым пилотным регионом по разработке и реализации программ ОПП.

Методология исследования проблемы ОПП предполагала опору на «приоритеты социально-экономического развития и промышленности региона, зафиксированных, в частности, в распоряжении губернатора Кемеровской области от 26.02.2019 № 111 «О перечне приоритетных для Кемеровской области компетенций для оснащения образовательных организаций, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования...» [12], в Стратегии социально-экономического развития Кемеровской области на период до 2035 г. (Стратегия «Кузбасс – 2035») [14], в Программе модернизации организаций, реализующих образовательные программы СПО, в целях устранения дефицита рабочих кадров Кемеровской области [13], в стратегических разработках Научно-образовательного центра «Кузбасс» (руководитель НОЦ «Кузбасс» – губернатор С. Е. Цивилев) [8, с. 117].

В соответствии с заявленными регионом приоритетами были сформулированы цели и задачи ЦОПП Кемеровской области. Целью деятельности ЦОПП была определена «мобилизация ресурсов региона для профессиональной ориентации, ускоренного профессионального обучения, подготовки, переподготовки, повышения квалификации всех категорий граждан» [8, с. 117].

Основные задачи ЦОПП:

- 1) создание системы опережающего профессионального обучения;
- 2) реализация краткосрочных программ профессионального обучения и дополнительного профессионального образования;
- 3) создание центров проведения демонстрационного экзамена;
- 4) проведение независимой оценки квалификаций;
- 5) подготовка кадров по направлениям ТОП-50 и ТОП-Регион;
- 6) развитие регионального экспертного сообщества по приоритетным направлениям подготовки кадров;
- 7) развитие движения «Молодые профессионалы» [8, с. 118].

После утверждения Концепции создания в Кемеровской области ЦОПП (26 октября 2018 г.) 28 февраля 2019 г. распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации были утверждены методические рекомендации о создании и функционировании центров опережающей профессиональной подготовки, целью которых было «определение организационно-правовой, финансово-экономической и методологической основы деятельности ЦОПП» [11, с. 1]. Согласно утвержденным рекомендациям, опережающая профессиональная подготовка определялась как «система мероприятий по обеспечению соответствия компетенций граждан изменяющимся технологиям и способам производства, мировым изменениям профессиональных сфер деятельности. Опережающая профессиональная подготовка обеспечивает освоение новых и перспективных компетенций, наиболее востребованных для социально-экономического развития субъекта Российской Федерации» [11, с. 5].

Автором статьи было уточнено и дополнено понятие «опережающая профессиональная подготовка в условиях центра опережающей подготовки», которое рассматривалось как «системообразующее профессиональное образование, проявляющееся во взаимодействии всех компонентов педагогической системы, построенной на основе инновационных процессов, направленных на профессиональное развитие будущих специалистов, формирование их готовности к инновационной профессиональной деятельности» [7].

Признаками «опережения» при этом являются построение педагогического процесса на инновационной основе и формирование готовности будущего специалиста к инновационной профессиональной деятельности.

На основе данного определения было сформулировано понятие «опережающая профессиональная



подготовка» как реализация опережающего профессионального образования в квалификационную профессиональную деятельность специалиста, дополненную с учетом инновационных изменений (высокотехнологичное оборудование, изменившиеся производственные отношения, новые формы и методы трудовой деятельности и др.). Таким образом, квалифицированная деятельность специалиста дополняется определенным инновационным содержанием, которое отражает то новое, появляющееся в сфере профессиональной деятельности, но пока не нашедшее отражения ни в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), ни в образовательной программе и учебных программах по дисциплинам. Это новое содержание «диктует» работодатель, а образовательная организация должна включить его в содержание образовательной программы.

Для организации деятельности ЦОПП в инновационном режиме был изучен зарубежный опыт профессиональной подготовки специалистов, инновационные тренды в системе профессионального образования в европейских странах, опыт организации профориентационной работы с обучающимися (на примере Великобритании) [16], а также эффективные отечественные практики разработки и реализации системы опережающей профессиональной подготовки [2].

Изученные, творчески осмысленные и апробированные эффективные технологии, методы, формы организации профессиональной подготовки специалистов в России и за рубежом стали основой системы опережающей подготовки кадров для социально-экономического развития региона в условиях ЦОПП.

Обращаясь к используемым методам исследования, мы отмечаем опору на общенаучные методы, такие как анализ, сравнение, классификация, обобщение, моделирование, метод системности и диалектичности. В ходе практической реализации деятельности ЦОПП по опережающей профессиональной подготовке кадров используются такие конкретно-социологические методы, как анкетирование, тестирование, педагогическое наблюдение, интервью, позволяющие выявить уровень удовлетворенности личностных и профессиональных запросов слушателей ЦОПП, уровень комфортности условий для обучения в ЦОПП и участия в мероприятиях, организуемых ЦОПП. И, безусловно, для повышения эффективности работы центра необходима оценка результативности федеральных, региональных, пилотных проектов и программ (количественная и качественная), которая заложена в программных и нормативно-правовых документах федерального, регионального

значения, о которых сказано выше, и документах развития и функционирования Сибирского политехнического института, структурным подразделением которого является ЦОПП.

Результаты

В ходе исследования была определена *совокупность педагогических условий* реализации системы ОПП: 1) *социально-экономических* (стратегическая установка региона на переход систем промышленного производства на цифровые платформы с собственными уникальными компетенциями); 2) *управленческих* (создание региональной сети образовательных организаций и предприятий на базе ЦОПП по совместной реализации программ ОПП и профориентации школьников и населения региона); 3) *организационно-содержательных* (построение индивидуальных образовательных траекторий подготовки, переподготовки и повышения квалификации населения по наиболее востребованным профессиям региона; использование демонстрационного экзамена для проведения независимой оценки качества профессиональной подготовки; разработка и реализация краткосрочных программ ОПП); 4) *кадровых* (внедрение методологии наставничества в системе СПО; повышение квалификации преподавателей по программам ОПП и сертификация их в качестве экспертов Ворлдскиллс).

1. *Социально-экономические условия* были связаны с решением задач, определенных Стратегией социально-экономического развития Кемеровской области на период до 2035 г, иными нормативно-правовыми документами, упомянутыми выше.

Для перехода отраслей промышленности региона (горнорудной, химической, IT-сферы, металлургии) на цифровые платформы необходимо разрешить противоречия между рынком образовательных услуг и перспективными направлениями развития регионального рынка труда, связанными, в первую очередь, со сложившимся несоответствием профессиональных квалификаций специалистов, в том числе в системе СПО, с изменяющимися условиями производства.

В деятельности ЦОПП Кемеровской области – Кузбасса с 2019 г. появилась реальная возможность систематизировать работу ПОО региона по основным направлениям модернизации СПО. Для этого необходимо создать систему взаимодействия ЦОПП с партнерами, способную решать поставленные задачи. Такая система взаимодействия была создана.

2. *Управленческие условия* деятельности ЦОПП включали создание региональной сети образовательных организаций и предприятий на базе ЦОПП



по совместной реализации программ ОПП и профориентации школьников и населения региона.

Система регионального, межрегионального и международного сотрудничества формировалась в ходе решения стратегических и текущих задач деятельности ЦОПП. Количество участников сетевого взаимодействия постоянно расширяется. Эта постоянно развивающаяся сеть – один из важнейших результатов деятельности ЦОПП.

ЦОПП ГПОУ СПТ с 2019 г. является региональным оператором федерального проекта по ранней профессиональной ориентации для обучающихся 6–11-х классов общеобразовательных организаций «Билет в будущее». В 2021 г. на платформе проекта зарегистрировано 11 752 ученика из 34 муниципальных округов и районов Кемеровской области. Диагностическое тестирование по построению профессиональной траектории прошли 8586 человек. В школах Кемеровской области прошло 494 профориентационных урока, которые посетили 6233 ученика 6–11-х классов.

30 ноября 2021 г. завершились мероприятия проекта по профессиональной ориентации обучающихся 6–11-х классов общеобразовательных организаций «Билет в будущее», проходившие на 43 площадках образовательных учреждений Кемеровской области. В качестве площадок выступили организации высшего, среднего профессионального и дополнительного образования. 2943 обучающихся Кемеровской области приняли участие в профессиональных пробах.

Следует отдельно выделить взаимодействие с вузами. Договоры и соглашения продолжают заключаться с нашими партнерами с 2019 г.:

– *Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева* (привлечение научных кадров в качестве экспертов для рецензирования программ, реализация проекта «Билет в будущее», совместные мероприятия);

– *Кемеровский государственный университет* (привлечение научных кадров в качестве экспертов для рецензирования программ, использование площадки и оборудования для реализации программы обучения (переобучения) лиц, пострадавших от последствий распространения новой коронавирусной инфекции, 2 совместных экспертных совета);

– *Кузбасская государственная сельскохозяйственная академия* (привлечение научных кадров для разработки программ, реализация проекта «Билет в будущее». Обучение по проекту «Билет в будущее» по компетенциям: *агрономия, хлебопечение, сити-фермерство, эксплуатация беспилотных авиационных систем, государственное и муниципальное управление, пред-*

принимательство, неразрушающий контроль, кондитерское дело. Проведение совместных мероприятий);

– *Национальный исследовательский Томский государственный университет* (привлечение научных кадров в качестве экспертов для рецензирования программ, совместные мероприятия) и др.

В настоящее время ЦОПП Кемеровской области подписал соглашения о сотрудничестве с 45 организациями, предприятиями региона. В частности, соглашения были заключены с Министерством туризма и молодежной политики Кузбасса, ООО «СДС-Строй», ООО «Кемеровский ДСК», ООО ХК «СДС-Энерго», ГАУ КО «Мой бизнес», компанией интернет-рекрутинга *Headhunter* в целях содействия трудоустройству выпускников, поиска работы, интеграции вакансий сайта *hh.ru* на сайте ЦОПП, интеграции резюме сайта ЦОПП на сайте *hh.ru*. В рамках соглашения были организованы информационные вебинары со специалистом по маркетингу компании *HeadHunter* «Стратегия действия для молодых специалистов», «Как составить резюме» и «Как пройти собеседование». Обучение прошли 1500 и 2169 слушателей из числа студентов и руководителей центров содействия трудоустройству профессиональных образовательных организаций региона.

3. *Организационно-содержательные условия* включают условия для построения индивидуальных образовательных траекторий подготовки, переподготовки и повышения квалификации населения по наиболее востребованным профессиям региона; использование механизма демонстрационного экзамена для проведения независимой оценки качества профессиональной подготовки.

Внедрены новые элементы содержания подготовки кадров по ТОП-50/ ТОП-Регион, новые педагогические технологии, учебно-методические и учебно-лабораторные комплексы, формы, методы и средства обучения. С учетом вариативной части ФГОС СПО по ТОП-50 были разработаны и внесены в рабочие учебные планы модули, направленные на подготовку специалистов согласно мировым стандартам, по направлениям подготовки. Осуществляется подготовка обучающихся ПОО для участия в региональных, национальных чемпионатах рабочих профессий *WorldSkills Russia*.

Педагоги ЦОПП осваивают инновационные технологии, способствующие повышению качества профессиональной подготовки обучающихся, школьников, студентов, слушателей курсов повышения квалификации и переподготовки. К таким технологиям мы относим: 1) производственные и инженерные технологии: монтаж и техническую эксплуатацию работи-

зированного промышленного оборудования, нанотехнологию аналитического контроля химических соединений и др.; 2) информационные технологии: программирование в глобальных компьютерных системах, сетевое и системное администрирование дата-систем и др.; 3) безопасность: организацию и технологию защиты информации, правоохранительную деятельность, защиту в чрезвычайных ситуациях и др.; 4) социальные технологии: право и организацию социального обеспечения, банковское дело и др.

В целях создания условий для присвоения новых профессиональных квалификаций в Кемеровской области – Кузбассе ведутся работы по созданию единого экзаменационного центра НОК на базе ЦОПП, формирование Совета как из представителей «якорных» предприятий региона, так и профессиональных образовательных организаций, осуществляющих подготовку кадров соответствующего профиля, имеющих необходимую материально-техническую базу и квалифицированных специалистов.

ЦОПП Кузбасса включен в перечень объектов централизованного проведения теоретической части профессионального экзамена для пилотной апробации Модели централизованного проведения теоретической части профессионального экзамена с использованием цифровых технологий. Этот проект реализует Национальное агентство развития квалификаций при поддержке Министерства труда и социальной защиты России. За 2021 г. 158 студентов ПОО Кузбасса прошли процедуру НОК по 4 квалификациям: «Электромонтаж

ник электрических систем и оборудования (3-й уровень квалификации)», «Слесарь-сантехник домовых систем и оборудования 3-го разряда (3-й уровень квалификации)», «Ветеринарный фельдшер (5-й уровень квалификации)», «Программист (3-й уровень квалификации)».

Реализация педагогических условий отражает систему подходов коллектива ЦОПП Кемеровской области к организации деятельности центра. Данные подходы могут быть представлены в виде структурно-функциональной модели деятельности ЦОПП, представленной на рисунке 1.

В основе представленной модели реализация приоритетных стратегий, проектов, программ (федеральных и региональных), федеральных государственных образовательных стандартов, реализуемых на основе разработанных отдельных моделей. Это: целевая модель ЦОПП-42 (на рисунке ее задачи); модель цифровой платформы, реализуемая посредством конфигуратора программ и конструктора компетенций; организационная модель деятельности ЦОПП с перечислением его отделов; модель взаимодействия. Каждая из представленных моделей нуждается в отдельном рассмотрении, рисунок 1 позволяет получить наглядное представление об основных направлениях деятельности ЦОПП.

ГПОУ СПТ – одно из звеньев образовательно-технологического кластера по ОПП специалистов в области IT-технологий, химии и аппаратных систем управления. Но опережающая профессиональная подготовка – это дорогостоящий процесс, начи-



Рис. 1. Структурно-функциональная модель деятельности ЦОПП



Таблица 1

Динамика привлечения внебюджетных средств ПОО Кемеровской области за 2017–2021 гг.

Показатель	Финансирование				
	2017	2018	2019	2020	2021
Доля внебюджетных доходов в общем объеме доходов ПОО, %	11,6	11,3	12,8	16,8	19,4
Сумма внебюджетных доходов в расчете на 1 кв. м площади помещений ПОО, руб.	605,6	667,9	1011,3	1198,6	1435,3
Сумма внебюджетных доходов в расчете на 1 руб. стоимости основных фондов ПОО, руб.	121,9	156,4	203,6	221,0	286,0
Сумма внебюджетных доходов в расчете на 1 педагогического работника, руб.	139157,0	164262	2232859	241641	275499

нающийся с создания материально-технической базы для подготовки специалистов, включающий финансирование из федерального, регионального бюджетов и внебюджетных источников. Без создания соответствующей идеологии и стоящими перед ЦОПП задачами развития материально-технической базы ПОО региона невозможно создание системы ОПП в регионе. Особенностью ЦОПП является не просто удовлетворение текущих потребностей региона и конкретных работодателей, но и формирование повестки будущего, подготовки кадров, обладающих профессиональными и метакомпетенциями, в том числе IT-компетенциями, связанными с перспективными видами экономической деятельности региона.

Ресурсное обеспечение деятельности ПОО региона заслуживает отдельного рассмотрения. Приведем данные привлечения внебюджетных источников ПОО региона (табл. 1).

Бюджетное финансирование ПОО направляется на реализацию государственного задания, государственных программ и социальную поддержку. Внебюджетное финансирование складывается из различных источников, к которым относятся: участие в грантовых конкурсах и проектах, социальное партнерство, спонсорская помощь, предпринимательская деятельность, займы, кредиты, кооперация и инвестиции.

Использование механизмов многоканального финансирования, участие в федеральных и международных программах, проектах коммерциализации деятельности учреждений СПО с учетом вышеперечисленных источников – все это позволяет достичь положительной динамики привлечения внебюджетного финансирования в систему СПО региона. Это, бесспорно, корпоративное достижение учреждений СПО региона в целом и вклад ЦОПП Кемеровской области в частности.

Реализация *кадровых условий*, способствующих созданию системы ОПП в регионе, нуждается в отдельном рассмотрении, как и детализация деятельности

ЦОПП по реализации программ опережающей профессиональной подготовки кадров, описание деятельности цифровой платформы как условия их внедрения. Отметим лишь, что ЦОПП Кемеровской области продолжает реализацию дополнительной программы повышения квалификации «Цифровой преподаватель Кузбасса», направленную на формирование информационной цифровой компетенции преподавателей образовательных организаций. Практика заняла второе место во Всероссийском конкурсе лучших практик по номинации «Компетенции XXI в.: цифровая перезагрузка» и размещена в базе лучших практик базового центра Национальным агентством развития квалификаций. В январе 2022 г. ГПОУ СПТ получил свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ «Цифровая платформа интеграции коммуникационно-образовательных ресурсов системы среднего профессионального образования», зарегистрированное Федеральной службой по интеллектуальной собственности.

Заключение

Современный этап развития системы среднего профессионального образования можно охарактеризовать как этап значительных преобразований в системе профессиональной подготовки кадров для экономики страны, основанной на достижении целей, сформулированных в стратегических и нормативно-правовых документах развития отечественного образования, приоритетах социально-экономического развития региона.

Актуальность исследования обусловлена тем, что для реализации поставленных на федеральном и региональном уровнях целей и задач по дальнейшему реформированию отечественной системы среднего профессионального образования, уже претерпевшей значительные структурные и содержательные реформации, принимаются решения инновационного характера. В качестве такого инновационного решения можно рассматривать открытие ЦОПП.



Так, например, деятельностью ЦОПП ГПОУ СПТ Кемеровской области на 2021 г. охвачено 39923 человека. Численность обратившихся в ЦОПП для консультирования по построению индивидуальной траектории обучения составила 19539 человек. Количество разработанных ЦОПП образовательных программ – 297.

Эти и другие, приведенные выше, данные о реализации отдельных направлений работы ЦОПП Кемеровской области свидетельствуют о результативности деятельности созданной в 2019 г. структуры, а полученные результаты в ходе совместной деятельности по опережающей подготовке кадров могут быть использованы в системе образования.

Литература

1. Атутов П. Р. Педагогика трудового становления учащихся: содержательно-процессуальные основы // Избранные труды : в 2 т. Т. 2 / ред. Г. Н. Никольская. М., 2001. 368 с.
2. Журавлева М. В. Система опережающей профессиональной подготовки кадров для нефтегазохимического комплекса (на примере Республики Татарстан) : дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2012. 497 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М.; Екатеринбург, 2003. 336 с.
4. Концепция создания в Кемеровской области центра опережающей профессиональной подготовки : утверждена распоряжением Коллегии Администрации Кемеровской области от 26 октября 2018 г. № 485-р.
5. Новиков А. М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования // Педагогика. 2005. № 5. С. 11–19.
6. Новиков П. Н., Зуев В. М. Опережающее профессиональное образование. М., 2000. 260 с.
7. Лысенко В. Г. Опережающая профессиональная подготовка кадров как условие инновационного развития региона // Опережающая профессиональная подготовка кадров в условиях образовательно-технологического кластера для социально-экономического развития региона : сб. науч. тр. по материалам Межрегион. науч.-практ. конф. Томск ; Новосибирск, 2019. С. 42–48.
8. Лысенко В. Г. Подготовка кадров в условиях центра опережающей профессиональной подготовки: задачи и условия реализации // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 4 (36). С. 113–123.
9. Лысенко В. Г. Современные подходы к организации опережающей профессиональной подготовки специалистов для экономики регионов // Сибирский учитель. 2020. № 4 (129). С. 29–37.
10. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 2014. 399 с.
11. Методические рекомендации о создании и функционировании центров опережающей профессиональной подготовки [Электронный ресурс] : распоряжение Минпросвещения России от 28 февраля 2019 г. № Р-16 (ред. от 30 апреля 2019 г.) «Об утверждении методических рекомендаций о создании и функционировании центров опережающей профессиональной подготовки». URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjzhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-28022019-n-r-16-ob-utverzhenii/>.
12. О перечне приоритетных для Кемеровской области – Кузбасса компетенций для оснащения образовательных организаций, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования, современной материально-технической базой, перечне образовательных организаций, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования, для создания мастерских по компетенциям [Электронный ресурс] : распоряжение Коллегии Администрации Кемеровской области от 26 февраля 2019 г. № 111-р. URL: https://www.glavbukh.ru/npd/edoc/81_10114703.

13. Программа модернизации организаций, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования, в целях устранения дефицита рабочих кадров в Кемеровской области [Электронный ресурс] : утверждена приказом Департамента образования и науки Кемеровской области от 24 января 2019 г. № 197. URL: http://www.krirpo.ru/Documents/2019/programma_modernizatsii.pdf.
14. О Стратегии социально-экономического развития Кемеровской области на период до 2035 [Электронный ресурс] : закон Кемеровской области от 26 декабря 2018 г. № 122-ОЗ. URL: <https://ako.ru/deyatelnost/strategicheskoe-planirovanie-keмеровskoy-oblasti-.php>.
15. О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 г. [Электронный ресурс]: указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204. URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201805070038.pdf>.
16. Career guidance and access for education and training providers: Statutory guidance for governing bodies, school leaders and school staff. October 2018. Department of Education. UK.

References

1. Atutov P. R. Pedagogika trudovogo stanovleniya uchashchihhsya: soderzhatel'no-processual'nye osnovy [Pedagogy of students' labor formation: content and procedural foundations]. *Selected works in 2 volumes. Vol. 2. Ed. G. N. Nikolskaya*. Moscow, 2001, 368 p. (In Russian).
2. Zhuravleva M. V. Sistema operezhayushchej professional'noj podgotovki kadrov dlya neftegazohimicheskogo kompleksa (na primere Respubliki Tatarstan) [The system of advanced vocational training for the oil and gas chemical complex (on the example of the Republic of Tatarstan)]. Doctor's degree dissertation. Kazan, 2012, 497 p. (In Russian).
3. Zeer E. F. Psihologiya professij [Psychology of professions]. Moscow, Ekaterinburg, 2003, 336 p. (In Russian).
4. Koncepciya sozdaniya v Kemerovskoy oblasti centra operezhayushchej professional'noj podgotovki [The concept on creation of Advanced Vocational Training Center in Kemerovo Region]. Approved by the order of the Board of the Administration of the Kemerovo region of October 26, 2018 No. 485-r. (In Russian).
5. Novikov A. M. Principy postroeniya sistemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya [Principles of constructing a system of continuous professional education]. *Pedagogy*, 2005, no. 5, pp. 11–19. (In Russian).
6. Novikov P. N., Zuev V. M. Operezhayushchee professionalnoe obrazovanie [Advanced vocational education]. Moscow, 2000, 260 p. (In Russian).
7. Lysenko V. G. Operezhayushchaya professional'naya podgotovka kadrov kak uslovie innovacionnogo razvitiya regiona [Advanced (proactive) vocational training of personnel as a condition for the innovative development of a region]. *Advanced vocational training under the conditions of an educational and technological cluster for the socio-economic development of a region. Selected works according to materials of the Interregional Scientific-Practical Conference*. Tomsk, Novosibirsk, 2019, pp. 42–48. (In Russian).
8. Lysenko V. G. Podgotovka kadrov v usloviyah centra operezhayushchej professional'noj podgotovki: zadachi i usloviya realizacii [Personnel training in the environment of advanced vocational training centers: tasks and terms of their implementation]. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2019, no. 4 (36), pp. 113–123. (In Russian).
9. Lysenko V. G. Sovremennye podhody k organizacii operezhayushchej professional'noj podgotovki specialistov dlya ekonomiki regionov [Modern approaches to the organization of advanced professional training of specialists for the regional economy]. *Siberian Teacher*, 2020, no. 4 (131), pp. 29–37. (In Russian).
10. Maslow A. Motivaciya i lichnost' [Motivation and personality]. St. Petersburg, 2014, 399 p. (In Russian).
11. Metodicheskie rekomendacii o sozdanii i funkcionirovanii centrov operezhayushchej professional'noj podgotovki [Methodological recommendations on the creation and functioning of advanced training centers]. Decree of the Ministry of Education of Russia



- dated February 28, 2019 No. R-16 (as amended on April 30, 2019) "On approval of methodological recommendations on the creation and operation of advanced professional training centers". Available at: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-28022019-n-r-16-ob-utverzhdenii/>. (In Russian).
12. O perechne prioritetnyh dlya Kemerovskoy oblasti – Kuzbassa kompetencij dlya osnashcheniya obrazovatel'nyh organizacij, realizuyushchih obrazovatel'nye programmy srednego professional'nogo obrazovaniya, sovremennoj material'no-tekhnicheskoy bazoj, perechne obrazovatel'nyh organizacij, realizuyushchih obrazovatel'nye programmy srednego professional'nogo obrazovaniya, dlya sozdaniya masterskih po kompetenciyam [On the list of priority competencies for the Kemerovo region – Kuzbass to equip educational institutions implementing educational programs of secondary vocational education with a modern material and technical base, a list of educational organizations implementing educational programs of secondary vocational education, to create workshops on competencies]. Order of the Board of the Administration of the Kemerovo Region dated February 26, 2019 No. 111-r. Available at: https://www.glavbukh.ru/npd/edoc/81_10114703. (In Russian).
 13. Programma modernizacii organizacij, realizuyushchih obrazovatel'nye programmy srednego professional'nogo obrazovaniya, v celyah ustraneniya deficita rabochih kadrov v Kemerovskoy oblasti [The program of modernization of organizations implementing educational programs of secondary vocational education in order to eliminate the shortage of workers in the Kemerovo region]. Approved by order of the Department of Education and Science of the Kemerovo Region dated January 24, 2019 No. 197. Available at: http://www.krirpo.ru/Documents/2019/programma_modernizatsii.pdf. (In Russian).
 14. O Strategii social'no-ekonomicheskogo razvitiya Kemerovskoy oblasti na period do 2035 [On the Strategy for the socio-economic development of the Kemerovo region for the period up to 2035]. Law of the Kemerovo region of December 26, 2018 No. 122-OZ. Available at: <https://ako.ru/deyatelnost/strategicheskoe-planirovanie-kemerovskoy-oblasti.php>. (In Russian).
 15. O nacional'nyh celyah i strategicheskikh zadachah razvitiya RF na period do 2014 g. [On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2014]. Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2018 No. 204. Available at: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201805070038.pdf>. (In Russian).
 16. Career guidance and access for education and training providers: Statutory guidance for governing bodies, school leaders and school staff. October 2018. Department of Education. UK. (In English).

УДК/UDC 371.11(571.17)
EDN NTXVMZ



Плосконосова Елена Алексеевна

кандидат технических наук, методист кафедры управления, экономики и правового регулирования в образовании, Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Кемерово

Рапоцевич Ольга Станиславовна

кандидат педагогических наук, методист кафедры управления, экономики и правового регулирования в образовании, Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Кемерово

Ploskonosova Elena A.

Candidate of Technical Sciences, Methodologist of the Department of Management, Economics and Legal Regulation in Education, Kuzbass Regional Institute for Advanced Studies and Retraining of Education Workers, Kemerovo

Rapotsevich Olga S.

Candidate of Pedagogical Sciences, Methodologist of the Department of Management, Economics and Legal Regulation in Education, Kuzbass Regional Institute for Advanced Studies and Retraining of Education Workers, Kemerovo

**О РАЗВИТИИ ИНФОРМАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
РУКОВОДЯЩИХ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ
КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ**

**ON THE DEVELOPMENT OF INFORMATION AND MANAGEMENT COMPETENCE
OF MANAGERS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN KEMEROVO REGION**

Введение. В статье рассматриваются недостаточно изученные факторы, влияющие на развитие информационно-управленческой компетентности (ИУК) руководящих работников образовательных организаций (ОО) Кемеровской области.

Методология. В статье с позиции системно-диалектического подхода рассмотрены факторы, содействующие развитию ИУК руководящих работников ОО Кемеровской области, и факторы, препятствующие данному процессу.



Результаты. К наиболее значимым факторам, содействующим развитию ИУК руководящих работников ОО Кемеровской области, были отнесены: совершенствование цифровых навыков в управленческой деятельности, применение цифровых технологий для совместной работы с коллегами, участие в разных видах обучения цифровой грамотности. К основным факторам, препятствующим данному процессу, были отнесены: затруднения в работе с облачными хранилищами документов, с цифровыми платформами (Сферум, Zoom, BigBlueButton и др.), недостаточный уровень сформированности умений по разработке локальных нормативных актов в соответствии с требованиями цифровой образовательной среды.

Заключение. Выявленные в работе факторы развития ИУК руководящих работников Кемеровской области могут быть учтены при разработке дополнительной профессиональной программы повышения квалификации по направлению «Цифровой менеджмент для руководящих работников ОО», при разработке методических рекомендаций по развитию цифровых управленческих компетенций руководителей ОО, а также при проведении последующих мониторингов ИУК руководящих работников Кемеровской области и их анализа с целью совершенствования способов ее развития.

Introduction. The article considers insufficiently studied factors affecting the development of information and management competence of managers of educational organizations of the Kemerovo region.

Methodology. The factors contributing to the development of information and management competence of managers of educational organizations of the Kemerovo region are considered from the standpoint of a system-dialectical approach.

Results. The most significant factors facilitating the development of the information and management competences of the executives of the public organizations of the Kemerovo region were: improving digital skills in management activities, the use of digital technologies for collaborative work with colleagues, participation in various types of digital literacy training. The main factors hindering this process were: difficulties in working with cloud storage of documents, with digital platforms (Sferum, Zoom, BigBlueButton, etc.), insufficient level of skills in the development of local regulations in accordance with the requirements of the digital educational environment.

Conclusion. The factors contributing to the development of information and management skills identified in the work can be taken into account when developing an addi-

tional professional advanced training program in the training direction of «Digital management for executives of public organizations», when developing methodological recommendations for the development of digital managerial competencies of managers of public organizations, and also during subsequent monitoring of the skills mentioned and their analysis in order to improve the ways of their development.

Ключевые слова: информационно-управленческая компетентность (ИУК), образовательные организации Кемеровской области, факторы развития ИУК руководящих работников ОО, факторы препятствия ИУК.

Keywords: information management competence; educational organizations of the Kemerovo region; factors contributing to the development of information and management competence of managers, obstacles of developing information and management competence.

Введение

На пути цифровой трансформации образования, прежде всего, необходимо создание условий для непрерывного профессионального развития управленческих кадров в условиях дефицита методических, кадровых и инфраструктурных ресурсов. Это важно для решения ряда проблем общеобразовательных организаций, и обусловлено, в частности, повышающейся значимостью электронных и дистанционных форм обучения, нарастающей потребностью в совершенствовании цифровых компетенций руководящих работников в управлении образовательной организацией и образовательным процессом, содействующих принятию эффективных своевременных управленческих решений.

Перечисленные проблемы нашли отражение в следующих нормативных документах:

1. Профессиональный стандарт руководителя образовательной организации в соответствии с Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 19.04.2021 № 250н «Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)», в котором выделяются следующие обобщенные трудовые функции (ОТФ), содержащие знания и умения по развитию ИУК руководящих работников ОО: управление образовательной деятельностью общеобразовательной организации (п. 3.2.1 – уметь: управлять реализацией образовательных программ общеобразовательной организации, в том числе



в сетевой форме; управлять формированием информационной образовательной среды, в том числе цифровой образовательной среды), администрирование деятельности общеобразовательной организации (п. 3.2.2 – знать информационно-коммуникационные технологии, применяемые в управлении общеобразовательной организацией и уметь их использовать); управление развитием общеобразовательной организации (п. 3.2.3 – знать основы цифровизации общеобразовательной организации, уметь реализовывать проекты в сфере цифровой трансформации ОО) [1]. Данный нормативный документ был использован нами в настоящей работе при рассмотрении факторов развития ИУК.

2. Методические рекомендации по профессиональной переподготовке руководителей ОО и органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, по внедрению и функционированию в ОО целевой модели цифровой образовательной среды в рамках Федерального проекта «Цифровая образовательная среда» Национального проекта «Образование». Программы повышения квалификации руководителей общеобразовательных организаций направлены на последовательное совершенствование профессиональных знаний, умений и навыков по имеющимся трудовым функциям, указанным в Профессиональном стандарте руководителя ОО. С этой целью разработан комплект четырех логически связанных дополнительных профессиональных программ повышения квалификации руководителей общеобразовательных организаций субъектов Российской Федерации по цифровой трансформации: «Введение в цифровую трансформацию ОО», «Цифровые технологии для трансформации школы», «Модель управления развитием школы», «Проектирование цифровой трансформации школы» [2]. Основные положения данного нормативного документа были использованы нами при разработке мер по развитию ИУК руководящих кадров ОО Кемеровской области.

Исследование посвящено недостаточно изученным факторам, влияющим на развитие ИУК руководящих работников ОО. Системно-диалектический подход к анализу развития ИУК руководящих работников ОО содействует углублению понимания источников и факторов ее развития.

Цель исследования заключается в поиске способов развития ИУК руководящих работников ОО путем сопоставления факторов, содействующих ее развитию, и факторов, препятствующих данному процессу.

Методология

Объектом исследования является ИУК руководящих работников ОО Кемеровской области. Информационно-управленческая компетентность руководителя – интегративное качество личности, представляющее собой совокупность знаний, умений, опыта, мотивации и ценностного отношения к информационной деятельности, необходимое для эффективности работы с информацией на основе использования новых информационных технологий для решения профессиональных задач в ходе выполнения управленческих функций планирования, организации, мотивации и контроля. В ряде источников литературы [3; 4] основными составляющими информационно-управленческой компетентности (ИУК) руководителя являются: *когнитивная, мотивационная, деятельностная*. В настоящей работе нами была рассмотрена когнитивная составляющая ИУК руководителя, которая включает в себя знание текстовых редакторов, электронных таблиц, электронной почты и браузеров, мультимедийного оборудования, сетевых технологий, структуры содержания информационно-образовательной среды ОО. Содержание понятия ИУК было использовано авторами при разработке вопросов для анкетирования.

Предметом исследования являются факторы, содействующие развитию ИУК руководящих работников ОО Кемеровской области, и факторы, препятствующие данному процессу.

Методологической основой исследования является системно-диалектический подход. Системно-диалектический подход – это научный метод исследования сложных объектов как систем. В качестве инструментов системно-диалектического подхода использован один из его приемов: «выявление в сложном объекте системоинтегрирующих и системоразрушающих» факторов (в настоящей статье авторы используют термины «содействующие» и «препятствующие» факторы) [5]. Одновременное присутствие в объекте (предприятии, коллективе, стране, биосфере и т. п.) разрушающих и интегрирующих факторов является проявлением закона полярности. Только с учетом взаимосцепления и противостояния данных факторов можно выстроить целостное, взвешенное представление об объекте, понять его реальное положение, источники развития и выработать реалистичные подходы к его реформированию. Идея данного приема выражается следующей логической формулой: *интегрирующие (содействующие) факторы ↔ дезинтегрирующие (противодействующие) факторы*.



Фактор – это одна из причин, воздействующих на объект.

Системный подход к анализу развития ИУК руководящих работников ОО содействует углублению понимания источников и факторов ее развития. Инструменты системного подхода были рассмотрены в ряде наших публикаций [6–8]. В данной работе мы используем некоторые из них. В нашем исследовании принимали участие руководящие кадры образовательных организаций Кемеровской области – Кузбасса. Выборка составила 100 человек.

Результаты

В настоящем исследовании проведен анкетный опрос среди руководящих работников ОО Кемеровской области. Анкетный опрос позволил выявить факторы, содействующие развитию ИУК руководящих работников ОО Кемеровской области, и факторы, препятствующие данному процессу.

К факторам, содействующим развитию ИУК руководящих работников ОО Кемеровской области, относятся:

1. Периодичность повышения ИУК. На вопрос «Как часто Вы повышаете свою информационно-управленческую компетентность?» 34,3 % респондентов ответили: «систематически, регулярно, по определенному плану»; 36,8 % – «и самостоятельно, и по направлению учредителя образовательной организации»; 28,9 % – «стихийно, время от времени». Так, 71,1 % управленцев постоянно развивают ИУК. Однако практически у 29 % управленцев не хватает времени на развитие данной компетентности.

2. Совершенствование цифровых навыков в управленческой деятельности. На вопрос «Развиваете ли Вы свои навыки применения цифровых технологий в управленческой деятельности?» 22,4 % респондентов ответили, что совершенствуют свои навыки, обдумывая их и экспериментируя, используют целый ряд ресурсов; 38,2 % – обсуждают с коллегами, как можно использовать ЦТ для улучшения ОД; 9,2 % – помогают коллегам разрабатывать методы и стратегии обучения с использованием цифровых технологий; 30,2 % – редко находится время для совершенствования своих навыков применения ЦТ в УД. Таким образом, практически 70 % (69,8 %) руководящих работников совершенствуют свои навыки в управленческой деятельности образовательными организациями, а у 30 % – не хватает на это времени.

3. Участие в разных видах обучения цифровой грамотности. На вопрос «Обучаетесь ли Вы в Интернете и принимаете участие в вебинарах, конференциях для повышения ИУК?» 57,9 % респондентов ответили, что

часто участвуют в разных видах онлайн-обучения, опробовали различные варианты и площадки онлайн-обучения; 35,5 % – принимали участие в онлайн-обучении один или два раза; 3,8 % ответили, что это новая для них сфера деятельности, о которой они еще не задумывались; 2,8 % ответили, что у них нет такого опыта, но они заинтересованы в таком обучении.

4. Применение цифровых технологий для совместной работы с коллегами. На вопрос «Используете ли Вы цифровые технологии для совместной работы с коллегами внутри и за пределами образовательной организации?» 17,1 % респондентов ответили, что работают с коллегами в общей компьютерной сети или используют общие диски/сервера/облачные технологии; 43,4 % – обмениваются материалами, опытом и идеями с коллегами, в том числе из других организаций; 4 % – разрабатывают материалы вместе с коллегами на онлайн-платформах; 35,5 % – редко взаимодействуют с коллегами с помощью цифровых технологий, но иногда обмениваются материалами с коллегами, например по электронной почте. Так, практически 65 % (64,5 %) руководителей образовательных организаций используют цифровые технологии для совместной работы с коллегами.

5. Уровень сформированности информационно-управленческой компетентности. На вопрос «Как Вы оцениваете свой уровень информационно-управленческой компетентности?» 7,9 % респондентов ответили, что высокий, очень высокий; 69,7 % – средний, выше среднего; 22,4 % – низкий. Из этого следует, что почти 78 % (77,6 %) руководителей образовательных организаций имеют уровень ИУК, достаточный для управленческой деятельности и для того, чтобы выступать в качестве ментора для руководителей других образовательных организаций с более низким уровнем рассматриваемой компетентности.

6. Знание нормативно-правовых документов при работе с сайтом образовательной организации. На вопрос «Знаете ли Вы нормативно-правовое обеспечение требований к сайту образовательной организации?» 72,4 % респондентов ответили «да»; 22,4 % – иногда нуждаются в помощи; 5,2 % – «нет».

7. Применение цифровых инструментов во взаимодействии с родителями и коллегами. На вопрос «Используете ли Вы различные цифровые каналы для общения с родителями и коллегами?» 9,2 % респондентов ответили, что используют самые простые цифровые каналы для общения, например e-mail; 38,2 % – сочетают различные цифровые каналы для общения, например e-mail или веб-сайт образовательной организации; 6,5 % – обдумывают, обсуждают и активно



разрабатывают свои собственные средства коммуникации (блог, форум, собственный сайт); 46,1 % – не используют или редко используют цифровые каналы для общения. Так, практически 54 % (53,9 %) управленцев используют во взаимодействии с родителями и коллегами цифровые инструменты. Однако практически половина – 46,1 % – не применяют современных цифровых инструментов.

К факторам, препятствующим развитию ИУК руководящих работников ОО Кемеровской области, относятся:

1. Затруднения в работе с интерактивной доской.

На вопрос «Умеете ли Вы пользоваться интерактивной доской/интерактивной панелью (введение записей, заметок на интерактивной доске или сенсорной ЖК-панели)?» 30,3 % респондентов ответили «да»; 39,5 % – иногда нуждаются в помощи; 30,2 % – «нет». Итак, практически 70 % (69,7 %) управленческих кадров нуждаются и в совершенствовании компетенций (39,5 %), и в формировании базовых навыков работы с интерактивной панелью (30,2 %).

2. Затруднения в работе с MS Excel. На вопрос «Умеете ли Вы создавать расчетные таблицы в MS Excel с использованием формул, а также математических, логических, статистических функций, строить диаграммы?» 22,4 % респондентов ответили «да»; 43,4 % – иногда нуждаются в помощи; 34,2 % – «нет». В результате 77,6 % руководителей ОО необходимо совершенствовать навыки работы с MS Excel, в частности с расчетными таблицами в данной программе.

3. Недостаточный уровень сформированности умений по работе с облачными хранилищами документов. На вопрос «Умеете ли Вы работать с облачными хранилищами документов?» 38,2 % респондентов ответили «да»; 39,5 % – иногда нуждаются в помощи; 22,3 % – «нет». Так, практически 62 % (61,8 %) – либо не умеют работать с облачными хранилищами документов (22,3 %), либо нуждаются в техническом сопровождении (39,5 %).

4. Затруднения в работе с цифровыми платформами (Сферум, Zoom, BigBlueButton и др.). На вопрос «Умеете ли Вы применять готовые электронные продукты для дистанционной связи (платформа Сферум, BigBlueButton и др.)?»: 36,8 % респондентов ответили «да»; 43,4 % – иногда нуждаются в помощи; 19,8 % – «нет». В результате 63,2 % управленцев нуждаются в обучении работе с современными цифровыми платформами, что особенно актуально в период дистанционного управления деятельностью ОО.

5. Недостаточный уровень сформированности умений по разработке содержания локальных нормативных актов в соответствии с требованиями цифро-

вой образовательной среды. На вопрос «Владеете ли Вы информацией о локальных нормативных актах по требованиям к цифровой образовательной среде (структура, элементы и т. д.)?» 30,3 % респондентов ответили «да»; 51,3 % – иногда нуждаются в помощи; 18,4 % – «нет». Итак, практически 70 % (69,7 %) управленческих кадров имеют недостаточный уровень знаний локальных нормативных актов для работы в цифровой образовательной среде.

Заключение

Таким образом, можно сделать вывод о том, что ИУК руководящих кадров ОО Кемеровской области до конца не изучена, хотя имеет потенциал для развития. Применение системно-диалектического подхода, предполагающего выявление и сопоставление факторов, содействующих ее развитию, и факторов, препятствующих данному процессу, позволяет определить перспективы развития ИУК руководящих кадров ОО Кемеровской области.

Наиболее значимыми, с нашей точки зрения, факторами, содействующими развитию ИУК руководящих работников ОО Кемеровской области, выступают: совершенствование цифровых навыков в управленческой деятельности, применение цифровых технологий для совместной работы с коллегами, участие в разных видах обучения цифровой грамотности. К факторам, препятствующим данному процессу, были отнесены: затруднения в работе с облачными хранилищами документов, с цифровыми платформами (Сферум, Zoom, BigBlueButton и др.), недостаточный уровень сформированности умений по разработке локальных нормативных актов в соответствии с требованиями цифровой образовательной среды.

Анализ факторов развития ИУК руководящих работников ОО, содействующих ее развитию, и факторов, препятствующих данному процессу, позволит всем заинтересованным сторонам эффективнее решать имеющиеся проблемы. С учетом данных факторов можно более продуктивно подойти к разработке системы мер, направленных на ослабление действия препятствующих развитию ИУК руководящих кадров ОО Кемеровской области факторов и усиление действия содействующих ее развитию факторов.

Прежде всего, по нашему мнению, такая система мер должна включать:

1. Разработку дополнительной профессиональной программы повышения квалификации по направлению «Цифровой менеджмент для руководящих работников ОО» Кемеровской области.



2. Организацию послекурсового методического сопровождения руководящих работников ОО Кемеровской области.

3. Разработку методических рекомендаций по развитию цифровых управленческих компетенций руководящих работников ОО.

4. Проведение образовательных событий, на которых демонстрируется опыт эффективных практик, направленных на развитие ИУК управленческих кадров ОО.

5. Формирование стажировочных и инновационных площадок на базе ОО Кемеровской области, являющихся лидерами по направлению «Цифровая трансформация образования».

Литература

1. Профессиональный стандарт «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_394567/ (дата обращения: 13.05.2022).
2. Об утверждении методических рекомендаций профессиональной переподготовки руководителей образовательных организаций и органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, по внедрению и функционированию в образовательных организациях целевой модели цифровой образовательной среды [Электронный ресурс]: распоряжение от 29.05.2020 № Р-48. URL: <https://docs.cntd.ru/document/565548641> (дата обращения: 13.05.2022).
3. Акимов А. М. К проблеме формирования информационной компетентности руководителя образовательной организации // *Современные наукоемкие технологии*. 2016. № 4–2. С. 296–299.
4. Чувгунова О. А. Информационно-коммуникационно-технологическая компетентность преподавателя вуза: диагностика и развитие // *Открытое образование*. 2019. Т. 23, № 3. С. 49–60.
5. Винограй Э. Г. *Философия науки и техники*. Кемерово, 2019. С. 80–85.
6. Плосконосова Е. А. О факторах развития цифрового менеджмента в общеобразовательных организациях Кемеровской области // *Интеллектуальный потенциал человека в системе современных научно-образовательных процессов: материалы Второй Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием*. Томск, 2021. С. 210–218.
7. Плосконосова Е. А., Гоосен Е. В., Никитенко С. М. Перспективы развития научно-образовательных центров в условиях цифровизации экономики России // *Управление организациями в современной экономике: материалы III Всерос. науч.-практ. конф., посвященной 300-летию освоения Кузбасса*. Кемерово, 2020. С. 53–56.
8. Винограй Э. Г., Плосконосова Е. А. Диагностический анализ социально-экономической ситуации в России. Параметры

кризиса и стратегия его преодоления // *Экономика и предпринимательство*. 2019. № 7 (108). С. 147–152.

References

1. Professional'nyj standart «Rukovoditel' obrazovatel'noj organizacii (upravlenie doshkol'noj obrazovatel'noj organizaciej i obshcheobrazovatel'noj organizaciej)» [Professional standard "Head of an educational organization (management of a preschool educational organization and a general educational organization)"]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_394567/ (accessed 13.05.2022). (In Russian).
2. Ob utverzhdenii metodicheskikh rekomendacij professional'noj perepodgotovki rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij i organov ispolnitel'noj vlasti sub"ektov Rossijskoj Federacii, osushchestvlyayushchih gosudarstvennoe upravlenie v sfere obrazovaniya, po vnedreniyu i funkcionirovaniyu v obrazovatel'nyh organizacijah celevoj modeli cifrovoj obrazovatel'noj sredy [On the approval of methodological recommendations for professional retraining of heads of educational organizations and executive authorities of the constituent entities of the Russian Federation exercising public administration in the field of education, on the implementation and functioning in educational organizations of the target model of the digital educational environment]. Order of May 29, 2020 No. R-48. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/565548641> (accessed 13.05.2022). (In Russian).
3. Akimov A. M. K probleme formirovaniya informatsionnoy kompetentnosti ru-kovoditelya obrazovatel'noy organizatsii [To the problem of formation of information competence of the head of the educational organization]. *Modern Science-Intensive Technologies*, 2016, no. 4–2, pp. 296–299. (In Russian).
4. Chuvgunova O. A. Informatsionno-kommunikatsionno-tehnologicheskaya kompetentnost' prepodavatelya vuza: diagnostika i razvitiye [ICT-competence of university lecturers: diagnostics and development]. *Open Education*, 2019, vol. 23, no. 3, pp. 49–60. (In Russian).
5. Vinogray E. G. *Filosofiya nauki i tekhniki* [Philosophy of science and technology]. Kemerovo, 2019, pp. 80–85. (In Russian).
6. Ploskonosova E. A. O faktorakh razvitiya tsifrovogo menedzhmenta v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh [On the factors of development of digital management in educational institutions of the Kemerovo region]. *Intellectual potential of a person in the system of modern scientific and educational processes. Proceedings of the Second All-Russian scientific and practical conference with international participation*. Tomsk, 2021, pp. 210–218. (In Russian).
7. Ploskonosova E. A. Perspektivy razvitiya nauchno-obrazovatel'nykh tsevtrov v usloviyakh tsifrovizatsii ekonomiki Rossii [Prospects for the development of scientific and educational centers in the context of digitalization of the Russian economy]. *Management of organizations in modern economics. Proceedings of the III All-Russian scientific and practical conference dedicated to the 300th anniversary of the development of Kuzbass*. Kemerovo, 2020, pp. 53–56. (In Russian).
8. Vinogray E. G., Ploskonosova E. A. Diagnosticheskiy analiz sotsial'no-ekonomicheskoy situatsii v Rossii. Parametry krizisa i strategiya yego preodoleniya [Diagnostic analysis of the socio-economic situation in Russia. parameters of the crisis and strategy for overcoming it]. *Economics and Entrepreneurship*, 2019, no. 7 (108), pp. 147–152. (In Russian).



ИМЯ В НАУКЕ
LEADERS OF SCIENCE

УДК/UDC 378.1
EDN MEWCTM



Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогики
высшей школы Института психологии и образования,
Казанский федеральный университет, заслуженный
деятель науки Российской Федерации и Республики
Татарстан, г. Казань

Ibragimov Gasangusein I.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding
Member of Russian Academy of Education, Professor
at the Department of Pedagogy of the Higher School
of the Institute of Psychology and Education of the Kazan
Federal University, Honored Scientist of the Russian Federation
and the Republic of Tatarstan, Kazan

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
НАСЛЕДИЕ АКАДЕМИКА М. И. МАХМУТОВА**

**CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION DEVELOPMENT:
HERITAGE OF ACADEMICIAN M. I. MAKHMUTOV**

Введение. Актуальность исследования обоснована имеющим место противоречием между объективной необходимостью в разработке концептуальных основ развития профессионального образования в современной России, с одной стороны, и недостаточным вниманием исследователей и практиков к наработанному в советский период концептуальному багажу знаний в области развития профессионально-технического образования. Ярким ученым, внесшим выдающийся вклад в определение и обоснование концептуальных основ развития профессионального образования, был академик М. И. Махмутов. Однако

его труды в этой области до сих пор не были предметом специального внимания исследователей, и в силу этого они не нашли должного применения в современной теории и практике профессионального образования. В статье предпринята попытка заполнить эту брешь.

Методология. Выявление вклада Мирзы Исмаиловича в развитие концептуальных основ профессионального образования осуществлялось на основе тщательного изучения и анализа его научных трудов, опубликованных с 1976 г. по конец 90-х годов прошлого века. Основные публикации представлены



в пятом томе избранных трудов М. И. Махмутова, где автор статьи являлся составителем.

Результаты. Выделены шесть концептуальных положений, отражающих базовые идеи научно-педагогического подхода М. И. Махмутова к развитию системы подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена. Концептуальные положения охватывают идеи о тесной связи системы профессионального образования с требованиями производственной сферы и тенденциями его развития (первое положение); системообразующей роли взаимосвязи общего и профессионального образования, реализуемой посредством специфических принципов обучения – профессиональной направленности, межпредметно-межциклового связи, политехнизма, мотивации учения и труда, преемственности, единства воспитания и обучения, проблемности (второе положение); необходимости разработки интегративной дидактики как теории процесса обучения, проектируемого с учетом принципов организации всей жизнедеятельности обучающихся вне учебного процесса – организация производительного труда учащихся, их взаимоотношений в семье, с друзьями и т. д. (третье положение); социально-экономических и педагогических условиях, объективно необходимых для приведения уровня квалификации рабочих и специалистов в соответствие с требованиями рыночного хозяйствования (четвертое положение); непрерывном образовании как форме, направленной на преодоление функциональной неграмотности (пятое положение); взаимосвязи и взаимовлиянии рынка и ценностных ориентаций, нравственной культуры учащихся (шестое положение).

Заключение. Выявление закономерностей развития профессионального образования возможно лишь на основе интеграции результатов педагогических исследований с фактами, полученными в других науках, а также в процессе взаимодействия триады «образование – наука – производство». На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что в новейшей истории профессиональной педагогики очень немногие идеи оказали столь мощное и широкое воздействие на ее развитие, как концептуальные положения, разработанные Мирзой Исмаиловичем Махмутовым.

Introduction. The relevance of the study is justified by the existing contradiction between the objective need to develop the conceptual foundations for the development of vocational education in modern Russia, on the one hand, and the insufficient attention of researchers and practitioners to the conceptual baggage of knowledge accumulated in

the Soviet period in the field of vocational education development on the other hand. Academician M. I. Makhmutov was a prominent scientist who made an outstanding contribution to the definition and substantiation of the conceptual foundations for the development of vocational education. However, his works in this area have not yet been the subject of special attention of researchers, and therefore they do not find proper application in the modern theory and practice of vocational education. This article attempts to fill this gap.

Methodology. The identification of Mirza Ismailovich's contribution to the development of conceptual foundations of vocational education was carried out on the basis of a thorough study and analysis of his scientific works published from 1976 to the end of the 90s of the last century. The main publications are presented in the fifth volume of selected works of M. I. Makhmutov, where the author was the writer.

Results. Six conceptual provisions have been identified that reflect the basic ideas of the scientific and pedagogical approach of M. I. Makhmutov to the development of a system for training workers and mid-level specialists. The conceptual provisions cover ideas about: the close connection of the vocational education system with the requirements of the industrial sector and its development trends (the first provision); the system-forming role of the relationship between general and vocational education, implemented through specific principles of education (professional orientation, inter-subject-inter-cycle communication, polytechnics, motivation for learning and work, continuity, unity of education and training, problematic) (the second provision); the need to develop integrative didactics as a theory of the learning process, designed taking into account the principles of organizing all the life of students outside the educational process (organization of the productive work of students, their relationships in the family, with friends, etc.) (the third provision); socio-economic and pedagogical conditions that are objectively necessary to bring the skill level of workers and specialists in line with the requirements of a market economy (the fourth provision); continuing education as a form aimed at overcoming functional illiteracy (the fifth provision); the relationship and mutual influence of the market and value orientations, the moral culture of students (the sixth provision).

Conclusion. Identification of patterns of development of vocational education is possible only on the basis of integration of the results of pedagogical research with facts obtained in other fields of study, as well as in the process of interaction of the triad «education – science – production». Based on the study, we can conclude that in the recent history of professional pedagogy, very few ideas have had



such a powerful and wide impact on its development as the conceptual provisions developed by Mirza Ismailovich Makhmutov.

Ключевые слова: развитие профессионального образования, концептуальные положения, наследие М. И. Махмута.

Keywords: vocational education development, conceptual provisions, heritage of M. I. Makhmutov.

Введение

Научно-исследовательскую и организационную деятельность в области образования академика РАО и АН РТ Мирзы Исмаиловича Махмута можно разбить по критерию содержания исследуемых проблем на три относительно больших периода его жизни: первый – с 1958 по 1975 г. (министр просвещения ТАССР, разработка и обоснование теории и практики проблемного обучения); второй – с 1975 по 1992 г. (директор НИИ профтехпедагогики АПН СССР, исследование проблем развития профессионального образования); третий – с 1993 по 2008 г. (академик-секретарь отделения социально-экономических наук АН РТ, исследование социально-экономических и социально-педагогических проблем развития образования).

Первый период связан с разработкой, обоснованием и внедрением в образовательную практику школ Татарстана теории проблемного обучения. Сегодня проблемное обучение получает как бы второе дыхание и становится, на наш взгляд, базовым типом обучения. Этот период творчества М. И. Махмута достаточно подробно освещен в работах исследователей, о чем говорят многочисленные ссылки на его работы.

А вот второй период, посвященный разработке проблем профессионального образования, практически не был предметом специального внимания исследователей. Именно поэтому мы остановимся на раскрытии основного вклада Мирзы Исмаиловича в развитие теории и практики профессионального образования в контексте их значимости, в том числе и для современности.

Методология

Выявление вклада Мирзы Исмаиловича в развитие концептуальных основ профессионального образования осуществлялось на основе тщательного изучения и анализа его научных трудов, опубликованных в период с 1976 г. по конец 90-х годов прошлого века. Основные публикации представлены в пятом томе избранных трудов М. И. Махмута [11], где автор являлся составителем. Работа над составлением дан-

ного тома и подготовкой предисловия позволила нам выделить шесть концептуальных положений, отражающих основной вклад Мирзы Исмаиловича в теорию и практику профессионального образования.

Результаты

Следует отметить, что обращение Мирзы Исмаиловича к проблемам профессионального образования было непосредственно связано с тем обстоятельством, что в 1976 г. он был назначен директором созданного в Казани НИИ профессионально-технической педагогики Академии педагогических наук СССР. Это был единственный научно-исследовательский институт в структуре академии, занимавшийся психолого-педагогическими основами подготовки рабочих кадров. Вместе с академиком Сергеем Яковлевичем Батышевым, возглавлявшим отделение профессионально-технического образования академии, Мирза Исмаилович стоял у истоков системного исследования проблем развития профессионального образования [1].

Каков же содержательный вклад Махмута в развитие теории и практики профессионального образования?

На основе анализа наследия Мирзы Исмаиловича в этой области, которое отражено в пятом томе его избранных трудов [11], мы выделили *шесть концептуальных положений*, составляющих, как нам представляется, каркас его научно-педагогического подхода и отражающих различные грани идеи взаимосвязи и интеграции.

Первое концептуальное положение: *систему профессионально-технического образования надо исследовать в тесной связи с требованиями производственной сферы и тенденциями его развития.* В работе «Союз педагогической науки и современного производства» [6] была выделена такая тенденция развития производства, как создание крупных производственных объединений в виде территориально-производственного, аграрно-промышленного, топливно-энергетического, научно-производственного, продовольственного, социально-культурного комплексов с высоким уровнем требований к освоению новой техники и технологии, ориентированных на достижение высокой производительности труда.

Пожалуй, впервые у нас в стране обращено внимание на появление новой закономерности, суть которой в том, что складывается *новый тип комплекса – производственно-педагогический*, предполагающего конвергенцию педагогического потенциала коллектива всех структур комплекса (производственного,



учебного и научно-педагогического), направленного на подготовку рабочих. В природе такого комплекса – выполнение учебным заведением производственной, социально-экономической функции, а предприятием – социально-педагогической функции, которая включается в систему показателей его производственной эффективности. О прогностической ценности этого вывода М. И. Махмутова говорит тот факт, что на современном этапе тенденция конвергенции профессионального образования, науки и производства является важнейшей стратегией его развития.

Идея взаимосвязи и интеграции в профессиональном образовании нашла развитие в ряде других исследований Мирзы Исмаиловича. Так, в статье «Производство и проблема интеграции в профессиональном образовании учащихся» [8] проведена очень плодотворная мысль о наступлении технологической эры в развитии производства, более всего означающей интеграцию самых разных факторов – научных, социальных, личностных. Поэтому и образование должно отвечать требованиям технологического периода научно-технического прогресса, а значит, подготовка рабочего как никогда прежде должна быть фундаментальной, чтобы выпускник учебного заведения мог понимать и учитывать влияние самых разнообразных факторов во взаимодействии.

Для реализации этой идеи было дано обоснование проекта новой модели учебного плана подготовки станочника широкого профиля, в которой усиливались технико-технологические функции общего образования. Модель предполагала интеграцию общенаучного, социально-гуманитарного, общетехнического и специального модулей (компонентов) профессионального образования. Данная блочно-модульная модель учебного плана для подготовки рабочего широкого профиля была по существу, базой современного компетентностно-модульного подхода, реализуемого в современной системе среднего профессионального образования.

Второе концептуальное положение – системообразующим фактором взаимосвязи общего и профессионального образования выступают специфические принципы обучения: профессиональной направленности, межпредметно-междисциплинарной связи, политехнизма, мотивации учения и труда, преемственности, единства воспитания и обучения, проблемности [4]. Эти принципы оказали и продолжают оказывать сегодня большое влияние на развитие профессионального образования и профессиональной педагогики. С учетом тенденции к конвергенции и интеграции они, на наш взгляд, приобретают новое звучание.

Особо надо отметить, что Мирза Исмаилович разрабатывал проблему взаимосвязи и интеграции не только на методологическом и теоретическом уровнях, но и как конкретную научно-методическую задачу. Так, например, он разработал (в соавторстве с А. З. Шакирзяновым) методическое пособие по вопросам организации учебного процесса с использованием межпредметных связей [9], в котором детально раскрыты дидактико-методические особенности проектирования и реализации принципа межпредметных связей в процессе проблемного обучения в среднем профтехучилище. Межпредметные связи рассмотрены в тесной взаимосвязи с реализацией других специфических принципов – профессиональной направленности, политехнизма, преемственности, единства обучения и воспитания, мотивации учения и труда. Нам представляется, что методические подходы этой работы могли бы оказаться весьма полезными в современной профессиональной школе в целях решения задачи учебно-методического обеспечения реализации компетентностного подхода.

Третье концептуальное положение – о необходимости разработки интегративной дидактики как теории процесса обучения, проектируемого с учетом принципов организации всей жизнедеятельности обучающихся вне учебного процесса (организация производительного труда учащихся, их взаимоотношений в семье, с друзьями и т. д.) [7].

По замыслу Мирзы Исмаиловича, интегративная дидактика должна заниматься и задачами воспитания личности, синтезом принципов обучения с принципами и положениями теорий социализации А. С. Макаренки, В. А. Сухомлинского, И. П. Иванова, с находками учителей-новаторов. Эта идея, на наш взгляд, очень созвучна современному пониманию предмета педагогики как науки о развитии жизненного опыта человека [12].

Выделенные три положения относятся к советскому периоду развития профессионального образования – до конца 1980-х гг. прошлого века. Новый этап развития профессионального образования начался с 1991 г., ознаменовавшегося развалом СССР и становлением современной России как государства. Активный перевод экономики на рельсы рыночного механизма хозяйствования вызвал мучительную и болезненную перестройку всей системы профессионального образования. В это сложное время вновь проявился выдающийся талант Мирзы Исмаиловича, сумевшего увидеть уже в зародыше новые тенденции развития профессионального образования: непрерывное образование, регионализация, формирование



колледжей как многоуровневых образовательных учреждений и др.

В одной из первых у нас в стране работ о взаимосвязи рынка и профессионального образования – «Рынок и профессионализм работников» [5] – Мирза Исмаилович выдвинул **четвертое концептуальное положение** – *приведение уровня квалификации рабочих и специалистов в соответствие с требованиями рыночного хозяйствования возможно при соблюдении следующих социально-экономических и педагогических условий: сокращение сроков подготовки новых рабочих и специалистов; развертывание массовой переподготовки уже работающих рабочих и специалистов; развертывание новых типов учебных заведений – лицеев и колледжей; перестройка содержания и методов обучения в целях развития интеллектуальных способностей, технического мышления, формирования ценностной ориентации обучающихся на общечеловеческие духовно-нравственные принципы; организация производительного труда учащихся на основе принципа дуальности, развития малых предприятий в структуре профессиональных учебных заведений; формирование у рабочих и специалистов нового отношения к труду, новых нравственных мотивов и ликвидация иждивенческой психологии.*

Практически все эти предложенные почти тридцать лет назад условия сегодня уже внедряются в практику и продолжают оставаться актуальными.

Эта же тема получила развитие в работе «На пути к рынку» [2], где Мирза Исмаилович впервые показывает, что широкое использование техников и инженеров на рабочих должностях порождает условия для интеграции функций техникумов и средних профтехучилищ в новом типе профессиональной школы – колледжах и технических лицеях как многофункциональных и многоуровневых учебных заведениях, ориентированных на удовлетворение разных образовательных потребностей населения района, города, региона.

Надо сказать, что идея о региональных колледжах родилась у Мирзы Исмаиловича после изучения им опыта Европы и США в области профессионального образования. Больше того, он вместе со своими коллегами в 1992 г. создал уникальный по тем временам новый тип профессионального учебного заведения – Региональный татарско-американский колледж (позже переименованный в ТАРИ – Татарско-американский региональный институт).

Очень важно также отметить, что впервые в отечественной педагогике была выделена тенденция создания в технических лицеях и колледжах *малых про-*

изводств (предприятий), создающих продукцию для внутреннего и международного рынков. Но при этом акцентировалось, что «рынок нужен не сам по себе, а для того, чтобы с помощью его законов вернуть интерес человека к продуктивному, творческому труду. Эта задача должна закладываться в содержание профессионального образования с самого начала» [2, с. 7].

В ряде работ [3 и др.] Мирза Исмаилович формулирует и обосновывает **пятое концептуальное положение**: *о непрерывном образовании как форме, направленной на преодоление функциональной неграмотности.* Он писал, что понятие “continuous education” появилось за рубежом в 80-е гг. прошлого века, и в переводе на русский язык оно означает «непрерывное обучение». Поэтому у нас оно первоначально было воспринято как уже известное понятие, поскольку возможности для непрерывного обучения в нашей стране всегда были: человек, начиная с детского сада, мог непрерывно обучаться до получения диплома о высшем образовании.

Однако М. И. Махмутов подчеркивал, что за рубежом это понятие несло определенную новизну, ибо оно трактовалось как «обучение на протяжении всей жизни» и относилось не столько к общему образованию, сколько к последипломному.

Появление этого термина и понятия было не случайным. Оно было вызвано к жизни во второй половине XX в. новыми социально-экономическими условиями, а именно: научно-техническим прогрессом, комплексной механизацией и автоматизацией производственных процессов. Быстрое внедрение в производство новой техники и технологии поставило массу работников в сложное положение, поскольку многие не знали этой новой техники и технологии, а потому не могли ее обслуживать и эффективно использовать, что сказывалось на снижении производительности труда. Это явление получило название «функциональная неграмотность» работников.

Чтобы ликвидировать ее, предприятия и фирмы были вынуждены организовывать курсы обучения новой технологии работников: и инженеров, получивших дипломы 10–20 лет назад, и рабочих, которые о новой технике и технологии ничего не знали.

Но технологии менялись быстрее, чем люди ее осваивали. Если прежде она оставалась неизменной на протяжении жизни одного и даже нескольких поколений, то в новых условиях каждый должен был постоянно доучиваться и переучиваться.

Мирза Исмаилович отмечал, что именно это явление, то есть объективная необходимость постоянно доучиваться и переучиваться, и есть непрерывное



образование. Оно касается именно профессионального образования, поскольку в школьном возрасте еще нет функциональной неграмотности.

Таким образом, М. И. Махмутов показал, что функциональная неграмотность является следствием рыночных отношений и научно-технологического прогресса, когда работник не успевает за новыми, непрерывно обновляющимися требованиями. Поэтому необходимо создавать организационно-педагогические условия для развития у работников новых, востребованных компетенций. В этой связи отметим, что первая в Республике Татарстан и в Российской академии образования структура, занимавшаяся непрерывным образованием взрослого населения, появилась по его инициативе именно в НИИ профтехпедагогике.

Однако создание организационных структур в виде центров, институтов непрерывного образования – значимая, но не единственная сторона проблемы непрерывного образования.

Мне представляется важным обратить внимание на то, что, говоря о непрерывном образовании как педагогическом понятии, мы должны понимать отнесенность этого понятия не столько к образовательным программам и организационным структурам, сколько прежде всего к человеку, личности обучающегося или работника.

Человек в образовательном пространстве может развиваться многовекторно, то есть по нескольким траекториям. Один вектор движения – движение вверх в рамках определенной профессии, когда работник осваивает новые, более сложные компетенции в своем профессиональном поле и строит профессиональную карьеру. Например, в системе высшего образования человек может развиваться по линии: ассистент – старший преподаватель – доцент – профессор – завкафедрой и т. д. Оставаясь в рамках профессиональной педагогической деятельности, он в результате непрерывного совершенствования через подготовку и защиту кандидатской, а затем и докторской диссертации продвигается по карьерной лестнице. Точно так же и в других сферах профессиональной деятельности.

Второй вектор непрерывного образования имеет место в тех случаях, когда работник, оставаясь на одной и той же карьерной ступени, совершенствует свое профессиональное мастерство (движение вперед). Например, преподаватель вуза, кандидат наук, доцент, может не стремиться стать доктором наук, профессором, а между тем непрерывно совершенствоваться как преподаватель и исследователь, чтобы соответствовать обновляющимся и усложня-

ющимся требованиям к его деятельности со стороны руководства и студентов. Мы знаем из опыта, что есть много педагогов, которые стремятся к тому, чтобы максимально эффективно выполнять свою работу, отвечать на вызовы времени, искать новые средства повышения качества профессиональной деятельности. Причем непрерывность образования не сводится к тому, чтобы пройти как можно больше курсов повышения квалификации (нередко такое повышение квалификации сводится, к сожалению, к формальному участию в соответствующих курсах для получения необходимого документа – сертификата, удостоверения и т. п.), а представляет собой внутренне мотивированную установку на непрерывное самосовершенствование в актуальных аспектах профессиональной деятельности. Например, освоение цифровых образовательных технологий, программных продуктов и т. д.

Есть и третий вектор непрерывного образования. Представим ситуацию, когда человек теряет работу при сокращении штата или, еще хуже, в силу того, что его профессия стала невостребованной, поскольку эти функции стали выполнять роботы, искусственный интеллект. Мы видим, что в современных условиях, когда скорость перемен резко возросла, одни профессии исчезают, другие – появляются. Что делать человеку, если его профессия больше не востребована?

Если работник пенсионного возраста, то он, вероятно, уйдет на пенсию и будет жить на скромное пенсионное обеспечение. Но ведь теряют работу по этой причине и достаточно молодые люди, которым до пенсии еще далеко. Как быть в этой ситуации?

В последнем случае человеку необходимо осваивать новую профессию, овладевать новыми профессиональными компетенциями, востребованными экономикой и сферой услуг. Такой вектор непрерывного образования А. М. Новиков называл «движением вбок».

Гуманистический потенциал непрерывности образования именно в том и состоит, что она обеспечивает каждой личности возможность многомерного движения в образовательном пространстве с учетом своих возможностей, способностей, а также особенностей образовательной, производственной, социальной инфраструктуры региона. Другими словами, человек имеет реальную возможность для выбора оптимальной лично для него индивидуальной образовательной траектории.

Для того чтобы человек (студент, специалист) мог свободно продвигаться в профессиональном образовательном пространстве по всем отмеченным выше трем векторам движения («вперед», «вверх»,



«по горизонтали»), необходимы согласование, стыковка профессиональных образовательных программ от начальной профессиональной подготовки (пред- профессиональной) до последипломного образования. Преемственность означает, что «выход» из одной образовательной программы должен естественным образом стыковаться со «входом» в последующую.

О системе содержания непрерывного образования можно будет говорить тогда, когда по каждой профессиональной области смежных специальностей будет выстроена многоуровневая преемственная цепочка образовательных программ. На этом пути немало трудностей. Основная состоит в том, чтобы преемственное структурирование содержания образовательного материала на разных ступенях и уровнях не разрушило конечных задач каждого уровня, не размыло завершённый характер уровней и ступеней. Один из выходов здесь видится в построении образовательных программ на основе модульного подхода.

Шестое концептуальное положение: *о взаимосвязи и взаимовлиянии рынка и ценностных ориентаций, нравственной культуры учащихся.* Констатируя, что наиболее острыми проблемами в системе профессионального образования были и остаются проблемы поведения учащихся, их отношение к учебе, труду, к своим обязанностям, Мирза Исмаилович задается вопросом – есть ли педагогические средства изменения ценностной ориентации молодежи на производстве? И он делает пессимистический вывод о бессилии педагогики и системы образования в формировании у учащихся нравственной культуры и других нужных обществу личностных качеств: *«Политический и правовой нигилизм, экономический хаос и все, что входит в понятие кризиса, не дает педагогике и системе образования никакого шанса на успех в формировании нужных обществу личностных качеств учащихся, повышения их нравственной культуры, психологической подготовки к активной трудовой деятельности в условиях реформирования России и Татарстана. Безответственное отношение к своему долгу, к работе, учебе, будущему снижает мотивы и учения, и труда, негативно отражается и на нравственном поведении людей и их мотивах непрерывного образования»* [3, с. 17].

В связи с изменением ценностных ориентаций молодежи в худшую сторону Махмутов отмечал потребность в новой стратегии воспитания и новых форм его организации. Сегодня, как мы знаем, в России на государственном уровне утверждена Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 г. [13].

Заключение

Таким образом, анализ показал, что Мирза Исмаилович рассматривал проблемы профессионального образования в контексте развития экономики, производства, сферы услуг, научно-технологического прогресса. Он подчеркивал, что выявление закономерностей развития профессионального образования возможно лишь на основе интеграции результатов педагогических исследований с фактами, полученными в других науках (философии, психологии, биологии, физиологии, кибернетике и др.), а также в процессе взаимодействия триады «образование – наука – производство».

Невозможно оспорить тот факт, что влияние М. И. Махмутова на теорию и практику профессионального образования в России и мире было глубоким и прочным. Он был признан в мире как крупнейший специалист в области общего и профессионального образования. Достаточно сказать, что на Европейском конгрессе в Берлине в 1991 г. Мирза Исмаилович был назван в числе пяти крупнейших ученых в области профессионального образования в мире [10, с. 6]. Можно утверждать, что в новейшей истории профессиональной педагогики очень немногие идеи оказали столь мощное и широкое воздействие на ее развитие, как идеи Мирзы Исмаиловича Махмутова.

Литература

1. Ибрагимов Г. И. М. И. Махмутов на карте педагогики профессионального образования (к 95-летию со дня рождения) // Педагогика. 2021. № 11. С. 111–121.
2. Махмутов М. И. На пути к рынку // Среднее специальное образование. 1991. № 5. С. 5–8.
3. Махмутов М. И. Посильна ли ноша профессиональной школы? // Инновационное учебное заведение в системе начального и среднего профессионального образования : сб. тр. / под ред. М. А. Чошанова. Казань, 1997. С. 3–18.
4. Махмутов М. И., Безрукова В. С. Принципы обучения как системообразующий фактор взаимосвязи общего и профессионального образования в среднем профтехучилище // Взаимосвязь общего и профессионального образования учащихся средних ПТУ / под ред. М. И. Махмутова. М., 1983. С. 4–21.
5. Махмутов М. И. Рынок и профессионализм работников // Профессионал. 1991. № 8. С. 1–5.
6. Махмутов М. И., Волович Л. А. Союз педагогической науки и современного производства // Советская педагогика. 1982. № 4. С. 36–44.
7. Махмутов М. И., Артемьева Л. А. Вопросы интегративного потенциала дидактики // Проблемы интеграции процесса обучения в СПТУ : сб. науч. тр. М., 1989. С. 3–28.
8. Махмутов М. И., Халиуллин И. А. Производство и проблема интеграции в профессиональном образовании учащихся // Проблемы интеграции процесса обучения в СПТУ : сб. науч. тр. М., 1989. С. 83–93.
9. Махмутов М. И., Шакирьянов А. З. Учебный процесс с использованием межпредметных связей в средних ПТУ. М., 1985. 207 с.



10. Махмутов М. И. Избранные труды : в 7 т. Т. 1: Проблемное обучение: Основные вопросы теории. Казань, 2016. 423 с.
11. Махмутов М. И. Избранные труды : в 7 т. Т. 5: Педагогика профессиональной образования. Казань, 2016. 487 с.
12. Новиков А. М. Основания педагогики. М., 2010. 208 с.
13. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года : утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р.

References

1. Ibragimov G. I. M. I. Mahmutov na karte pedagogiki professional'nogo obrazovaniya (k 95-letiyu so dnya rozhdeniya) [M. I. Makhmutov on the map of pedagogy of vocational education (to the 95th anniversary of his birth)]. *Pedagogy*, 2021, no. 11, pp. 111–121. (In Russian).
2. Makhmutov M. I. Na puti k rynku [On the way to the market]. *Specialized secondary education*, 1991, no. 5, pp. 5–8. (In Russian).
3. Makhmutov M. I. Posil'na li nosha professional'noj shkoly? [Is the burden of a professional school feasible?]. *Innovative educational institution in the system of primary and secondary vocational education. Collection of works. Ed. M. A. Choshanov. Kazan, 1997*, pp. 3–18. (In Russian).
4. Makhmutov M. I., Bezrukova V. S. Printsipy obucheniya kak sistemoobrazuyushchiy faktor vzaimosvyazi obshchego i professional'nogo obrazovaniya v srednem proftekhuchilishche [Principles of learning as a systematic factor in the relationship between general and vocational education in secondary vocational schools]. *Interrelation of General and Vocational Education of Secondary Vocational School Students. Ed. M. I. Makhmutov. Moscow, 1983*, pp. 4–21. (In Russian).
5. Makhmutov M. I. Rynok i professionalizm rabotnikov [Market and professionalism of workers]. *Professional*, 1991, no. 8, pp. 1–5. (In Russian).
6. Makhmutov M. I., Volovich L. A. Soyuz pedagogicheskoy nauki i sovremennogo proizvodstva [Union of Pedagogical Science and Modern Production]. *Soviet Pedagogy*, 1982, no. 4, pp. 36–44. (In Russian).
7. Makhmutov M. I., Artemeva L. A. Voprosy integrativnogo potentsiala didaktiki [Questions of the integrative potential of didactics]. *Problems of integration of the learning process in vocational schools. Collection of scientific papers. Moscow, 1989*, pp. 3–28. (In Russian).
8. Makhmutov M. I., Khaliullin I. A. Proizvodstvo i problema integratsii v professional'nom obrazovanii uchashchihsya [Production and the problem of integration in the vocational education of students]. *Problems of integration of the learning process in vocational schools. Collection of scientific papers. Moscow, 1989*, pp. 83–93. (In Russian).
9. Makhmutov M. I., Shakirzvanov A. Z. Uchebnyj process s ispol'zovaniem mezhpredmetnyh svyazey v srednih PTU [Educational process using interdisciplinary connections in secondary vocational schools]. *Moscow, 1985*, 207 p. (In Russian).
10. Makhmutov M. I. Izbrannye trudy: v 7 t. Т. 1: Problemnoe obuchenie: Osnovnye voprosy teorii [Selected works. In 7 volumes. Vol. 1: Problem-based learning: Basic questions of theory]. *Kazan, 2016*, 423 p. (In Russian).
11. Makhmutov M. I. Izbrannye trudy: v 7 t. Т. 5: Pedagogika professional'noj obrazovaniya [Selected works. In 7 volumes. Vol. 5: Pedagogy of vocational education]. *Kazan, 2016*, 487 p. (In Russian).
12. Novikov A. M. Osnovaniya pedagogiki [Foundations of Pedagogy]. *Moscow, 2010*, 208 p. (In Russian).
13. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii do 2025 goda [Strategy for the development of education in the Russian Federation until 2025]. Approved by the order of the Government of the Russian Federation dated May 29, 2015 No. 996-r. (In Russian).



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

MEMBERS OF THE EDITORIAL COUNCIL

Блинов Владимир Игоревич

доктор педагогических наук, профессор,
директор Научно-исследовательского центра
профессионального образования и систем
квалификации, Федеральный институт развития
образования ФГБОУ ВО «Российская академия
народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации»,
заместитель председателя Экспертного совета
по среднему профессиональному образованию
и профессиональному обучению при Комитете
Государственной думы по образованию и науке,
г. Москва

Бондырева Светлана Константиновна

доктор психологических наук, профессор,
академик Российской академии образования,
Почетный президент ОАНО ВО «Московский
психолого-социальный университет»,
г. Москва

Девятловский Дмитрий Николаевич

доктор педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой экономических
и естественнонаучных дисциплин,
Лесосибирский филиал ФГБОУ ВО «Сибирский
государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева»,
г. Лесосибирск

Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович

член-корреспондент РАО, доктор педагогических
наук, профессор, профессор кафедры педагогики
высшей школы Института психологии
и образования, ФГАОУ ВО «Казанский
(Приволжский) федеральный университет»,
г. Казань

Комарницкая Елена Анатольевна

кандидат педагогических наук,
проректор по научно-методической работе
и дополнительного профессионального образования,
ФГБОУ ДПО «Институт развития профессионального
образования», г. Москва

Blinov Vladimir

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Director of the Research Centre
for Professional Education and Qualification Systems,
The Russian Presidential Academy of National Economy
and Public Administration, Deputy Chairman
of the Expert Council on Secondary Vocational
Education and Training under the State Duma
Committee on Education and Science, Moscow

Bondyрева Svetlana

Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Academician at the Russian Academy of Education,
Honorary President of the Moscow University
of Psychology and Social Sciences,
Moscow

Devyatlovsky Dmitry

Doctor of Pedagogical Sciences, Docent,
Head of the Department of economic and natural science
disciplines, Lesosibirsk branch of the Reshetnev
Siberian State University of Science and Technology,
Lesosibirsk

Ibrahimov Hasangusein

Corresponding Member Russian Academy of Education,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Pedagogy
of Higher Education, Institute of Psychology
and Education, Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan

Komarnitskaya Elena

Candidate of Pedagogical Sciences,
Vice-Rector for Scientific and Methodological Work
and Additional Professional Education,
Federal Institute for the Development of Vocational
Education and Training, Moscow



Костюк Наталья Васильевна

доктор педагогических наук, профессор,
проректор по научной и инновационной
деятельности, ФГБОУ ВО «Кемеровский
государственный институт культуры»,
г. Кемерово

Кусаинов Аскарбек

доктор-инженер Германии,
доктор педагогических наук, профессор,
президент Академии педагогических наук
Казахстана, иностранный член Российской академии
образования, лауреат Государственной премии
Республики Казахстан, Республика Казахстан

Молчанов Александр Сергеевич

кандидат педагогических наук,
учредитель ООО «Е-Проф»,
г. Москва

Нестеренко Ольга Петровна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогического менеджмента
и психологии, ГОУ ДПО «Институт развития
образования и повышения квалификации»
Приднестровской Молдавской Республики,
г. Тирасполь

Пфетцер Сергей Александрович

кандидат политических наук,
заместитель министра образования Кузбасса,
г. Кемерово

Резинкина Лилия Владимировна

доктор педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии
профессионального образования, директор
Научно-методического ресурсного центра
инклюзивного и дуального образования,
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный
университет промышленных технологий и дизайна»,
г. Санкт-Петербург

Рузикулов Фахриддин Расулович

кандидат психологических наук, доцент,
директор Регионального центра переподготовки
и повышения квалификации кадров
народного образования Навоийской области,
Республика Узбекистан, г. Навои

Kostyuk Natalya

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Vice-Rector for Research and Innovation,
Kemerovo State University of Culture and Arts,
Kemerovo

Askarbek Kusainov

Doctor of Engineering in Germany,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
President of the Academy of Pedagogical Sciences
of Kazakhstan, Foreign Member of the Russian Academy
of Education, Laureate of the State Prize of the Republic
of Kazakhstan, Republic of Kazakhstan

Molchanov Alexander

Candidate of Pedagogical Sciences,
Founder of E-Prof OOO (limited liability company),
Moscow

Nesterenko Olga

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Pedagogical Management and Psychology,
Institute of Education Development
and Professional Development, Tiraspol,
Pridnestrovian Moldavian Republic

Pfetzter Sergey

Candidate of Political Sciences,
Deputy Minister of Education of Kuzbass,
Kemerovo

Rezinkina Lilia

Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Pedagogy and Psychology of Vocational Education,
Director of Scientific and Methodological Resource
Centre of Inclusive and Dual Education,
St. Petersburg State University of Industrial
Technologies and Design, St. Petersburg

Ruzikulov Fakhriddin

Candidate of Psychological Sciences, Docent,
Director of the Regional Centre for Retraining
and Professional Development of Public
Education Workers of Navoi Region, Navoi,
Republic of Uzbekistan



Самбалхундэв Хаш-Эрдэнэ

доктор социологических наук, профессор, действительный член Академии геополитических проблем и Академия Чингисхана, председатель Общества «Знание» Монголии, ученый секретарь научного совета Университета «Мартад», представитель НОЦ «Кузбасс» в Монголии, Монголия

Смирнов Игорь Павлович

доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО, г. Москва

Сташкевич Ирина Ризовна

доктор педагогических наук, доцент, проректор по научно-исследовательской и инновационной работе, главный редактор журнала «Инновационное развитие профессионального образования», ГБУ ДПО «Челябинский институт развития профессионального образования», г. Челябинск

Стрелкова Ирина Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой технологий профессионального образования, УО «Республиканский институт профессионального образования», г. Минск, Республика Беларусь

Sambalkhudev Hash-Erdene

Doctor of Sociological Sciences, Professor, Active Member of the Academy of Geopolitical Problems and the Genghis Khan Academy, Chairman of the Mongolian Knowledge Society, Scientific Secretary of the Scientific Council of the University of «Marta», representative of the Scientific and Educational Center «Kuzbass» in Mongolia, Mongolia, (Erdenet / Ulaanbaatar)

Smirnov Igor

Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Moscow

Stashkevich Irina

Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Vice-Rector for Research and Innovation, Editor-in-Chief of the Journal «Innovative Development of Vocational Education», Chelyabinsk Institute for the Development of Vocational Education, Chelyabinsk

Strelkova Irina

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Vocational Education Technologies, Republican Institute for Vocational Education, Republic of Belarus, Minsk



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD

Богданова Людмила Александровна

кандидат педагогических наук, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук, доцент, почетный работник ВПО РФ, проректор по учебно-методической работе, Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, г. Кемерово

Дочкин Сергей Александрович

доктор педагогических наук, доцент, начальник отдела Института дополнительного профессионального образования, ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева», г. Кемерово

Кочергин Дмитрий Геннадьевич

кандидат экономических наук, начальник отдела аналитических разработок и оперативной аналитики, Институт развития профессионального образования, г. Москва

Панина Татьяна Семеновна

доктор педагогических наук, профессор, заслуженный учитель школы РФ, руководитель Института дополнительного профессионального образования ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева», г. Кемерово

Сахарова Валентина Ивановна

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования, Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, г. Кемерово

Шерайзина Роза Моисеевна

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой начального, дошкольного образования и социального управления, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», г. Великий Новгород

Bogdanova Lyudmila

Candidate of Pedagogical Sciences, Corresponding member of the Academy of Educational and Social Sciences, Docent, Honoured Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Vice-Rector for Educational and Methodical Work, Kuzbass Regional Institute for Vocational Education Development, Kemerovo

Dochkin Sergey

Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Head of Department of Institute of Additional Professional Education of T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo

Kochergin Dmitry

Candidate of Economic Sciences, Head of the Department of analytical development and operational analytics, Institute for the Development of Professional Education, Moscow

Panina Tatiana

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honoured Teacher of School of the Russian Federation, Head of the Institute of Additional Professional Education, T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo

Sakharova Valentina

Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, Kuzbass Regional Institute for Vocational Education Development, Kemerovo

Sheraizina Roza

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Primary, Preschool Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Velikiy Novgorod



Общие требования к рукописям

В журнал предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала. Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Поступившие рукописи проходят двойное слепое (анонимное) рецензирование (double-blind peer-review). Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала. Редакционная коллегия оставляет за собой право вносить редакторскую правку и отклонять статьи, не соответствующие требованиям.

Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания для их устранения.

Объем текста не должен превышать одного авторского листа (40 тыс. знаков).

Список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008. Ссылки должны соответствовать списку литературы.

Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются отдельным файлом.

В случае использования сокращений внутри текста необходима расшифровка аббревиатуры.

Статьи аспирантов и соискателей принимаются редакцией к рассмотрению только вместе с рецензией (оригиналом или его отсканированным вариантом) научного руководителя.

Последовательность оформления рукописи

1. УДК.

2. Имя, отчество, фамилия автора (авторов) полностью, ученая степень, ученое звание, должность, место работы (полное наименование по уставу), город, электронный адрес.

3. Заглавие статьи. Максимальная длина – 10–12 слов.

4. Аннотация (200–250 слов) оформляется в соответствии со структурой статьи и должна включать разделы: введение, методология, результаты, заключение.

5. Ключевые слова (5–10 слов).

6. Сведения об авторах, заглавие статьи, аннотация, ключевые слова на английском языке.

7. Основное содержание статьи формируется согласно следующей структуре:

Введение

Методология (методы и материалы)

Результаты

Заключение

8. Список литературы на русском языке (15–20 источников).

9. Список литературы на английском языке (References). Данные по каждому источнику предоставляются в соответствии с оригинальным переводом статьи, названием журнала. Фамилии и инициалы авторов оформляются в соответствии с правилами транслитерации.

Требования к авторскому оригиналу

1. Редактор – MS Word.

2. Гарнитура – Times New Roman, размер шрифта (кегель) – 14.

3. Межстрочный интервал – 1,5.

4. Абзацный отступ – 1,25.

5. Поля – все по 2 см.

6. Выравнивание текста по ширине.

7. Без переносов.

8. Допустимые выделения – курсив, полужирный.

9. Ссылки на литературу приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника по списку и страницы источника цитаты (ГОСТ Р 7.0.5-2008).

10. Дефис должен отличаться от тире.

11. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.

12. Не допускаются пробелы между абзацами.



13. Рисунки **только черно-белые**, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, EPS; растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.

14. Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio черно-белые.

15. Таблицы с порядковым номером и заголовком должны быть выполнены в редакторе Microsoft Word, Excel. Если таблицы представлены в виде отдельных файлов, то в тексте статьи следует отметить, где должна быть приведена таблица.

Образец оформления рукописи

УДК/UDC 377.1

Михаил Константинович Романченко, кандидат технических наук, заместитель директора по научно-методической работе, ГАПОУ Новосибирской области «Новосибирский колледж авто-сервиса и дорожного хозяйства», г. Новосибирск

Mikhail K. Romanchenko, PhD, deputy director on scientifically methodical work, Novosibirsk College of car service and road industry, Novosibirsk

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОГО ЦЕНТРА PRACTICE-ORIENTED APPROACH IN THE ORGANIZATION OF MULTIPURPOSE CENTRE'S ACTIVITY

Введение. В статье представлено исследование по проблеме... Цель статьи — ...

Методология. Исследование проводится на основе методов...

Результаты заключаются в...

Заключение. Автором отмечается, что...

Introduction...

Methodology...

Results...

Conclusions...

Ключевые слова: подготовка квалифицированных рабочих и специалистов, ресурсный центр, образовательное учреждение, непрерывное профессиональное образование.

Keywords: training of qualified workers and specialists, resource center, educational institution, continuing and professional education.

Введение

Постановка проблемы, цель статьи. Обзор научной литературы по проблеме...

Методология

Обосновывается выбор используемых методов, указывается последовательность выполнения исследования, описывается эксперимент, даются сведения об объекте исследования.

Результаты

Подробное описание проведенного исследования.

Заключение

Делаются выводы в соответствии с целью статьи, указывается авторский вклад.

Литература

1. Романов В. А., Привалов А. Н. Педагогическое сопровождение информационного самообразования будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в вузе // Информатика и образование. 2012. № 1. С. 77–80.

References

1. Romanov V. A., Privalov A. N. Pedagogical support of information self education of the future teacher in the process of vocational training in the university. Informatika i obrazovanie. [Informatics and Education]. 2012. № 1. P. 77–80. (In Russian).



Статьи отправлять через форму на сайте журнала: prof-obr42.ru/article.php **или на e-mail:** magazine@krirpo.ru

После принятия положительного решения о публикации автору для получения авторского экземпляра необходимо перечислить 500 руб. (с учетом НДС (10 %)) и почтовые расходы по указанным реквизитам. Отсканированную квитанцию об оплате отправить на magazine@krirpo.ru и указать адрес, по которому отправить журнал.

Articles are sent via the form on the website of the magazine: prof-obr42.ru/article.php

After positive decision concerning publication, in order to get author's copy 500 roubles should be sent according to the requisites. Scanned copy of the payment receipt should be sent via e-mail magazine@krirpo.ru. Point out an address to which the journal should be send.

Банковские реквизиты:

УФК по Кемеровской области – Кузбассу (ГБУ ДПО «КРИПО», л/с 20396У01990)

ИНН: 4205041252, КПП 420501001

ЕКС 40102810745370000032

КС 03224643320000003900

Банк: отделение Кемерово Банка России// УФК по Кемеровской области – Кузбассу г. Кемерово

БИК: 013207212, ОКТМО 32701000

КБК: 00000000000000000130 (доходы от платных услуг) – **поле, обязательное для заполнения**

Назначение платежа: за журнал

Ректор Тулеев Аман-Гельды Молдагазыевич, действует на основании Устава

Bank details:

Federal Treasury Department of the Kemerovo Region-Kuzbass (State Institution of Further Vocational Education (GBU DPO) "KRIRPO", client account 20396У01990)

Taxpayer Identification Number (INN) 4205041252

Tax Registration Reason Code (KPP) 420501001

Treasury Single Account (TSA) 40102810745370000032

Corr. acc. 03224643320000003900

Bank: Kemerovo branch of the Bank of Russia// Federal Treasury Department of the Kemerovo Region – Kuzbass

Russian Central Bank Identification Code (RBCIC): 013207212

Russian National Classification of Municipal Territories (ОКТМО) 32701000

Budget Classification Code (КБК) 00000000000000000130 (fee revenues) – **mandatory field**

Purpose of payment: for the journal

Rector Aman-Geldy Moldagazyevich Tuleyev, acting on the basis of the Charter

Онлайн-подписку на научно-образовательный журнал «Профессиональное образование в России и за рубежом» можно оформить по подписному каталогу Агентства «Книга-Сервис» (www.akc.ru/part/zhurnaly).

Подписной индекс: E41931.

Журнал выходит четыре раза в год.

Стоимость одного экземпляра – 500 руб.

Стоимость полугодовой подписки – 1000 руб.

Цены указаны с учетом НДС (10%).

An online subscription to the academic journal "Professional Education in Russia and Abroad" can be obtained from the subscription catalogue of the "Kniga-Servis" agency (www.akc.ru/part/zhurnaly).

Subscription Index: E41931.

The journal is published quarterly.

One copy costs 500 rubles.

Semiannual subscription costs 1000 rubles.

All prices include VAT (10%).

Технический секретарь: Н. В. Сушенцова
Редактура: О. В. Баталова
Перевод: М. В. Карпенко
Компьютерная верстка и дизайн: Е. В. Зейц
Печать: А. В. Богданов

Подписано в печать 23.06.2022
Формат 60x84 $\frac{1}{8}$. Бумага офсетная. Гарнитура Roboto Condensed
Печать офсетная. Усл. печ. л. 21,8. Тираж 1000 экз. Заказ № 593
Дата выхода в свет 30.06.2022
Стоимость одного экземпляра – 500 руб.
650070, Российская Федерация, Кемеровская область,
г. Кемерово, ул. Тухачевского, 38а
Телефоны: (3842) 31-09-72, (3842) 31-20-97
E-mail: magazine@krirpo.ru
Сайт: www.prof-obr42.ru

Адрес издателя:
650070, Российская Федерация, Кемеровская область – Кузбасс,
г. Кемерово, ул. Тухачевского, 38а

Издатель и распространитель: ГБУ ДПО «КРИПО»

Отпечатано в типографии ГБУ ДПО «КРИПО»
650070, Российская Федерация, Кемеровская область,
г. Кемерово, ул. Тухачевского, 38а