

16+

ISSN 2311-1402

НИЖНЕВАРТОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА



БОЛОТНИКОВ
САМОТОВА

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2(62)/2023

В

Е

С

Т

Н

И

К





ВЕСТНИК НИЖНЕВАРТОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА



Журнал основан в 2008 г.

включен в Перечень рецензируемых научных изданий,

утвержденный Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки Российской Федерации от 01.12.2015.

<https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2>

Учредитель: ФГБОУ ВО «Нижневартровский государственный университет»

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

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

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

Подписной индекс АО «Почта России» ПП617

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

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

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

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

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



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

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

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

Подготовлено и отпечатано в изд-ве НВГУ
Изд. лиц. ЛР №020742. Подписано в печать 24.04.2023
Дата выхода 20.06.2023
Формат 60×84 1/8. Гарнитура Times. Усл. печ. листов 9,47.
Тираж 300 экз. Заказ 2278 Цена: бесплатно

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

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

16 +

Погоньшев Д. А. выпускающий редактор
Вилявин Д. В. тех. редактор, верстка оригинал-макета

© Нижневартровский государственный университет, 2023



BULLETIN

of NIZHNEVARTOVSK
STATE UNIVERSITY



Bulletin of Nizhnevartovsk State University was founded in 2008

Included in the List of peer-reviewed scientific publications,

approved by the Higher Attestation Commission of the Ministry of Education and Science of the Russia Federation dated 01.12.2015

<https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2>

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

Registration certificate PI number FS77-80105 on 31.12.2020.

Registration certificate EL number FS77-79658 on 31.12.2020.

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

Quarterly

Language of publication: Russia, English

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

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

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



Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

ISSN 2311-1402 (Print)

ISSN 2686-8784 (Online)

*Prepared and printed in the publishing house of NVGU
Ed. persons. JIP No. 020742. Signed for printing on 24.04.2023
Release date 20.06.2023
Format 60 × 84 1/8. Times typeface. CONV. print sheets 9,47.
Circulation 300 copies. Order 2278. Free*

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

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

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

Editorial Board:

Aikin V. A. (Omsk, Russia)

Voitenko A. A. (Moscow, Russia)

Gboko S. K. (Bouake, Côte d'Ivoire)

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

Daineko N. M. (Gomel, Belarus)

Emanov A. G. (Tyumen, Russia)

Kazansky M. M. (Paris, France)

Kulagin A. Yu. (Ufa, Russia)

Lubysheva L. I. (Moscow, Russia)

Maymerova G. Sh. (Bishkek, Kyrgyzstan)

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

Nurbekov B. Zh. (Astana, Kazakhstan)

Ovechkina E. S. (Nizhnevartovsk, Russia)

Sinyavsky N. I. (Surgut, Russia)

Solodkin Ya. G. (Nizhnevartovsk, Russia)

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

Talibov T. G. (Nakhchivan, Azerbaijan)

Fatullayev P. U. (Nakhchivan, Azerbaijan)

Tsys V. V. (Nizhnevartovsk, Russia)

16+

Pogonyshv D. A., commissioning editor
Vilyavin D.V., technical editor design, publication layout

© Nizhnevartovsk State University, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Буханцова Е.В.</i> Региональные проблемы обучения иностранным языкам (на примере Крыма)	4
<i>Волосникова Л.М.</i> Лидерство в инклюзивном образовании: современный дискурс	17
<i>Владимирова О.Н., Ивашкина Ю.Ю., Ковалёв В.А., Матвеева М.В.</i> Система подготовки кадров в области формирования доступной среды для инвалидов и других маломобильных групп населения	26
<i>Ибрагимова Л.А., Сарапупова А.Е.</i> Видеолекция на иностранном языке как инструмент формирования профессиональных компетенций в образовательном процессе вуза	34
<i>Ильющенко Н.А., Рагозина О.В., Рагозин О.Н., Шевнин И.А., Джафарова Б.З.</i> Динамика степени удовлетворенности студентов медицинского вуза организацией и содержанием дисциплины анатомия	46
<i>Караванов А.А., Устинов И.Ю., Лен А.А.</i> Профессиональная пригодность как психологическая предпосылка повышения эффективности военно-профессиональной подготовки (переподготовки) военнослужащих	58
<i>Кандаурова А.В.</i> Профессиональная направленность студентов педагогических вузов: постановка проблемы	69
<i>Киртава Г.Т., Кандаурова А.В.</i> Подходы к определению понятия «профессиональная направленность личности»	85
<i>Михайлова А.Г.</i> Технологии формирования коммуникативной готовности будущих инженеров в контексте профессиональной подготовки	100
<i>Милованова Н.Г., Кадырова С.Ш.</i> Описание технологии формирования этнической идентичности обучающихся в современном контексте: результаты исследования	110
<i>Пластинина Н.А., Степанова М.А., Богданова С.Ю.</i> Трансдисциплинарность / Кросс-дисциплинарность / Мультидисциплинарность в обучении переводу	124
РЕТРАКЦИИ	133

CONTENT

<i>E.V. Bukhantsova</i> Regional Problems of Foreign Languages Education (By the Example of the Crimea)	4
<i>L.M. Volosnikova</i> Leadership in Inclusive Education: Contemporary Discourse	17
<i>O.N. Vladimirova, Yu.Yu. Ivashkina, V.A. Kovalev, M.V. Matveeva</i> The System Of Personnel Training In The Field Of Creating An Accessible Environment For The Disabled And Other People With Limited Mobility	26
<i>L.A. Ibragimova, A.E. Sarapuloval</i> The Foreign Language Virtual Lecture as an Instrument of Professional-Competency Formation in Foreign-Language Teacher Training Institutions	34
<i>N.A. Ilyushchenko, O.V. Ragozina, O.N. Ragozin, I.A. Shevnin, B.Z. Dzhaifarova</i> Dynamics of Student's Satisfaction Level From the Medical University by the Entity And Context of Human Anatomy at the Faculty	46
<i>A.A. Karavanov, I.Y. Ustinov, A.A. Len</i> Professional Suitability AS A Psychological Prerequisite for Improving the Effectiveness of Military-Professional Training (Retraining) of Military Personnel	58
<i>A.V. Kandaurova</i> Professional Orientation of Students of Pedagogical Universities: Problem Statement	69
<i>G.T. Kirtava, A.V. Kandaurova</i> Approaches to the Definition of the Concept «Professional Orientation of the Personality»	85
<i>A.G. Mikhaylova</i> Technologies for Forming Future Engineers' Communicative Readiness in the Context of Professional Becoming	100
<i>N.G. Milovanova, S.Sh. Kadyrova</i> Description of the Technology for Forming Students' Ethnic Identity in the Modern Context: Research Results	110
<i>N.A. Plastinina, M.S. Stepanova, S.Yu. Bogdanova</i> Transdisciplinarity / Cross-Disciplinarity / Multidisciplinarity in Language Teaching Projects for Future Translators	124
RETRACTIONS	133

УДК 37

<https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/01>*Буханцова Е.В.*

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (НА ПРИМЕРЕ КРЫМА)

E. V. Bukhantsova

REGIONAL PROBLEMS OF FOREIGN LANGUAGES EDUCATION (BY THE EXAMPLE OF THE CRIMEA)

Аннотация. Статья поднимает проблему обучения иностранным языкам, до сих пор остающуюся достаточно острой. Вопрос затрагивает все этапы овладения предметом, от развития основных навыков (говорения, чтения, письма, слушания) до исследования теории перевода, основ прикладной лингвистики. Целью автора было изучить проблему с разных сторон. Автор проанализировал тексты законов; данные различных исследовательских работ. Выяснил, что законы точно определяют права и обязанности каждого участника образовательного процесса. В соответствии с законодательными актами, каждый крымчанин с раннего детства может учить несколько языков. Закон заботится о повышении уровня преподавания: обеспечивает подготовку квалифицированных педагогов, гарантирует хорошее материально-техническое обеспечение. Однако с реализацией возникает много сложностей. Причины: бедность учебных заведений; низкая материальная, моральная мотивация и слабая академическая мобильность педагогов; непродуманность программ обмена. Потому в заключении автор решил дать несколько рекомендаций. Первая: более тщательно работать над освоением обязательной и дополнительной учебных программ. Вторая: более ответственно подходить к профессиональной ориентации. Третья: обеспечить педагогам условия для качественной работы. Четвертая: улучшить программы обмена.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам; методика обучения иностранным языкам; методы обучения иностранному языку; технологии обучения иностранному языку; современное обучение иностранным языкам; цель обучения иностранному языку; средства обучения иностранному языку; обучение второму иностранному языку; принципы обучения иностранному языку; процесс обучения иностранному языку.

Abstract. The article addresses the problem of foreign language education that is still very important in the country. The problem concerns teaching, learning, and improving foreign languages, from a starter level (development of basic skills such as speaking, reading, writing, listening) to a proficiency one (language-specific skills in translation studies and applied linguistics). The author aims to investigate the issue from different sides. To explore them, the author used data from official web site of the Russia Government, methodological guides, professional forums. The findings showed that laws prescribe the rights and duties of each participant in the educational process and officially all the fine points are considered. In accordance with legislative acts, every Crimean can learn several languages from early childhood. The law takes care to increase the level of teaching: it provides training of highly qualified teachers, guarantees technical assistance, equipment and material support and helps to develop exchange programs. However, there are certain difficulties with the implementation. Main reasons for this include poverty of educational institutions, weak academic mobility of students and teachers, ill-conceived exchange programs, low motivation, moral and material. Thus, in conclusion the author provides some recommendations. First, to work more carefully on the development of mandatory and additional training programs. Second, to become more responsible for issues of professional orientation. Third, to provide better teaching and learning conditions for teachers. Fourth, to expand education exchange programs.

Keywords: teaching foreign languages; methods of teaching foreign languages; methods of teaching a foreign language; technologies of teaching a foreign language; modern teaching of foreign languages; the purpose of teaching a foreign language; means of teaching a foreign language; teaching a second foreign language; principles of teaching a foreign language; the process of teaching a foreign language.

Сведения об авторе: Буханцова Евгения Владимировна, ORCID 0000-0002-8731-9174, ЧВВ-М, г. Севастополь, Россия, e.v.bukhantsova@gmail.com
About the author: Bukhantsova Evgenia Vladimirovna, ORCID 0000-0002-8731-9174, Military Academy, Sevastopol, Russia, e.v.bukhantsova@gmail.com

Буханцова Е.В. Региональные проблемы обучения иностранным языкам (на примере Крыма) // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2023. №2(62). С. 4-16. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/01>

Bukhantsova, E.V. (2023). Regional Problems of Foreign Languages Education (by the Example of the Crimea). *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (2(62)), 4-16. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/01>

Образовательный климат определяется тремя условиями: собственно педагогическими, дидактическими и организационно педагогическими [7, с. 144]. В области иноязычного обучения они имеют региональные отличия. Возьмем для примера Крым. На полуострове собственно педагогические условия определяются наличием значительного числа многоязычных жителей. Наравне с билингвалами, одинаково свободно говорящими на родном и русском языках, здесь проживают инофоны, которые владеют русским исключительно на бытовом уровне. Это затрудняет проведения занятий по иностранному языку, даже если такие обучающиеся являются взрослыми людьми, демонстрируют высокий интеллект [10, с. 80]. Дидактические условия поставлены в зависимость от готовности ответственных лиц совершенствовать методическую документацию, перерабатывать образовательные программы, содействовать в наполнении обучающих порталов, заниматься переподготовкой специалистов в соответствии с меняющимися требованиями [17, с. 35-45]. Организационно педагогические условия характеризуются тенденцией повышать доступность образования, увеличивать количество мест для учащихся разного возраста, работать над ростом числа негосударственных учреждений, внедрять технологии информационно-консультационной поддержки, стимулировать профориентационную деятельность, научно-техническое творчество, открытие кружков, центров развития, экскурсионных бюро [13, с. 40-54].

Власти требуют постоянно улучшать условия. Ведь крымчане находятся в постоянном лингвистическом поиске: пытаются опробовать все методы обучения иностранному языку и выбрать идеально подходящий [4, с. 59]. Рост образовательных запросов именно в этой сфере объясняется несколькими причинами. Жители полуострова привыкли активно общаться с друзьями, коллегами из дальнего и ближнего зарубежья. Большинство серьезных работодателей региона непременно включает знание иностранных языков в список обязательных требований к претендентам на высокооплачиваемые должности. Многие взрослые крымчане всю жизнь пытаются овладеть каким-то иностранным языком [17, с. 321].

Став родителями, они передают это стремление детям. Немало маленьких жителей региона заворуженно слушают зарубежные песни, с удовольствием смотрят иноязычные

сказки и хотят говорить так же оригинально, как любимые герои. Однако пока крымская система обучения иностранным языкам оставляет желать лучшего (<https://clck.ru/34k9Y2>). Разберемся в ситуации: познакомимся с точкой зрения властей, рассмотрим реальное положение дел, изучим рекомендации по улучшению ситуации.

Начнем с правового регулирования. Образовательные структуры Крыма в первую очередь подчиняются требованиям федеральных законодательных актов, над созданием и совершенствованием которых представители власти работают более двух десятков лет, стараясь в числе прочих решить самые разные проблемы обучения иностранному языку в системе образования и вне ее [13, с. 10]. Общие вопросы регулируют Приказы Министерства образования и науки России №373 от 6 октября 2009 г., №1897 от 17 декабря 2010 г., №413 от 17 мая 2012 г. Вопрос расширенного знакомства с предметом освещает Федеральный закон № 517 от 30 декабря 2020 года. Вступление в силу данного законодательного акта позволило внести в планы наравне с углубленным изучением двух и более языков детальное знакомство с теорией перевода, основами прикладной лингвистики [15, с. 28].

Роль семьи определяется первым пунктом ст. 17 Закона РФ «Об образовании». Данный пункт предписывает родителям закладывать в детях основы интеллектуального развития. В соответствии с ним, родители имеют право самостоятельно организовывать процесс обучения иностранному языку или обращаться за помощью к частным педагогам, представителям центров раннего развития. Во втором случае у родителей будет значительно больше возможностей. Многие перспективные преподаватели-полиглоты сегодня предпочитают быть репетиторами или работать в негосударственных учебных заведениях [8, с. 34]. Все благодаря простоте требований Федерального закона «Об образовании», Постановления Правительства РФ № 966 от 28 октября 2013 [15, с. 182].

У лингвистически одаренных детей теперь есть возможность бесплатно получать профильное образование. В новой редакции Закона РФ «Об образовании» появилась статья, позволяющая переводить школы, в которых организация обучения иностранному языку находится на высоком уровне, из разряда общеобразовательных в категорию специализированных. Для выпускников таких школ предусмотрена возможность поступать в вузы на льготных условиях [15, с. 138]. В рамках борьбы за непрерывность образования ссузы реорганизованы и объединены с вузами, что дает шанс перспективной рабочей молодежи получить высшее образование [7, с. 143]. Отделения подготовки кадров высшей квалификации сейчас могут брать больше соискателей [7, с. 145].

Представители органов власти также заботятся о педагогах. Подписаны документы, согласно которым зарплата преподавателей и научных сотрудников должна вдвое превышать среднюю по региону (<https://clck.ru/34k8mH>). Депутаты предусмотрели компенсационные и стимулирующие выплаты за сложные условия труда, скажем, за обучение второму иностранному языку, превышение количества студентов в группе, особые климатические условия, выполнение сверхурочных заданий (в том числе

проведение занятий в выходные), совмещение должностей. Главы регионов постоянно увеличивают надбавки (<https://clck.ru/34k8mH>).

Каждый специалист наделен правом создавать и внедрять новые учебники в любой сфере, в том числе той, которая затрагивает обучение иностранным языкам на разных этапах аудиторной и внеаудиторной работы. По крайней мере такую информацию дает Закон РФ «Об образовании» [15, с. 40]. Вообще статьи данного закона позволяют включать в перечень любые пособия, которые созданы с учетом основных образовательных программ, соответствуют государственным стандартам, отвечают требованиям федеральных органов; распространяются организациями, входящими в список издательств, официально выпускающих учебники для аккредитованных учебных заведений [15, с. 79].

Любой педагог, желающий сменить регион проживания или область деятельности, формально получает содействие от правительства. Доказательство: поддержка бессрочной программы «Земский учитель». Добрые намерения государства подтверждает скромное количество требований к участникам. Физические данные: относительно молодой возраст (до пенсии должно оставаться минимум шесть лет), достойное здоровье (отсутствие серьезных хронических болезней, которые станут противопоказанием для проживания в некоторых регионах). Образование: высшее, полное или незаконченное (хотя бы три курса). Формально-правовые моменты: гражданство РФ, наличие официальных документов, готовность заключить договор на пять лет, работать минимум на ставку (<https://clck.ru/34k9Y2>).

Все желающие (даже зрелые и пожилые) могут завершить обучение иностранным языкам участием в официальных программах обмена. Государством одобрены программы трех типов (деление произведено в соответствии со схемой финансирования). Первый тип: деньги на поездку претенденту выделяет некоммерческая организация. Второй: претендент, планирующий «войти» в программу, должен получить грант. Третий: участник обязан добиться стипендии, с помощью которой впоследствии будет погашать долг за перелет, страховку и т. д. (<https://clck.ru/34k9Y2>).

В идеале законодательная база должна содержать точные указания на то, как разные категории обучающихся должны проходить все этапы обучения иностранному языку в государственных и частных учебных заведениях. В реальности же Закон РФ «Об образовании» не предусматривает организацию непрерывного обучения иностранному [8, с. 16]. Заинтересованные руководители учебных заведений (скажем, директора образовательных центров) вынуждены следовать весьма размытыми указаниями. Ст. 64 обязывает дать детям основы знаний, необходимых для освоения программы начальной школы [15, с. 125]. Ст. 66 предписывает в начальных классах развивать индивидуальные способности учащихся; в средней школе формировать высокую культуру межкультурного общения; в старшей школе готовить к продолжению образования [15, с. 131].

Расплывчатость формулировок мешает полноценно использовать прогрессивные технологии обучения иностранному языку в учреждениях дошкольного, среднего и высшего образования (<https://clck.ru/34k9Er>). Из-за нее практически невозможно официально изменить рабочие программы. Подвижки изредка бывают, но совершенно без государственной поддержки (<https://clck.ru/34k8x5>). Ведь в статьях Закона РФ «Об образовании» и ТК РФ непрерывное образование трактуется очень узко. Нет необходимости сосредотачиваться на отдельной отрасли, особенно на иноязычном обучении; нет нужды расширять знания в конкретной области (<https://clck.ru/34k9fL>).

Определяющим фактором сложившегося положения является наличие множества образовательных учреждений, в которых можно выучить иностранный. Постоянно открываются лингвистические центры (<https://clck.ru/34k8x5>). Руководство большинства действует по одной схеме: убеждает желающих заниматься, что преподаватели отлично знают основы обучения иностранным языкам по ускоренным методикам; обещает мгновенный успех при минимуме усилий, берет деньги за какой-то определенный срок, теряет к группе интерес. Так же поступают директора туристических агентств, приглашая взрослых отдохнуть в языковых лагерях. Потому растет количество тех, кто старается выучить язык в школе, вузе, ссузе [6, с. 5].

Повышенный интерес к обучению вообще и к овладению иностранными языками в частности активизирует процесс кооперации образовательных учреждений. Директора профильных школ стали налаживать контакты со средними учебными заведениями [2, с. 21]. Руководители ссузов направили усилия на отработку системы льготного поступления выпускников в вузы. Ректоры вузов постарались найти партнеров, готовых помочь с подготовкой кадров высшей квалификации [16, с. 7].

Изменения положительные, а последствия отрицательные. Образовательными заведения становятся узкоспециализированными, уменьшается количество групп (классов). Отсюда неизбежный рост числа потерявших работу учителей, идущий параллельно с увеличением нагрузки на общеобразовательные учебные заведения [2, с. 22]. Объединение ссузов, вузов города в один образовательный конгломерат тоже может приводить к ротации кадров в меньшую сторону, одновременно благоприятствуя бюрократизму. В некоторых вузах появление неадекватно большого числа соискателей на получение ученой степени уже привело к повышению коррумпированности системы [6, с. 6].

Конечно, по документам в образовательных учреждениях все благополучно. Постоянный педагогический состав работает по единой программе, в которой четко прописаны место, роль, цель обучения иностранному языку, критерии эффективности изучения дисциплины. Вроде, прогрессивно, удобно. Но только для тех, кто ежегодно централизованно получает программы [16, с. 7]. Остальные, которым приходится составлять документ самостоятельно, видят массу недостатков. Из-за привычки некоторых представителей Министерства образования упрощенно подходить к вопросу, нежелания отдельных ответственных лиц продумывать рекомендации составители рабочих программ

в начале года лишены четкого представления о реальной нагрузке и нововведениях (обновлении стандартов, изменении требований, появлении новых групп). Потому часто возникает необходимость работать в ограниченных временных рамках, бесконечно исправлять программы (<https://clck.ru/34k8x5>).

Еще одно затруднение, мешающее успешно освоить предмет, — использование довольно консервативных средств обучения иностранному языку, главным плюсом которых является дешевизна. Возьмем, например, учебники [3, с. 132]. По оценке экспертов, сегодня половина более чем достойных пособий в регионе остается невостребованной в связи с невозможностью получить положительные рецензии, необходимые для включения в пресловутый список. А ведь большинство авторов четко соблюдает все условия [5, с. 28].

Обычная ситуация, заложниками которой ежегодно становятся участники процесса обновления учебной библиотеки. Каждый предлагает собственный путь выхода. Авторы хотели бы получать от экспертов качественную обратную связь. Издатели считают: чтобы улучшить положение, достаточно добиться рецензирования пособий на этапе рукописи. Руководители образовательных учреждений настаивают на публичной экспертизе [4, с. 50]. Однако пока специалисты ищут пути решения вопроса, процесс идет по накатанной. Как итог обучение иностранному языку в регионе ведется по разным учебникам [14, с. 101].

Это делает педагогов-лингвистов менее мобильными. Хотя многим крымским преподавателям-полиглотам трудно усидеть на месте. Одни желают познакомиться с красотами России. Другие ищут места силы, которыми изобилуют глухие уголки великой страны. Третьи хотят помочь детям кочевников получить по-настоящему хорошее образование. Четвертые жаждут сделать открытие, расширить лингвистические, культурологические, исторические горизонты отечественной науки (<https://clck.ru/34k9Y2>).

Представители же ответственных органов порой тормозят реализацию программы «Земский учитель» (<https://clck.ru/34k9Y2>). Где-то тянут с объявлением конкурса, неправильно оповещают кандидатов о сроках, забывают сообщить результаты, помещают данные исключительно на диалектах. Где-то невнятно разъясняют особенности балльно-рейтинговой системы, в соответствии с которой отбираются победители. Где-то знакомят соискателей только с частью функциональных обязанностей: чаще всего забывают сообщить, что нужно будет наладить обучение второму иностранному языку, вести дополнительные предметы, организовывать кружки [9, с. 100].

Главы сельских поселений не отстают: редко предоставляют семье педагога-лингвиста возможность получить качественное жилье, отдать детей без очереди в детский сад, найти дополнительный заработок. Директора школ часто тоже настроены против приезжих. Бывает, коллеги отказываются пояснять, каковы особенности обучения иностранным языкам в конкретном учебном заведении. Оказавшись в плохих условиях,

попав в негативно настроенный коллектив, новый педагог теряет всякий настрой на работу [9, с. 101].

Особенно если хорошая зарплата выплачивается лишь на бумаге. Все более привычной становится ситуация, когда руководители образовательных учреждений заставляют подчиненных брать две ставки. Так добиваются нужных цифр в тарифной сетке, пользуясь наличием довольно большого количества пробелов в нормативно-правовой основе обучения иностранным языкам в средних и высших учебных заведениях (<https://clck.ru/34k8mH>).

Аналогично обстоит дело с баллами: сведений о правилах их начисления в законе нет. Руководители образовательных учреждений сами разрабатывают оценочные листы. Пока максимальное количество баллов по каждому пункту редко превышает пять. Некоторые утвержденные критерии в существующих оценочных листах отсутствуют [8, с. 405]. С местными надбавками дело обстоит отлично, если речь о крупных регионах. Небольшие по размеру федеральные субъекты, которые обычно сидят без денег, только копят задолженность [5, с. 6].

Отсюда бедность, которая становится препятствием для развития качественного иноязычного образования. С ней знаком любой преподаватель отрасли, будь это молодой учитель иностранного языка, едва закончивший обучение, или давно работающий педагог-лингвист [6, с. 7]. Параллельно с материальной, связанной с малым количеством полноценных лингафонных кабинетов, ветхостью учебных пособий и старостью оборудования, дающего искаженный звук, растет моральная бедность, которую порождают низкий уровень знаний (виноваты устаревшие система и принципы обучения иностранному языку), слабое понимание сложностей подготовки и работы настоящего учителя-полиглота, восприятие педагогического обучения и труда как синекуры (<https://clck.ru/34k9fL>).

Результат: горячая борьба всех участников учебного процесса за сокращение нагрузки, которая началась после внесения в стандарт подходящих изменений. Большинство руководителей образовательных учреждений с удовольствием отказываются от дополнительных предметов, в том числе второго иностранного (<https://clck.ru/34k8x5>) [8]. Внешне объективных причин приводится множество. Недостаток аудиторий, дополнительного технического оснащения (интерактивных досок, компьютеров, проигрывателей и т. д.) [8; 10]. Постоянно меняющиеся директивы, которыми утверждается методика обучения иностранным языкам, трудности с оформлением документации, получением средств на приобретение учебных материалов. Необходимость переделывать годами устоявшееся расписание, приводящая к появлению большого количества «окон», возвращению или введению шестидневки, – в общем, ухудшению условий труда [5, с. 33].

Последним доводом в пользу отказа часто становится готовность основной части педагогического состава бойкотировать углубленное изучение иностранных языков из-за нежелания покидать зону комфорта. Многие педагоги уверяют: обучение иностранному

языку в двадцать первом веке, когда человеческий интеллект заменяется высокими технологиями, теряет актуальность [14, с. 104].

Действительно, каждому современному специалисту на работе ассистируют «интеллектуальные» устройства с выходом в интернет. Всемирная сеть по щелчку предложит многоязычный переводчик нужного типа. Случись сбой, сама найдет описание самого нового программного обеспечения, сделает перевод на любой язык [3, с. 133]. Интервью с зарубежным гостем или беседу с туристами облегчит голосовой онлайн-переводчик. Его письменная версия незаменима при оформлении документов для трудоустройства или получения гранта. Привычно и удобно, несмотря на то, что порой напоминает игру в испорченный телефон [5, с. 3].

Научить людей правильно пользоваться филологическими способностями искусственного интеллекта призваны программы обмена. В основном они адресованы детям и молодежи [1, с. 43]. В соответствии с двухсторонними договорами, принимающая сторона должна гарантировать проживание в семье носителей, общежитии кампуса или семейном пансионе, учебу или работу в подходящем заведении; помочь организовать путешествия [1, с. 44].

В теории все выглядит отлично, на практике возникает много трудностей. Семью и школу кандидату выбирает компания-организатор. Что-то поменять почти невозможно. Даже если принимающая сторона предлагает несъедобную пищу или вовсе отказывается кормить; по вечерам и выходным дням предпочитает игнорировать новичка. Даже когда одноклассники постоянно обижают. Только при нарушении договора или пренебрежении законами страны [1, с. 49]. Правила проживания очень строгие, соблюдать их полагается неукоснительно. Учебный план довольно интенсивный: разрабатывая методику обучения иностранному языку, преподаватели редко учитывают потребности, возможности приезжих учащихся. В общем, участникам программ требуется высочайшая лингвистическая адаптивность [1, с. 50].

Ее нужно развивать с пеленок, внедряя коммуникативное обучение иностранному языку в дошкольных и школьных учреждениях [8, с. 44]. Помогать детям и молодежи осваивать различные типы образовательных программ, чтобы обеспечить подрастающее поколение необходимыми компетенциями за ограниченный промежуток времени. Поддерживать тех, кто успешно закончил ссузы, в получении дополнительного профессионального образования, подталкивать их к овладению более востребованной специальностью. Организовывать обучение пожилых людей с использованием дистанционных образовательных технологий (<https://clck.ru/34k9Er>).

Для чего неплохо бы помочь руководителям образовательных учреждений в борьбе за качественную организацию обучения иностранному языку самых разных учащихся. Разрешить переносить занятия по на субботу, воскресенье (по согласованию с учащимися и председателями родительских комитетов) или проводить дистанционные уроки [17, с.

329]. Предоставить бесплатные версии электронных учебников, организовать работу с ними. Изыскать средства для приобретения электронных самоучителей, виртуальных тренажеров, программ автоматического составления расписания. Подобрать и оплатить очные курсы повышения квалификации педагогам, готовым вести два языка [11, с. 52].

Представителей центров занятости обязать ответственно подходить к профессиональной ориентации в школах, стимулировать учащихся старше 14 лет работать в летних лагерях. Жестко отсеивать тех, кто поступает в педагогический от безысходности, из соображений выгоды (чтобы добиться отсрочки от армии, получить хоть какое-нибудь высшее образование) [10, с. 26]. Параллельно со вступительными экзаменами проводить собеседование с целью выявления мотивации, уровня понимания специфики профессии (скажем, знания хотя бы основ обучения иностранным языкам) (<https://clck.ru/34k8x5>).

Руководителей департаментов заставить заботиться о хороших условиях для приезжих преподавателей-лингвистов. Предусмотреть льготы для педагогов на весь период работы. Гарантировать преподавателям получение достойного жилья. Обязать директоров школ, которые принимают участие в программе «Земский учитель», обеспечивать новоприбывшим специалистам здоровый рабочий климат, поддержку других сотрудников (<https://clck.ru/34k9Y2>). Только в этом случае преподаватели перестанут бороться за нормальное жилье, сосредоточатся на передаче знаний; постараются закрепиться на одном конкретном месте, откажутся от идеи с трудом пополам выдерживать пятилетку за пятилеткой в разных концах страны [12, с. 20].

Убедить руководство заботиться о преподавателях иностранного языка, для которых денежные вопросы до сих пор очень остры. Тем более что общество давно борется за рост заработка таких педагогов, выдвигая всевозможные проекты (<https://clck.ru/34k9fL>). В основном всегда предлагали сделать следующее. Сначала повысить минимальную тарифную ставку. Затем увеличить размер дополнительных выплат за стаж, научное звание, государственные награды. Потом начать больше платить за совмещение, выполнение дополнительных обязанностей, высокое качество работы (подтвержденные победы на внешних конкурсах, олимпиадах), активное участие в научной жизни страны. Далее ввести значительные финансовые поощрения за готовность изменяться в соответствии с требованиями образовательного учреждения (скажем, переучиваться) [17, с. 333-336].

Были попытки создать законопроект на основе этой программы, однако все они провалились из-за невозможности изыскать деньги [14, с. 104]. Становится понятным, что подход должен быть иным. Следует планировать траты, деньги откладывать постепенно. Сначала, внимательно изучив соответствующие указы, определиться со ставкой. Принять ее за минимум, которую должен получать педагог с высшим образованием, но без стажа, научной степени, достижений. Дать поручение бухгалтериям образовательных учреждений рассчитать зарплатный фонд. Главам профицитных населенных пунктов высчитать общую сумму, своевременно вложить ее в годовой бюджет. Руководителям дефицитных –

запросить средства. Каждому мэру подумать о привлечении инвесторов (<https://clck.ru/34k9Y2>).

Но пока изменений незаметно. Зато четко видно, что в той или иной мере слабость финансирования ощущается в большинстве городов региона. При этом деньги тратятся впустую. Пора задуматься о том, чтобы сделать процесс обучения иностранным языкам менее затратным. Запретить руководителям лицеев, гимназий бесконечно уменьшать количество классов. Объяснить директорам учебных заведений, что увольнение является крайней мерой (<https://clck.ru/34k9Y2>). Предписать комиссиям по трудовым спорам быстрее и тщательнее проверять жалобы уволенных педагогов. Привлекать к серьезной ответственности глав образовательных учреждений, которые с помощью увольнения привыкли расправляться с неудобными. Обязать администрацию учебных заведений решать вопросы без волокиты. Предписать проверяющим особое внимание уделять анализу качества и законности подготовки кадров высшей квалификации (<https://clck.ru/34k9fL>).

Затем снизить расходы на создание календарно-тематических планов, рабочих программ по иностранному языку. Для этого достаточно соблюсти несколько правил. Своевременно знакомить ответственных лиц с нововведениями, связанными с пересмотром стандартов; предоставлять администрации учебных заведений ключевые данные. Добиться принятия программы, которая подойдет любой кафедре, каждому методическому объединению [15, с. 24]. Здесь очень поможет изучение примерных программ, в соответствии с которыми предлагает организовать обучение иностранным языкам Министерства науки и образования РФ [15, с. 26]. Нужно лишь подобрать соответствующую и откорректировать: выбрать подходящие цели, ценностные ориентиры, результаты, содержание и структуру; определиться с контрольными материалами, списком дополнительной литературы (<https://clck.ru/34k8x5>).

Немало средств отнимает бесконечное переиздание учебников. Пора бы заинтересованным лицам, действуя сообща, остановить бесконтрольный процесс. Скажем, потребовать, чтобы создание и утверждение новых учебников шло по единому плану. Например, по такому. Авторский коллектив заключает договор с издательством, входящим в федеральный перечень, четко прописывая в документе утвержденные двумя сторонами характеристики пособия (<https://clck.ru/34k9fL>). Обязательно учитывается, что конкуренцию сегодня способен составить лишь динамичный учебник, некий навигатор в мире предметных знаний. В процессе на базе наиболее эффективных методов обучения иностранному языку формируется техническое задание, по которому создается рукопись. Ее внимательно изучают и допускают к печати объективные эксперты. Изменения вносятся до тех пор, пока рукопись не признают безукоризненной. После издания пособие по умолчанию включают в федеральный список (<https://clck.ru/34k9Er>).

Тогда можно приняться за повышение уровня знаний у взрослых. Руководство госкомпаний региона должно запретить коллективу использовать интернет-ресурсы;

официально заставить обращаться исключительно к переводческим программам, предустановленным на рабочих компьютерах. Если этот приказ поставит специалистов, плохо знающих язык, в трудное положение, администрация предприятий поможет им, организовав повышение квалификации [16, с. 7]. Вообще пусть главы крымских организаций вместе с заместителями и кадровиками наконец озаботятся подбором курсов иностранного, анализом успехов работников в сфере изучения других языков. Плюс начнут беспристрастно тестировать соискателей на предмет владения иностранным (<https://clck.ru/34k8x5>).

Это необходимо, ведь пока многоязычный человек управляет полилингвальным устройством, а не наоборот. Все логично. Электронный мозг найдет тысячи вариантов, но вряд ли выберет правильный. Поиск верных эквивалентов все еще остается за людьми [4, с. 48]. Он невозможен без погружения в языковую среду, обеспечить которое способно лишь участие в достойных программах обмена [8, с. 48]. Потому так важно представителям соответствующих организаций преодолеть привычку пускать дела на самотек и перестать замалчивать проблемы обучения иностранному языку, мешающие росту академической мобильности. Предусмотреть и прописать в договорах каждую мелочь. Взяться вплотную за подбор участников процесса обмена. Брать в программу исключительно совершеннолетних проверенных претендентов, которые обладают опытом длительного пребывания вне пределов родительского дома: проживания в общежитии, отдыха в детском лагере. [1, с. 49]. Столь же вдумчиво искать принимающую семью. Отдавать предпочтение открытым людям, которые ведут размеренный образ жизни, питаются обычными блюдами. Тщательно проверять, как дела у всех участников процесса в школе (трудовом коллективе), дома, на курсах [12, с. 13].

В принципе хорошо бы контролировать каждый этап обучения иностранным языкам в регионе. Перестать выжидать, игнорировать масштабы проблемы. Прекратить считать, что можно овладеть иностранным без помощи и поддержки со стороны представителей системы образования. Сделать наконец решительные шаги: запретить использовать методики, слабо адаптированные к реалиям региона; выбрать технологии, которые обеспечат высокий уровень подготовки многоязычной личности. Поставить целью улучшать иноязычное образование, сделав акцент на формировании нового поликультурного поколения.

Литература

1. Алексеева Е.М., Тарасенко А.В., Сурпкелова А. Студенческие обмены как инструмент «мягкой силы» // Политические науки. 2020. №9(99). С. 43-51.
2. Анафиева Э.Р. Предпосылки создания частных учебных заведений в Крыму // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №63(1). С. 21-26.
3. Аствацатуров Г.О. Организационные условия мультимедийного занятия // Школьные технологии. 2018. №5. С. 132-134.

4. Борисенко Н.А. Каким должен быть учебник для поколения Z? // Дети в информационном обществе. 2020. №1(32). С. 48-51.
5. Видакас Е.А. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа дополнительного образования детей «Английский язык для инженерно-технического творчества и проектной деятельности». Симферополь: Искатель, 2021. 68 с.
6. Вингендер М. Республика Крым: перспективы языковой политики и вызовы языковой ситуации // Материалы круглого стола «Перспективы и вызовы языковой политики и языковой ситуации в Крыму». 2019. №1. С. 5-7.
7. Володин А.А., Бондаренко Н.Г. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» // Современные проблемы науки и образования. 2022. №4. С. 143-150.
8. Галавова Г.В., Теганюк В.В. Роль многоязычия в диалоге культур в XXI веке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2019. С. 199-202.
9. Знаменщиков А.О. Первые итоги реализации государственных программ в экономической и социальной сферах // Управленческое консультирование. 2019. №10. С. 100-109.
10. Методические рекомендации об особенностях организации деятельности образовательных организаций в 2022/2023 учебном году. Симферополь: МОНМ РК, 2022. 120 с.
11. Костылева Е.В. Условия развития педагогического образования в Таврической губернии (XIX – начало XX века): историко-педагогическое моделирование // Научный вестник Крыма. 2019. №1. С. 48-60.
12. Михальченко В.Ю. Динамика языковой ситуации в Российской Федерации // Материалы круглого стола «Перспективы и вызовы языковой политики и языковой ситуации в Крыму». 2019. №1. С. 8-24.
13. Распоряжение о реализации Концепции дополнительного образования до 2030 года в России от 11.08.2022. Симферополь: Совет министров Республики Крым, 2022. 180 с.
14. Узнадаров Д.И. Социально-экономическое развитие республики Крым в 2018-2022 годах // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2023. №1. С. 100-104.
15. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с последними изменениями и дополнениями на 1 октября 2022 года. М.: Эксмо, 2022. 192 с.
16. Хриенко П.А. Высшее образование в Крыму: пришло время перемен // Крымская правда. 2023. №49. С. 7.
17. Швец А.В., Вольхин Д.А. Крым в пространстве Юга России: приоритетные форматы и векторы межрегиональных взаимодействий // Геополитика и экономика регионов. 2018. №4. С. 319-336.

References

1. Alekseeva, E.M., Tarasenko, A.V., & Surpkelova, A. (2020). *Studencheskie Obmeny` Kak Instrument "Myagkoj Sily`" na Primere Programmy` Obucheniya "E`Razmus+"*. *Mezhdunarodny`j nauchno-issledovatel`skij zhurnal*, (9-2 (99)), 43-51. (in Russ.).
2. Anafieva, E` .R. (2019). *Predposy`lki sozdaniya chastny`x uchebny`x zavedenij v Kry`mu. Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, (63-1), 21-26. (in Russ.).
3. Astvaczaturov, G.O. (2015). *Organizacionny`e usloviya mul`timedijnogo zanyatiya. Shkol`ny`e texnologii*, (5), 132-134. (in Russ.).
4. Borisenko, N.A. (2020). *Kakim dolzhen byt` uchebnik dlya pokoleniya Z? Deti v informacionnom obshhestve*, 1 (32), 48-51. (in Russ.).

5. Vidakas, E.A. (2021). *Dopolnitel'naya obshheobrazovatel'naya obshherazvivayushhaya programma dopolnitel'nogo obrazovaniya detej «Anglijskij yazyk dlya inzhenerno-texnicheskogo tvorchestva i proektnoj deyatel'nosti»*. Simferopol': Iskatel', 68. . (in Russ.).
6. Vingender M. *Respublika Kry'm: perspektivy` yazy`kovoju politiki i vy`zovy` yazy`kovoju situacii // Materialy` kruglogo stola «Perspektivy` i vy`zovy` yazy`kovoju politiki i yazy`kovoju situacii v Kry`mu»*. 2019. №1. S. 5-7. (in Russ.).
7. Volodin, A.A., & Bondarenko, N.G. (2022). *Analiz sodержaniya ponyatiya «Organizacionno-pedagogicheskie usloviya»*. *Sovremennye` problemy` nauki i obrazovaniya*, 4, 143-152. (in Russ.).
8. Galavova, G.V., & Teganyuk, V.V. (2019). *Rol` mnogoyazy`chiya v dialoge kul`tur v XXI veke. Filologicheskie nauki. Voprosy` teorii i praktiki*, 12(8), 199-202. (in Russ.).
9. Znamenshnikov, A.O. (2019). *Pervye` itogi realizacii gosudarstvenny`x programm v e`konomicheskoi i social`noj sferax. Upravlencheskoe konsul`tirovanie*, 10, 100-109. (in Russ.).
10. *Metodicheskie rekomendacii ob osobennostyax organizacii deyatel'nosti obrazovatel'ny`x organizacij v 2022/2023 uchebnom godu*. Simferopol': MONM RK, 2022, 120. (in Russ.).
11. Kosty`leva, E.V. (2019). *Usloviya razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v Tavricheskoi gubernii (XIX-nachalo XX vv.): istoriko-pedagogicheskoe modelirovanie. Nauchny`j vestnik Kry`ma*, 1, 48-60. (in Russ.).
12. Mixal`chenko, V.Yu. (2019). *Dinamika yazy`kovoju situacii v Rossijskoj Federacii // Perspektivy` i vy`zovy` yazy`kovoju politiki i yazy`kovoju situacii v Kry`mu. Mezhdunarodny`j krugly`j stol (5-6 noyabrya 2019, g. Moskva)*. M., 1, 8-24. (in Russ.).
13. *Rasporyazhenie o realizacii Konceptcii dopolnitel'nogo obrazovaniya do 2030 goda v Rossii ot 11.08.2022*. Simferopol': Sovet ministrov Respubliki Kry`m, 2022, 180. (in Russ.).
14. Uznadarov, D.I. (2023). *Social`no-e`konomicheskoe razvitie respubliky Kry`m v 2018-2022 godax. Izvestiya vuzov. Severo-Kavkazskij region. Obshhestvenny`e nauki*, 2, 100-105. (in Russ.).
15. *Federal'ny`j zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»: tekst s poslednimi izmeneniyami i dopolneniyami na 1 oktyabrya 2022 goda*. M.: E`ksmo, 2022, 192. (in Russ.)
16. Xrienko, P.A. (2023). *Vy`sshee obrazovanie v Kry`mu: prishlo vremya peremen // Kry`mskaya pravda*, 49, 7. (in Russ.).
17. Shvecz, A. B., & Vol`xin, D. A. (2018). *Kry`m v prostranstve Yuga Rossii: prioritety`e formaty` i vektory` mezhregional'ny`x vzaimodejstvij. Geopolitika i e`kogeodinamika regionov*, 4(4), 319-336. (in Russ.).

Дата поступления: 29.03.2023

Дата принятия: 16.05.2023

© Буханцова Е.В., 2023

УДК 377

https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/02

Волосникова Л.М.

ЛИДЕРСТВО В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ: СОВРЕМЕННЫЙ ДИСКУРС

L.M. Volosnikova

LEADERSHIP IN INCLUSIVE EDUCATION: CONTEMPORARY DISCOURSE

Аннотация. После принятия Конвенции о правах инвалидов ООН вопрос инклюзивности занимает важное место в повестке образовательных реформ. Цель данной политики состоит в том, чтобы найти способы расширения участия и обучения учеников, которые относятся к социально уязвимым группам и подвержены рискам эксклюзии в школе и за ее пределами. Научная актуальность проблемы заключается в том, что при всей значимости лидерства в инклюзивном образовании, работ, посвященной этой тематике, критично мало, особенно в России. Целью исследования является обзор и теоретический анализ научных публикаций, посвященных теме лидерства в инклюзивном образовании. В статье рассмотрены основные типы лидерства, особое внимание уделено доминирующим теориям трансформационного и транзакционного лидерства, инструменты исследований лидерства в инклюзивном образовании. Стиль лидерства существенно влияет на взгляды, поведение, коммуникацию учителей, их самооффективность, обучающие стратегии. При подготовке будущих лидеров образования в магистерских программах, на программах подготовки необходимо формировать представления о видах и значимости стиля управления в школе, формировать навыки эффективной коммуникации, мотивации, интеллектуальной стимуляции. Перспективами исследования являются изучение влияния стиля руководства российских директоров школ на отношение учителей к инклюзивному образованию, их обучающие стратегии.

Ключевые слова: инклюзивное образование, лидерство; стили лидерства; директора школ; транзакционное и трансформационное лидерство.

Сведения об авторе: Волосникова Людмила Михайловна, ORCID: 0000-0002-4774-3720, кандидат исторических наук, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Россия, l.m.volosnikova@utmn.ru

Abstract. After the adoption of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, the issue of inclusivity occupies an important place on the agenda of educational reforms. The purpose of this policy is to find ways to increase the participation and education of students who belong to socially vulnerable groups and are at risk of exclusion from school and beyond. The scientific relevance of the problem lies in the fact that despite the importance of leadership in inclusive education, there are critically few works devoted to this topic, especially in Russia. The purpose of the study is to review and theoretically analyze scientific publications on the topic of leadership in inclusive education. In the article, the main types of leadership are considered; special attention is paid to the dominant theories of transformational and transactional leadership, leadership research tools in inclusive education. The leadership style significantly influences the views, behavior, communication of teachers, their self-efficacy, and learning strategies. When preparing future leaders of education in master's degree programs, it is necessary to form ideas about the types and importance of management style in school, to form skills of effective communication, motivation, intellectual stimulation. The prospects of the study are to conduct research on the influence of the leadership style of Russia school principals and the attitude of teachers to inclusive education, their teaching strategies.

Keywords: inclusive education; leadership; leadership styles; school principals; transactional and transformational leadership.

About the author: Volosnikova Lyudmila Mikhailovna, 0000-0002-4774-3720, Candidate of Historical Sciences, Tyumen State University, Tyumen, Russia, l.m.volosnikova@utmn.ru

Волосникова Л.М. Лидерство в инклюзивном образовании: современный дискурс // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2023. №2(62). С. 17-25. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/02>

Volosnikova. L.M. (2023). Leadership in Inclusive Education: Contemporary Discourse. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (2(62)), 17-25. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/02>

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Тюменской области в рамках научного проекта № 20-413-720012 «Человеческое измерение инклюзивной трансформации школы: субъективное благополучие в условиях гетерогенности».

После принятия Конвенции о правах инвалидов ООН инклюзия занимает важное место в повестке образовательных реформ. Цель инклюзии состоит в том, чтобы найти способы расширения участия и обучения учеников, которые относятся к социально уязвимым группам и подвержены рискам эксклюзии в школе и за ее пределами.

В России и постсоветском пространстве инклюзивное образование обычно рассматривается как подход к обучению и сопровождению детей с инвалидностью в условиях общего образования. Однако на международном уровне инклюзивное образование рассматривается в как подход, который поддерживает и приветствует разнообразие всех учащихся [5; 8]. Анализ, представленный в этой статье, использует эту широкую рамку инклюзивного образования как образования для всех с акцентом на интересы представителей социально-уязвимых групп, включая детей с инвалидностью. Инклюзия рассматривается как инструмент устранения социальной изоляции, которая является следствием неприятия и реакции на разнообразие людей по критериям расы, этнической принадлежности социальной страны, здоровья, религии, пола и способностей [11; 22; 26].

Существуют различные факторы, которые способствуют успеху инклюзивных программ и действий. Одним из наиболее важных факторов является отношение директоров школ к учащимся с особыми потребностями и самому феномену инклюзивного образования. Директор школы является центральным фактором во внедрении и усвоении любых изменений или школьной реформы, таких как инклюзивность, и, таким образом, является наиболее важным агентом перемен [10]. Агенты изменений являются связующим звеном между разработчиками, инициаторами изменений, и клиентами, потребителями изменений. Действия директоров школ обеспечивают легитимацию, необходимую для перемен, в том числе инклюзивных, а также психологическую и практическую поддержку учителей в процессе перемен [14].

Научная актуальность проблемы заключается в том, что при всей значимости лидерства в инклюзивном образовании, работ, посвященной этой тематике, критично мало, особенно в России.

Целью исследования является обзор и теоретический анализ научных публикаций, посвященных теме лидерства в инклюзивном образовании.

Понятие лидерства. Системные исследования лидерства начались в середине XX века. Существует несколько сотен определений лидерства в политологии, социологии, психологии, философии. Обобщая их, С.Р. Филонович дает следующее определение «Лидерство – ведущее положение отдельной личности, группы, обусловленное более эффективными результатами деятельности; 2) процессы внутренней самоорганизации и самоуправления группы, коллектива, обусловленные индивидуальной инициативой ее членов» [3]. В этом емком определении очевидна двойственная природа лидерства: с одной стороны, как личностная характеристика, набор качеств, позволяющих влиять и вести, а с другой стороны, лидерство как способ коммуникации, сотрудничества и самоорганизации.

Виды лидерства. Стили руководства. У истоков современных классификаций лидерства стоит безусловно, М. Вебер, который выделил три типа легитимного господства: харизматическое, традиционное и рационально-легальное [3]. Классический подход, ставший прорывом в исследовании лидерства, сосредоточен не на анализе личностных качеств, а на поведении лидера. Поведенческий подход привел к появлению дуального подхода в анализе поведения лидера, при котором в центре внимания, с одной стороны, достижение задачи, и с другой стороны – отношение к людям. Представители этого подхода определяют стиль руководства по шкале между ориентацией на задачу и ориентацией на людей.

В 1970-1990 гг. были разработаны теории транзакционного и трансформационного (преобразующего лидерства) [4]. По определению Д. Барнса, Транзакционное лидерство (transactional leadership) подразумевает мотивирующее и управляющее воздействие на последователей преимущественно методом вознаграждения пропорционально заслугам [9].

Транзакционный лидер уповает на метод «пряника» (а иногда и «кнута»), устанавливает цели и дает последователям отзывы об их работе. Транзакционные лидеры обменивают реальные вознаграждения за труд на преданность последователей, заставляют своих последователей сосредоточиться на более высоких порядках собственных потребностей, при этом повышая осведомленность о значении результатов собственного труда и новых способов, с помощью которых эти результаты могут быть достигнуты.

Психологические механизмы трансформационного лидерства описаны Б. Басс. Трансформационное лидерство – это стиль руководства, при котором лидер вдохновляет на положительные изменения своих последователей. Трансформационные лидеры, как правило, энергичны, полны энтузиазма, имеют стратегическое мышление и такие качества, как скорость нахождения и обработки информации, абстрактное и конкретное видение мира [7]. Эти лидеры не только вовлечены в процесс, они также ориентированы на помощь каждому члену группы и преобразование своих сотрудников в лидеров, способных нести ответственность за собственные действия, поведение, исполнение поставленных целей. Б. Басс описал ключевые характеристики составляющих трансформационного лидерства: 1)

индивидуальный подход 2) стимулирование мышления людей. 3) вдохновляющая мотивация, 4) лидерство, основанное на харизме.

Теории транзакционного и трансформационного лидерства являются методологической основой исследований лидерства в инклюзивном образовании.

Инструменты исследования лидерства в инклюзивном образовании. В современных исследованиях лидерства важен акцент на том, что инклюзия – это не только декларация, а в первую очередь действие/ деятельность, источником которой являются интериоризированные лидером смыслы и ценности инклюзивного образования. Было проведено множество исследований с целью описания различных стилей руководства и их влияния на процессы перемен в школах. Многочисленные исследования были сосредоточены на характеристике стиля руководства путем документирования числа поведения [7; 9; 18; 21]. В последние годы все больше исследований фокусируется на опросах учителей относительно поведения директоров школ, вместо того чтобы просто наблюдать и документировать их [1; 2; 10; 19; 25]. Эти исследования основаны на теории атрибуции, то есть на определении стиля руководства директора по тому, как учителя воспринимают его поведение. Для измерения стиля лидерства используется многофакторный опросник лидерства, разработанный Бассом, в основе которого положения концепция трех лидерских стилей [7]. Для измерения отношения к инклюзивному образованию используется многофакторный опросник отношения к инклюзивному образованию SACIE-R, разработанный С. Forlin [13].

Лидерство в инклюзивном образовании. В настоящее время общепризнано, что внедрение инклюзии является образовательной реформой, в успехе которой ключевую роль играет директор школы. Авторы описывают пять качеств, необходимых директору для осуществления инклюзивных перемен: наличие видения, квалификация, способность мотивировать, способность привлекать соответствующие ресурсы, а также планировать и инструктировать, чтобы сделать школу инклюзивной, обеспечивающей образовательные услуги для всех студентов [11; 12; 15].

В литературе существуют различные подходы относительно взаимосвязи между стилями руководства и внедрением изменений в системе образования [23; 25]. Часть исследователей утверждают, что трансформационный стиль лидерства управления более релевантен условиям разнообразия и неопределенности. Имея это в виду, Фуллан описывает пять взаимодополняющих компонентов, необходимых для эффективного лидерства во времена перемен: моральная цель; понимание процесса изменений; построение отношений и коллективные решения; создание знаний и обмен ими; создание согласованности [14]. Серджованни утверждает, что транзакционный стиль может стать препятствием для формирования инклюзивной образовательной среды и призывает лидеров сосредоточиться на отношениях между людьми [24].

Принимая аналогичную точку зрения, Ламберт и др. предлагает конструктивистский взгляд на лидерство, который определяется как «взаимные процессы, которые позволяют

участникам образовательного сообщества конструировать общие значения, ведущие к общей цели школьного обучения» [20]. Лидерство включает в себя интерактивный процесс, в котором участвуют как ученики, так и учителя. Следовательно, существует потребность в совместном лидерстве, когда руководитель рассматривается как лидер лидеров. Иерархические структуры должны быть заменены общей ответственностью в сообществе, которое характеризуется согласованными ценностями и надеждами, так, что многие контрольные функции, связанные со школьным руководством, становятся менее важными или даже контрпродуктивными (распределенное лидерство) [20].

Второе направление обосновывает, что при применении и обоих стилей руководства лидеры способны обеспечить успешность инклюзивных реформ. В своей работе Басс разработал трехуровневую модель лидерства в зависимости от типа взаимоотношений поведения лидера: *laissez Faire* – отсутствие лидерства, транзакционный стиль – акцент на дисциплину и совершенство учителей, трансформационный стиль – вовлечение команды, мотивация, интеллектуальное стимулирование, индивидуальная работа [7].

Исследования показали, что стиль лидерства влияет на поведение учителей, их взгляды на инклюзивное образование, обучающие стратегии, самоэффективность [6]. Ряд исследований доказали влияние взглядов директора школы на инклюзивное образование, его приверженность социальной или медицинской модели инвалидности на поведение и взгляды учителей [1; 6].

Инклюзивное лидерство на основе коммуникации и взаимодействия. Большая часть литературы о роли лидерства в улучшении школьного образования делает акцент на важности социальных отношений. Хопкинс и Джонсон утверждают, что лидеры могут структурировать рабочие отношения между сотрудниками одним из трех способов: соревновательным, индивидуальным или кооперативным [16; 18]. В рамках конкурентной структуры учителя работают друг против друга, чтобы достичь цели, которую могут достичь лишь немногие; существует индивидуалистическая структура, когда учителя работают в одиночку для достижения целей, не связанных с целями их коллег; тогда как совместная структура существует, когда учителя координируют свои усилия для достижения общих целей.

Исследования, посвященные инклюзивным школьным лидерам, доказывают, что для максимизации продуктивности школы директора должны: бросить вызов статусу-кво традиционных конкурентных и индивидуалистических подходов к обучению; вдохновлять на ясное обоюдное видение того, какой школа должна и может быть; расширять возможности сотрудников посредством совместной командной работы; подавать пример использования процедур сотрудничества и принятия рисков и поощрять сотрудников к настойчивости и постоянному стремлению к совершенствованию своего опыта [11; 12; 14; 15; 17].

Важный теоретический и эмпирический контекст для нашего исследования был предоставлен Riehl, который разрабатывает «комплексный подход к школьному управлению и разнообразию» [23]. Школьные руководители должны заниматься тремя общими задачами: формирование нового понимания разнообразия; продвижение инклюзивной практики в школах; и налаживание связей между школами и сообществами. Автор предлагает позитивный взгляд на потенциал директоров школ для участия в инклюзивном, преобразующем развитии, при условии его приверженности равенству, праву голоса и социальной справедливости [23].

Проведенный обзор позволяет сделать следующие выводы. Лидерство является одним из серьезных факторов успешности инклюзивного образования. В литературе выделены два стиля лидерства в инклюзивном образовании: транзакционный и трансформационный. Стиль лидерства существенно влияет на взгляды, поведение, коммуникацию учителей, их самооффективность, обучающие стратегии. При подготовке будущих лидеров образования в магистерских программах, на программах подготовки необходимо формировать представления о видах и значимости стиля управления в школе, формировать навыки эффективной коммуникации, мотивации, интеллектуальной стимуляции.

Перспективами исследования являются проведение исследований влияния стиля руководства российских директоров школ на отношение учителей к инклюзивному образованию, их обучающие стратегии.

Литература

1. Волосникова Л.М., Игнатжева С.В., Федина Л.В., Брук Ж.Ю. Учитель в инклюзивном классе: взаимосвязь отношения к инклюзии с удовлетворенностью работой // Вопросы образования. 2022. №2. С. 60-87.
2. Ибрагимова Л.А., Новикова Е.А. Подготовка бакалавров к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании: теоретический аспект // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. № 4. С. 78-83. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/11>
3. Филонович С.Р. Теории лидерства в менеджменте: история и перспективы // Российский журнал менеджмента. 2003. №2. С. 3-24.
4. Шутова Н.С. Возможность реализации трансформационного лидерства на предприятиях // Гуманитарный научный журнал. 2018. №1-1. С. 151-159.
5. Ainscow M. Understanding the development of inclusive schools. Psychology Press, 1999.
6. Avramidis E., Norwich B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature // European journal of special needs education. 2002. Vol. 17. №. 2. P. 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
7. Riggio R.E., Bass B.M. Transformational Leadership: Industrial, Military, and Educational Impact. 1997.
8. Booth T., Ainscow M. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England (24.50 British pounds), 2002.
9. Burns J.M. Leadership. New York: Harper & Row, 1978.

10. Cohen E. Principal leadership styles and teacher and principal attitudes, concerns and competencies regarding inclusion // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015. T. 186. C. 758-764. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.105>
11. Dyson A., Millward A. *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. Sage, 2000.
12. Ferguson D., Berres M., Knoblock P., Wood C. (eds). *Creating Tomorrow's Schools Today: Stories of Inclusion, Change and Renewal*. New York: Teachers College Press, 1996.
13. Forlin C., Earle C., Loreman T., Sharma U. The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion // *Exceptionality Education International*. 2011. T. 21. №3. P. 50-65.
14. Fullan M. *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.
15. Fuller B., Clarke P. Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy // *Review of educational research*. 1994. T.64. №1. C. 119-157.
16. Hopkins D., Ainscow M., West M. *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell, 1994.
17. Hunt P., Hirose-Hatae A., Doering K., Karasoff P., Goetz L. "Community" is what I think everyone is talking about // *Remedial & Special Education*. 2000. T. 21. №5. C. 305-317.
18. Johnson D.W., Johnson R.T. *Leading the Cooperative School*. Edina, MN: Interaction Book Company, 1994.
19. Khaleel N., Alhosani M., Duyar I. The Role of School Principals in Promoting Inclusive Schools: A Teachers' Perspective // *Frontiers in Education*. 2021. Art. № 603241. doi:10.3389/educ.2021.603241
20. Lambert L., Walker D., Zimmerman D.P., Cooper J.E., Lampert M.D., Gardner M.E., Slack P.J.F.M. *The Constructivist Leader*. New York: Teachers College Press, 1995.
21. Leithwood K., Jantzi D., Steinbach R. *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press, 1999.
22. Lipsky D.A., Gartner A. *School Reform and Inclusive Education* // Baltimore: Paul H. Brookes. 1996.
23. Riehl C.J. The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration // *Review of Educational Research*. 2000. Vol. 70. №1. P. 55-81.
24. Sergiovanni T.J. *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
25. Spillane J.P., Halverson R., Diamond J.B. Investigating school leadership practice // *Educational Researcher*. 2001. Vol. 30. №3. P. 23-28.
26. Vitello S.J., Mithaug D.E. *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.

References

1. Volosnikova, L.M., Ignatzheva, S.V., Fedina, L.V., & Bruk, Zh.Yu. (2022). Uchitel` v inklyuzivnom klasse: vzaimosvyaz` otnosheniya k inklyuzii s udovletvorennost`yu rabotoj. *Voprosy` obrazovaniya*, (2), 60-87. (in Russ.).
2. Ibragimova, L.A., & Novikova, E.A. (2019). Podgotovka bakalavrov k professional`noj deyatel`nosti v inklyuzivnom obrazovanii: teoreticheskij aspekt. *Vestnik Nizhnevertovskogo gosudarstvennogo universiteta*, (4), 78-83. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/11>
3. Filonovich, S.R. (2003). Teorii liderstva v menedzhmente: istoriya i perspektivy`. *Rossijskij zhurnal menedzhmenta*, 1(2), 3-24. (in Russ.).

4. Shutova, N.S. (2018). Vozmozhnost` realizacii transformacionnogo liderstva na predpriyatiyah. Gumanitarny`j nauchny`j zhurnal, (1-1), 151-159. (in Russ.).
5. Ainscow, M. (1999). Understanding the development of inclusive schools. Psychology Press.
6. Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
7. Riggio, R.E., & Bass, B.M. (1997). Transformational Leadership: Industrial, Military, and Educational Impact.
8. Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England (24.50 British pounds).
9. Burns, J.M. (1978). Leadership. New York. Harper & Row.
10. Cohen, E. (2015). Principal leadership styles and teacher and principal attitudes, concerns and competencies regarding inclusion. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 758-764. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.105>
11. Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. Sage.
12. Ferguson, D., Berres, M., Knoblock, P. & Wood, C. (eds) (1996) *Creating Tomorrow's Schools Today: Stories of Inclusion, Change and Renewal*. New York: Teachers College Press.
13. Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(2-3), 50-65.
14. Fullan, M. (2001) *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
15. Fuller, B. & Clarke, P. (1994) 'Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy.' *Review of Educational Research*, 64 (1), 119-157.
16. Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.
17. Hunt, P., Hirose-Hatae, A., Doering, K., Karasoff, P. & Goetz, L. (2000). "Community" is what I think everyone is talking about. *Remedial & Special Education*, 21 (5), 305-317.
18. Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1994). *Leading the Cooperative School*. Edina, MN: Interaction Book Company.
19. Khaleel, N., Alhosani, M., & Duyar, I. (2021). The role of school principals in promoting inclusive schools: a teachers' perspective. *Front. Educ.* 6:603241. doi: 10.3389/educ.2021.603241
20. Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D. P., Cooper, J. E., Lampert, M. D., Gardner, M. E. & Slack, P. J. F. M. (1995) *The Constructivist Leader*. New York: Teachers College Press.
21. Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999) *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
22. Lipsky, D.A. & Gartner, A. (1996) *School Reform and Inclusive Education*. *Baltimore: Paul H. Brookes*.
23. Riehl, C.J. (2000) The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70 (1), 55-81.
24. Sergiovanni, T.J. (1992) *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
25. Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2001). Investigating school leadership practice. *Educational Researcher*, 30 (3), 23-28.

26. Vitello, S.J. & Mithaug, D.E. (eds) (1998). *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Получено 19.05.2023

Принято в печать: 29.05.2023

© Волосникова Л.М., 2023.

УДК 378.046.4

<https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/03>

Владимирова О.Н., Ивашкина Ю.Ю., Ковалёв В.А., Матвеева М.В.

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В ОБЛАСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДОСТУПНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ИНВАЛИДОВ И ДРУГИХ МАЛОМОБИЛЬНЫХ ГРУПП НАСЕЛЕНИЯ

O.N. Vladimirova, Yu.Yu. Ivashkina, V.A. Kovalev, M.V. Matveeva

THE SYSTEM OF PERSONNEL TRAINING IN THE FIELD OF CREATING AN ACCESSIBLE ENVIRONMENT FOR THE DISABLED AND OTHER PEOPLE WITH LIMITED MOBILITY

Аннотация. Актуальность данной статьи обусловлена возросшей потребностью подготовки высококвалифицированных кадров по вопросам доступной среды. Цель статьи заключается в проведении исследования среди образовательных организаций высшего среднего профессионального и дополнительного профессионального образования и выявлении в программах наличия компонентов, полностью или частично посвящённых вопросам доступной среды, по широкому кругу групп профессий, специальностей и направлений подготовки. Авторами сформулированы основные задачи исследования и подготовлен спектр вопросов, относящихся к тематике доступной среды. По результатам исследования сделаны общие выводы и определены конкретные направления работы по организации системной подготовки кадров по вопросам доступной среды. А также по окончании детального анализа проведённого опроса будут представлены предложения по развитию государственной системы подготовки и повышения квалификации руководителей и специалистов в области обеспечения доступной среды для инвалидов.

Ключевые слова: доступная среда; подготовка кадров, лица с инвалидностью; лица с ограниченными возможностями здоровья; инклюзивная образовательная среда; профессиональные стандарты.

Сведения об авторах: Владимирова Оксана Николаевна, ORCID: 0000-0001-6692-2882, доктор медицинских наук, Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов, Санкт-Петербург, Россия, Vladimirova.on@spbiuvek.ru; Ивашкина Юлия Юрьевна, Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов, Санкт-Петербург, Россия, info@frcds.ru; Ковалёв Виталий Александрович, Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов, Санкт-Петербург, Россия,

Abstract. The relevance of this article is due to the increased need for the training of highly qualified personnel on the issues of the accessible environment. The purpose of the article is to conduct a study among educational institutions of higher secondary vocational and additional vocational education and to identify the presence in the programs of the presence of components fully or partially devoted to issues of an accessible environment, for a wide range of groups of professions, specialties and areas of training. The authors formulated the main objectives of the study and prepared a range of questions related to the topic of the accessible environment. Based on the results of the study, general conclusions were made and specific areas of work were identified to organize systematic training of personnel on issues of the accessible environment. Moreover, upon completion of a detailed analysis of the survey, proposals are being presented on the development of the state system for training and advanced training of managers and specialists in the field of providing an accessible environment for people with disabilities.

Keywords: accessible environment; personnel training, persons with disabilities; persons with disabilities; inclusive educational environment; professional standards.

About the authors: Vladimirova Oksha Nikolaevna, ORCID: 0000-0001-6692-2882, Doctor of Medical Sciences, St. Petersburg Institute for Advanced Training of Expert Doctors, St. Petersburg, Russia, Vladimirova.on@spbiuvek.ru; Ivashkina Julia Jurjevna, St. Petersburg Institute for Advanced Training of Expert Doctors, St. Petersburg, Russia, info@frcds.ru; Kovalev Vitalij Aleksandrovich, St. Petersburg Institute for Advanced Training of Expert Doctors, St. Petersburg, Russia, kovalev.va@spbiuvek.ru; Matveeva Marina Victorovna, ORCID: 0000-0001-6125-2314, Candidate of Pedagogical Sciences, St. Petersburg

kovalev.va@spbiuvek.ru; Матвеева Марина Institute for Advanced Training of Expert Doctors,
Викторовна, ORCID: 0000-0001-6125-2314, St. Petersburg, Russia; Matveeva
кандидат педагогических наук, Санкт- .mv@spbiuvek.ru
Петербургский институт усовершенствования
врачей-экспертов, Санкт-Петербург, Россия,
Matveeva.mv@spbiuvek.ru

Владими́рова О.Н., Ива́шкина Ю.Ю., Кова́лёв В.А., Матвее́ва М.В. Система подготовки кадров в области формирования доступной среды для инвалидов и других маломобильных групп населения // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2023. №2(62). С. 26-33. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/03>

Vladimirova, O.N., Ivashkina, Yu.Yu., Kovalev, V.A., & Matveeva, M.V. (2023). The System of Personnel Training in the Field of Creating an Accessible Environment for the Disabled and Other People With Limited Mobility. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (2(62)), 26-33. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/03>

На современном этапе социально-экономического развития Российской Федерации для реализации государственных задач по формированию беспрепятственного доступа к объектам инженерной, транспортной, социальной инфраструктуры и услугам, обеспечения информационной доступности возникла высокая потребность в подготовке высококвалифицированных кадров, отвечающих возросшим требованиям данной области (<https://clck.ru/RxcLE>; <https://clck.ru/34YuTc>). Эта же проблема нашла отражение и в Конвенции о правах инвалидов (<https://clck.ru/34YuTn>).

Значительный дефицит квалифицированных специалистов с навыками и знаниями по вопросам доступной среды отмечается в таких областях как архитектура, строительство, транспорт, культура, образование, медицина, социальная защита, торговля, бытовые услуги, туризм, it-технологии, промышленность, управление и другие, что обусловило необходимость проведения исследования в данной области и выявления конкретной потребности каждой отрасли в специалистах [3; 4].

Федеральным ресурсным (информационно-методический) центром по формированию доступной среды для инвалидов и других маломобильных групп населения (далее – ФРЦ ДС) (<https://www.frcds.ru>). Федерального государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей экспертов» Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации (далее – Институт) при поддержке органов исполнительной власти и общественных объединений инвалидов в течение 2021 года проводил опрос среди образовательных организаций высшего, среднего профессионального и дополнительного профессионального образования.

Основными задачами исследования являлись:

– выявление и анализ образовательных программ профессионального образования на наличие компонентов, полностью или частично посвященных вопросам доступной среды,

по широкому кругу групп профессий, специальностей и направлений подготовки среднего и высшего профессионального образования.

– создание реестра образовательных программ дополнительного профессионального образования в области доступной среды.

– разработка пакета предложений по развитию государственной системы подготовки и повышения квалификации руководителей и специалистов в области обеспечения доступной среды для инвалидов и других маломобильных групп населения.

В ходе опроса к тематике по доступной среде для образовательных программ были отнесены следующие вопросы:

– организация работы организации по созданию условий доступности для инвалидов и иных маломобильных групп населения;

– архитектурно-планировочная доступность зданий и сооружений;

– доступность информации для граждан с инвалидностью, включая информацию, размещаемую в сети Интернет;

– организация взаимодействия с гражданами с инвалидностью при предоставлении услуг;

– психологические аспекты взаимодействия с различными категориями граждан с инвалидностью [1; 2].

Респондентами стали образовательные организации из **85** субъектов Российской Федерации, которые заполнили **1 654** анкеты.

Предварительный анализ данных показал, что только **484** образовательные организации реализуют образовательные программы, полностью или частично посвященные тематике доступная среда. Эти организации указали, что реализуют **3 576** таких образовательных программ.

Таким образом, только 39% организаций из числа принявших участие в опросе, заявили, что тематика доступная среда излагается студентам.

Поскольку возможность более подробного описания программ для реестра образовательных программ была ограничена автоматизированной формой опроса тремя программами, то в него вошло 982 образовательные программы.

Из них основные образовательные программы среднего профессионального и высшего образования в совокупности составили немногим более половины анализируемых программ, **59%**, что ещё значительно сузило круг анализируемых программ.

Проведенный опрос показал, что значительная часть образовательных организаций включили в реестр программы, которые направлены на обучение людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья по различным специальностям, а не посвящённые подготовке специалистов, создающих и обеспечивающих доступную среду. Такие программы были также исключены из дальнейшего анализа.

Все включённые в реестр программы были разделены по укрупненным группам специальностей и направлений подготовки среднего и высшего профессионального образования. Более подробная информация по некоторым из них приведена на рисунке.

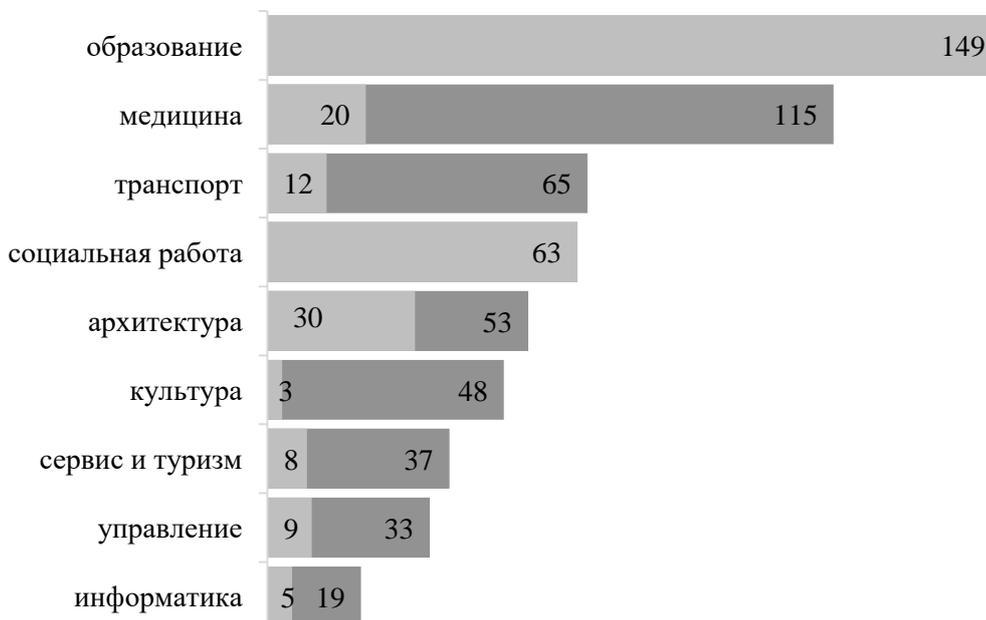


Рис. Образовательные программы по тематике «Доступная среда»

Можно отметить, что все образовательные организации, осуществляющие подготовку специалистов в области образования и социальной работы, принявшие участие в опросе, указали, что реализуют программы, имеющие компоненты, посвященные вопросам доступной среды.

При этом обучение специалистов в наиболее значимых для обеспечения доступной среды областях таких как архитектура и строительство, бытовые услуги, туризм, транспорт, сфера it, управление, экономика, осуществляют менее половины, а, например, в сфере культуры только 6% образовательных организаций из числа принявших в опросе, заявили о наличии программ с компонентами по вопросам доступной среды.

Более детальный анализ образовательных программ высшего и среднего профессионального образования показал, что самостоятельные учебные дисциплины, разделы, модули или темы по доступной среде в ряде программ, включенных образовательными организациями в реестр не выделены.

Так, например, по направлениям «Архитектура, техника и технологии строительства, ландшафтная архитектура» отдельный самостоятельный раздел по тематике доступная среда практически отсутствует. Указанная тематика чаще изучается в общем контексте преподаваемых дисциплин. Ряд образовательных организаций указали, что тематика включена в обучение в форме проекта или при подготовке выпускной квалификационной работы.

Однако, следует отметить, что, например, у ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет» (<https://mgsu.ru/sveden>). в образовательных программах по архитектуре и градостроительству имеются отдельные дисциплины: «Организация безбарьерной среды», «Проектирование доступной среды для лиц с ограниченными возможностями развития», «Организация архитектурно-пространственной среды для лиц с ограниченными возможностями развития», а образовательная организация реализует наибольшее число 85 образовательных программ, включающих разделы (темы) по доступной среде.

В большинство представленных в реестр образовательных программ по направлению «Техника и технологии наземного транспорта, кораблестроения и водного транспорта» включен раздел «Организация доступной среды для инвалидов на транспорте. При этом ФГБОУ ВО «Российский университет транспорта» (<https://www.miit.ru>). отметил, что учебная дисциплина «Организация доступной среды для инвалидов на транспорте» включена в учебные планы всех транспортных специальностей (направлений подготовки) образовательной организации.

Необходимо подчеркнуть незначительное число образовательных программ по направлению «Компьютерные и информационные науки, информатика и вычислительная техника», в которые включены разделы (темы), посвященные обеспечению информационной доступности в сфере теле-, радиовещания, электронных и информационно-коммуникационных технологий, включая интернет-ресурсы и другую информацию, представленную в электронно-цифровой форме для людей с инвалидностью и других лиц с ограничениями жизнедеятельности.

Из пяти образовательных программ, включенных в реестр, только одна программа «Информатика и вычислительная техника» имеет самостоятельную дисциплину «Технологии возможностей и безбарьерной среды». Ее реализует ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)» (<https://clck.ru/34YuSH>). В остальные программы тематика включена в программы фрагментарно.

Обучение по направлениям «Образование и педагогические науки» (<https://clck.ru/34YuRb>) и «Социальная работа» (<https://clck.ru/34YuRr>), по которым все образовательные организации заявили наличие тематики «Доступная среда», связано в основном с обучением, необходимым для выполнения профессиональных обязанностей по инклюзивному образованию или социальной работе с инвалидами. Практически отсутствуют вопросы доступной среды как самостоятельные разделы, модули, дисциплины и даже темы.

41% образовательных организаций восполнили недостатки основных образовательных программ и разработали дополнительные образовательные программы повышения квалификации, включающие тематику по доступной среде.

Причем, например, по направлению «Образование и педагогические науки» 95% составляют программы дополнительного профессионального образования.

ФГБУ ДПО «Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов» Минтруда России (<https://spbiuvek.ru>), такие программы ведёт уже на протяжении пяти лет, так за 2022 год прошли обучение более 300 человек.

Таким образом, опираясь на полученные данные и на результаты предварительного анализа, можно выделить следующее.

61 процент образовательных организаций, принявших участие в опросе, не имеют образовательных программ, тематических разделов или модулей образовательных программ, посвящённых вопросам доступной среды.

По тем направлениям подготовки по основным образовательным программам среднего и высшего профессионального образования, где федеральный государственный образовательный стандарт включает компетенции, напрямую или косвенно связанные с доступной средой, имеются программы, полностью или частично посвященные данной тематике.

Также в тех отраслях, где функционируют федеральные и региональные методические центры по инклюзивному образованию, например, региональный учебно-методический центр (РУМЦ) по инклюзивному образованию или РУМЦ, созданный в Российском университете транспорта для отраслевых образовательных организаций высшего образования, подведомственных Минтрансу России, наблюдается достаточно большое число образовательных программ полностью или частично, посвящённых вопросам доступной среды (<https://fmc-spo.ru>).

При этом указанная тематика практически отсутствует в подготовке IT-специалистов, архитекторов, строителей, дизайнеров и незначительно представлена в области культуры и библиотечных технологий.

По прослеживаемым тенденциям можно сделать предварительные выводы и предложения по развитию государственной системы подготовки и повышения квалификации руководителей и специалистов в области обеспечения доступной среды. Для улучшения ситуации с доступностью объектов и услуг необходимо усилить работу по подготовке соответствующих кадров. А именно:

1. Разработать межотраслевую рамку (карту) профессиональных компетенций, представляющей собой описание набора компетенций (характеристик), необходимых работникам различных категорий (специалисты, руководители, эксперты) для осуществления деятельности по обеспечению доступности объектов и услуг для инвалидов и других маломобильных групп населения, представленных по нескольким уровням с учетом отраслевых особенностей.

2. Провести инвентаризацию профессиональных стандартов с целью выявления наличия (или отсутствия) соответствующих трудовых функций, связанных с созданием и

обеспечением функционирования доступной среды на объектах и при оказании услуг и разработать предложения по внесению соответствующих предложений (<https://clck.ru/UKk6q>).

3. Следующим этапом провести инвентаризацию федеральных государственных образовательных стандартов среднего и высшего профессионального образования по различным направлениям подготовки с целью выявления наличия (или отсутствия) соответствующих компетенций, необходимых для создания и функционирования доступной среды и подготовить предложения по внесению изменений (<https://fgos.ru>).

4. Следующим этапом является разработка профессионального стандарта «Специалист по доступной среде».

5. Разработка примерных тематических разделов, модулей, компонентов, посвящённых вопросам доступной среды, для образовательных программ высшего и среднего профессионального образования и разработка примерной (типовой) программы дополнительного профессионального образования.

6. Важным этапом является формирование реестра образовательных программ дополнительного профессионального образования по вопросам доступной среды, с возможностью размещения его в свободном доступе в сети интернет, и своевременной актуализацией (<https://clck.ru/UKk6q>; <https://clck.ru/34YuPC>).

Таким образом, для организации системной подготовки кадров по вопросам доступной среды необходимо следующее:

- наличие в профессиональных стандартах соответствующих трудовых функций;
- включение необходимых профессиональных компетенций в федеральные государственные образовательные стандарты;
- включение модулей, дисциплин, циклов по вопросам доступной среды в основные профессиональные образовательные программы высшего и среднего профессионального образования. А также дополнение системы программами повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

В заключении, хочется отметить, что ФРЦ ДС по окончании детального анализа проведённого опроса представит специалистам и всем заинтересованным лицам результаты и готов обсудить пакет предложений по развитию государственной системы подготовки и повышения квалификации руководителей и специалистов в области обеспечения доступной среды для инвалидов.

Литература

1. Владимирова О.Н. Система комплексной реабилитации инвалидов с ограничением мобильности. Автореф. ... д-р медицинских наук. Москва, 2020. 48 с.
2. Владимирова О.Н., Ишутина И.С. Методология создания безбарьерной среды для инвалидов и иных маломобильных групп населения // Доступная среда. 2020. № 1. С. 10-15.

3. Владимирова О.Н., Логинова Е.Т., Матвеева М.В., Чистякова Н.П. Кадровая политика в сфере комплексной реабилитации и абилитации инвалидов и детей-инвалидов: состояние вопроса // Казанский педагогический журнал. 2022. № 4(153). С. 285-292.

4. Логинова Е.Т., Матвеева М.В. Новые подходы к вопросу подготовки кадров для системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2021. № 4(56). С. 27-36.

References

1. Vladimirova, O.N. (2020). Sistema kompleksnoj rehabilitacii invalidov s ogranicheniem mobil`nosti. Avtoref. d-r medicinskix nauk. Moskva, 48. (in Russ.).

2. Vladimirova, O.N., & Ishutina, I.S. (2020). Metodologiya sozdaniya bezbar`ernoj sredy` dlya invalidov i iny`x malomobil`ny`x grupp naseleniya. *Dostupnaya sreda*, (1), 10-15. (in Russ.).

3. Vladimirova, O.N., Loginova, E.T., Matveeva, M.V., & Chistyakova, N.P. (2022). Kadrovaya politika v sfere kompleksnoj rehabilitacii i abilitacii invalidov i detej-invalidov: sostoyanie voprosa. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*, (4 (153)), 285-292. (in Russ.).

4. Loginova, E.T., & Matveeva, M.V. (2021). Novy`e podxody` k voprosu podgotovki kadrov dlya sistemy` kompleksnoj rehabilitacii i abilitacii invalidov. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta*, (4 (56)), 27-36. (in Russ.).

Дата поступления: 11.04.2023

Дата принятия: 15.05.2023

© Владимирова О.Н., Ивашкина Ю.Ю., Ковалёв В.А. Матвеева М.В., 2023

УДК 378

<https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/04>

Ибрагимова Л.А., Сарпулова А.Е.

ВИДЕОЛЕКЦИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

L.A. Ibragimova, A.E. Sarapulova

THE FOREIGN LANGUAGE VIRTUAL LECTURE AS AN INSTRUMENT OF PROFESSIONAL-COMPETENCY FORMATION IN FOREIGN-LANGUAGE TEACHER TRAINING INSTITUTIONS

Аннотация. Современные информационно-коммуникационные технологии предоставляют широкие возможности для использования аутентичных материалов на иностранном языке в образовательном процессе языкового педагогического ВУЗа. Особый интерес в этом отношении представляют видеолекции на темы, непосредственно связанные с профессиональной областью обучающихся. Тем не менее, проблема использования видеолекций на иностранном языке на занятиях в ВУЗе недостаточно освещена в научной литературе, в результате чего данный инструмент не находит широкого применения. Настоящее исследование проводится с целью раскрытия потенциала использования аутентичной видеолекции профессионально-ориентированного содержания для развития профессиональных компетенций будущих учителей иностранного языка в процессе их подготовки в ВУЗе. Основное внимание уделяется аудитивной компетенции как неотъемлемой части коммуникативной компетенции учителя иностранного языка. Кроме того, анализируются возможности использования видеолекции для интегрированного формирования других компетенций, что представляет особую актуальность в условиях популяризации применения интегрированного подхода в системе высшего образования. В ходе проведения исследования была изучена научная литература по представленной проблеме, а также осуществлен анализ ряда видеолекций на английском языке по педагогике и методике обучения иностранным языкам. В результате были выделены основные особенности видеолекции как материала для обучения и описаны типы заданий, на основе которых может быть выстроена работа на занятии. Кроме того, представлен краткий обзор ресурсов, позволяющих осуществить поиск и отбор видеолекций. В заключение анализируются профессиональные компетенции, интегрированное формирование которых может быть обеспечено в процессе работы с видеолекцией на основе специальных заданий. Результаты

Abstract. Modern information and communication technologies provide many opportunities for the use of authentic foreign-language materials in the educational process in foreign-language teacher training institutions. Of particular interest in this regard are virtual lectures on topics directly related to this professional field. Nevertheless, the problem of using foreign-language virtual lectures in university classes has not been sufficiently covered in the scientific literature, as a result of which this tool is not widely used. This study aims to reveal the potential of using professionally oriented foreign-language virtual lectures to enhance the professional competencies of future foreign-language teachers during their university training. The main focus lies on the listening competency as an inherent part of the foreign-language teacher's communicative capacities. The potential of using virtual lectures for formation of other competencies is also discussed in the context of an integrative approach. This issue is of particular relevance since the integrative approach becomes more and more popular in the higher education system. The research is based on the author's examination of the relevant scientific literature and on her analysis of a number of English-language virtual lectures dealing with pedagogy and foreign-language teaching methods. These steps allowed to highlight the main features of virtual lectures as teaching material and to describe various types of classroom tasks designed to accompany them. Moreover, the author presents a brief overview of digital sources where foreign-language virtual lectures are available. She also enumerates the professional competencies that can be enhanced integratively by the use of foreign-language virtual lectures and the learning tasks associated

исследования демонстрируют, что видеолекции профессионально-ориентированного содержания на иностранном языке обладают большим потенциалом для их использования в целях интегрированного формирования аудитивной и других профессиональных компетенций преподавателя иностранного языка. Однако для того, чтобы образовательный процесс был эффективным, преподавателю необходимо проделать определенную методическую работу. Таким образом, актуальной проблемой становится разработка научно-методических основ использования видеолекций на занятиях, что может стать одним из направлений дальнейших исследований в данной области.

Ключевые слова: аудитивная компетенция; навыки аудирования; учитель иностранного языка; профессиональная подготовка; видеолекция; профессиональные компетенции; интегрированный подход.

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

with them. The results of the study demonstrate that professionally oriented foreign-language virtual lectures have great potential as a tool for the integrated formation of listening and other professional competencies of foreign-language teachers. However, for the educational process to be effective, the teacher also needs to engage in some additional work of a methodological nature. Thus, creating a solid theoretical and methodological ground for the use of virtual lectures in the classroom becomes an urgent problem, which may open up a path towards further research in this area.

Keywords: listening competency; listening skills; foreign language teacher; professional training; virtual lecture; professional competencies; integrative approach.

About the authors: Ibragimova Liliya Akhmatianovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, laibra@yandex.ru; Sarapulova Alexandra Evgenyevna, Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, AEChesnokova@yandex.ru

Ибрагимова Л.А., Сарапулова А.Е. Видеолекция на иностранном языке как инструмент формирования профессиональных компетенций в образовательном процессе вуза // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2023. №2(62). С. 34-45. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/04>

Ibragimova, L.A., & Sarapulova, A.E. (2023). The Foreign Language Virtual Lecture as an Instrument of Professional-Competency Formation in Foreign-Language Teacher Training Institutions. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (2(62)), 34-45. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/04>

Современные тенденции в высшем образовании, диктуемые масштабными изменениями во всех сферах общества, сформировали новые представления о системе подготовки будущих специалистов. Прежде всего, это выражается в активном развитии компетентностного подхода как основы данной системы. Особенность компетентностного подхода состоит в представлении результата обучения в виде совокупности компетенций, которыми должен обладать выпускник учебного заведения. Под компетенцией принято понимать «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [17, с. 16]. Несмотря на существование базовых компетенций, которыми должны обладать представители всех специальностей, набор компетенций вариативен и зависит от конкретной профессиональной области. Применительно к профессии учителя

иностранного языка выделяются такие виды компетенций, как языковая, коммуникативная, межкультурная, социальная, информационно-технологическая, методическая [17, с. 17]. Соловова Е.Н. выделяет также психолого-педагогическую, компенсаторную компетенцию, общекультурную компетенцию и личностные качества педагога [15, с. 105]. При этом «очевидно расширение репертуара профессиональных функций педагога», который «должен работать в режиме социального диалога, социального взаимодействия, уметь диагностировать образовательные потребности, возможности семьи и ребенка, согласовывать образовательные цели с учетом социального, культурного, экономического ресурсов семьи, региона, государства» [13, с. 39].

Многими исследователями подчеркивается необходимость интегрированного формирования вышеупомянутых компетенций. Так, согласно Безукладникову К.Э., Новоселову М.Н., Крузе Б.А. одним из принципов, лежащих в основе «построения образовательного процесса в вузе, направленного на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции» у будущих учителей в бакалавриате и магистратуре, является принцип «междисциплинарного единства лингвистической и методической подготовки» [2, с. 157]. Соловова Е.Н. подчеркивает, что «процесс формирования профессионально-методической компетенции будет более эффективным», если освоение студентами-будущими учителями методики обучения иностранным языкам «будет построено на основе междисциплинарной интеграции всех блоков учебных дисциплин государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования» [16, с. 5]. Применение интегрированного подхода позволяет оптимизировать образовательный процесс, обеспечить целостное, системное формирование профессиональных компетенций. Таким образом, изучение особенностей применения интегрированного подхода в процессе профессиональной подготовки студентов языкового педагогического ВУЗа является актуальным направлением научного поиска. Данное направление исследований, в свою очередь, предполагает разработку эффективных способов развития вышеперечисленных компетенций в интегрированном режиме.

В качестве одной из компетенций, формирование которой должно обеспечиваться в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка, выступает аудитивная компетенция, являющаяся неотъемлемой частью коммуникативной компетенции преподавателя иностранного языка. Как подчеркивает Коренев А.А., «умения аудирования составляют важную часть профессионально-коммуникативной компетенции учителя и преподавателя иностранных языков. Данные умения могут позволить специалисту более качественно осуществлять коммуникацию с учащимися и их законными представителями, руководить процессами в классе и адаптировать содержание обучения, проводить мониторинг и оценивание» [9, с. 95]. Так, учитель иностранного языка активно применяет аудитивные умения в рамках общения с обучающимися в контексте урока (так называемое «классное аудирование») [9, с. 95]. Специфика данного вида аудирования, называемого также профессионально-педагогическим слушанием, подробно

рассматривается в работе Ибрагимовой Л.А. и Сарапуловой А.Е. [7]. Однако, как отмечает Коренев А.А., преподаватели используют иностранный язык не только на уроке, но и за пределами класса для реализации различных профессиональных целей, что, в свою очередь, зачастую требует от них владения умениями аудирования на высоком уровне [9, с. 93]. Исследователь выделяет следующие задачи использования преподавателями профессионально-ориентированного аудирования вне класса: аудирование для отбора материала, «терапевтическое» аудирование, аудирование для профессионального развития, аудирование для административных целей [9, с. 93].

Учитывая вышесказанное, справедливо утверждать, что в образовательном процессе языкового педагогического ВУЗа развитию аудитивной компетенции необходимо уделять особое внимание. Однако, «встает вопрос о том, достаточно ли существующая система языковой подготовки учителей и преподавателей иностранного языка помогает им развить профессионально-коммуникативные умения, которые им реально требуются для успешной реализации профессиональных обязанностей» [9, с. 94]. Корневым А.А. был проведен анализ учебников, используемых в российских вузах для подготовки будущих учителей иностранного языка. Как утверждает исследователь, результаты анализа свидетельствуют о том, что «упражнения для аудирования в этих учебниках ориентированы на обучение общим умениям аудирования и не ориентированы на контекст использования языка для профессиональных целей» [9, с. 94].

Таким образом, существует необходимость поиска и внедрения в образовательный процесс таких методических инструментов, которые смогут обеспечить:

- 1) во-первых, эффективное формирование навыков профессионально-ориентированного аудирования у будущих учителей иностранного языка в процессе их подготовки в ВУЗе;
- 2) во-вторых, формирование аудитивной компетенции в тесной интеграции с другими профессиональными компетенциями преподавателя иностранного языка.

Одним из таких инструментов представляется использование аутентичных видеолекций на иностранном языке, содержание которых соответствует профессиональной области студентов языкового педагогического ВУЗа. Ценность таких видеолекций как материала для обучения объясняется тем, что их применение в образовательном процессе не только обеспечивает интенсивную практику аудитивных умений, но за счет языкового и предметного содержания способствует формированию других компетенций, составляющих профессионализм учителя иностранного языка: лингвистической, методической, социокультурной и др.

Несмотря на потенциальную ценность данного инструмента, которая подчеркивалась в ряде исследований, существуют лишь единичные научные работы, посвященные использованию в обучении видеолекций на иностранном языке. Особенно немногочисленны исследования в данной области, связанные со сферой языкового

педагогического образования. В свою очередь, отсутствие соответствующей научно-методической базы приводит к тому, что образовательный потенциал аутентичной видеолекции как материала для обучения игнорируется, и данный инструмент не находит применения в практике ВУЗов. Более активное освещение данной проблемы в научной литературе должно способствовать внедрению видеолекций на иностранном языке в образовательный процесс, что обуславливает актуальность предмета исследования данной статьи, в качестве которого выступают особенности использования видеолекции на иностранном языке как инструмента формирования профессиональных компетенций будущего учителя иностранного языка. Объектом настоящего исследования является формирование профессиональных компетенций у студентов языкового педагогического ВУЗа в процессе их профессиональной подготовки. Исследование проводится с целью раскрыть потенциал использования видеолекций профессионально-ориентированного содержания на иностранном языке для формирования профессиональных компетенций будущего учителя иностранного языка.

Как было отмечено выше, об эффективности видеолекции на иностранном языке в качестве материала для обучения неоднократно говорили различные исследователи. Так, Князева М.А., анализируя использование видеолекций на иностранном языке со студентами технических ВУЗов, подчеркивает «высокий педагогический и дидактический потенциал видеолекции как жанра академического дискурса», который выражается в развитии «устных, письменных и аудиальных навыков межкультурной англоязычной коммуникации» у студентов [8, с. 26]. Исследование Захаровой М.В. продемонстрировало, что работа с видеолекциями способствовала «развитию языковой и социокультурной компетенций, помогла улучшить навык аудирования» у студентов [6, с. 142]. Согласно Поповой М.И., применение видеолекций совместно с проблемными заданиями на их основе обеспечивает «формирование навыков и умений всех видов речевой деятельности во взаимодействии друг с другом на базе общего языкового материала, учитывающего профессиональную направленность студентов» [14, с. 72]. Бредихина И.А., Рожина Т.Д. и Степанова О.С., исследуя использование лекций на иностранном языке со студентами уровней магистратуры и аспирантуры, отмечают, что «слушая лекцию на иностранном языке, особенно читаемую носителем языка, магистранты и аспиранты не только развивают свою иноязычную аудитивную компетенцию, но и расширяют свой научный кругозор, повышают свой интеллектуальный уровень» [3, с. 83].

Видеолекция представляет собой «разновидность лекции как вида учебного процесса, поданной в форме видеоматериала, который можно просматривать на экране электронных устройств» [19, с. 156]. Одним из важнейших преимуществ видеолекции в сравнении с традиционной лекцией является то, что видеолекция позволяет создать «эффект присутствия» для массовой аудитории [5, с. 193]. К другим важным характеристикам видеолекции исследователи также относят информационную насыщенность и сильное эмоциональное воздействие на аудиторию [1, с. 118].

В сети Интернет представлены как видеозаписи обычных очных лекций, читаемых в аудиториях университетов, так и видеолекции, созданные в специальных студиях [11, с. 54]. Кузнецова А.А. и Никишина В.Б. выделяют следующие виды видеолекций [10, с. 152]:

- 1) документальные (записываются в ВУЗах в обычных аудиториях);
- 2) студийные (лектор читает лекцию, сидя за столом и сопровождая свою речь демонстрацией наглядных материалов – графиков, схем, фотографий и т. д.);
- 3) постановочные (создаются командой разработчиков, включающей преподавателя-предметника, дизайнера, специалиста по видеомонтажу и т. д.);
- 4) слайд-лекции (набор слайдов со звуковым сопровождением в виде закадрового голоса).

Обобщая вышесказанное, можно выделить следующие особенности аутентичной видеолекции на иностранном языке, обуславливающие ее ценность как инструмента формирования профессиональных компетенций будущего учителя иностранного языка:

- Доступность для массовой аудитории, позволяющая предложить работу с лекцией неограниченному числу студентов, в том числе для самостоятельной работы. Студенты приобретают мотивацию к последующему самообразованию с использованием доступных в сети аутентичных видеолекций;

- Достаточная продолжительность (в среднем 10-15 минут для коротких лекций, таких как лекции TED Talks, и от 30 минут и выше для обычных лекций) и информационная насыщенность, обеспечивающие интенсивную практику аудитивных умений за счет эффекта погружения в языковую среду;

- Аутентичность: студенты учатся понимать речь носителей иностранного языка во всем ее языковом, фонетическом и стилевом многообразии, а также получают возможность обогатить свой опыт в социальном и межкультурном отношении;

- Наличие видеоряда и эмоциональное воздействие на аудиторию, создающие «эффект присутствия» в непосредственном контакте с лектором. Возможность видеть говорящего также облегчает понимание иноязычной речи и таким образом способствует более эффективному аудированию;

- Монологичность высказывания: формат лекции предполагает прослушивание речи одного говорящего на протяжении относительно длительного промежутка времени. Это дает студентам возможность привыкнуть к индивидуальным особенностям речи лектора, что облегчает понимание высказывания и обеспечивает более высокую концентрацию на его содержании;

- Авторитетность и экспертность: лекции создаются и читаются опытными специалистами в области образования, что придает особую ценность содержанию материала и повышает мотивацию студентов к его восприятию;

- Академичность: данный показатель может варьироваться в зависимости от формата видеолекции и индивидуальных особенностей лектора, однако можно утверждать, что

практически всем видеолекциям, представленным в сети, в той или иной степени присущ научный стиль изложения материала, а также обилие профессиональной лексики. Благодаря этому студенты не только осваивают навыки академического аудирования, но и обогащают свой иноязычный словарный запас специализированной профессиональной лексикой.

В онлайн-пространстве представлено множество ресурсов, предлагающих свободный доступ к видеолекциям профессионально-ориентированного содержания на иностранном языке. Одним из таких ресурсов являются платформы с массовыми открытыми онлайн-курсами (MOOC), такие, как Coursera, edX, Udacity, FutureLearn и др. Согласно отчету Class Central, одного из крупнейших агрегаторов онлайн-курсов, по данным за 2021 год около 950 университетов по всему миру предлагают свои курсы на платформах MOOC. К концу 2021 года число MOOC, размещенных данными университетами на различных платформах, включая курсы, планируемые к запуску, достигло 19,4 тысяч. При этом 7,4% всех доступных для прохождения курсов составляют курсы в области образования и педагогических наук (<https://clck.ru/34Z8F6>). Распространенным форматом представления теоретического материала в MOOC являются видеолекции: курсы, размещенные на платформах MOOC, «предлагают неограниченное количество аутентичных материалов, видеолекций, записанных ведущими преподавателями зарубежных университетов и колледжей» [18, с. 25]. Указанные особенности делают платформы MOOC одним из лучших источников аутентичных видеолекций для использования на занятиях со студентами языковых педагогических ВУЗов.

Помимо платформ MOOC, для поиска видеолекций на иностранном языке можно воспользоваться видеохостингом YouTube. В контексте языкового педагогического образования здесь представляет особый интерес официальный YouTube-канал «Издательства Кембриджского университета» – “English with Cambridge”, предлагающий множество видеоматериалов, посвященных преподаванию английского языка (<https://clck.ru/34Z8CY>).

Большой выбор лекций, затрагивающих множество предметных областей, включая образование и педагогику, также представлен на платформе TED Talks. Как отмечают Москвитина Т.Н., Баландина И.Д. и Юздова Л.П., «на базе лекций TED можно разработать целое занятие, направленное на формирование не только профессиональных и специальных, но и общих компетенций» [12, с. 107]. Преимуществами данного ресурса являются небольшая продолжительность лекций (в среднем 10-15 минут), а также мотивирующий к просмотру формат выступлений, заинтересовывающий слушателей с первых секунд.

Необходимо учитывать, что, хотя видеолекция на иностранном языке и создается с образовательной целью, сама по себе она не является полноценным обучающим материалом, поскольку ее изолированное использование не будет способствовать эффективному формированию профессиональных компетенций. Чтобы раскрыть

потенциал видеолекции как образовательного инструмента, преподаватель должен проделать определенную методическую работу, заключающуюся в разработке специальных заданий. При этом могут быть задействованы следующие типы заданий:

1) Задания, направленные на обеспечение аудитивного восприятия текста видеолекции. Включают в себя различные задания (заполнение пропусков, множественный выбор, заполнение таблиц и т. д.), позволяющие практиковать аудитивные умения;

2) Задания, направленные на обеспечение понимания предметного содержания видеолекции. Включают задания, способствующие усвоению новых знаний по специальности (методических, психолого-педагогических и пр.), полученных в процессе работы с материалом;

3) Задания, направленные на обеспечение понимания языкового содержания видеолекции. Сюда относятся задания, позволяющие отработать лексику, грамматику и фонетику, которые представляют интерес для повышения уровня владения иностранным языком, в том числе профессионально-ориентированным;

4) Задания, направленные на понимание социокультурных особенностей, содержащихся в видеолекции. Включают задания, заостряющие внимание на социальных и межкультурных аспектах, которые могут быть замечены как напрямую в самом тексте видеолекции, так и косвенно в обстановке аудитории, манере речи лектора и т. д. Здесь также могут быть использованы задания, нацеленные на анализ личностных особенностей и поведения лектора как представителя сферы образования (манеры речи, позы говорящего, невербальных сигналов, способов поддержания контакта с аудиторией и т. д.).

При разработке заданий к аутентичной видеолекции важно помнить о том, что их цель – не проконтролировать наличие у студентов определенных навыков и умений, а обеспечить максимально эффективную с точки зрения развития профессиональных компетенций проработку материала, поэтому задания должны носить не проверяющий, а вспомогательный характер. Как отмечает Wilson J.J., автор одной из книг по методике обучения иноязычному аудированию, между обучением и тестированием существует тонкая грань. Смысл заданий на понимание аудиотекста не в том, чтобы «подловить» студентов, а в том, чтобы направлять их в процессе прослушивания. Таким образом, выполняя задания, студенты будут понимать текст все глубже и глубже [22, с. 57].

Другим условием обеспечения эффективного образовательного процесса с использованием аутентичной видеолекции является соблюдение общеметодических принципов работы с аудированием на иностранном языке. Данные принципы были заимствованы из зарубежной методической науки и предполагают обязательное наличие при работе с аудированием, помимо основного (текстового) этапа, предтекстового и послетекстового этапов [4, с. 57]. Цель предтекстового этапа – подготовка обучающихся к прослушиванию материала. Так, перед просмотром видеолекции студентам могут быть предложены задания, направленные на активацию имеющихся у них знаний по теме лекции

или смежным темам. При необходимости на этом этапе также осуществляется предварительная работа с иноязычной лексикой, в том числе профессиональной, которая незнакома студентам, и ее соотнесение с понятийным аппаратом на родном языке. Послетекстовый этап, как правило, предполагает обсуждение прослушанного материала. После просмотра видеолекции можно предложить студентам поделиться своим мнением касательно услышанной информации, проанализировать свой собственный опыт в данной области и пр.

Таким образом, использование видеолекции на иностранном языке совместно с разработанными к ней заданиями, в зависимости от предметного содержания материалов, способствует интегрированному формированию у будущих учителей иностранного языка таких профессиональных компетенций, как:

1) Аудитивная компетенция как неотъемлемая часть коммуникативной компетенции (способность понимать на слух иноязычную речь, в особенности тексты профессионально-ориентированного содержания);

2) Языковая компетенция (владение фонетикой, грамматикой, терминологией и профессиональной лексикой в сфере образования и обучения иностранным языкам);

3) Методическая компетенция (знание современных методик, подходов и принципов обучения иностранным языкам);

4) Психолого-педагогическая компетенция (знание принципов обучения и воспитания, возрастных особенностей обучающихся, педагогических приемов и технологий и пр.);

5) Социокультурная компетенция, общекультурная компетенция и личностные качества педагога (знание социальных, межкультурных и личностных особенностей, характерных для профессионального поведения специалистов образовательной сферы в зарубежной культуре);

6) Информационно-технологическая компетенция (навыки работы с Интернет-ресурсами, в том числе с платформами MOOC, платформой TED Talks и видеохостингами, необходимые как для самообразования, так и для осуществления профессиональной деятельности в будущем).

Из этого следует, что видеолекции профессионально-ориентированного содержания на иностранном языке обладают огромным потенциалом для использования в процессе профессиональной подготовки студентов языкового педагогического ВУЗа. Многообразие видеолекций, находящихся в свободном доступе в сети Интернет, позволяет отбирать среди них те, которые наиболее соответствуют целям обучения, и создавать на их основе обучающие материалы. Видеолекции являются эффективным инструментом развития аудитивной компетенции, в частности умений профессионально-ориентированного аудирования у будущих учителей иностранного языка в процессе их подготовки в ВУЗе. Кроме того, отбор видеолекций в зависимости от содержания и варьирование заданий к ним позволяют интегрированно формировать и другие профессиональные компетенции

преподавателя иностранного языка. Исходя из этого следует, что видеолекция на иностранном языке представляет собой эффективный инструмент развития профессиональных компетенций будущего учителя иностранного языка. Дальнейшие исследования, касающиеся практического использования аутентичных видеолекций в языковом педагогическом ВУЗе, позволят сформировать необходимую научно-методическую базу и тем самым расширят возможности использования данного инструмента в учреждениях профессионального образования.

И так, можно сделать вывод, что выявлена тенденция к устойчивому интересу студентов к дополнительному материалу, относящемуся к профилю основного направления обучения [20].

Литература

1. Баданов А.Г., Баданова Н.В. Образовательное видео: используем готовое и создаём своё // Школьные технологии. 2015. №3. С. 118-123.
2. Безукладников К.Э., Новоселов М.Н., Крузе Б.А. Особенности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка // Язык и культура. 2017. №38. С. 152-170.
3. Бредихина И.А., Рожина Т.Д., Степанова О.С. Аудирование иноязычных текстов академического характера в условиях профессиональной подготовки студентов магистратуры и аспирантов // Педагогическое образование в России. 2016. №4. С. 81-86.
4. Вайсбурд М.Л., Колесникова Е.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. Обнинск, 2010. 464 с.
5. Долгова Н.В. Жанр видеолекции в новых медиа // Мультимедийная журналистика. Междунар. науч.-практ. конф., (Минск, 1-2 марта 2018 г.). Минск, 2018. С. 192-196.
6. Захарова М.В. Видеолекции в развитии профессиональных компетенций студентов // Мир педагогики и психологии. 2020. № 5. С. 124-147.
7. Ибрагимова Л.А, Сарапулова А.Е. Компетенция профессионально-педагогического слушания как необходимый компонент профессиональной подготовки учителя иностранного языка // Вестник НВГУ. 2021. №4 (56). С. 98-107.
8. Князева М.А. Видеолекция как метод преподавания англоязычного академического дискурса студентам технических вузов // Образование и проблемы развития общества. 2019. №3 (9). С. 22-26.
9. Корнев А.А. Профессионально-коммуникативная компетенция учителя и преподавателя иностранного языка: умения аудирования // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2017. №3 (35). С. 88-97.
10. Кузнецова А.А., Никишина В.Б. Видеолекция как самопрезентация преподавателя вуза в условиях электронного образовательного пространства // Высшее образование в России. 2018. №4. С. 149-155.
11. Макейчик Е.Г., Цветков В.Ю., Кочеткова А.А. Технология создания видеолекций // Дистанционное обучение – образовательная среда XXI века. X международная научно-методическая конференция. Минск, 2017. С. 54-55.
12. Москвитина Т.Н., Баландина И.Д., Юздова Л.П. Образовательная платформа “TED” как средство дистанционного обучения студентов вуза // Вестник ЮУрГГПУ. 2020. №7 (160). С. 102-120.
13. Педагогическая деятельность в современном образовательном пространстве. Тюмень: ТОГИРРО, 2021. 192 с.

14. Попова М.И. Применение видеолекций в обучении иностранному языку для специальных целей // Социальная компетентность. 2018. Т.3. №2. С. 68-73.
15. Соловова Е.Н. Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 432 с.
16. Соловова Е.Н. Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 44 с.
17. Теоретико-методологические основы подготовки учителей и преподавателей иностранного языка в вузе (уровень бакалавриата, магистратуры, аспирантуры) / под общ. ред. Л.И. Корнеевой. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2022. 200 с.
18. Харламенко И.В., Воног В.В., Кольга В.В., Герасименко Е.В., Алексеенко И.В. Внедрение массовых открытых онлайн курсов в систему иноязычной подготовки // Информатика и образование. 2022. №3. С. 21-27.
19. Шип С.А., Ратникова Л.И. Расширенные видеолекции (РАВИЛ) – инновационный метод повышения качества образования // Оптимизация высшего медицинского и фармацевтического образования: менеджмент качества и инновации: материалы IV Всероссийской (VII внутривузовской) научно-практической конференции. Челябинск: Изд-во Южно-Уральского гос. мед-ого университета, 2016. С. 155-158.
20. Pogrebnaya I.A., Mikhailova S.V., Ibragimova L.A. Formation of readiness and motivation of students for independent work in higher technical educational institution // Amazonia investiga. 2019. Vol. 8. №21. P. 483-490.
21. Wilson J.J. How to teach listening. Pearson Education Limited, 2008. 192 p.

References

1. Badanov, A.G., & Badanova, N.M. (2015). Obrazovatel`noe video: ispol`zuem gotovoe i sozdayom svoyo. *Shkol`ny`e texnologii*, (3), 118-123. (in Russ.).
2. Bezukladnikov, K.E., Novoselov, M.N., & Kruze, B.A. (2017). Osobennosti formirovaniya inoyazy`chnoj professional`noj kommunikativnoj kompetencii budushhego uchitelya inostrannogo yazy`ka. *Yazyk i kul`tura*, (38), 152-170. (in Russ.).
3. Bredixina, I.A., Rozhina, T.D., & Stepanova, O.S. (2016). Audirovanie inoyazy`chny`x tekstov akademicheskogo xaraktera v usloviyax professional`noj podgotovki studentov magistratury` i aspirantov. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, (4), 81-86. (in Russ.).
4. Vajsburd, M.L., & Kolesnikova, E.A. (2010). Metodika obucheniya inostranny`m yazy`kam: tradicii i sovremennost`. Obninsk, 464. (in Russ.).
5. Dolgova, N.V. (2018). Zhanr videolekcii v novy`x media // Mul`timedijnaya zhurnalistika. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., (Minsk, 1-2 marta 2018 g.). Minsk: Izd. centr BGU, 192-196. (in Russ.).
6. Zaxarova, M.V. (2020). Videolekcii v razvitii professional`ny`x kompetencij studentov. *Mir pedagogiki i psixologii*, (5), 124-147. (in Russ.).
7. Ibragimova, L.A., & Sarapulova, A.E. (2021). Kompetenciya professional`no-pedagogicheskogo slushaniya kak neobxodimy`j komponent professional`noj podgotovki uchitelya inostrannogo yazy`ka. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta*, (4 (56)), 98-107. (in Russ.).
8. Knyazeva, M.A. (2019). Videolekciya kak metod prepodavaniya angloyazy`chnogo akademicheskogo diskursa studentam texnicheskix vuzov. *Obrazovanie i problemy` razvitiya obshhestva*, (3 (9)), 22-26. (in Russ.).
9. Korenev, A.A. (2017). Professional`no-kommunikativnaya kompetenciya uchitelya i prepodavatelya inostrannogo yazy`ka: umeniya audirovaniya. *Sovremenny`e lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya*, (3), 88-97. (in Russ.).

10. Kuzneczova, A.A., & Nikishina, V.B. (2018). Videolekciya kak samoprezentaciya prepodavatelya vuza v usloviyax e`lektronnogo obrazovatel`nogo prostranstva. *Vy`sshee obrazovanie v Rossii*, (4), 149-155. (in Russ.).
11. Makejchik, E.G., Czvetkov, V.Yu., & Kochetkova, A.A. (2017). Tekhnologiya sozdaniya videolekciy // Distancionnoe obuchenie – obrazovatel`naya sreda XXI veka. X mezhdunarodnaya nauchno-metodicheskaya konferenciya. Minsk, 54-55. (in Russ.).
12. Moskvitina, T.N., Balandina, I.D., & Yuzdova, L.P. (2020). Obrazovatel`naya platforma “TED” kak sredstvo distancionnogo obucheniya studentov vuza. *Vestnik Yuzhno-Ural`skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*, (7 (160)), 102-120. (in Russ.).
13. Pedagogicheskaya deyatel`nost` v sovremennom obrazovatel`nom prostranstve. Tyumen`: TOGIRRO, 2021, 192. (in Russ.).
14. Popova, M.I. (2018). Primenenie videolekciy v obuchenii inostrannomu yazy`ku dlya special`ny`x celej. *Social`naya kompetentnost`*, 3(2), 68-73. (in Russ.).
15. Solovova, E.N. (2004). Integrativno-refleksivny`j podxod k formirovaniyu metodicheskoy kompetencii prepodavatelya inostrannogo yazy`ka v sisteme neprery`vnogo professional`nogo obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. M., 432. (in Russ.).
16. Solovova, E.N. (2004). Integrativno-refleksivny`j podxod k formirovaniyu metodicheskoy kompetencii prepodavatelya inostrannogo yazy`ka v sisteme neprery`vnogo professional`nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 44. (in Russ.).
17. Teoretiko-metodologicheskie osnovy` podgotovki uchitelej i prepodavatelej inostrannogo yazy`ka v vuze (uroven` bakalavriata, magistratury`, aspirantury`) / pod obshh. red. L.I. Korneevoy. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2022, 200. (in Russ.).
18. Xarlamenko, I.V., Vonog, V.V., Kol`ga, V.V., Gerasimenko, E.V., & Alekseenko, I.V. (2022). Vnedrenie massovy`x otkry`ty`x onlajn-kursov v sistemu inoyazy`chnoj podgotovki. *Informatika i obrazovanie*, 37(3), 21-27. (in Russ.).
19. Ship, S.A., & Ratnikova, L.I. (2016). Rasshirenny`e videolekcii (RAVIL)-innovacionny`j metod povы`sheniya kachestva obrazovaniya. In *Optimizaciya vy`sshego medicinskogo i farmacevticheskogo obrazovaniya: menedzhment kachestva i innovacii Materialy` IV Vserossijskoj (VII vnutrivuzovskoj) nauchno-prakticheskoy konferencii* (p. 155-158). (in Russ.).
20. Pogrebnaya, I.A., Mikhailova, S.V., & Ibragimova, L.A. (2019). Formation of readiness and motivation of students for independent work in higher technical educational institution. *Amazonia investiga*, 8(21), 483-490.
21. Wilson, J.J. (2008). How to teach listening. Pearson Education Limited, 192.

Дата поступления: 23.03.2023

Дата принятия: 24.04.2023

© Ибрагимова Л.А., Сарапулова А.Е., 2023

УДК 378.147

<https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/05>*Ильющенко Н.А., Рагозина О.В., Рагозин О.Н., Шевнин И.А., Джафарова Б.З.***ДИНАМИКА СТЕПЕНИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА ОРГАНИЗАЦИЕЙ И СОДЕРЖАНИЕМ ДИСЦИПЛИНЫ АНАТОМИЯ***N.A. Ilyushchenko, O.V. Ragozina, O.N. Ragozin, I.A. Shevnin, B.Z. Dzhafarova***DYNAMICS OF STUDENT'S SATISFACTION LEVEL FROM THE MEDICAL UNIVERSITY BY THE ENTITY AND CONTECT OF HUMAN ANATOMY AT THE FACULTY**

Аннотация. Приведены результаты анонимного анкетирования студентов «Ханты-Мансийской государственной медицинской академии» об удовлетворенности качеством преподавания дисциплины анатомия на кафедре анатомии человека с курсом оперативной хирургии и топографической анатомии, проводимом для ежегодного самообследования, в период с 2014 по 2022 гг. – в рамках системы менеджмента качества. Установлено, что периоды перехода на новые государственные образовательные стандарты, а также уровень адаптации студентов к требованиям, предъявляемым в первом семестре, первого курса негативно отражаются на удовлетворенности качеством образовательного процесса по дисциплине. Дистанционный формат лекций не отражается на качестве образовательного процесса и удовлетворенности респондентов, и является предпочтительной альтернативой классическому проведению. Дистанционная форма практических занятий не приемлема для изучения дисциплины анатомия в медицинском вузе, поскольку удаляет студента от образовательной базы и внеаудиторной самостоятельной работы, лишая возможности непосредственного взаимодействия с объектами изучения и преподавателем. Таким образом, ежегодный мониторинг удовлетворенности качеством учебного процесса помогает совершенствовать работу профессорско-преподавательского состава, улучшать материально-техническое и учебно-методическое оснащение, модернизировать методы обучения и тем самым повышать заинтересованность студентов в усвоении материала по дисциплине анатомия.

Ключевые слова: медицинский вуз; удовлетворенность преподаванием; анатомия человека; качество образования; анкетирование студентов.

Сведения об авторах: Ильющенко Наталья Александровна, SPIN код: 8396-7732, ORCID: 0000-0002-1261-3352, кандидат медицинских наук,

Abstract. The results of a student's anonymous questionnaire of the Khanty-Mansiysk State Medical Academy relying on the satisfaction level of the teaching anatomy at the department of human anatomy, operative surgery and gross anatomy were conducted for annual self-examination from 2014 to 2022 – as part of the quality management system. It was revealed that the periods of transition to the new state educational standards, as well as the level of the adjustment of students to the requirements of the first year semester, negatively affect the satisfaction with the quality of the educational process. Lectures conducted via computer-based learning resources did not affect the quality of the educational process and the satisfaction of respondents, and was preferred option instead of attending lectures. The remote form of practical training is not acceptable for studying the anatomy at the medical university, because it keeps students away from educational base and extracurricular work, not allowing them interact with the objects of study and the teacher. Thus, the annual monitoring of satisfaction level of the educational process helps to improve the work of the faculty, the material, technical and educational equipment, modernize teaching methods and thereby increase the interest of students in mastering in the anatomy.

Keywords: medical university; satisfaction with teaching; human anatomy; quality of education; student survey.

About the authors: Ilyushchenko Natalia Aleksandrovna, SPIN code: 8396-7732, ORCID: 0000-0002-1261-3352, Candidate of Medical Sciences, Khanty-Mansiysk State Medical Academy, Khanty-Mansiysk, Russia, na.iluchenko@hmgma.ru; Ragozina Olga

Ханты-Мансийская государственная медицинская академия, г. Ханты-Мансийск, Россия, na.iluchenko@hmgma.ru; Рагозина Ольга Васильевна, SPIN код: 3718-5374, ORCID: 0000-0002-1550-6851, кандидат медицинских наук, Ханты-Мансийская государственная медицинская академия, г. Ханты-Мансийск, Россия, ov.ragozina@hmgma.ru; Рагозин Олег Николаевич, SPIN код: 7132-3844, ORCID: 0000-0002-5318-9623. доктор медицинских наук, Ханты-Мансийская государственная медицинская академия, г. Ханты-Мансийск, Россия, oragozin@mail.ru; Шевнин Игорь Андреевич, ORCID: 0000-0003-1772-1026, SPIN код: 3116-7611, кандидат биологических наук, Ханты-Мансийская государственная медицинская академия, г. Ханты-Мансийск, Россия, ia.shevnin@hmgma.ru; Джафарова Бахалы Зульфигаровна, SPIN код: 1434-4429, ORCID: 0000-0003-4554-1591, Ханты-Мансийская государственная медицинская академия, г. Ханты-Мансийск, Россия, bz.dzhafarova@hmgma.ru

Vasilievna, SPIN code: 3718-5374, ORCID: 0000-0002-1550-6851, Candidate of Medical Sciences, Khanty-Mansiysk State Medical Academy, Khanty-Mansiysk, Russia, ov.ragozina@hmgma.ru; Ragozin Oleg Nikolaevich, ORCID: SPIN code: 7132-3844, 0000-0002-5318-9623. Doctor of Medical Sciences, Khanty-Mansiysk State Medical Academy, Khanty-Mansiysk, Russia, oragozin@mail.ru; Shevnin Igor Andreevich, SPIN code: 3116-7611, ORCID: 0000-0003-1772-1026, Candidate of Biological Sciences, Khanty-Mansiysk State Medical Academy, Khanty-Mansiysk, Russia, ia.shevnin@hmgma.ru; Dzhafarova Bakhaly Zulfigarovna, SPIN code: 1434-4429, ORCID:0000-0003-4554-1591, Khanty-Mansiysk State Medical Academy, Khanty-Mansiysk, Russia, bz.dzhafarova@hmgma.ru

Ильющенко Н.А., Рагозина О.В., Рагозин О.Н., Шевнин И.А., Джафарова Б.З. Динамика степени удовлетворенности студентов медицинского вуза организацией и содержанием дисциплины анатомия // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2023. №2(62). С. 46-57. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/05>

Iyushchenko, N.A., Ragozina, O.V., Ragozin, O.N., Shevnin, I.A., & Dzhafarova, B.Z. (2023). Dynamics of Student`s Satisfaction Level from the Medical University by the Entity and Context of Human Anatomy at the Faculty. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (2(62)), 46-57. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/05>

За последнее десятилетие во всех без исключения вузах страны была внедрена система менеджмента качества (СМК), которая предполагает «ориентацию на потребителя» в лице студента. Учебный процесс в высшей школе, как и в любой другой педагогической системе, протекает в условиях совместной деятельности студентов и преподавателей, где студент выступает не как пассивный объект педагогического управления и простой накопитель передаваемых знаний, а, прежде всего, как субъект познавательной деятельности, который своей активностью в значительной степени определяет ее результаты [11; 12]. Определение удовлетворенности потребителей знаний по различным аспектам деятельности вуза и конкретных кафедр особенно важно, поскольку позволяет выявить слабые стороны организации, требующие улучшения в первую очередь, и целенаправленно осуществлять меры по их усовершенствованию [1; 10-12]. Качество образовательного процесса в высшей медицинской школе зависит от целого комплекса составляющих: современного материально-технического и информационного оборудования, возможных вариантов электронного обучения (в виде компьютерных программ, интерактивных атласов и т. д.), высокой квалификации и компетентности

кадрового состава [5; 11; 13; 14]. Реформирование современного медицинского образования наиболее существенно отразилось в системе обучения анатомии человека. Сокращение часов, отводимых на изучение предмета, привело к тому, что такой фундаментальный медицинский предмет оказался в условиях жестких временных рамок и 50% часов пришлось на самостоятельную работу студента, что совершенно не учитывает контингент обучающихся [2; 4; 7]. К сожалению, все внедряемые инновации и очередные стандарты обучения реализуются в прежних условиях и по большому счету на прежней материально-технической базе, без учета специфики анатомических кафедр. Проблема с передачей кадаверного материала усугубляет ситуацию и диктует использование в учебных целях запасов, сделанных в предшествующие годы [4; 14]. Учитывая то, что анатомия – это единственный предмет на первом курсе, имеющий прямое отношение к медицине и формирующий ее базу, на профессорско-преподавательский состав этих кафедр ложится сложная задача – сделать в современных реалиях учебный процесс интересным, востребованным и качественным [2]. Основным направлением в области обеспечения качества высшего образования в настоящее время является перенос внимания с процессов внешнего контроля качества образовательного процесса и его результатов, который базируется на национальных системах аттестации и аккредитации на внутреннюю самооценку вузов, основывающихся на тех или иных моделях менеджмента качества [8; 15]. Основная парадигма (СМК) заключается в формировании обратной связи между «поставщиком» и «потребителем» образовательных услуг, примером которой служит независимое мнение студентов о компетентности профессорско-преподавательского состава и общей организации учебной деятельности с учетом постоянно меняющихся потребностей и динамики образовательного процесса [10]. В связи с этим в последнее время появляются публикации, в которых представлены результаты анкетирования студентов по удовлетворенности организацией и содержанием образовательных услуг, предоставляемых высшими учебными заведениями, в том числе и медицинскими [3; 6; 8; 10; 15]. Однако, количество работ, которые бы затрагивали анализ удовлетворенности организацией учебного процесса в отдельных структурных подразделениях этих вузов очень невелик. В связи с этим, предпринята попытка оценки динамики и анализа удовлетворенности качеством и организацией преподавания дисциплины «Анатомия» на лечебном факультете Ханты-Мансийской государственной медицинской академии.

В данной работе представлен анализ анонимных анкетирований студентов второго курса лечебного факультета, закончивших полный курс изучения дисциплины анатомия, проводившихся ежегодно в период с 2014 по 2022 годы в рамках мониторинга качества на кафедре анатомии с курсом оперативной хирургии и топографической анатомии БУ ВО ХМАО Югры «Ханты-Мансийская государственная медицинская академия». Абсолютное и процентное распределение количества респондентов, участвующих в анкетировании в период 2014-2022 годы приведено в таблице 1.

Таблица 1

Количество студентов 2 курса, лечебного факультета БУ ВО ХМАО-Югры ХМГМА принявших участие в анкетировании «Оценка удовлетворенности преподавания дисциплины анатомия» в период с 2014-2022 годы

Год	Общее количество студентов на курсе к концу обучения по дисциплине	Количество проанкетированных студентов	
		абсолютное	%
2014	121	88	72,72
2015	140	99	70,71
2016	161	117	72,67
2017	126	98	77,77
2018	126	92	73,00
2019	132	106	80,30
2020	109	89	81,65
2021	102	78	76,47
2022	79	64	81,01

Для проведения анкетирования, в 2014 году была разработана анкета, которая включала в себя вопросы закрытого типа, ответы на которые предлагалось дать согласно приведенной десятибалльной шкалы (табл. 2).

Таблица 2

Шкала оценки вопросов закрытого типа в анкете удовлетворенности качеством организации учебного процесса по дисциплине «Анатомия»

Очень плохо	Плохо	Почти удовлетворительно	Удовлетворительно	Чуть больше, чем удовлетворительно	Почти хорошо	Хорошо	Очень хорошо	Почти отлично	Отлично
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Первая анкета включала в себя семь вопросов, предлагающих оценить качество лекционного курса, практических занятий, материально-технического и учебно-методического обеспечения дисциплины, произвести самооценку своих знаний по предмету и обозначить оценку уровня знаний преподавателем, а также дать ответ в произвольной форме на вопрос «Что, необходимо сделать для совершенствования учебного процесса на кафедре?». В последующие годы, анкеты претерпели две актуализации. В 2017 году появилась потребность расширить вопросы анкеты, в связи с первым опытом работы по новым программам согласно федерального образовательного стандарта третьего поколения. Количество пунктов анкеты увеличилось до двадцати, с включением вопросов полужакрытого типа – дающих возможность респонденту выбор между предложенными вариантами ответов или своим собственным и вопросов открытого типа – предполагающих

самостоятельную формулировку ответа анкетиремым. В этот период в анкете появились вопросы о удовлетворенности: расписанием занятий по дисциплине, общением преподавателя со студентами, качеством получаемых знаний по дисциплине, системой контроля и оценки полученных знаний, организацией отработок и консультаций, проведением зачетов и экзаменов, общим качеством организации учебного процесса на кафедре и т. д. Вторая волна актуализация анкет произошла в период с 2019 по 2020 годы. Это было связано с активным наполнением электронной образовательной информационной системы (ЭОИС) на сайте вуза, а также первым опытом применения дистанционного формата обучения в условиях вынужденной самоизоляции. Анкета в этот период расширилась до тридцати одного пункта, за счет включения вопросов: о динамике отношения к предмету за время его изучения, способах и удобстве получения учебно-методических материалов, использовании в процессе подготовки фондов оценочных средств, влиянии дистанционного формата обучения на качество практических и лекционных занятий, приемлемости дистанционного формата в анатомии и эффективности того или иного вида дистанционного обучения. Последний вариант анкеты включил в себя два блока. Первый блок представлен девятнадцатью вопросами закрытого типа с переводом качественной оценки в количественную по десятибалльной системе, где: 1-4 балла соответствовало низкому уровню удовлетворенности; 5-7 баллов – среднему; 8-10 – высокому. Второй блок включил одиннадцать вопросами полузакрытого и открытого типов.

Полученные данные заносились в базу данных и обрабатывались программой «Microsoft Excel». Числовые обозначения в тексте представлены в виде $M \pm SD$ (M – среднее арифметическое, SD – среднеквадратичное отклонение).

Результаты анализа данных, полученных путем анкетирования показали, что в основной массе студенты удовлетворены качеством организации учебного процесса на кафедре. Средний балл удовлетворенности проведением практических и лекционных занятий за восьмилетний период не выходил из диапазона от восьми до десяти баллов, соответствующего ее высокой степени (рис. 1).

Качество лекционных занятий студенты оценивали несколько выше, чем качество практических. Более низкие значения средних баллов удовлетворенности практическими занятиями, установленные в 2017 ($8,4 \pm 0,23$) и период с 2019 по 2021 годы ($8,0 \pm 0,98$; $7,8 \pm 1,2$; $8,0 \pm 0,86$ соответственно), были обусловлены тем, что от 10 до 12% респондентов в эти годы посчитали их качество низким. Возможно, это могло быть связано с завершением переходных периодов на новые ФГОС в 2017 и 2021 годах, а также дистанционным преподаванием практических занятий в период с 2019 по 2021 годы.

Посеместровая оценка качества практических и лекционных занятий по дисциплине, введенная в 2019 году, установила, что средний балл удовлетворенности лекциями соответствовал ее высокому уровню и держался в диапазоне от $9,12 \pm 1,2$ до $9,76 \pm 1,4$ независимо от полугодия (рис. 2).



Рис. 1. Динамика удовлетворенности студентов второго курса ХМГМА качеством занятий за период 2014-2022 гг.

*Примечание: по оси ординат – средний балл удовлетворенности (M);
по оси абсцисс – годы анкетирования*

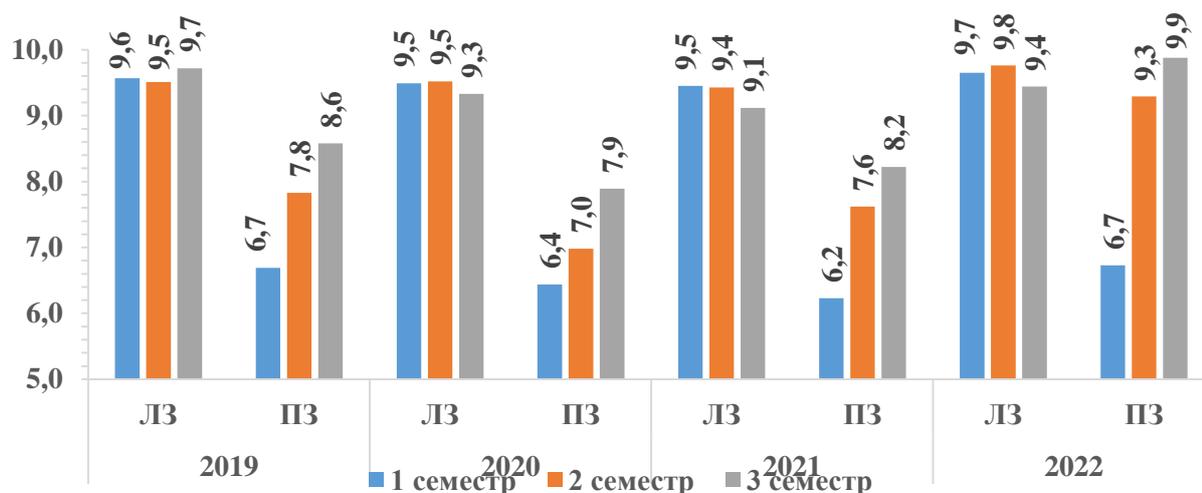


Рис. 2. Посеместровая оценка удовлетворенности студентов второго курса ХМГМА качеством занятий за период 2019-2022 гг.

*Примечание: по оси ординат – средний балл удовлетворенности (M);
по оси абсцисс – годы анкетирования; ЛЗ – лекционные занятия; ПЗ – практические занятия*

Качество практических занятий в первом семестре, на протяжении четырех последних лет, оценивалось ниже, чем во втором и третьем семестрах, находясь в диапазоне от $6,23 \pm 0,87$ до $6,73 \pm 0,95$ баллов. Со второго по третий семестр намечалась тенденция постепенного перехода от среднего к высокому уровню удовлетворенности независимо от года анкетирования. Учитывая, что на кафедре в каждом семестре ведут одни и те же преподаватели, осуществляющие постоянный обмен группами, причина, по всей

вероятности, кроется в трудностях адаптации к требованиям, которые кажутся завышенными для студентов-первокурсников со школьным «стереотипным» мышлением, прошедших через систему единого государственного экзамена. Ведь именно первый семестр, основанный на изучении опорно-двигательного аппарата, предполагает заучивание 50% всех латинских анатомических терминов с их эквивалентами на русском языке, с обязательным требованием их соотношения с конкретными анатомическими образованиями. Это способствует рандомному воспроизведению «зазубренного» материала по типу «назвал-показал», при полном отсутствии осмысления и интеграции полученных знаний, что естественным образом приводит к неудовлетворенности от изучения данного раздела дисциплины.

Анализ ответов по дистанционной форме обучения, вошедших в анкеты после их последней актуализации, показал, что вынужденное удаленное преподавание, на которое переходили все российские медицинские вузы в период с 2020-2022 гг., негативно сказалось на изучении дисциплины, поскольку, привело к формированию существенных пробелов в знаниях, на что указали 89% респондентов в 2020, 83% – в 2021 и 76% – в 2022 году. На вопрос «Приемлем ли дистанционный формат практических занятий?» 100% опрошенных в 2020-2021 годах и 94% в 2022 году ответили однозначно «нет», что нельзя сказать о дистанционном формате лекций. Половина проанкетированных студентов в период с 2020-2022 годы предпочли «on-line формат лекции с записью» в системе Moodle, а 34% – в 2020, 31% – в 2021 и 20% – в 2022 году – «on-line формат с возможностью взаимодействия с лектором» (по типу лекции, конференции). Студенты объяснили свой выбор удобством использования записи лекции при подготовке к занятиям, а также к текущим зачетам и экзаменам. По данным Н.А. Пластининой и Е.С. Григорьевой [9] качественная реализация on-line обучения даже части курса позволяет исключить его информационную перегрузку, что увеличивает мотивацию студентов к обучению. Процентное соотношения студентов, желающих воспринимать лекционный материал в классической очной форме в 2022 году возросло на 20% по сравнению с 2020-2021 годом, и составило 30%.

Средний балл удовлетворенности оснащением дисциплины учебно-методическими пособиями и их качеством, соответствовал высокому уровню, с тенденцией ежегодного нарастания на протяжении рассматриваемого периода с $8,62 \pm 1,20$ баллов – в 2014 г. до $9,73 \pm 0,87$ баллов в 2022 г., что объясняется ежегодным выходом как минимум двух новых печатных учебных изданий, большая часть которых продиктована запросами студентов. Качество материально технического оснащения в течении восьми лет оценивалось в диапазоне от $8,01 \pm 1,23$ до $9,22 \pm 1,36$ баллов, что объясняется ежегодной реставрацией имеющихся и созданием новых наглядных пособий (музейные препараты, стенды, учебные препараты и т. д.), в рамках учебно-исследовательского и творческого направления студенческого кружка кафедры.

Удовлетворенность студентов системой проведения и оценки рубежной и промежуточной аттестации соответствует высокому уровню на протяжении восьми лет и колебался в диапазоне от $8,42 \pm$ до $9,43 \pm$ баллов. Анализ средних величин самооценки студентами знаний по дисциплине за период с 2014 по 2022 годы показал, что в целом студенты оценивают уровень своих знаний по дисциплине в диапазоне от «чуть больше, чем удовлетворительно» до «хорошо», причем оценка их знаний преподавателем совпадала с их собственной. Исключение составили 2014, 2015 и 2017 годы, когда самооценка знаний студентами была выше ($5,14 \pm 0,98$; $6,92 \pm 1,23$; $6,05 \pm 1,23$ соответственно) чем оценка преподавателем ($4,94 \pm 1,04$; $4,67 \pm 1,08$; $5,71 \pm 1,25$ соответственно), что свидетельствовало о недооценённости знаний, по мнению респондентов.

Высокий уровень удовлетворенности традиционно регистрируется по такому критерию как культура общения преподавателя. В период с 2014 по 2022 годы от 89,8% до 94,4% студентов оценили этот параметр на «отлично» и «почти отлично». Остальные респонденты склонились к оценкам «Хорошо» и «Почти хорошо».

Неотъемлемой частью образовательного процесса по дисциплине «Анатомия» является внеаудиторная самостоятельная работа, организация которой является залогом успешного изучения предмета. Средний балл удовлетворенности организацией внеаудиторной работы по трем ее основным направлениям: самоподготовка, консультации преподавателя, отработки, соответствовали высокому уровню на протяжении пятилетнего периода, поскольку, на кафедре созданы все условия для этого: дежурство преподавателей-консультантов шесть дней в неделю до 20.00, доступность наглядных пособий и кадаверного материала для изучения, удобный для студентов график отработок в соответствии с их расписанием (рис. 3).



Рис. 3. Динамика удовлетворенности студентов второго курса ХМГМА организацией внеаудиторной самостоятельной работы на кафедре анатомии с курсом оперативной хирургии

*Примечание: по оси ординат – средний балл удовлетворенности (M);
по оси абсцисс – годы анкетирования*

Из всех трех составляющих внеаудиторной работы, более низкие значения среднего балла были получены по удовлетворенности системой отработок, поскольку 42% респондентов посчитали, что нужно увеличить их количество и продолжительность.

Проведенный мониторинг позволил установить, что переходные периоды на новые государственные образовательные стандарты являются критическими в образовательном процессе высшей медицинской школы, поскольку приспособление к новым программам дезадаптирует даже высоко компетентных преподавателей, что отражается на качестве учебного процесса и как следствие удовлетворенности «потребителя» в лице студента. На общую удовлетворенность качеством практических занятий по дисциплине «Анатомия» оказывает влияние уровень адаптации студентов к требованиям, предъявляемым в первом семестре, первого курса. Дистанционный формат лекций не отражается на их качестве и даже является предпочтительной альтернативой классическому проведению, поскольку позволяет неоднократно возвращаться к материалу (при условии доступа к их записи) во время изучения конкретных разделов, а также при подготовке к промежуточной аттестации. Дистанционная форма практических занятий не приемлема для изучения дисциплины «Анатомия» в медицинском вузе, поскольку, удаляет студента от образовательной базы и внеаудиторной самостоятельной работы, а также возможности непосредственного взаимодействия с объектами изучения и преподавателем.

Полученные выводы позволили профессорско-преподавательскому составу кафедры усовершенствовать учебный процесс переведя весь лекционный курс по дисциплине в on-line формат с обязательной записью видео-лекций и размещением в системе Moodle. Для улучшения адаптации к требованиям предмета в первом семестре введены дополнительные консультации дежурными преподавателями по текущим темам. Введены современные образовательные технологии в виде применения тематических квестов и олимпиад. Совместно с кафедрой гуманитарных дисциплин выпущен словарь латинских терминов с их эквивалентами на русском языке, с согласованным обязательным перечнем анатомических структур для контроля. Выпущено учебное пособие «Оценка уровня освоения профессиональных умений по анатомии» в виде сборника чек-листов, позволяющих студентам использовать их для подготовки и самоконтроля, поскольку содержит критерии правильности исполнения. Чек-листы в полном объеме дают студентам представление о тех требованиях, которые будут предъявляться по конкретным темам. Для психологической разгрузки и повышения мотивации к изучаемому предмету введено новое творческое направление в студенческом кружке кафедры, где студенты изучают элементы пластической анатомии и учатся изображать анатомические объекты.

Таким образом, опыт длительного применения анкетирования студентов по удовлетворенности образовательным процессом дисциплины «Анатомия» оправдал свою эффективность, и позволил установить, что только регулярная актуализация анкет, применяемых для такого рода исследований позволяет повысить результативность этого метода в оценке качества образовательного процесса. Постоянный мониторинг удовлетворенности в отдельных структурных подразделениях вузов помогает совершенствовать работу профессорско-преподавательского состава, улучшать материально-техническое и учебно-методическое оснащение, модернизировать методы

обучения и тем самым повышать заинтересованность студентов в усвоении материала по дисциплинам, закрепленным за ними.

Литература

1. Бугаева И.О., Алешкина О.Ю., Черненко Ю.В., Бикбаева Т.С., Загоровская Т.М. Организация учебного процесса на кафедре анатомии человека Саратовского государственного медицинского университета имени В.И. Разумовского // Саратовский научно-медицинский журнал. 2017. №13(2). С. 306-308.

2. Гайворонский И.В., Байбаков С.Е. О проблеме оптимизации преподавания анатомии в медицинском вузе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. №4. С. 85-88.

3. Ефимова С.В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической позиции у студентов в процессе вузовской подготовки // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. №1. С. 37-43.

4. Иваненко Г.А., Кузнецов А.В. Проблемы преподавания анатомии человека в медицинском вузе // Проблемы Науки. 2017. №2 (84). С. 99-102.

5. Мандриков В.Б., Краюшкин А.И., Перепелкин А.И., Ефремов Е.Ю., Федоров С.В. Основные направления оптимизации образовательной деятельности в Волгоградском государственном медицинском университете // Актуальные проблемы и перспективы развития Российского и международного медицинского образования. Вузовская педагогика: Материалы конференции (Красноярск, 02-03 февраля, 2012 г.). Красноярск: Версо, 2012. С. 84-86.

6. Мартынович Н.Н., Ткачук Е.А., Гуцуляк С.А. Оценка удовлетворенности студентов медицинского университета дистанционным обучением на кафедре педиатрии в период самоизоляции // Тихоокеанский медицинский журнал. 2020. (4). С. 98-100. <https://doi.org/10.34215/1609-1175-2020-4-98-100>

7. Маслов Н.В., Кварацхелия А.Г., Гундарова О.П., Сгибнева Н.В. Проблема мотивации студентов к изучению анатомии на первом курсе медицинского вуза // Журнал анатомии и гистопатологии. 2017. №. S. С. 28-28.

8. Мельникова И.Ю., Романцов М.Г. Особенности медицинского образования и роль преподавателя вуза в образовательном процессе на современном этапе // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 11-2. С. 47-52.

9. Пластинина Н.А., Григорьева Е.С. Создание базового образовательного контента для дистанционного обучения. // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2021. №1(53). С. 48-55. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-4/07>

10. Протасова Л.Г., Онегова Ю.В. Оценка качества образования // Гарантии качества высшего профессионального образования: тезисы докладов Международной научно-практической конференции. Барнаул, 2008. С. 307-308.

11. Прудникова М.М., Падюков К.Н., Акимов В.А. Оценка студентами качества образовательного процесса в университете // Гарантии качества высшего профессионального образования: тезисы докладов Международной научно-практической конференции. Барнаул, 2008. С. 305-307.

12. Радченко Т.Б., Николаенко Н.С., Радченко М.В., Борисов А.П. Анкетирование – один из способов исследования качества образования // Гарантии качества высшего профессионального образования: тезисы докладов Международной научно-практической конференции. Барнаул, 2008. С. 317-319.

13. Сгибнева Н.В., Кварацхелия А.Г., Гундарова О.П., Маслов Н.В. Некоторые аспекты преподавания анатомии человека на современном этапе // Журнал анатомии и гистопатологии. 2014. Т.3. №2. С. 64-67.

14. Усынин А.Ф., Столяров В.В., Тягунов Д.В. Современные проблемы преподавания анатомии человека в медицинских вузах и перспективы их решения // Уральский медицинский журнал. 2018. №7. С. 177-181.

15. Харченко А.В., Разумова М.С., Литвинова Е.С. Результаты удовлетворенности студентов педиатрического факультета организацией и содержанием дисциплины патологической анатомии // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т.9. №1(30). С. 126-128.

Refereces

1. Bugaeva, I.O., Aleshkina, O.Yu., Chernenkov, Yu.V., Bikbaeva, T.S., & Zagorovskaya, T.M. (2017). Organizaciya uchebnogo processa na kafedre anatomii cheloveka Saratovskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta imeni VI Razumovskogo. *Saratovskij nauchno-medicinskij zhurnal*, 13(2), 306-308. (in Russ.).

2. Gajvoronskij, I.V., & Bajbakov, S.E. (2016). O probleme optimizacii prepodavaniya anatomii v medicinskom vuze. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyx i fundamentalnyx issledovanij*, (4-1), 85-88. (in Russ.).

3. Efimova, S.V. (2019). Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'no-pedagogicheskoj pozicii u studentov v processe vuzovskoj podgotovki. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta*, (1), 37-43. (in Russ.).

4. Ivanenko, G.A., & Kuznecov, A.V. (2017). Problemy` prepodavaniya anatomii cheloveka v medicinskom vuze. *Problemy` sovremennoj nauki i obrazovaniya*, (2 (84)), 99-102. (in Russ.).

5. Mandrikov, V.B., Krayushkin, A.I., Perepelkin, A.I., Efremov, E.Yu., & Fedorov, S.V. (2012). Osnovny`e napravleniya optimizacii obrazovatel'noj deyatel'nosti v Volgogradskom gosudarstvennom medicinskom universitete // Aktual'ny`e problemy` i perspektivy` razvitiya Rossijskogo i mezhdunarodnogo medicinskogo obrazovaniya. *Vuzovskaya pedagogika: Materialy` konferencii (Krasnoyarsk, 02-03 fevralya, 2012 g.)*. Krasnoyarsk: Verso, 84-86. (in Russ.).

6. Marty`novich, N.N., Tkachuk, E.A., & Guczulyak, S.A. (2020). Ocenka udovletvorennosti studentov medicinskogo universiteta distancionny`m obucheniem na kafedre pediatrii v period samoizolyacii. *Tixookeanskij medicinskij zhurnal*, (4 (82)), 98-100. (in Russ.). <https://doi.org/10.34215/1609-1175-2020-4-98-100>

7. Maslov, N.V., Kvaraczeliya, A.G., Gundarova, O.P., & Sgibneva, N.V. (2017). Problema motivacii studentov k izucheniyu anatomii na pervom kurse medicinskogo vuza. *Zhurnal anatomii i gistopatologii*, (S), 28-28. (in Russ.).

8. Mel`nikova, I.Yu., & Romancov, M.G. (2013). Osobennosti medicinskogo obrazovaniya i rol` prepodavatelya vuza v obrazovatel`nom processe na sovremennom e`tape. *Mezhdunarodnyj zhurnal e`ksperimental'nogo obrazovaniya*, (11-2), 47-52. (in Russ.).

9. Plastinina, N.A., & Grigor`eva, E.S. (2021). Sozdanie bazovogo obrazovatel'nogo kontenta dlya distancionnogo obucheniya. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta*, (1 (53)), 48-55. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-4/07>

10. Protasova, L.G., & Onegova, Yu.V. (2008). Ocenka kachestva obrazovaniya // Garantii kachestva vy`sshego professional'nogo obrazovaniya: tezis` dokladov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Barnaul, 307-308. (in Russ.).

11. Prudnikova, M.M., Padyukov, K.N., & Akimov, V.A. (2008). Ocenka studentami kachestva obrazovatel'nogo processa v universitete // Garantii kachestva vy`sshego professional'nogo obrazovaniya: tezis` dokladov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Barnaul, 305-307. (in Russ.).

12. Radchenko, T.B., Nikolaenko, N.S., Radchenko, M.V., & Borisov, A.P. (2008). Anketirovanie – odin iz sposobov issledovaniya kachestva obrazovaniya // Garantii kachestva

vy`sshego professional`nogo obrazovaniya: tezis` dokladov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Barnaul, 317-319. (in Russ.).

13. Sgibneva, N.V., Kvaracxeliya, A.G., Gundarova, O.P., & Maslov, N.V. (2014). Nekotory`e aspekty` prepodavaniya anatomii cheloveka na sovremennom e`tape. *Zhurnal anatomii i gistopatologii*, 3(2), 64-67. (in Russ.).

14. Usy`nin, A.F., Stolyarov, V.V., & Tyagunov, D.V. (2018). Sovremenny`e problemy` prepodavaniya anatomii cheloveka v medicinskix vuzax i perspektivy` ix resheniya. *Ural`skij medicinskij zhurnal*, (7), 177-181. (in Russ.).

15. Xarchenko, A.V., Razumova, M.S., & Litvinova, E.S. (2020). Rezul`taty` udovletvorennosti studentov pediatricheskogo fakul`teta organizaciej i sodержaniem discipliny` patologicheskoy anatomii. *Baltiyskij gumanitarny`j zhurnal*, 9(1 (30)), 126-128. (in Russ.).

Дата поступления: 08.04.2023

Дата принятия: 05.05.2023

© Ильющенко Н.А., Рагозина О.В., Рагозин О.Н.,
Шевнин И.А., Джафарова Б.З., 2023

PROFESSIONAL SUITABILITY AS A PSYCHOLOGICAL PREREQUISITE FOR IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF MILITARY-PROFESSIONAL TRAINING (RETRAINING) OF MILITARY PERSONNEL

Караванов А.А., Устинов И.Ю., Лен А.А.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРИГОДНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРЕДПОСЫЛКА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ (ПЕРЕПОДГОТОВКИ) ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Abstract. The object of this work is to consider the problem of complementarity of the qualification readiness of candidates (applicants) for the future military specialty. Professional psychological selection of military personnel is considered as a psychological prerequisite for increasing the effectiveness of military professional training (retraining), as a way to overcome the discrepancy between the applicant (subject of military professional activity) and the requirements of the MAS. The analysis of dissertation research, scientific literature and regulatory documents made it possible to classify the types of human suitability for military professional activity into groups. The basis for the classification was the characteristics of the psychological qualities and innate personality traits necessary for the development of the military profession, as well as their psychodiagnostic tools. The factors of professional suitability are described in detail, the structural elements necessary for effective functioning in the profession are highlighted, by which it is possible to assess the professional suitability of a person. The composition and composition of the qualification psyche suitability of a person, which determine the profitability of technologies and algorithms (retraining) of applicants for vacancies of contract servicemen in the Russia Armed Forces, have been clarified. The definition of psychiatric suitability has been clarified. The professional suitability of an individual for military specialties is considered from the point of view of two basic tendencies to the knowledge of this phenomenon, the types of readiness of the individual for specialized activities are described. The specific characteristics of military professional training are revealed.

Аннотация. объектом исследования данной работы является рассмотрение проблемы комплементарности квалификационной готовности кандидатов (абитуриентов) к будущей воинской специальности. Профессиональный психологический отбор военнослужащих рассматривается как психологическая предпосылка повышения эффективности военно-профессиональной подготовки (переподготовки), как способ преодоления несоответствия соискателя (субъекта военно-профессиональной деятельности) и требований ВУС. Анализ диссертационных исследований, научной литературы и нормативных документов, позволил классифицировать по группам типы человеческой пригодности к военно-профессиональной деятельности. Основанием для классификации послужила характеристика психологических качеств и врожденных свойств личности, необходимых для освоения военной профессии, а также их психодиагностический инструментарий. Подробно описаны факторы профессиональной пригодности, выделены структурные элементы, необходимые для эффективного функционирования в профессии, по которым можно оценить профпригодность человека. Уточнены состав и композиция квалификационной психпрофпригодности человека, определяющие рентабельность технологий и алгоритмов (переподготовки) претендентов на занятие вакансий военнослужащих по контракту в ВС России. Уточнена дефиниция психпрофпригодности. Профпригодность индивида к воинским специальностям рассмотрена с точки зрения двух базовых тенденций к познанию этого феномена, описаны виды готовности личности к специализированной деятельности. Раскрыты специфические характеристики военно-профессиональной подготовки.

Keywords: suitability, professional important qualities, professional military training (retraining).

About the authors: Karavanov Alexander Alexandrovich, ORCID: 0000-0001-8103-0807, Candidate of Psychological Sciences, Military Academy, Voronezh, Russia, karal15@yandex.ru; Ustinov Igor Yurievich, ORCID: 0000-0003-4091-3894, Candidate of Pedagogical Sciences, Military Academy, Voronezh, Russia, letyga36@yandex.ru; Len Anzhela Alexandrovna, ORCID: 0000-0003-3606-8130, Candidate of Pedagogical Sciences, Military Academy, Voronezh, Russia, angelaplatonova@mail.ru

Ключевые слова: профпригодность, профессиональные важные качества, профессиональная военная подготовка (переподготовка).

Сведения об авторах: Караванов Александр Александрович, ORCID: 0000-0001-8103-0807, кандидат психологических наук, ВУНЦ ВВС ВВА, karal15@yandex.ru; Устинов Игорь Юрьевич, ORCID: 0000-0003-4091-3894, кандидат педагогических наук, ВУНЦ ВВС ВВА, letyga36@yandex.ru; Лен Анжела Александровна, кандидат педагогических наук, ORCID: 0000-0003-3606-8130, ВУНЦ ВВС ВВА, angelaplatonova@mail.ru

Karavanov A.A., Ustinov I.Y., Len A.A. Professional Suitability as a Psychological Prerequisite for Improving the Effectiveness of Military-Professional Training(Retraining) of Military Personnel // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2023. №2(62). С. 58-68. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/06>

Karavanov A.A., Ustinov I.Y., Len A.A. (2023). Professional Suitability as a Psychological Prerequisite for Improving the Effectiveness of Military-Professional Training(Retraining) of Military Personnel. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (2(62)), 58-68. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/06>

The determination of the professional suitability of the subjects of military professional activity remains one of the prerequisites for increasing the effectiveness of the specialists training (retraining) system for the Russia Federation Armed Forces at the present stage of its development. The main goal is to identify the compliance of individual properties and personality traits with the requirements of modern military professions.

The increasingly complex content of military professional activity and psychodiagnostic tools actualize the presence of special qualities of officials that determine the professional readiness of applicants to perform functional duties in accordance with the chosen military specialty. Such qualities, in our opinion, are reliability and commitment, as well as awareness of the role of professional and psychological selection in improving the effectiveness of military professional activity.

As practice shows, the consideration of general professional interests and abilities of a person during the implementation of professional selection procedures is on the agenda as the most urgent issue of today's psychological diagnostics. In innovative realities, it is necessary to use creatively historical and pedagogical experience, preserve the best traditions of the national education system [10], and select effective psychodiagnostic tools for evaluating its results. At the moment, there are no algorithms for psychodiagnosics and methods that could unconditionally be recommended for professional psychodiagnosics and the selection of applicants for vacancies of contract servicemen in the Russia Armed Forces. It does not imply that similar technologies and

algorithms are not to be created. However, the approach to this problem should presumably be different completely.

Presidential Executive Order No. 454 of July 30, 2018 is the starting point for the restoration and creation of the military-political work institute in the Armed Forces of the Russia Federation, which requires effective training of specialists for a special sphere of military professional activity. On November 22, 2021, the Russia Federation Ministry of Defense announced a new educational program 56.05.08 “Military-political work” launching in 2022 to train officers for military-political bodies in the universities under the Ministry of Defense. The content of the educational standard emphasizes the need to organize inclusive education [3, p. 9]. Consequently, this will require the creation of innovative approaches to considering the levels of professional suitability in the context of differentiation of military specialties, taking into account the provision of opportunities for higher military education for persons with disabilities. Considerable experience has already been accumulated in preparing for professional activities in the context of inclusion in higher educational institutions [5].

The purpose of our study is to analyze the types of human suitability for professional military activity, the system and essence of the personal psychophysiological characteristics of the subject, which are necessary in the interests of military professional training (retraining).

In the interests of conducting a comparative assessment and generalization of information about the methods of psychological diagnostics and technical means of Professional psychological selection (hereinafter referred to as PPS) used in Russia and in the armies abroad in the selection of applicants to serve in the Armed Forces on a contract basis, the authors of this work have taken a number of successive steps, including:

- identification of categorical, conceptual and methodological apparatus of the modern multisystem of PPS;
- definition of modern requirements for the classification of subspecies of quantifiable professional activity performed by military personnel, as well as a set of individual psychological qualities important for a particular profession required by this category of officials;
- study of scientific articles and publications, periodicals, as well as websites (official and unofficial in the format of social networks) of both military and civilian orientation, in order to identify the main approaches, methods and technical means used in conducting professional orientation and professional psychological selection in the armies of the most developed countries of the world:
 - the USA, France, the United Kingdom, Germany and a number of others;
 - analysis of statutory and auxiliary documents, methods and manuals, as well as sets of requirements that are the regulatory and technological basis for the relevant application of the instrumental and interpretative apparatus of professional psychological selection, both in Russia and abroad;

– conversations with officials of military commissariats, the study of statistical data, allowing with a certain degree of conventionality to assess the effectiveness of the tools used in the course of professional and psychological selection;

– conducting an experimental study to test the impact of professional suitability on the effectiveness of military professional training (retraining of military personnel).

PPS in the Armed Forces of the Russia Federation as its main goal is to eliminate the differences between the structural components of the personality and the requirements of the military profession, to improve the quality of training (retraining) and the successful development of the chosen military specialty. Domestic psychological science considers professional and moral development as an important component of personal development.

The study of the content of the process of professional and moral development made it possible to identify the main criteria for assessing its effectiveness, based on the definition of its logic and structure [6].

To date, the importance of professional selection is caused by the continuous improvement of weapons and military equipment, the increasing cost of errors and a significant interest in building a system of interaction in military professional activities.

The subject of PPS research in the Russia Federation Armed Forces is the types of human suitability, which can be presented in two main ones. The first type of suitability is absolute - in the context of modern research, the requirements for such individual psychological and psychophysiological characteristics of the subject practically remain unchanged, due to the peculiarities of the central nervous system. Therefore, the main task of PPS is to diagnose an absolute profession, which is a set of methods that make possible a predictive indicator of a specialty's and a person's complementarity carried out in circumstances where responsible, healthy, efficient and accurately fulfilling standard tasks are required, with a high level of regulation of the sphere of emotions and will.

Consequently, the basis of primary professional diagnostics are certain objective features of the specialty: social, operating and organizational ones.

Suitability of the second type (relative) – is assessed according to the criteria that each subject with a healthy psyche meets. The need for this type of PPS arises when a soldier realizes his potential in military professional activities for an average of 10 years and during this time the necessary qualities do not manifest themselves at the level necessary and required by the profession. Therefore, some military personnel have an advantage due to the exceptional features that have already manifested themselves at the stage of spin probation [9; 11].

The analysis of numerous studies undertaken in the field of qualification screening shows that it has a rather limited scope, since it is necessary only for the most complex, specific varieties of military specialties. Undoubtedly, qualification screening is to be organized when cases of undoubted restrictions on specific professions and specialties frequently come into being [12]. Most of the military specialties and the activities of military personnel fall into this area.

In this regard, a brief analysis of the main aspects of the PPS implemented at the present stage of the Russia Federation Armed Forces development seems justified. In addition to the basic concepts of “relative” and “absolute” types of a person's suitability for a profession, professiology and acmeology reveals the essence of the basic category that characterizes the dependence of the effectiveness of professional activity on the individual psychological characteristics of the subject of activity. Such a concept at the present stage is “professional suitability”, which is considered in two aspects: the first is “professional suitability as an obvious property of individual psychological and physiological data” of the subject of activity that meet the requirements of the profession.

At the present stage of development of military psychodiagnostics, it is no longer enough to study the mental and psychophysiological characteristics of the subject that meet the requirements of the MAS. Therefore, the second aspect reveals the features of comprehension of professional suitability from the standpoint of including in its content such criteria that reveal the anthropometric, medical, social characteristics of a person. [1; 7; 11].

Thus, the comprehension of professional suitability from these points of view allows us to consider it as professional psychological suitability.

Nevertheless, taking into account scientific approaches to the analysis of the essence of professional suitability (integral and system-structural approaches), it is necessary to specify the meaning of the categories “professional suitability” and “professional psychological suitability” considered by us.

Professional suitability is considered by us as an integrative property of the individual, which includes the psychophysiological characteristics of the subject of military professional activity (physical, anthropometric, physiological, social, etc.) that meet the requirements of the MAS for the successful performance of tasks for their intended purpose [4; 12].

Professional suitability is structured by psychological suitability, but from the standpoint of designating it as a set of adequate exceptional differential psychophysiological characteristics of the subject from the standpoint of their compliance with the requirements of the military profession (taking into account the specific classification of military professional activity).

Thus, professional psychological suitability acts as a psychological component that must be taken into account, especially when selecting applicants for the successful development of the MAS, including in extreme conditions.

The importance of understanding the structure of individual differences for choosing the appropriate profession (according to the well-known E.A. Klimov's classification) leads to the emergence of its own concepts for determining professional suitability in each scientific school (for example, the construction of a professionogram in the Moscow and Leningrad scientific schools in the 70-80s of the twentieth century). Consequently, there is also a system of psychodiagnostic tools and the corresponding terminological apparatus (psychogram, professionogram, etc.).

If the military specialty imposes requirements on the applicant, taking into account his physical, physiological, anthropometric, psychosocial characteristics, then the structure of professional suitability will be either single-order (horizontal structure of professional suitability)

or hierarchized (vertical structure of professional suitability), taking into account the principle of ontogenetic development of the psyche from individual (innate) properties to socio-psychological and professionally significant.

The determinants that determine the professional suitability of conscripts and applicants to military educational institutions were investigated by K. M. Gurevich in his writings [12].

He identified and described the main structural parts that allow you to give an estimate to the subject so that he brings maximum efficiency in his professional activity:

1. Predisposition, talents for a specific specialty. Human abilities that equip the corresponding qualities are known under the term professionally significant (important) qualities (PIQ).

2. Determining the maximum success of professional functions of cognition, qualifications and professional skills.

3. Reasons for actions that cause the intention to work.

Aseev V.G. in his works expresses the opinion that the strong-willed qualities of a person, spiritual attitude to work, disposition and readiness to perform work are of great importance [1].

The final indicators of the subject's readiness to perform his professional functionality are:

a) the success and efficiency of functioning in the specialty and in the profession as a whole;

b) self-satisfaction from professional activity and satisfaction with its results.

Based on the characteristics of independent variables, professional suitability for the performance of special types of activities can be interpreted as the effectiveness of assimilation and mastering of knowledge, and then the formation of appropriate skills and abilities of the functionality of this military specialty, and if we analyze the totality of subjective signs (cross-coefficients) - as self-satisfaction from professional activity and satisfaction with its results. A candidate who has these standards will be considered to meet the requirements of the specialty and suitable for the performance of professional functionality [8; 12].

We see that the shown structural elements of the candidate's professional suitability are in proportionate and harmonious connection with the facets of the highest skill, previously described by Markova A.K.:

– the state of the motivational sphere of the subject's professional activity;

– the state of the procedural area of the subject's professional activity [9].

To detail and clarify the structure and characteristics of the professional suitability of candidates for the chosen specialty, a content analysis of research on this topic was carried out.

The structure of the suitability (psychological and professional) of the subject for the performance of the functionality of the chosen profession includes:

1. Qualification-relevant conditions.

2. Professional motivation.

3. Special preparedness.

4. Qualification intentions.

5. Qualification sufficiency.

6. Job satisfaction [8].

The combination of psychophysiological references of an individual (innate and acquired), which affect the effectiveness of understanding and performing specific work in the specialty, in most studies has the definition of “professionally important qualities” (hereinafter referred to as PIQ) [9; 11; 12].

“Professional abilities”, according to researchers, are the features of the personal psychophysiological events of the subject of labor to effectively understand and perform specific work in the specialty during the entire duration of work, taking into account the personal development of the individual and the transformations of labor evaluation criteria [9; 11].

Performing professional duties, the individual is based on the acquired specialized skills and abilities, i.e. professional operations, reduced to a predetermined degree of automaticity.

The meaning and functions performed by the motivational sphere of an individual participating in professional activity are described in detail in the studies of Russia psychologists V.G. Aseev, A.K. Markova and others. The core of the professional attitude is motivation as “a need that has been objectified” [9].

Qualification intentions are the fourth component of professional psychic suitability. Psychologists M.I. Dyachenko and L.A. Kandybovich, analyzed in detail the necessary elements for the formation of readiness for action in the profession [2]. These elements are knowledge, abilities, skills, as well as specific motives and certain abilities.

Subjective human satisfaction can be increased by collective complicity in service, work, work, involvement in society, empathy with such individuals. It is generally recognized that usually the relationship between people, respect, attention to his work (service), a comfortable microclimate in the workplace, and remuneration for it bring satisfaction to an individual in the profession and service. The lack of consumption in the profession is manifested in various defense reactions, such as various forms of compensation, apathy, tension and frustration, fatigue. The development of these components above the average level is an indicator of the individual's readiness for the chosen profession.

In addition to the markers and factors of suitability for professional activity described above, it is possible to isolate some mini-groups of indicators that are also intended to make judgments about the category of professional suitability of an individual for a particular specialty. They include the corresponding verified symptoms: maximum productivity; excellent condition of the results of work (reduction of defective products and incorrect actions, coincidence of indicators and results of the established parameters); adherence to the developed norms and technologies; safety of working conditions for the individual.

To test the effectiveness of the tools used in the course of professional and psychological selection, we conducted an experimental study. At the first stage, the data of the professional and psychological selection of candidates enrolled in 2021 at one of the faculties of the academy were analyzed. To assess the levels of development of professionally important qualities of candidates,

the Eysenck methodology, the Standardized Personality Research Methodology were used; assessment of intellectual abilities was carried out using the “Universal Set of Psychophysiological Techniques” (a block of seven test materials aimed at studying cognitive mental processes); the level of neuropsychic stability and the development of communicative qualities were assessed using the multi-level personality questionnaire “Adaptability” (3 and 4 structural levels), “Prognoz-2” methodology; the level of behavioral regulation, the degree of orientation to generally accepted moral norms of behavior were studied using the methods “Assessment of the structure of temperament”, “Military professional motivation” and “Communicative and organizational inclinations”.

The identified quantitative ratios of the levels of development of professionally important qualities are presented in Tables 1, 2 and 3.

Table 1

Level of development of professionally important qualities

	(% of the total number of researched)			
	Level of neuropsychic stability	Level of communicative abilities	Level of adaptive abilities	Level of moral normativity
High	41,3	38,2	42,6	31,7
Average	49,2	42,5	43,1	43,9
Low	9,5	19,3	14,3	24,4

Table 2

Level of development of cognitive mental processes (general level of intelligence)

The level of development of mental qualities	(% of the total number of researched)	
Attention	High	27,2
	Average	53,4
	Low	19,4
Memory	High	29,7
	Average	59,1
	Low	11,2
Thought	High	26,8
	Average	60,5
	Low	12,7

Table 3

Level of behavioral regulation

Social ergicity (level of social activity, involvement in the process of activity, level of tone, mental activity)	(% of the total number of researched)
High	27,8
Average	41,8
Low	30,4
Social plasticity (the level of readiness to enter into social contacts, to the selection of forms of communication and other social interaction)	
High	40,1
Average	42,5
Low	17,4
Social emotionality (emotional response to successes and failures, attitude to the results of activities, self-confidence)	
High	34,2
Average	43,5
Low	22,3
Social adequacy (adequate assessment of one's behavior, self-criticism, sincerity in answers)	
High	31,2
Average	40,3
Low	28,5

At the second stage, to assess the impact of professional suitability on the effectiveness of military professional training (retraining) of military personnel, we analyzed the academic performance of students based on the results of passing sessions in semesters 1 and 2 and their official activities (service, personal discipline) according to commanders.

Academic performance is chosen by us as a marker of the success of training (retraining), as it is an indicator reflecting the degree of coincidence of the actual and planned result. In educational practice, assessments (marks) are used everywhere, they are a convenient tool with which you can evaluate and compare the individual achievements of individual students; The assessment received by the student is determined not only by his knowledge, skills, skills, but also by his attitude to learning, behavior, his educational and social activity.

Students who passed the winter and summer sessions were well and perfectly distributed in the following percentage: 69% had a high level of development of professionally important qualities, a high level of intelligence; 28% – the average level of development of professionally important qualities; 3% low level of development of professionally important qualities. 74% of students with an average and high level of development of professionally important qualities, a high level of intelligence did not have penalties and were characterized positively in the service. In practical terms, it is not often possible to achieve the results of forecasting professional suitability that coincide with the intended effectiveness of training (retraining) or performance of official duties: more than 65-75 percent. As a consequence, further improvement of the tools used in the course of professional and psychological selection is required.

All of the above allows us to assert that consideration of the problem of complementarity of the qualification readiness of candidates (applicants) for the future military specialty, their training (retraining) in military specialties is a necessary and most important condition for the effectiveness of their military professional activities.

References

1. Aseev, V.G. (1995). Motivacionnaya regulyaciya povedeniya lichnosti: avto-ref. dis. ... dokt. psixol. nauk. M., 45. (in Russ.).
2. D'yachenko, M.I. (1978). Psixologicheskie problemy gotovnosti k deyatel'nosti. Minsk: BGU, 182. (in Russ.).
3. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vy'sshego obrazovaniya – specialitet po special'nosti 56.05.08. Voенно-politicheskaya rabota ot «16» noyabrya 2020 g. (in Russ.).
4. Gurevich, K.M. (1970). Professional'naya prigodnost' i osnovny'e svojstva nervnoj sistemy chelo veka. M.: Nauka, 272. 56. (in Russ.).
5. Ibragimova, L.A., & Novikova, E.A. (2019). Podgotovka bakalavrov v professional'noj deyatel'nosti v inklyuzivnom obrazovanii: teoreticheskij aspekt. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 4, 78-83. (in Russ.).
6. Ibragimova, L.A., & Mexdieva, I.D. (2019). K voprosu o npravstvennom razvitii studentov v period professional'noj podgotovki v obrazovatel'nom uchrezhdenii. In *Social'noe i pedagogicheskoe obrazovanie: vektory razvitiya* (pp. 20-23). (in Russ.).
7. Kulagin, B.V. (1994). Osnovy professional'noj psixodiagnostiki. L.: Medicina, 216. (in Russ.).
8. Marishhuk, V.L. (2021). Kriterii professional'noj prigodnosti v otbore / Xrestomatiya po inzhenernoj psixologii. M.: Vy'sshaya shkola, 258. (in Russ.).
9. Markova, A.K. (1996). Psixologiya professionalizma. M.: Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond «Znanie», 312 s. (in Russ.).
10. Mekhdieva, I.D. (2019). Professional'no-npravstvennoe razvitie kak pedagogicheskaya kategoriya. In *Kul'tura, nauka, obrazovanie: problemy i perspektivy: Materialy VII Vserossiiskoi nauchnoprakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem*. Nizhnevartovsk, 395-398. (in Russ.).
11. Professional'nyj psixologicheskij otbor kandidatov v voенно-uchebny'e zavedeniya Ministerstva Oborony Rossijskoj Federacii. M.: MO RF. 1994, 167. (in Russ.).
12. Ustinov I.Yu., Karavanov A.A. (2017). Metodiki i texnicheskie sredstva psixologicheskoi diagnostiki v sisteme professional'nogo psixologicheskogo otbora voенноsluzhashhix Rossii i zarubezhnyx stran: sravnitel'nyj analiz. Voronezh: Izdatel'stvo RITM, 332. (in Russ.).

Литература

1. Асеев В.Г. Мотивационная регуляция поведения личности: автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1995. 45 с.
2. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: БГУ, 1978. 182 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 56.05.08. Военно-политическая работа от «16» ноября 2020 г.

4. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы человека. М.: Наука, 1970. 272 с.
5. Ибрагимова Л.А., Новикова Е.А. Подготовка бакалавров в профессиональной деятельности в инклюзивном образовании: теоретический аспект // Вестник Нижегородского государственного университета. 2019. № 4. С. 78-83.
6. Ибрагимова Л. А., Мехдиева И. Д. К вопросу о нравственном развитии студентов в период профессиональной подготовки в образовательном учреждении // Социальное и педагогическое образование: векторы развития. 2019. С. 20-23.
7. Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики. Л.: Медицина, 1994. 216 с.
8. Маришук В.Л. Критерии профессиональной пригодности в отборе / Хрестоматия по инженерной психологии. М.: Высшая школа. 2021. 258 с.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание». 1996. 308 с.
10. Мехдиева И.Д. Профессионально-нравственное развитие как педагогическая категория // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Нижегородск, 2019. С. 395-398.
11. Профессиональный психологический отбор кандидатов в военно-учебные заведения Министерства Обороны Российской Федерации. М.: МО РФ, 1994. 167 с.
12. Устинов И.Ю., Караванов А.А. Методики и технические средства психологической диагностики в системе профессионального психологического отбора военнослужащих России и зарубежных стран: сравнительный анализ Воронеж: Издательство РИТМ, 2017. 332 с.

Дата поступления: 19.04.2023

Дата принятия: 15.05.2023

© Karavanov A.A., Ustinov I.Y., Len A.A., 2023

УДК-378

https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/07

Кандаурова А.В.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

A.V. Kandaurova

PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES: PROBLEM STATEMENT

Аннотация. В современном образовательном пространстве всех регионов Российской Федерации отмечается, во-первых, дефицит педагогических кадров, во-вторых, непродолжительность периода работы молодых педагогов в школе, в-третьих, снижение интереса к профессии педагога среди абитуриентов. О тревожной статистике задумываются руководители всех уровней – от школьного до федерального, научные работники, политики. В поиске разрешения данной проблемы предпринята попытка научного осмысления феномена профессионально-педагогической направленности как личностного качества, обуславливающего успешную профессиональную деятельность. Целью данной публикации является актуализация проблемы профессионально-педагогической направленности у обучающихся педагогических вузов, а именно: уточнение содержания данного понятия, выявление основных психологических механизмов, детерминант, факторов и условий формирования и развития данного личностного качества. В работе предпринята также попытка эмпирического доказательства динамики развития профессионально-педагогической направленности у студентов педагогического университета и поиска возможных педагогических условий и средств для управления и целенаправленного воздействия на процесс развития данного качества в период обучения студентов. В проведённом исследовании использовались как качественные, так и количественные методы: контент-анализ информационных и публицистических материалов; качественно-смысловой анализ эссе; тестирование, анкетирование, опрос, беседа. Полученные результаты подтверждают опасения политиков и менеджеров образования: профессии педагога после окончания вуза, действительно, планируют посвятить жизнь не все выпускники. Также полученные результаты подтверждают динамический характер профессионально-педагогической направленности; ее детерминацию от вариативности мотивов профессионального

Abstract. In the modern educational space of all regions of the Russia Federation, there is, firstly, a shortage of teaching staff, secondly, the short period of work of young teachers at school, and thirdly, a decrease in interest in the teaching profession among applicants. Managers of all levels – from school to federal, scientists, politicians – are thinking about alarming statistics. In search of a solution to this problem, an attempt has been made to scientifically comprehend the phenomenon of professional and pedagogical orientation as a personal quality that determines successful professional activity. The purpose of this publication is to actualize the problem of professional and pedagogical orientation among students of pedagogical universities, namely: clarifying the content of this concept, identifying the main psychological mechanisms, determinants, factors and conditions for the formation and development of this personal quality. The paper also attempts to empirically prove the dynamics of the development of professional and pedagogical orientation among students of the pedagogical University and the search for possible pedagogical conditions and means for managing and purposefully influencing the development of this quality during the period of students' education. Both qualitative and quantitative methods were used in the study: content analysis of informational and journalistic materials; qualitative and semantic analysis of essays; testing, questionnaire, survey, conversation. The results obtained confirm the fears of politicians and education managers: not all graduates really plan to devote their lives to the profession of a teacher after graduation. Moreover, the results obtained confirm the dynamic nature of the professional and pedagogical orientation; its determination depends on the variability of the motives of professional choice, the image of the profession, personal experience. The article offers the main pedagogical conditions and

выбора, образа профессии, личного опыта. В статье предлагаются основные педагогические условия и средства для развития профессионально-педагогической направленности обучающихся, анализ и разработка которых может стать задачами дальнейшего исследования.

Ключевые слова: направленность личности; профессиональная направленность; профессионально-педагогическая направленность; мотивы, склонности; образование; студенты; профессиональный выбор; педагогическая профессия.

Сведения об авторе: Кандаурова Анна Валерьевна, доктор педагогических наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, kandaurova@list.ru

means for the development of professional and pedagogical orientation of students, the analysis and development of which can become the tasks of further research.

Keywords: personality orientation; professional orientation; professional and pedagogical orientation; motives; inclinations; education; students; professional choice; pedagogical profession.

About the author: Kandaurova Anna Valerievna, Doctor of Pedagogical Sciences, Russia State Pedagogical University named after A.I. Herzen (Hertsen University), St. Petersburg, Russia, kandaurova@list.ru

Кандаурова А.В. Профессиональная направленность студентов педагогических вузов: постановка проблемы // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2023. №2(62). С. 69-84. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/07>

Kandaurova, A.V. (2023). Professional orientation of students of pedagogical universities: problem statement. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (2(62)), 69-84. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/07>

Стремительные изменения современной действительности меняют все возможные сферы человеческой жизнедеятельности, меняют и ломают привычные стереотипы социальности, ценности и смыслы, претендуя на формирование нового цивилизационного (технологического) уклада. В таких условиях многие стандартные, но жизненно важные задачи, становятся для человека трудно выполнимыми. Так, в настоящее время среди молодых людей существенно изменилось ценностно-смысловое отношение к семье, к патриотизму, к родительству, к выбору профессии. Новые условия жизни диктуют новые модели социального поведения. С одной стороны, общество, бизнес и власть понимают, что стабилизация социально-экономических отношений в стране и в мире возможна только в условиях развития российского профессионализма; с другой стороны – сам смысл трудовой деятельности у молодого поколения формируется текущим общественным отношением к конкретной профессии, доминирующими в социуме ценностями и интересами. На фоне таких известных тенденций как устаревание знаний, регулярное отмирание профессий и возникновение новых профессий, профессиональный выбор для молодежи осложняется и СМИ-влиянием, и пропагандой фрилансерства, и доминированием индустрии моды и материальных ценностей.

Анализ динамики предпочтений профессиональных выборов молодыми людьми за последние годы подтверждает высказанные выше опасения. Так, контент-анализ нескольких распространённых сайтов и блогов позволил ранжировать наиболее предпочтительные профессии в молодежной среде. Например, аналитический обзор

профессионального выбора-2023 согласно блогу GeekBrains, приводит к следующему рейтингу:

– «первое место занимают IT-специалисты, к которым относятся аналитик Big Data; инженер по искусственному интеллекту; SMM-менеджер и интернет-маркетолог (в системе интернет-продажах); специалист в области информационной безопасности;

– на втором месте стоят профессии классические, сохраняющие свою актуальность: врач; косметолог; программист; инженер; логист;

– на третьем месте расположены творческие профессии: арт-менеджер; создатель подкастов» (<https://clck.ru/34ZBRA>). Как видно, профессия педагога не нашла достойного места в аналитическом обзоре данного блога.

Анализ материалов сайта Профгид, позволяет заключить, что наиболее популярными профессиями на сегодняшний день следует считать такие профессии, которые, во-первых, чаще всего выбираются абитуриентам; во-вторых, в которых более всего нуждаются работодатели и, в-третьих, наиболее массовые профессии. Так, в рамках первой группы профессий практически четверть века не происходит существенных изменений: абитуриенты стабильны в предпочтениях выбора экономики, юриспруденции, менеджмента. Правда, в последнее десятилетие набирают обороты профессии, связанные с информационными технологиями.

По второй позиции, по данным Минобрнауки (<https://clck.ru/34ZBNJ>) и Рособнадзора (<https://clck.ru/34ZBL9>), также нет особых сюрпризов. Так, в «Москве и Санкт-Петербурге самыми «популярными профессиями стали «Информационные системы и технологии», «Экономика», «Менеджмент», «Информатика и вычислительная техника», «Юриспруденция». В других регионах Российской Федерации топ-5 самых популярных профессий включил следующие направления: «Информационные системы и технологии», «Экономика», «Юриспруденция», «Педагогическое образование (с двумя профилями)», «Лечебное дело» (<https://clck.ru/33fkUp>).

По данным РИА-новости, самыми востребованными профессиями в России в 2022 году стали IT-специалисты (с опорой на позицию, что популярность определяется противоречием между высоким спросом и недостаточным предложением). Однако, приводя список самых востребованных профессий в 2022 году по количеству вакансий, аналитики называют «следующие профессии:

– специалисты в области интернет-технологий (программисты, разработчики, веб-дизайнеры, системные администраторы, тестировщики);

– инженеры-проектировщики (конструкторы, архитекторы, дизайнеры);

– врачи (особенно узкопрофильные: кардиологи, хирурги, офтальмологи, логопеды, эндокринологи, диетологи) и медсестры;

– педагоги;

– специалисты в области маркетинга и профессиональные рабочие» (<https://clck.ru/34ZBSn>).

По материалам СОВКОМБЛОГа топ-10 самых востребованных профессий в России на ближайшие годы выглядит следующим образом: IT-специалисты; врачи и медицинские сестры; маркетологи; специалисты сферы образования; разработчики киберпротезов; инженеры; работники индустрии красоты; нанотехнологи; архитекторы; юристы; экологи (<https://clck.ru/34ZBUA>).

Таким образом, официальные и относительно официальные сайты в число популярных и востребованных молодыми людьми профессий, профессию педагога ставят на 4-5 позицию, в отличие от неофициальных, но популярных блогов и сайтов. Согласно официальной статистике, востребованность педагогических профессий подтверждается активностью абитуриентов и вступительным конкурсом, однако, по тем же официальным данным, сегодня отмечается дефицит педагогических кадров во всех регионах Российской Федерации.

По словам президента Российской академии образования, академика Ольги Васильевой, «диплом об окончании педагогического университета получает только 70% поступивших на первый курс абитуриентов, что составляет 62 720 человек, а в школы попадает и вовсе меньше половины доучившихся до выпуска, а именно – 31 тысяча молодых специалистов. В течение первых трех лет работы, не выдержав нагрузок и безденежья, педагогическую стезю бросают еще примерно 20% молодых учителей. По данным Минпросвещения, на сегодняшний день количество учителей старше 50 лет составляет 39 процентов, а возрасте до 29 лет – 5,5 процента» (<https://clck.ru/YEsNs>). Между тем, поясняя сложившуюся в отечественном образовательном пространстве ситуацию, Ольга Васильева подчеркнула: «...многолетние исследования постсоветского периода подтверждают, что в педагогические университеты с твердой позицией идти работать в школу и ранее поступало менее трети абитуриентов» (<https://clck.ru/34ZBUA>).

Таким образом, научный интерес представляет проблема профессионально-педагогической направленности абитуриентов, поступающих в педагогический вуз, ее возможная динамика в период обучения, а также поиск детерминант и условий ее развития в данный период. В попытке ответить на поставленные вопросы заключена цель данной публикации.

Собственно, понятие «профессиональная направленность» в научных публикациях встречается достаточно часто, однако единого общепринятого мнения относительно содержания данного понятия, как показал теоретический анализ, не сложилось. В русле историко-логического подхода можно заключить, что в психологию понятие «направленность личности» ввел С.Л. Рубинштейн, утверждающий, что «проблема направленности заключается в определенных динамических тенденциях, определяющих человеческую деятельность» [14]. Б.Ф. Ломов также подчеркивал, что направленность включается во все имеющиеся трактовки понятия «личность» [8]. В.С. Мерлин

направленность личности также считал важнейшим личностным свойством, включающим систему мотивов, определяющих самосознание и проявляющихся в деятельности человека [10]. Несмотря на, казалось бы, различные точки зрения, направленность в целом понимается как системообразующее свойство личности, обуславливающее цели и мотивы ее активной деятельности.

Примерно в эти же годы группа ученых (Л.И. Божович и ее сотрудники – М.С. Неймарк, В.Э. Чудновский, Т.Е. Конникова и др. [1]), изучая иерархию структуры мотивации, предложили концепцию, в которой направленность личности понимается как произвольная иерархия мотивов, организующая поведение и деятельность человека.

В дальнейшем некоторое разночтение понятия «направленность личности» пытались преодолеть Г.М. Андреева, А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев. Так, Г.М. Андреева предложила рассматривать направленность личности как рядоположенное с понятием социальной установки; у А.Н. Леонтьева понятие «направленность личности» трактуется в контексте мотивационно-смысловых отношений и динамических смысловых структур личности; А.Г. Асмолов также связывал направленность личности с личностным смыслом и с социальной установкой. В современных публикациях направленность личности определяется как система потребностей, целей, мотивов и смыслов личности, которые формируются в единое целое в ходе личностного развития, а значит, направленность личности – социально обусловленное и воспитуемое качество [18].

Итак, относительно определения родового понятия «направленность личности» не обнаружено особых противоречий и в общем смысле под направленностью личности в отечественной психолого-педагогической традиции принято понимать личностное качество (свойство), включающее систему мотивов и определяющее динамические тенденции организации деятельности и поведения личности. При этом, если относительно содержания родового понятия «направленность личности» в науке не имеется выраженных противоречий, то относительно видовых понятий «профессиональная направленность» и «профессионально-педагогическая направленность» в научных публикациях дискуссия продолжается.

Профессионально-педагогическая направленность чаще всего рассматривается как частный вид профессиональной направленности, и раскрывается через «эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя»; интерес и любовь к педагогической профессии; потребность в общении с детьми; наличие педагогических способностей, др. Так, в своих работах Н.К. Степаненков под профессиональной направленностью понимает интегральное качество личности, определяющее профессиональный выбор, в соответствии с призванием и идеалами учащихся [17, с. 24]. В работа А.К. Марковой «профессиональная направленность рассматривается как интегральный результат мотивации профессиональной деятельности, выражающейся в интересах, отношениях, целенаправленных усилиях» [9, с. 55]. В своих трудах А.П. Сейтешев педагогическую

направленность понимает как важную сторону общей направленности личности, как сложное интегрированное образование совокупности потребностей, установок, интересов, целей, идеалов, убеждений, определяющих профессиональный выбор [15]. В работах В.А. Сластенина под «профессионально-педагогической направленностью» рассматривается наличие интереса к профессии, педагогического призвания, профессиональных педагогических намерений и склонностей, положительное эмоциональное отношение к детям, к родителям, к педагогической деятельности в целом» [16, с. 31]. Как видно из приведенных определений, выделение сколь-нибудь специфических дескрипторов в отношении собственно педагогической направленности сделать достаточно сложно.

Тем не менее, анализ разных определений дает право сделать некоторые заключения относительно понятия «направленность»:

- во-первых, это принадлежность к субъекту, его имманентное свойство;
- во-вторых, направленность выражает определенную активность этого субъекта (потенциальную или кинетическую) в отношении конкретного предмета;
- в-третьих, это векторность и определенность направления (на что именно направлена активность субъекта).

Поскольку речь идет о субъекте (личности), то активность и определенность его направленности определяется имеющимися потребностями в самоутверждении, самореализации, самоактуализации. Такие потребности могут быть удовлетворены в труде, в социальном взаимодействии в творчестве. Следовательно, содержание понятия «педагогическая направленность» следует рассматривать как совокупность мотивов и потребностей личности в самореализации и самоактуализации в конкретном виде деятельности, в нашем случае – в педагогической деятельности.

В поиске содержания и определения понятия «профессионально-педагогическая направленность» логично выделение каких-либо компонентов, что встречается практически во всех исследованиях. Однако, возникает некоторая сложность в определении структуры направленности. Нельзя не согласиться с Д. Колесовым, утверждающим, что «Если направленность – это наличие вектора активности, то никакой «структуры» вектор, конечно же, иметь не может» [7]. Как подчеркивает Д. Колесов, «имеющиеся примеры структуры направленности и их широкое использование в психолого-педагогических материалах следует понимать как «семантическое недоразумение», а говорить стоит не о «структуре направленности личности», а о нейропсихическом обеспечении такой направленности» [7]. Иными словами, изучение профессионально-педагогической направленности как динамического качества личности следует с позиции поиска и определения психологических механизмов и педагогических средств ее развития.

Механизмы и средства развития профессионально-педагогической направленности в системе смежных понятий.

Направленность и мотивы. Достаточно часто в публикациях направленность определяют через мотивы, мотивационную систему и совокупность мотивов. Данная позиция вполне оправдана. Поскольку направленность личности как некая потенциальная энергия может до определенного времени не осознаваться, и, следовательно, не проявляться, постольку мотивы как частные проявления направленности могут быть более диагностируемыми. «По характеру доминирующих мотивов личности вполне можно судить о ее направленности. При этом, направленность определяется личностными потребностями, а мотивами реализуется» [7, с. 12].

Очевидно, что у человека может быть множество мотивов как стабильных, так и ситуативных, которые в совокупности образуют некую динамическую мотивационную структуру личности. Динамика этой структуры определяется степенью удовлетворения мотивов: по мере удовлетворения одних мотивов, возникают следующие. Следовательно, направленность стоит отнести к некой базовой характеристике, относительно стабильной и продолжительной в процессе развития личности. Кроме того, направленность как вектор может определять и степень удовлетворения мотивов, и возникновение новых мотивов. К примеру, Б.Ф. Ломов подчеркивал, что некоторые мотивы могут быть весьма динамичными и ситуативными, а другие являются относительно устойчивыми и, по-видимому, определяют направленность [8]. Следовательно, изучение мотивов как психологических детерминант, в том числе мотивов выбора педагогической профессии, могут пролить свет на наличие и развитие профессионально-педагогической направленности личности будущего педагога.

Направленность и склонность. Как подчеркивает Д. Колесов, данные понятия семантически близки, однако, склонность носит частный характер, а направленность – обобщенный. «Склонность, подчеркивает Д. Колесов, скорее, предпочтение личности при прочих равных возможностях. Склонность касается разнообразного множества вещей («и-и» - вкусы, характер выбора...). Направленность более жесткое, альтернативное в выборе («или-или») свойство личности» [7]. Нам, в рассуждениях о педагогической направленности импонирует вывод Д. Колесова, что «вероятно, не может быть нескольких направленностей личности, в то время как несколько склонностей у личности может быть вполне» [7]. Следовательно, изучение выраженных склонностей обучающихся, актуализация данных склонностей может детерминировать развитие профессионально-педагогической направленности. К таким склонностям (при этом, не обязательно жёстко связанных с педагогической деятельностью) могут быть следующие: склонность к общению, к помощи, к социальному взаимодействию; к познанию, к работе с детьми, другие.

Направленность и профессия. Известно, что направленность как вектор определяет активность той или иной предпочитаемой деятельности. То есть, человек выбирает те виды деятельности, которые связаны с его интересами, потребностями, склонностями, способностями, возможностями, что в совокупности и выражается направленностью

личности. Следовательно, изучение профессиональной направленности личности логично осуществлять в дихотомии «удовлетворенность и самореализация – неудовлетворенность и отсутствие самореализации». Таким образом, направленность на профессиональную педагогическую деятельность целесообразно рассматривать с позиции потребностей в самореализации с показателем удовлетворённости от данного вида деятельностной активности.

Итак, психологическими механизмами развития профессионально-педагогической направленности могут выступать система потребностей и мотивов к педагогической деятельности, склонность к определенному виду деятельности, наличие удовлетворенности от данного вида деятельности.

Обращение к педагогической литературе позволяет выделить самые разнообразные аспекты в исследовании профессионально-педагогической направленности: содержания и структуры; этапов становления и логики развития; уровней сформированности и методов диагностирования; критериев оценки сформированности и условий коррекции. Вместе с тем, вопрос условий и особенностей развития профессионально-педагогической направленности личности студентов в период их профессионального образования, необходимый для определения средств развития профессионально-педагогической направленности, остается нерешенным, что доказывается в том числе и официальной статистикой дефицитов в кадровой политике в области педагогического труда.

Эмпирическое исследование было осуществлено на базе ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена», в котором приняли участие 62 студента Института педагогики в период обучения со второго по четвертый курс. Методами исследования стали качественный анализ эссе; анкетирование, опрос по стандартизированным методикам «Изучение мотивации профессиональной деятельности» К. Замфир, модифицированной А. Реаном [2]; «Изучение направленности личности» В. Смекала, М. Кучера (модификация ориентировочной анкеты Б. Басса) [12]; опросник Е.И. Рогова «Оценка профессиональной направленности личности учителя» [13], беседы. Для выявления возможной динамики и определения факторов развития профессионально-педагогической направленности исследование осуществлялось в продолжении двух лет с 2020 по 2023 год. Первые диагностические процедуры с обучающимися были проведены в начале второго года обучения - в сентябре 2020 года, последние – в марте 2023 года.

В теоретической части в качестве основных психологических механизмов развития профессионально-педагогической направленности обоснованы система потребностей и мотивов к педагогической деятельности, склонность к определенному виду деятельности, наличие удовлетворенности от данного вида деятельности.

Для оценки мотивационного комплекса в отношении профессионального выбора применялась методика «Изучение мотивации профессиональной деятельности» К. Замфир, модифицированная А. Реаном. Как известно, согласно данной методике, мотивационный комплекс оценивается по соотношению трех видов мотивации – внешней положительной,

внешней отрицательной и внутренней мотивации. Обработанные результаты показали, что оптимальное сочетание мотиваций (ВМ > ВПМ > ВОМ), где внутренняя мотивация преобладает над внешней положительной и внешней отрицательной, показали только половина (31 человек); остальные респонденты продемонстрировали самые различные варианты. Полученные результаты говорят не только о несформированности профессионально-педагогической направленности, но и о стихийности, случайности профессионального выбора у почти половины студентов 2 курса в целом.

Оценка склонности к педагогической деятельности происходила в системе индивидуальных и групповых бесед. Опираясь на определение, данное рядом исследователей, где «Склонность к труду педагога понимается как предрасположенность личности к педагогическому труду, формирующаяся в результате активизации самостоятельного овладения трудовыми навыками, связанными с потребностями, интересами, ценностями воспитания и обучения» [11], со студентами была проведена беседа, результаты которой фиксировались в протоколе. Студенты второго курса, в основном, связывали свои интересы к педагогической деятельности с уже имеющимся опытом работы вожатыми, волонтерами, с потребностями в общении с детьми, с потребностями оказания помощи людям и передачи им знаний. В начале второго курса студенты демонстрировали уверенность в своих силах: им казалось, что они уже знают все о педагогической работе. По оценке ответов можно заключить, что 87% (54 студента) имели высокий уровень склонности к педагогической деятельности; остальных можно условно отнести в группу сомневающихся, неуверенных в своем профессиональном выборе.

Для предварительной оценки профессионально-педагогической направленности студентам было предложено написать эссе «Почему я выбрал профессию педагога» с целью выявления основных детерминант профессионального выбора. Качественный анализ студенческих эссе показал следующие результаты: 37 студентов (около 60%) подтвердили осознанный профессиональный выбор. Приведем некоторые выдержки из студенческих работ.

«Я всегда знала, что хочу помогать людям»; «я не сомневалась в выборе помогающей профессии»; «мой выбор был продиктован опытом работы с детьми в школе, в оздоровительных лагерях, в клубе во дворе, с братьями и сёстрами. Мне всегда нравилось чувствовать себя нужной»; «Чтобы стать успешным в социально-педагогической профессии, человек должен обладать определенным набором морально-нравственных качеств. Поскольку меня всегда волновал вопрос социальной и гуманистической справедливости, для меня выбор профессии был очевиден» и т. п.

При этом, значительная часть второкурсников (около 40%) показала неуверенность своего профессионального выбора, сомнения в готовности к педагогической работе: *«Не уверена, что буду работать педагогом, особенно, социальным. Мне просто нравилось писать в тетрадях красной ручкой, нравилось ставить оценки»; «Никогда не хотела*

стать учителем, пока не появился в школе учитель французского языка, и я буквально влюбилась в эту профессию. Но не поступила на французский язык»; «Я никогда не знала, кем я стану. Этот вопрос был всегда острый и болезненный для меня. Когда я прошла профориентационное тестирование, то с удивлением узнала, что мое призвание должно быть в работе с людьми, детьми. Еще, несколько сомневаясь в своем призвании, я прошла большое количество диагностических процедур, результаты которых подтвердили мои склонности, но не интересы. Тогда я занялась изучением себя и поняла, что психолого-педагогическое направление мне подходит: я как минимум, смогу разобраться в себе» и т. п.

Также для оценки профессионально-педагогической направленности была проведена методика «Изучение направленности личности» В. Смекала, М. Кучера (в модификации ориентировочной анкеты Б. Басса). Данная методика позволяет определить общую направленность человека – направленность на себя, направленность на взаимодействие, направленность на задачу. Обработка эмпирических данных показала, что доминирующей направленностью в группе студентов 2 курса является направленность на себя (около 45%) как выраженная озабоченность собственным благополучием, личным успехом, стремление к лидерству и превосходству. Направленность на взаимодействие показали 27% обучающихся, которых можно охарактеризовать как стремящихся к общению, к благоприятному климату, готовых работать в команде и т. д. Почти 28% студентов характеризуются деловой направленностью – направленностью на задачу, на процесс, на решение трудных ситуаций, на собственно деятельность.

Таким образом, можно заключить, что на втором курсе говорить о сформированной профессионально-педагогической направленности не имеет смысла, что не более половины студентов можно оценить как направленных и мотивированных на педагогическую деятельность.

Второй задачей, решаемой в рамках данной публикации, является определение возможных условий и средств развития профессионально-педагогической направленности у студентов в период профессионального образования. В рамках решения этой задачи тем же самым студентам, спустя два года, было предложено написать эссе «Формирование образа моей будущей профессии». Остановимся на выдержках из работ студентов, умышленно разделив их на две группы. В первой группе сочинения студентов, твердо осознающий свою профессионально-педагогическую направленность. Кроме того, контент-анализ текстов позволил выделить и детерминанты развития профессионально-педагогической направленности.

«Когда у нас начался курс по психологии, я поняла, зачем я сюда поступила! Вот оно – мое! Я начала много читать по психологии, металась между различными направлениями, пока не поняла, что мое призвание – помогать людям, оказавшимся в трудной ситуации и помогать, опираясь на научные достижения»; «Для меня главным образом будущей профессии стал школьный психолог как образ таинственной, прекрасной профессии,

помогающий людям стать счастливыми. Я разочаровалась в обучении на третьем курсе. Но потом мы вышли на практику и все вновь стало важным, таинственным, волшебным! Я счастлива в своем выборе!»; «Образ моей будущей профессии сформировался только к 4-му курсу. Пройдя практику в различных учреждениях города, я поняла, что именно мне нравится в этой работе, и в какой области мне бы хотелось развиваться. Для себя рассматриваю сферу индивидуальных консультаций, тьюторства, сопровождения детей с ОВЗ, нейроотличных детей с СДВГ и РАС»; «И хоть я мечтала стать психологом, к 4 курсу я поняла, что данные две профессии (педагог и психолог) можно совмещать, а это для меня большое счастье – иметь возможность учить детей и помогать им в процессе социализации»; «В учебное время мы пережили многое – карантин, дистанционное обучение, события, связанные со спец. операцией в Украине – все это выбило меня из активной студенческой жизни, но позволило найти в себе новые таланты – занятия наукой в университете позволили мне углубиться в проблему профориентационной работы и понять, как помочь таким же как я – тем, кому сложно сделать выбор»; «Мой профессиональный выбор, наверное, не был случайным. Результат теста на профориентацию подтвердил, что мне идеально подойдет профессия человек-человек. Семья поддержала и помогла точно определиться с направлением, также на формирование образа педагога повлияли мои мама и бабушка с педагогическим образованием и стажем более 20 лет»; «Я с детства знала, что буду педагогом. Моя учительница сумела разжечь огонь любви к детям с раннего возраста» и т. п.

Итак, анализ текстов позволяет выделить в качестве детерминант развития профессионально-педагогической направленности, следующие: содержание образовательных дисциплин; образ и личный пример учителя, педагога; просоциальная мотивация и высокая социальная значимость профессии; аксиологическая актуализация, осознанность и рефлексия целей и задач профессиональной деятельности; активная научная студенческая деятельность, педагогические практики, семейные династии.

Вторая группа примеров включает выдержки из работ студентов 4 курса как утвердившихся в неправильности своего профессионального выбора, так и разочаровавшихся за период обучения: «*Вся моя семья была уверена, что я продолжу традицию работников железной дороги. Но, включившись в работу школьного ученического самоуправления, я разрушила династию. А дальше – успешное участие в олимпиадах, активная деятельность в школьной жизни, победы в конкурсах не дали шанса в сомнении выбора будущей профессии – естественно, Первый педагогический. Однако период обучения меня разочаровал. Наверное, сейчас уже я не готова стать педагогом»;* «*Я много смотрю фильмов и читаю книг о своей будущей профессии, однако, мне все равно чего-то не хватает для образования, для того чтобы успешно работать. Я планирую продолжить обучение»;* «*...спустя четыре года обучения я поняла, что социальным педагогом я не смогу стать из-за неустойчивого эмоционального состояния, которое*

мешает не только жизни, но и обучению, а тем более – работе»; «Ещё с самой школы у меня очень много раз менялся выбор моей будущей профессии. Много раз я проходила профориентационные тесты, и результат во всех всегда был один и тот же — творческие профессии и профессии, связанные с помощью людям. Поэтому после школы я осознанно поступила на социального педагога (насколько осознанно это может быть в 17 лет). Учась сейчас на четвертом курсе по специальности, в которой я себя не вижу, мне хочется скорее закончить университет»; «И вот уже как 4 года я учусь на помогающую профессию, не совсем то, что я себе представляла, но лучше, чем ничего».

Разумеется, важным вопросом является вопрос числа студентов, разочаровавшихся в будущей профессии в конце обучения. Для определения объективного количественного показателя, эссе были анонимными, что позволило определить, что из 62 студентов 4 курса, 24 человека не планируют работать социальным педагогом или педагогом-психологом. Также был проведен опросник Рогова «Оценка профессиональной направленности личности учителя», согласно которой большинство студентов 4 курса склонны к ролям «организатор» и «коммуникатор» (23 и 22 человека соответственно), 9 человек доминирующей ролью показали роль предметника и 8 человек – роль интеллигента. Повторная диагностика профессионально-педагогической направленности по методике В. Смекала, М. Кучера, напротив, показала положительную динамику. Так, направленность на себя показало только 7 студентов 4-го курса; направленность на взаимодействие 40 студентов и направленность на задачу – 15 студентов, что, безусловно, говорит о росте именно педагогической направленности за период обучения.

После первого курса 87% студентов имели высокий уровень склонности к педагогической деятельности и около 60% сделали осознанный профессиональный выбор, что, как выяснилось, не гарантирует устойчивой мотивации к реальной педагогической деятельности, так как на 4-ом курсе 24 человека (то есть 38%) не планируют работать социальным педагогом или педагогом-психологом.

Таким образом, результаты исследования подтвердили с одной стороны – нестабильность профессиональной направленности, с другой – очевидную возможность ее развития в период профессионального образования и позволили определить основные психологические механизмы и педагогические средства ее развития.

Во введении к данной статье уже приводились слова О. Васильевой о тенденции нестабильности ситуации с кадровой политикой в педагогической сфере. Действительно, по материалам исследований Э.А. Гришина в конце 1990-х годов, примерно 40% обучающихся в педагогических вузах не имели выраженной и устойчивой педагогической направленности [3]. Следовательно, профессионально-педагогическая направленность как динамическое личностное качество, отзывчивое к внешнему воздействию, представляет научно-исследовательский интерес в части психологических механизмов и детерминант развития и становления; в части возможной управляемой динамики в процессе

профессионального образования; в части поиска условий и средств, оказывающих существенное влияние на развитие данного качества.

Вопросы об особенностях развития профессионально-педагогической направленности, о условиях и средствах, обеспечивающих гарантированное развитие данного качества у обучающихся, по-прежнему остаются открытыми в педагогической науке. Вместе с тем, на сегодняшний день, пожалуй, доказано, что данное динамическое личностное качество может и должно развиваться в процессе образования. Так, в исследовании В.И. Долговой и А.А. Нуртдиновой подтверждается, что «профессионально-педагогическая направленность личности развивается в учебном процессе» [4]. Следовательно, необходимо обоснование педагогических средств и условий развития профессионально-педагогической направленности. В рамках данной статьи выявлены основные детерминанты, которые могут быть положены в основании педагогических средств и условий, а именно: содержание образовательных дисциплин; образ и личный пример учителя, педагога; просоциальная мотивация и высокая социальная значимость профессии; аксиологическая актуализация, осознанность и рефлексия целей и задач профессиональной деятельности; активная научная студенческая деятельность, педагогические практики, семейные династии. Также профессионально мотивирующее и направляющее значение имеет, согласно другим исследованиям, непрерывной характер педагогической практики, актуализация ценностно-смыслового содержания преподаваемых дисциплин, контекстность и современность образования; участие студентов в научной, творческой, помогающей, волонтерской деятельности, квазипрофессиональная деятельность в период обучения. Разнообразная деятельность в период обучения будет способствовать планированию профессиональной карьеры.

О. Васильева, также полагает, что проблему развития профессионально-педагогической направленности, а значит и дефицита педагогических кадров можно решать только комплексно: повышением престижа профессии, качества образования и условий труда учителя, но прежде всего подуманной системой профессиональной ориентации школьников (<https://clck.ru/33NHUh>).

Е.А. Колесникова в своей работе также обосновывает возможность развития профессионально-педагогической направленности у студентов педагогически университетов за счет включения их в активную предпрофессиональную деятельность; к осознанию и принятию профессиональных функций и ролей в ходе решения учебно-профессиональных задач; разнообразия содержания, форм, методов обучения; методического сопровождения процесса развития профессионально-педагогической направленности студентов [6].

Результаты исследования позволяют заключить, что профессионально-педагогическая направленность является динамическим личностным качеством, в качестве детерминант ее развития определены следующие: содержание образовательных дисциплин;

образ и личный пример учителя, педагога; просоциальная мотивация и высокая социальная значимость профессии; аксиологическая актуализация, осознанность и рефлексия целей и задач профессиональной деятельности; активная научная студенческая деятельность, педагогические практики, семейные династии.

Профессионально-педагогическая направленность студентов педагогических университетов может и должна развиваться в образовательном процессе весь период обучения, появляется необходимость в поиске совершенствования и создания новых инновационных моделей [5] для формирования готовности к профессиональной деятельности. Студенты осваивают знания, приобретают умения, формируют первичные профессиональные навыки – все это способствует развитию знаний о профессии педагога. Следует усилить ценностную, смысловую составляющую содержания образовательных дисциплин, модернизировать содержательную составляющую заданий педагогической практики, согласовать их с требованиями профессионального стандарта педагога, обеспечить студентам возможность занятий научно-исследовательской деятельностью, привлекать их к творческим и исследовательским лабораториям на кафедрах, организовать непрерывную квазипрофессиональную и волонтерскую деятельность. Важным аспектом для развития профессионально-педагогической направленности является контекстность содержания профессионального педагогического образования.

В условиях снижения популярности педагогической профессии у современных молодых людей следует активизировать и профессионально ориентационную работу в школах.

Литература

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. СПб: Питер, 2000. 304 с.
3. Гришин Э.А. Социально-психологические и педагогические проблемы подготовки учителей. М., 1996. 152 с.
4. Долгова В.И., Нуртдинова А.А. Исследование профессионально-педагогической направленности личности студентов // Современные проблемы науки и образования. 2017. №6. С. 142.
5. Ибрагимова Л.А., Новикова Е.А. Подготовка бакалавров к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании: теоретический аспект // Вестник Нижегородского государственного университета. 2019. №4. С. 78-83.
6. Колесникова Е.А. Проблемы формирования профессионально-педагогической направленности студентов - будущих учителей // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура». 2007. № 2(10). С. 7-10.
7. Колесов Д. Направленность личности // Развитие личности. 2009. №4. С. 8-21.
8. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. С. 310-324.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва: Знание, 1996. 312 с.
10. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. Пермь, 1971. 120 с.

11. Ниясова Н.С., Кульмамбетова Э.С., Кирина И.А. Экспериментальное исследование склонности к педагогической деятельности в профессиональной ориентации подростков // Наука и школа. 2021. № 4. С. 222-231. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2021-4-222-231>
12. Реан А.А. Психология изучения личности. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. 288 с.
13. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. 384 с.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1946. С. 623.
15. Сейтешев А.П. Профессиональная направленность личности: Теория и практика воспитания. Алма-Ата: Наука КазССР. 1990. 333 с.
16. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. и др. Педагогика / под ред. В.А. Слостенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
17. Степаненков Н.К. Профессиональная ориентация учащихся. Минск: Университетское, 1993. 168 с.
18. Штерензон В.А., Сажаев А.В. Исследование структуры направленности личности студента профессионально-педагогического вуза // Психология, социология и педагогика. 2015. №8.

References

1. Bozhovich, L.I. (1968). Lichnost` i eyo formirovanie v detskom vozraste. M.: Prosveshhenie, 464. (in Russ.).
2. Bordovskaya, N.V., & Rean, A.A. (2000). Pedagogika. SPb: Piter, 304. (in Russ.).
3. Grishin, E.A. (1996). Social`no-psixologicheskie i pedagogicheskie problemy` podgotovki uchitelej. M., 152. (in Russ.).
4. Dolgova, V.I., & Nurtdinova, A.A. (2017). Issledovanie professional`no-pedagogicheskoy napravlenosti lichnosti studentov. *Sovremennyy`e problemy` nauki i obrazovaniya*, (6), 142. (in Russ.).
5. Ibragimova, L.A., & Novikova, E.A. (2019). Podgotovka bakalavrov k professional`noj deyatel`nosti v iklyuzivnom obrazovanii: teoreticheskij aspekt. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 4, 78-83. (in Russ.).
6. Kolesnikova, E.A. (2007). Problemy` formirovaniya professional`no-pedagogicheskoy napravlenosti studentov - budushhix uchitelej. *Vestnik YuUrTU. Seriya «Obrazovanie, zdavooxranenie, fizicheskaya kul`tura»*, 2(10), 7-10. (in Russ.).
7. Kolesov, D. (2009). Napravlenost` lichnosti. *Razvitie lichnosti*, 4, 8-21. (in Russ.).
8. Lomov, B.F. (1984). Metodologicheskie i teoreticheskie problemy` psixologii. M.: Nauka, 310-324. (in Russ.).
9. Markova, A.K. (1996). Psixologiya professionalizma. Moskva: Znanie, 312. (in Russ.).
10. Merlin, B.C. (1971). Lekcii po psixologii motivov cheloveka. Perm`, 120. (in Russ.).
11. Niyasova, N.S., Kul`mamet`eva, E`.S., & Kirina, I.A. (2021). E`ksperimental`noe issledovanie sklonnosti k pedagogicheskoy deyatel`nosti v professional`noj orientacii podrostkov. *Nauka i shkola*, (4), 222-231. (in Russ.). <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2021-4-222-231>
12. Rean, A.A. (1999). Psixologiya izucheniya lichnosti. SPb.: Izd-vo Mixajlova V.A., 288. (in Russ.).
13. Rogov, E.I. (2003). Nastol`naya kniga prakticheskogo psixologa. M.: Izd-vo VLADOS-PRESS. Kn. 1: Sistema raboty` psixologa s det`mi raznogo vozrasta, 384. (in Russ.).
14. Rubinshtejn, S.L. (1946). Osnovy` obshhej psixologii. M., 623. (in Russ.).
15. Sejteshev, A.P. (1990). *Professional`naya napravlenost` lichnosti:(Teoriya i praktika vospitaniya)*. Nauka. KazSSR. 333. (in Russ.).
16. Slastenin, V.A., Isaev, I.F., Shiyanov, E.N., & i dr. (2002). Pedagogika / pod red. V.A. Slastenina. M.: Izdatel`skij centr «Akademiya», 576. (in Russ.).

17. Stepanenkov, N.K. (1993). Professional'naya orientaciya uchashhixsya. Minsk: Universitetskoe, 168. (in Russ.).

18. Shterenzon, V.A., & Sazhaev, A.V. (2015). Issledovanie struktury` napravlenosti lichnosti studenta professional`no-pedagogicheskogo vuza. *Psixologiya, sociologiya i pedagogika*, 8. (in Russ.).

Дата поступления: 03.04.2023

Дата принятия: 10.05.2023

© Кандаурова А.В., 2023

УДК-378

<https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/08>

Киртава Г.Т., Кандаурова А.В.

ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ»

G.T. Kirtava, A.V. Kandaurova

APPROACHES TO THE DEFINITION OF THE CONCEPT «PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE PERSONALITY»

Аннотация. В статье рассматриваются подходы различных авторов к определению понятий «направленность личности» и «профессиональная направленность личности» в психолого-педагогической литературе. Целью данной статьи является анализ имеющихся в психолого-педагогической науке подходов к определению понятия «направленность личности» для выявления общих оснований и определения понятия «профессиональная направленность личности». Большинство ученых рассматривают направленность как одну из важнейших характеристик структуры личности, и в большей степени определение данного понятия связано с такими терминами, как потребности, интересы, мотивы, влечения, цели, активность, установка. Термин «направленность» в психолого-педагогической литературе сохраняет в своем понятии неопределенность и может быть трактоваться достаточно широко. В психолого-педагогических подходах в основе феноменологии данного понятия могут быть различные основания: за основу можно взять и предмет направленности, на который нацелен человек в своей активности; и, собственно, объект направленности, на который влияют его психические свойства. Предметом направленности может выступать операционная сфера деятельности: действия человека для достижения своих целей в соответствии с направленностью; профессиональная сфера, эстетическая сфера, гуманистическая сфера, личностные особенности характера и т.д. Разнообразные векторы направленности образуют специфическую систему, которая формирует психологический облик личности и направляет ее активность в процессе жизнедеятельности. Классификация разных видов направленности личности может быть очень разнообразной, как и подходы к трактовке данного понятия. Также вариативна компонентная структура направленности личности. Обобщение полученных

Abstract. The article examines the approaches of various authors to the definition of the concepts of “personality orientation” and “professional orientation of personality” in psychological and pedagogical literature. The purpose of this article is to analyze the approaches available in psychological and pedagogical science to define the concept of “personality orientation” in order to identify common grounds and define the concept of “professional personality orientation”. Most scientists consider orientation as one of the most important characteristics of the personality structure and to a greater extent the definition of this concept is associated with such terms as needs, interests, motives, drives, goals, activity, attitude. The term “orientation” in the psychological and pedagogical literature retains uncertainty in its concept and can be interpreted quite broadly. In psychological and pedagogical approaches, the phenomenology of this concept can be based on various grounds: one can take as a basis the subject of orientation, which a person is aimed at in his activity; and, in fact, the object of orientation, which is influenced by his mental properties. The subject of orientation can be the operational sphere of activity: human actions to achieve their goals in accordance with the orientation; professional sphere, aesthetic sphere, humanistic sphere, personal characteristics of character, etc. Various vectors of orientation form a specific system that forms the psychological appearance of a person and directs her activity in the process of life. The classification of different types of personality orientation can be very diverse, as well as approaches to the interpretation of this concept. The component structure of personality orientation is also variable. Generalization of the data obtained allows us to

данных позволяет заключить, что профессиональная направленность является составной частью общей направленности личности, что ее компонентная иерархическая структура подтверждает подвижность, динамичность и отзывчивость профессиональной направленности к развитию. Полученные результаты анализа позволяют проектировать педагогические условия для развития профессиональной направленности у обучающихся.

Ключевые слова: направленность личности; профессиональная направленность личности; мотивы; потребности; интересы; установка; склонности.

Сведения об авторах: Киртава Георгий Темуриевич, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, tp.16@inbox.ru; Кандаурова Анна Валерьевна, доктор педагогических наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, kandaurova@list.ru

conclude that professional orientation is an integral part of the general orientation of the personality, that its component hierarchical structure confirms the mobility, dynamism and responsiveness of professional orientation to development. The obtained results of the analysis allow us to design pedagogical conditions for the development of professional orientation among students.

Keywords: orientation of personality; professional orientation of personality; motives; needs; interests; attitude; inclinations.

About the authors: Kirtava Georgij Temurievich, Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, St. Petersburg, Russia, tp.16@inbox.ru; Kandaurova Anna Valeryevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, St. Petersburg, Russia, kandaurova@list.ru

Киртава Г.Т., Кандаурова А.В. Подходы к определению понятия «профессиональная направленность личности» // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2023. №2(62). С. 85-99. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/08>

Kirtava, G.T., & Kandaurova, A.V. (2023). Approaches to the Definition of the Concept «Professional Orientation of the Personality». *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (2(62)), 85-99. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/08>

Новый вызов к системе профессионального и высшего образования, связанный с динамикой и социальности и рынка труда, с устареванием знаний и лоббированием искусственного интеллекта, с появлением новых профессий и новых форм трудовой занятости, поднимает проблему профессиональной направленности личности на новую ступень научного осмысления. К вопросам профессионального, в том числе педагогического образования, добавляются вопросы о сохранении контингента обучающихся, о сохранении молодого педагога в школе, о создании условий для благополучного, гармоничного профессионально-личностного развития специалиста, о ресурсном обеспечении непрерывного образования педагога в течение всей жизни. Для системы Российского образования сохранение и развитие педагогических кадров является важнейшей задачей [9].

Направленность личности, как научное понятие, в гуманитарных исследованиях имеет различное толкование в зависимости от точки зрения, позиции исследователя или предмета исследования, что вполне закономерно. С другой стороны, построение терминологического аппарата при изучении проблемы профессиональной направленности личности требует соблюдение принципа однозначности терминов, согласно которому

каждому конкретному термину должно соответствовать определенное значение. Иными словами, каждый термин не должен использоваться для обозначения других объектов в терминологическом поле той же науки.

В данной работе целью стоит анализ понятия «направленность личности» в различных трактовках и с позиций различных авторов для выявления общего и различного в рассмотренных вариантах определений в поиске новых механизмов и способов развития профессиональной направленности личности.

О содержании понятия «направленность личности».

Как показано в различных исследованиях, впервые проблему направленности личности в психологической науке начал разрабатывать С.Л. Рубинштейн. Ученый полагал, что «в основе направленности личности лежат тенденции, которые являются источником разнообразной всесторонней деятельности» [23]. Данные тенденции отражают потребности и интересы личности. В свою очередь, потребность способствует появлению направленности на предмет удовлетворения данной потребности. Именно внешние воздействия в виде влечений, интересов, желаний обуславливают возникновение направленности личности.

В случае с влечениями, благодаря раздражителю внутри организма, линия активности исходит от внутреннего желания к внешнему предмету. Однако данная активность может исходить также от внешнего к внутреннему, в случае, когда индивидом общественно-значимые задачи и цели ставятся выше личностных, что является проявлением, к примеру, гуманистической направленности личности. В этом случае общественно-значимое порождает внутри личности динамические тенденции, существенно отличимые от первоначальных тенденций, направленных на удовлетворение внутренних, личных потребностей, интересов, желаний.

Таким образом, в подходе С.Л. Рубинштейна выдвигается принцип детерминизма, определяющий преломление внешнего через внутреннее, с помощью которого предполагается разрешать проблему взаимодействия внешнего и внутреннего [23]. Из этого следует, что поведение, активность, деятельность человека опосредованно детерминирована внутренними потребностями, целями и мотивами. В своих многочисленных экспериментах С.Л. Рубинштейн, разрабатывая принцип детерминизма, предлагал испытуемым разнообразные подсказки для решения мыслительной задачи, которыми они, однако, пользовались только в том случае, если самостоятельно продвигались вперед в анализе решаемой задачи. С позиции гуманистического принципа детерминизма следует, что строго дозируемое внешнее воздействие влияет на испытуемого в зависимости от внутренних условий его мышления. Таким образом, внешние воздействия формируют деятельность личности, однако, главную роль здесь играют именно внутренние условия, опосредствующие все внешние воздействия и определяющие, какие из внешних воздействий будут участвовать в процессе детерминации жизнедеятельности субъекта [23].

Используя теоретические положения С.Л. Рубинштейна, можно делать вывод, что в процессе формирования и развития профессиональной направленности личности существенное место занимают представления о профессии: изменение представлений о значимости профессии способствует развитию профессиональной направленности личности [23].

Работы А.Н. Леонтьева дополняют принцип детерминизма С.Л. Рубинштейна. В подходе ученого, индивид обладает определенными потребностями и наклонностями от рождения, но они выступают предпосылками (возможностями) его развития, однако перестают быть чем-то индивидуальным, находящемся внутри личности, в тот момент, когда личность начинает действовать. Иными словами, А.А. Леонтьев в качестве ведущего подхода к изучению направленности личности, выдвигает деятельностный подход, в котором именно деятельность рассматривается основанием для развития направленности личности [14].

Принцип преломления реализуется в теории установки Д.Н. Узнадзе. Здесь главным механизмом регуляции поведения личности, определяющим его направленность, ученый обосновывает установку [26]. Направленность формируется в процессе модификации психологического облика личности в ходе ее взаимодействия с окружающей действительностью, с конкретной ситуацией. Таким образом, действия личности в конкретной ситуации, в определенной мере уже предопределено (установлено) еще до начала взаимодействия с ситуацией. Окружающая действительность воздействует на личность, изменяет ее, побуждает к возникновению той или иной направленности в соответствии с наличным психологическим портретом личности, ее характером, поведением, убеждениями и пр. Установка является как бы промежуточным звеном между внешним поведением личности и ее внутренними мотивами, имеющимися потребностями. Для удовлетворения потребности личности формируется определенная установка в зависимости от конкретной ситуации, которая и определяет ее направленность [26].

Близок к подходу Д.Н. Узнадзе и Б.Ф. Ломов, который считал, что направленность личности формируется в процессе развития личности и определяет ее общий психологический склад [15]. На каждом этапе взросления индивида «под влиянием доминирующей деятельности формируется социальная установка, фиксирующая отношения субъекта к объектам окружающей действительности, что и становится его направленностью. В дальнейшей жизни направленность определяет жизненные позиции личности в ситуациях семьи, трудового сообщества, дружеского круга общения, общественных отношений, профессиональной деятельности» [15].

Применительно к проблеме нашего исследования, потребность в педагогической деятельности выражается в педагогических интересах, взглядах, в отношении к воспитанию и работе с детьми, что и является установкой, которая в свою очередь определяет и регулирует поведение личности для удовлетворения потребности в педагогической деятельности

В работах Г. Олпорта, направленность личности является характеристикой зрелой личности, сущность которой определяется как развитие в определенном направлении, как выраженная активность личности. Направленность порождается целью, перспективами и амбициями личности, она проявляется только при условии целенаправленного планирования личностью своей жизни. В основе направленности лежит цель, к которой стремится личность. Г. Олпорт пытается определить деятельность индивида не через его прошлый опыт, как это делают другие ученые, а через влияние из будущего [21]. Ученый вводит понятие «личностных черт», то есть предрасположенности человека действовать определенным образом в различных ситуациях. Например, робкий человек будет вести себя сдержанно и спокойно дома, в гостях, в общественных местах и т. д. Если человек дружелюбен, он будет оставаться дружелюбным в большинстве случаев. Если же поступки и привычки не соответствуют личностным чертам, то это не означает, что данных черт нет. Таким образом, черты личности, будучи сформированными, определяют ее поступки в дальнейшем [26].

В продолжении данной традиции, где направленность есть некий психологический склад, интегративная характеристика личности, можно отнести и работы В.С. Мерлина. Направленность личности, по мнению В.С. Мерлина, является психическим свойством, определяющим общее направление деятельности индивида в различных обстоятельствах. Свойства личности выражают направленность, а также характер, вместе они образуются в процессе жизнедеятельности и находятся под влиянием природных задатков. Ценностное отношение личности к предметам и явлениям окружающего мира выражается в мотивах деятельности личности [18].

В психологии сложилось отдельное направление в отношении изучения направленности личности на основе мотивов и мотивационной системы. Так, К.К. Платонов характеризует направленность как совокупность доминирующих мотивов, которые определяют поведение индивида независимо от условий. По мнению ученого, направленность личности является одним из компонентов структуры личности, включающим в себя несколько связанных иерархией форм: влечение, желание, интерес, мировоззрение, убеждения. Направленность не имеет врожденных задатков и поэтому социально обусловлена, следовательно, направленность формируется исходя из среды, в которой находится индивид [22].

В подходе, разрабатываемом Л.И. Божович и ее учениками, направленность также определяется структурой мотивационной сферы личности и состоит из «устойчиво доминирующей системы мотивов», в которой выделяются ведущие мотивы, подчиняющие себе остальные, менее значимые и динамические мотивы, постоянно меняющиеся на протяжении всей жизни. Доминирующие мотивы характеризуют всю мотивационную сферу личности. Именно структура направленности личности определяет ее характеристики: влечения, интересы, стремления, переживания, черты характера [4].

В данном же русле направленность личности понимает Н.И. Шевандрин, который полагает, что «направленность личности является системой устойчивых мотивов, обуславливающих ее динамику и определяющих ведущие тенденции ее поведения. Направленность позволяет спрогнозировать будущее поведение человека, определить его активность и целеполагание» [29].

В работах современных исследователей, направленность личности понимается как вектор, задающий направление активности личности. В частности, Д.В. Колесов, выделяет два вида направленности личности – «направленность на самореализацию и направленность на самоутверждение. Любые динамические тенденции, такие как мотивы, потребности, интересы, влечения и т. д., формируются под влиянием либо одного, либо другого вида (вектора) направленности – на самореализацию и/или самоутверждение. Любая деятельность является лишь способом реализации двух видов направленности и достижения самореализации и/или самоутверждения» [12]. В работах Н.Д. Левитова, собственно направленность личности понимается как синоним характера: «характер является выражением психических качеств личности в ее направленности и воле» [13]. Ученый считает данные термины тождественными и напрямую взаимосвязанными. Характер и темперамент закладывают отношение индивида к окружающему миру и предопределяют его направленность, поскольку деятельность человека определяется и детерминируется его отношением к миру, к окружающей действительности, к социуму.

Таким образом, анализ различных подходов позволяет сделать вывод о том, что, определяя содержание понятия «направленность личности», в качестве основы определения можно взять и предмет направленности (на что направлена психическая и поведенческая активность личности), и внутренние устремления (мотивы, цели, установки и т. д.) личности. Так, предметом направленности может выступать операционная сфера деятельности, а именно: действия человека по достижению своих целей и в соответствии с его направленностью. Также это могут быть профессиональная сфера, эстетическая, гуманистическая и др. В литературе рассматривают не только общую направленность личности, но выдвигают тезис о многомерности данного феномена: разнообразные векторы направленности образуют специфическую систему, которая формирует психологический облик личности и направляет ее активность в процессе жизнедеятельности. Иными словами, у человека может быть одновременно множество направленностей, не исключая друг друга. Например, эстетическая, гуманистическая, педагогическая, художественная и эгоистическая направленности вполне себе сосуществуют вместе.

Классификация разных направленностей личности может быть очень разнообразной, как и подходы к определению данного понятия, что было доказано выше. Значительное число авторов сходятся во мнении, что в основе направленности личности лежат потребности. Именно потребности направляют личность на предмет удовлетворения возникающей потребности. Однако можно ли выделить потребности, которые регулируют весь спектр взаимодействия индивида с окружающей действительностью? Рассматривая

направленность как детерминанту поведения, можно сделать вывод, что удовлетворение тех или иных потребностей происходит строго в соответствии с направленностью личности: Д.Н. Узнадзе считает, что это – установка; Д.В. Колесов считает, что это – вектор активности на самоутверждение и самореализацию; Н.Д. Левитов полагает, что это – активность выраженности характера. Общим во взглядах ученых является неоспоримая позиция, что направленность являет собой форму динамических тенденций, которые задают действиям личности направление активности.

О содержании понятия «профессиональная направленность личности».

В данной публикации необходимо рассмотрение понятия «профессиональная направленность личности» по отношению к понятию «направленность личности». Большинство ученых характеризуют профессиональную направленность как часть общей направленности личности, формируемую сложившимися у личности профессиональными интересами, мотивами выбора профессии, потребностями в определенном виде труда, ценностным отношением к конкретному виду труда, целями, установками. В психологии достаточно обосновано, что профессиональная направленность личности является отражением общей направленности личности в области профессии и связанной с общей направленности личности. В данном случае труд является средством воспитания личности и способствует развитию направленности. Так, например, в работах А.Г. Ковалева, профессиональная направленность личности включает осознание долга и интереса к профессиональному делу. Интерес может проявляться как к самой профессиональной деятельности (к процессу), так и к результатам профессиональной деятельности. «Интерес к результатам профессиональной деятельности проявляется в таких формах, как: интерес к заработной плате, к результатам профессионального совершенствования, к общему развитию личности. Для гармоничного развития личности необходимо гармоничное сочетание как непосредственного, так и опосредованного интереса к профессии» [11].

К числу важных факторов развития профессиональной направленности личности следует отнести мотивы выбора профессии, поскольку, очевидно, что степень выраженности мотивов выбора профессии коррелирует с уровнем сформированности профессиональной направленности. Не случайно, в литературе имеет место значительное число разнообразных мотивов выбора профессии и мотивов профессионального самоопределения. Например, в работах М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича основными характеристиками профессиональной направленности называются интерес, склонность, желание совершенствоваться в процессе трудовой деятельности. Здесь большую роль играют духовные ценности, которые проявляются в положительном отношении к профессии, в любви к своему делу. По мнению ученых, профессиональная направленность проявляется во внутреннем принятии целей и задач профессиональной деятельности, в отношении общества к профессии, ее полезности, уникальности. Профессия формирует убеждения и ценности человека: его личностное развитие зависит от рода его

профессиональной деятельности. М.И. Дьяченко считает, «что важнейшим элементом профессиональной направленности личности являются профессиональные мотивы, проявляющиеся в положительном отношении к профессии, в склонностях и способностях» [5]. А.П. Сейтешев включает в профессиональную направленность предметное содержание, ценностные ориентации и динамические свойства, такие как устойчивость эмоционального состояния, вовлеченность в учебно-познавательную деятельность (рис.) [25].

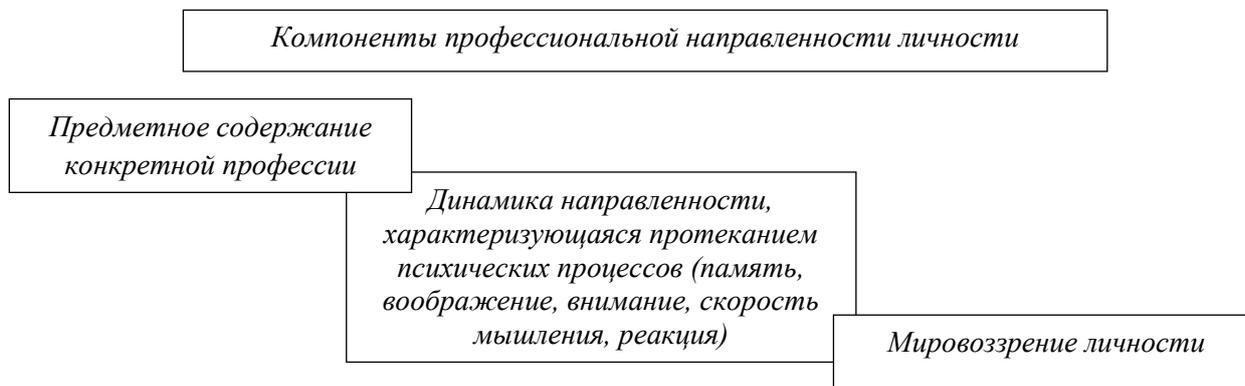


Рис. Компоненты профессиональной направленности личности (по А.П. Сейтешеву)

Согласно П.А. Шавиру, «профессиональная направленность — это общие особенности личности, обуславливающие предрасположенность личности к конкретной сфере человеческой деятельности» [28]. Профессиональная направленность начинается с потребности в профессиональном самоопределении, что зарождается еще на уровне учебно-познавательных интересов обучающегося школы. На этом уровне в отношении профессии ведущими факторами являются внешние атрибуты профессиональной деятельности, и только в процессе погружения в профессию появляются более осознанные факторы – формируются убеждения, установки, идеалы, изменяются и формируются представления о жизни и ценностях [28]. В работе П.А. Шавир особого внимания заслуживает обоснованность социальных мотивов в формировании и развитии профессиональной направленности личности, что дало право автору рассматривать профессиональную направленность как профессиональное самосознание. Именно осознание личностью себя как субъекта профессиональной деятельности формирует профессиональную направленность. Автор убежден, что «до окончания школы человеку необходимо организовать различные виды трудовой деятельности в соответствии с выявленными профессиональными интересами. Именно осознание себя в процессе труда позволит определить сущность профессиональной направленности» [28].

Интересно, что, обращаясь к понятию «профессиональная направленность личности», ученые и исследователи прибегают не к феноменологическим рассуждениям, а к поиску компонентов и структуры данного феномена. Скорее, это только подтверждает актуальность проблемы развития профессиональной направленности у обучающихся и

современной молодежи. Так, Э.Ф. Зеер в своей структуре профессиональной направленности выделяет четыре основных компонента:

- «мотивы (осознаваемые – мотивы успеха, профессионального роста и неосознаваемые – стремление к власти, самоутверждению, творческой самореализации);
- ценностные ориентации (смысл трудовой деятельности, уровень заработка, благосостояние, карьерный рост, социальное положение профессии в обществе и др.);
- профессиональную позицию (серьезное отношение к профессии, амбиции и готовность к труду);
- социально-профессиональный статус (признание обществом значимости профессии)» [7].

Согласно Э.Ф. Зееру, в ходе формирования и развития профессиональной направленности у личности могут возникать противоречия между:

- мотивами профессиональной деятельности и финансовой удовлетворенностью;
- неосознанными мотивами и ценностными ориентациями, убеждениями, мировоззрением;
- направленностью на успех, карьерный рост и несоответствующими этому психологическими свойствами [7].

В работе С.Е. Залеской среди критериев профессиональной направленности обосновываются такие как: уровень мотивации профессиональных намерений, сочетание учебных и профессиональных интересов, уровень сформированности нравственных и трудовых идеалов, жизненных ценностей, степень выраженности профессиональных потребностей [6].

Разумеется, что инновационных подходов в определении профессиональной направленности личности не стоило ожидать. Подавляющее большинство исследований проходило в русле традиционных психолого-педагогических подходов. Например, Г.М. Андреева профессиональную направленность личности предлагает изучать в русле социальной установки: как особую predisposition – предрасположенность человека действовать запрограммированно в определенной последовательности [2]. Согласно А.К. Марковой, профессиональную направленность определяют побудительные силы личности, которые определяются интересами, склонностями, мотивами, убеждениями в мотивационной сфере личности [16]. Направленность, включающая в себя ценности и идеалы, обуславливает мотивационный компонент личности. Педагогическая направленность характеризуется мотивацией к профессии педагога, в основе которой лежит ориентация на личность ученика, его развитие, помощь в преодолении трудностей [16]. Иными словами, подход А.К. Марковой остается в русле отечественной традиции Л.И. Божович и ее школы.

Для нашего исследования ценным оказывается концепция профессионального развития Л.М. Митиной. В качестве ведущего фактора развития личности автором

рассматривается активность, внутренняя среда личности. С одной точки зрения основополагающим основанием развития личности является ее способность к гибкой адаптации на любые внешние изменения. Согласно противоположной точке зрения, человек активно проявляет себя во взаимодействии с внешними изменениями. Данная позиция, по мнению Л.М. Митиной, наиболее востребована в настоящее время при изучении проблемы профессионально-личностного развития. Автор выделяет человека как субъекта, способного выбирать свой собственный профессиональный, жизненный путь развития. Субъектность личности определяет возможности человека для самореализации в профессии. Л.М. Митина считает, что профессиональную направленность определяет мотивационно-смысловая характеристика личности [19]. Возникает необходимость в изучении профессиональной направленности личности как основы для проектирования траектории профессионального становления специалиста в соответствии с его мотивами, интересами, ценностями и дальнейшего его профессионально-личностного роста и развития.

Развитие концептуальных идей Л.М. Митиной находит отражение в современных исследованиях. Так, согласно Л.Н. Зыбиной, в основе профессиональной направленности лежит познавательный интерес к профессии, склонность к определенному виду деятельности, потребность в развитии [8]. Профессиональная направленность является интегральной характеристикой мотивации профессиональной деятельности, которая проявляется в побуждениях в мотивационной сфере личности как векторе саморазвития. Л.Н. Зыбина делает вывод о том, что профессиональная направленность является проявлением общей направленности, ориентирующей деятельность личности в профессиональной сфере, придающей профессиональной деятельности устойчивость к внешним воздействиям, обуславливающей мотивы и цели активности личности [8]. По мнению автора, профессиональная направленность включает в себя все компоненты психической сферы личности – мотивационный, эмоциональный, когнитивный, поведенческий мотивационно-потребностный, перспективно-целевой, духовный, ценностно-смысловой (как системообразующий). Заслуживает уважения предлагаемая автором иерархическая структура профессиональной направленности личности («вертикаль»): «мотив – цель – смысл – ценность – духовное удовлетворение» [8].

Согласно Г.П. Чирковой, профессиональная направленность является интегративным качеством личности, включающим в себя интересы, намерения, установки, потребности, что отражает склонность личности заниматься определенным видом трудовой деятельности [27]. Автор определяет зависимость между уровнем сформированности профессиональной направленности педагога и качеством воспринимаемой им учебно-познавательной информации. Профессиональная направленность педагога формируется под влиянием системного характера воспринимаемой информации. В основе развития профессиональной направленности лежит формирование положительного отношения человека к профессии. Г.П. Чирковой доказана связь развития самоопределения с

развитием самосознания. Ученый считает, что профессиональная направленность лежит в основе профессионального самоопределения [27].

Е.А. Савина видит в основе профессиональной направленности три компонента мотивационной сферы личности: мотивы выбора профессии, отражающие осознание человеком смысла профессиональной деятельности; учебные мотивы, определяющие субъектность личности в ходе учебной деятельности; систему отношений к профессии и к себе как к профессионалу, определяющую планирование и цели обучения, формирование положительного образа профессии [24]. В мотивационной парадигме работает и Е.А. Андреева, считающая, что профессиональная направленность является личностным новообразованием, которое выражается в системе доминирующих мотивов, которые стимулируют учебно-профессиональную деятельность, а также определяют специфику направленности их деятельности [3]. Г.В. Муравьев рассматривает профессиональную направленность как систему устойчивых свойств личности, определяющей ее психологический склад, обуславливающий ее активность по планированию собственной профессиональной деятельности, что лежит в основе профессионального самоопределения личности [20].

Как видно, из приведенных определений понятий и направленности личности и профессиональной направленности личности, можно вычленить основные ключевые термины: мотивы, цели, интересы, установки, что подтверждает сложность и многозначность данного понятия. Также следует подчеркнуть, что в исследованиях достаточно предложений относительно компонентной структуры данного феномена, что подтверждает активный научный поиск способов развития профессиональной направленности личности.

Анализ фундаментальных работ и результатов современных исследований позволяет заключить, что направленность в узком смысле рассматривается как качество личности, как главный структурный компонент деятельностной активности, чем обуславливает и определяет индивидуальные особенности проявлений личностной активности. В широком смысле направленность является эмоционально-ценностной системой, определяющей структуру личностных мотивов, где направленность детерминирует субъектную позицию личности.

Впервые направленность личности как динамические тенденции в современной психологии описал К. Левин. Он разделял динамический и смысловой аспекты направленности, пытаясь объяснить человеческую психику. С этих позиций, следует понимать, что профессиональная направленность личности формируется под влиянием социально-нравственного самоопределения, с другой стороны – направленность сама детерминирует это самоопределение.

Объектом педагогической направленности, согласно Е.А. Климову, является человек, предметом является деятельность, которая направлена на его развитие, воспитание,

обучение. Таким образом, педагогическую профессиональную направленность от других видов направленности отличает объектно-предметное содержание [10].

Большинством ученых в основе профессиональной направленности определяют мотивационные образования, поскольку именно мотивационная сфера детерминирует направленность личности. (Е.В. Карпова, В.И. Ковалев). Согласно авторским концепциям, профессиональная направленность имеет метасистемный уровень, поскольку, профессиональная направленность, с одной стороны, является самостоятельной системой, с другой стороны – она входит в метасистему общей направленности личности. Профессиональная направленность, по мнению автора, формируется через мотивационно-смысловую сферу направленности личности по избирательному отношению к профессии, что выражается через мотивы, потребности, ценностные ориентации [17]. Следовательно, развитие мотивов профессиональной деятельности в рамках аксиологического подхода как способа развития профессиональной направленности представляется наиболее результативным, так как «актуализация мотивационной сферы личности педагога через развитие смысла, ценности его профессиональной деятельности способствует развитию у него активной субъектной позиции в профессии [1]. Следовательно, с одной стороны, профессиональная направленность формируется под влиянием таких мотивационных образований, как установка, потребности, ценности, цели и т. д. С другой стороны, профессиональная направленность характеризуется отношением индивида к профессиональной деятельности, эмоционально-волевой готовностью к профессиональной деятельности.

Анализ содержания понятия «направленность личности» дает право сделать вывод, что направленность формируется, исходя из внешних обстоятельств, внешних условий, в которых находится и с которыми вступает в контакт человек. Следовательно, профессиональная направленность может развиваться в специально созданных условиях трудовой и ценностно-смысловой сферы. Поскольку даже при несомненном определении конкретной сферы деятельности индивида на основе его психологических и физиологических особенностей, интересов, целей, идеалов, все равно конкретная профессиональная деятельность формирует направленность, а не наоборот. Именно конкретная профессиональная деятельность формирует профессиональные и познавательные интересы, мотивы, ценности; именно данные компоненты профессиональной направленности способствуют ее формированию. Следовательно, направленность у индивида может быть абсолютно любой, в зависимости от того, в каких условиях он находится, что подтверждает вывод о том, что профессиональная направленность, как и общая направленность поддается изменению, развитию.

Педагогическая направленность, как частный вид профессиональной направленности, соответственно, формируется в педагогических условиях, педагогической среде. Но даже подходящие педагогические условия не гарантируют формирования педагогической направленности у каждого индивида, поскольку, прежде всего, формирование

направленности определяется сформированностью профессиональных интересов, ценностей, мотивов. Если данные компоненты не развиваются в человеке под воздействием внешних условий, если личность не принимает, не заинтересована, направленность не будет развиваться в должной степени, и не будет сформирована. Направленность зависит от внешних условий, а потому она не является устойчивым компонентом личности, и потому подвержена изменениям и, следовательно, развитию.

Литература

1. Айварова Н.Г., Тимошкина М.В. Психолого-педагогические условия формирования субъектного отношения студентов к учебно-профессиональной деятельности // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2021. №4(56). С. 59-67. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-4/06>
2. Андреева Г.М. Социально-психологические аспекты активизации человеческого фактора // Вопросы психологии. 1986. №3. С. 5-15.
3. Андреева Е.А. Особенности профессионально-педагогической направленности личности будущих учителей начальных классов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2011. № 3-2(71). С. 12-15.
4. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Пробл. формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. Москва: Междунар. пед. акад., 1995. 209 с.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск: Университетское, 1993. 368 с.
6. Залеская С.Е. Особенности проявления профессиональной направленности старшеклассников в условиях трудового обучения: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Минск, 1990. 188 с.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. Москва: МПСИ, 2003. 480 с.
8. Зыбина Л.Н. Динамика уровня профессиональной направленности студентов психологов в процессе получения высшего образования // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 6(18). С. 203-206.
9. Ибрагимова Л.А., Сабитова Е.О. Методологические подходы к созданию условий для успешного профессионального роста преподавателей общеобразовательной организации // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2022. №3(59). С. 23-35. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/03>
10. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004. 304 с.
11. Ковалев А.Г. Личность и пути ее формирования. Москва: Знание, 1971. 31 с.
12. Колесов Д.В. Направленность личности // Развитие Личности. 2008. №4. С.8-21.
13. Левитов Н.Д. Вопросы психологии характера. М.: Учпедгиз, 1956. 368 с.
14. Леонтьев А.А. Деятельность, сознание, личность. М.: Смысл, 2005. 431 с.
15. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
16. Маркова А.К. Психология труда учителя: книга для учителя М.: Просвещение, 1993. 193 с.
17. Менщикова И.А. Профессиональная направленность студентов университета // Евразийский союз ученых. 2016 № 2(23). С. 30-32.
18. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. Москва: Педагогика, 1986. 253 с.
19. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2014. 376 с.

20. Муравьев Г.В. Комплексное сопровождение формирования профессиональной направленности курсантов в условиях морского вуза // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1(74). С. 212-214.

21. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Пер. с англ. Л.В. Трубицыной и Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. 930 с.

22. Платонов К.К. Психология труда. Конспект лекций. М. 1956. 102 с.

23. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 720 с.

24. Савина Е.А., Филинкова Е.Б. Профессиональная направленность личности студентов педагогического колледжа в условиях проектного обучения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2010. № 3. С. 87-92.

25. Сейтешев А.П. Профессиональная направленность личности: Теория и практика воспитания. Алма-Ата: Наука КазССР, 1990. 333 с.

26. Узнадзе Д.Н. Общая психология. М.: Смысл, 2004. 412 с.

27. Чиркова Г.П. Педагогическое призвание и профессиональная пригодность к работе учителем студентов национального педфакультета // Педагогические науки. 2006. № 3. С. 143-145.

28. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М.: Педагогика. 1981. 96 с.

29. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 507 с.

References

1. Aivarova, N.G., & Timoshkina, M.V. (2021). Psychological and pedagogical conditions for the formation of the subjective attitude of students to educational and professional activities. *Bulletin of the Nizhnevartovsk State University*. 4(56), 59–67. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-4/06>

2. Andreeva, G.M. (1986). Socio-psychological aspects of the activation of the human factor. *Questions of psychology*. 3, 5-15. (in Russ.).

3. Andreeva, E.A. (2011). Features of the professional and pedagogical orientation of the personality of future primary school teachers. *Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University. AND I. Yakovlev*, 3-2(71), 12-15. (in Russ.).

4. Bozhovich, L.I. (1995). Selected psychological works: Probl. personality formation / Ed. D.I. Feldstein. Moscow: Intern. ped. acad., 209. (in Russ.).

5. Dyachenko, M.I., & Kandybovich, L.A. (1993). Psychology of higher education. Minsk: Universitetskoe, 368. (in Russ.).

6. Zaleskaya, S.E. (1990). Features of the manifestation of the professional orientation of high school students in the conditions of labor training: Dis. ... cand. psychol. Sciences: 19.00.07. Minsk, 188 p. (in Russ.).

7. Zeer, E.F. (2003). Psychology of vocational education. Moscow: MPSI, 480 p. (in Russ.).

8. Zybina, L.N. (2009). Dynamics of the level of professional orientation of students of psychologists in the process of obtaining higher education // *World of science, culture, education*, 6(18), 203-206. (in Russ.).

9. Ibragimova, L.A., & Sabitova, E.O. (2022). Methodological approaches to creating conditions for successful professional growth of teachers of a general education organization // *Bulletin of the Nizhnevartovsk State University*, 3(59), 23-35. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-3/03>

10. Klimov, E.A. (2004). Psychology of professional self-determination: Proc. allowance for students. higher ped. textbook institutions, Moscow: Publishing Center "Academy", 304. (in Russ.).

11. Kovalev, A.G. (1971). Personality and ways of its formation. Moscow: Knowledge, 31. (in Russ.).
12. Kolesov, D.V. (2008). Orientation of personality. *Development of Personality*, 4, 8-21. (in Russ.).
13. Levitov, N.D. (1956). Questions of the psychology of character. M.: Uchpedgiz, 368. (in Russ.).
14. Leontiev, A.A. (2005). Activity, consciousness, personality. M.: Meaning, 431. (in Russ.).
15. Lomov, B.F. (1984). Methodological and theoretical problems of psychology. M.: Science, 444. (in Russ.).
16. Markova, A.K. (1993). Psychology of teacher's work: a book for teachers M.: Education, 193. (in Russ.).
17. Menshchikova, I.A. (2016). Professional orientation of university students. *Eurasian Union of Scientists*, 2(23), 30-32. (in Russ.).
18. Merlin, V.S. (1986). Essay on the integral study of individuality. Moscow: Pedagogy, 253. (in Russ.).
19. Mitina, L.M. (2014). Psychology of personal and professional development of subjects of education. St. Petersburg: Nestor-History, 376 p. (in Russ.).
20. Muravyov, G.V. (2019). Comprehensive support for the formation of professional orientation of cadets in the conditions of a maritime university. *World of Science, Culture, Education*, 1(74), 212-214. (in Russ.).
21. Allport, G. (2002). Formation of personality: Selected works / Per. from English. L.V. Trubitsyna and D.A. Leontiev. M.: Meaning, 930. (in Russ.).
22. Platonov, K.K. (1956). Psychology of work. Lecture notes. M., 102. (in Russ.).
23. Rubinstein, S.L. (2010). Fundamentals of General Psychology. St. Petersburg: Peter, 720. (in Russ.).
24. Savina, E.A., & Filinkova, E.B. (2010). Professional Orientation of the Personality of Pedagogical College Students in Conditions of Project-Based Learning. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological sciences*, 3, 87-92. (in Russ.).
25. Seiteshev, A.P. (1990). Professional orientation of the individual: Theory and practice of education. Alma-Ata: Science of the KazSSR, 333. (in Russ.).
26. Uznadze, D.N. (2004). General psychology. M.: Meaning, 412. (in Russ.).
27. Chirkova, G.P. (2006). Pedagogical vocation and professional suitability for work as a teacher of students of the national pedagogical faculty. *Pedagogical sciences*, 3, 143-145. (in Russ.).
28. Shavir, P.A. (1981). Psychology of professional self-determination in early youth. M.: Pedagogy. 96 p. (in Russ.).
29. Shevandrin, N.I. (1998). Psychodiagnostics, correction and personality development. M.: VLADOS, 507. (in Russ.).

Дата поступления: 03.04.2023

Дата принятия: 10.05.2023

© Киртава Г.Т., Кандаурова А.В., 2023

**ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ
БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ***A.G. Mikhaylova***TECHNOLOGIES FOR FORMING FUTURE ENGINEERS' COMMUNICATIVE
READINESS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL BECOMING**

Аннотация. В контексте модернизации отечественного образования и приоритета владения специалистами профессиональными компетенциями, высокий уровень сформированности у будущих инженеров коммуникативных умений обеспечивает готовность выпускника вуза адаптироваться к практической инженерной деятельности в постоянно меняющихся условиях. Определяются потенциальные возможности образовательного процесса вуза в формировании профессионально-коммуникативной компетентности будущих инженеров в сфере технологий искусственного интеллекта. Научная значимость работы заключается в том, что обозначены инновационные технологии формирования коммуникативной готовности будущих инженеров в рамках профессиональной подготовки. Предметом исследования является образовательный процесс, в условиях которого формируется коммуникативной готовности будущих инженеров. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что проблема формирования коммуникативной готовности будущих инженеров в образовательном пространстве высшей школы рассмотрена в контексте возрастающих требований и потребности социальной практики в конкурентоспособных работниках. Методы исследования. Были собраны данные с применением двух способов – интервью и анкетирования с двумя группами: очное (n = 50), а также онлайн-обучение языку (n = 50). Они показывают, что концепция отношения к коммуникативной профессиональной готовности является эффективной теоретической основой для разработки технологий, позволяющих понять факторы, влияющие на отношение студентов, и применить их в образовательной среде. Результаты исследования. Мы сравнили результаты групп и выявили более положительное отношение к изучению языка в очном формате, чем изучение языка посредством онлайн-средств. Эмпирические методы позволяют оценить отношение будущих инженеров к среде обучения. Практическая значимость результатов проведенных исследований состоит в том, что результаты исследования могут

Abstract. In the context of the modernization of domestic education and the priority of the possession of professional competencies by specialists, a high level of communication skills in future engineers ensures the readiness of a university graduate to adapt to practical engineering activities in a constantly changing environment. The potential possibilities of the educational process of the university in the formation of professional and communicative competence of future engineers in the field of artificial intelligence technologies are determined. The scientific significance of the work is in the fact that innovative technologies for future engineers' communicative readiness formation in the framework of professional training are indicated. The subject of the study is the educational process, in which future engineers' communicative readiness is formed. The theoretical significance of the study is in the fact that the problem of forming future engineers' communicative readiness in the educational area of higher education is considered in the context of increasing requirements and the need for competitive workers in social practice. Materials and Methods. Data were collected using two means – interviews and questionnaires with two groups: face-to-face (n = 50) as well as online language learning (n = 50). They demonstrate that attitude toward communicative professional readiness concept is an effective theoretical framework for designing technologies to understand the components that affect student's attitudes and apply them in learning environment. Results. We've compared the groups' results and identified a more positive attitude toward language learning in face-to-face environments than in online language learning means. The empirical methods enable us to evaluate future engineers' attitude to learning environment. Conclusion. The practical significance of the results of the

быть полезны работникам образования. В заключении даны выводы по реализации данной методики и представлены основные технологии её реализации. Перспективами дальнейших исследований являются вопросы применения цифровых инструментов для организации целенаправленной деятельности по *формированию* коммуникативной готовности будущих инженеров.

Ключевые слова: информационные технологии; коммуникативная культура; инженер, проектирование; рефлексия.

Сведения об авторе: Михайлова Алла Григорьевна, ORCID: 0000-0002-9419-543X, Севастопольский государственный университет, Севастополь, Россия, steba1971@mail.ru

conducted research is that the results of the research can be useful to educators. Conclusions are given on the implementation of this technique and the main technologies for its realization are presented. Prospects for further research are the issues of using digital tools to organize targeted activities to form the communicative readiness of future engineers.

Keywords: information technology; communicative culture; engineer, design; reflection.

About the author: Mikhaylova Alla Grigorevna, ORCID: 0000-0002-9419-543X, Sevastopol State University, Sevastopol, Russian Federation, steba1971@mail.ru

Михайлова А.Г. Технологии формирования коммуникативной готовности будущих инженеров в контексте профессиональной подготовки // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2023. №2(62). С. 100-109. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/09>

Mikhaylova, A.G. (2022). Technologies for Forming Future Engineers' Communicative Readiness in the Context of Professional Becoming. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (2(63)), 100-109. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/09>

Мировая конкуренция все больше смещается в область технологий, науки и образования. Чтобы нашей стране выйти на высокие темпы развития, следует сформировать уникальные технологические заделы и укрепить потенциал науки. «Сейчас предстоит осуществить новые научно-технологические программы: генетические исследования, искусственный интеллект» [4, с. 137]. «В середине следующего десятилетия мы должны войти в число лидеров по этим научно-технологическим направлениям, которые, безусловно, будут определять будущее всего мира и будущее России» (<https://clck.ru/NSBgg>).

Профессиональная подготовка будущих инженеров должна стать одной из основных задач системы инженерного образования страны [7]; направленность которого на сферу освоения инженерной и коммуникативной культуры обеспечит повышение качества профессиональной подготовки.

Для успешной профессиональной деятельности современному инженеру необходимы такие качества, как «умение принимать решения и преодолевать проблемы в конфликтных ситуациях, коммуникабельность» [4, с. 137].

Так, «World Skills in Russia» обозначило требование к компетенции «ИТ-решения для бизнеса на платформе «1С: Предприятие 8»: специалист должен знать и понимать принципы продуктивной работы в команде» (<https://clck.ru/34k5xA>).

К коммуникативным способностям и навыкам межличностного общения выдвинуты следующие требования: умение сохранять доверительные и продуктивные рабочие отношения. Специалист должен уметь использовать навыки общения, чтобы обсуждать и

предлагать решения, навыки работы в команде, чтобы сотрудничать с другими для достижения требуемых результатов и продуктивно участвовать в групповом решении проблем [7].

В соответствии с компетенцией «Инженерная графика» инженеру в сфере ИТ необходимо знать: важность эффективных методов коммуникаций и межличностных навыков между клиентами и коллегами. «Специалист должен уметь: демонстрировать эффективные коммуникационные и межличностные навыки между коллегами, клиентами и другими связанными с ними профессионалами, чтобы гарантировать соответствие требованиям графики САД» [4, с. 137].

В техническом описании профессиональной компетенции «Электроника» отмечено, что специалисты по электронике должны знать и понимать: продуктивную работу в стрессовых ситуациях; необходимость постоянного «личного совершенствования; корпоративную культуру и методы работы компании» (<https://clck.ru/34k5yG>).

В техническом описании компетенции «Электромонтаж» отмечено, что коммуникация и межличностное общение, умение решать проблемы, гибкость и глубокие знания своего дела – в универсальные качества профессионального электрика. Инженер должен знать основные принципы работы в команде; важность умения решать конфликтные ситуации и недопонимания (<https://clck.ru/34k5zz>).

На современном этапе экономического развития и в условиях усложнения экономических, социальных, культурологических и других факторов актуальным представляется изучение проблемы установление субъект-субъектных взаимоотношений между обучающим и обучаемым с целью повышения профессиональной компетентности будущих инженеров [3].

Необходимость данного исследования определяется общественной потребностью в инженерах области ИТ, которые владеют коммуникативной готовностью, что требует поиска поиском основных компонентов комплексной методики данного процесса.

Целью данного исследования является теоретическое обоснование основных компонентов методики формирования коммуникативной готовности будущих инженеров.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1. Определить возможности образовательного процесса в формировании коммуникативной готовности будущих специалистов в практике вуза на примере инженеров в области ИТ

2. Обосновать основные компоненты методики формирования коммуникативной готовности будущих инженеров.

3. Проверить эффективность внедрения данной экспериментальной методики.

Методологической основой работы являются идеи ученых о дидактическом процессе как коммуникативного.

Различные вопросы процесса межличностной коммуникации исследовались Г.А. Цукерманом, А.В. Мудрик, Л.И. Новиковой, Г.И. Щукиной и др. Проблемы развития

личностных качеств Т.В. Фролова, В.И. Журавлев, В.В. Попова, Е.П. Белозерцев и др. Формирование коммуникативных умений у будущих инженеров изучено в работах Ю.П. Похолкова, Н.П. Кириллова, Е.И. Осипова, Л.А. Шиленко и др. Многие ученые утверждали, что важно учитывать возможности образовательной среды высшей школы в формировании у будущих инженеров коммуникативной профессиональной готовности [3; 7].

Достоверность результатов, полученных в ходе формирования профессиональной коммуникативной готовности будущих инженеров сферы ИТ, базируется на апробации комплекса взаимодополняющих методов, обусловленных репрезентативностью эмпирических результатов с охватом 100 человек (по 50 студентов в каждой группе: контрольной и экспериментальной группе) на базе Севастопольского государственного университета Института информационных технологий и управления в технических системах.

Сравнительный анализ существующих моделей коммуникативной профессиональной готовности позволяет определить, что данная готовность – это единство личностных качеств, необходимых для организации процесса взаимодействия, основанного на взаимоуважении, эмпатии и доверии [3].

Традиционные профессии начинают уходить в прошлое, уступая место специализациям будущего – сфере технологий искусственного интеллекта. Интеллект – характеристика, объединяющая все познавательные способности человека (<https://clck.ru/34k62f>). Огромное влияние на данный процесс оказывает научно-технический прогресс и развитие ИТ-индустрии.

Образование рассматривается как сфера социо гуманитарного творчества, где происходит эффективное становление личности. К таким технологиям относим технологию развития критического мышления и рефлексивного обучения.

Принимая во внимание то, что инженеры в сфере ИТ должны владеть компетенциями на стыке технических и гуманитарных специальностей, следует сделать корректировку понятия «коммуникативной профессиональной готовности будущих инженеров». Поскольку развитие междисциплинарных профессиональных компетенций представляет актуальность, данная готовность включает в себя как технические, так и гуманитарные компетенции.

«Изменения, которые уже начали происходить на международном рынке труда, напрямую коснутся всех современных работающих профессионалов и нынешних студентов по всему миру» [5, с. 52]. Тренд будущего – междисциплинарные специальности и сформированность компетенций, связанных с личностным ростом, умением быстро отвечать на современные вызовы. Будущие специалисты должны быть готовы к продуктивному взаимодействию. «А это работа в команде, междисциплинарные проекты» [7, с. 45].

Сфера ИТ – одна из основных направлений развития будущего. Например, искусственный интеллект связан со сходной задачей использования компьютеров с целью понимания человеческого интеллекта. Для перехода к инновационным технологиям специалистам сферы ИТ предстоит овладеть навыками и компетенциями, связанными с личностным ростом, способностью быстро отвечать на технологические вызовы: экзистенциальными компетенциями, коммуникативными умениями, когнитивной гибкостью, осознанностью и эмоциональным интеллектом (табл.).

Были созданы экспериментальная (n = 50) и контрольная (n = 50) группа в рамках эмпирического эксперимента. В экспериментальной группе занятия проходили в очном формате с применением методики формирования коммуникативной профессиональной готовности будущих инженеров; в контрольной группе организовано он-лайн обучение. Прослежена связь в двух группах между качеством образования в рамках изучения иностранного языка.

Таблица

Компетенции, связанные с личностным ростом

Компетенции	Характеристики
Экзистенциальные	личностные стратегии, социальные компетенции, целеполагание
Когнитивная гибкость	способность использовать умственные модели с целью преодоления конфликтных ситуаций в условиях коммуникации
Коммуникативные умения	Организаторские способности, умение работать в команде
Эмоциональный интеллект	поддержка мотивации, умение управлять эмоциями
Осознанность	способность управлять вниманием, рефлексией.

Методика формирования коммуникативной готовности будущих инженеров в сфере ИТ предусматривает собой взаимодействие всех субъектов образовательного процесса в контексте интеграции дисциплины «Иностранный язык» с предметами профессионального цикла и гуманитарных технологий (<https://clck.ru/34k62f>).

Методика формирования коммуникативной профессиональной готовности будущих инженеров в сфере ИТ может быть реализована в течение этапов: «концептуализации, проектирования и конструирования, моделирования, параметризации, реализации и рефлексии» [7, с. 45].

Экспериментальную систему формирования коммуникативной профессиональной готовности представила собой комплексная **интегративная** обучающая программа, включающая различные технологии обучения общению. Завершающим этапом экспериментальной системы была проверка эффективности программы.

Высокий уровень сформированности коммуникативной профессиональной готовности будущих инженеров в сфере ИТ может быть достигнут при реализации задач:

1. применение принципов междисциплинарного подхода при подготовке будущих инженеров в сфере ИТ. Профессионал, работающий на стыке различных отраслей и областей знания, будет постоянно востребован современной экономикой.

2. развитие навыков владения гуманитарными технологиями, (соорганизация и упорядочение компонентов коллективной деятельности).

Как отмечено в требованиях World Skills к компетенциям, инженер должен знать, понимать творческий подход к проектированию, владеть критичностью мышления при проектировании, уметь разрабатывать проект в команде. Так, студенты направлений подготовки «Информационные системы» и «Управление техническими системами» Севастопольского государственного университета разработали проекты в процессе командной работы которые были представлены на научных конференциях [9]. Проектная работа принимает форму организации междисциплинарной деятельности и имеет систематический характер, интегрируя компоненты образовательной среды [1; 2; 6].

Для формирования коммуникативной готовности использовались инновационные технологии. Для успешной коммуникации следует четко определять цель и задачи, которые нужно решить посредством коммуникации. Развитая готовность дает возможность успешному коммуникатору правильно реагировать на поведенческие реакции участников общения. Успешный коммуникатор умеет приспосабливать поведение для более эффективного взаимодействия [8].

Правильная и точная формулировка целей является необходимым условием для достижения успеха в профессиональной деятельности. Так, применение техники SMART позволяет сформировать когнитивную гибкость, навыки постановки целей, задач, определить шаги по их достижению. Особенностью техники SMART является данная технология позволяет определить желаемые результаты, развить умение ориентироваться в условиях коммуникативной деятельности, научить ставить цели. Ведь целеполагание – это ориентир на успех, продвижение по карьерной лестнице.

Техника SMART (в переводе из англ. smart – умный) это:

S (*specific* – особенный): формулировка специальной цели: достичь эффективных результатов коммуникативной деятельности.

M (*measurable* – измеримый) – нахождение путей достижения цели, оценка своих результатов.

A (*attainable* – достижимый) – концентрация внимания на своих внешних и внутренних ресурсах, которые влияют на достижение результата.

R (*relevant* – уместный) – фиксация актуальных изменений, активизация необходимых ресурсов (навыков, способностей, умений) для достижения цели, оценка настоящих условий, способствующих получению результатов.

T (*time-bound* – ограничение во времени) – управление временем, достижение цели за определенный период времени.

Также применялась модель GROW (от англ. grow – расти):

G (goal – цель) – постановка цели.

R (reality – реальность) – выявление реальных условий, способствующих эффективному достижению цели.

O (obstacles – преграды) – анализ ошибок, трудностей и препятствий.

W (way forward – шаги вперед) – планирование действий для решения проблем.

Технология GROW представляла собой поэтапный процесс реализации коммуникации, внимание фокусировалось на вопросах, нацеленных на решение задач для достижения целей. Этот инструмент имеет особую ценность, так как он предоставляет эффективную и структурированную методологию, оказывающую помощь как в постановке целей, так и для процесса решения проблем общения.

Для подтверждения эффективности примененных технологий в процессе формирования коммуникативной готовности будущих инженеров в сфере ИТ было проведено сравнение результатов констатирующего и формирующего экспериментов. Для этой цели использовался тестирование Л. Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха) (<https://clck.ru/34k68D>). Данная диагностика позволяет определить сформированность коммуникативных умений и содержит более двадцати коммуникативных ситуаций. Предложены возможные варианты поведения к каждой ситуации, Это следующие варианты: ситуации, когда респондент реагирует на отрицательные высказывания; в которых обращаются с просьбой; в которых требуется проявление эмпатии и ситуации беседы.

Анализ результатов предлагал определение способа общения: зависимого, компетентного, агрессивного.

Проверяются следующие блоки умений:

- умение принимать и оказывать знаки внимания;
- реагирование на критику (справедливую и несправедливую);
- умение обратиться с просьбой и самому оказать поддержку;
- контактность.

На заключительном этапе эксперимента проведена диагностика эффективности реализации методики формирования коммуникативной готовности будущих инженеров.

Были собраны данные с применением двух способов – интервью и анкетирования с двумя группами: очное (n = 50), а также онлайн-обучение языку (n = 50). Результаты показывают, что идея отношения к коммуникативной готовности является эффективной теоретической основой для разработки технологий, позволяющих понять факторы, влияющие на отношение студентов, и применить их в образовательной среде.

Выяснено, что в экспериментальной группе произошли значительные позитивные изменения по перераспределению уровней сформированности исследуемой готовности (диаграмма). Эмпирические методы позволяют оценить роль инновационных технологий в

формировании коммуникативной готовности будущих инженеров в процессе профессионального становления.

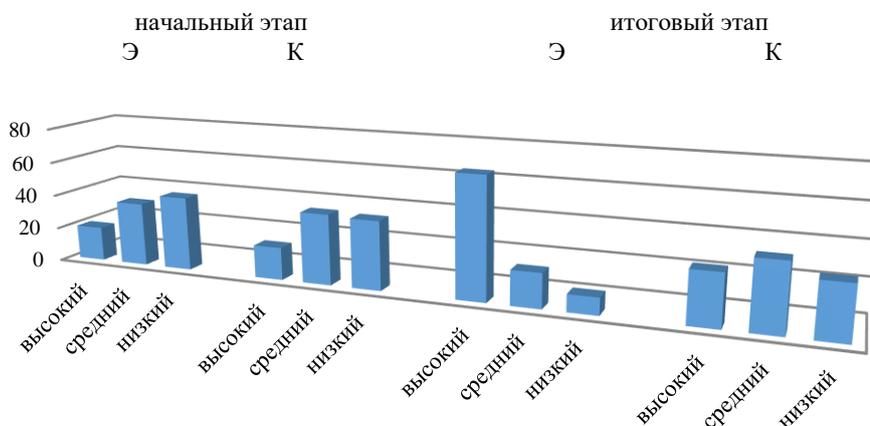


Диаграмма. Сравнительные результаты уровней сформированности коммуникативной готовности будущих инженеров

Как показывают результаты, уровень сформированности готовности значительно вырос у респондентов экспериментальной группы, что доказывает эффективность примененных технологий. Предложенные методики формирует образ мышления, мотивацию к достижению целей взаимодействия. Важно научить студентов ставить цель и фиксировать временные затраты.

Полифункциональная, разноуровневая система профессиональной подготовки в вузе включает взаимодействие всех участников образовательного процесса. Студент становится субъектом обучения, создания интегрированных связей и межличностного взаимодействия, результатом которого является приобретение опыта коммуникативной деятельности. Реализация технологий формирования коммуникативной готовности будущих инженеров предполагает собой эффективную и структурированную методологию, включающую обучение общению. Практическая значимость результатов проведенных исследований состоит в том, что результаты исследования могут быть полезны работникам образования. Перспективами дальнейших исследований являются вопросы применения цифровых инструментов для организации самостоятельной работы будущих педагогов.

Литература

1. Вайндорф-Сысоева М.Е., Пчелякова В.В. Перспективы использования цифрового следа в образовательном и научном процессах // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9. №3. С. 1. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-3-1>
2. Воинова О.И., Плешаков В.А. Личность и киберсоциум: становление киберсоциальности и классификация людей по степени интегрированности в киберсоциум // HomoCyberus. 2018. №1(4).
3. Михайлова А.Г. Акмеологический аспект в контексте развития профессионально-творческих способностей будущих инженеров // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. 2015 №22(41). С. 78-84.

4. Михайлова А.Г. Акмеологический подход в формировании коммуникативной профессиональной готовности будущих программистов // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №66-1. С. 137-141.

5. Михайлова А.Г. Формирование профессионально-творческих способностей будущих инженеров в рамках акмеологического подхода // Преподаватель XXI век. 2016. №1-1. С. 52-57.

6. Ahmad M., Rashid R.A., Mansor N.R., Sung C.M., Hussain E.M., Chua Abdullah N.A.. The impact of integrating ICT in Malay foreign language teaching and learning // Journal of Physics Conference Series. 2021. №2. P. 1-13. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1793/1/012070>

7. Mikhaylova A., Kruchina O., Skorobogatova V., Drozdova A., Petrunina J. Future specialists' readiness formation for communicative interpersonal interaction // E3S Web of Conferences. 2020. Vol. 164. Issue 2. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/201911002004>

8. Moser K.M., Wei T., Brenner D. Remote teaching during COVID-19: Implications from a national survey of language educators // System. 2021. № 97(4). P. 158-172. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102431>

9. Recent Achievements and Prospects of Innovations and Technologies: Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных (Севастополь, 22 апреля 2019 г.). Керчь: КГМТУ; Севастополь: Севастопольский государственный университет, 2019. 610 с.

References

1. Vajndorf-Sy`soeva, M.E., & Pchelyakova, V.V. (2021). Perspektivy` ispol`zovaniya cifrovogo sleda v obrazovatel`nom i nauchnom processax. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 9(36), 1. (In Russ.). <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-3-1>

2 Voinova, O.I., & Pleshakov, V.A. (2018). Lichnost` i kibersocium: stanovlenie kibersocial`nosti i klassifikaciya lyudej po stepeni integrirovannosti v kibersocium. *Homo Cyberus*, (1). (In Russ.).

3. Mixajlova, A.G. (2015). Akmeologicheskij aspekt v kontekste razvitiya professional`no-tvorcheskix sposobnostej budushhix inzhenerov. *Vestnik Vladimirskego gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x*, (22), 78-84. (In Russ.).

4. Mixajlova, A.G. (2020). Akmeologicheskij podxod v formirovanii kommunikativnoj professional`noj gotovnosti budushhix programmistov. *Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, (66-1), 137-140. (In Russ.).

5. Mixajlova, A.G. (2016). Formirovanie professional`no-tvorcheskix sposobnostej budushhix inzhenerov v ramkax akmeologicheskogo podxoda. *Prepodavatel` XXI vek*, 1(1), 52-57. (In Russ.).

6. Ahmad, M., Rashid, R.A., Mansor, N.R., Sung, C.M., Hussain, E.M., & Chua Abdullah, N.A. (2021). The impact of integrating ICT in Malay foreign language teaching and learning. *Journal of Physics Conference Series*, 2, 1-13. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1793/1/012070>

7. Mikhaylova, A., Kruchina, O., Skorobogatova, V., Drozdova, A., & Petrunina, J. (2020) Future specialists' readiness formation for communicative interpersonal interaction. *E3S Web of Conferences*. Vol. 164. Issue 2. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/201911002004>

8. Moser, K.M., Wei, T., & Brenner, D. (2021). Remote teaching during COVID-19: Implications from a national survey of language educators. *System*, 97(4), 158-172. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102431>

9. Recent Achievements and Prospects of Innovations and Technologies: Materialy` VIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii studentov, aspirantov i molody`x uchyony`x

(Sevastopol`, 22 aprelya 2019 g.). Kerch`: KGMTU; Sevastopol`: Sevastopol'skiy gosudarstvenny`j universitet, 2019. 610.

Дата поступления: 19.04.2023

Дата принятия: 21.06.2023

© Михайлова А.Г., 2023

ОПИСАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОМ КОНТЕКСТЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ*N.G. Milovanova, S.Sh. Kadyrova***DESCRIPTION OF THE TECHNOLOGY FOR FORMING STUDENTS' ETHNIC IDENTITY IN THE MODERN CONTEXT: RESEARCH RESULTS**

Аннотация. В современных условиях развития информационного общества наблюдается тенденция усложнения содержания и структуры идентичности личности, которая является результатом ее свободного выбора. Простое отождествление с культурными образцами становится невозможным в силу размытости ценностных ориентаций, унифицированных, стандартизированных норм и ценностей, навязываемых массовой культурой, средствами информации и коммуникаций, технологиями виртуальной реальности. У детей, подростков и молодежи возникают проблемы идентификации себя в качестве личности в социуме в силу множественности образов Я, которые могут сосуществовать и конфликтовать одновременно. Актуализация проблемы этнической идентичности особенно остро стоит перед педагогической общественностью: наряду с необходимостью воспитания гражданина и патриота в реализации государственной политики в области образования, данная проблема не менее актуальна для профессионального образования, осуществляющего подготовку педагогов. Обращение к проблеме формирования этнической идентичности связано, прежде всего, с социокультурными изменениями, происходящими в обществе, процессами модернизации образования. Этническая идентичность развивающейся личности детерминирована сложным взаимодействием различных факторов (исторических, географических, религиозных и социокультурных). Декларируемые приоритеты государственной политики в сфере культуры и образования, национальной политики, в первую очередь, направлены на формирование гражданской идентичности в условиях поликультурного и многоконфессионального общества, компонентом которой является этническая идентичность. Цель статьи – уточнить понятие «этническая идентичность» в контексте исследования, дать описание технологии формирования этнической идентичности обучающихся средствами внеурочной деятельности, представить результаты эмпирического исследования. В статье рассматриваются возможности внеурочной

Abstract. In modern conditions of the development of the information society, there is a tendency to complicate the content and structure of the identity of the individual, which is the result of his free choice. Simple identification with cultural patterns becomes impossible due to the blurring of value orientations, unified, standardized norms and values imposed by mass culture, the media and communications, virtual reality technologies. Children, adolescents and young people have problems identifying themselves as a person in society due to the multiplicity of self-images that can coexist and conflict at the same time. Actualization of the problem of ethnic identity is especially acute for the pedagogical community: along with the need to educate a citizen and a patriot in the implementation of state policy in the field of education, this problem is no less relevant for vocational education that trains teachers. Appeal to the problem of the formation of ethnic identity is connected, first, with the socio-cultural changes taking place in society, the processes of modernization of education. The ethnic identity of a developing personality is determined by a complex interaction of various factors (historical, geographical, religious, and sociocultural). The declared priorities of the state policy in the field of culture and education, national policy, first, aim at the formation of civic identity in a multicultural and multi-confessional society, a component of which is ethnic identity. The purpose of the article is to refine the concept of “ethnic identity” in the context of the study, to describe the technology of forming the ethnic identity of students by means of extracurricular activities, and to present the results of an empirical study. The article discusses the

деятельности по формированию этнической идентичности с учетом регионального контекста на уровне начального общего образования, а также обосновывается необходимость подготовки студентов и педагогов к работе с обучающимися по данной проблеме. Представляются результаты изучения готовности педагогов к работе с обучающимися по формированию этнической идентичности, интерпретация результатов эмпирического исследования и выводы.

Ключевые слова: идентичность; этническая идентичность; внеурочная деятельность; потенциал внеурочной деятельности; профессиональное образование; народная педагогика; арт-технологии.

Сведения об авторах: Милованова Наталья Геннадьевна, доктор педагогических наук, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Россия, natamil2004@mail.ru; Кадырова Сулия Шарифулловна, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Россия, kadyrowa.suliya2011@yandex.ru

possibilities of extracurricular activities for the formation of ethnic identity, taking into account the regional context at the level of primary general education. An interpretation of the results of the empirical study and conclusions are presented.

Keywords: identity; ethnic identity, extracurricular activities; potential of extracurricular activities; vocational education; folk pedagogy; art technologies.

About the authors: Milovanova Natalia Gennadievna, Doctor of Pedagogical Sciences, Tyumen State University, Tyumen, Russia, natamil2004@mail.ru; Kadyrova Suliya Sharifullova, Tyumen State University, Tyumen, Russia, kadyrowa.suliya2011@yandex.ru

Милованова Н.Г., Кадырова С.Ш. Описание технологии формирования этнической идентичности обучающихся в современном контексте: результаты исследования // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2023. №2(62). С. 110-123. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/10>

Milovanova, N.G., & Kadyrova, S.Sh. (2023). Description of the Technology for Forming Students' Ethnic Identity in the Modern Context: Research Results. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (2(62)), 110-123. (in Russ.). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/10>

Важнейшим государственным документом, определяющим направления и механизмы стратегического развития страны», утверждается, что цель государственной политики заключается в упрочении национального самосознания и укреплении духовной общности многонационального народа страны (<https://clck.ru/34ZU3e>). В этом же документе утверждается, что для «сохранения и развития этнокультурного многообразия народов России» недостаточно специальных образовательных, культурных и просветительских мероприятий и программ «по формированию российской гражданской идентичности, воспитанию культуры межнационального общения, изучению истории и традиций народов России, их опыта солидарности в укреплении государства и защиты общего Отечества» (<https://clck.ru/34ZU3e0>).

Вместе с тем, на современном этапе приоритеты воспитания в образовательных организациях Российской Федерации обозначены в государственных документах на всех уровнях образования. Так, изменения в части достижения личностных результатов зафиксированы в федеральных государственных образовательных стандартах всех уровней образования; обновлены структура и содержание федеральной рабочей программы воспитания на всех уровнях образования (<https://clck.ru/33RKKX>). В данных документах акцентируется внимание на необходимости «приобщения обучающихся к российским

традиционным духовным ценностям, включая ценности своей этнической группы, формирование российской гражданской идентичности обучающихся» (<https://clck.ru/34ZU3e>; <https://clck.ru/33RKKX>). В федеральном государственном образовательном стандарте на всех уровнях образования сохраняется преемственность в формулировании личностных результатов, в том числе, с использованием в качестве ориентира гражданской идентичности (ФГОС НОО, п. 1; п. 40). В части гражданско-патриотического воспитания в качестве ориентира подчеркивается необходимость «осознание своей этнокультурной и российской гражданской идентичности» (ФГОС НОО, п. 41.1.1). Следует отметить, что целевые ориентиры результатов воспитания включают в числе других и «этнокультурный контекст». Так, в федеральной образовательной программе перечислены результаты этнокультурного воспитания, среди которых уважение духовно-нравственной культуры своего народа, своей семьи; интериоризация семейных ценностей, понимание и принятие своей национальной, религиозной принадлежности; любовь и гордость за свою страну, за свой народ, владение языком и культурой страны, народа, этноса, другие (<https://clck.ru/33RKKX>). Очевидно, что задачи воспитания патриотизма, гражданской и этнической идентичности перекликаются.

Целевые ориентиры результатов воспитания сформулированы по всем уровням образования с учетом возрастных особенностей обучающихся. Так, на уровне начального общего образования предполагается их достижение через усвоение социально-значимых знаний; на уровне общего образования – в процессе формирования и развития социально-значимых отношений; на уровне среднего общего образования – в процессе реализации социально значимых дел, формирования субъектного опыта. Как подчеркивается в Рабочей программе воспитания, выражение собственной гражданской позиции, направленной на пользу малой родине и стране в целом происходит в процессе изучения и восстановления культурного наследия (<http://form.instrao.ru>).

Таким образом, актуальной педагогической задачей на сегодняшний день становится задача воспитания гражданина и патриота отечества, выражающего любовь, гордость к стране и народу, носителя культуры собственного этноса. Решение данной педагогической задачи целесообразно рассматривать, начиная с начальной школы, когда воспитание, формирование и развитие этнической и гражданской идентичности происходит органично с освоением общекультурного наследия. Кроме того, интегративная связь данных качеств научно обоснована: этническая идентичность является частью гражданской идентичности [11].

Проблема идентичности является одной из ключевых для различных областей знаний (философских знаний, социологических наук, психологических, реже – педагогических). Как самостоятельная область изучения этническая идентичность становится предметом исследований таких ученых, как А.Г. Асмолов [2], В.П. Левкович [13], Г.У. Солдатова [17], С.В. Рыжова [15] и др.

Вопросы формирования этнической идентичности в контексте педагогической науки, различные ее аспекты рассматривались различными учеными в различных контекстах. Так, формирование позитивной этнической идентичности подростков и психолого-педагогические условия ее эффективного формирования в условиях городской среды изучались А.А. Байченко [3]; региональный контекст становления этнической идентичности обучающихся в процессе обучения в начальной школе рассматривала И.Б. Лайпанова [12]; этнопедагогические приёмы обучения русскому народному творчеству – Н.С. Ширяева [20]; этнокультурное воспитание младших школьников средствами театральной деятельности выступило предметом исследования Г.И. Губа [6]; в работах О.Л. Романовой рассматривается проблема развития этнической идентичности [14], И.А. Снежкова изучала особенности этнических представлений у младших школьников [16]. Например, обращая исследовательский интерес к содержанию этнической идентичности, в своей работе Е.В. Беляева выделяет в содержательной структуре интересующего нас феномена когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты, наполняя их определённым содержанием (от знаний особенностей той или другой национальности до глубокого осознания своей собственной принадлежности к определённому этносу и возможностях проявления идентичности на поведенческом уровне) [4].

Для нашего исследования важное значение имеют результаты, полученные в ходе следующих психологических исследований: «развитие этнической идентичности в онтогенезе», позитивная этническая идентичность [9]; возрастные границы развития этнической идентичности [19]; природа этнической идентичности; концепция этнической идентичности [19]. А именно, в исследованиях научно обосновано, что сензитивный период для становления и формирования этнической идентичности, это – период обучения в начальной школе.

Методологической основой исследования является субъектно-деятельностный подход, обеспечивающий процесс формирования этнической идентичности, в котором обучающийся выступает субъектом своей активности и деятельности [2; 5], и ценностно-смысловой подход, направленный на содействия внутренней активности субъекта по осмыслению представляемой информации и ее интеграции в структуру индивидуального опыта; источником содержания ценностно-смысловой сферы личности выступают реальные жизненные отношения, которые связывают человека с объективной действительностью и реализуются в процессах его субъектной активности [5].

В ходе исследования конкретизировано понятие «этническая идентичность» за счет реализации ценностно-смыслового подхода в образовательном процессе, направленного на трансляцию ценностных представлений и ориентаций, моделей идентификации, определяющего этапы и методы освоения ценностных ориентаций в соответствии с возрастными особенностями обучающихся, особенностей образовательного процесса в школе, контингента обучающихся, их родителей. Анализ литературных источников, в том

числе диссертационных исследований по проблеме, позволил определить сущность понятия и ее структуру. А именно: этническая идентичность рассматривается нами как социально-психологический феномен, который выражается в соотнесении индивидом себя с этнической общностью в различных аспектах (когнитивном, поведенческом и эмоциональном), «основывается на чувстве принадлежности и сопричастности к данному этносу» [1; 4]. Подчеркнем, многие авторы акцентируют внимание на том, что этническая идентичность представляет собой субъектно значимую, актуализированную часть гражданской идентичности, которая проявляется в солидарности с людьми своей национальности, необходимости принадлежать своему народу [11; 17; 18].

Технология формирования этнической идентичности обучающихся (технология ФЭИ) рассматривается нами как система способов организации деятельности педагога и обучающегося, направленная на выстраивание их эффективного взаимодействия по освоению форм, видов и содержания деятельности (этнокультурное содержание внеурочной деятельности). Критериями и показателями сформированности этнической идентичности обучающихся являются когнитивный (осведомленность обучающихся в сфере отличительных признаков этнических групп, владение родным языком, знание культуры народа); эмоциональный (чувство принадлежности к группе, отношение к ней); поведенческий (проявление себя как члена группы, выстраивание взаимоотношений в поликультурной среде).

Целью реализации технологии ФЭИ является создание условий для формирования этнокультурной идентичности обучающихся и достижения запланированных образовательных результатов (сформированности этнической идентичности).

Технология ФЭИ включает содержательную, методическую и организационную части.

Характеризуя содержательную часть, отметим необходимость использования воспитательного потенциала учебных дисциплин и их интеграцию, преемственность с содержанием программ внеурочной деятельности. Интегрирующим компонентом урочной и внеурочной деятельности становятся арт-технологии (уроки театра, изотерапия; сказкотерапия, музыкотерапия, коллажирование), которые способствуют формированию доверительных отношений, являются средством самовыражения и творчества личности. Они соответствуют фундаментальной потребности личности в самоактуализации.

Обучающиеся знакомятся с региональной историей и культурой; осваивают малые жанры устного народного творчества – сказки, былины, потешки, пословицы, поговорки, загадки и другие. Безусловно, приобщение обучающихся к богатейшему содержанию народной культуры позволяет им не только знакомиться с ней, но и, осмысливая, интериоризировать лучшие образцы культурного наследия народа, тем самым ощущать свою принадлежность к нему.

Поскольку внеурочная деятельность обладает более широким потенциалом вариативности занятости детей, так как включает все виды и формы деятельности,

отличные от урочной (игровую, трудовую, досуговую, спортивную, краеведческую, творческую, художественную, познавательно-развлекательную и др.), постольку в описываемом исследовании активно используется именно потенциал внеурочной деятельности обучающихся.

Методическая часть технологии направлена на адекватный отбор методов педагогического воздействия на обучающихся, обеспечивающих развитие личности ребенка в интеллектуальном и эмоциональном плане, освоение образцов социально-культурных форм поведения, обеспечивающих формирование когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов становления и формирования этнической идентичности растущей личности. К таким методам, зарекомендовавшим себя высокой эффективностью в формировании этнической идентичности школьников, относятся, прежде всего, методы народной педагогики (народные игры, народный музыкальный фольклор, различные варианты устного народного творчества и т. п.), позволяющие в реальной педагогической практике показать истинное богатство народной культуры.

Организационная часть технологии обосновывает необходимость подготовки педагогов к формированию этнической идентичности обучающихся, ведению этнокультурной деятельности как в контексте личностно-профессионального развития (опыт овладения этнокультурными ценностями; моделями поведения в моноэтнической и полиэтнической среде), так и в контексте развития этнокультурной компетенции (глубокие знания об этнических общностях и их культуре; выбор наиболее социально приемлемой формы активной деятельности в зависимости от ситуации; развитие ответственности в выборе и реализации этнокультурной деятельности) [7].

В современном поликультурном и многонациональном образовательном пространстве, педагог должен на высоком сознательном уровне принимать своеобразие образа жизни этнических сообществ, высвечивать именно положительные и позитивные стороны поликультурного взаимодействия при несомненной атмосфере уважения, доверия в многонациональном коллективе класса, школы, социума. Только в такой атмосфере, безусловного уважения и доверия, которое должен создавать и транслировать современный педагог, способно сохранение языка, культурного населения и традиций всех этносов страны.

Технология формирования этнической идентичности апробирована нами на базе гимназии им. Н.Д. Лицмана (г. Тобольск). Некоторые результаты апробации были опубликованы в статье С.Ш. Кадыровой [10]. Содержательно представим этапы реализации технологии (подготовительный, просветительский, процессуальный, итоговый).

Подготовительный этап предполагает постановку целей и задач, формирование мотивации обучающихся по их вовлеченности во внеурочную деятельность с этнокультурной направленностью, интеграцию урочной и внеурочной деятельности, деятельность детско-взрослых общностей. На данном этапе в процессе целеполагания

педагог выстраивает доверительные отношения с обучающимися, создает дружественную атмосферу, атмосферу уважения и взаимопонимания; организует целенаправленное (включенное) наблюдение; совместно с обучающимися вырабатывает правила дальнейшего социального взаимодействия.

Просветительский этап технологии представляет собой целенаправленный процесс информирования обучающихся и их родителей об имеющемся социально-культурном опыте и культуре этносов, проживающих на территории области. На данном этапе с использованием различных интерактивных форм совместной деятельности детей и родителей происходит процесс систематизации, осмысления и принятия знаний и информации о различных этнических особенностях. Так, обучающиеся вместе с родителями познакомились с книгами об истории и культуре Тобольска и Тюменской области; принимали участие в театрализованных постановках по мотивам народных сказок, былин, с использованием народных танцев и песен. Большое значение играют совместные творческие задания, когда дети с родителями выполняют проекты по изучению народных традиций, обычаев, праздников, кухни, костюмов и др., систематизирующих знания и представления детей о той этнической культуре, к которой они принадлежат.

Процессуальный этап технологии включает в себя разработку и реализацию программ внеурочной деятельности этнокультурной направленности. На данном этапе формируется опыт социально значимой деятельности обучающихся на основе полученных социально и этнически значимых знаний. Для данного этапа разработан и реализуется «сквозной» факультативный курс «Традиционная культура славян» для обучающихся 1-4 классов, в котором использованы различные содержание, формы и виды деятельности по формированию этнической идентичности обучающихся. Отметим, что значимым фактором формирования этнической идентичности является использование оригинальных (подлинных) документов и материалов. Такие ресурсы разработаны в Тюменской области и активно используются в образовательной деятельности, как например, удаленный электронный зал Президентской библиотеки, обеспечивающий свободный доступ к оригинальным электронным ресурсам (архивные материалы региональной тематики, старинные карты, видеохроники, видеофильмы, аудиоматериалы, репродукции); ресурсы этномuzeя, действующего в MAOY COII № 15 г. Тобольска, Тобольского историко-архитектурного музея-заповедника. Педагог при организации этнокультурной воспитательной деятельности использует оригинальные произведения культуры (в форме слайдов, презентаций, видеозаписей, репродукций) на своих занятиях, сопровождает демонстрацию этнического материала литературными, музыкальными, художественными и театрализованными средствами. Одним из авторских методов реализации рассматриваемой технологии формирования этнической идентичности является метод творческой этнохудожественной репрезентации культурно-исторического образа славян. Применение этого метода способствует более глубокому приобщению детей к культурному национальному наследию. Интерактивные творческие методы формирования этнической

идентичности формируют персональный опыт обучающихся в процессе освоения деятельности по интерпретации, рефлексии, осмыслению своего отношения, чувств, мнений, впечатлений к тем или иным образцам наследия.

Разумеется, такой формат работы требует и от педагога особых компетенций, в том числе личностного отношения к культурному национальному наследию. Педагог должен профессионально владеть и художественным словом, и культурно-историческими национальными знаниями. Данное положение требует актуализации этнического компонента в профессиональном образовании при подготовке будущих педагогов для начального общего образования. Материалы данного исследования могут быть положены в основу образовательного модуля для системы высшего педагогического профессионального образования.

На *итоговом этапе реализации технологии* формирования этнической идентичности необходимо организовать закрепление полученных результатов, акцентируя внимание детей именно на положительном. Организация обратной связи по обмену впечатлениями, эмоциями, коллективное обсуждение личностных достижений и реальных жизненных примеров, особенно связанных с семейным этническим воспитанием, имеет очевидное смыслообразующее значение в формировании этнической идентичности.

Эксперимент проходил в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. На констатирующем этапе исследования были задействованы 55 обучающихся 2-х классов и 17 педагогов гимназии им. Д.Н. Лицмана г. Тобольска. При построении выборки учитывался этнический состав населения г. Тобольска. Поэтому были выбраны три наиболее многочисленных этнические группы: русские, украинцы и татары.

Для изучения уровня сформированности этнической идентичности в качестве критериев мы опирались на компоненты этнической идентичности – когнитивный, эмоциональный, поведенческий.

На констатирующем этапе эксперимента были отобраны методы и методики для изучения уровня сформированности каждого компонента этнической идентичности.

Критерии когнитивного компонента:

– *этническая осведомленность*, который изучался с помощью анкетного опроса и включала следующие показатели: знание родного языка, знание этнических традиций, знание истории своего народ;

– *этническое самоопределение* – изучалось с помощью теста «Кто я?» М. Куна и Т. Мак-Партланда и включала показатель «умение давать себе этническое самоназвание».

По результатам анкетного опроса было выявлено, что большинство второклассников (83%) ответили на вопросы о владении родным языком и привели примеры пословиц, сказок, песен и танцев своего народа (58,2%). Только 27,3% учащихся показали осведомленность о существовании людей разных национальностей своими родителями, и только 9,1% учащихся подтвердили, что информацию о разных этнических группах

получили на уроках по предмету «Окружающий мир». Анализ ответов показал, что семье принадлежит значительная роль в развитии этнической идентичности детей, в то время как начальная школа мало уделяет внимания передаче этнокультурной информации.

Однако, на контрольном этапе эксперимента школьники при ответах на вопросы о народных пословицах, поговорках, сказках и легендах, песнях и танцах перечисляли их в большем количестве, чем на констатирующем этапе. Школьники даже предлагали показать танец, изобразить героя той или иной сказки или легенды. Анализ результатов показал, что лучшее знание народных пословиц, поговорок, сказок демонстрировали учащиеся, в семьях которых общение происходит на русском языке.

Большинство второклассников назвали среди этнодифференцирующих признаков «язык» и «яркие внешние особенности». Около 20% учащихся вместе с этими признаками дополнительно указали признак – «национальная одежда»; 21,8% учащихся ко всем перечисленным указали признак «традиции и обычаи»; 9,1% учащихся отметили – «народные праздники, песни, танцы. Около 5,5% учащихся не ответили на данный вопрос. На контрольном этапе все учащиеся указали этнодифференцируемые признаки; большинство учащихся показали способность, наряду с простыми, очевидными отличительными признаками этнических групп указывать и более сложные.

Этническое самоопределение (представление собственной этнической принадлежности) изучалось с помощью теста «Кто я?» М. Куна и Т. Мак-Партланда [18].

Анализ результатов показал, что в ряду объективных характеристик наибольшую важность для учащихся представляют следующие: базовая категория («человек») – 83,6% учащихся; семейная категория («сын», «дочь») – 81,8% учащихся; профессиональная категория («ученик», «школьник») – 72,7%.

Этническую принадлежность «русский», «россиянин» указали 63,6% (на констатирующем этапе) и 92,7% (на формирующем этапе); региональную принадлежность – 58,2% и 65,5% соответственно. На контрольном этапе были указаны те же основания этнической идентификации, однако, увеличилось количество учащихся, считающих основаниями этнической идентификации национальность родителей (44,8%) и родной язык (42,7%).

Полученная на констатирующем этапе информация является подтверждением теоретического положения о том, что основу этнической осведомленности учащихся начальных классов составляет ряд очевидных показателей, таких как внешность, язык, составляющие материальной культуры, обычаи. Умение школьника понимать этнические признаки, способность к их восприятию, описанию, интерпретации постепенно повышается, их система с течением времени начинает вбирать в себя все новые компоненты, к которым можно отнести общих предков, общую историческую судьбу, вероисповедание.

На контрольном этапе эксперимента была получена позитивная динамика по уровню сформированности когнитивного компонента

Уровень сформированности эмоционального компонента предполагал оценку отношения к членству в этнической общности, а именно – желание принадлежать к этнической общности. На констатирующем этапе 94,5% учащихся считают русский язык своим родным языком. Так, например, учащаяся второго класса, объяснила, что «у русского родным языком является русский, у белоруса – белорусский, у француза – французский» [10]. Русским языком владели все учащиеся, которые принимали участие в исследовании, о чем они написали в своих ответах. Незначительные трудности в плане произношения наблюдались у 14,5% учащихся. 83,6% учащихся ответили, что в своих семьях они общаются на русском языке. На контролирующем этапе эксперимента все дети назвали русский язык своим родным языком. У детей отсутствовали проблемы с произношением. Для выявления желания учащегося принадлежать к этнической общности мы предложили школьникам поразмышлять над тем, в какой стране хотел бы он родиться и какой национальности он хотел бы быть. Анализ слов, высказанных учащимися в беседе, показал, что они очень эмоциональны и недостаточно осознают собственное отношение к своей этнической идентичности. В этой ситуации следует учитывать состояние учащихся, а именно: комфорт или дискомфорт, который испытывают они в процессе осознания собственной этнической идентичности, когда они понимают, что являются представителями определенного этноса. Таким образом, результаты констатирующего этапа указывают на недостаточную выраженность этнической идентичности обучающихся начальной школы.

Поведенческий компонент этнической идентичности изучался по критерию «проявление себя членом определенной общности»: использует ли ребенок в общении родной язык, использует ли национальную одежду, соблюдает ли национальные традиции и обычаи, а также участвует ли он в народных праздниках; соблюдает культурные традиции своего этноса, читает ли книги и журналы на своем языке. В качестве методов были выбраны беседа и наблюдение за деятельностью школьников и их поведением.

На констатирующем этапе было выявлено, что не все учащиеся младших классов придерживаются национальных традиций и обрядов, принимают участие в проведении народных праздников. На формирующем этапе ситуация существенно изменилась. Контрольный этап показал активизацию деятельности школьников в событиях и мероприятиях этнокультурной направленности. Школьники принимали активное участие в организации и проведении всех праздников в гимназии, в народных гуляниях в городе. Об этом свидетельствуют рассказы обучающихся, выставки рисунков, фотографий, коллажи, которые оформлены вместе с родителями и принесены в школу.

По результатам изучения этнической идентичности обучающихся на констатирующем этапе мы получили данные о недостаточном уровне сформированности этнической идентичности обучающихся. Отметим, что нами полученные выводы согласуются с выводами исследований авторов, согласно которым этническая

идентичность обучающихся младших классов находится на этапе становления и характеризуется диффузностью [4; 6; 12].

В соответствии с этим возникли основания для изучения потенциальной готовности педагогов для формирования этнической идентичности во внеурочной деятельности. Для выявления степени понимания проблемы формирования этнической идентичности у младших школьников педагогам гимназии было предложено ответить на несколько вопросов. В опросе приняли участие 17 педагогов, из них шестнадцать с высшим образованием и один со средним специальным образованием. Педагогический стаж большей части педагогов – более 20 лет.

При ответах на вопрос о понимании сущности термина «этническая идентичность» педагоги основным этнодифференцирующим признаком называли язык, а также традиции, фольклор. На вопрос о том, отражают ли педагоги в планах учебно-воспитательной работы задачи, которые связаны с формированием у младших школьников этнической идентичности, есть ли в планах своей деятельности внеурочные мероприятия по этой проблеме, большая часть педагогов указали ответ «от случая к случаю». На вопрос о необходимости постановки целей для вовлечения школьников во внеурочную деятельность этнокультурной направленности педагоги выбрали ответ: «Понимание своей культуры как составляющей всемирной» (76,5%), при этом готовность к совершенствованию своих знаний в этой сфере выразили только 23,5% педагогов; 64,7% педагогов считают, что объем тех знаний, которые у них есть, достаточны, чтобы сформировать этническую идентичность обучающихся средствами внеурочной деятельности.

Полученные данные о готовности педагогов к формированию этнической идентичности обучающихся определили содержание формирующего этапа работы с педагогами.

Результаты исследования показали важную роль для формирования этнической идентичности изучения и освоения этнокультуры русского и других народов России. Учащиеся, в педагогически организованной деятельности которых присутствует (пусть даже в разной степени) освоение русской культуры, в большей степени склонны к идентификации себя, как представителя российского народа, даже если они имеют нерусское этническое происхождение.

В ходе исследования была выявлена позитивная тенденция обучающихся младших классов в формировании этнической идентичности, готовность к усвоению этнокультурных ценностей как основы для формирования этнической идентичности. Также полученные данные позволили подтвердить положение о том, что формирование этнокультурных представлений и ценностей начинается в семье и поддерживается семьей на протяжении школьного обучения. Период обучения в начальной школе является сензитивным для формирования и воспитания этнической идентичности по мере взросления обучающегося. Предложено разработать систему общекультурных и профессиональных компетенций, синхронизированных с требованиями федеральных

государственных стандартов общего образования к личностным образовательным результатам освоения основной общеобразовательной программы и с целями рабочей программы воспитания по достижению ценностных ориентиров воспитания по формированию этнической и гражданской идентичности школьников.

В ходе исследования были изучены вопросы готовности педагогов к работе по формированию этнической идентичности обучающихся. Анализ полученных результатов дают право заключить, что подготовка педагогов к формированию этнической идентичности обучающихся, которая является составной и неотъемлемой частью воспитания гражданско-патриотических ценностей, российской гражданской идентичности, должна осуществляться еще в вузе – в период профессионального образования. Профессиональное образование должно обеспечить не только систему сформированных профессиональных компетенций, но и систему нравственно-ценностных качеств будущего специалиста, формирующих в совокупности профессионально-нравственную позицию социально зрелой личности выпускника вуза [8]. Данная задача, исходя из анализа ФГОС ВО, сегодня не решается в должной степени. Именно в период профессионального образования формируется профессиональная педагогическая направленность будущих учителей, следовательно, органичное включение в содержание образовательных дисциплин содержания о проблеме формирования этнической идентичности обучающихся, будет способствовать решению данной проблемы.

Литература

1. Арутюнов С.А. Народы и культура: развитие и взаимодействие. М.: Наука, 1989. 247 с.
2. Асмолов А.Г. Социальные эффекты образовательной политики // Национальный психологический журнал. 2010. №2(4). С. 100-106.
3. Байченко А.А. Формирование этнической идентичности городских подростков. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999.
4. Беляева Е.В. Психолого-педагогическое воздействие сказки на формирование этнической идентичности младших школьников. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2005.
5. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование). М.: Знание, 1985. 64 с.
6. Губа Г.И. Этнокультурное воспитание дошкольников и младших школьников в театральной деятельности. Автореф...дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2007.
7. Заркенова Ж.Т. Содержание и структура этнокультурной компетенции будущих педагогов // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. №3. С. 14-17.
8. Ибрагимова Л.А., Мехдиева И.Д. К вопросу о нравственном развитии студентов в период профессиональной подготовки в образовательном учреждении // Социальное и педагогическое образование: Векторы развития: Материалы Международной научно-практической конференции. Нижневартовск, 2019. С. 20-23.
9. Идрисова Ю.А. Формирование позитивной этнической идентичности старших подростков. Автореф. дис. ... к. психол. наук. Самара, 2007.

10. Кадырова С.Ш. Технология формирования этнической идентичности детей младшего школьного возраста в условиях образовательного учреждения // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016. С. 66-69.
11. Кожанов И.В. Формирование гражданской идентичности личности в процессе этнокультурной социализации в системе непрерывного образования. Автореф. дис. ... доктор пед. наук. Чебоксары, 2018.
12. Лайпанова И.Б. Становление этнической идентичности младшего школьника в процессе обучения// *Фундаментальные исследования*. 2014. № 12 (ч.8). С. 1758-1761.
13. Левкович В.П., Кузмицкайте Л.Д. Формирование этнического сознания подростка в семье // *Психологический журнал*. 1992. Т. 13. № 6. С. 35-42.
14. Романова О.Л. Развитие этнической идентичности у детей и подростков. Автореф. дис... канд. психол. наук. 1994.
15. Рыжова С.В. Этническая идентичность в контексте межэтнической толерантности. Автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2008.
16. Снежкова И.А. Формирование этнических представлений украинских и русских школьников // *Социологические исследования*. 2004. № 11. С. 45-48.
17. Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Кулеш Е.В., Тихомиров М.Ю. Этносоциальные и личностные предикторы направленности межкультурной коммуникации у жителей российских городов с различным этническим составом населения // *Психологические исследования*. 2018. Т. 11. № 62. С. 8.
18. Стефаненко Т.Г. Индивидуальные стратегии конструирования этнической идентичности. М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. 240 с.
19. Стефаненко Т.П. Этнопсихология. М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. 320 с.
20. Ширяева Н.С. Формирование целостного представления о народной культуре у младших школьников на уроках русского народного творчества. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2002.

References

1. Arutyunov, S.A. (1989). *Narody i kul'tura: razvitie i vzaimodejstvie*. M.: Nauka, 247. (in Russ.).
2. Asmolov, A.G. (2010). Social'ny'e e`ffekty` obrazovatel`noj politiki. *Nacional`ny`j psixologicheskij zhurnal*, (2(4)), 100-106. (in Russ.).
3. Bajchenko, A.A. (1999). *Formirovanie e`tnicheskoy identichnosti gorodskix podrostkov*. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M. (in Russ.).
4. Belyaeva, E.V. (2005). *Psixologo-pedagogicheskoe vozdejstvie skazki na formirovanie e`tnicheskoy identichnosti mladshix shkol`nikov*. Avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk. Kursk. (in Russ.).
5. Bratus`, B.S. (1985). *Nravstvennoe soznanie lichnosti (Psixologicheskoe issledovanie)*. M.: Znanie, 64. (in Russ.).
6. Guba, G.I. (2007). *E`tnokul`turnoe vospitanie doshkol`nikov i mladshix shkol`nikov v teatral`noj deyatel`nosti*. Avtoref...dis. ... kand. ped. nauk. Kursk, (in Russ.).
7. Zarkenova, Zh.T. (2017). *Soderzhanie i struktura e`tnokul`turnoj kompetencii budushhix pedagogov*. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*, 3, 14-17. URL: <https://clck.ru/34eaw7> (data obrashheniya: 31.03.2023). (in Russ.).
8. Ibragimova, L.A., & Mexdieva, I.D. (2019). *K voprosu o нравstvennom razvitii studentov v period professional`noj podgotovki v obrazovatel`nom uchrezhdenii // Social`noe i pedagogicheskoe obrazovanie: Vektory` razvitiya: Materialy` Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Nizhnevartovsk, 20-23*. (in Russ.).

9. Idrisova, Yu.A. (2007). Formirovanie pozitivnoj e`tnicheskoj identichnosti starshix podrostkov. Avtoref. dis. ... k. psixol. nauk. Samara. (in Russ.).
10. Kady`rova, S.Sh. (2016). Texnologiya formirovaniya e`tnicheskoj identichnosti detej mladshogo shkol`nogo vozrasta v usloviyax obrazovatel`nogo uchrezhdeniya. *Azimet nauchny`x issledovaniy: pedagogika i psixologiya*, 66-69. (in Russ.).
11. Kozhanov, I.V. (2018). Formirovanie grazhdanskoj identichnosti lichnosti v processe e`tnokul`turnoj socializacii v sisteme neprery`vnogo obrazovaniya. Avtoref. dis. ... doktor ped. nauk. Cheboksary`. (in Russ.).
12. Lajpanova, I.B. (2014). Stanovlenie e`tnicheskoj identichnosti mladshogo shkol`nika v processe obucheniya. *Fundamental`ny`e issledovaniya*, (12 (ch.8)), 1758-1761. (in Russ.).
13. Levkovich, V.P., & Kuzmiczkajte, L.D. (1992). Formirovanie e`tnicheskogo soznaniya podrostka v sem`e. *Psixologicheskij zhurnal*, t. 13, (6), 35-42. (in Russ.).
14. Romanova, O.L. (1994). Razvitie e`tnicheskoj identichnosti u detej i podrostkov. Avtoref. dis... kand. psixol. nauk. (in Russ.).
15. Ry`zhova, S.V. (2008). E`tnicheskaya identichnost` v kontekste mezhe`tnicheskoj tolerantnosti. Avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk. M. (in Russ.).
16. Snezhkova, I.A. (2004). Formirovanie e`tnicheskix predstavlenij ukrainskix i russkix shkol`nikov. *Sociologicheskie issledovaniya*, (11), 45-48. (in Russ.).
17. Soldatova, G.U., Chigar`kova, S.V., Kulesh, E.V., & Tixomirov, M.Yu. (2018). E`tnosocial`ny`e i lichnostny`e prediktory` napravlenosti mezhkul`turnoj kommunikacii u zhitelej rossijskix gorodov s razlichny`m e`tnicheskim sostavom naseleniya. *Psixologicheskie issledovaniya*, t. 11, (62), 8. URL: <http://psystudy.ru> (20.03.2023). (in Russ.).
18. Stefanenko, T.G. (1999). Individual`ny`e strategii konstruirovaniya e`tnicheskoj identichnosti. M.: Institut psixologii RAN, «Akademicheskij proekt», 240. (in Russ.).
19. Stefanenko, T.P. (1999). E`tnopsixologiya. M.: Institut psixologii RAN, «Akademicheskij proekt», 320. (in Russ.).
20. Shiryayeva, N.S. (2002). Formirovanie celostnogo predstavleniya o narodnoj kul`ture u mladshix shkol`nikov na urokax russkogo narodnogo tvorchestva. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kirov. (in Russ.).

Дата поступления: 14.04.2023

Дата принятия: 15.05.2023

© Милованова Н.Г., Кадырова С.Ш., 2023

**TRANSDISCIPLINARITY / CROSS-DISCIPLINARITY / MULTIDISCIPLINARITY IN
LANGUAGE TEACHING PROJECTS FOR FUTURE TRANSLATORS**

Пластинина Н.А., Степанова М.А., Богданова С.Ю.

**ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ / КРОСС-ДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ /
МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ**

Abstract. The article discusses the role of transdisciplinary, cross-disciplinary, multidisciplinary approach in translators' training. The paper provides an overview of this cluster of terms, underlining, on the one hand, their problematic ambiguity and, on the other, their conceptual similarity – a better match either between a professional environment and academia or borrowing from (lending to) the knowledge and skills from different disciplines to solve a problem. The paper dwells on the educational potential of transdisciplinary education and the direction it has taken in recent decades. The authors claim the academic translator training can benefit from a suchlike approach. The transdisciplinary / cross-disciplinary project is outlined as the way by which a better practice-oriented and practice-based cumulative knowledge and learning can be formed. Specifically, the paper focuses on some academic translator projects aimed at students' dealing with audiovisual translation of video, infographics and multimedia resources for academic purposes and international events support. The paper illustrates how these projects can be implemented. The authors have stepped up their efforts towards including more transdisciplinary / cross-disciplinary / multidisciplinary projects in their curricula to show how the constructive correlations between educational and professional environment can be built providing more practice-focused knowledge and skills integration for students.

Keywords: transdisciplinarity; cross-disciplinarity; multidisciplinarity; project; translation; translator training.

About the authors: Plastinina Nina Anatolievna, ORCID 0000-0002-7658-890X, Candidate of Philological Sciences, Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia,

Аннотация. Статья посвящена анализу роли принципа трансдисциплинарности / кросс-дисциплинарности / мультитрансдисциплинарности при реализации переводческих проектов в рамках обучения по лингвистическим направлениям подготовки. Авторы описывают понятия трансдисциплинарности / кросс-дисциплинарности / мультитрансдисциплинарности, указывая на их концептуальную схожесть. Авторы указывают на несомненный образовательный потенциал трансдисциплинарных проектов в рамках академического обучения и утверждают, что профессиональное обучение переводчиков может успешно интегрировать подобные проекты в обучение лингвистов-переводчиков. Трансдисциплинарный / кросс-дисциплинарный проект описывается как способ, с помощью которого можно сформировать более ориентированные на практику и основанные на практике кумулятивные знания и обучение. Исследование проводится на материале учебных проектов, нацеленных на осуществление аудиовизуального перевода иноязычных видео ресурсов для академических целей, в том числе реализации переводческой поддержки международных мероприятий и программ. В статье показано, как трансдисциплинарные проекты могут быть реализованы в рамках университетского обучения. Опыт по включению большего количества трансдисциплинарных/ кросс-дисциплинарных проектов в учебные программы академических дисциплин показал достижимость построения конструктивных взаимосвязей между академическими кругами и профессиональной средой, обеспечивая более ориентированную на практику интеграцию знаний и навыков для студентов.

Ключевые слова: трансдисциплинарность; кросс-дисциплинарность; мультидисциплинарность; проект; перевод; подготовка переводчиков.

Сведения об авторах: Пластинина Нина Анатольевна, Researcher ID GSO-3432-2022, ORCID

nina.plastinina2011@yandex.ru; Stepanova Marina Alexandrovna Researcher ID GSO-2809-2022, ORCID 0000-0002-6351-408X, Candidate of Philological Sciences, Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, 9mstepanova9@gmail.com; Bogdanova Svetlana Yurievna, ORCID 0000-0002-4804-4788, Doctor of Philological Sciences, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia, rusjap@mail.ru

0000-0002-7658-890X, кандидат филологических наук, Нижневартровский государственный университет, г. Нижневартовск, Россия, nina.plastinina2011@yandex.ru; Степанова Марина Александровна, Researcher ID GSO-2809-2022, ORCID 0000-0002-6351-408X, кандидат филологических наук, Нижневартровский государственный университет, г. Нижневартовск, Россия, 9mstepanova9@gmail.com; Богданова Светлана Юрьевна, ORCID 0000-0002-4804-4788, доктор филологических наук, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Россия, rusjap@mail.ru

Plastinina N.A., Stepanova M.S., Bogdanova S.Yu. Transdisciplinarity / Cross-Disciplinarity / Multidisciplinarity in Language Teaching Projects for Future Translators // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2023. №2(62). С. 124-132. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/11>

Plastinina, N.A., Stepanova, M.S., & Bogdanova, S.Yu. (2023). Transdisciplinarity / Cross-Disciplinarity / Multidisciplinarity in Language Teaching Projects for Future Translators. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (2(62)), 124-132. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/11>

Introduction: The state of the Matter

In modern society, solving complex multi-factor problems successfully and facing recurrent challenges largely depends not only on the knowledge we have in certain scientific and practical fields, but also on our willingness to adapt our work forms to new reality, integrate our professional knowledge with knowledge and, more important, skills and experience gained in related educational spheres, businesses and industries. The concept of transdisciplinary approach, presented in the works of Bass M., K.-A. B. Dompierre & M. McAlister, A.H. Elvis, Gibbons, K. Limoges, H. Novotny, S. Schwartzman, P. Scott & M. Trow, J. Fawcett, E. Mora-Flores & S. N. Kaplan, D.D. Olds & E. Rees [3; 6; 9; 7, 20; 21] and widely supported in the works of Russian researchers Gavrilenko N.N. E.G. Grebenschikova, S.R. Dinaburg, V.S. Mokiya & T.A. Lukyanova [8; 10; 5, 19] proved a key to many doors.

Transdisciplinary approach in education is still on the way of its formation. The variety of terms: transdisciplinary, cross-disciplinary, interdisciplinary, multidisciplinary proves this fact [13]. The ambiguity of the term ‘transdisciplinary’ causes the necessity of a more accurate definition of it in each research, as it can be referred to such options as an encouragement to business faculty in their efforts to create a better match between what business schools offer and what professional environments need, i.e. teaching empathy to business students [16]; cross-disciplinary differences in the use of instructional tools surveyed (e.g. online group projects, group tools like wikis, and specialized software) and in teaching methods (didactic, dialectic dialogic, dialectic collaborative and heuristic) [1], or cross-disciplinary learning model which explicitly aims to develop creative thinking skills across and through the disciplines [23].

According to J. Mennes, ‘A project is considered to be cross-disciplinary when it combines knowledge and know-how from different disciplines to answer a question or solve a problem’ [17, p. 57].

J. Klein writes that ‘transdisciplinarity’ refers to the integration of knowledge from academic disciplines and practitioners [12].

Though scientific communication on transdisciplinary, interdisciplinary, cross-disciplinary and multidisciplinary projects is frequently challenged by *problematic ambiguity of these terms*, in our research we shall refer to these terms as close synonyms because, when applied to educational practices, they are largely based on and derived from similar principles and concepts.

Transdisciplinary approach as a new model of scientific research and educational practices is reasonably becoming popular because:

- 1) it is critically important to all the needs for practice-oriented and practice-based cumulative knowledge and learning in the “here and now” operation mode;
- 2) its focus on the output of integrated dynamic knowledge ready to evolve and adapt to functionally applicable context;
- 3) its successful addition to and adds-on the traditional disciplinary model of education; availability of means and ways to overcome the limitations of this model;
- 4) better visualized incentives and measurable goals for students, a highly structured goal implementation;
- 5) self-organization and social responsibility development of the project participants.

According to Professor L.A. Kozlova, transdisciplinary / cross-disciplinary approaches in linguistics and learning theory have shaped the educational linguistics concepts which focus on the knowledge integration from a wide range of linguistic and non-linguistic subjects [14].

Most researches also highlight authentic student engagement, clear transcending perspectives, collective responsibility evolution, and cultivating curiosity as undoubtedly positive powers of transdisciplinary projects [8; 22; 3].

The researches provide examples of the transdisciplinary projects that emerged naturally from the need to go beyond disciplinary boundaries and move towards integrative collaborative work. In their opinion, by going this way the students learn the value of incorporating perspectives beyond strictly disciplinary views [4; 15; 16; 18].

Some go beyond and suggest designing curriculum in such a way it can be used to encourage a transdisciplinary perspective that helps students think about their knowledge and skills in the context of what is known about what they need in other disciplines and how it’s done. It is claimed, these complex matters are possible to teach in a way that students find accessible and useful [2; 6; 15; 16; 23].

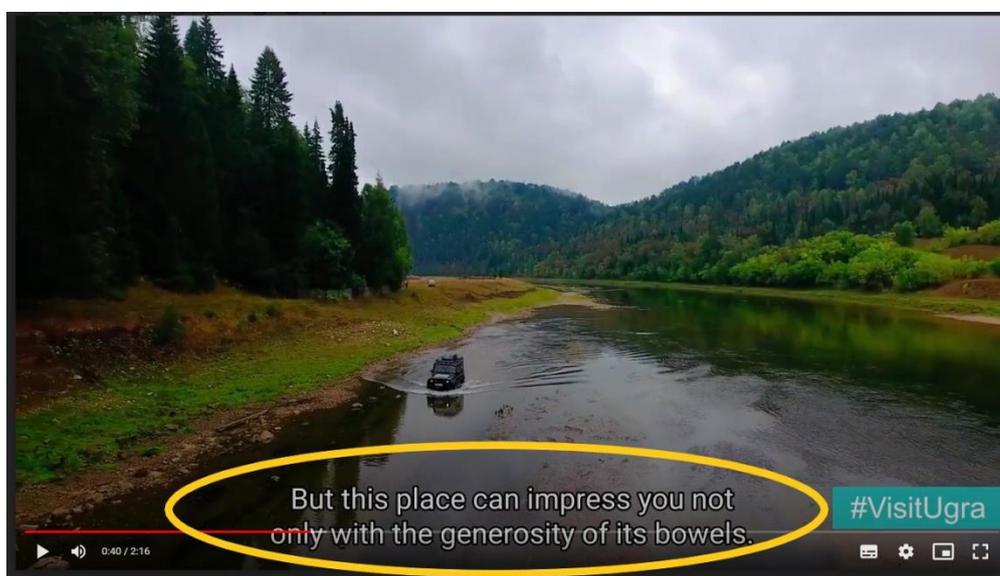
Problem analysis. What are looking at and what are thriving at?

Translator academic education has endured quite some negative criticism from both scholars and practitioners in recent years. While the concerns that have been postulated over time vary widely, the most frequented focus on 1) criticism about the narrowness of single-disciplinary

approach, 2) dissatisfaction with practice-focused and practice-based education, and 3) concerns regarding translator students' perceived lack of interest and appeal in their academic studies. After a brief elaboration of each area some positive observations and suggestions can be forwarded to create a better match between what academic schools offer and what professional translators' environments need.

In our research we'll turn not so much to the theoretical aspects of transdisciplinary / cross-disciplinary approaches but more specifically try to highlight the educational potential of such integration in the framework of translation projects on audiovisual translation and / or organization and translation support of international events.

It should be noted that such projects are carried out by the Department of Philology, Linguodidactics and Translation of the NVSU on a regular basis. Among the most successful projects are the audiovisual translation of the video lecture "Language Typology. Word Classes" (<https://clck.ru/34ZUub>), the audiovisual translation of the multimedia infographic "Japan – The strange country" (Japan – The Strange country Infographic Video, Kenichi. See more: <https://vimeo.com/kenichi>), "Human Rights" (<https://clck.ru/34ZUuT>), audio-visual translation of fragments of the animated film "First Squad. The moment of Truth" (Russia, Canada, Japan, 2009), commercial "#VisitYugra" (<https://taplink.cc/visitugra>), COVID vaccination video (<https://clck.ru/34ZUv6>), Erasmus Mundus international conferences language support, translation projects on linguistic subjects and translation practical work. Pic. 1 illustrates the resulting version (subtitling) of the commercial "#VisitYugra".



Picture 1. Screenshot of the #VisitUgra subtitling

In terms of creating the project environment, content and implementation requirements, developing assessment criteria, etc., the basic methodological and didactic concepts of project learning can be successfully relied on since the transdisciplinary project design and

implementation demonstrates no difference to any suchlike project technology [11]. The following criteria and requirements seem to be crucial.

1. Compatibility of the purpose or objective of a transdisciplinary / cross-disciplinary to the curriculum and/or instructional objective or goal, readiness of learners, availability of resources, and allocation of time for teaching and learning. Moreover, teachers and students need to value open-ended learning and the value of inquiry [20].

2. The project content is presented in a logical and easy-to-understand manner. The students' independent researches illustrate and reflect the goals and objectives set. The goals and objectives of the project correspond to the educational minimums of the subjects/ technologies integrated.

3. The ideas forwarded are authentic and original, the students refer to a wide range of primary resources. All the data and materials are collected, processed and recorded using various multimedia tools and software in compliance with copyright.

4. The project is fully aimed at individual student or group learning, independent or group teacher guided research.

5. Project assessment is consistently done at all the stages. Holistic and analytic assessment criteria clearly reflect the objectives. Assessment tools contain specific thematic criteria that serve as starting points for completing the assignments.

6. Groups assess the contribution of each student and other groups through peer review. The teacher appraises the work of all groups as a whole. The performance and participation of every individual acts here as the foundation for the research scheme and the project results within the group.

7. All the parts of a transdisciplinary / cross-disciplinary translation projects are well structured and can be easily modified and integrated in the future at different levels of education (bachelor's, master's).

In what follows, we describe the “Linguistic Typology. Word Classes” project as a part of resulting activity for two courses (Language Typology and Translation Techniques). The project was supposed to train a cluster of transdisciplinary translation skills: language skills, specialization skills, computer skills, time management skills.

At the initial preparatory stage, the teacher set the project goals, specified the tasks, framed objectives and shaped working groups of students. At this stage, the technologies and agenda were outlined, the deadlines for individual tasks and the entire project as a whole were negotiated and determined. Students were provided with assessment criteria. As a result, the project task planning schedule and resource bank were specified including the project name, the major research topics, short-time tasks, etc.) The project maintenance and monitoring were carried out online through the Google+ apps and Trello Kanban board (Atlassian+Trello. Trello.com). At the project implementation stage, the tasks and responsibilities were distributed within the groups, the progress was registered and monitored in the Kanban board app. The project presentation included individual and group presentations (Google presentations, Prezi, PowerPoint), peer and teacher assessment and appraisal; findings discussions and the feedback on the results of the project as a

whole. Assessment criteria appraised written translation, dubbing and voice-over language quality and design, terminology compliance, genre and style authenticity, range of technologies employed, video and sound synchronization, compliance with deadlines, etc.

The project task list included:

- composing terminology glossaries in Microsoft Excel, Google Sheets, etc.;
- viewing the video, video segmentation for further work, video editing (if necessary), writing script in Google doc;
- performing pre-translation analysis of the text;
- doing a full written translation;
- processing text for subtitles or audiovisual overlay in Movavi Video Editor, Jumbler or Open Subtitle Editors;
- making dubbing or voice-over in Movavi Video Editor, Animoto, Murf Text to Speech, etc.;
- submitting the recorded work to, for e.g., the Translators-Mega board on Trello.com;
- peer assessing;
- writing feedback for peers and teachers.

As a result of the project the students created a Russian subtitled voice-over version of the English video lecture “Language Typology. Word Classes” (<https://clck.ru/34ZUub>). Pic. 2 illustrates the resulting version of the video lecture.



Picture 2. Screenshot of the video lecture subtitling

Conclusion

The implemented projects and their review revealed a strong desire among both academic and practicing professionals to reinvent translator education through the inclusion of effective transdisciplinary/cross-disciplinary practices – not just theories – in order to better prepare future translator performers for the iterated challenges they will face. Transdisciplinary approaches are not only realistic, engaging, and appealing but also shape the students’ minds towards gaining

constructive cumulative knowledge and advancing their integrated skills, rather than staying within the narrowing brackets of traditional academic disciplines.

The framework of the research has no claim of being pervasive, on the contrary, it serves as an initial step in circulating the transdisciplinary/cross-disciplinary approach in the translators' academic education.

References

1. Albert, S., Fulton, D., Ramanau, R., & Janes, A. (2021). Exploring cross-disciplinary differences in course mode, instructional tools and teaching methods in online courses in business & management. *The International Journal of Management Education*, vol. 19, issue 3. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100532>
2. Arthur, M.B. (2008). Examining contemporary careers: A call for interdisciplinary inquiry. *Human Relations*, 61(2), 163-186. <https://doi.org/10.1177/0018726707087783>
3. Bass M., Dompierre, K.-A. B., & McAlister, M. (2023). Creating Transformative Interdisciplinary Learning Opportunities for College Students. *Journal of Transformative Education*, 21(1), 118-137. <https://doi.org/10.1177/15413446211066934>
4. Cohen-Miller, A. (2012). Interdisciplinary Projects Emerging Naturally: Reflection from a Doctoral Student's First AAACE Conference. *Adult Learning*, 23(4), 196-200. <https://doi.org/10.1177/1045159512457353>
5. Dinaburg, S.R. (2015). Transdisciplinarnost' kak praktika kooperacii i kommunikacii. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta*, (4), 53-62. [in Russ.].
6. Evis, L.H. (2022). A critical appraisal of interdisciplinary research and education in British Higher Education Institutions: A path forward? *Arts and Humanities in Higher Education*, 21(2), 119-138. <https://doi.org/10.1177/14740222211026251>
7. Fawcett, J. (2013). Thoughts About Multidisciplinary, Interdisciplinary, and Transdisciplinary Research. *Nursing Science Quarterly*, 26(4): 376-379. doi:10.1177/0894318413500408
8. Gavrilenko, N.N. (2019). Mezhdisciplinarnyj podhod k obucheniju otraslevomu perevodu. *Voprosy metodiki prepodavanija v vuze*, 29, 12-23. [in Russ.].
9. Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., Trow, M. (2008). *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage, Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446221853>
10. Grebenshnikova, E.G. (2010). Vtoroj tip proizvodstva znanija i problema otvetstvennosti. *Filosofskie nauki*, 12. 67-74. [in Russ.].
11. Intel. Obuchenie dlya budushchego. M.: Izd-vo Nac. otkryt. un-ta «INTUIT». 2016. 425.
12. Klein, J.T. The Transdisciplinary Moment(um). *Integral review*. June 2013. Vol. 9, No. 2, 189-199.
13. Kockelmans, J.J. (1979). Why interdisciplinarity? *Interdisciplinarity and higher education*. University Park: Pennsylvania State University Press, 123-160.
14. Kozlova, L.A. (2020). Princip transdisciplinarnosti i ego aplikativnyj potencial. *Jazyk. Kul'tura. Lichnost'*. Barnaul, 11-24. [in Russ.].
15. Lawrence, B.S. (2011). Careers, social context and interdisciplinary thinking. *Human Relations*, 64(1), 59-84. <https://doi.org/10.1177/0018726710384293>
16. Marques, J. (2019). Creativity and morality in business education: Toward a trans-disciplinary approach. *The International Journal of Management Education*, vol. 17, Issue 1, 15-25.
17. Mennes, J. (2018). SenseDisclosure: A new procedure for dealing with problematically ambiguous terms in cross-disciplinary communication. *Language Sciences*, vol. 69, 57-67.

18. Miles, M., & Rainbird, S. (2015). Evaluating interdisciplinary collaborative learning and assessment in the creative arts and humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 14(4), 409-425. <https://doi.org/10.1177/1474022214561759>
19. Mokij, V.S., & Luk'janova, T.A. (2016). Ot disciplinarnosti k transdisciplinarnosti v ponjatijah i opredelenijah. *Universum: Obshhestvennyye nauki: jelektron. nauch. zhurnal*, 7(25). [in Russ.].
20. Mora-Flores, E., & Kaplan, S.N. (2022). Interdisciplinary Learning: Connecting Language and Literacy Across the Curriculum. *Gifted Child Today*, 45(2), 111-112. <https://doi.org/10.1177/10762175211070845>
21. Olds, D.D., & Rees, E. (2018). Thinking about Curriculum: An Interdisciplinary Perspective. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 66(6), 1089-1120. <https://doi.org/10.1177/0003065118821088>
22. Taranova, T.N., & Ahmedova, Je.M. (2017). Transdisciplinarnyj podhod v podgotovke magistrrov. *The world of science, culture and education*, (1(62)), 155-160. [in Russ.].
23. Wu, Z. (2022). Understanding teachers' cross-disciplinary collaboration for STEAM education: Building a digital community of practice. *Thinking Skills and Creativity*, vol. 46. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101178>

Литература

1. Albert S., Fulton D., Ramanau R., Janes A. Exploring cross-disciplinary differences in course mode, instructional tools and teaching methods in online courses in business & management // *The International Journal of Management Education*, 2021. Vol. 19, Issue 3. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100532>
2. Arthur M.B. Examining contemporary careers: A call for interdisciplinary inquiry. *Human Relations*. 2008. 61(2). 163-186. <https://doi.org/10.1177/0018726707087783>
3. Bass M., Dompierre, K.-A.B., McAlister M. Creating Transformative Interdisciplinary Learning Opportunities for College Students // *Journal of Transformative Education*. 2023. 21(1). C. 118-137. <https://doi.org/10.1177/15413446211066934>
4. Cohen-Miller A. Interdisciplinary Projects Emerging Naturally: Reflection from a Doctoral Student's First AAACE Conference // *Adult Learning*. 2012. №23(4). C. 196-200. <https://doi.org/10.1177/1045159512457353>
5. Динабург С.Р. Трансдисциплинарность как практика кооперации и коммуникации // *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета*. 2015. № 4. С. 53-62.
6. Evis L.H. A critical appraisal of interdisciplinary research and education in British Higher Education Institutions: A path forward? // *Arts and Humanities in Higher Education*, (2022). №21(2). C. 119-138. <https://doi.org/10.1177/14740222211026251>
7. Fawcett J. Thoughts About Multidisciplinary, Interdisciplinary, and Transdisciplinary Research. *Nursing Science Quarterly*. 2013. №26(4). C. 376-379. doi:10.1177/0894318413500408
8. Гавриленко Н.Н. Междисциплинарный подход к обучению отраслевому переводу // *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2019. №29. С. 12-23.
9. Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M. *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage, 2008. <https://doi.org/10.4135/9781446221853>
10. Гребенщикова Е.Г. Второй тип производства знания и проблема ответственности // *Философские науки*. 2010. № 12. С. 67-74.
11. Intel. *Obuchenie dlya budushchego*. М.: Izd-vo Nac. otkryt. un-ta «INTUIT». 2016. 425 с.

12. Klein J.T. The Transdisciplinary Moment(um) // Integral review. June 2013. Vol. 9. №2. P. 189-199.
13. Kockelmans J.J. Why interdisciplinarity? // Interdisciplinarity and higher education. University Park: Pennsylvania State University Press, 1979. P. 123-160.
14. Мокий В.С., Лукьянова Т.А. От дисциплинарности к трансдисциплинарности в понятиях и определениях // Universum: Общественные науки. 2016. № 7 (25). С. 11-24.
15. Lawrence B.S. Careers, social context and interdisciplinary thinking // Human Relations. 2011. №64(1). P. 59-84. <https://doi.org/10.1177/0018726710384293>
16. Marques J. Creativity and morality in business education: Toward a trans-disciplinary approach // The International Journal of Management Education, Volume 17, Issue 1, 2019. P. 15-25.
17. Mennes J. SenseDisclosure: A new procedure for dealing with problematically ambiguous terms in cross-disciplinary communication // Language Sciences. 2018. Vol. 69. P. 57-67.
18. Miles M., Rainbird S. Evaluating interdisciplinary collaborative learning and assessment in the creative arts and humanities // Arts and Humanities in Higher Education. 2015. №14(4). P. 409-425. <https://doi.org/10.1177/1474022214561759>
19. Козлова Л.А. Принцип трансдисциплинарности и его аппликативный потенциал // Язык. Культура. Личность. Барнаул, 2020. С. 11-24.
20. Mora-Flores E., Kaplan S.N. Interdisciplinary Learning: Connecting Language and Literacy Across the Curriculum // Gifted Child Today. 2022. №45(2). P. 111-112. URL: <https://doi.org/10.1177/10762175211070845>
21. Olds D.D., Rees E. Thinking about Curriculum: An Interdisciplinary Perspective // Journal of the American Psychoanalytic Association. 2018. №66(6). P. 1089-1120. <https://doi.org/10.1177/0003065118821088>
22. Таранова Т.Н., Ахмедова Э.М. Трансдисциплинарный подход в подготовке магистров // Мир науки, культуры, образования. 2017. №1 (62). С. 155-160.
23. Wu Z. Understanding teachers' cross-disciplinary collaboration for STEAM education: Building a digital community of practice // Thinking Skills and Creativity, 2022. Vol. 46. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101178>

Дата поступления: 28.02.2023

Дата принятия: 29.03.2023

© Plastinina N.A., Stepanova M.S., Bogdanova S. Yu., 2023

<https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/12>

РЕТРАКЦИИ / RETRACTIONS

Сообщение о ретракции: «Концептуальная рефлексия в ее основных историко-философских последовательностях», журнал «Вестник Нижневартовского государственного гуманитарного университета», 2012 год, №3, стр. 25-33.

Статья «Концептуальная рефлексия в ее основных историко-философских последовательностях», автором которой является Красиков В. И., опубликованная в журнале «Вестник Нижневартовского государственного гуманитарного университета» (2012 год, №3, стр. 25-23), с 2013 года журнал называется «Вестник Нижневартовского государственного университета» представляет собой дубликат статьи «Философия: ее ментальная и социальная природа, основные исторические последовательности» автора Красикова В. И., опубликованной в журнале «Вестник Кемеровского государственного университета» (2012 год, № 1, стр. 227–232). В связи с этим указанная статья отозвана с публикации.

Ключевые слова: концептуальная рефлексия, уровни абстрагирования, сообщества интеллектуалов, историко-философские последовательности.

Retraction Notice: **Conceptual Reflection in Its Main Historical and Philosophical Sequence. 2012; (3); 25-33.**

The article “Conceptual Reflection in Its Main Historical and Philosophical Sequence” published in *the Bulletin of Nizhnevartovsk State University of Humanities (the Bulletin of Nizhnevartovsk State University since 2013)* (2012, Vol. 3) by V.I. Krasikov is a duplicate of the article by V.I. Krasikov “Philosophy: Its Mental and Social Nature, Main Historical Sequences” published in *the Bulletin of Kemerovo State University* (2012, Vol.1). That was the reason for retraction.

Keywords: conceptual reflection; levels of abstraction; communities of intellectuals; historical-philosophical sequences of development.