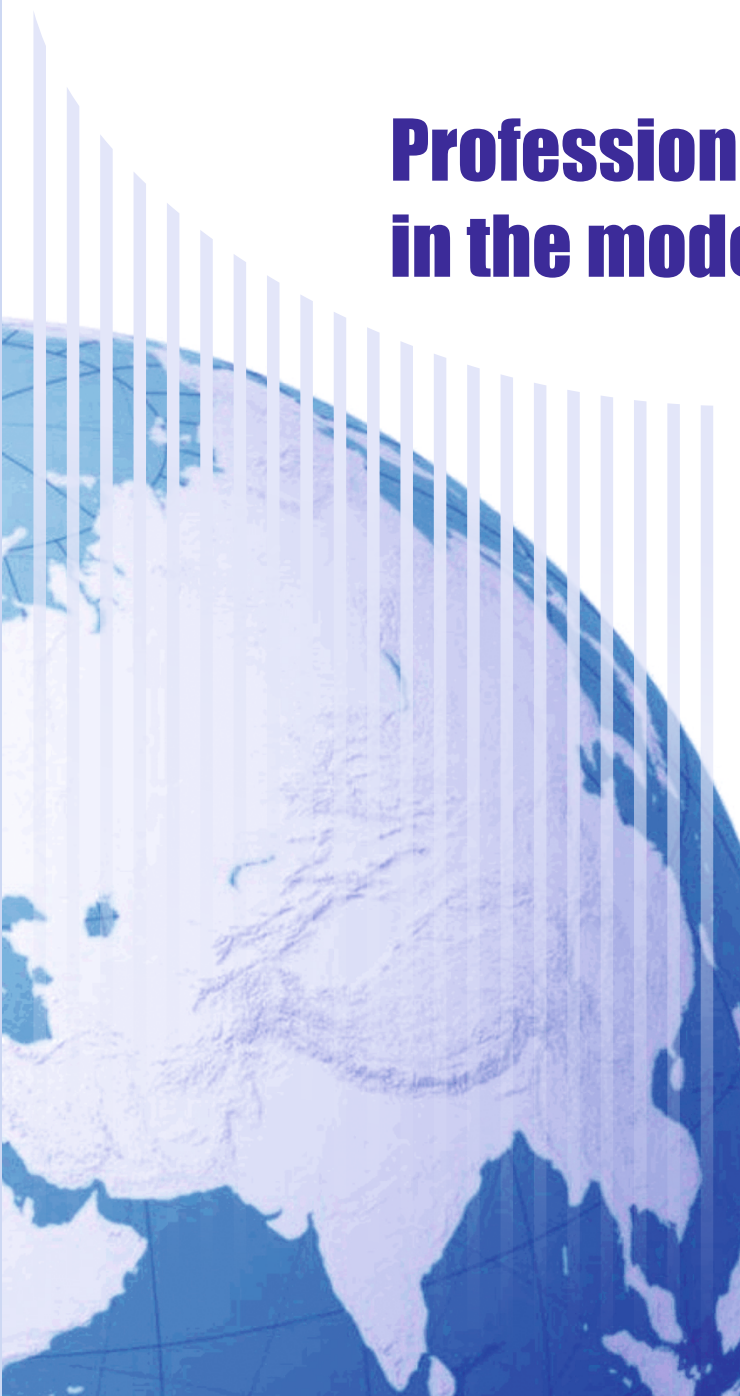


ISSN 2224-1841 (print)
ISSN 2712-7923 (online)

• 2021. Т. 11, № 2 •

**Профессиональное
образование
в современном мире**

**Professional education
in the modern world**



**С. И. Черных**

главный редактор, доктор философских наук, доцент

Б. О. Майер

заместитель главного редактора, доктор философских наук, профессор

В. И. Панарин

ученый секретарь, доктор философских наук, доцент

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- Гурина Р. В.** доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет» (Ульяновск, Российская Федерация)
- Камалдинов Е. В.** доктор биологических наук, доцент, проректор по научной и международной деятельности ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет» (Новосибирск, Российская Федерация)
- Корниенко Н. А.** доктор психологических наук, профессор кафедры технологий обучения, педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет» (Новосибирск, Российская Федерация)
- Кудашов В. И.** доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (Красноярск, Российская Федерация)
- Орлова В. В.** доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры философии ФГБОУ ВО «Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники» (ТУСУР) (Томск, Российская Федерация)
- Паршиков В. И.** доктор философских наук, профессор, директор Института дополнительного профессионального образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет» (Новосибирск, Российская Федерация)
- Рудой Е. В.** член-корреспондент РАН, доктор экономических наук, профессор, ректор ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет» (Новосибирск, Российская Федерация)
- Савина Н. Н.** доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории информационных методов, Новосибирский государственный научно-исследовательский университет (Новосибирск, Российская Федерация)
- Сережникова Р. К.** доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования ФГКВООУ ВО «Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (Санкт-Петербург, Российская Федерация)
- Скрипкина Т. П.** доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии факультета психологии образования Института психологии им. Л.С. Выготского ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет» (Москва, Российская Федерация)
- Соколовская И. Э.** доктор психологических наук, профессор кафедры социологии и психологии управления факультета психологии, Государственный университет управления; академик Академии имиджелогии (Москва, Российская Федерация)
- Смолин О. Н.** доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО, заместитель председателя Комитета по образованию Государственной Думы РФ (Москва, Российская Федерация)
- Собольников В. В.** доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (Новосибирск, Российская Федерация)
- Товуу Н. О.** доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Тувинского ИКОПР СО РАН (Кызыл, Российская Федерация)
- Ушакова Е. В.** доктор философских наук, профессор ФГБОУ ВО «Алтайский государственный медицинский университет» Минздрава России (Барнаул, Российская Федерация)
- Целищев В. В.** доктор философских наук, профессор ФГБУН «Институт философии и права» СО РАН (Новосибирск, Российская Федерация)

- Чумаков А. Н.** доктор философских наук, профессор, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова», ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве РФ», ФГБУН «Институт философии» РАН, первый вице-президент РФО (Москва, Российская Федерация)
- Штейнберг В. Э.** доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (Уфа, Российская Федерация)

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- Афонин Э. А.** доктор социологических наук, профессор, академик, Украинская технологическая академия; президент Украинского общества содействия социальным инновациям (Киев, Украина)
- Бегалинова К. К.** доктор философских наук, профессор, Казахский национальный университет имени аль-Фараби (Алматы, Казахстан)
- Валери Марга** кандидат филологических наук, ФГБУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова»; преподаватель Университета Тушии (Витербо, Италия)
- Констанчак Стефан** доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой этики, Институт философии, Зеленогурский университет (Зелена-Гура, Польша)
- Купча Н. Е.** преподаватель Филологического института в Тунисской Республике, член Всемирного координационного совета российских соотечественников, проживающих за рубежом (ВКСРС) (Тунис, Тунис)
- Либерска Ханна** доктор психологических наук, профессор, директор отдела социальной психологии и исследований молодежи факультета педагогики и психологии Университета г. Быдгощ им. Казимира Великого (Быдгощ, Польша)
- Магауова А. С.** доктор педагогических наук, профессор, академик, Международная академия наук педагогического образования; профессор, Казахский национальный университет им. Аль-Фараби (Алматы, Казахстан)
- Максименко Е. Г.** доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГОУ ВПУ «Донецкий педагогический институт» (Донецк, Украина)
- Махмудова Г. Т.** доктор философских наук, главный научный сотрудник, профессор, Национальный университет Узбекистана им. Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан)
- Пелцова Надежда** доктор философских наук, профессор, Карлов университет (Прага, Чехия)
- Урманбетова Ж. К.** доктор философских наук, профессор, профессор отделения философии гуманитарного факультета Кыргызско-Турецкий университет «Манас» (Бишкек, Кыргызстан)
- Фарника Маржанна** доктор психологии, профессор Института педагогики, социологии, науки о здоровье, Университет Зелена-Гура (Зелена-Гура, Польша)
- Цэцэнбилэг Цэвээний** руководитель отдела социологии и социальной психологии, ведущий научный сотрудник Института философии, социологии и права, Академия наук Монголии (Улан-Батор, Монголия)
- Шадрин Н. С.** доктор психологических наук, профессор, Павлодарский государственный педагогический университет (Павлодар, Казахстан)

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный аграрный университет».

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор): ПИ № ФС77-45179 от 18 мая 2011 г.

© Новосибирский ГАУ, 2021. Все права защищены.

Решением Президиума ВАК Минобрнауки РФ

№ 13–6518 от 01.12.2015 г. журнал включен в перечень

рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук (№ 1089, 2015).

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ).

Журнал включен в международные базы данных периодических изданий Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO Publishing и ERIH PLUS.

СОДЕРЖАНИЕ

Слово редактора	9
-----------------------	---

Раздел I. ФИЛОСОФИЯ

С. И. Черных (Новосибирск, Российская Федерация), И. Г. Борисенко (Красноярск, Российская Федерация). Дистанционное обучение: от каталепсии к метаморфозису.....	11
А. В. Думов, В. И. Кудашов (Красноярск, Российская Федерация). Идея сложности и современная метафизика образования	24
В. В. Вихман (Новосибирск, Российская Федерация). От образования к его теоретическому образу: конструктивистский дискурс	33
А. В. Тебекин, Л. И. Сурат (Москва, Российская Федерация). Необходимость реформирования системы отечественного высшего образования как ответ на вызовы современного общества	43
Г. А. Колоскова, Р. Ю. Колосков, И. М. Лямина (Москва, Российская Федерация). Применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.....	52
М. Р. Арпентьева (Калуга, Российская Федерация), А. И. Тащёва, С. В. Гриднева (Ростов-на-Дону, Российская Федерация). Проблема стресса инноваций в высшем образовании	61
Ю. И. Молотков (Новосибирск, Российская Федерация). Региональные инновационные проекты как инструменты социально-экономического развития субъектов Российской Федерации	74
М. О. Саранин (Москва, Российская Федерация). Социальные представления о гражданском долге у молодежи в период цифровизации общества.....	86
С. М. Левин (Томск, Российская Федерация). Выбор системы управления обучением на основе матрицы приоритетов.....	98
М. А. Логутова, Е. В. Урманова (Новосибирск, Российская Федерация). Информационно-коммуникативные технологии в образовательном процессе.....	109

Раздел II. ПЕДАГОГИКА

В. А. Кошель, А. П. Сегал, Т. Л. Шкляр, Л. П. Казакова (Москва, Российская Федерация). Педагогика партнерства и проектное обучение как способы развития субъектов современного образования.....	118
Т. А. Белозерова, М. А. Ермаков, И. П. Миронов (Пермь, Российская Федерация). Специфика и перспективы дистанционного формата образования в высшей школе (на примере ПНИПУ).....	128
Р. Р. Гасанова (Москва, Российская Федерация). К проблеме интенсификации дополнительного образования: проектирование, реализация, рефлексия и коррекция персональных траекторий образования будущих педагогов	139
С. Н. Бурков (Новосибирск, Российская Федерация). К вопросу об организации и реализации самостоятельной работы студентов аграрных вузов по курсу «Математика»	147
Е. А. Крутько (Москва, Российская Федерация), Е. Н. Бойко (Новосибирск, Российская Федерация). Организация и проведение языкового обмена с носителем языка у студентов направления подготовки высшего образования «Международные отношения» (на примере СИУ – филиала РАНХиГС).....	160
Н. Н. Шибаева, А. Б. Юрьев, О. А. Козырева (Новокузнецк, Российская Федерация). Профессиональная поддержка педагогов в системе непрерывного образования как продукт гуманизации и здоровьесформирующего мышления.....	167
О. В. Голубь (Волгоград, Российская Федерация), А. В. Морозов (Москва, Российская Федерация), А. А. Озерина, Т. С. Тимофеева (Волгоград, Российская Федерация). Дыхательная гимнастика как эффективная здоровьесоздающая технология для обучающихся в общеобразовательной организации	177
А. В. Гааг, А. А. Меденцев (Томск, Российская Федерация). Повышение качества аграрного образования через создание многоуровневой системы непрерывного сельскохозяйственного образования, функционирующей в условиях агрообразовательного кластера.....	187

Раздел III. ПСИХОЛОГИЯ

С. Е. Мухина (Новосибирск, Российская Федерация), Е. П. Федосеева, Е. В. Буйлова, Н. П. Астапенко (Чита, Российская Федерация). Особенности подготовки психологов к работе с родителями детей с аутизмом.....	201
В. В. Собольников (Новосибирск, Российская Федерация). Психоанализ трансформации и смены логоса в условиях метамодерна	211

Ю. В. Печин (Новосибирск, Российская Федерация). О принципе культуросообразности в управлении персоналом	221
Е. О. Ермолова (Новосибирск, Российская Федерация), Н. В. Тютюникова (Москва, Российская Федерация). «Психопатология» повседневной жизни: к вопросу о нарциссизме и классификации нарциссических черт личности	231
П. В. Меньшиков (Калуга, Российская Федерация). Пространство и время дидактической коммуникации в рефлексивных представлениях обучающихся	243

СООБЩЕНИЯ О ПРОВОДИМЫХ КОНФЕРЕНЦИЯХ

IX Всероссийская научно-практическая очно-заочная конференция с международным участием. Информационное письмо	250
---	-----

КРАТКИЕ НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ, ЗАМЕТКИ, ПИСЬМА

Поздравление с юбилеем журнала	252
Отзыв о монографии А. Н. Чумакова «Путь в философию. Работы разных лет»	253
Положение о порядке направления, приема, оформления и регистрации рукописей для публикации	256

Журнал основан в 2011 г.
Выходит 4 раза в год
Редактор, корректор: Е. А. Бутина
Технический редактор: О. В. Мамонов
Перевод и references: В. В. Рыкова
Библиографический редактор: Л. А. Мандрина
Компьютерная верстка: У. С. Симонова
Адрес редакции: 630039, г. Новосибирск,
ул. Никитина, 149, тел. (383) 267-34-10
E-mail: journal-idpo@mail.ru

Печать цифровая. Усл.-печ. л. 31,5. Уч.-изд. л. 27.
Тираж 350 экз. Формат 60 × 84¹/₈. Свободная цена.
Заказ № 222. Подписано в печать 17.05.2021
Дата выхода в свет 28.06.2021
Издательство ГПНТБ СО РАН,
630200, г. Новосибирск, ул. Восход, 15
Отпечатано: полиграфический участок
ГПНТБ СО РАН,
630200, г. Новосибирск, ул. Восход, 15

Редакция журнала «Профессиональное образование в современном мире» признает требования соблюдения этики научных публикаций и заявляет об отсутствии злоупотреблений служебным положением.

**S. I. Chernykh**

Editor-in-Chief, Doctor of Philosophic Sciences, Associate Professor

B. O. Mayer

Deputy of Editor-in-Chief, Doctor of Philosophic Sciences, Professor

V. I. Panarin

Academic Secretary, Doctor of Philosophic Sciences, Associate Professor

EDITORIAL BOARD

- Posa V. Gurina** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at Ulyanovsk State University (Ulyanovsk, Russian Federation)
- Evgeny V. Kamal'dinov** Doctor of Biological Sciences, Vice-Chancellor for Scientific and International Activities of Novosibirsk State Agricultural University (Novosibirsk, Russian Federation)
- Nina A. Kornienko** Doctor of Psychological Sciences, the Professor, learning technologies, Department of Pedagogy and Psychology of the Novosibirsk State Agrarian University (Novosibirsk, Russian Federation)
- Viacheslav I. Kudashov** Doctor of Philosophical Sciences, the Head of the Department of Philosophy at Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russian Federation)
- Vera V. Orlova** Doctor of Sociological Sciences, Associate Professor, Department of Philosophy, Tomsk State University of Control Systems and RadioElectronics (TSCSRE) (Tomsk, Russian Federation)
- Vladimir I. Parshikov** Doctor of Philosophical Sciences, professor, Chief of the Institute of Further Training in Novosibirsk State Agrarian University (Novosibirsk, Russian Federation)
- Evgeny V. Rudoy** member-correspondent of the Russian Academy of Sciences, doctor of economics, professor, rector of Novosibirsk State Agricultural University (Novosibirsk, Russian Federation)
- Nadezhda N. Savina** Doctor of Pedagogical Sciences, leading researcher in the laboratory of informational methods of Novosibirsk State University research (Novosibirsk, Russian Federation)
- Raisa K. Serezhnikova** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of theory and methods of continuing professional education St. Petersburg Military Institute National Guard troops of the Russian Federation (St. Petersburg, Russian Federation)
- Tatiana P. Skrypkina** Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Head of the Department of Social Psychology, Faculty of Educational Psychology, Institute of Psychology, L. S. Vygotsky, Russian State Humanities University (Moscow, Russian Federation)
- Irina E. Sokolovskaya** Doctor of Psychological Sciences, Professor of Sociology and Management Psychology, Faculty of Psychology, State University of Management, Academician of the Academy of Imagelogy (Moscow, Russian Federation)
- Oleg N. Smolin** Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Corresponding Member of RAE, Vice-Chairman of Education Committee of State Duma RF (Moscow, Russian Federation)
- Valery V. Sobolnikov** Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of General Psychology and the History of Psychology of Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russian Federation)
- Natalia O. Tovuu** Doctor of Psychological Sciences, Professor, Chief researcher of the Tuvan Institute of integrated development of natural resources of Siberian Branch of Russian Academy of Sciences (Kyzyl, Russian Federation)
- Vitalii V. Tselishchev** Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Director of the Institute of Philosophy and Law in Siberian Branch of Russian Academy of Sciences (Novosibirsk, Russian Federation)
- Elena V. Ushakova** Doctor of Philosophical Sciences, Professor of Altai State Medical University (Barnaul, Russian Federation)
- Alexander N. Chumakov** Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Lomonosov Moscow State University, Financial University under the Government of the Russian Federation, Institute of Philosophy of Russian Academy of Sciences, First Vice-President of Russian Philosophical Society (Moscow, Russian Federation)
- Valeriy E. Shteynberg** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Bashkir State Pedagogical University n. a. M. Akmulla (Ufa, Russian Federation)

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD

Eduard A. Afonin	Doctor of Sociological Sciences, Professor, academician of the Ukrainian technological Academy, President of the Ukrainian society for the promotion of social innovation (Kiev, Ukraine)
Kalimash K. Begalinova	Doctor of Philosophical Sciences, Professor of Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan)
Valerie Martha	Candidate of Philological Sciences, Nizhny Novgorod State Linguistic University by N.A. Dobrolyubova, Lecturer at Tushia University (Waterbo, Italy)
Stefan Konstanczak	Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Head of the Department of Ethics, Institute of Philosophy, University of Zielona Gora (Zielona Gora, Poland)
Natalia E. Kupcha	Lecturer at the Cultural Institute in the Republic of Tunisia, Member of the World Coordinating Council of Russian Compatriots Living Abroad (VKSDC) (Tunisia, Tunisia)
Hanna Liberska	Doctor of Psychological Sciences, Professor, the Director of the Division for social psychology and research of youth at the Faculty of pedagogy and psychology, University of Bydgoszcz IM. Casimir The Great (Bydgoszcz, Poland)
Akmaral S. Magauova	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the International Academy of Sciences of Educational Education, Professor of the Kazakh National University Im. Al-Farabi (Almaty, Kazakhstan)
Elena G. Maksimenko	Doctor of Psychological Sciences, the Professor, Department of Psychology Pedagogical Institute Donetsk (Donetsk, Ukraine)
Gula T. Mahmudova	Doctor of Psychological Sciences, Chief Researcher, Professor of the National University of Uzbekistan, Mirzo Ulugbek (Tashkent, Uzbekistan)
Nadezda Pelcova	Doctor of Philosophical Sciences, Professor of Karlov University (Prague, Czech Republic)
Yildiz K. Urmanbetova	Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of Philosophy at the Faculty of Humanities at the Kyrgyz-Turkish University Manas (Bishkek, Kyrgyzstan)
Marzhanna Farnika	Doctor of Psychological Sciences, Professor at the Institute of pedagogy, sociology, health sciences, University of Zielona Góra (Zielona Góra, Poland)
Tsezenbileg Tseveeni	head of the Department of Sociology and Social Psychology and a leading researcher at the Institute of Philosophy, Sociology and Law of the Academy of Sciences of Mongolia (Ulan Bator, Mongolia)
Nicolay S. Shadrin	Doctor of Psychological Sciences, Professor, Pavlodar State Pedagogical University (Pavlodar, Kazakhstan)

Founder:

Federal State State-Funded Institution of Higher Education
«Novosibirsk State Agrarian University».

The journal is registered in the Federal Service for Supervision
in the Sphere of Communications, Information Technologies and
Mass Media (Roskomnadzor):

Certificate PI FS 77–45 179 of May 18, 2011.

© NSAU, 2021. All rights reserved

The Journal is included into the list of peer-reviewed scientific
papers that contain the basic scientific results of Candidate theses
and Doctor theses (No. 1089, 2015).

The journal is found in e-LIBRARY; it is included into the data
base of Russian Science Citation Index and has Russian Science
Citation Index (RSCI).

The journal is included in the international databases of periodicals
Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO Publishing and ERIH PLUS.

CONTENTS

Editor's intro	9
----------------------	---

Part I. PHILOSOPHY

Chernykh, S. I. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>), Borisenko, I. G. (<i>Krasnoyarsk, Russian Federation</i>). Distance learning: from catalepsy to metamorphosis	11
Dumov, A. V., Kudashov, V. I. (<i>Krasnoyarsk, Russian Federation</i>). The idea of complexity and contemporary metaphysics of education.....	24
Vikhman, V. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). From education to its theoretical image: a constructivist discourse	33
Tebekin, A. V., Surat, L. I. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). The need to reform the national higher education system as a response to the modern society challenges	43
Koloskova, G. A., Koloskov, R. Yu., Lyamina I. M. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). Applying the information and communication technologies in the educational process	52
Arpentieva, M. R. (<i>Kaluga, Russian Federation</i>), Tashcheva, A. I., Gridneva, S. V. (<i>Rostov-on-Don, Russian Federation</i>). The problem of the innovation stress in higher education	61
Molotkov, Iu. I. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Regional innovation projects as tools of socio-economic development of the Russian Federation's constituent entities	74
Saranin, M. O. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). Social representations of the youth civic duty during the society digitalization period	86
Levin, S. M. (<i>Tomsk, Russian Federation</i>). Choosing a learning management system based on a priority matrix	98
Logutova, M. A., Urmanova, E. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Information and communication technologies in the educational process	109

Part II. PEDAGOGICS

Koshel, V. A., Segal, A. P., Shklyar, T. L., Kazakova, L. P. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). Partnership pedagogics and project learning as the ways to develop modern education actors	118
Belozerova, T. A., Ermakov, M. A., Mironov, I. P. (<i>Perm, Russian Federation</i>). Specificity and prospects of distance education format in higher school (on the example of PNRPU).....	128
Gasanova, R. R. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). To the problem of intensification of supplementary education: design, implementation, reflexion and correction of personal education trajectories of future teachers.....	139
Burkov, S. N. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). On organizing and implementing the student independent work in agricultural universities at "Mathematics" course.....	147
Krutko, E. A. (<i>Moscow, Russian Federation</i>), Boyko, E. N. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). The linguistic exchange organization and realization among a native speaker and students of "International Relations" Faculty (a case of SIM the Branch of the RANEPa).....	160
Shibaeva, N. N., Yuriev, A. B., Kozyreva, O. A. (<i>Novokuznetsk, Russian Federation</i>). Professional support of teachers in the lifelong education system as a product of humanization and health-forming thinking	167
Golub, O. V. (<i>Volgograd, Russian Federation</i>), Morozov, A. V. (<i>Moscow, Russian Federation</i>), Ozerina, A. A., Timofeeva, T. S. (<i>Volgograd, Russian Federation</i>). Breathing exercises as an effective health-developing technology for students in general education organizations	177
Gaag, A. V., Medensev, A. A. (<i>Tomsk, Russian Federation</i>). The agrarian education quality development through creating a multi-level longlife agricultural education system functioning in the agro-educational cluster conditions .	187

Part III. PSYCHOLOGY

Mukhina, S. E. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>), Fedoseeva, E. P., Builova, E. V., Astapenko, N. P. (<i>Chita, Russian Federation</i>). Features of training psychologists to work with parents of autistic children	201
Sobolnikov, V. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Psychoanalysis of transformation and change of logos in the conditions of metamodern.....	211
Pechin, Yu. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). On the principle of cultural conformity in personnel management	221
Ermolova, E. O. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>), Tyutyunikova, N. V. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). "Psychopatology" of daily life: to the question of narcissism and narcissistic personality traits.....	231

Menshikov, P. V. (<i>Kaluga, Russian Federation</i>). Space and time of the didactic communication in reflexive representations of teachers.....	243
---	-----

REPORTS ON CONFERENCES

IX-th all-Russia research and practical Intra- and extramural conference with international participation. Newsletter	250
---	-----

BRIEF SCIENTIFIC MESSAGES, NOTES AND LETTERS

Congratulations on the anniversary of the magazine	252
Review of the monograph of Alexander N. Chumakov "The Way to Philosophy. Selected Works"	253
Provision on submitting, accepting and registration of the manuscripts in the peer-reviewed scientific journal	256

The journal is founded in 2011

Journal is published quarterly

Editor, proof-readers: E. A. Butina

Layout editor: O. V. Mamonov

Translation and references: V. V. Rykova

Bibliographic editor: L. A. Mandrinina

Desktop publishing: U. S. Simonova

Address: 630 039, Novosibirsk,
149 Nikitina Str., tel.: (383) 267-34-10

E-mail: journal-idpo@mail.ru

Size is 60 × 84 1/8. Digital printing. Printer's sheets: 31,5.

Publisher's sheets: 27. Circulation is 350 issues.

Order № 222. Free price. Passed for printing 17.05.2021.

Release date 28.06.2021

State Public Science and Technology Library of the Siberian Branch
of the Russian Academy of Sciences
15 Voshod Str., 630200, Novosibirsk;

Printed: printing office

State Public Science and Technology Library of the Siberian Branch
of the Russian Academy of Sciences
15 Voshod Str., 630200, Novosibirsk

Editorial of journal «Professional education in the modern world» follows the requirements of scientific publication ethics and declares of no conflicts of interest.

Здравствуйте, уважаемые авторы и читатели журнала!



Вашему вниманию предлагается 2-й номер журнала за 2021 год. Впереди летний период, который обычно ассоциируется с отпусками, во всяком случае, для преподавательского корпуса. Для редакционной коллегии, наоборот, этот период наполнен усиленной работой, так как свободное от работы время многие из Вас посвящают творческому труду. Уже сейчас мы завершаем формирование 3-го и 4-го номеров журнала, поэтому можно констатировать то, что обновление состава редакционной коллегии и создание международного редакционного совета усилили эффективность деятельности журнала. Нельзя не отметить и ту работу, которую ведет наш новый издатель – Государственная научно-техническая библиотека Сибирского отделения РАН. Первые итоги реформирования дали очевидные результаты. Но мы не собираемся останавливаться на этом. Уже сейчас произошли изменения, которые будут влиять на редакционную политику журнала в будущем. Если их кратко охарактеризовать, то они сводятся к следующему. Весьма важными для журнала и авторов являются давно ожидавшиеся изменения в номенклатуре научных специальностей, по которым присуждают ученые степени и, соответственно, публикуются статьи в журнале. Это коснулось всех разделов журнала (с изменением кодов специальностей).

Группа специальностей «Философия» расширилась за счет политической философии. Научная специальность «Социальная философия» (код 09.00.11) переименована на специальность «Социальная и политическая философия» (5.7.7); специальность «Социальная антропология, философия культуры» (09.00.13) заменена на «Философия антропологии, философия культуры» (5.7.8); у специальности «Философия науки и техники» (13.00.08) изменился только код (5.7.6).

В группе специальностей «Педагогика» у специальностей «Общая педагогика, история педагогики и образования» (13.00.01) и «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням знания)» (13.00.02) поменялся только код, соответственно на 5.8.1 и 5.8.2; специальность «Теория и методика профессионального образования» (13.00.08) переименована на специальность «Методология и технология профессионального образования» (5.8.7).

В большей степени произошли изменения в группе специальностей «Психология». Специальность «Педагогическая психология» (19.00.07) расширилась до «Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред» (5.3.4); специальность «Психология развития, акмеология» (19.00.13) заменена на специальность «Возрастная психология» (5.3.7); у специальности «Общая психология, психология личности, история психологии» (19.00.01) изменился только код (5.3.1).

Из перечисленного очевидно, что в новой номенклатуре реализованы две тенденции: расширение и актуализация философской, педагогической и психологической областей знаний. Более подробные сведения можно почерпнуть из паспортов научных специальностей на сайте ВАК.

В этом номере мы публикуем вопросы для дискуссионной площадки.

1. Назовите основные (с Вашей точки зрения) достоинства и недостатки дистанционного обучения.
2. Как (по Вашему мнению) изменилась (или должна измениться) экосистема образовательного пространства после пандемии?
3. Станет ли смешанное образование генератором «нового типа» образовательных взаимодействий?

Это уже устоявшаяся практика нашего журнала, реализуемая в рамках подготовки традиционной, уже девятой по счету, научно-практической конференции. Надеемся, что на этот раз конференция будет носить очно-заочный характер. Основные проблемы для обсуждения и информационное письмо также размещены на страницах этого номера.

Уважаемые авторы! Обращаем ваше внимание на то, что в рамках дальнейшего приближения к формальному соответствию статей требованиям международных баз данных, будут предъявляться более строгие требования к оформлению статей, их структуре, научному содержанию, References и пр. Статьи, которые присылаются в редакцию, оформленные не соответствующим образом, будут возвращаться на доработку авторам на дорецензионном этапе. Оригинальность представленных материалов должна составлять 80 % и более. На сегодняшний день импакт-фактор журнала вырос и составил на 7 сентября 2020 года 0,456. Редакция выражает надежду, что с Вашей помощью этот показатель станет еще выше.

Творческих успехов, здоровья и процветания!

Главный редактор,
доктор философских наук, доцент
С. И. Черных

I ФИЛОСОФИЯ PHILOSOPHY

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-2
УДК 004:378
Оригинальная научная статья

Дистанционное обучение: от каталепсии к метаморфозису

С. И. Черных

*Новосибирский государственный аграрный университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: 2560380@ngs.ru*

И. Г. Борисенко

*Сибирский федеральный университет
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: i.g.borisenko@yandex.ru*

Аннотация. Тема настоящей статьи может быть сформулирована предельно кратко: как изменилось (и изменилось ли) отношение к дистанционному обучению у основных субъектов образовательного взаимодействия? Ответ на этот вопрос авторы хотят получить двумя путями: посредством анализа того, что собой представляет дистанционное обучение и каково его место в современной системе образования (теоретический анализ); с помощью статистики, которая (хотя бы частично) позволит составить приблизительную рефлексию статуса дистанционного обучения у студентов 1 и 2 курсов, обучающихся в Сибирском федеральном университете (СФУ). Эпоха дистанционного обучения (ДО) 1.0. быстро сменяется эпохой 2.0. Если у первой эпохи основными методами были корреспондентские, кейсовые, вахтовые, радио- и теле-, затем сетевые взаимодействия, то для 2.0. становится возможным эффект виртуального (в том числе и голографически визуализированного) присутствия преподавателя с таким же эффектом, как и у образовательного взаимодействия в традиционной классно-урочной системе. Теоретическая рефлексия выразилась во взаимном и последовательном снятии трех концептов: от бихевиоризма через конструктивизм к коннективизму. При этом в смысловом содержании образовательного взаимодействия происходит соответствующий переход от организационного (и зачастую принудительного) обучения через обучение как самоорганизации к обучению, смыслом которого становится не само знание, а способность к поиску необходимой информации и ее фильтрации. Авторы, опираясь на эти методологические тезисы, сделали попытку выявить основные сложности, с которыми сталкиваются студенты вузов как субъекты образовательных практик в условиях перехода к дистанционному обучению 2.0. и его преобразованию в образовательную экосистему. Гипотеза, сформулированная перед началом опроса, состояла в том, что в условиях пандемии, обусловившей тотальность и вынужденность перехода, а также модернизацию технической составляющей образования, определяющим условием стала психологическая подготовленность к этому переходу. Фактически дистанционное онлайн-обучение началось в нашей стране лет десять назад, а резкость рывка в направлении его развития предопределила психологическую напряженность. Выводы, полученные в результате исследования, подтвердили эту гипотезу лишь частично: педагогическое сообщество оказалось менее лабильно к переходу, нежели студенческое. Но вместе с тем статистика дает ряд интересных нюансов, связанных с неравенством возможностей городских и сельских абитуриентов при поступлении в СФУ, разницей в эффективности форм их взаимодействия в системе «преподаватель – студент» и др. Эти нюансы подтвердили тезис о том, что психологическая готовность к внедрению, освоению и развитию онлайн-образования в форме 2.0. требуется в первую очередь от педагогического сообщества, а разница в уровне ответственности за качество образовательных практик (как предоставленных, так и субъективированных) между преподавателями и студентами может составлять существенную величину.

Ключевые слова: обучение, дистанционное обучение, онлайн-образование, субъекты образовательных практик, онлайн-образование 2.0., образовательное взаимодействие, качество обучения, ответственность образовательных субъектов, психологическая готовность

Для цитирования: Черных С. И., Борисенко И. Г. Дистанционное обучение: от катаlepsии к метаморфозису // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 11–23. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-2>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-2

Full Article

Distance learning: from catalepsy to metamorphosis

Chernykh, S. I.

Novosibirsk State Agrarian University

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: 2560380@ngs.ru

Borisenko, I. G.

Siberian Federal University

Krasnoyarsk, Russian Federation

e-mail: i.g.borisenko@yandex.ru

Abstract. The topic to discuss at the article is formulated in brief as follows: how has the attitude towards distance learning changed (and has it changed) among the main subjects of educational interaction? There are two ways to get the answer to this question: analysis of what distance learning is, and what is its place in the modern education system (theoretical analysis). And the second way: statistics, which (at least partially) helps the authors to draw up an approximate reflection on the status of distance learning of the 1st and 2nd year students studying at the Siberian Federal University. The era of distance learning (DL) 1.0. is quickly replaced by 2.0 era. If for the first one the main methods were correspondent, case, watch, radio-and-TV, later network interactions, then for 2.0 one it becomes possible to have the effect of a virtual (including visualized holographically) presence of the teacher with the same effect as the educational interaction in the traditional classroom system. The theoretical reflection is expressed in the mutual and consistent removal of three concepts: from behaviorism through constructivism to connectivism. At the same time, the meaning of educational interaction has under way shifted from organizational (and often compulsory) learning through self-organization to learning, which meaning is not knowledge itself, but the ability to find the necessary information and the ability to filter it. Based on these methodological theses, the authors made an attempt to highlight the main aspects of difficulties faced by university students as the main subjects of educational practices in the transition to distance learning 2.0, and transforming it into an educational ecosystem. The hypothesis formulated before the survey was that in the context of a pandemic caused totality and displacement, as well as the modernization of the technical component of education, the determining condition was psychological preparedness for this transition. In fact, remote online training began in our country about ten years ago, and the sharpness of the spurt in the direction of its development predetermined psychological tension. The study results confirmed this hypothesis only partially. The teacher community was less labile to transition compared to the student one. But at the same time, the statistics give a number of interesting nuances related to unequal opportunities for urban and rural entrants when enrolling in the State Federal University, the difference in the effectiveness of their interaction forms in the "teacher-student" system and others. These nuances confirmed the thesis that psychological readiness for implementing, mastering and developing online education in the 2.0 form requires primarily from the pedagogical community, and the difference in the level of responsibility for the quality of educational practices (both provided and subjective) between teachers and students can be substantial.

Keywords: education, distance learning, online education, subjects of educational practices, online education 2.0, educational interaction, quality of education, responsibility of educational subjects, psychological readiness

Citation: Chernykh, S. I., Borisenko, I. G. [Distance learning: from catalepsy to metamorphosis]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 2, pp. 11–23. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-2>

Введение. Дистанционное онлайн-обучение в России началось (теоретически) с приказа № 1050 Министерства образования от 30 мая 1997 г., то есть почти 24 года назад. Но фактически приказ касался разрешения о переходе на ДО только для шести российских вузов. Более широкое распространение ДО в вузах определилось финансовыми и преимущественно техническими возможностями министерства, вузов и агентов образовательных практик. Вторая эпоха дистанта реально началась лет 10–11 назад и была связана с рядом факторов. Переход, который на Западе обсуждался раньше, а в России несколько позже, приобрел «обвальный» характер с пандемией коронавируса. Соответственно, возрос интерес к его рефлексии со стороны отечественного и зарубежного научного сообщества [1–8]. Исследование различных сторон перехода к онлайн-обучению 2.0. буквально «заставило» педагогическое и научное сообщество прийти к провокационному делению на «условных сторонников» (пропагандистов, инициативников и разработчиков) цифровизации как определяющего тренда образовательной системы и «условных противников» (пропагандистов от обратного, ретроградов и защитников классицизма образовательных практик). Тем не менее обилие (в основном статейных и интернет-публикаций) лишь «подлило масла» в «дистанционное пламя», так как социология цифровизации (особенно в пандемический период) очевидно (пока, во всяком случае) недостаточна и валидна.

Именно это определило цель статьи: посмотреть на происходящее глазами основных субъектов образовательных взаимодействий, то есть студентов. Но сначала следует определиться с терминами. Почему эпохе ДО 1.0. предпослан предикат «катаlepsия», а эпохе ДО 2.0. – предикат «метаморфозис»? Чем обучение сегодня отличается от образования? Что предполагается, когда оперируют понятиями «дистанционное обучение», «онлайн-образование», «цифровизация и оцифровка»? Но предварительно необходимо объяснить присутствие в названии статьи совсем не философского понятия «катаlepsия», которое принадлежит психологическому тезаурусу.

Как сообщают В. В. Дунаевский и А. В. Кузнецов, катаlepsия – «патологически длительное сохранение приданной позы» [9, с. 29]. Э. Блейер описывает катаlepsию так: «Больные не совершают движений по собственной воле; им можно придать любую позу, и какой бы неудобной она ни была, они будут пребывать в ней очень долго» [10, с. 36]. Значение слова «метаморфоза» (греч.) – превращение. «Метаморфоза в философии культуры, – пишет М. А. Иванов, – превращение одних вещей, процессов, явлений в другие. Метаморфоза предполагает изменение в форме, виде и/или субстанции

объекта, но включают в себя также постоянство, поскольку превращающийся объект не исчезает, а переходит в другую форму... Смысловая специфика метаморфозы заключается прежде всего в выражении неизвестного через меняющееся, в передаче единого в своей основе явления через многообразие его превращающихся форм» [11].

Сообразно этим формулировкам дистанционное обучение 2.0. можно рассматривать как некоторое множество форм, придаваемых образовательным практикам независимо от исторического пути этих практик, что зачастую становится объектом абстрактного анализа [12]. Однако в последнее десятилетие (особенно последний год) мы наблюдаем процесс не просто оцифровки, но полной цифровизации обучения. При полной цифровизации обучение как объект не исчезает, но «переходит в другую форму», то есть претерпевает метаморфозу, содержанием которой является замена конструктивизма коннективизмом (как в первом этапе – замена бихевиоризма конструктивизмом). По форме это замена классического образовательного пространства цифровой экосистемой, которая определяется как протокол обмена данными между различными цифровыми образовательными средами – открытыми информационными системами, предназначенными для решения различных образовательных задач. По мнению А. С. Кравченко, «эффекты метаморфозы» состоят в том, «что изменяется авторитет прежнего и новейшего знания, преобразуются зависимости между родителями, учителями, не прошедшими цифровизацию, социализацию, и молодыми людьми, учащимися и студентами» (как основными агентами образовательных взаимодействий. – *Авт.*) [13, с. 55]. А. Марей представляет метаморфозис еще шире: это изменения в культуре, моделях взаимодействия (не только образовательного. – *Авт.*) и в меньшей мере технологий [14]. Многие рассматривают цифровизацию образования как дизруптивную инновацию [15–20].

Постановка задачи. Основываясь на мнении студентов как основных агентов образовательных практик, определяющих смыслы образовательных взаимодействий, определить «болевые» точки перехода от ДО 1.0. к ДО 2.0. Основная гипотеза может быть сформулирована следующим образом: если на этапе 1.0. (в парадигмах бихевиоризма и конструктивизма) такими основными точками были социализаторские, технологические и финансовые, то в условиях перехода к ДО 2.0. увеличивается значимость психологического принятия/отторжения, а изменение социальных отношений в образовательном пространстве все более приобретает стохастический характер.

Методика и методология исследования. Методика и методология исследования определяется теоретическими разработками по проблематике

образования/обучения и специально по ДО в отечественной и зарубежной литературе. Вместе с тем имеющиеся в научной литературе разногласия в понимании образования и обучения побуждают авторов составить более четкие представления смыслов этих феноменов. Поэтому ниже кратко излагаются основные методологические позиции, имеющиеся в литературе и отражающие взгляды самих авторов на эту проблему.

Образование является объектом исследования философии, педагогики, социологии и т. д., причем доктринальные определения ведущих ученых, представителей этих наук, существенно отличаются. Например, в педагогике отдельными авторами «образование понимается как процесс и результат усвоения человеком социального опыта, система знаний, умений и навыков, необходимых для жизни в обществе, а обучение определяется как совместная деятельность учащегося и преподавателя, направленная на достижение учебных целей, овладение знаниями, умениями и навыками, заданными учебными планами и программами» [21, с. 64]. В философии, по мнению Б. С. Гершунского, «понятие “образование” связано не только с воспитанием, обучением и развитием учащихся. Образование – это широкое социальное явление, связанное с экономикой, культурой, научно-техническим прогрессом, производственными инновациями, экологией, политикой, идеологией и т. д.» [22, с. 27]. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» сказано, что «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов», а «обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни» [23]. По нашему мнению (принимая определение ФЗ), можно заключить, что процесс образования есть процесс последовательного изменения отношений субъектов образовательного взаимодействия с образовательной средой.

Актуально и понятие «информационное образование», которое рассматривается как «часть системы

образования, появление которой обусловлено глобальным характером информатизации общества, внедрением информационно-коммуникационных технологий во все сферы человеческой жизни, становлением и развитием информационного общества» [24, с. 18].

Авторское видение проблемы соотношения обучения и образования состоит в следующем. Образование – это процесс, способствующий развитию личности в разных направлениях, а также его результат. В более узком смысле это понятие означает итог, полученный после овладения знаниями в конкретной области (например, инженерное или гуманитарное образование). Обучение – деятельность, при осуществлении которой происходит передача знаний от одной стороны к другой. Термин «обучение» несколько проще в том смысле, что он однозначный: в этом случае имеется в виду некий процесс; в нем всегда есть взаимодействующие стороны – учитель и ученик; одна из них передает полезную информацию, другая – ее воспринимает. Обучаться можно, к примеру, выполнению математических вычислений, английскому языку или географии. Эффективность процесса при этом зависит от того, насколько грамотно преподносится материал преподавателем, а также от способностей и прилежности ученика. Вместе с тем отличие образования от обучения состоит в том, что первая из этих категорий, согласно одному из толкований, является более обширной. Образование непременно включает в себя обучение, а также дополняется воспитанием, формированием мировоззрения, приобщением человека к культурным традициям. Все это способствует становлению личности, она приобретает социальное значение. Такое образование осуществляется, например, в обычной школе. В других случаях под образованием понимают профессиональную подготовку с целью приобрести на выходе квалифицированного специалиста в какой-либо сфере. Овладение конкретными дисциплинами происходит в колледжах, университетах и прочих заведениях. По окончании всего учебного курса человеку выдается документ о получении того или иного образования. Остается в дальнейшем успешно применить приобретенные знания.

Суммируя сказанное, сделаем краткий вывод о том, в чем разница между образованием и обучением. Итак, образованием называют и некоторый процесс, и его результат. Составляющими этой категории, помимо умственного развития, могут являться и другие компоненты. Обучение же – это всегда процесс, во время которого человек перенимает определенные знания и опыт. Важно отметить, что в словарях два понятия иногда рассматриваются как синонимы со значением просвещения, усвоения учебного материала. Другими словами

(в общем), образование – это суммарные результаты, достигнутые человеком в своем развитии в процессе обучения.

Для однозначного толкования термина «дистанционное обучение» (ДО) приведем общепринятые термины с соответствующими определениями и разъяснениями, которых мы будем придерживаться в настоящей работе, хотя трактовки некоторых понятий и их определения достаточно разнообразны.

Электронное обучение (ЭО) – это организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательной программы, например, высшего образования (ОП ВО) информации, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации (см. п. 1 ст. 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»).

Дистанционное обучение (ДО) – это организация учебного процесса (обычно СПО, высшее или поствузовское), полученное средствами технологий электронного обучения через реализуемые (в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей) при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников.

Дистанционные образовательные технологии (ДОТ) – это образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников (см. п. 1 ст. 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации») [23].

Электронный обучающий курс (ЭОК) – это учебные и соответствующие им оценочные материалы, представленные в виде информационно-технологической конструкции, ориентированной на индивидуальные особенности восприятия информации обучающимися и направленной на достижение заданных результатов обучения.

Онлайн-курс – это реализуемая с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий структурированная совокупность видов, форм и средств образовательной деятельности, обеспечивающая достижение и объективную оценку определенных результатов обучения на основе комплекса взаимосвязанных в рамках единого педагогического сценария электронных образовательных ресурсов, размещенных в ЭИОС университета, в том числе в ЭИОС партнеров и иных организаций (например, массовые открытые онлайн-курсы (МООК)), размещенные на внешних платформах, к которым предоставляется доступ через информационно-телекоммуникационную сеть «Интернет».

Кроме того, необходимо разъяснить понятия «онлайн-обучение» и «офлайн-обучение», которые изначально относились только к дистанционному обучению.

Онлайн-обучение – это обучение при помощи соответствующего программного обеспечения, функционирующего только при подключении к Интернету. Общение между обучающимися и преподавателями осуществляется с помощью компьютерной телекоммуникации в синхронном режиме, то есть организация учебного процесса в реальном времени, когда педагог и учащиеся одновременно находятся в одном онлайн-пространстве с двусторонней связью. Так проходят онлайн-лекции, вебинары, проекты, коллоквиумы, опросы, конференции.

Офлайн-обучение – это обучение при помощи соответствующего программного обеспечения, функционирующего только при подключении к Интернету. Общение между обучающимися и преподавателями осуществляется с помощью компьютерной телекоммуникации в асинхронном режиме. Так построена большая часть учебного процесса ДО 1.0.: студент изучает материалы, выполняет задания, проходит тесты, преподаватель время от времени координирует, контролирует процесс.

В настоящее время произошла подмена понятий, когда под онлайн-обучением подразумевается обучение в дистанционном формате как в синхронном, так и асинхронном режимах, что собственно сочетает в себе симбиоз понятий электронного и дистанционного обучения (см. выше). Офлайн-обучение стали интерпретировать как «традиционное обучение, которое предусматривает получение знаний в стенах учебного заведения. К офлайн-обучению относят школьное образование, профессиональное среднее, высшее или дополнительное образование» [25], что, на наш взгляд, недопустимо.

Смешанное обучение (Blended learning) – это образовательная технология, сочетающая традиционные формы обучения с элементами электронного обучения, а «время в классе становится временем активного обучения, которое является гораздо более эффективным, чем пассивное обучение» [26, с. 84]. Эта технология, на наш взгляд, является наиболее приемлемой в современном образовательном процессе, что подтверждается нашими исследованиями [27–29].

Второй составляющей, определяющей методическую базу статьи, являются статистические методы. В их основу легли социологические опросы студентов первого и второго курсов Сибирского федерального университета. Основная проблематика опросника соответствовала цели статьи и способствовала подтверждению (опровержению) гипотезы. Основные вопросы, поставленные перед

студентами, касались желаемых форм взаимодействия в ДО между преподавателями и студентами, оценки качества в процессе развития ДО в школе и вузе, оценки студентами способности/готовности преподавателей к развитию дистанта. Ответы на эти вопросы и их теоретическая интерпретация позволили не только выявить «болевые» точки ДО, но и составить перспективное видение их преодоления.

Результаты. Переход от парадигмы ДО 1.0. к парадигме 2.0., определенный авторами как переход от «катаlepsии к метаморфозису», детерминирован многими факторами, большинство из которых подвергается сегодня тщательному анализу в академических, публицистических и иных работах. Однако смысловым наполнением подавляющего большинства этих работ является дилемма готовности/неготовности обучения/образования к функционированию (разумеется эффективному) в условиях цифровых образовательных сред и развития (технического, коммуникационного, психологического и др.) онлайн-образования. Хронологический перелом в переходе от одной парадигмы к другой зачастую определяется 2020 г., когда пандемия резко катализировала развитие парадигмы 2.0. и ее педагогико-философскую, социологическую и психологическую рефлексию.

Основатель образовательного холдинга «Нетология групп» Максим Спиридонов частично сформулировал условия перехода от катаlepsического состояния к метаморфозису как принципиально новому процессу, изменяющему статусы и смысл деятельности всех акторов образовательного пространства:

- «Никогда прежде на моей памяти образование так сильно не пахло деньгами... В ноябре Holon IQ сообщило, что инвестиции в EdTech в мире побили все рекорды. За первые три квартала 2020 венчурные капиталисты вложили в отрасль более 8,3 млрд долларов. Основные рынки, где эти деньги приземлились, – Китай, США и Индия»; (для справки: в 2020 г. Forbes включил российскую онлайн-школу иностранных языков Skyeng как самую дорогостоящую в свой список на 13 место с оценкой в 130 млн долларов. – *Авт.*);

- «На наших глазах происходит переизобретение методик» и инструментов образования... Очевидно, что в ближайшие годы все светлые головы отрасли будут искать формулу онлайн-образования 2.0., где не просто сделана оцифровка офлайн-образования (с чем, по сути, мы имеем дело сегодня), а изобретены новые методические решения»;

- «Пандемия окончательно обнажила тот факт, что между ожиданием потребителей (родители “школьников”, сами школьники, студенты,

специалисты, повышающие квалификацию) и тем, что способно предложить государственное образование, возник значимый разрыв. Что еще хуже – он постоянно растет. В XXI веке люди хотят учиться быстрее, компактнее, более практико-ориентированно» [30–34]. Поэтому программы большинства школ и вузов с каждым годом все сильнее отстают от реальных образовательных потребностей;

- «Бизнес-идея проста – превратить пресловутый lifelong learning [учебу длиной в жизнь] из манифеста в реальный путь пользователя... В августе 2020 года исследовательское агентство Holon IQ обновило свой прогноз мирового рынка EdTech с учетом пандемии коронавируса и ее последствий. По данным компании, объем рынка достигнет 404 млрд долларов к 2025 году (среднегодовой темп прироста составит 16,3 %)» [35].

Из приведенных высказываний следует, что онлайн-обучение (в синхронном режиме коммуникации при посредничестве интернет-технологий) является сегодня основной перспективой. Утверждается ли эта мысль опросами студентов как основных агентов образовательных практик в дискурсе вопросов, обозначенных выше?

В традиционном ежегодном опросе, проводимом в начале учебного года «Какие формы взаимодействия с преподавателем для консультации Вы предпочитаете: живое общение 100 %; живое общение более 50 %, но допускаю другие формы (электронная почта, телефон, чат, форум электронного обучающего курса (ЭОК); любые формы консультаций, где менее 50 % живого общения с преподавателем (скайп, электронная почта, телефон, чат, форум ЭОК)». В начале 2019/20 учебного года и постсессионном опросе, после вынужденного дистанта, принимали участие студенты одной контрольной группы (86 студентов).

Результаты опроса среди первокурсников, проведенного в сентябре – октябре 2019 г. В опросе принимали участие 86 студентов: 48 % респондентов отдали предпочтение 100 % дистанционным формам (электронная почта, телефон (мессенджеры), скайп, Zoom, чат, форум ЭОК.); 34 % студентов высказались за взаимодействие с преподавателем как при личной встрече, так и в дистанционной форме (электронная почта, телефон (мессенджеры), скайп, Zoom, чат, форум ЭОК.) в зависимости от вопроса и ситуации; 18 % студентов считают, что эффективное взаимодействие достигается только при непосредственном, очном общении с преподавателем.

Результаты опроса среди той же группы первокурсников, проведенного в период вынужденного полного дистанционного обучения, из-за пандемии, вызванной COVID-19, перед сессией в мае 2020 г. В опросе принимали участие студенты одной

контрольной группы (86 студентов): только 9 % первокурсников отдали предпочтение 100 % дистанционным формам взаимодействия с преподавателем (электронная почта, телефон (мессенджеры), скайп, Zoom, чат, форум ЭОК.); 42 % студентов высказались за общение с преподавателем при личной встрече и дистанционные формы консультаций (электронная почта, телефон (мессенджеры), скайп, Zoom, чат, форум ЭОК.) в зависимости от вопроса и ситуации; 49 % считают, что взаимодействие эффективно только при непосредственном, очном общении с преподавателем.

Такую разницу в распределении выбора формы взаимодействия подтверждают и проведенные в сентябре – октябре 2019 и в мае 2020 г. среди первокурсников одной контрольной группы. Результаты весеннего опроса наглядно демонстрируют вскрывшиеся проблемы, связанные с неготовностью перехода на полное дистанционное обучение, которые рассмотрим далее. Первая проблема – психологическая неготовность к сессии (страх).

Результаты опроса студентов первого курса, проведенного в сентябре – октябре 2020 г. В опросе принимали участие 73 студента: 12 % респондентов отдали предпочтение 100 % дистанционным формам взаимодействия с преподавателем (электронная почта, телефон (мессенджеры), скайп, Zoom, чат, форум ЭОК.); 66 % студентов высказались за общение с преподавателем как при личной встрече, так и в дистанционной форме (электронная почта, телефон (мессенджеры), скайп, Zoom, чат, форум ЭОК.); 22 % считают, что эффективно только непосредственное, очное общение с преподавателем.

Результаты опроса студентов второго курсов, проведенного в сентябре – октябре 2020 г. В опросе приняли участие 49 человек: 61 % респондентов отдали предпочтение 100 % дистанционным формам взаимодействия (электронная почта, телефон (мессенджеры), скайп, Zoom, чат, форум ЭОК.); 37 % студентов высказались как за очное общение с преподавателем при личной встрече, так и в дистанционной форме взаимодействия (электронная почта, телефон (мессенджеры), скайп, Zoom, чат, форум ЭОК.) в зависимости от вопроса и ситуации; лишь 2 % второкурсников нуждаются в личном взаимодействии с преподавателем.

Данные опросов показывают устойчивый рост с постоянным перевесом при выборе желаемых форм взаимодействия «студент – преподаватель» в сторону использования информационно-коммуникационных технологий и сети Интернет. Анализ результатов опроса отдельно студентов первого и второго курса показал очевидный перевес во взаимодействии «преподаватель – студент» в сторону дистанционных технологий ко второму курсу.

Такую разницу в распределении выбора формы взаимодействия опросов, проведенных в сентябре –

октябре 2019 и в мае 2020 г. среди первокурсников одной контрольной группы можно объяснить результатами следующего опроса: «Оценка студентами организации полного дистанционного обучения в Политехническом институте за период работы с 17 марта по 12 апреля 2020 г. (отзыв оставили 384 студента 1–4 курсов) и с 23 мая по 1 июня 2020 г. (отзыв оставил 231 студент 1–4 курсов)». Всего в двух опросах приняли участие 615 студентов.

1. Оценка качества дистанционного образования студентами в политехническом институте по 5-балльной шкале:

– при первом опросе оценили на «1» – 38 студентов – 9,9 %; «2» – 33 студента – 8,6 %; «3» – 123 студента – 32,0 %; «4» – 127 студентов – 33,1 %; «5» – 63 студента – 16,4 %. Средняя оценка студентами организации работы ДО – 3,4;

– при втором опросе оценили на «1» – 15 студентов – 6,6 %; «2» – 23 студента – 10,0 %; «3» – 85 студентов – 36,2 %; «4» – 73 студента – 31,4 %; «5» – 35 студентов – 15,3 %. Средняя оценка студентами организации работы ДО – 3,4 балла.

Средняя оценка преподавателями организации работы ДО – 3,7 балла.

2. Отсутствие каких-либо проблем (все устраивает) при обучении в дистанционной форме отметили:

– 50 студентов – это 13,0 % (первый опрос);
– 34 студента – это 14,7 % (второй опрос).

3. Необходимость «живого» (очного) общения с преподавателем отметили:

– 20 опрошенных студентов – это всего 5,2 % (первый опрос);
– 9 студентов – это 3,9 % (второй опрос).

4. Отсутствие нормальной и своевременной коммуникации с некоторыми преподавателями; отсутствие преподавателей «в сети» по расписанию занятий, как того требует контактная работа в дистанционной форме; отсутствие онлайн-лекций по ряду предметов; онлайн-пояснения выдаваемых практических заданий и консультаций по их выполнению; недостаточное количество учебных материалов для выполнения задания или, напротив, излишнее количество загруженного материала, не имеющего непосредственного отношения к теме лекции или практического задания; нечетко поставленные задачи для выполнения заданий, связанные с некачественным созданием материала (контента) и методических указаний, или их отсутствие; то, что заданный преподавателю вопрос по выполнению задания в письменной форме (например, на «Форуме»), можно ждать от нескольких часов до нескольких дней или вовсе не получить ответ отметили:

– 114 студента – это 29,7 % (первый опрос);
– 96 студентов – это 41,6 % (второй опрос).

5. Отсутствие компьютерной грамотности некоторых преподавателей и проблемы в обучении, связанные с этим «феноменом», отметили:

- 9 студентов – это 2,3 % (первый опрос);
- 4 студента – это 1,7 % (второй опрос).

6. Полное самостоятельное обучение по некоторым предметам, только размещение теоретического материала и практических заданий с полным отсутствием консультаций отметили:

- 25 студентов – это 6,5 % (первый опрос);
- 26 студентов – это 11,3 % (второй опрос).

Исходя из результатов опросов сделаем вывод: размещение материала для самостоятельного обучения без отсутствия должной контактной работы связано с отсутствием или слабой компьютерной грамотностью некоторых преподавателей, которые смогли только разместить материал в предложенных руководством (согласно инструкции) сервисах или воспользовались помощью «более продвинутых» преподавателей для этой цели, которые, в свою очередь, в силу собственной занятости, нагрузки полноценно не могут оказывать помощь и техническую поддержку старшим товарищам.

7. То, что задают большее количество практических заданий как по темам, так и объему, чем при очном обучении до выхода на «дистант», в сравнении с тем, что указано в рабочей программе дисциплины, размещенной на сервисах для информирования студентов; сроки выполнения заданий необоснованно короткие, что отметили:

- 53 студентов – это 13,8 % (первый опрос);
- 23 студента – это 10,0 % (второй опрос).

Таким образом, 1) некоторые преподаватели растерялись и пытаются заменить занятия по расписанию дополнительными заданиями; 2) студенты не умеют работать самостоятельно, работать с литературой (теоретическим материалом), обладают низким уровнем знаний и без очного присутствия и своевременной подсказки преподавателя тратят на выполнение запланированных в рабочей программе дисциплины (РПД) заданий гораздо больше времени.

8. Технические проблемы, связанные с работой сайта; отсутствием мощных личных компьютеров; проблемы, связанные с наличием и установкой на персональные компьютеры необходимого программного обеспечения; использование большого количества различных сервисов и программ, интоязычные сервисы и программы, требующие дополнительного изучения и работы в них; плохая связь, низкая скорость Интернета в деревнях и удаленных районах отметили:

- 92 студента – это 24,0 % (первый опрос);
- 26 студента – это 11,3 % (второй опрос).

9. Проблемы, связанные с проведением «виртуальных» лабораторных работ, без выполнения работы на «живом» лабораторном оборудовании, отметили:

– 15 студентов, что составляет 3,9 % (первый опрос);

– 4 студента – это 1,7 % (второй опрос).

В опросе, проводимом с 9 по 13 сентября 2020 г. и посвященном оценке школьного обучения в период вынужденного полного дистанта из-за пандемии, вызванной COVID-19, и оценке школьного образования в общем, приняли участие 186 абитуриентов, поступивших в Политехнический институт Сибирского федерального университета.

Из опрошенных студентов, поступивших в университет, проживали в населенных пунктах численностью до 1 тыс. – 6 чел. или 3,2 %; от 1 до 10 тыс. – 23 чел. или 12,4 %; от 10 до 50 тыс. – 45 чел. или 24,2 %; от 50 до 150 тыс. – 35 чел. или 18,8 %; от 150 до 500 тыс. – 17 чел. или 9,1 %; свыше 500 тыс. – 60 чел. или 32,3 %.

Анализ статистики относительно численности проживающих в населенных пунктах, из которых прибыли студенты, поступившие в университет, можно сделать несколько неутешительных выводов. В вуз поступило из населенных пунктов до 1 тыс. – 6 чел. или 3,2 %; от 1 до 10 тыс. – 23 чел. или 12,4 %, что может свидетельствовать о небольшом количестве или отсутствии молодежи в таких населенных пунктах или отсутствии школ, что вынуждает молодые семьи с детьми переезжать в большие населенные пункты. Если же они остаются, то школьники не получают полного среднего образования и поступают в колледжи или профессиональные училища.

Респондентам были предложены следующие вопросы.

Вопрос 1. Оцените качество дистанционного образования в школе по 5-балльной шкале.

Оценку «1» поставили 26 абитуриентов (14 %). Из них проходивших обучение в населенных пунктах с численностью населения до 1 тыс. был 1 чел. или 3,8 % от оценивших дистанционное обучение на «1»; от 1 до 10 тыс. – 3 чел. или 11,5 %; от 10 до 50 тыс. – 4 чел. или 15,4 %; от 50 до 150 тыс. – 8 чел. или 30,8 %; от 150 до 500 тыс. – 2 чел. или 7,7 %; свыше 500 тыс. – 38 чел. или 30,8 %.

Оценку «2» – 27 абитуриентов (14,5 %). Из них проходивших обучение в населенных пунктах с численностью населения до 1 тыс. чел. было 0 чел. или 0 % от оценивших дистанционное обучение на «2»; от 1 до 10 тыс. – 3 чел. или 11,1 %; от 10 до 50 тыс. – 6 чел. или 22,2 %; от 50 до 150 тыс. – 7 чел. или 25,9 %; от 150 до 500 тыс. – 4 чел. или 14,9 %; свыше 500 тыс. чел. – 7 чел. или 25,9 %.

Оценку «3» поставили 58 абитуриентов (31,2 %). Из них проходивших обучение в населенных пунктах с численностью населения до 1 тыс. было 3 чел. или 5,2 % от оценивших дистанционное обучение на «3»; от 1 до 10 тыс. – 4 чел. или 6,9 %; от 10 до 50 тыс. – 17 чел. или 29,3 %; от 50 до 150 тыс. –

8 чел. или 13,8 %; от 150 до 500 тыс. – 4 чел. или 6,9 %; свыше 500 тыс. – 22 чел. или 37,9 %.

Оценку «4» – 53 абитуриента (28,5 %) Из них проходивших обучение в населенных пунктах с численностью населения до 1 тыс. было 2 чел. или 3,8 % от оценивших дистанционное обучение на «4»; от 1 до 10 тыс. – 9 чел. или 17 %; от 10 до 50 тыс. – 14 чел. или 26,3 %; от 50 до 150 тыс. – 9 чел. или 17 %; от 150 до 500 тыс. – 3 чел. или 5,7 %; свыше 500 тыс. – 16 чел. или 30,2 %.

Оценку «5» поставили 22 абитуриента (11,8 %) Из них проходивших обучение в населенных пунктах с численностью населения до 1 тыс. было 0 чел. или 0 % от оценивших дистанционное обучение на «5»; от 1 до 10 тыс. – 4 чел. или 18,2 %; от 10 до 50 тыс. – 4 чел. или 18,2 %; от 50 до 150 тыс. – 3 чел. или 13,6 %; от 150 до 500 тыс. – 4 чел. или 18,2 %; свыше 500 тыс. – 7 чел. или 31,8 %.

Вопрос 2. Оцените В ОБЩЕМ качество школьного образования по 5-балльной шкале.

Оценку «1» поставили 8 абитуриентов (4,3 %). Из них проходивших обучение в населенных пунктах с численностью населения до 1 тыс. было 0 чел. или 0 % от оценивших школьное обучение в общем на «1»; от 1 до 10 тыс. – 0 чел. или 0 %; от 10 до 50 тыс. – 1 чел. или 12,5 %; от 50 до 150 тыс. – 3 чел. или 37,5 %; от 150 до 500 тыс. – 0 чел. или 0 %; свыше 500 тыс. – 4 чел. или 50 %.

Оценку «2» – 8 абитуриентов (4,3 %). Из них проходивших обучение в населенных пунктах с численностью населения до 1 тыс. – 0 чел. или 0 % от оценивших школьное обучение в общем на «2»; от 1 до 10 тыс. – 1 чел. или 12,5 %; от 10 до 50 тыс. – 3 чел. или 37,5 %; от 50 до 150 тыс. – 2 чел. или 25 %; от 150 до 500 тыс. – 0 чел. или 0 %; свыше 500 тыс. – 2 чел. или 50 %.

Оценку «3» поставили 35 абитуриентов (18,8 %). Из них проходивших обучение в населенных пунктах с численностью населения до 1 тыс. было 0 чел. или 0 % от оценивших школьное обучение в общем на «3»; от 1 до 10 тыс. – 5 чел. или 14,3 %; от 10 до 50 тыс. – 7 чел. или 20 %; от 50 до 150 тыс. – 8 чел. или 22,8 %; от 150 до 500 тыс. – 5 чел. или 14,3 %; свыше 500 тыс. – 10 чел. или 28,6 %.

Оценку «4» – 83 абитуриента (44,6 %). Из них проходивших обучение в населенных пунктах с численностью населения до 1 тыс. – 5 чел. или 6 % от оценивших школьное обучение в общем на «4»; от 1 до 10 тыс. – 9 чел. или 10,8 %; от 10 до 50 тыс. – 22 чел. или 26,5 %; от 50 до 150 тыс. – 14 чел. или 16,9 %; от 150 до 500 тыс. – 6 чел. или 7,3 %; свыше 500 тыс. – 27 чел. или 32,5 %.

Оценку «5» поставили 52 абитуриента (28 %). Из них проходивших обучение в населенных пунктах с численностью населения до 1 тыс. – был 1 чел. или 1,9 % от оценивших школьное обучение в общем на «5»; от 1 до 10 тыс. – 8 чел. или 15,4 %; от 10

до 50 тыс. – 12 чел. или 23,1 %; от 50 до 150 тыс. – 8 чел. или 15,4 %; от 150 до 500 тыс. – 6 чел. или 11,5 %; свыше 500 тыс. – 17 чел. или 32,7 %.

Проблемы, связанные с качеством дистанционного образования в школе, описанные абитуриентами, мы разбили на несколько категорий.

1. Отсутствие каких-либо проблем (всё устраивает) при обучении в школе в дистанционной форме отметили 24 абитуриента (12,9 %).

2. Отсутствие или низкая скорость Интернета, его высокая стоимость (особенно в небольших населенных пунктах), плохая связь и другие технические проблемы, связанные с работой сайтов; отсутствие достаточно мощных личных компьютеров и других гаджетов, отсутствие камер и микрофонов как у преподавателей, так и у школьников; проблемы, связанные с наличием и установкой на персональные компьютеры необходимого программного обеспечения; использование большого количества различных сервисов и программ, требующих дополнительного изучения как преподавателями, так и студентами, сложности работы в этих программах отметили 52 абитуриента (28 %).

3. Отсутствие компьютерной грамотности некоторых преподавателей, навыков работы через Интернет, учителя не умеют пользоваться стандартными программами для дистанционного обучения и проблемами коммуникации в обучении, связанными с этим «феноменом» (неумение создать, отредактировать, прокомментировать лекционный материал) отметили 19 абитуриентов (10,2 %).

4. Самообучение, переписывание текста из учебников, которые не оценивались вовсе, но отнимали много времени, с низким уровнем получения реальных знаний отметили 55 абитуриентов (29,6 %).

5. То, что задают большее количество заданий как по темам, так и объему, чем при очном обучении, которые не проверяются, отсутствуют или непонятны критерии оценивания домашних заданий, формальный подход к их оцениванию отметили 47 абитуриентов (25,3 %).

6. Отсутствие нормальной и своевременной коммуникации с некоторыми преподавателями, как того требует контактная работа в дистанционной форме; онлайн-пояснения выдаваемых практических заданий и консультаций по их выполнению; нечетко поставленные задачи для выполнения заданий, связанные с некачественным созданием материала (контента); то, что заданный преподавателю вопрос по выполнению задания в письменной форме (например, по электронной почте или в «ВКонтакте») оставался без ответа, отметили 33 абитуриента (17,7 %).

С 1 февраля по 10 февраля 2021 г. был проведен опрос среди студентов очного отделения 1–4 курсов бакалавриата и 1–2 курсов магистратуры на тему «Оценка деятельности преподавателей при обучении

в дистанционном формате по итогам осеннего семестра». В опросе приняли участие 336 студентов (из них: 1 курс бакалавриата – 104 чел.; 2 курс бакалавриата – 88 чел.; 3 курс бакалавриата – 66 чел.; 4 курс бакалавриата – 47 чел.; 1 курс магистратуры – 19 чел.; 2 курс магистратуры – 12 чел.). Для оценки деятельности преподавателей по 5-балльной шкале были предложены следующие вопросы (критерии).

1. Материал дисциплин излагался ясно и доступно, на аудиторных занятиях применялись интерактивные средства обучения и видеоконференции (ZUM и другие сервисы) и т. д.: на «1» – 6 студентов; «2» – 31 студент; «3» – 62 студента; «4» – 128 студентов; «5» – 109 студентов. Средняя оценка – 3,90 балла (1 курс бакалавриата – 3,99 балла; 2 курс бакалавриата – 4,05 балла; 3 курс бакалавриата – 3,42 балла; 4 курс бакалавриата – 3,80 балла; 1 курс магистратуры – 4,47 балла; 2 курс магистратуры – 4,17 балла).

2. Преподаватели консультируют обучающихся и контролируют освоение дисциплины: на «1» – 7 студентов; «2» – 32 студента; «3» – 68 студентов; «4» – 115 студентов; «5» – 114 студентов. Средняя оценка – 3,88 балла (1 курс бакалавриата – 4,0 балла; 2 курс бакалавриата – 3,92 балла; 3 курс бакалавриата – 3,38 балла; 4 курс бакалавриата – 3,85 балла; 1 курс магистратуры – 4,63 балла; 2 курс магистратуры – 4,33 балла).

3. Задания для самостоятельной работы сформулированы четко и ясно: на «1» – 9 студентов; «2» – 19 студентов; «3» – 62 студента; «4» – 125 студентов; «5» – 121 студент. Средняя оценка – 3,98 балла (1 курс бакалавриата – 3,99 балла; 2 курс бакалавриата – 4,17 балла; 3 курс бакалавриата – 3,58 балла; 4 курс бакалавриата – 3,96 балла; 1 курс магистратуры – 4,32 балла; 2 курс магистратуры – 4,33 балла).

4. Критерии оценки результатов обучения по дисциплинам объективны и понятны: на «1» – 7 студентов; «2» – 18 студентов; «3» – 59 студентов; «4» – 117 студентов; «5» – 135 студентов. Средняя оценка – 4,06 балла (1 курс бакалавриата – 4,01 балла; 2 курс бакалавриата – 4,22 балла; 3 курс бакалавриата – 3,68 балла; 4 курс бакалавриата – 4,15 балла; 1 курс магистратуры – 4,58 балла; 2 курс магистратуры – 4,17 балла).

5. Преподаватели доброжелательно и тактично выстраивают коммуникацию с обучающимися: на «1» – 11 студентов; «2» – 19 студентов; «3» – 49 студентов; «4» – 119 студентов; «5» – 138 студентов. Средняя оценка – 4,05 балла (1 курс бакалавриата – 4,13 балла; 2 курс бакалавриата – 4,15 балла; 3 курс бакалавриата – 3,45 балла; 4 курс бакалавриата – 4,32 балла; 1 курс магистратуры – 4,63 балла; 2 курс магистратуры – 4,08 балла).

6. Преподаватели точно соблюдают учебное расписание, вовремя начинают и заканчивают занятия: на «1» – 14 студентов; «2» – 17 студентов;

«3» – 43 студента; «4» – 96 студента; «5» – 169 студентов. Средняя оценка – 4,14 балла (1 курс бакалавриата – 4,12 балла; 2 курс бакалавриата – 4,33 балла; 3 курс бакалавриата – 3,82 балла; 4 курс бакалавриата – 4,06 балла; 1 курс магистратуры – 4,58 балла; 2 курс магистратуры – 4,33 балла).

Выводы (общие выводы). Рассмотрение образования как процесса и результата, а обучения как его составляющей в настоящее время переживает переход от каталептического состояния в состояние практически непрерывных изменений, то есть метаморфозиса. Это происходит при сохранении субстанциональной природы самого обучения как специфической экосистемы. В основе этой экосистемы лежит образовательное взаимодействие классического типа (преподающий – воспринимающий). В то же время переход к онлайн-образованию воспроизводит новую модель образовательного взаимодействия, в которой «воспринимающий», выходя из состояния «каталепсии» традиционных форм образовательного взаимодействия с необходимостью инициирует формирование принципиально иных видов образовательных практик. В итоге коннективизм как новый тип субстанциональности образовательного взаимодействия (и как соответствующая философская рефлексия) потребует формализации этих новых типов образовательных практик. Именно на это указывает констатация сложностей, которые выявлены в результате анализа статистических данных.

Их краткое перечисление в основном подтверждает гипотезу о значимости психологической готовности к переходу к онлайн-образованию в парадигме 2.0., основу которой будет составлять не оцифровка, а цифровизация образования как процесса и (возможно!) как результата. В этом варианте необходимо учитывать риски (страхи), уже проявившиеся сегодня. Результаты (пусть и частично) статистики говорят о высокой степени адаптивности студентов и сочетаются с временем их пребывания в вузе. Чем «старше» студент, тем меньше он нуждается в постоянном взаимодействии с преподавателем, инициируя его консультативную, а не традиционно-педагогическую функцию. Вместе с тем очень настораживает степень негативной оценки качества ДО и обучения в целом в средней школе. Особенно это характерно для малонаселенных географических пунктов. На наш взгляд, усиление этой тенденции (вузы – только для городских) крайне нежелательно, так как очевидно влечет за собой проблему регионально-социального расслоения. Состояние метаморфозиса не носит стабильного характера, поэтому придание изменениям образовательных взаимодействий и особенно образовательным практикам системности и логичности (и в школе, и в вузе) является для парадигмы онлайн-образования 2.0. крайне

необходимым. В рамках коннективистских образовательных взаимодействий основой системности и логичности может выступать смешанное обучение,

в котором частично нивелируются крайности традиционалистов и цифровизаторов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Winchester I., Manery R. Conceptual analysis in the contemporary educational landscape // *Philosophical Inquiry in Education*. 2019. Vol. 26, № 2. P. 113–116. DOI: <https://org/10/7202/1071433ar>.
2. Ters L. On educational excellence // *Philosophical Inquiry in Education*. 2020. Vol. 27, № 2. P. 92–105.
3. Боуэн У. Г. Высшее образование в цифровую эпоху : пер. с англ. Москва : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2018. 224 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-1518-1.
4. Исследование по сравнительному образованию: подходы и методы. 2-е изд. / под ред. М. Брэя [и др.]. Москва : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2019. 472 с. DOI: 10.17323/9785-5-7598-1790-1.
5. ICSIT-2020 : 11th International conference on society and information technologies (Orlando, Florida, 10–13 Match 2020). URL: <http://toc.proceedings.com/54136wbtoc.pdf> (дата обращения: 28.11.2020).
6. Носкова А. В., Голоухова Д. В., Проскурина А. С., Нгуен Т. Х. Цифровизация образовательной среды: оценки студентами России и Вьетнама рисков дистанционного обучения // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30, № 1. С. 156–167. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-1-156-167.
7. Сторожева С. П., Струкова Е. Г., Шилин Р. Д. Коммуникационные практики сохранения контингента студентов в системе дистанционного образования // *Профессиональное образование в современном мире*. 2020. Т. 10, № 4. С. 4190–4201. DOI: <https://doi.org/10/20913/2618-7515-2020-4-03>.
8. Kidley M., Ran G., Schibch F., Patel V. Poverty, depression, and anxiety. Causal evidence and mechanisms // *Science*. 2020. Vol. 370, no. 6522, art. 0214. P. 3–14. DOI: 10.116/science, aay0214.
9. Дунаевский В. В., Кузнецов А. В. Кататония – эволюция взглядов и современные представления (обзор литературы) // *Обзор психиатрии и медицинской психологии*. 2019. № 4-2. С. 29–40. DOI: 10.31363/2313-7053-2019-4-2-29-40.
10. Блейэр Э. Руководство по психиатрии. Москва : Независимая психиатр. ассоц. 1993. С. 36. 573 с.
11. Иванов М. А. Метаморфоза // *Новая философская энциклопедия*. URL: <https://philosophy.niv.ru/doc/encyclopedia/new-philosophical/fc/slovar-204-3.htm#zag-1939> (дата обращения: 14.05.2021).
12. Петухова А. Наука о дистанционном обучении. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4574683> (дата обращения: 28.11.2020).
13. Кравченко С. А. Цифровые риски, метаморфозы и центробежные тенденции в молодежной среде // *Социологические исследования*. 2019. № 8. С. 48–57. DOI: 10.31857/so13216250006186-7.
14. Марей А. Цифровизация как изменение парадигмы // Boston Consulting Group. URL: <https://www.bcg.com/ru-ru/about/bcg-review/digitalization> (дата обращения: 12.08.2020).
15. Шпицер М. Анти-мозг. Цифровые технологии и мозг : пер. с англ. Москва : АСТ, 2013. 288 с.
16. Четверикова О. Н. Трансгуманизм в российском образовании. Наши дети как товар. Москва : Кн. мир, 2020. 384 с.
17. Курпатов А. В. Четвертая мировая война. Будущее уж рядом! Санкт-Петербург : Дом Печати Изд-ва книготорговли «Капитал», 2019. 400 с.
18. Черных С. И. Цифровизация образования как диджитализация инновация // *Проблемы высшего образования и современные тенденции социогуманитарного знания (VIII Арсентьевские чтения) : сб. материалов Всерос. науч. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 17–18 дек. 2019 г.)*. Чебоксары, 2020. С. 254–258. DOI: 10.31483/r-53748.
19. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А. Ю. Уварова, Н. Д. Фрумина. Москва : Высш. шк. экономики, 2019. 343 с. DOI: 10.17323/975-5-7598-1990-5.
20. Колесникова Н. А. Постпедагогический синдром эпохи постмодернизма // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28, № 8/9. С. 67–82. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-67-82.
21. Кванина В. В. Гражданско-правовое регулирование отношений в сфере высшего профессионального образования. Москва : Готика, 2005. 367 с.
22. Гершунский Б. С. Философия образования : учеб. пособие. Москва : Моск. психол.-соц. ин-т, 1998. 427 с.
23. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ : (ред. от 07.05.2013 с изменениями, вступившими в силу с 19.05.2013) // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140147/ (дата обращения: 28.11.2020).
24. Борисенко И. Г., Черных С. И. Виртуализация отечественного образовательного пространства. Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2016. 262 с.
25. В чем разница между онлайн- и офлайн-обучением? // *Наукадеми*. URL: <https://naukademy.ru/news/v-chem-raznisa-mezhdu-onlayn-i-oflayn-obucheniem/> (дата обращения: 28.11.2020).
26. Хорн М., Стейкер Х. Смешанное обучение. Использование прорывных инноваций для улучшения школьного образования. Сан-Франциско : Jossey-Bass, 2015. 343 с.
27. Черных С. И., Борисенко И. Г. Цифровые технологии в образовании и их влияние на изменение человеческого капитала // *Философия образования*. 2020. Т. 20, № 3. С. 5–20.

28. Chernykh S. I., Borisenko I. G. The transformation of trust under conditions of instability of educational interactions // *Advances in natural, human-made, and coupled human-natural systems research*. Cham, 2021. Vol. 1. P. 697–706.

29. Черных С. И., Борисенко И. Г. Изменение экосистемы образования в условиях турбулентного социума // *Высшее образование в современном мире: история и перспективы*. Москва, 2020. С. 83–95.

30. Крол А. Будущая система образования 2.0 // *Интерактивное образование*. 2017. № 1. С. 20–27.

31. Долинская В. В., Слесарёв В. Л. Практико-ориентированное образование: проблемы и пути их решения // *Вестник университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА)*. 2016. № 10. С. 6–17. DOI: <https://doi.org/10.17803/2311-5998.2016.26.10.006-017>.

32. Олесова М. М. Применение практико-ориентированных технологий обучения в вузе //

Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 7-2. С. 201–204.

33. Казун А. П., Пастухова Л. С. Практики применения проектного метода обучения: опыт разных стран // *Образование и наука*. 2018. № 2. С. 32–59. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-2-32-59>.

34. Хамидулин В. С. Модернизация модели проектно-ориентированного обучения в вузе // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29, № 1. С. 135–149. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149>.

35. Спиридонов М. Никогда образование так сильно не пахло деньгами: как 2020 год изменил рынок обучения // *Forbes*. URL: <https://forbes.ru/karera-i-svoye-biznes/416709-nikogda-obrazovanie-tak-silno-ne-pahlo-dendami-kak-2020-god-izmenil> (дата обращения: 28.11.2020).

REFERENCES

1. Winchester I., Manery R. Conceptual analysis in the contemporary educational landscape. *Philosophical Inquiry in Education*, 2019, vol. 26, no. 2, pp. 113–116. DOI: <https://org/10.7202/1071433ar>.

2. Tersi L. On educational excellence. *Philosophical inquiry in Education*, 2020, vol. 27, no. 2, pp. 92–105.

3. Bowen W. G. *Higher education in the digital age*. Moscow, Higher School of Economics Publ., 2018, 224 p. (In Russ.). DOI:10.17323/978-5-7598-1518-1.

4. Bray M., Adamson B., Mason M. (eds.) *Research on comparative education: approaches and methods*. 2nd ed. Moscow, Higher School of Economics Publ., 2019, 472 p. DOI:10.17323/9785-5-7598-1790-1.

5. ICSIT-2020: 11th International Conference on Society and Information Technologies (Orlando, Florida, 10-13 March 2020). URL: <http://toc.proceedings.com/54136wbtoc.pdf> (accessed 12.08.2020).

6. Noskova A. V., Goloukhova D. V., Proskurina A. S., Nguyen T. Kh. Digitalization of the educational environment: assessing risks of distance learning by Russian and Vietnamese students. *Higher education in Russia*, 2021, vol. 30, no. 1, pp. 156–167. (In Russ.). DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-1-156-167.

7. Storozheva S. P., Strukova E. G., Shilin R. D. Communication practices of preserving the contingent of students in the system of distance education. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 4, pp. 4190–4201. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2020-4-03>.

8. Kidley M., Ran G., Schibch F., Patel V. Poverty, depression, and anxiety. Cansal evidence and mechanisms. *Science*, 2020, vol. 370, no. 6522, art. 214, pp. 3–14. DOI:10.116/science, aay0214.

9. Dunaevsky V. V., Kuznetsov A. V. Catatonia - the evolution of views and modern ideas (literature review). *Review of psychiatry and medical psychology*,

2019, no. 4-2, pp. 29-40. (In Russ.). DOI: 10.31363 / 2313-7053-2019-4-2-29-40.

10. Blair E. *Guide to psychiatry*. Moscow: Independent psychiatr. assoc., 1993, 573 p. (In Russ.).

11. Ivanov M. A. Metamorphosis. *New philosophical encyclopedia*. URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH0124a44f27a14308d1c56924> (accessed 28.11.2020). (In Russ.).

12. Petukhova A. The science of distance learning. *Commersant*. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4574683> (accessed 28.11.2020). (In Russ.).

13. Kravchenko SA Digital risks, metamorphoses and centrifugal tendencies in the youth environment. *Sociological research*, 2019, no. 8, pp. 48–57. (In Russ.). DOI:10.31857/so13216250006186-7.

14. Marey A. Digitalization as a paradigm change. *Boston Consulting Group*. URL: <https://www.bcg.com/ru-ru/about/dcg-review/digitalization> (accessed 12.08.2020). (In Russ.).

15. Spitzer M. *Anti-brain. Digital technologies and the brain*. Moscow, AST, 2013, 288 p. (In Russ.).

16. Chetverikova O. N. *Transhumanism in Russian education. Our children are like a commodity*. Moscow, Bk. world, 2020, 384 p. (In Russ.).

17. Kurpatov A. V. *The Fourth World War. The future is near!* Saint Petersburg, Capital, 2019, 400 p. (In Russ.).

18. Chernykh S. I. Digitalization of education as a disruptive innovation. *Problems of higher education and modern trends in socio-humanitarian knowledge (VIII Arsentiev Readings): proc. of All-Russ. sci. conf. with intern. participation (Cheboksary, Dec. 17-18, 2019)*. Cheboksary, 2020, pp. 254–258. (In Russ.). DOI:10.31483/r-53748.

19. Uvarova A. Yu., Frumin N. D. (eds.) *Difficulties and prospects of digital transformation of education*. Moscow, Higher School of Economics Publ., 2019. 343 p. (In Russ.). DOI:10.17323/975-5-7598-1990-5.

20. Kolesnikova N. A. Post-pedagogical syndrome of the postmodern era. *Higher education in Russia*, 2019, vol. 28, no. 8/9, pp. 67–82. (In Russ.). DOI:10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-67-82.
21. Kvanina V. V. *Civil law regulation of relations in the field of higher professional education*. Moscow, Gotics, 2005, 367 p. (In Russ.).
22. Gershunsky B. S. *Philosophy of education: textbook*. Moscow, 1998, 427 p. (In Russ.).
23. Federal Law "On Education in the Russian Federation" on December 29, 2012 no. 273-FZ (as amended on 05.07.2013 with amendments came into force on May 19, 2013). *ConsultantPlus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140147/ (accessed 28.11.2020).
24. Borisenko I. G., Chernykh S. I. *Virtualization of the domestic educational space*. Krasnoyarsk, Siber. Feder. Univ., 2016, 262 p. (In Russ.).
25. What is the difference between online and offline learning? *Naukademi*. URL: <https://naukademy.ru/news/v-chem-raznisa-mezhdu-onlayn-i-oflayn-obucheniem/> (accessed 12.08.2020). (In Russ.).
26. Horn M., Staker H. *Blended learning. Harnessing disruptive innovations to improve schooling*. San Francisco, Jossey-Bass, 2015, 343 p. (In Russ.).
27. Chernykh S. I., Borisenko I. G. Digital technologies in education and their impact on the change in human capital. *Philosophy of education*, 2020, vol. 20, no. 3, pp. 5–20. (In Russ.).
28. Chernykh S. I., Borisenko I. G. The transformation of trust under conditions of instability of educational interactions. *Advances in natural, human-made, and coupled human-natural systems research*. Cham, 2021, vol. 1, pp. 697–706.
29. Chernykh S. I., Borisenko I. G. Changing the ecosystem of education in a turbulent society. *Higher education in the modern world: history and prospects*. Moscow, 2020, pp. 83–95. (In Russ.).
30. Krol A. Future education system 2.0. *Interactive education*, 2017, no.1, pp. 20–27. (In Russ.).
31. Dolinskaya V. V., Slesarev V. L. Practice-oriented education: problems and ways to solve them. *Bulletin of O. E. Kutafin University*, 2016, no. 10, pp. 6–17. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.17803/2311-5998.2016.26.10.006-017>.
32. Olesova M. M. Application of practice-oriented teaching technologies in the university. *Philological sciences. Questions of theory and practice*, 2017, no. 7-2, pp. 201–204. (In Russ.).
33. Kazun A. P., Pastukhova L. S. Practices of using the project-based teaching method: the experience of different countries. *Education and science*, 2018, no. 2, pp. 32–59. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-2-32-59>.
34. Khamidulin V. S. Modernization of the model of project-oriented education in the university. *Higher education in Russia*, 2020, vol. 29, no. 1, pp. 135–149. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149>.
35. Education has never smelled so much of money: how 2020 changed the learning market. *Forbes*. URL: <https://forbes.ru/karera-i-svoy-biznes/416709-nikogda-obrazovanie-tak-silno-ne-pahlo-dendami-kak-2020-god-izmenil> (accessed 28.11.2020).

Информация об авторах

Черных Сергей Иванович – доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой истории и философии, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Никитина, 149, e-mail: 2chernych@mail.ru).
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6644-8295>

Борисенко Ирина Геннадьевна – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры прикладной механики Политехнического института, Сибирский федеральный университет (Российская Федерация, 660074, г. Красноярск, ул. Киренского, 26А, корпус 15 (Д), e-mail: i.g.borisenko@yandex.ru).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9751-4849>

Статья поступила в редакцию 12.02.21

После доработки 15.02.21

Принята к публикации 16.04.21

Information about the authors

Sergey I. Chernykh – Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Head of the Chair of History and Philosophy, Novosibirsk State Agrarian University (149, Nikitina Str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation, e-mail: 2chernych@mail.ru).
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6644-8295>

Irina G. Borisenko – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Department of Applied Mechanics, Polytechnic Institute, Siberian Federal University (26A, Kirensky Str., Krasnoyarsk, 660074, Russian Federation, e-mail: i.g.borisenko@yandex.ru).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9751-4849>

The paper was submitted 12.02.21

Received after reworking 15.02.21

Accepted for publication 16.04.21

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-3

УДК 101.1

Оригинальная научная статья

Идея сложности и современная метафизика образования

А. В. Думов

*Сибирский федеральный университет
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: avdumov@inbox.ru*

В. И. Кудашов

*Красноярский государственный медицинский университет им. В. Ф. Войно-Ясенецкого
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: vkudashov@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена анализу значения философской концептуализации сложности для развития современных метафизических моделей образования. Основной целью стало выявление функциональной значимости идеи сложности в развитии современной философии образования. В настоящем исследовании определены общие тенденции влияния идеи сложности, проявляющиеся в контексте метафизики образования. Для конкретизации рассмотрения понятие метафизического используется в значении, заданном М. Вартофским, то есть основанном на синонимизации терминов «метафизический» и «онтологический», характеризующих высказывания о природе реальности. Метафизические модели образования, рассматриваемые в настоящей статье, – это совокупность высказываний, представляющая определенные способы рассуждения о действительности образования, его сущностном характере и взаимосвязях с иными контекстами реальности. В статье предложено и развито два возможных направления рассмотрения этой проблематики: 1) анализ понятийно-категориальных и иных средств, используемых для концептуализации сложности, осуществленных в метафизических исследованиях образования; 2) осмысление влияния идеи сложности на развитие современной философской рефлексии образования. Показана гетерономичность проблематики осмысления сложности в философии: описываются некоторые тенденции, существующие в определении семантики понятия «сложность» и формировании контекста его осмысления. В частности, анализируются некоторые теоретические разночтения в работах Э. Морена и Ж. Эллюля, а также разноплановый характер средств, с помощью которых строится обсуждение философской рефлексии сложности. Авторами осмысляются различные следствия актуализации идеи сложности в контексте философии образования. В их числе выделяются трансформации аксиологии образования, теоретико-методологические новации в области научного исследования образовательной реальности, а также возникновение новых способов понимания сущности и задач современной философии образования.

Ключевые слова: сложность, метафизика образования, системное описание, аксиология, модели

Для цитирования: Думов А. В., Кудашов В. И. Идея сложности и современная метафизика образования // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 24–32. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-3>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-3
Full Article

The idea of complexity and contemporary metaphysics of education

Dumov, A. V.

*Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russia
e-mail: avdumov@inbox.ru*

Kudashov, V. I.

*PV. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University
Krasnoyarsk, Russia
e-mail: vkudashov@mail.ru*

Abstract. The article analyzes the importance of philosophical conceptualization of complexity for modern metaphysical educational models. Its main objective is to identify the functional significance of the complexity idea in the modern philosophy of education. However, due to the large scale of the issue, the article is limited to examining general trends of the complexity idea influence in the context of the metaphysics of education. To concretize the consideration, the concept of metaphysical is used in the meaning by M. Vartofsky, that is based on the synonymizing "metaphysical" and "ontological" terms characterizing statements about the reality nature. The metaphysical models of education considered in this article are a set of statements that represent ways of reasoning about the reality of education, its essence, and relations with other contexts of reality. The article proposes two directions for considering it: 1) analysis of conceptual-categorical means used to conceptualize complexity, and 2) understanding the influence of complexity on the philosophical reflection on education. The authors demonstrate the heteronomy of the problematics of comprehending complexity, some trends in the semantics of "complexity" concept and formation of the context of its comprehension. They analyze some theoretical discrepancies in works by E. Morin and J. Ellul. The authors comprehend various consequences of the issue actualization; among them, distinguish transformations of the axiology of education, theoretical and methodological innovations in the education research, as well as emerging new ways to understand the modern philosophy of education.

Keywords: complexity, metaphysics of education, systemic description, axiology, models

Citation: Dumov, A. V., Kudashov, V. I. [The idea of complexity and contemporary metaphysics of education]. *Professional education in the modern world. 2021, vol. 11, no. 2, pp. 24–32.* DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-3>

Введение. Словосочетание «метафизика образования» может произвести впечатление терминологического анахронизма в свете известных читателям опытов критики метафизики и как отрасли философских исследований, и как образа мышления. В то же время смысловое содержание этого понятия, раскрываемое далее, с одной стороны, опирается на существовавшую критику метафизики, с другой – иллюстрирует неустранимость метафизического компонента философских исследований и даже его определяющую роль. Исходное понимание метафизики и метафизического в этом рассмотрении выводится из совокупности положений о метафизике, предложенных М. Вартофским. К таким положениям можно отнести следующие.

1. Конвенциональное установление содержательной тождественности терминов «онтологический»

и «метафизический» для обозначения пропозиций, содержащих ориентацию на природу реальности [1, с. 82].

2. Утверждение имманентности онтологического компонента моделям (различных уровней). Модель рассматривается Вартофским, несмотря на все возражения, как «промежуточная сущность» [1, с. 61].

3. Системный характер моделей определяет возникновение «метафизических обязательств» исследователя, заключающихся в установлении взаимосвязи между высказыванием о существовании X и формальной структурой отношений предметов реальности, выраженной в категориальных схемах, которые и составляют метафизику [1, с. 63].

4. Модель является не только образом упорядочения теоретических положений, но и способом

действия: функция модели состоит не только в том, чтобы предварять действие, но и в том, чтобы предпринимать его [1, с. 132].

Приведенными положениями задается тот вектор рассмотрения метафизики образования, по которому реализуется наше исследование. Прагматическое значение рассмотрения проблем метафизики образования для теоретического исследования проблем образования и формирования стратегий его развития следует из принятия значимости онтологического содержания моделей в определении мировоззренческих и деятельностных ориентиров. С учетом использования этого способа понимания метафизики образования справедливым представляется заключение о возможности отнесения к этой сфере философских исследований вопроса об «образах образования», то есть моделях, предполагающих наличие ответов на вопросы о том, чем является образование, в чем состоит его фундаментальное значение и, следовательно, как должно осуществляться функционирование образовательных институтов для реализации этого значения. С учетом вышеизложенных положений в качестве объекта настоящего рассмотрения следует выделить совокупности высказываний о сущности образования, его характере, цели, а также образах, обобщающих перспективы его развития.

Под наименованием «идея сложности» в данном рассмотрении обобщаются концептуальные основания нескольких современных метафизических моделей, предложенных, в частности, в работах Э. Морена [2; 3], П. Сильерса [4], М. Верманн [5]. Несмотря на то что вопрос о содержании понятия «сложность» в среде его философского осмысления остается открытым, для этих авторов характерно стремление к онтологизации сложности, к ее пониманию в качестве атрибута реальности. В настоящем исследовании анализ вопроса о значении понятия сложности опускается в пользу рассмотрения его употребления в предложениях с онтологическим содержанием.

Спектр тематических направлений, которые реализуются в рамках философской рефлексии сложности, является достаточно широким и включает в себя в том числе обсуждение применимости концепта сложности в изучении философских проблем образования. Следует отметить, что существуют как позиции, для которых характерно рассмотрение сложности в качестве инструмента для описания онтологической специфики реальности современного мира, так и те, сторонники которых рассматривают идею сложности как обладающую фундаментальным онтологическим значением.

Постановка задачи. Исследование, приведенное в настоящей статье, направлено на выявление значения идеи сложности для развития современных метафизических моделей образования. Но задача

исследования не ограничивается обобщением положений рефлексии образования, осуществленной представителями философии сложности. Она состоит в том, чтобы эксплицировать содержательное соответствие ряда современных метафизических моделей образования идее сложности и таким образом указать на основания ее актуальности. Анализ применимости принципов философии сложности к изучению проблем философии образования уже осуществлялся некоторыми зарубежными авторами, в частности Л. Куном [6], однако в отношении выводов о значении идеи сложности в контексте философии образования эти авторы воздерживаются от конкретных умозаключений, указывая на то, что актуализация идеи сложности будет зависеть от дальнейшего ее развития [6, с. 179]. Значимость идеи сложности в том виде, в котором она представлена в момент исследования, оценивается скептически.

Однако в нашем рассмотрении предполагается возможность анализа идеи сложности как концептуально завершенной и обладающей конкретными теоретическими следствиями для философии образования. Не менее значимым отличием предложенного исследования выступает его ориентация на выявление имплицитного соответствия метафизических моделей образования идее сложности, что становится возможным благодаря обобщению онтологического содержания понятия сложности, «распределенного» в работах его исследователей. Поиск ответа на вопрос о том, каково значение идеи сложности для развития современной философии образования, таким образом, предполагает как экспликацию онтологического содержания понятия «сложность», реализуемого при его употреблении, так и выявление степени выраженности этого содержания в метафизических моделях образования. Предполагается, что обсуждение значимости идеи сложности для метафизического осмысления образования должно определяться с учетом аксиологических и этических следствий использования этой идеи.

Методология исследования. Одним из первичных условий рассмотрения вопроса о значимости идеи сложности для формирования современной метафизики образования является установление метафизического содержания понятия «сложность». При обсуждении философии сложности в большинстве случаев рассматривается тот вектор осмысления этого понятия и сопутствующей проблематики, который был задан Э. Мореном в концепции *general complexity* и получил дальнейшее развитие в создании «философской» теории сложности П. Сильерса и М. Верманн. Сложность получает двойственную онтологическую интерпретацию – она одновременно образом представляется и в качестве атрибута реальности, чаще всего описываемого в виде

совокупности свойств, обобщаемых понятием «сложность» (см., напр.: [4, с. 3–5]), и в качестве эффекта воздействия этих свойств на человеческое сознание, обуславливающего ограниченность существующих познавательных стратегий. Такая ситуация содержательной неопределенности концепта может быть разрешена следующим образом: признавая, что сложность не может быть познана вне пространства активности когнитивных систем, необходимо учитывать, что идея сложности возникает как представление определенных свойств реальности в сознании. О денотате имени «сложность» следует говорить не как о совокупности свойств реальности как таковой, а как о влиянии этих свойств на осознание человеком мира и своего положения в нем. Понимание фундаментального значения этого влияния и получает выражение в онтологизации сложности. Для направления в развитии философии сложности, заданного Э. Мореном, последовательное онтологическое рассмотрение сложности является основной целью, что отмечает, например, М. Верманн [5, с. 5].

Тем не менее следует учитывать, что такой подход к концептуализации сложности не является как единственным, так и неоспоримым: в частности, внутренняя противоречивость идеи сложности в той форме, в которой она развивается Э. Мореном (в конечном итоге это касается и его последователей), иллюстрируется Ж. Эллюлем в работе «Технологическая система». Им отмечается то обстоятельство, что Э. Морен становится апологетом тотальности, хотя он и не утверждает того, что занимает эту позицию преднамеренно [7, с. 202–203]. В действительности утверждения о сложности как предельном свойстве реальности в первом томе исследования Э. Морена «Метод» существуют в совокупности с положениями, составляющими единый, тотальный способ видения сложности реальности, из которого проистекает обобщение системы знания о ней. Радикальное неприятие редукции в философии Э. Морена соседствует с идеей всеобщей связи, эксплицируемой в онтологическом контексте с помощью таких метафор, как «диалогическая связь» [2, с. 107], «*Unitas Multiplex*» [2, с. 181], а в эпистемологическом – с помощью метафоры «эн-цикло-педии» [2, с. 41] и «*антиметода*» [2, с. 38]. Тенденция к унификации понимания сложности и сложного, а также радикальное переосмысление эпистемических стратегий приводит к невыполнимости программы концептуализации сложности как онтоэпистемической плюралистичности. Критикуя «тотальный» характер концепции Э. Морена, Ж. Эллюль констатирует несообразность используемых Э. Мореном средств целям, поставленным им самим.

Методологической основой исследования значимости идеи сложности для формирования

современных метафизических моделей образования служит концептуальный анализ, то есть выявление основных аспектов содержания ключевых теоретических компонентов рассматриваемых метафизических моделей образования (такими моделями в настоящем рассмотрении являются совокупности высказываний) и их последующее соотнесение с содержанием идеи сложности, вариант экспликации которого в общем виде предложен в начале настоящего раздела. Важным аспектом исследования является установление аксиологических следствий интериоризации идеи сложности контекстом философского осмысления образования. Актуальное значение идеи сложности для развития философии образования в нашей работе рассматривается посредством установления ее влияния на ценностное измерение образовательной реальности.

Результаты. Для исследуемых способов метафизического моделирования образовательной реальности характерно представление содержания в виде совокупности высказываний об образовании как *системе*. Притязание на системность рассмотрения, согласно М. Вартофскому, является основанием для постановки вопроса о метафизических обязательствах исследователя [1, с. 63]. Системность выражается в стремлении охвата в рамках моделирования не только воспроизводимых сущностей, но и их взаимосвязей со структурой реальности как таковой. Представление образовательной реальности как системы может быть осуществлено на различных основаниях: так, О. Е. Баксанский рассматривает образование как жесткую систему взаимоотношений социальных акторов [8, с. 256], а К. Кэмпбелл – как систему знаков и процессов семиозиса [9, с. 313]. К онтологической проблематике, составляющей объект исследований философии сложности, авторы обращаются при рассмотрении особенностей системного поведения в контексте проективного обсуждения возможностей развития системы и управления ею.

Так, сложностным может быть назван подход О. Е. Баксанского к пониманию системы образования, поскольку он отмечает, что для эффективного управления этой системой в условиях возрастания социальной конкуренции планирование и осуществление процессов управления не может быть доверено исключительно представителям профессиональной педагогики, ведь вопрос развития системы образования – это вопрос, затрагивающий интересы множества социальных групп [8, с. 256]. Передача административного ресурса в управлении образования конкретной группе (даже обладающей экспертным знанием) рассматривается им как исключение ряда социальных групп из контекста принятия решений о развитии важнейшего института, обеспечивающего воспроизводство культуры данного общества.

В качестве детерминант развития образовательной системы, следовательно, должны рассматриваться акты утверждения ценностных позиций социальных групп, поле реализации которых и составляет сферу социальной конкуренции. Сложность возникает при попытке теоретического обобщения реально существующего многообразия таких детерминант и становится основанием для признания ценностной определенности позиции исследователя, из чего следует понимание ограниченности любых предлагаемых регулятивных стратегий. Процесс управления развитием образовательной системы, таким образом, должен воспроизводить экологию социальной среды – он должен включить в себя компонент дискуссионного обсуждения стратегий и конкуренции подходов, в которых определяющим фактором значимости становится ситуативная эффективность. Тезис О. Е. Баксанского о недопустимости распределения доступа к процессам управления образованием среди ограниченного числа групп указывает на неэффективность редуцированных решений. Для возрастания степени эффективности взаимодействия со сложностью образовательной системы в основу исследований образования должен быть положен принцип диалогической рациональности, введенный Э. Мореном: совершенное представление реальности в логике конкретной теоретической модели не является возможным [3, с. 157].

Модель «эдусемиотики» (*edusemiotics*), семиотики образования, предложенная К. Кэмпбеллом, также основана на «сложностных» интенциях. Сама семиотика рассматривается Кэмпбеллом как инструмент, сообразный сложности исследуемого объекта – образовательной реальности. В качестве сильной стороны семиотического подхода Ч. Пирса, лежащего в основании эдусемиотики, он выделяет его недуалистический характер, благодаря чему развиваемая семиотическая философия образования не редуцирует образовательные феномены ни к реальности человеческого сознания, ни к независимой от познавательной активности участников образовательных взаимодействий реальности как таковой: событие обучения всегда происходит в отношениях взаимодополнения и взаимодействия обучающегося с окружающей средой, в специфически тройственном посредничестве наблюдателя, наблюдения и наблюдаемого [9, с. 293]. Семиозис полагается К. Кэмпбеллом в качестве сложностной природы образовательной реальности, в качестве средоточия сложности образовательных процессов: он описывается им как отношение взаимодополняемости и непрерывного возникновения [9, с. 313]. Сложностный характер имеет и представление К. Кэмпбелла о сущности знака, которая не сводится к его референциальной функции: знак – это способ бытия как нахождения в связи с жизненным

миром, *umwelt* [9, с. 313]. Сообразным сложностной аксиологии познания является и само привлечение теоретических средств семиотики в область исследования проблем философии образования.

Многообразие апробируемых и привлекаемых теоретических позиций и методологических средств является необходимым условием осуществления познания сложности, поскольку обеспечивает возможность ситуативной коррекции возникающих эпистемических ограничений. И в этом смысле утверждение о том, что философы образования должны использовать ресурсы, создаваемые иными традициями и другими отраслями знания, имеет актуальный характер [10, с. 115]. К. Кэмпбелл иллюстрирует возможности семиотики в раскрытии таких онтологических компонентов образовательной реальности, как «воплощенные» (иконические, индексальные) аспекты обучения, которые оказываются недоступными для ряда теорий философии образования и педагогики, стремящихся к увеличению степени формализации [9, с. 314]. Семиотическая онтология образовательной реальности может рассматриваться как выражение идеи сложности, поскольку она предполагает возможность нередуцированного описания фундаментальных оснований образовательных процессов, чему способствует расширенное понимание знака.

В контексте нашего исследования интерес представляют и концепции, рассматривающие темпоральные параметры развития научной и образовательной реальностей. Идея скорости развития образовательных процессов развивается в исследовании П. Сало и Х. Л. Т. Хейккинена с помощью противопоставления «быстрых» науки и образования «медленным». Несмотря на то что характеристика «медленный» имеет большое число негативных коннотаций, таких как «несвоевременный», «отстающий», «непродуктивный», именно идеалы «медленной» науки и, соответственно, «медленного» образования рассматриваются авторами как значимые ориентиры для их развития. Взаимосвязь идеи сложности и модели «медленного» образования выражается в первую очередь в том, что цель этой модели – иллюстрация ограничивающего и редуцирующего влияния интенсификации, операционализации и инструментальной рационализации на современную образовательную реальность. В качестве идеала академической и образовательной деятельности рассматривается устойчивая практика (*sustainable praxis*) – образовательная и академическая активность, ценная сама по себе, исходя из переживаемого в процессе ее осуществления опыта [11, с. 90–91]. Кажущаяся ограниченность интерпретации оснований ценности образования, полагаемых этой концепцией, легко устраняется при ее сопоставлении с образом современных реалий академической среды, созданным авторами.

Реальность современных академических и образовательных сред описывается этими авторами как McUniversity, то есть функционально аналогичная моделям работы сети быстрого питания «McDonald's»: «фаст-наука», как и «фаст-образование», помимо высокой скорости распространения работоспособных научных идей и образовательных технологий, предполагают тотальную унификацию структур и форм деятельности, реализуемых вне зависимости от географических, экономических, демографических, политических и иных особенностей среды [11, с. 91–92]. Ориентация на интенсификацию процессов производства и трансляции знания, свойственная «быстрому» образованию, рассматривается авторами как пример редуктивной стратегии: она приводит к формированию мировоззренческого инструментализма, а следовательно, к элиминации изначального смыслового ядра образования, каковым является личностное развитие.

В основе предложенной этими авторами модели «медленного» образования лежит идея воплощенности знания, признание влияния личностных, контекстуальных, ситуативных факторов различного характера, влияющих на ход процессов обучения и обуславливающих их уникальность в каждом частном случае [11, с. 98–99]. Однако замедление скорости реализации образовательных процессов не рассматривается авторами как увеличение сроков освоения образовательных программ, так как это противоречит присущему современной западной культуре отношению ко времени как к ограниченному ресурсу [11, с. 98]. «Медленное» обучение – это изменение стилистики преподавания и обновление стратегий реализации образовательных программ. Это переход от модели образования, основанной на трансляции знания и выработке компетенций, к пониманию образования как погружения в определенный проблематический контекст осваиваемой учащимися отрасли знания. «Медленное» обучение фокусируется на саморефлексии обучающегося [11, с. 98], на формировании культуры осознанного обучения и исследования. Иными словами, конечная цель «медленного» образования – формирование специалиста, осознающего свое положение и возможности в системе практик освоения и преобразования жизненного мира, а не просто обладающего определенным «багажом» знаний без понимания конкретных возможностей его применения.

С одной стороны, идея такого «замедления» жизненных ритмов систем науки и образования, противопоставляемая их принудительной интенсификации и операционализации, может рассматриваться как теоретическое выражение протеста несогласного меньшинства исследователей-утопистов, подкрепленное лишь заявлениями о необходимости учета личностных детерминант

познания и невозможности адекватного понимания процессов обучения при рассмотрении учащегося лишь в качестве получателя сведений, навыков, компетенций. С другой стороны, значимость модели «медленного» образования состоит в том, что она акцентирует внимание на рисках и угрозах, которые возникают в современных условиях осуществления образовательных и научно-исследовательских практик. Возрастающая интенсификация образовательных процессов и сопутствующее развитие формальных методов оценки эффективности работы образовательных институтов влечет за собой онтологическую редукцию сложности индивидуальной траектории образования: личностные и индивидуальные детерминанты элиминируются из контекста теоретического обоснования практик реализации образовательных программ и управления образовательными процессами. Модель «медленного» образования представляет собой предостережение о том, что теоретическое редуцирование сложных аспектов образовательной реальности в пользу создания ее формальных и операциональных моделей ведет к утрате понимания ее сущностного содержания, примером чего и является описанное авторами явление «макдональдизации».

Существует и ряд узконаправленных исследований образования, в основе которых лежит представление о сложностной онтологии образовательной реальности. К ним, в частности, может быть отнесено осмысление ограниченности понимания образования как сферы формирования мышления, осуществленное Й. Х. Лаппалайнен [12], и исследование множественности детерминант успешности обучения, предпринятое Л. Терзи [13]. Не меньший интерес представляют и опыты осмысления языковых средств описания образовательных сред и процессов, представленные, например, в статье Р. Нельсона, посвященной критике метафоры фокуса в обсуждении образовательной реальности, анализу концепций монофокального и бифокального образования [14], а также работе Й. Наот-Офарим и С. Соломоник, в которой в качестве обобщающего термина для обозначения диалогических моделей обучения вводится понятие образовательной полифонии, а также апробируется понятие полифонической образовательной среды для описания конечной цели их применения [15]. В числе подобных исследований следует упомянуть и работу Т. Шкудларека и П. Замойского, в которой подчеркивается, что язык теоретических исследований образования должен одновременно образом соответствовать необходимости описания как структур, так и процессов [16, с. 579], то есть поднимается вопрос о сообразности используемых средств сложности, возникающей в контексте изучения реальности образования.

Оригинальные подходы к осмыслению сложности образовательной реальности обнаруживаются

в работах К. Бэккера и Э. Ван дер Занде. Они заимствуют несколько терминологических новаций Г. Куннемана, введенных для описания переживания взаимодействия со сложностью – «*amor complexitatis*» («любовь к сложности») и «*dolor complexitatis*» («боль», неудобство, испытываемое от взаимодействия со сложностью) [17, с. 27]. Первая используется для обозначения проявлений адаптивных поведенческих стратегий, успешно реализуемых в условиях влияния сложности, тогда как вторая – для описания пассивного претерпевания, сопровождающегося тяготением к устранению сложности, ее редукции. Такие стратегии, по мнению К. Бэккера, реализуются акторами образовательных взаимодействий в ситуациях обучения и преподавания, сложность которых, в частности, проявляется в том, что их результат не может быть задан предварительно и, как следствие, является непредсказуемым [17, с. 27]. В свою очередь, Э. Ван дер Занде объединяет представления о «*dolor complexitatis*» и «*amor complexitatis*» в модели «*passio complexitatis*», то есть буквально «страсти к сложности». В своей деятельности актер не может придерживаться исключительно одного подхода к взаимодействию со сложностью реальности: одна из причин этого – различный характер влияний, оказываемых разнородными проявлениями сложности. «Страсть» к сложности объединяет в себе адаптивность и устойчивость к негативным проявлениям сложности с последовательным и целеустремленным характером деятельности [18, с. 144]. С помощью этих средств авторы описывают формирование мировоззрения и профессионального облика специалиста-педагога в условиях взаимодействия со сложностью образовательной реальности. Однако спектр задач, допускающих их эвристическое применение, может быть расширен.

Выводы. Приведенный перечень примеров имплицитных и явных влияний идеи сложности на развитие метафизических моделей образования и философии образования в целом, конечно же, не может претендовать на статус полного и исчерпывающего их перечисления. Результатом осуществленного исследования выступает возможность выявления характера влияния идеи сложности на развитие метафизики образования и осмысления значения этого влияния. В качестве кратких обобщений нашего исследования могут рассматриваться следующие умозаключения.

1. Идея сложности представляет собой пример рецепции исконно философской проблематики познавательного охвата соотношения единства и множественности в междисциплинарных контекстах исследования. Несмотря на то что термин «сложность» («*complexity*») при его использовании в контексте философского осмысления

нередко представляет собой скорее метафорическое, пре-концептуальное обобщение, нежели полноценное понятие, это не отрицает его эвристическую и теоретико-методологическую значимость. Осмысление сложности предполагает обращение к ряду существенных проблем постижения действительности и выработки деятельностных стратегий. Говоря о возникновении сложности, Э. Морен перечисляет формы ее проявления, которые де-факто и обобщаются введением именования «сложность»: это несхожесть, двойственность, относительность, двусмысленность и т. д. [2, с. 191]. Все это – обобщения когнитивного опыта, осмысление которых имеет теоретико-познавательные, мировоззренческие, аксиологические и этические следствия.

2. Описательный характер сложностных подходов, на который указывает, в частности, Л. Кун [6, с. 177–179], не исключает их аксиологического значения. Сложностное видение образовательной реальности, которое находит свое выражение в различных метафизических моделях образования, предполагает принятие определенных ценностных установок. В первую очередь речь идет об эпистемической аксиологии сложности, основанной на принятии ограниченности любого подхода, а как следствие, основанного на нем суждения. Ценности сложностного подхода, которые могут быть положены в основание новой культуры исследования организационных процессов образовательной реальности и создания стратегий управления образованием – это диалогическая открытость, «эпистемическая скромность» (отказ от неумеренного использования редуктивных обобщений), учет вовлеченности множества позиций заинтересованных групп. Идея сложности как метафизическая концепция в действительности имеет ряд следствий для понимания сущности познания и действия. И хотя принципы сложностного подхода имеют характер общих предписаний, что отмечается и Л. Куном [6, с. 177], это не говорит о том, что они исключают их адаптивное использование для выработки решений конкретных практических задач.

3. Интериоризация идеи сложности сферой междисциплинарных исследований образования, опосредованная ее явным (с использованием концепта сложности и сопутствующих языковых средств) либо имплицитным применением в метафизическом моделировании образовательной реальности, актуализирует обращение к предельному значению образовательных практик. Ценностный характер идеи сложности и ее онтологическое содержание позволяют выделять и исследовать различные грани образовательной реальности как контекста взаимосвязей множества социальных, экономических, культурных, политических и иных факторов. Можно заключить, что идея сложности

способствует разноплановой конкретизации того, что, по утверждению С. И. Черных, составляет сущность образования – диалектики индивидуального и общественного блага [19, с. 18].

4. Рефлексия сложности может рассматриваться в качестве одного из путей актуализации философии образования как собственно *философии*, являющаяся, по меткому определению Б. Больцано, наукой об объективной связи истин, в последние

основания которых человек ставит себе задачу проникнуть, чтобы стать умнее и добрее [20, с. 476]. Идея сложности может рассматриваться как одна из постсовременных форм приобщения к вневременному философскому вопрошанию о сущности знания о мире, возможностях человеческого разума, сущности блага и месте человека в системе взаимосвязей реальности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание. Москва : Прогресс, 1988. 507 с.
2. Морен Э. Метод. Природа природы. Москва : Канон + РООИ «Реабилитация», 2013. 464 с.
3. Морен Э. О сложности. Москва : Ин-т общегуманитар. исслед., 2019. 272 с.
4. Cilliers P. Complexity and postmodernism: understanding complex systems. London : Routledge, 1998. 168 p.
5. Woermann M. Bridging complexity and post-structuralism. Insights and implications. Cham : Springer Intern. Publ., 2016. 216 p. DOI 10.1007/978-3-319-39047-5.
6. Kuhn L. Complexity and educational research: a critical reflection // Complexity theory and Philosophy of Education. Chichester, 2008. P. 169–180.
7. Ellul J. The technological system. New York : Continuum, 1980. 362 p.
8. Баксанский О. Е. Понятие сложности мира: современная философия образования // *Философия науки*. 2013. Т. 18, № 1. С. 245–265.
9. Campbell C. Educating semiosis: foundational concepts for an ecological edusemiotic // Studies in Philosophy and Education. 2019. Vol. 38. P. 291–317. DOI: 10.1007/s11217-018-9617-4.
10. Winchester I., Manery R. Conceptual analysis in the contemporary educational landscape // Philosophical Inquiry in Education. 2019. Vol. 26, № 2. P. 113–116. DOI: <https://doi.org/10.7202/1071433ar>.
11. Salo P., Heikkinen H. L. T. Slow science: research and teaching for sustainable praxis // Confero. 2018. Vol. 6, № 1. P. 87–111. DOI: 10.3384/confero.2001-4562.181130.
12. Lappalainen J. H. The formation of thinking // Confero. 2020. Vol. 7, № 1. P. 87–111. DOI: 10.3384/confero.2001-4562.200616.
13. Terzi L. On educational excellence // Philosophical Inquiry in Education. 2020. Vol. 27, № 2. P. 92–105.
14. Nelson R. To be creative, education must become bifocal // Philosophical Inquiry in Education. 2018. Vol. 25, № 2. P. 221–225.
15. Naot-Ofarim Y., Solomon S. Educational polyphony // Studies in Philosophy and Education. 2016. Vol. 35. P. 385–397. DOI: 10.1007/s11217-015-9491-2.
16. Szkudlarek T., Zamojski P. Education and ignorance: between the noun of knowledge and the verb of thinking // Studies in Philosophy and Education. 2020. Vol. 39. P. 577–590 DOI: 10.1007/s11217-020-09718-9.
17. Bakker C. Professionalization and the quest how to deal with complexity // Complexity in Education. From Horror to Passion. Rotterdam, 2016. P. 9–29.
18. Van der Zande E. Passio complexitatis: a dialogical approach to complexity // Complexity in Education. From Horror to Passion. Rotterdam, 2016. P. 121–146.
19. Черных С. И. Образование как общественное и индивидуальное благо // Профессиональное образование в современном мире. 2015. № 1. С. 17–26.
20. Больцано Б. Учение о науке. Санкт-Петербург : Наука, 2003. 518 с.

REFERENCES

1. Wartofsky M. *Models. Representation and scientific understanding*. Moscow, Progress, 1990, 507 p. (In Russ.).
2. Morin E. *Method. The nature of nature*. Moscow, Kanon+ Rehabilitation, 2013, 464 p. (In Russ.).
3. Morin E. *On complexity*. Moscow, 2019, 272 p. (In Russ.).
4. Cilliers P. *Complexity and postmodernism: understanding complex systems*. London, Routledge, 1998, 168 p.
5. Woermann M. *Bridging complexity and post-structuralism. Insights and implications*. Cham, Springer Intern. Publ., 2016. 216 p.
6. Kuhn L. Complexity and educational research: a critical reflection. *Complexity and Philosophy of Education*. Chichester, 2008. pp. 169–180.
7. Ellul J. *The technological system*. New York, Continuum, 1980, 362 p.
8. Barsansky O. E. The concept of the complexity of the world: the modern philosophy of education. *Philosophy of Sciences*, 2013, vol. 18, no. 1, pp. 245–265. (In Russ.).
9. Campbell C. Educating semiosis: foundational concepts for an ecological edusemiotic. *Studies in Philosophy*

and Education, 2019, vol. 38, pp. 291–317. DOI: 10.1007/s11217-018-9617-4.

10. Winchester I., Manery R. Conceptual analysis in the contemporary educational landscape. *Philosophical Inquiry in Education*, 2019, vol. 26, no. 2, pp. 113–116. DOI: <https://doi.org/10.7202/1071433ar>.

11. Salo P., Heikkinen H. L. T. Slow science: research and teaching for sustainable praxis. *Confero*, 2018, vol. 6, no. 1, pp. 87–111. DOI: 10.3384/confero.2001-4562.181130.

12. Lappalainen J. H. The formation of thinking. *Confero*, 2020, vol. 7, no. 1, pp. 87–111. DOI: 10.3384/confero.2001-4562.200616.

13. Terzi L. On educational excellence. *Philosophical Inquiry in Education*, 2020, no. 2, pp. 92–105.

14. Nelson R. To be creative, education must become bifocal. *Philosophical Inquiry in Education*, 2018, vol. 25, no. 2, pp. 221–225.

15. Naot-Ofarim Y., Solomon S. Educational polyphony. *Studies in Philosophy and Education*, 2016, vol. 35, pp. 385–397. DOI: 10.1007/s11217-015-9491-2.

16. Szkudlarek T., Zamojski P. Education and ignorance: between the noun of knowledge and the verb of thinking. *Studies in Philosophy and Education*, 2020, vol. 39, pp. 577–590. DOI: 10.1007/s11217-020-09718-9.

17. Bakker C. Professionalization and the quest how to deal with complexity. *Complexity in Education. From Horror to Passion*. Rotterdam, 2016, pp. 9–29.

18. Van der Zande E. Passio complexitatis: a dialogical approach to complexity. *Complexity in Education. From Horror to Passion*. Rotterdam, 2016, pp. 121–146.

19. Chernykh S. I. Education as a public and individual good. *Professional education in the modern world*, 2015, vol. 16, no. 1, pp. 17–26. (In Russ.)

20. Boltzono B. *Theory of sciences*. Saint Petersburg, Nauka, 2003, 518 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Думов Александр Витальевич – студент III курса бакалавриата, кафедра философии, Гуманитарный институт, Сибирский федеральный университет (Российская Федерация, 660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 82А, e-mail: avdumov@inbox.ru).

Кудашов Вячеслав Иванович – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии и социально-гуманитарных наук, Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого (Российская Федерация, 660022, г. Красноярск, ул. Партизана Железняка, 1, e-mail: vkudashov@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 12.02.21

После доработки 12.02.21

Принята к публикации 25.02.21

Information about the authors

Alexander V. Dumov – 3rd year undergraduate student, Department of Philosophy, Humanitarian Institute, Siberian Federal University (82A, Svobodny Ave., Krasnoyarsk, 660041, Russian Federation, e-mail: avdumov@inbox.ru).

Vyacheslav I. Kudashov – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Department of Philosophy, Social and Humanitarian Sciences, Prof. V. F. Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University (1, Partizan Zheleznyak Str., Krasnoyarsk, 660022, Russian Federation, e-mail: vkudashov@mail.ru).

The paper was submitted 12.02.21

Received after reworking 15.02.21

Accepted for publication 25.02.21

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-4

УДК 167.7

Оригинальная научная статья

От образования к его теоретическому образу: конструктивистский дискурс

В. В. Вихман

Новосибирский государственный технический университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: vvv@smc.nstu.ru

Аннотация. Статья нацелена на осмысление применимости конструктивистской парадигмы к исследованию образования на уровне его теоретизации и идеализации. Выдвигается идея, что социально-философская рефлексия осуществляется не над реальным образованием, а над его теоретическим наличным контекстом, то есть накопленными в научном междисциплинарном пространстве теоретическими представлениями и суждениями о нем. Предполагается, что опора на основные принципы и инструментарий конструктивистской парадигмы в контексте исследования образования как социального феномена позволит выйти на новый уровень его постижения. Фиксируется тот факт, что введение в исследование идеально-типического авторского конструкта «теоретический образ феномена образования» позволит не только выявить основные свойства, связи, отношения и закономерности, присущие реальному образованию, но и выдвинуть прогностические гипотезы и допущения его развития. Идеально-типический конструкт «теоретический образ феномена образования» включает в себя основные атрибутивные характеристики реального образования, оставляя за рамками все его незначительные и несущественные признаки. Предполагается, что смещение исследовательского фокуса познания с реального образования на социально-философскую рефлексию его теоретизации, а также применение основных принципов конструктивистской концепции позволят выйти на генерализирующую исследовательско-прогностическую концепцию его постижения.

Ключевые слова: образование, теоретический образ феномена образования, социальный конструктивизм, конструкт, наличный теоретический контекст

Для цитирования: Вихман В. В. От образования к его теоретическому образу: конструктивистский дискурс // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 33–42. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-4>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-4

Full Article

From education to its theoretical image: a constructivist discourse

Vikhman, V. V.

Novosibirsk State Technical University

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: vvv@smc.nstu.ru

Abstract. The article aims to reflect on the applicability of the constructivist paradigm to the education study at the level of its theorizations and idealizations. It suggests that socio-philosophical reflection is carried out not over real education, but over its theoretical available context, that is, theoretical perceptions and judgements about it accumulated in the scientific interdisciplinary space. The author assumes that reliance on the basic principles and tools of the constructivist paradigm in the context of the education study as a social phenomenon will allow reaching a new level of its understanding. The fact is fixed that introducing an ideal-typical author's design to the

study - the «theoretical image of the education phenomenon», will reveal the main properties, connections, relations and patterns inherent in real education, as well as put forward prognostic hypotheses and assumptions of its development. The ideal-typical design of «theoretical image of the education phenomenon» includes the main attribution characteristics of real education, leaving outside its minor and non-essential signs. The paper assumes that shifting the research focus of knowledge from real education to the social and philosophical reflection of his theorizations, as well as applying the basic principles of the constructivist concept – make it possible to reach the generalizing research and prognostic concept of his understanding.

Keywords: education, theoretical image of the phenomenon of education, social constructivism, design, available theoretical context

Citation: Vikhman, V. V. [From education to its theoretical image: a constructivist discourse]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 2, pp. 33–42. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-4>

Введение. Новая полоса изысканий в области поиска исследовательской стратегии познания образования как многогранного и полидисциплинарного социального феномена видится нам в изначальном осознании наличия в научном пространстве корпуса разноформатных и несистематизированных теоретических представлений последнего. Нельзя не заметить, что каждое из них притязает на истину в последней инстанции относительно понятия «образование»; что научные исследования, ключевой темой которых является образование как объект исследовательских воззрений, развернулись в различных предметных областях: в педагогике, социологии образования, психологии образования, культурологии образования и т. п.

Вопросы как самого образования, так и его различных аспектов получили отражение в научных рефлексиях столь яркого и значимого направления философии в контексте рассматриваемого вопроса, как философия образования. Анализ доступных рефлексий научных трудов показал, что сейчас предпринимаются (да и ранее воплощались) в основном попытки изложения проблем реального образования в призме дисциплинарных концепций и взглядов. Но при всей кажущейся обширности и многоаспектности существующих исследований, а также полученных теоретических результатов вопрос проясненности понятия «образование» так и остается открытым.

Нами также были предприняты попытки осмысления и фиксирования сложности познания образования вследствие того, что оно находится в фокусе полидисциплинарных воззрений. Поиск разрешения озвученной проблемы осуществлялся нами в обращении не только к традиционным исследовательским стратегиям [1], но и дополняющим их – к визуализации процедуры исследования образования [2]. Осознавая всю многогранность и полидисциплинарность феномена образования и, как следствие, присутствие в научном пространстве обширного массива его теоретических представлений, приходим к выводу о необходимо-

сти: 1) смещения исследовательского фокуса на объект изучения с реального образования (с учетом его стохастического характера) на его теоретические абстракции, зафиксированные в научном пространстве; 2) поиска теоретико-методологического инструментария, направленного на рефлексии и систематизацию всего многообразия теоретизаций об образовании.

Видится, что поворот исследования феномена образования в сторону его теоретизации и идеализации (абстракции) призван выступить не только одним из генерализирующих подходов познания последнего, но одним из способов решения проблемы постижения нестабильного объекта исследования, коим является реальное образование как часть социальной реальности. Вышесказанное может быть зафиксировано в следующих положениях: 1) социально-философская рефлексия осуществляется не над реальным образованием вследствие того, что оно является частью стохастической, «утекающей» реальности, что усложняет его познание «in momento»¹, а над его фиксированными абстрактными объектами; 2) под абстрактными объектами понимаются полидисциплинарные теоретические представления, суждения, высказывания (наличный теоретический контекст), накопленные и постоянно продуцируемые исследователями в научном пространстве; 3) изучение феномена образования осуществляется в процессе конструирования его теоретических образов (абстрактных моделей).

Ключевой методологией познания феномена образования выступает конструктивизм, в частности его разновидность – социальный конструкционизм. Базовой абстрактной структурой познания образования служит авторский идеально-типический конструкт «теоретический образ феномена образования». В свете озвученного приходим к выводу о настоятельной потребности осмыслить одно из значимых направлений эпистемологии и философии

¹ *In momento* в пер. с лат. – в данный момент.

науки – конструктивизм – и прикоснуться к специфике его разновидностей. Обращение к конструктивизму связано с возложением исследовательских чаяний на него в части его релевантности познания феномена образования. Предполагается также не оставить без внимания понятие конструкта как его смыслообразующего базиса и иных абстрактных аналогов.

Постановка задачи. Исследовательская задача, которую предстоит решить в настоящей работе вытекает из тезисов: 1) в настоящий момент возникла настоятельная потребность прояснить понятие «образование», смещаясь от реального образования к его теоретизациям, так как зафиксирован факт не только наличия, но и постоянного продуцирования в научном пространстве его полидисциплинарных теоретических суждений, высказываний и т. д.; 2) в теории познания накоплен богатый, положительный опыт обращения к абстрактным структурам и образцам познания; 3) концепция конструктивизма выступает как одна из эвристически продуктивных методологий познания на теоретическом уровне, основанная на обращении к теоретическим конструктам.

Методология и методика исследования. *Конструктивизм: понятие, формы.* Особое значение в свете задачи постижения феномена образования приобретает обращение к конструктивизму как ведущему методологическому основанию изучения последнего. В качестве изначального пункта следует отметить, что понятие «конструктивизм» до сих пор не приобрело устоявшейся экспликации, так как научный дискурс относит его к многообразным сферам человеческой деятельности. Примечательно, но конструктивизм в своем толковании имеет глубинную историю: от упоминания его «при обсуждении проблем теории познания в работах Ж. Пиаже и Дж. Келли в 50-е годы» [3, с. 35] до «обозначение типа науки о действительности (Wirklichkeitsforschung), которое предложил П. Ватцлавик в сборнике «Изобретенная действительность» («Die erfundene Wirklichkeit») (см.: [4, с. 5–6]). Глубокое и всестороннее рассмотрение, а также попытка дать определение понятию «конструктивизм» содержатся в трудах разных современных исследователей. По этому вопросу существует несколько точек зрения, которые можно свести к следующим.

Интерес представляет вобравшая в себя основные аспекты конструктивизма точка зрения ведущего ученого И. Т. Касавина, который выдвигает идею, что конструктивизм – «направление в эпистемологии и философии науки, в основе которого лежит представление об активности познающего субъекта, который использует специальные рефлексивные процедуры при построении (конструировании) образов, понятий и рассуждений» [5, с. 147]. К нему присоединяются А. Ю. Антоновский, интерпретирующий конструктивизм как «направление в теории познания,

ориентированное на использование в философии достижений науки, прежде всего биологии, нейрофизиологии, кибернетики, а также лингвистики и социологии» [5, с. 154], Г. И. Рузавин, вкладывая в конструктивизм «способ построения и обоснования научных теорий, противоположный теоретико-множественному и аксиоматическому методу», заостряющий его «математизированный» характер [5, с. 156]. Резюмируя, В. П. Филатов полагает, что за «основными установками конструктивизма лежит широкий спектр различных концепций и теорий, а также эмпирических обобщений из самых разнообразных областей современной науки» [5, с. 144]. Вопросы активного применения конструктивистских течений в теории познания давно нашли отражение в работах ведущих ученых-«конструктивистов». В этой связи можно условно выделить формы, которые конструктивизм принял в части отношения к познаваемой реальности:

- конструктивизм в узком смысле: Ж. Пиаже, Дж. Келли, Дж. Брунер, П. Бергер, Т. Лукман, Н. Лумана, А. Шюц, Дж. Мид [6];
- радикальный конструктивизм: Х. Ферстер, Э. Глазенфельд, П. Ватцлавик, У. Матурана, Ф. Варела, Г. Рот [4]; Дж. Беркли [5, с. 144];
- социальный конструкционизм: К. Gergen [7], А. Kukla [8], I. Hacking [9], S. Haslanger [10], Р. Харре, Дж. Шоттер [6]; Б. Барнс, Д. Блур, Б. Латур, С. Вулгар, К. Кнорр-Цетина, Р. Коллинз, Н. Луман [5, с. 161];
- конструктивный реализм: В. А. Лекторский [11];
- энактивизм: Е. Н. Князева [12].

В связи с неоднозначностью понятия «конструктивизм» такая систематизация не претендует на истинную, а является отображением субъективного исследовательского видения генезиса его течений. Другие исследователи могут придерживаться иной позиции по отнесению ведущих ученых-«конструктивистов» к иным разновидностям конструктивизма. Например, И. Т. Касавин относительно Ж. Пиаже подчеркивает, что «радикальный конструктивизм, обаянный ссылкой Э. фон Глазерсфельда на Ж. Пиаже первоначально подчеркивал конструктивность познавательных результатов <...> психология развития Ж. Пиаже усматривает радикальную конструктивность в установлении равновесия между ассимиляцией и адаптацией как естественными процессами» [5, с. 149]. Из этого можно сделать вывод, что Ж. Пиаже может быть отнесен косвенно и к представителям радикального конструктивизма. Несмотря на подобные измышления, общее представление о сложившихся ответвлениях конструктивизма можно составить по этим точкам зрения. Ценно отметить то, что хотя конструктивизм в эпистемологии и философии науки представлен разными течениями, все они фиксируют «активную

познавательную позицию субъекта, который познает, преобразуя, создавая, конструируя окружающую среду» [13, с. 14].

Не углубляясь в настоящей статье детально в генезис и специфику выделенных форм конструктивизма, так как не ставим перед собой подобной задачи, отметим их ключевые особенности:

- конструктивизм в узком смысле – «представление о познании не как об отражении и репрезентации, но как об активном построении в сознании субъекта образа познаваемых предметов и событий»². Основной тезис этого течения можно передать словами Дж. Келли: «События не приходят к нам и не говорят, что и как надо делать, – они просто идут своим чередом. Если что-то и управляет нашими мыслями и действиями, так это созданная нами структура»³;

- радикальный конструктивизм – «знание представляет собой не картину объективной действительности, а скорее, определенный способ организации и согласования собственного опыта в процессе жизнедеятельности»⁴;

- социальный конструкционизм – «все, что мы считаем существующим, реальным, ценным, красивым, правильным, достойным для научного или духовного постижения, конструируется посредством языка в отношениях с другими людьми», «ключевыми для социального конструкционизма становятся понятия сообщества, отношений между людьми, социальных конвенций, языка, дискурса, нарратива, диалога, социальных практик»⁵, он «противопоставляет понятию реальности понятие социальной конструкции»⁶;

- конструктивный реализм – «эта позиция в некоторых отношениях снимает старое противостояние реализма и конструктивизма»⁷, «любая конструкция предполагает реальность, в которой

она осуществляется и которую она выявляет и пытается трансформировать. С другой стороны, реальность выявляется, актуализируется для субъекта только через его конструктивную деятельность», «в основе конструктивного реализма лежит идея о существовании реальности, находящейся вне сознания человека, которую традиционно в философии обозначали как “объективную реальность”»;

- энактивизм – «основывается на холистическом, целостном, интегральном взгляде на познание, на активность познающего субъекта или, вынося рассмотрение в более широкую перспективу, на когнитивного агента, каковым является всякое живое существо» [12, с. 6].

Следуя за И. Т. Касавиным, который полагает, что «в философском отношении конструктивизм выступает как вариант универсалистского подхода к миру, человеку и познанию, в котором осмысливаются и синтезируются ряд идей, характерных для современной математики, логики, естествознания и гуманитарных наук» [14, с. 5], предпримем попытки изложить аргументы в пользу релевантности конструктивистской парадигмы, а именно социального конструкционизма, к нашему объекту исследования.

Аргумент 1. *Процедура познания феномена образования возможна в фокусе конструктивистской парадигме, так как это не противоречит концепции последнего, основанной (по И. Т. Касавину) на «активности познающего субъекта, который использует специальные рефлексивные процедуры при построении (конструировании) образов...»*. Прокомментируем: анализ литературных источников позволяет вычлениить исследования, в которых процесс изучения социальных феноменов основан на обращении исследователей (субъекта) к процедурам формирования различных абстрактных форм, образов (например, «образ региона»⁸, «географический образ»⁹ и т. п.), что согласовывается с идеологией конструктивизма.

Аргумент 2. *Процедуре познания феномена образования из всех представленных форм конструктивизма корреспондирует социальный конструкционизм, в котором (по А. М. Улановскому) реальность «... конструируется посредством языка в отношениях с другими людьми»*. Прокомментируем: образование является феноменом социальным, то есть таким явлением, которое выражается как результат продуцирования жизни общества и коммуникации людей. Кроме того, «образование выступает социальным феноменом, поскольку его смысл и назначение в жизни общества – организовывать и осуществлять специализированную деятельность по формированию и развитию

² Улановский А. М. «Новая парадигма» социальных наук: линии развития современного конструктивизма // Социальная эпистемология: идеи, методы, программы / под ред. И. Т. Касавина. М.: «Канон+»: РООИ «Реабилитация», 2010. С. 282.

³ Келли Дж. Теория личности: психология личных конструктов. СПб.: Речь, 2000. С. 32.

⁴ Улановский А. М. «Новая парадигма» социальных наук: линии развития современного конструктивизма // Социальная эпистемология: идеи, методы, программы / под ред. И. Т. Касавина. М.: «Канон+»: РООИ «Реабилитация», 2010. С. 284.

⁵ Там же. С. 286.

⁶ Труфанова Е. О. Ускользающая реальность и социальные конструкции // Философия науки и техники. 2017. Т. 22, № 1. С. 63.

⁷ Лекторский В. А. Реализм, анти-реализм, конструктивизм и конструктивный реализм в современной эпистемологии и науке // Конструктивистский подход в эпистемологии и науках о человеке / под ред. В. А. Лекторского. М.: Канон+, 2009. С. 5–40.

⁸ Пантелеев В. Г. Образ регионов как предмет социологических исследований // Социально-гуманитарные знания. 2016. № 12-2. С. 244–250.

⁹ Замятин Д. Н. Культура и пространство: Моделирование географических образов. М.: Знак, 2000. 488 с.

личностей»¹⁰. Резюмируем: к объекту познания, коим является образование как социальный феномен, применение принципов социального конструкционизма не противоречит ни логике самой методологии, ни онтологическому статусу изучаемого объекта.

Приведенная выше аргументация показала, что степень релевантности конструктивизма в части его применения к познанию феномена образования достаточно высока. Мы осознаем, что оценка релевантности – это сугубо субъективный процесс исследования на данный момент, поэтому не беремся утверждать, что наше заключение не опровержимо впоследствии, в иных временных и исследовательских рамках. Двигаясь далее, для полного понимания концепции конструктивизма в качестве основополагающего методологического базиса познания феномена образования раскроем понятие теоретического конструкта как основной методологической единицы конструктивизма.

Теоретический конструкт. Смыслообразующим основанием конструктивизма является понятие «конструкт», которое в общем-то и определило название «конструктивизм». В общем контексте «конструкты» – «способы истолкования мира, своеобразные классификационно-оценочные шаблоны, которые человек создает для предсказания событий и через которые он воспринимает мир»¹¹. Многочисленные труды показывают, что применение различных «конструктов», то есть абстрактных структур, образцов, давно нашло свое место в теории познания (Х. Ленк¹², И. Кант¹³, Т. Кун¹⁴, П. Бурдьё¹⁵, В. С. Степин¹⁶, Ф. М. Морозов¹⁷, Е. О. Труфанова¹⁸ и т. д.). Возникновение каждый раз нового «мыслительного средства», как правило, «оголяет» новые исследовательские горизонты, вырисовывает иные перспективы познания.

¹⁰ Грехнев В. С. Образование как социальный феномен и объект исследования // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия: Образование как социальный феномен и объект исследования. 2010. № 6. С. 66–78.

¹¹ Богданова В. О. Конструктивистское философствование: особенности и смыслы: монография. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. С. 37.

¹² Lenk K. H. Interpretationskonstrukte: Zur Kritik der interpretatorischen Vernunft. Frankfurt a. M., 1993. 698 S.

¹³ Кант И. Критика практического разума // Кант И. Собр. соч.: в 8 т. Т. 4. М., 1994. С. 412–413.

¹⁴ Кун Т. Структура научных революций. М., 1975. С. 228–236.

¹⁵ Бурдьё П. Практический смысл. М.; СПб. 2001.

¹⁶ Степин В. С. Теоретическое знание. М., 2000. С. 110.

¹⁷ Морозов Ф. М. Схемы как средство описания деятельности (эпистемол. анализ). М., 2005. 181 с.

¹⁸ Труфанова Е. О. Ускользающая реальность и социальные конструкции // Философия науки и техники. 2017. Т. 22, № 1. С. 61–77.

Предметом для проектирования может стать то, что казалось ранее «неслышимым», «неосознанным» и т. п. Исследователи в частности прибегают к новым средствам мыслительной деятельности и актам познания через проблематизацию и выдвижение гипотез (образам, схема и т. п.).

Оставив за рамками этой статьи анализ всех возможных абстрактных структур (схема, теоретическая схема, дисциплинарная матрица и т. п.), сосредоточим внимание на конструкте «образ», которому отведена ключевая роль в нашем исследовании. В научных дискурсах утверждается, что устоявшегося философского образа науки нет, потому что любая философская школа, направление, оперирует своей философией и выстраивает соответствующий ей «образ науки», с другой стороны, отмечены попытки дать определение образу науки.

Под образом науки понимается способ, форма, метод, модель, представление знаний о науке, которые являются отражением особенностей социокультурного бытия. Немаловажно отметить и тот факт, что специфика образов науки напрямую зависит от точки зрения и практики ученого и является собой представления о науке либо с его позиции, либо с позиции научного сообщества. Исходя из этого, содержание, способы, источники, контексты их формирования (образов науки) отличается. Отметим, что под содержанием образов науки каждый исследователь продуцирует субъективные экспликации, являющиеся отражением их рефлексивного опыта. Например, И. Элкан складывал образ науки из «составляющих как представления ученых и широкой общественности о природе и целях науки, о ее социальной роли, о месте среди других культурных форм, а также из их отношения к нормативно-ценностному комплексу самой науки» [15, с. 21]. В интерпретации А. П. Огурцова образ науки предстает как «интегративное, синтетическое представление о структуре и развитии научного знания, которое существует в двух формах – дорефлексивной и рефлексивной» [16, с. 349]. Это наводит нас на мысль, что образы науки, несмотря на явную фрагментарность, неодинаковость, можно представить, как «нечто синтетическое, интегративное»¹⁹. М. В. Шматко понимает под образом науки «специфическую форму восприятия и усвоения науки общественным сознанием – с одной стороны, результат осмысления и организации представлений о сущности науки и ее социальной роли – с другой стороны» [17, с. 3]. С. Б. Куликов предлагает рассматривать образы науки как «как символы трансформации смысла идеи науки» [18, с. 27].

В то же время отметим, что огромный пласт междисциплинарных рефлексий содержит обращение

¹⁹ Цит. по.: Власова С. В. Образ науки в общественном сознании // Вестник МГТУ. 2004. Т. 7, № 1. С. 106–114.

к конструкту «образ»: от филологических интерпретаций до психологических интенций, от социальных до педагогических, от географических до философских репрезентаций. Например, такие обращения есть в работах Д. Н. Замятина, его учеников-последователей Н. Ю. Замятиной и И. И. Митина, где моделируются географические образы в культуре, а также в рамках гуманитарной географии, в которых носят синтетический и междисциплинарный характер [19; 20]. Обращение к конструкту содержится у В. Г. Пантелеева в изучении регионов через конструкты – «образы», являющиеся отражением социокультурных ценностей [21].

В контексте проблемы конструирования будущего посредством образов и моделей особый интерес представляет работа исследователей Н. А. Лукьяновой, Е. В. Фелл, Й. И. Сиберса, где образы будущего «воспринимаются как некое предчувствие, принимающее зримые символические формы, и выстраиваются как синтез «трех моделей: первая, функциональная, модель позволяет описать процесс конструирования будущего в определенной последовательности этапов; вторая модель может быть представлена как взаимосвязь и взаимообусловленность символических и когнитивных элементов, доминирующих в представлениях о будущем; объектом третьей модели, рефлексивной, являются когнитивные процессы формирующие реальность субъектов в представлении о будущем» [22, с. 37].

Тему «образа» в психологии продолжают А. О. Прохоров, Л. В. Артищева [23], Л. С. Сироткина [24]. В научных источниках встречаются работы, изучающие образы в сравнительно-аналитическом контексте, например, во взаимосвязи образа жизни и здоровья у Д. А. Изуткина [25], этно-мифологические образы и символы в декоративно-пластической композиции у И. В. Демьяненко [26]. К понятию «образ» обратились в своих исследованиях М. А. Макиенко, А. Ю. Чмыхало, И. Б. Ардашкин при формировании «образа инженера новой генерации» [27, с. 54].

Отдельный интерес в рамках нашего исследования представляет работа таких ученых, как А. П. Огурцов, В. В. Платонов, в которой философские концепции образования базируются на «образах образования». Авторами осмысливается генезис образов образования, развитых в философии образования в XX в. Под «образом образования» авторы понимают «первичные образы-интуиции», которые «задают специфическое видение образовательной действительности, являются точкой отсчета в анализе процессов и актов образования» [28, с. 5–6]. Можно и далее продолжать анализ научных источников, апеллирующих к конструкту «образ», но даже выборка последних доказывает, что он нашел свое применение в науке. В этом

контексте представляется убедительным введение в процедуру постижения феномена образования авторского идеально-типического конструкта «теоретический образ феномена образования».

Результаты. Вычлененные нами особенности конструктивизма и его базового основания «конструкта» послужили ориентацией в разработке стратегии постижения феномена образования в конструктивистских традициях.

Процесс социально-философской рефлексии над теоретическими представлениями исследуемого нами феномена образования поливариантный в зависимости от ракурса и принципов научной дисциплины, в фокусе которой оно рассматривается; того, оптику какого методологического подхода применяют. Научное изучение социального феномена всегда находится в тесной взаимосвязи с теоретико-методологической основой. Усиливая внимание к проблеме исследования образования в процессе теоретического конструирования его абстрактных моделей, которое «есть процесс формирования идеального объекта в пределах заданной системы координат посредством оперирования теоретическими и методологическими конструктами в соответствии с проявляющими эту систему координат принципами» [29, с. 158], сконцентрируем наше исследовательское внимание на предлагаемом авторском конструкте «теоретический образ феномена образования». Особый интерес представляют различные аспекты его применения в контексте познания феномена образования – с тем, чтобы, с одной стороны, отграничить наше исследование от изучения «образов» в других гуманитарных и естественных науках, а с другой – подчеркнуть целостность, холизм нашего методологического подхода к самой проблеме. Уточняя данное ранее определение конструкта «теоретический образ феномена образования», отметим, что это результат конструирования (идеально-типическая структура), выраженный в осмысленной интерпретации наличного теоретического контекста об образовании, представленный в его атрибутивных характеристиках, семантико-графически сконструированный, методологически обоснованный в процессе постижения объекта исследования.

Для более полной характеристики вводимого авторского конструкта «теоретический образ феномена образования» (ТОФО), с учетом полидисциплинарного характера объекта познания, коим является феномен образования, приведем предъявляемые к нему требования: ТОФО должен быть введен на теоретическом уровне и иметь формализованную и фиксированную независимую от дисциплинарных областей структуру; ТОФО должен соединять исследователя (в нашем лице), его определенные методологические предпочтения в процессе познания и наличный теоретический

контекст разноформатных теоретических представлений феномена образования; ТОФО должен содержать комплексные атрибутивные признаки реального образования; ТОФО должен выступить синтезированным вариантом представленного дисциплинарного многообразия теоретизаций феномена образования с опорой на методологические предпочтения; ТОФО должен позволить выявить с той или иной степенью вероятности сценарии, допущения и гипотезы развития реального образования.

Отправной точкой наших дальнейших размышлений выступает следующее: в научном пространстве накоплен массив дисциплинарных теоретических представлений о феномене образования, субъективно сконструированных, неупорядоченных и разноформатных. Возникает проблемная ситуация, которая сводима к вопросу: каким образом в первичном приближении отрефлексировать весь этот наличный контекст теоретизаций о феномене образования, который продуцируется разными дисциплинарными науками и находится в столь бессистемном и хаотичном состоянии?

Предлагаемый идеально-типический конструкт «теоретический образ феномена образования» (ТОФО) с учетом предъявляемых к нему требований выступает в качестве формализованной абстрактной структуры, в которой теоретико-методологическая основа, а также тип научной рациональности выносятся во внешние операторы. С этой точки зрения, такой подход позволяет нам независимо от смены научной парадигмы не «разрушать» исследовательскую конструкцию, создавая ее заново. Мы приобретаем устойчивый «когнитивный каркас» внешних операторов в виде оптики научного подхода, с одной стороны, и типа мышления – с другой, а также вложенную в него систему внутренних операторов, отражающих существенные признаки исследуемого феномена образования. Изменяя внешние воздействия (операторы) на процесс

конструирования теоретического образа феномена образования с помощью идеально-типического конструкта ТОФО, мы «переключаемся» между его «когнитивными каркасами» с четко формализованной структурой, отслеживая траекторию формирования теоретических образов феномена образования.

Ранее мы фиксировали, что структура ТОФО содержит внешние и внутренние атрибутивные признаки конструирования теоретических образов феномена образования, ранжированные по следующим уровням: *общественный, методологический, позиционный, описательный* (табл.). Под атрибутивными признаками теоретического образа феномена образования будем понимать объективные характеристики или свойства, которые определяют необходимые и достаточные условия для описания процедуры конструирования теоретических образов изучаемого объекта. Если осуществить свертку полученных выше высказываний о конструкте «теоретический образ феномена образования» (ТОФО) как способе социально-философской рефлексии над теоретическими представлениями феномена образования, в контексте аргументации обращения к этому конструкту получим следующее.

1. Феномен образования раскрывается в свойствах, связях, отношениях; сформировавшемуся в генезисе его развития каждому типу научной рациональности присуще свое теоретическое представление об этом объекте познания.

2. Научный подход, в призме которого конструируется теоретический образ феномена образования, наделен своими, присущими только ему исследовательской оптикой, понятийно-категориальным аппаратом, эпистемологическим потенциалом.

Выводы. Ретроспективный анализ исследований, посвященных применимости в теории научного познания различных абстрактных структур, образцов и способов, показал, что исследователи в этом контексте прошли долгий путь.

Таблица. Структура «Теоретический образ феномена образования»
Table. Structure “A theoretical image of the education phenomenon”

№	Атрибутивные признаки	Значения
ВНЕШНИЕ ПРИЗНАКИ		
1	Уровень 1	Общественный
	Тип научной рациональности	Например, классическая...
	Тип общества	Например, индустриальное...
2	Уровень 2	Теоретико-методологический
	Научная парадигма	Например, нормативная (объективизм...)
	Основные категории	Социальный институт, структура, функция, общество, правила, социальные нормы...
	Уровень конструирования СР	Макроуровень

Окончание таблицы

№	Атрибутивные признаки	Значения
3	Уровень 3	Позиционный
	Позиция «объект», «субъект»	Объект доминирует. Субъект детерминирован социальными условиями
	Позиция социального мира	Внешне заданная система для всех участников социальных взаимоотношений
	Модель	Например, классическая, «конвейер»
	Управление	Например, вертикальное, иерархическое
ВНУТРЕННИЕ ПРИЗНАКИ		
4	Уровень 4	Описательный
	Структурные компоненты теоретического образа	
	Целевой	Значение формируется в результате трехкомпонентной рефлексии (общество, научная рациональность, научный подход)
	Содержательно-технологический	
	Ценностно-функциональный	

Ключевым теоретико-методологическим основанием их изысканий выступила концепция конструктивизма и ее базис «конструкт». Перечисленные исследования внесли серьезный вклад в корпус трудов теоретического уровня познания полидисциплинарных объектов изучения и раскрыли продуктивность применения для этого различных теоретических конструктов. Однако по-прежнему актуальной остается проблема познания реального образования как объекта исследования, усложненного своей полидисциплинарной многогранностью и терминологически неустоявшимся характером. Решение проблемы видится в смещении фокуса приложения исследовательского взгляда: объектом изучения выступает не само реальное образование

во всех его стохастических проявлениях, постоянно «ускользающее» и трансформирующееся, а образование, представленное в его зафиксированных и накопленных в научном пространстве теоретических представлениях, суждениях и т. п. Концепция конструирования идеализаций образования и введение с этой целью авторского конструкта «теоретический образ феномена образования» позволят не только выйти на целостное его теоретическое видение (картину), но и глубже понять и предпринять попытки заглянуть «за линию горизонта» развития реального образования через конструирование «прогностического» теоретического образа исследуемого феномена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вихман В. В. Образование как трансдисциплинарный объект научной теоретизации: поиск решений // Фундаментальные аспекты психического здоровья. 2018. № 3. С. 75–78.
2. Вихман В. В. Визуальные коннотации теоретизаций социальных феноменов // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, № 1. С. 2476–2483. DOI: 10.15372/PEMW20190110.
3. Улановский А. М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструкционизм: мир как интерпретация // Вопросы психологии. 2009. № 2. С. 35–45.
4. Цоколов С. Дискурс радикального конструктивизма. Традиции скептицизма в современной философии и теории познания. Мюнхен : Phren, 2000. 333 с.
5. Филатов В. П., Касавин И. Т., Антоновский А. Ю., Рузавин Л. И. Обсуждаем статьи о конструктивизме // Эпистемология и философия науки. 2009. Т. 20, № 2. С. 142–156.
6. Улановский А. М. «Новая парадигма» социальных наук: линии развития современного конструктивизма // Социальная эпистемология: идеи, методы, программы. Москва, 2010. С. 279–298.
7. Gergen K. J. Social construction in context. London : SAGE, 2001. 240 p.
8. Kukla A. Social Constructivism and the philosophy of science. London : Routledge, 2000. 192 p.
9. Hacking I. The social construction of what? Harvard : Harvard Univ. Press, 1999. 272 p.
10. Haslanger S. Resisting reality. Social construction and social critique. Oxford : Oxford Univ. Press, 2012. 490 p.
11. Лекторский В. А. Реализм, антиреализм, конструктивизм и конструктивистский реализм в современной эпистемологии и науке // Человек в мире знания: к 80-летию Владислава Александровича Лекторского. Москва, 2012. С. 415–476.

12. Князева Е. Н. Энактивизм: новая форма конструктивизма в эпистемологии. Москва ; Санкт-Петербург : Центр гуманитар. инициатив : Унив. кн., 2014. 352 с.
13. Черникова И. В., Черникова Д. В. Конструктивистские схемы в современной теории познания. Эволюционный конструктивизм // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2018. № 42. С. 14–22. DOI: 10.17223/1998863X/42/2
14. Касавин И. Т. Конструктивизм: заявленные программы и нерешенные проблемы // Эпистемология и философия науки. 2008. Т. 15, № 1. С. 5–14.
15. Elkan Y. A programmatic attempt at an anthropology of knowledge // Sciences and Cultures: anthropological and historical studies of the sciences. Boston, 1981. P. 1–76.
16. Огурцов А. П. Образы науки в буржуазном общественном сознании. Философия в современном мире. Москва : Философия и наука, 1972. 349 с.
17. Шматко М. В. Образ науки в массовом сознании современного российского общества : дис. ... канд. филос. наук. Омск, 2007. 187 с.
18. Куликов С. Б. Образы науки как символы трансформации смысла и идеи науки // Омский научный вестник. Серия: Общество. История. Современность. № 2. 2016. С. 26–30.
19. Замятин Д. Н. Культура и пространство: моделирование географических образов. Москва : Знак, 2000. 488 с.
20. Замятин Д. Н., Замятина Н. Ю., Митин И. И. Моделирование образов историко-культурной территории: методологические и теоретические подходы. Москва : Ин-т Наследия, 2008. 760 с.
21. Пантелеев В. Г. Образ регионов как предмет социологических исследований // Социально-гуманитарные знания. 2016. № 12-2. С. 244–250.
22. Лукьянова Н. А., Фелл Е. В., Сиберса Й. И. Динамика конструирования образов будущего: исследование проблемы // Вестник науки Сибири. 2015. № 2. С. 37–46.
23. Прохоров А. О., Артищева Л. В. Образ психического состояния: динамические и структурные характеристики // Экспериментальная психология. 2012. Т. 5, № 2. С. 63–73.
24. Сироткина Л. С. Теоретические компоненты образа психологии в русской логико-философской мысли конца 19 в. в контексте проблемы психологизма русской логики конца 19 – начала 20 вв. // РАЦИО.ru. 2015. № 15. С. 196–221.
25. Изуткин Д. А. Концептуальные основы взаимосвязи образа жизни и здоровья : дис. ... д-ра филос. наук. Нижний Новгород, 2005. 356 с.
26. Демьяненко И. В., Марамзина Н. Ю. Этно-мифологические образы и символы в декоративно-пластической композиции «легенда о сихиртя»: теоретический аспект (часть 2) // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 1-3. С. 13–15.
27. Макиенко М. А., Чмыхало А. Ю., Ардашкин И. Б. Теоретические и методологические основания формирования образа инженера новой генерации в современных зарубежных и отечественных исследованиях // Вестник науки Сибири. 2016. № 4. С. 54–64.
28. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. Санкт-Петербург, 2004. 520 с.
29. Медведев В. А. Теоретическое конструирование как стратегия методологического исследования // Сумма философии. Екатеринбург, 2007. Вып. 7. С. 152–161.

REFERENCES

1. Vikhman V. V. Education as a transdisciplinary object of scientific theorization: search for solutions. *Fundamental aspects of mental health*, 2018, no. 3, pp. 75–78. (In Russ.).
2. Vikhman V. V. Visual connotations of social phenomena theorization. *Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 1, pp. 2476–2483. (In Russ.). DOI: 10.15372/PEMW20190110.
3. Ulanovsky A. M. Constructivism, radical constructivism, social constructionism: the world as interpretation. *Question of psychology*, 2009, no. 2, pp. 35–45. (In Russ.).
4. Tsokolov S. *The discourse of radical constructivism. Traditions of skepticism in modern philosophy and theory of knowledge*. Munich, Phren, 2000, 333 p. (In Russ.).
5. Filatov V. P., Kasavin I. T., Antonovsky A. Yu., Ruzavin L. I. Discussing articles about constructivism. *Epistemology and philosophy of science*, 2009, vol. 20, no. 2, pp. 142–156. (In Russ.).
6. Ulanovsky A. M. A «new paradigm» in the social sciences: development of modern constructivism. *Social epistemology: ideas, methods, programs*. Moscow, 2010, pp. 279–298. (In Russ.).
7. Gergen K. J. *Social construction in context*. London, SAGE, 2001, 240 p.
8. Kukla A. *Social constructivism and the philosophy of science*. London, Routledge, 2000, 192 p.
9. Hacking I. *The social construction of what?* Harvard, Harvard Univ. Press, 1999, 272 p.
10. Haslanger S. *Resisting reality. Social construction and social critique*. Oxford, Oxford Univ. Press, 2012, 490 p.
11. Lektorsky V. A. Realism, antirealism, constructivism and constructivist realism in modern epistemology and science. *Man in the world of knowledge: to the 80th anniversary of Vladislav Alexandrovich Lektorsky*. Moscow, 2012, pp. 415–476. (In Russ.).
12. Knyazeva E. N. *Enaktivism: a new form of constructivism in epistemology*. Moscow, Saint Petersburg, 2014, 352 p. (In Russ.).
13. Chernikova I. V., Chernikova D. V. Constructivist schemes in the modern theory of knowledge. Evolutionary

constructivism. *Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political science*, 2018, no. 42, pp. 14–22. (In Russ.). DOI: 10.17223/1998863X/42/2

14. Kasavin I. T. Constructivism: declared programs and unsolved problems. *Epistemology and philosophy of science*, 2008, vol. 15, no. 1, pp. 5–14. (In Russ.).

15. Elkana Y. A Programmatic attempt at an anthropology of knowledge. *Sciences and cultures: anthropological and historical studies of the sciences*. Boston, 1981, pp. 1–76.

16. Ogurtsov A. P. *Images of science in the bourgeois public consciousness. Philosophy in the modern world*. Moscow, Philosophy and science, 1972, 349 p. (In Russ.).

17. Shmatko M. V. *the Image of science in the mass consciousness of modern Russian society*: diss. theses. Omsk, 2007. 187 p. (In Russ.).

18. Kulikov S. B. Images of science as symbols of transformation of meaning and ideas of science. *Omsk scientific bulletin. Series. Society. History. Modernity*, 2016, no. 2, pp. 26–30. (In Russ.).

19. Zamyatin D. N. *Culture and space: modeling geographical images*. Moscow: Znack, 2000. 488 p. (In Russ.).

20. Zamyatin D. N., Zamyatina N. Yu., Mitin I. I. *Modeling images of historical and cultural territory: methodological and theoretical approaches*. Moscow, Inst. of Heritage, 2008, 760 p. (In Russ.).

21. Pantelev V. G. the Image of regions as a subject of sociological research. *Socio-humanitarian knowledge*, 2016, no. 12-2, pp. 244–250. (In Russ.).

22. Lukyanova N. A., Fell E. V., Sibersa Y. I. Dynamics of constructing images of the future: research of the problem. *Bulletin of Siberian science*, 2015, no. 2, pp. 37–46. (In Russ.).

23. Prokhorov A. O., Artishcheva L. V. The image of a mental state: dynamic and structural characteristics. *Experimental psychology*, 2012, vol. 5, no. 2, pp. 63–73. (In Russ.).

24. Sirotkina L. S. Theoretical components of an image of psychology in the Russian logical-philosophical thought of the late XIX century in the context of a problem of psychologism of the Russian logics of the late XIX – early XX centuries. *RATsIO.ru*, 2015, no. 15, pp. 196–221. (In Russ.).

25. Izutkin D. A. *Conceptual foundations of the relationship between lifestyle and health*: diss. theses. Nizhny Novgorod, 2005, 356 p. (In Russ.).

26. Demyanenko I. V., Maramzina N. Yu. Ethno-mythological images and symbols in the decorative and plastic composition «Legend of Sikhirtya»: theoretical aspect (Part 2). *International Research Journal*, 2017, no. 1-3, pp. 13–15. (In Russ.).

27. Makienko M. A., Chmychalov A. Y., Ardashkin I. B. Theoretical and methodological bases to form the image of engineer of new generation in modern foreign and domestic research. *Bulletin of Siberian science*, 2016, no. 4, pp. 54–64. (In Russ.).

28. Cucumbers A. P., Platonov V. V. *Images of education. Western philosophy of education. The XX century*. Saint Petersburg, 2004. 520 p. (In Russ.).

29. Medvedev V. A. Theoretical design as a strategy of methodological research. *Sum of Philosophy*. Yekaterinburg, 2007, iss. 7, pp. 152–161. (In Russ.).

Информация об авторе

Вихман Виктория Викторовна – кандидат педагогических наук, кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры философии (факультет гуманитарного образования), начальник отдела (учебное управление), Новосибирский государственный технический университет (630073, г. Новосибирск, проспект Карла Маркса, 20, оф. 225, e-mail: vvv@smc.nstu.ru).

Статья поступила в редакцию 01.02.21

После доработки 02.02.21

Принята к публикации 16.04.21

Information about the author

Viktoria V. Vikhman – Candidate of Pedagogical Sciences, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Novosibirsk State Technical University; Associate Professor, Department of Philosophy (Faculty of Humanities Education), Head of the Academic Department (20, Karl Marx Ave., Novosibirsk, 630073, e-mail: vvv@smc.nstu.ru).

The paper was submitted 01.02.21

Received after reworking 02.02.21

Accepted for publication 16.04.21

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-5

УДК 378.1

Оригинальная научная статья

Необходимость реформирования системы отечественного высшего образования как ответ на вызовы современного общества

А. В. Тебекин

Одинцовский филиал

Московского государственного института

международных отношений (университета)

МИД России, Москва, Российская Федерация,

e-mail: Tebekin@gmail.com

Л. И. Сурат

Московский институт психоанализа

Москва, Российская Федерация

e-mail: lisurat@mail.ru

Аннотация. Рассмотрены проблемы развития системы отечественного высшего образования в современных условиях, определяющих необходимость его реформирования. Показано, что эти проблемы, как и во многих областях национального социально-экономического развития, носят комплексный характер, обусловленный серьезной утратой лучших традиций советской высшей школы, неправомерным копированием наилучших образцов зарубежного опыта, существенной разбалансировкой в системе взаимосвязей науки, высшего образования и производства (хозяйственной деятельности) на отечественном пространстве. Выделены ключевые проблемы развития системы отечественного высшего образования и показаны основные направления его реформирования, отвечающие вызовам современного общества и потребностям общества будущего. Показано, что необходимость реформирования системы отечественного высшего образования как ответ на вызовы современного общества сегодня определяется настоятельностью одновременного осуществления в системе отечественного высшего образования всех инновационных изменений, присущих инновациям, по Й. Шумпетеру, включая необходимость изменения подхода к отбору контингента обучаемых, способствующего отбору в вузы наиболее способной и талантливой молодежи; радиальное изменение в результате смены технологических укладов состава производимой продукции (товаров, работ, услуг), требующее адекватного изменения подготовки кадров в вузах; интенсивное развитие образовательных технологий, обусловленное новыми возможностями, предоставляемыми информационными технологиями; целесообразное изменение организационных структур в системе высшего образования, обусловленное возможностями цифровизации; изменение характера взаимодействия звена «государство – вуз», вынуждающее вузы в силу изменившихся рыночных условий готовить выпускников-универсалов, поскольку возможности трудоустройства по той или иной профессии для выпускников российских вузов стали носить вероятностный характер. Предложен алгоритм формирования нового методологического подхода адаптивных трансформаций системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий, заключающегося в разработке концепции адаптивных трансформаций системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий.

Ключевые слова: необходимость реформирования, система отечественного высшего образования, вызовы современного общества

Для цитирования: Тебекин А. В., Сурат Л. И. Необходимость реформирования системы отечественного высшего образования как ответ на вызовы современного общества // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 43–51. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-5>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-5
Full Article

The need to reform the national higher education system as a response to the modern society challenges

Tebekin, A. V.

Odintsovo branch

Moscow State Institute

International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of Russia,

Moscow, Russian Federation,

e-mail: Tebekin@gmail.com

Surat, L. I.

Moscow Institute of Psychoanalysis

Moscow Russian Federation

e-mail: lisurat@mail.ru

Abstract. The article considers problems of developing the domestic higher education system in modern conditions, which determine the need for its reforming. It shows that these problems, as in many areas of national socio-economic development, are complex in nature, due to a serious loss of the best traditions of Soviet higher education, illegal copying non-best examples of foreign experience, a significant imbalance in the system of science, higher education and production (economic activity) relationships in the domestic space. The paper highlights key problems of developing the domestic higher education system, and the main trends of its reforming, which meet the challenge of modern society and the needs of the future society. It demonstrates that the need to reform the system of domestic higher education as a response to the modern society challenges today is determined by the urgency of simultaneous implementation of all innovative changes inherent in innovations according to J. Schumpeter in the system of domestic higher education, including the need to change the approach to selecting the student contingent contributing to choosing the most capable and talented youth for universities; a radial shift as a result of changing the technological structures of the product (goods, works, services) composition, which requires an adequate change in training the university personnel; intensive development of educational technologies due to new opportunities provided by information technologies; expedient modification of organizational structures in the higher education system due to the possibilities of digitalization; changing the nature of the “state-university” link interaction forcing universities to prepare universal graduates as the opportunities of employment in a particular profession for graduates of Russian universities have become probabilistic due to the changed market conditions. The authors propose an algorithm to form a new methodological approach for adaptive transformations of the higher education system using end-to-end digital technologies.

Keywords: need to reform, domestic higher education system, modern society challenges

Citation: Tebekin, A.V., Surat, L. I. [The need to reform the national higher education system as a response to the modern society challenges]. *Professional education in the modern world. 2021, vol. 11, no. 2, pp. 43–51.* DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-5>

Введение. Происходящая в современных условиях в мире смена технологических укладов (замещение пятого технологического уклада шестым) закономерно сопровождается интенсивным развитием производительных сил и неизменно следующими за ними изменениями до желательного максимально адекватного уровня производственных отношений [1]. К. Маркс по этому поводу писал: «Приобретая новые производительные силы, люди изменяют свой способ производства, а с изменением

способа производства, способа обеспечения своей жизни – они изменяют все свои общественные отношения» [2, с. 88]. Применительно к периоду смены технологических укладов К. Маркс в работе «К критике политической экономии» писал, что «на известной ступени своего развития материальные производительные силы общества приходят в противоречие с существующими производственными отношениями» [3, с. 8]. По мнению Мао Цзэдуна, «изменения в обществе обуславливаются главным

образом развитием противоречий внутри общества, то есть противоречий между производительными силами и производственными отношениями, противоречий между классами, противоречий между новым и старым. Развитие этих противоречий двигает общество вперед, приводит к смене старого общества новым» [4, с. 37]. И. В. Сталин считал, что «развиваясь в зависимости от развития производительных сил, производственные отношения в свою очередь воздействуют на развитие производительных сил, ускоряя его или замедляя» [5, с. 552–553].

Очевидно, что в условиях происходящей смены технологических укладов, которым объективно также подчиняются закономерности развития системы образования [6–7], нельзя допустить, чтобы отечественная система образования в целом (и высшего образования в частности) стала замедляющим звеном развития производительных сил страны, приводящим наряду с другими проблемными звеньями к ухудшению конкурентных позиций страны в мировом социально-экономическом пространстве.

Таким образом, происходящие закономерные радикальные социально-экономические изменения в стране и мире ставят актуальный вопрос о необходимости адекватного, опережающего развития отечественной системы высшего образования.

Постановка задачи (цель исследования).

Целью настоящего исследования является обоснование необходимости реформирования системы отечественного высшего образования как ответ на вызовы современного общества, а также определение основных возможных путей и вероятных технологий осуществления этого реформирования.

Методология и методика исследования (методологическая основа и методическая база исследований). Методологическую основу составили основополагающие труды в области проблем педагогики, включая методологию педагогических исследований, историю развития педагогической науки и образовательной практики, педагогической антропологии, теорий и концепций обучения и воспитания, образования, практической педагогики, сравнительной педагогики и междисциплинарных исследований педагогических аспектов образования [8].

Методическую базу исследований составили научные работы различных авторов по вопросам развития отечественной системы образования в целом и современного высшего образования в частности: А. Н. Алдакимова, Ю. В. Аманацкого, Т. А. Андреевой, Е. В. Брызгалиной, В. В. Мироновой, А. А. Вербицкого, М. Д. Ильязовой, Ю. Ю. Галактионовой, Ш. Ш. Давлатмуродова, П. Дуткевич, Б. П. Елисеева, Л. В. Занкова, А. Д. Ишкова, В. Ю. Кричевского, Т. А. Лобовской, Н. Р. Молочникова, И. Ф. Дедковой,

В. Н. Мамяченкова, Г. Г. Микеровой, Л. Никитиной, Ф. Шагеевой, В. Иванова, Э. О. Б'райнт, А. Ю. Пасторовой, Е. Д. Прокудиной, С. Д. Резник, О. А. Вдовиной, В. А. Садовниченко, Е. В. Соколовой, И. А. Степановой, С. В. Тереховой, А. В. Хуторского, Т. А. Царегородцевой, В. П. Черданцева, Е. И. Шаповаловой, Д. Б. Элькониной, О. А. Юрковец, М. В. Ядровской и др.

Методическую базу исследований составили также авторские труды по проблеме развития системы образования.

Результаты (основное содержание исследований). Анализ известных исследований проблемы развития отечественной системы высшего образования показал, что эти проблемы, как и во многих областях национального социально-экономического развития, носят комплексный характер, обусловленный «прошлыми потерями»: серьезной утратой лучших традиций советской высшей школы, приведшей к существенной потере передовых методических подходов; неправомерным копированием наилучших образцов зарубежного опыта реализации систем высшего образования, от которых многие страны обоснованно отказались; существенной разбалансировкой в системе взаимосвязей науки, высшего образования и производства (хозяйственной деятельности) на отечественном пространстве и т. д.

Проведенные в настоящей работе исследования продемонстрировали, что необходимость реформирования системы отечественного высшего образования связана со следующими вызовами современного общества.

Во-первых, происходящий в настоящее время переход мировой системы научно-технического и социально-экономического развития от пятого технологического уклада к шестому [1] кардинально меняет ядро базовых технологий (ядро технологического уклада) [9], которым должны обучаться студенты и слушатели вузов практически по всем направлениям: естественно-научному, здравоохранению и медицине, культуре, педагогике и просвещению, сельскому и лесному хозяйству, социальным и гуманитарным наукам, технике, междисциплинарным направлениям и т. д.

Таким образом, по сути меняются сами образовательные продукты в системе высшего образования.

Во-вторых, современные условия характеризуются гораздо более широкими возможностями использования в образовательном процессе новых информационных технологий (включая базовые сквозные цифровые технологии [10]), одновременно сопряженными с рисками реализации технологий цифровизации при иррациональном их использовании в системе высшего образования [11].

Таким образом, в современных условиях существенно изменяются образовательные технологии в системе высшего образования.

В-третьих, тенденции ускорения научно-технического прогресса, приводящие к сокращению жизненного цикла рыночных продуктов и технологий [12], вносят принципиальное изменение в организацию образовательного процесса в системе высшего образования, вектор которой направлен на формирование непрерывных процессов образования [6; 7; 13] (образования через всю жизнь). Не меньшее влияние на развитие системы высшего образования в современных условиях, требующее осуществления организационных изменений, оказывают доминирующие процессы глобализации [14; 15].

Таким образом, в современных условиях требует существенного изменения вся организация системы высшего образования.

В-четвертых, нельзя не отметить и изменение контингента обучаемых в отечественных вузах в динамике последних десятилетий. Так, в советские времена в вузы поступали примерно 10 % выпускников школ и техникумов, то есть в советской системе образования объективно существовала возможность отбора одного способного выпускника вуза из десяти выпускников школы. Безусловно, и в советский период определенная доля поступающих в вузы становилась студентами не только благодаря своим знаниям, были определенные льготные категории (например, молодые люди, отслужившие в армии). Разумеется, были и те, кто поступал в вузы благодаря коррупционным связям. Но доля незаслуженно оказавшихся в вузах была невелика – 5–10 %, поэтому общий уровень образования студентов советских вузов был достаточно высок.

В современных условиях, когда государство в значительной степени сняло с себя многие функции, связанные с управлением системой высшего образования (включая финансирование вузов, распределение выпускников и т. д.), оставив за собой по большей части лишь контрольно-надзорные функции, вузы (многие из которых поставлены в условия выживания, работая в режиме самокупаемости) вынуждены ориентироваться на платежеспособный спрос, который в стране крайне низок. Так, в период пандемии COVID-19 в середине 2020 г. доля россиян с доходами ниже 15 тыс. рублей достигла 45 % населения страны [16]. В результате падения уровня платежеспособного спроса в стране, безусловно, пострадала вся социальная сфера, куда входит и сфера образования. Падение платежеспособного спроса населения привело к сокращению доходов вузов, поставленных в рамки «предоставления платных образовательных услуг», и ухудшению качества предлагаемого образования.

Дополнительной серьезной проблемой развития системы высшего образования стало введение ЕГЭ [17], поскольку единый государственный

экзамен, от которого отказались во многих западных странах:

- изначально сопряжен с необъективностью и коррупцией;
- заменяет обучение умению мыслить натаскиванием (дрессировкой);
- не позволяет (ни технически, ни технологически) охватить всю полноту школьной программы;
- ведет к ухудшению системы образования;
- наносит вред экономике страны в целом;
- сужает право выпускников школ на получение высшего образования;
- увеличивает расходы населения на школьное образование, связанное с подготовкой к ЕГЭ;
- не обеспечивает поиск и отбор в вузы способных, творческих личностей и т. д.

Таким образом, в современных условиях требуется радикальное изменение всей системы отбора контингента студентов в вузы.

В-пятых, нельзя не отметить, что после развала СССР, где образование было бесплатным и общедоступным, правительство Российской Федерации фактически сняло с себя функцию распределения выпускников вузов (так же как выпускников средних специальных учебных заведений), отказавшись от обязательства гарантированного предоставления рабочих мест по получении выпускниками образования (даже в силовых ведомствах), в результате перед вузами возникла сложная рыночная задача.

Фактически вузы вынуждены готовить своих выпускников с учетом того, что им не гарантировано трудоустройство по получаемой при обучении специальности. В этих условиях на вузы, по сути, ложится сложная задача подготовки выпускников-универсалов, способных устроиться по одной из возможных профессий, поскольку возможности трудоустройства по той или иной профессии для подавляющего большинства выпускников российских вузов стали носить вероятностный характер.

Безусловно, существуют и другие вызовы современного общества, определяющие необходимость реформирования системы отечественного высшего образования и требующие более детального исследования. Но даже выделенные в процессе исследования вызовы современного общества, обосновывающие необходимость реформирования системы отечественного высшего образования как ответ на вызовы современного общества, сегодня определяются настоятельностью одновременного осуществления в системе отечественного высшего образования всех инновационных изменений, приущих инновациям, по Й. Шумпетеру [18], включая:

- необходимость изменения подхода к отбору контингента обучаемых, способствующего поступлению в вузы наиболее способной и талантливой молодежи;

- радиальное изменение в результате смены технологических укладов состава производимой продукции (товаров, работ, услуг), требующее адекватного изменения подготовки кадров в вузах;
- интенсивное развитие образовательных технологий, обусловленное новыми возможностями, предоставляемыми информационными технологиями;
- целесообразное изменение организационных структур в системе высшего образования, обусловленное возможностями цифровизации [19];
- трансформация характера взаимодействия звена «государство – вуз», вынуждающая вузы в силу изменившихся рыночных условий готовить выпускников-универсалов, поскольку возможности трудоустройства по той или иной профессии для выпускников российских вузов стали носить вероятностный характер.

При этом, как показывает мировой опыт, уровень относительного успеха преобразований системы высшего образования определяется рациональным сочетанием науки, искусства и практики управления процессами развития системы образования [20].

В результате проведенных исследований комплекса факторов, определяющих необходимость реформирования системы отечественного высшего образования как ответа на вызовы современного общества, был сформирован следующий алгоритм адаптивных трансформаций отечественной системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий, представленный на рисунке.

Проведенные исследования показали, что в результате изучения теоретико-методологических основ предметного образования в системе высшего

образования (рис., блок 1) необходимо решить следующие научные задачи:

- 1) исследовать теоретические основы развития подходов к обучению в системе высшего образования;
- 2) выявить закономерности взаимодействия теоретико-методологических и практических аспектов обучения в системе образования и последующей трудовой деятельности обучающихся;
- 3) проанализировать современные тенденции развития методологических подходов к построению предметного образования в системе высшего образования;
- 4) провести исследование текущих проблем развития теоретико-методологических основ предметного обучения в системе высшего образования;
- 5) разработать алгоритм формирования и реализации методологии адаптивных трансформаций системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий.

В ходе анализа и оценки факторов и условий, определяющих возможности трансформации системы высшего образования (рис., блок 2), требуется решить следующие научные задачи:

- 1) провести анализ и оценку возможностей и ограничений применения общенаучных методов познания при реализации процессов трансформации в системе высшего образования;
- 2) проанализировать специфику познания при усвоении содержания образовательных областей в условиях ускорения научно-технической и социально-экономической динамики;
- 3) провести анализ и обеспечить выявление общих закономерностей реализации

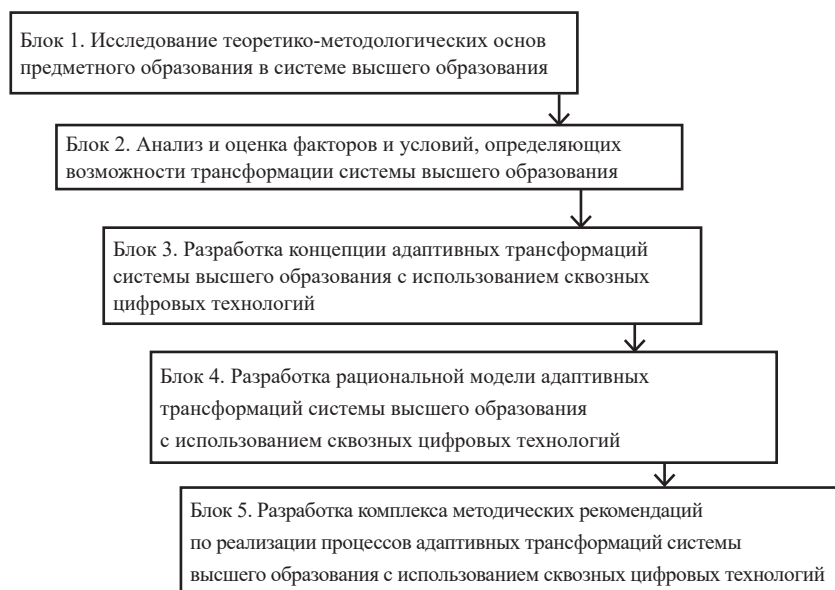


Рис. Алгоритм адаптивных трансформаций отечественной системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий

Fig. An algorithm for adaptive transformations of the domestic higher education system using end-to-end digital technologies

образовательных процессов с учетом современных дидактических возможностей, предоставляемых информационно-коммуникационными технологиями;

4) осуществить анализ отечественного и зарубежного опыта развития методологии предметного образования в системе высшего образования;

5) провести прогнозирование вероятных сценариев развития методологии предметного образования в системе высшего образования.

При разработке концепции адаптивных трансформаций системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий (рис., блок 3) необходимо решить следующие научные задачи:

1) определить системы целеполагания при адаптивных трансформациях системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий;

2) обосновать основные положения концепции адаптивных трансформаций системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий;

3) выполнить учет развивающих возможностей системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий при осуществлении адаптивных трансформаций;

4) проанализировать проблемы формирования положительной мотивации участников процессов адаптивных трансформаций системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий, включая локализацию сопротивления изменениям, сопровождающим указанные трансформации;

5) обеспечить синтез детализированной концепции адаптивных трансформаций системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий.

При разработке рациональной модели адаптивных трансформаций системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий (рис., блок 4) необходимо решить следующие научные задачи:

1) провести анализ известных моделей информатизации образования, которые потенциально могут быть использованы при адаптивных трансформациях системы высшего образования;

2) осуществить синтез вариантов моделей адаптивных трансформаций системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий с учетом сценариев развития отечественной системы высшего образования, адекватных прогрессивным сценариям мирового и национального социально-экономического развития;

3) разработать целевую функцию эффективности модели адаптивных трансформаций системы

высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий;

4) осуществить определение рациональной модели адаптивных трансформаций системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий;

5) осуществить сравнительную оценку ожидаемой эффективности адаптивных трансформаций системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий при применении предложенной рациональной модели.

При разработке комплекса методических рекомендаций по реализации процессов адаптивных трансформаций системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий (рис., блок 5) необходимо решить следующие научные задачи:

1) обосновать методические рекомендации по использованию предложенного алгоритма формирования и реализации методологии адаптивных трансформаций системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий;

2) разработать методические рекомендации по анализу и оценке факторов и условий, определяющих возможности трансформации системы высшего образования;

3) разработать методические рекомендации по реализации положений концепции адаптивных трансформаций системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий;

4) разработать методические рекомендации по внедрению предложенной рациональной модели адаптивных трансформаций системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий;

5) разработать методические рекомендации по оценке эффективности реализации адаптивных трансформаций системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий.

Выводы (обсуждение результатов и выводы).

В результате проведенных исследований обоснована необходимость реформирования системы отечественного высшего образования как ответ на вызовы современного общества, которая сегодня определяется настоятельностью одновременного осуществления в системе отечественного высшего образования всех инновационных изменений, приносящих инновациям, по Й. Шумпетеру, включая:

– необходимость изменения подхода к отбору контингента обучаемых, способствующего отбору в вузы наиболее способной и талантливой молодежи (ресурсные инновации);

– радиальное изменение в результате смены технологических укладов состава производимой продукции (товаров, работ, услуг), требующее адекватного изменения подготовки кадров в вузах (продуктовые инновации);

– интенсивное развитие образовательных технологий, обусловленное новыми возможностями, предоставляемыми информационными технологиями (технологические инновации);

– целесообразное изменение организационных структур в системе высшего образования, обусловленное возможностями цифровизации (организационные инновации);

– изменение характера взаимодействия звена «государство – вуз», вынуждающее вузы в силу изменившихся рыночных условий готовить выпускников-универсалов, поскольку возможности трудоустройства по той или иной профессии для выпускников российских вузов стали носить вероятностный характер (рыночные инновации).

В результате исследования комплекса факторов, определяющих необходимость реформирования системы отечественного высшего образования как ответ на вызовы современного общества, был сформирован алгоритм адаптивных трансформаций отечественной системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий, направленный на решение следующих ключевых научных задач:

– исследования теоретико-методологических основ предметного образования в системе высшего образования;

– анализа и оценки факторов и условий, определяющих возможности трансформации системы высшего образования;

– разработки концепции адаптивных трансформаций системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий;

– разработки рациональной модели адаптивных трансформаций системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий;

– разработки комплекса методических рекомендаций по реализации процессов адаптивных

трансформаций системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий.

Полученные при реализации указанного алгоритма научных исследований результаты, на наш взгляд, позволят сформировать новый методологический подход адаптивных трансформаций системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий, заключающийся в разработке концепции адаптивных трансформаций системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий, включающей:

– разработку системы целеполагания при адаптивных трансформациях системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий;

– обоснование совокупности основных положений концепции адаптивных трансформаций системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий;

– разработку методического подхода к учету развивающихся возможностей системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий при осуществлении адаптивных трансформаций;

– разработку технологии анализа проблем формирования положительной мотивации участников процессов адаптивных трансформаций системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий, включая технологии локализации сопротивления изменениям;

– синтезированные методом Management by Objectives детализированные до уровня политики стратегии и тактики положения концепции адаптивных трансформаций системы высшего образования с использованием сквозных цифровых технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Серяков Г. Н., Тебекин А. В. Оценка характера дифференциации и преемственности этапов и фаз технологических укладов // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2018. № 3. С. 8–17.

2. Маркс К., Энгельс Ф. Полное собрание сочинений. Т. 5. Москва : Гос. изд-во полит. лит., 1956. 643 с.

3. Маркс К. К критике политической экономии // Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. Москва : Гос. изд-во полит. лит., 1961. Т. 13. С. 8.

4. Мао Ц. Избранные произведения. Т. 1. Москва : Изд-во иностр. лит., 1952. 536 с.

5. Сталин И. В. Вопросы ленинизма. Изд. 11-е. Москва : Госполитиздат, 1952. 611 с.

6. Ломакин О. Е., Тебекин А. В. Концепция инновационного развития непрерывного образования // Транспортное дело России. 2014. № 3. С. 20–23.

7. Тебекин А. В. Анализ процессов инновационного развития образовательных платформ в системе непрерывного образования // Инновации. 2014. № 5. С. 68–72.

8. Паспорт специальности ВАК 13.00.01. Общая педагогика, история педагогики и образования. URL: <http://teacode.com/online/vak/p13-00-01.html> (дата обращения: 12.01.2021).

9. Серяков Г. Н., Тебекин А. В. Теоретико-методические основы исследования технологических укладов экономики. Москва, 2017. 83 с.

10. Егорова А. А., Тебекин А. В., Тебекин П. А. Анализ перспектив развития национальной экономики при внедрении сквозных цифровых технологий // Журнал экономических исследований. 2020. Т. 6, № 4. С. 3–18.

11. Тебекин А. В. Перспективы и риски цифровизации дополнительного профессионального образования //

Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9. № 1. С. 2558–2566.

12. Тебекин А. В. Инновационный менеджмент : учеб. для бакалавров. 2-е изд. Москва : Юрайт, 2020. 481 с.

13. Ломакин О. Е., Тебекин А. В. О возможностях развития системы непрерывного профессионального образования с использованием ключей обеспечения эффективности Ивао Кобаяси // Журнал педагогических исследований. 2018. Т. 3, № 3. С. 97–109.

14. Bakhtiari S., Shajar H. Globalization and education: challenges and opportunities // *International Business & Economics Research Journal*. 2011. Vol. 5, № 2. P. 95–101.

15. Majhanovich S. (eds.). *Effects of globalization on education systems and development. Debates and issues*. Sense Publ., 2016. 172 p.

16. Опрос: доля россиян с доходом ниже 15 тысяч рублей возросла почти до 45%. URL: <https://ria.ru/20200707/1573989762.html> (дата обращения: 12.01.2021).

ru/20200707/1573989762.html (дата обращения: 12.01.2021).

17. Россия: как ЕГЭ за 10 лет отразился на образовании (Eurasianet, США). URL: <https://inosmi.ru/social/20190606/245224678.html> (дата обращения: 12.01.2021).

18. Schumpeter J. A. *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung*. Leipzig : Duncker & Humblot, 1912. 548 p.

19. Zankovsky A., Surat L. Digital economy and psychology. *Information Models and Analyses*. 2018. Т. 7, № 1. С. 12–19.

20. Glazek S. D., Sarason S. B. *Productive learning: science, art, and Einstein's relativity in education reform*. New York : SAGE Publ. 2007. 280 p.

REFERENCES

1. Seryakov G. N., Tebekin A. V. Assessment of the nature of differentiation and continuity of stages and phases of technological orders. *Bulletin of Tver State University. Series: Economics and Management*, 2018, no. 3, pp. 8–17. (In Russ.).

2. Marx K., Engels F. *Complete works*. Vol. 5. Moscow, Polit. Lit. Publ., 1956, 643 p. (In Russ.).

3. Marx K. To the criticism of political economy. *Works by K. Marx, F. Engels*. Moscow, 1961, vol. 13, p. 8. (In Russ.).

4. Mao Z. *Selected works*. Vol. 1. Moscow, Foreign Lit. Publ., 1952, 536 p. (In Russ.).

5. Stalin I. V. *Questions of Leninism*. 11th ed. Moscow, Gospolitizdat, 611 p. (In Russ.).

6. Lomakin O. E., Tebekin A. V. The concept of innovative development of lifelong education. *Transport business in Russia*, 2014, no. 3, pp. 20–23. (In Russ.).

7. Tebekin A. V. Analysis of the processes of innovative development of educational platforms in the system of lifelong education. *Innovation*, 2014, no. 5, pp. 68–72. (In Russ.).

8. Passport of the specialty VAK 13.00.01. General pedagogy, history of pedagogy and education. *VAC: passport of specialties*. URL: <http://teacode.com/online/vak/p13-00-01.html> (accessed 12.01.2021). (In Russ.).

9. Seryakov G. N., Tebekin A. V. *Theoretical and methodological foundations of the study of technological structures of the economy*. Moscow, 2017, 83 p. (In Russ.).

10. Egorova A. A., Tebekin A. V., Tebekin P. A. Analysis of the prospects for the development of the national economy when introducing end-to-end digital technologies. *Journal of Economic Research*, 2020, vol. 6, no. 4, pp. 3–18. (In Russ.).

11. Tebekin A. V. Prospects and risks of digitalization of additional professional education. *Professional education*

in the modern world, 2019, vol. 9, no. 1, pp. 2558–2566. (In Russ.).

12. Tebekin A. V. *Innovation management: textbook*. 2nd ed. Moscow, Yurait, 2020, 481 p. (In Russ.).

13. Lomakin O. E., Tebekin A. V. On the possibilities of developing the system of continuous professional education using the keys to ensure the effectiveness of Iwao Kobayashi. *Journal of Pedagogical Research*, 2018, vol. 3, no. 3, pp. 97–109. (In Russ.).

14. Bakhtiari S., Shajar H. Globalization and education: challenges and opportunities. *International Business & Economics Research Journal*, 2011, vol. 5, no. 2, pp. 95–101.

15. Geo-JaJa M. A., Majhanovich S. *Effects of globalization on education systems and development. Debates and issues*. Rotterdam, Sense Publ., 2016, 172 p.

16. Poll: the share of Russians with incomes below 15 thousand rubles has increased to almost 45%. *RIA news*. URL: <https://ria.ru/20200707/1573989762.html> (accessed 12.01.2021). (In Russ.).

17. Russia: how the Unified State Exam has affected education in 10 years (Eurasianet, USA). *Russia today*. URL: <https://inosmi.ru/social/20190606/245224678.html> (accessed 12.01.2021). (In Russ.).

18. Schumpeter J. A. *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung*. Leipzig, Duncker & Humblot, 1912, 548 p.

19. Zankovsky A., Surat L. Digital economy and psychology. *Information Models and Analyses*, 2018, vol. 7, no. 1, pp. 12–19.

20. Glazek S. D., Sarason S. B. *Productive learning: science, art, and Einstein's relativity in education reform*. New York, SAGE Publ., 2007, 280 p.

Информация об авторах

Тебекин Алексей Васильевич – доктор технических наук, доктор экономических наук, профессор, почетный работник науки и техники Российской Федерации, профессор кафедры менеджмента, Одинцовский филиал Московского государственного института международных отношений (университета) МИД России (Российская Федерация, 143007, Московская область, г. Одинцово, ул. Ново-Спортивная, д. 3, e-mail: Tebekin@gmail.com).

Сурат Лев Игоревич – кандидат экономических наук, профессор кафедры экономики и менеджмента, Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа» (Российская Федерация, 121170, Москва, Кутузовский пр., 34, стр. 14, e-mail: lisurat@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 08.02.21

После доработки 09.02.21

Принята к публикации 25.02.21

Information about the authors

Alexey V. Tebekin – Doctor of Technical Sciences, Doctor of Economics, Professor, Honorary Worker of Science and Technology of the Russian Federation, Professor, Management Department, Odintsovo Branch of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Russian Ministry of Foreign Affairs (3, Novo-Sportivnaya Str., Odintsovo, Moscow Region, 143007, Russian Federation, e-mail: Tebekin@gmail.com)

Lev I. Surat – Candidate of Economic Sciences, Professor, Department of Economics and Management, Moscow Institute of Psychoanalysis (34, p. 14, Kutuzov Ave., Moscow, 121170, Russian Federation, e-mail: lisurat@mail.ru).

The paper was submitted 08.02.21

Received after reworking 09.02.21

Accepted for publication 25.02.21

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-6

УДК 378.1

Оригинальная научная статья

Применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе

Г. А. Колоскова

*Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К. А. Тимирязева
Москва, Российская Федерация
e-mail: Galina_672@mail.ru*

Р. Ю. Колосков

*Государственный университет управления
Москва, Российская Федерация
e-mail: inetmilo@rambler.ru*

И. М. Лямина

*Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К. А. Тимирязева
Москва, Российская Федерация
e-mail: lira2005@list.ru*

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме, которая связана с активным внедрением цифровых технологий в образовательный процесс на фоне сложившейся из-за пандемии ситуации в мире. Цели статьи – выявление вовлечения в образовательный процесс студентов в дистанционной образовательной среде, а также ориентирование образовательного процесса в сторону дистанционной цифровой среды. Использование информационно-коммуникационных технологий в настоящее время является весьма предпочтительным в сфере образования. Новые методы преподавания активно применяются в образовательном процессе, особенно в области цифровой трансформации всех уровней образования. Дистанционное образование сегодня становится многогранным пластом, исследования которого призваны удовлетворить потребность в его применении в сфере образования. Методологической основой исследования выступают актуальные концепции цифровой образовательной среды, а также теории информационного общества; анализ литературы и взглядов современников на внедрение цифровых технологий в образовательный процесс и влияние информационно-коммуникационных технологий на вовлечение студентов в образовательный процесс. Студенты используют в своей деятельности различные цифровые устройства: мобильные телефоны, планшеты, компьютеры и большое количество компьютерных приложений. Различные школьные информационные системы удобны для всех участников образовательного процесса. Эмпирическое исследование проводилось посредством следующих методов: анкетирования, дискуссии, интервью. В статье мы ориентируемся на осмысление педагогической ситуации и приобретение опыта преподавателями с использованием цифровых технологий. Учащиеся должны усвоить при поддержке цифрового обучения, что цифровые технологии – отличный способ открывать и создавать новые вещи. В нашей статье обсуждаются основные модели использования ИКТ в образовательном процессе; помимо разновидностей учитываются их свойства и инструкции для применения.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, дистанционное обучение, цифровая трансформация образования

Для цитирования: Колоскова Г. А., Колосков Р. Ю., Лямина И. М. Применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 52–60. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-6>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-6
Full Article

Applying the information and communication technologies in the educational process

Koloskova, G. A.

*K.A. Timiryazev Moscow Agricultural Academy
Moscow, Russian Federation
e-mail: Galina_672@mail.ru*

Koloskov, R. Yu.

*Moscow State University of Management,
Moscow, Russian Federation
e-mail: inetmilo@rambler.ru*

Lyamina, I. M.

*K.A. Timiryazev Moscow Agricultural Academy
Moscow, Russian Federation
e-mail: lira2005@list.ru*

Abstract. The article is devoted to an urgent problem related to the active introduction of digital technologies in the educational process at the background of the current situation in the world due to the pandemic. The article objective is to identify the involvement of students in the educational process in a remote educational environment, as well as the transition of the educational process towards distant digital environment. Using the information and communication technologies is currently highly preferred in the field of education. New teaching methods are applied actively in the educational process, and especially in the field of digital transformation at all levels of education. Nowadays, the distance education is becoming a multi-faceted layer, which research is designed to meet the need and desire of applying in the education field. The research methodological basis is the current concepts of the digital educational environment, as well as the information society theory. Research methodology: the analysis of literature and contemporary views on introducing digital technologies in the educational process and the impact of information and communication technologies on involving students in the educational process. Students use various digital devices in their activities - mobile phones, tablets, computers and a large number of computer apps. Various school information systems are convenient for all participants in the educational process. The empirical research was carried on using techniques of questionnaire, discussion, interviews. The article focuses on understanding pedagogical situations and acquisition of experience by teachers in the pedagogical process using digital technologies. Students need to learn through digital learning support that these digital technologies are a great way to discover and create new things. The paper discusses main models of using ICT in the educational process. It taken into account their properties and instructions for use in addition to varieties.

Keywords: digital educational environment, distance learning, digital transformation of education

Citation: Koloskova, G. A., Koloskov, R. Yu., Lyamina, I. M. [Applying the information and communication technologies in the educational process]. *Professional education in the modern world. 2021, vol. 11, no. 2, pp. 52–60.* DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-6>

Введение. В настоящее время в России наблюдается достаточно резкий переход к постиндустриальному (информационному) обществу, в котором знания и информация становятся более ценным и дорогим продуктом, чем какой-либо материальный. Кроме того, в связи с невероятной скоростью распространения новых достижений в науке происходит стремительный рост инноваций в мире.

Интеграция обучения в электронную образовательную среду является одним из условий повышения его эффективности и качества, поэтому в современном российском образовании эта задача рассматривается как приоритетная, что подразумевает использование в образовании средств информационных и коммуникационных технологий. Необходимость их внедрения не вызывает

сомнений. Однако важно учесть, что специфика их использования в профессиональной подготовке студентов инженерного профиля значительно отличается от любого другого [1, с. 386]. Современному преподавателю также необходимо приспосабливаться к новым условиям, следить за новейшими изменениями и стратегиями в сфере образования, чтобы в полной мере использовать возможности электронной образовательной среды, выявлять и решать актуальные проблемы этой отрасли. Электронная образовательная среда должна идти в ногу со временем, что возможно реализовать только при условии, если преподавательский состав каждой образовательной организации научится тесно работать с сотрудниками административной поддержки электронной образовательной среды.

Новые информационные технологии продвигают глобальные сети и в корне меняют общество и экономику. Мультимедиа все чаще проникает в нашу повседневную жизнь. Использование новых информационно-коммуникационных технологий хорошо развито в последние годы. Компьютер (ПК) дома, подключение к интернету сегодня уже не редкость. Компьютеры и интернет давно являются одними из средств обучения и работы большинства студентов: 97 % имеют возможность использовать ПК, 85 % владеют собственным компьютером, три четверти работают с ПК в аудиториях вузов. Таким образом, студенты работают с компьютером и интернетом в среднем 14 часов в неделю. Около трети этого времени посвящено онлайн-сервисам. Число пользователей интернета растет во всем мире. Компьютерные технологии открывают перед нами колоссальные возможности. Использование новых носителей (электронной почты и SMS) действительно экономит время, потому что без больших затрат времени можно установить контакт или связаться с несколькими людьми одновременно по электронной почте. Вот почему новые средства массовой информации считаются экономящими время формами общения. Однако контакт по электронной почте и SMS, с одной стороны, упрощает общение, с другой — приводит к «опасности социальной изоляции». Тем не менее новые средства массовой информации положительно влияют на другие формы общения. Для новой формации есть много названий: общество знаний, информационное общество, коммуникационное общество и пр.; сочетание технических инноваций и новой услуги будет играть все более важную роль. Девиз будущего: без образования нет работы, без знаний нет шансов в глобальной конкуренции [2, с. 96].

Постановка задачи. Быстрое развитие новых информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и их распространение на территории Российской Федерации за последние пять лет

значительно повлияло на изменение личности современного студента. Мощнейший поток информации, реклама, использование новых технологий на телевидении, адекватное распределение компьютеров, электронных игрушек и игровых консолей — все это оказывает существенное влияние на восприятие учащихся.

Учебные организации являются частью общества, поэтому необходимо обучать каждого ученика в течение относительно короткого периода, чтобы вместить, преобразовать, а также применить на практике впечатляющие объемы информации. Очень важна такая организация учебного процесса, которая побудит обучающегося активно, восторженно и с интересом работать на уроке, видеть плоды собственного труда и самое главное — оценивать их. Трансформация образовательного пространства и потенциальная виртуализация вызывают необходимость использования соответствующей методологии для оптимального функционирования образования. Проблема состоит в том, что смена социальных ориентиров предполагает корректировку образовательного процесса в нужном направлении, что включает в себя, в частности, отбрасывание методик, которые не могут дать полноценную характеристику конкретной образовательной системы.

Методология и методика исследования.

В настоящее время крайне сложно представить наш мир без информационных технологий. Начиная с последней четверти XX столетия наблюдается стремительное прогрессивное движение в направлении активного развития современного информационного общества. Информатизация коснулась всех областей нашей жизни, в том числе и сферы образования, благодаря которой успешно решается важнейшая задача — повышение качества образования посредством использования в процессе обучения информационных и коммуникационных технологий. Информационные и коммуникационные технологии представляют собой процессы и методы взаимодействия с информацией посредством устройств вычислительной техники и средств телекоммуникаций. Важным качеством ИКТ является универсальность, то есть они могут быть основой в организации любой деятельности, связанной с информационным обменом в создании общего информационного пространства, в том числе в сфере образования. Развитие ИКТ позволяет осуществлять образовательную деятельность на качественно новом уровне [3, с. 26].

Сочетание традиционных методов и ИКТ в образовательном процессе помогает преподавателю решать сложные задачи. Использование компьютеров на занятиях делает процесс обучения строго дифференцированным, мобильным и индивидуальным. Инструмент сочетает в себе

функции видеоманитора, телевизора, калькулятора и книги. Компьютер – это универсальная игрушка, которая может имитировать различные игры. Современный информационный механизм – это равноправный партнер для обучающихся, способный тонко реагировать на желания и действия, которых иногда не хватает учащимся. Важно иметь в виду, что использование ИКТ в образовательном процессе является оптимальным решением для преподавателей. Компьютеры позволяют лучше оценить знания и способности студентов, поощряют к нетрадиционным, новым методам и формам обучения. Учащиеся имеют доступ к информации, связанной с оценкой успеваемости, через информационные системы. Информационная система информирует об изменениях в расписании занятий. Руководство образовательной организации может проверить, совместим ли предмет с образовательной программой. Информационные системы также включают электронное обучение [4, с. 89].

Результаты. В практике информационно интерпретируются методы обучения; технологии, в которых применяются специальные информационные технические средства (например, компьютеры, аудио- или видеозапись). Когда использование ИКТ в образовательном процессе стало распространенной практикой, появилась концепция новых информационных технологий. Любой педагогический инструмент – это прежде всего информационная технология, так как основа процесса обучения формируется информацией и ее трансформацией. Наиболее успешным термином для компьютерных технологий обучения является термин «компьютерная технология», под которым следует понимать процесс подготовки и последующей передачи информации студенту, средством реализации которого является компьютер [5, с. 1].

Эта технология может быть реализована в соответствии с одним из трех вариантов:

- первый вариант – технология проникновения. Использование ИКТ в образовательном процессе включает компьютерные тренинги по разделам, темам, а также по отдельным задачам дидактического плана [6, с. 64];

- второй вариант рассматривается как основной, в этом случае определяются основные части технологии;

- третий вариант называется монотехнологии; соответственно, категория обучения, включая мониторинг и всевозможные диагнозы, основана на использовании ИКТ-технологий в образовательном процессе [7, с. 179].

С переходом на новый вид обучения, сочетающий традиционные формы с применением современных ИКТ, в образовании происходит смена модели «образование на всю жизнь» новым подходом – «образование в течение всей жизни».

Формирование в процессе обучения навыков работы с электронными средствами поиска, обработки и передачи информации способствует:

- удовлетворению информационной потребности обучающихся;

- развитию их творческого и интеллектуального потенциала;

- разумному использованию информационных технологий и электронных ресурсов в различных сферах нашей жизни [8].

В соответствии с новыми образовательными стандартами профессионального образования электронная образовательная среда представляет собой совокупность информационных образовательных ресурсов, включающих в себя цифровые образовательные ресурсы, комплекс технологических сред, информационно-коммуникационные технологии, систему новейших педагогических технологий, которые позволяют педагогу реализовать процесс обучения студентов процессе [9, с. 523].

Комплекс ИКТ как образовательных инструментов включает в себя различные программные и аппаратные средства, предназначенные для решения определенных задач педагогического плана. Они оснащены контентом и сосредоточены на постоянном взаимодействии со студентами.

Основные модели использования ИКТ в образовательном процессе можно классифицировать по ряду параметров. Критерий решаемых педагогических задач предполагает:

- фонды, предлагающие базовое образование (системы контроля знаний, системы обучения, электронные учебники) [10, с. 121];

- практические учебные инструменты (семинары, книги по задачам, виртуальные дизайнеры, тренажеры, программы моделирования);

- вспомогательные инструменты (энциклопедии, антологии, словари, мультимедийные тренинги, разработка компьютерных игр);

- комплексные средства (курсы дистанционного обучения) [11, с. 3508].

Использование ИКТ в образовательном процессе предполагает, что в зависимости от функции существуют следующие категории:

- информационно-образовательные инструменты (электронные библиотеки, электронные издания журналов, электронные издания, справочники, словари, информационные системы, компьютерные программы для обучения);

- интерактивные инструменты (электронные группы новостей, электронная почта);

- инструменты для поиска информации (каталоги или поисковые системы).

Использование ИКТ в образовательном процессе предполагает классификацию типа информации по информации и электронным ресурсам [12, с. 3418]. Информацией может быть следующее:

– текст (учебники, учебники, проблемные книги, словари, тесты, справочники, энциклопедии, числовые данные, периодика, учебные и учебные материалы);

– визуальные (различные коллекции: фотографии, иллюстрации, портреты, видеоклипы явлений и процессов, демонстрации экспериментов, видеотуры; динамические, статистические и интерактивные модели: виртуальные лаборатории, лабораторные мастерские; символические объекты: диаграммы, диаграммы) [13, с. 162];

– аудиоинформация (звукозаписи музыкальных произведений, спектаклей, звуки неживой и живой природы, а также синхронизированные аудиообъекты);

– аудио- и видеоинформация (сюда целесообразно включать аудиовидеообъекты неодушевленной и живой природы, а также экскурсии);

– комбинированные (учебники, первоисточники, учебники, антологии, энциклопедии, проблемные книги, журналы, словари) [14, с. 538].

Подготовка урока с использованием ИКТ означает, что преподаватель должен сформировать план мероприятия в зависимости от его целей. При подборе учебного материала следует обратить внимание на основные дидактические принципы: последовательность и систематичность, дифференцированный подход, доступность, науки и т. д. Следует отметить, что компьютер не может заменить преподавателя, он лишь дополняет его функциональность [15, с. 47].

Использование ИКТ в образовательном процессе определяет следующие особенности такого урока:

– принцип приспособляемости, то есть приспособления инструмента к индивидуальным особенностям студента [16, с. 254];

– интерактивные функции обучения;

– управляемость, то есть преподаватель может в любой момент скорректировать процесс обучения [17, с. 176].

Взаимодействие студента с компьютером может осуществляться в соответствии со всеми известными сегодня типами: субъект-объект, объект-субъект или субъект-субъект, и включать:

– оптимальное сочетание групповых и индивидуальных мероприятий;

– поддержание психологического благополучия учащихся при общении с компьютерами [18, с. 2443].

При использовании ИКТ в образовательном процессе большое значение имеет вопрос взаимосвязи между компьютерами и элементами других технологий [19, с. 350]. Важно знать, что компьютер можно использовать на всех этапах процесса обучения: при вводе (объяснении) нового материала, повторении, фиксации, а также при управлении знаниями. Инструменты компьютерного обучения

определяются как интерактивные. Они обладают способностью реагировать на действия преподавателя и студента и вступать с ними в диалог, что есть главная особенность компьютеризированного метода обучения [20, с. 2406].

Современный компьютер реализует следующие функции:

– источник педагогической информации для преподавателя;

– наглядная помощь преподавателю;

– имитатор;

– инструмент для диагностики и контроля;

– средства создания текстов и их последующего хранения;

– графический редактор;

– инструмент для подготовки речей;

– компьютер с большим арсеналом возможностей [21, с. 139].

Использование технологий ИКТ в образовательном процессе имеет ряд преимуществ, в том числе:

– индивидуализация обучения;

– увеличение объема заказа в классе;

– интенсификация самостоятельной деятельности студентов;

– возможность получения различных материалов через интернет и использования специальных дисков [22, с. 169].

Следует отметить, что мультимедийная система электронного инструмента обучения позволяет вносить в учебную программу звуки естественных процессов, дублировать текст голосом диктора, создавать необходимую фоновую музыку, записывать каждый видеоклип, анимировать географические процессы. Все это обеспечивает максимальную видимость и, следовательно, интерес студентов.

Повышение мотивации и познавательной активности при усвоении знаний достигаются за счет разнообразия форм деятельности, а также возможности введения игрового момента, например, с помощью такого задания: «правильно реши примеры – откроется интересная картинка». Компьютер дает преподавателю новые возможности [23, с. 1], позволяет ему вместе со студентами наслаждаться познавательным процессом и «раздвигать» стены аудитории не только с помощью воображения, но и новых технологий, которые дают возможность им погрузиться в красочный мир. После таких занятий студенты становятся эмоциональными [24, с. 19].

Использование ИКТ в образовательном процессе позволяет преподавателю часть своей работы переложить на ПК. Благодаря ИКТ процесс обучения становится более интересным, разнообразным и интенсивным [25], в частности, ускоряется усвоение теорем, определений и других не менее важных составляющих материала, так как преподавателю не нужно повторять текст несколько раз,

он просто отображает на экране содержание урока. Студент, в свою очередь, не должен ждать, пока преподавателю повторит нужный ему фрагмент [26, с. 2898].

Использование ИКТ в образовательном процессе дает следующие преимущества дополнительного характера:

1) методика обучения с помощью ИКТ очень привлекательна для преподавателей: она позволяет за короткое время получить объективную картину степени усвоения исследуемой информации всех студентов и своевременно ее исправить, кроме того, можно выбрать уровень сложности для конкретного студента [27, с. 592];

2) сразу после проведения теста (если эта информация еще не утратила актуальности) студент получает объективный результат с определением и объяснением ошибок, что считается невозможным, например, на устном опросе [28, с. 298].

Варианты использования ИКТ в образовательном процессе, которые приведены выше, ускоряют развитие современных информационных технологий для учащихся. На классах, интегрированных в информатику, студенты осваивают компьютерные навыки и учатся использовать один из самых мощных универсальных современных инструментов при работе с материалами для освоения предметов – компьютер. С помощью компьютера они решают уравнения, строят чертежи, диаграммы, готовят всевозможные тексты, а также рисунки для своих речей и произведений. Следовательно, сегодня студенты имеют возможность в полной мере раскрыть свои творческие способности [29, с. 50].

Выводы. Следует отметить, что сегодня используются различные варианты информационно-коммуникационных технологий. Среди них важно отметить уроки с мультимедийной поддержкой. В этом случае в классе устанавливается компьютер, который преподаватель использует его как

электронную доску, а студенты, например, для защиты проектов. Кроме того, урок может проводиться с помощью нескольких компьютеров (обычно в специально оборудованном классе). Все ученики работают одновременно или последовательно. Урок, интегрированный в информатику, обязательно проходит в компьютерном классе. Кроме того, существует независимое исследование (иногда удаленно) с помощью соответствующих систем обучения, которое сегодня становится все более популярным в учебных заведениях на территории Российской Федерации. Это говорит о том, что образовательные структуры активно используют инструменты ИКТ в своей деятельности.

В настоящее время образовательные стандарты диктуют нам новые тенденции в совершенствовании образовательной среды в целом. На сегодняшний день можно наблюдать следующее противоречие: с одной стороны, происходит стремительный рост объема знаний, вводятся новые учебные дисциплины, необходимые для освоения студентами, а с другой – наблюдается значительное сокращение объема аудиторных занятий. Так, деятельность педагога направлена на повышение качества самостоятельной работы студентов, что также обусловлено действующими образовательными стандартами, согласно которым более 50 % учебного времени отводится на внеаудиторную (самостоятельную) работу.

Теперь качество обучения в значительной мере повышается за счет погружения участников образовательного процесса в современную электронную образовательную среду, благодаря которой появилась возможность часть учебного процесса перевести в формат электронного обучения с применением комплексов программно-технических и учебно-методических средств, позволяющих организовать педагогу эффективную индивидуальную работу студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования: пер. с англ. Москва : Academia, 1999. 386 с.
2. Готская И. Б. Массовые открытые онлайн курсы: опыт реализации, проблемы и перспективы // Современное образование: традиции и инновации. 2015. № 4. С. 96–100.
3. Ангелова О. Ю., Подольская О. Ю. Тенденции рынка дистанционного образования в России // Концепт. 2016. № 2. С. 26–30. URL: <http://e-koncept.ru/2016/16026.htm> (дата обращения: 27.08.20).
4. Костюк Ю. Л., Левин И. С., Фукс А. Л., Фукс И. Л., Янковская А. Е. Массовые открытые онлайн курсы – современная концепция в образовании и обучении // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 1. С. 89–97.
5. Owens J., De St. Croix T. Engines of social mobility? Navigating the discourse of meritocratic education in an unequal society // British Journal of Educational Research. 2020. Vol. 68, no 4. P. 1–21. DOI: 10.1080/00071005.2019.1708863.
6. Jin J., Ball S. J. Meritocracy, social mobility and a new form of class domination // British Journal of the Sociology of Education. 2020. Vol. 41, № 1. P. 64–79. DOI: 10.1080/01425692.2019.1665496.
7. Koutsouris G., Anglin-Jaffe H., Stentiford L. How well do we understand social inclusion in education? // British Journal of Educational Research. 2020. Vol. 68, № 2. P. 179–196. DOI: 10.1080/00071005.2019.1658861.
8. Федулina С. Б. Инновационные процессы в образовании, связанные с развитием информационных

и коммуникационных технологий. URL: http://www.rusnauka.com/17_APSN_2013/Pedagogica/4_141554.doc.htm (дата обращения: 27.08.20).

9. Цыганкова В. Н. Цифровизация образовательного процесса (на примере массовых онлайн-курсов) // Креативная экономика. 2019. Т. 13, № 3. С. 523–532. DOI: <https://doi.org/10.18334/ce.13.3.958>.

10. Тульчинский Г. Л. Цифровая трансформация образования: вызовы высшей школе // Философские науки. 2017. № 6. С. 121–136.

11. Гладышев А. А., Гладышева А. А. Философия современного образования: фундаментальность или компетентность цифрового пространства // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 1. С. 3508–3519. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20200114>.

12. Микиденко Н. Л., Сторожева С. П. Цифровое образовательное пространство: проблемы и практики применения информационных образовательных ресурсов // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 1. С. 3418–3427. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20200104>.

13. Власкин А. В. Проблема утраты смысла и ее влияние на современные информационные коммуникации // Современная философия в России: междисциплинарные исследования в контексте традиций и инноваций: Четвертый Сибир. философ. семинар (Омск, 15–17 окт. 2014 г.) Омск, 2014. С. 162–165.

14. Кудашов В. И., Черных С. И., Яценко М. П., Рахинский Д. В. Влияние информационных технологий на формирование нравственных основ глобализационного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6, № 4. С. 583–592.

15. Трашкова С. М. Информационные технологии в образовании: теоретико-правовые аспекты // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. 2016. № 3. С. 47–51.

16. Трашкова С. М., Рахинский Д. В. Образовательная политика и вопросы качества образования // Современное образование в условиях реформирования: инновации и перспективы: сб. материалов III Всерос. науч.-практ. конф. Красноярск, 2012. С. 254–258.

17. Шеховцев А. Ю. Информационная парадигма в структуре современного мышления. Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та, 1998. 176 с.

18. Яковлева И. В. Безопасность российского образовательного пространства: аксиологическое содержание

концепции // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, № 1. С. 2443–2450.

19. Musat R. P., Mineev V. V., Neskryabina O. F., Panasenکو G. V., Maksimov S. V., Rakhinsky D. V. The artistic worldview in the context of sociocultural realia // Amazonia Investiga. 2019. Т. 8, № 23. P. 350–357.

20. Арпентьева М. Р., Тащѐва А. И., Гриднева С. В. Коммодификация образования: процессы и результаты / Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, № 1. С. 2406–2420.

21. Kudashov V. I., Chernykh S. I., Yatsenko M. P., Grigoreva L. I., Pfanenshtil I. A., Rakhinsky D. V. Historical reflection in the educational process: an axiological approach // Analele Universitatii din Craiova. Seria Istorie. 2017. Т. 22, № 1. P. 139–147.

22. Kuhn L. Complexity and educational research: a critical reflection // Complexity theory and philosophy of education. Chichester: Wiley Blackwell, 2008. P. 169–180.

23. Morrison K. Complexity theory and education // Asia Pacific Education Research Association annual conference (November 28–30 2006). Hong Kong, 2006. P. 1–12.

24. Nicolescu B. Methodology of transdisciplinarity – levels of reality, logic of the included middle and complexity // Transdisciplinary Journal of Engineering & Science. 2010. Vol. 1, № 1. P. 19–38.

25. Vega V., Robb M. B. The Common sense census: inside the 21st-century classroom. San Francisco: Common Sense Media, 2019. URL: <https://www.common sense media.org/research/the-common-sense-census-inside-the-21st-century-classroom-2019> (дата обращения: 05.09.2019).

26. Сегал А. П. «Цифра» и «цифровое общество» как симулякры XXI века (о терминологической строгости при описании процессов коммуникации) // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, № 3. С. 2898–2908.

27. Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. Москва, 2007. С. 24–96.

28. Нетесов С. В. Формирование нового типа профессионала – задача инновационного общества // Инновационный человек и инновационное общество / под ред. В. И. Супруна. Новосибирск, 2012. С. 298–308.

29. Черных С. И., Паршиков В. И. Образование как реальность и виртуальность // Философия образования. 2010. № 1. С. 50–55.

REFERENCES

1. Bell D. *The coming of post-industrial society: a venture of social forecasting*. Moscow, Academia, 1999, 386 p. (In Russ.).

2. Gotskaya I. B. Mass open online courses: implementation experience, problems and prospects. *Modern education: traditions and innovations*, 2015, no. 4, pp. 96–100. (In Russ.).

3. Angelova O. Yu., Podolskaya T. O. Trends in the market of distance education in Russia. *Concept*, 2016, no. 2, pp. 26–30. URL: <http://e-koncept.ru/> 2016/16026.htm (accessed 27.08.20). (In Russ.).

4. Kostyuk Yu. L., Levin I. S., Fuks A. L., Fuks I. L., Yankovskaya A. E. Mass open online courses – a modern concept in education and training. *Bulletin*

of Tomsk State University, 2014, no. 1, pp. 89–97. (In Russ.).

5. Owens J., De St. Croix T. Engines of social mobility? Navigating the discourse of meritocratic education in an unequal society. *British Journal of Educational Research*, 2020, vol. 68, no. 4, pp. 1–21. DOI: 10.1080/00071005.2019.1708863.

6. Jin J., Ball S. J. Meritocracy, social mobility and a new form of class domination // *British Journal of the Sociology of Education*, 2020, vol. 41, no. 1, pp. 64–79. DOI: 10.1080/01425692.2019.1665496.

7. Koutsouris G., Anglin-Jaffe H., Stentiford L. How well do we understand social inclusion in education? *British Journal of Educational Research*, 2020, vol. 68, no. 2, pp. 179–196. DOI: 10.1080/00071005.2019.1658861.

8. Fedulina S. B. *Innovative processes in education related to the development of information and communication technologies*. URL: http://www.rusnauka.com/17_APSN_2013/Pedagogica/4_141554.doc.htm (accessed 27.08.20). (In Russ.).

9. Tsygankova V. N. Digitalization of the educational process (a case of mass online courses). *Creative Economy*, 2019, vol. 13, no. 3, pp. 523–532. (In Russ.). DOI: 10.18334/ce.13.3.39958.

10. Tulchinsky G.L. Digital transformation of education: challenges to higher school. *Philosophical Sciences*, 2017, no. 6, pp. 121–136. (In Russ.).

11. Gladyshev A. A., Gladysheva A. A. The philosophy of contemporary education: fundamental nature or competence of the digital space. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 1, pp. 3508–3519. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20200114>.

12. Mikidenko N.L., Storozheva S.P. Digital educational space: problems and practices of application of information educational resources. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 1, p. 3418–3427. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20200104>.

13. Vlaskin A. V. The problem of loss of meaning and its impact on modern information communications. *Modern philosophy in Russia: interdisciplinary studies in the context of traditions and innovations: Fourth Siber. philosoph. seminar (Omsk, Oct. 15–17, 2014)*. Omsk, 2014, pp. 162–165. (In Russ.).

14. Kudashov V. I., Chernykh S. I., Yatsenko M. P., Rakhinsky D. V. Influence of information technology on the formation of the moral foundations of globalization education. *Professional education in the modern world*, 2016, vol. 6, no. 4, pp. 583–592. (In Russ.).

15. Trashkova S.M. Information technologies in education: theoretical and legal aspects. *Modern educational technologies in the world educational space*, 2016, no. 3, pp. 47–51. (In Russ.).

16. Trashkova S.M., Rakhinsky D.V. Educational policy and the quality of education. *Modern education in the*

context of reform: innovations and prospects: a proc. of the III All-Russ. sci- pract. conf. Krasnoyarsk, 2012, pp. 254–258. (In Russ.).

17. Shekhovtsev A. Yu. *Information paradigm in the structure of modern thinking*. Saratov, Saratov State Univ., 1998, 176 p. (In Russ.).

18. Yakovleva I. V. Safety of the Russian educational space: axiological content of the concept. *Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 1, pp. 2443–2450. (In Russ.).

19. Musat R. P., Mineev V. V., Neskryabina O. F., Panasenko G. V., Maksimov S. V., Rakhinsky D. V. The artistic worldview in the context of sociocultural realia. *Amazonia Investiga*, 2019, vol. 8, no. 23, pp. 350–357.

20. Arpentieva M. R., Tashcheva A. I., Gridneva S. V. Commodification of education: processes and results. *Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 1, pp. 2406–2420. (In Russ.).

21. Kudashov V. I., Chernykh S. I., Yatsenko M. P., Grigoreva L. I., Pfanenshtil I. A., Rakhinsky D. V. Historical reflection in the educational process: an axiological approach. *Analele Universitatii din Craiova. Seria Istorie*, 2017, vol. 22, no. 1, pp. 139–147.

22. Kuhn L. Complexity and educational research: a critical reflection. *Complexity theory and philosophy of education*. Chichester, Wiley Blackwell, 2008. P. 169–180.

23. Morrison K. Complexity theory and education. *Asia Pacific Education Research Association annual conference (November 28–30, 2006)*. Hong Kong, 2006. P. 1–12.

24. Nicolescu B. Methodology of transdisciplinarity – levels of reality, logic of the included middle and complexity. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 2010, vol. 1, no. 1, pp. 19–38.

25. Vega V., Robb M. B. *The common sense census: inside the 21st-century classroom*. San Francisco, Common Sense Media, 2019. URL: <https://www.common Sense Media.org/research/the-commonsense-census-inside-the-21st-century-classroom-2019> (accessed 05.09.2019).

26. Segal A.P. «Digit» and «Digital Society» as simulacra of XXI century (about terminological rigor in the description of communication processes). *Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 2898–2908 (In Russ.).

27. Morin E. Education in future: seven urgent tasks. *Synergetic paradigm. Synergetic of education*. Moscow, 2007, pp. 24–96. (In Russ.).

28. Netesov S. V. Forming a new type of professional is the task of an innovative society. *Innovative person and innovative society*. Novgorod, 2012, pp. 298–308. (In Russ.).

29. Chernykh S. I., Parshikov V. I. Education as a reality and virtuality. *Philosophy of education*, 2010, no. 1, pp. 50–55. (In Russ.).

Информация об авторах

Колоскова Галина Александровна – магистрант, Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева (Российская Федерация, 127550, Москва, ул. Тимирязевская, 49, e-mail: galina_672@mail.ru).

Колосков Роман Юрьевич – магистрант, Государственный университет управления, (Российская Федерация, 109542, Москва, Рязанский пр., 99, стр. 4, e-mail: inetmilo@rambler.ru).

Лямина Ирина Мажитовна – старший преподаватель иностранных языков Лингвистического образовательного центра «Лингва-МСХА», Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева (Российская Федерация, 127550, Москва, ул. Тимирязевская, 49, e-mail: lira2005@list.ru).

Статья поступила в редакцию 30.11.20

После доработки 02.03.21

Принята к публикации 05.03.21

Information about the authors

Galina A. Koloskova – Master's Degree Student, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy (49, Timiryazev Str., Moscow, 127550, Russian Federation, e-mail: galina_672@mail.ru).

Roman Y. Koloskov – Master's Degree Student, State University of management (99, Ryazan Ave., 109542, Moscow, 109542, Russian Federation, e-mail: inetmilo@rambler.ru).

Irina M. Lyamina – Senior Lecturer, Department of Foreign and Russian Languages, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy (49, Timiryazev Str., Moscow, 127550, Russian Federation, e-mail: lira2005@list.ru).

The paper was submitted 30.11.20

Received after reworking 02.03.21

Accepted for publication 05.03.21

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-7

УДК 159.98+37.015.32

Оригинальная научная статья

Проблема стресса инноваций в высшем образовании

М. Р. Арпентьева

*Центр психологической, педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие»
Калуга, Российская Федерация
e-mail: mariam_rav@mail.ru*

А. И. Ташёва

*Южный федеральный университет
Ростов-на-Дону, Российская Федерация
e-mail: annaivta@mail.ru*

С. В. Гриднева

*Южный федеральный университет
Ростов-на-Дону, Российская Федерация
e-mail: gridneva-sveta@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена стрессу инноваций (нововведений) в высшем и среднем образовании. Авторы обсуждают понятие стресса инноваций. Стресс инноваций в учреждениях образования – стресс, возникающий в процессе и результате введения инноваций в образовании. Для студентов и преподавателей инновации – ситуация, рождающая стрессы и постстрессовые нарушения (дидактогении в форме педиогений, матетогений и эдюктогений). Инновации выступают и как способы преодоления названных стрессов, проблем и кризисов развития. Эти нарушения и попытки их преобразования касаются трансформаций и деформаций персонального, интерперсонального и организационного уровней. Крайне важно исследование взаимосвязи причин и последствий, проявлений стрессов преподавателей и студентов на личностном, интерактивном, учебном и организационном уровнях. Трудности, с которыми сталкиваются образовательные организации, их последствия должны быть изучены применительно к характеру порождающих их педагогических нововведений. Педагогическому сообществу, психологам следует найти обоснованные ответы на следующие вопросы: 1) являются ли нововведениями, а не симулякрами (безобъектными, бесплодными попытками, описываемыми несуществующую реальность) продвижения под новыми именами устаревших и непродуктивных технологий, форм обучения и воспитания; 2) насколько полезны они для образования, повышают ли его качество, облегчают ли задачи воспитания и обучения; 3) своевременны ли / нужны в наши дни; 4) возможно ли их внедрение: у всех ли субъектов образования в наличной образовательной среде есть необходимые ресурсы для этого? Основные цели исследования – выяснение характера воздействия стресса инноваций в образовании на профессиональный и академический успех преподавателей и студентов, связь этого стресса с удовлетворенностью собой, своим здоровьем и жизнью у субъектов образования в целом. Основным методом исследования выступил теоретический анализ проблем стресса инноваций у студентов и преподавателей в высшем образовании. В процессе работы над названной проблемой основные выводы обобщены и распространены авторами и на среднее образование – на образование в целом. Полученные результаты позволили заключить, что ученики (студенты) и учителя (преподаватели) в условиях реформ и других трансформаций нуждаются не только в обучении новым продуктивным и эффективным методам предотвращения и коррекции стресса от нововведений в ситуациях организационно-дидактического развития и в ситуации застоя; осмыслены возможности, ограничения, механизмы и направления развития в моменты кризисов и стрессов. Известно, что при кризисных и стрессовых состояниях психики детей и взрослых возрастает риск формирования и закрепления девиантного поведения, нарушений развития, заболеваний и травм и т. д., а в случаях их игнорирования эти пагубные последствия лишь усугубляются, распространяются на все сферы и виды взаимоотношений участников образовательного процесса: семья, отдых и пр. Авторы убеждены в том, все продуктивные и эффективные

инновации в образовании связаны одной идеей: созданием условий, при которых развитие человека как личности, партнера и ученика/профессионала не просто заявлено, но заявлено и неизбежно. Многие современные российские обучающиеся и педагоги нуждаются в профессиональной психологической помощи, в том числе в консультировании по проблемам образовательных стрессов, кризисов развития, включая стрессы инноваций. Оптимального результата от такой помощи можно ожидать лишь при ее системном, интегративном характере, направленности на профилактику и коррекцию возможных дисфункций от стрессов в образовании, в частности стрессов инноваций в образовании.

Ключевые слова: стресс, инновация, педиогения, матетогения, эдьюктогения, преодоление стресса, студенты, учителя, антикризисное управление, психологическая помощь

Для цитирования: Арпентьева М. Р., Тацёва А. И., Гриднева С. В. Проблема стресса инноваций в высшем образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 61–73. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-7>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-7
Full Article

The problem of the innovation stress in higher education

Arpentieva, M. R.

*Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Assistance”
Kaluga, Russian Federation
e-mail: mariam_rav@mail.ru*

Tashcheva, A. I.

*South Federal University
Rostov-on-Don, Russian Federation
e-mail: annaivta@mail.ru*

Gridneva, S. V.

*South Federal University
Rostov-on-Don, Russian Federation
e-mail: gridneva-sveta@mail.ru*

Abstract. The article focuses on the stress of innovations in higher and secondary education. The authors discuss the concept of stress innovation, which is in educational institutions the stress occurred in the process and as a result of introducing innovations in education. Innovations are situations that give rise to stress and post-stress disorders (didactogenies in the forms of pediogeny, mathetogeny and eductogeny) for students and teachers. Innovations act as a way to overcome such stresses, problems, and development crises. These violations and attempts to transform them concern transformations at personal, interpersonal, and organizational levels. It is important to note the relationship between causes and consequences, as well as stress manifestations in teachers and students at the personal, interactive, educational and organizational levels. The difficulties faced by educational organizations, their consequences should be studied in relation to the nature of the pedagogical innovations generating them. The pedagogical community, psychologists should find reasonable answers to the following questions: 1) are they innovations, and not simulacra (objectless, fruitless attempts, describing non-existent reality) to promote obsolete and unproductive technologies and forms of education and upbringing under new names; 2) are they useful for education, improve its quality and facilitate the tasks of education and training; 3) are they timely/necessary; 4) whether their implementation is possible (do all subjects of education have the necessary resources for this in the existing educational environment to introduce and develop them). The main study objectives are to clarify the nature of the innovation stress effect on the professional and academic success of teachers and students, and the relationship of their self-satisfaction health and life in general. The main research method is a theoretical analysis of the stress innovation problems among students and teachers in higher education. At the same time, many conclusions are generalized and extended to secondary education and education in general. The results obtained made it possible to conclude that pupils (students) and teachers need both training in productive and effective techniques to prevent and correct the stress of innovation in situations of organizational and didactic development or, conversely, stagnation, in the context of reforms and other

changes, and ideas on possibilities, limitations, mechanisms and development ways at crisis and stress periods. It is known, that the risk of forming and fastening the deviant behavior, developmental disorders, diseases and injuries, etc. increases during crisis and stress states of the child and adult psyche. These changes become more pronounced when, in the conditions of training and education, work and leisure existing and changing relationships in the process of innovation and other changes are not taken into account. All productive and effective innovations in education are connected by an idea - creating conditions under which the human development as a person, partner and student/professional is inevitable, and not just stated or impossible. Many modern Russian students and teachers need professional psychological assistance, including counseling on the problems of educational stresses, development crises, embracing the stress of innovation. The optimal result of such assistance can be expected only if it is systemic, integrative, aimed to prevent and correct possible dysfunctions of stress in education, in particular, the stress of innovation.

Keywords: stress, innovation, pediogeny, mathetogeny, didactogeny, educatogeny, stress overcoming, students, teachers, anti-crisis management, psychological assistance

Citation: Arpentieva, M. R., Tashcheva, A. I., Gridneva, S. V. [The problem of innovation stress in higher education]. *Professional education in the modern world. 2021, vol. 11, no. 2, pp. 61–73.* DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-7>

Введение. Осмысление феномена стресса инноваций в сфере современного российского образования весьма актуально в практическом и теоретическом планах. С сожалением можно констатировать, что при наличии многочисленных, более чем полувековых отечественных и зарубежных, традиционных и современных исследований отдельных инноваций в образовании, их препятствий и трудностей, условий успешности/неуспешности (эффективности/неэффективности); при известном опыте изучения дидактогений и иных нарушений, возникающих в образовательном процессе, понятие и феномен «стресс инноваций в образовании» изучены крайне мало и фрагментарно [1–10]. В настоящей статье мы продолжаем исследование понятия стресса инноваций в практике высшего образования, которое было сформулировано и раскрывается нами практически впервые в ряде специально посвященных этому статей [11; 12].

Под *стрессом инноваций* мы понимаем стресс, возникающий в процессе и результате введения инноваций, переживаний и представлений субъектов образования о том, насколько те или иные нововведения 1) действительно являются таковыми, а не симулякрами или попытками продвижения под новыми именами устаревших и непродуктивных технологий и форм обучения и воспитания; 2) являются полезными для образования, повышают его качество и облегчают задачи воспитания и обучения; 3) своевременны/нужны ли эти нововведения в наши дни; 4) внедримы ли они: у всех ли субъектов образования, в наличной образовательной среде есть необходимые ресурсы для этого.

Таким образом, стресс инноваций в образовании – это стресс, возникающий у субъектов образования в процессе и результате внедрения образовательных инноваций, описанных как

психологические дисфункции, позволяющие комплексно осмыслить причины, характер, результаты и последствия инноваций для субъектов образовательной или иной организации [11; 12].

Несомненна значимость явления стресса инноваций при попытке внедрения инноваций в сферах культурной трансмиссии, передачи/обмене опытом не только в образовании, но и науке, искусстве. Без стресса инноваций не обходятся и культурная трансмиссия, обмен людей опытом жизни в сфере массовых коммуникаций. Нынешним поколениям именно в этой сфере стало известно ошеломляющее, часто непредсказуемое влияние инноваций, называемых «цифровой революцией», дигитализацией (цифровизацией) массовых коммуникаций, одним из результатов которой стала «приватизация массовости», повлекшая кризис и вырождение традиционных СМИ, резкий качественно-количественный скачок, заключающийся в переориентации частных коммуникаций на коммуникации массовые (феномены «народной демократии», формирование и развитие практики чатов, сообществ, выделение в самостоятельную активность блогерской деятельности, сочетающей интимно-дневниковые и массовые формы жизнедеятельности личности и т. д.).

Инновации в образовании, связанные с феноменами и трендами дигитализации, метапредметности, инклюзивности и иными, возможно, еще более масштабными по эффектам и последствиям, будут оценены в полной мере еще не скоро. Однако, как очевидно уже сейчас, результаты внедрения многих инноваций огромны: об этом свидетельствуют атрибулируемые им метафоры: «смерть университета», «непрерывное образование» и т. д. Вместе с тем приведенные метафоры, перемены имеют весьма неоднозначный характер: часть из инноваций помогают улучшить образование

и отношения субъектов образования, но многие, напротив, его ухудшают и разрушают. Очевидно одно: для всех субъектов образования и остальных его стейкхолдеров инновации часто становятся стрессом (стрессом инноваций), воздействующим на человека, группу/организацию и социум в целом как минимум двойственно (многосторонне, многоуровнево, многорезультативно).

Постановка задачи. Основные цели нашего исследования – осмысление и обоснование понятия стресса инноваций в высшем образовании России.

Методика и методология исследования. Основным методом стал теоретический анализ проблем осмысления инноваций студентами и преподавателями в сфере высшего и в значительной мере среднего образования, образования в целом.

Результаты (основные результаты исследования). С середины XX в. наука о нововведениях в образовании и иных сферах на Западе стала сложной, разветвленной отраслью, но в СССР, а затем в России и иных странах бывшего СССР инновационные исследования лишь начали оформляться в самостоятельное направление научной деятельности. Так, по мнению О. Г. Хомерики, М. М. Поташника, А. В. Лоренсова, педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения в СССР и постсоветских странах лишь в последние десятилетия XX в. [13]. Советская психология и педагогика 1960–1990-х гг. отнюдь не осталась в стороне от мирового инновационного поиска. Мы можем привести знаменитые инновационные поиски педагогов Минской и Ростовской областей, Татарстана, опыт педагогов-экспериментаторов С. И. Лысенковой, В. Ф. Шаталова, Е. Н. Ильина, И. П. Волкова, Л. В. Занкова, М. П. Кашина и др., этнопедагогические исследования и разработки педагогов многочисленных союзных республик СССР в целом. В последние десятилетия важный вклад в исследование проблемы педагогических инноваций внесли специалисты Южного федерального университета: И. В. Абакумова, К. Ю. Колесина, В. Т. Фоменко [14–16] и Калужского государственного университета [11; 12] и др. В этих работах раскрыты многочисленные качественно-содержательные и процессуально-динамические аспекты проблемы инноваций, в том числе в их психологическом, а не только и не столько социокультурном или педагогическом измерениях.

Однако при всей многочисленности проблем осмысления инноваций в образовании в целом опыт рефлексивного научного исследования психологами педагогических инноваций, их влияния на всех субъектов образовательного процесса в вузах и ссузах был относительно небольшим, особенно в части психологического анализа этой проблемы.

В целом под инновацией понимается целенаправленное изменение системы отношений

в организации с целью повышения качества деятельности человека или организации/социума [17; 18]. Теоретический анализ существующих современных и традиционных, зарубежных и отечественных исследований содержания и особенностей образовательных инноваций, детерминирующих их факторов, процессов и вариантов их осмысления в образовательных учреждениях, их понимание участниками образовательного процесса свидетельствуют об их несомненной разнообразности [19–25].

В самом деле реакции обучающихся и педагогов на стрессовые ситуации вариативны: от легкого удивления при новых обстоятельствах и условиях образовательного взаимодействия до ощущения ими системных кризисов, до изменений, «переворачивающих всю жизнь человека», порождающих не только временные изменения состояния, но и более или менее стойкие, масштабные дисфункции и нарушения, способные привести человека к радикальным трансформациям, вплоть до гибели [26–28].

Кризисные и стрессовые состояния психики ребенка и взрослого – это состояния, при которых повышается риск формирования и закрепления отклоняющегося поведения, нарушений развития, болезней и травм т. д. [29–33]. Эти дисфункции становятся более выраженными, когда в условиях обучения и воспитания, труда и отдыха не учитываются отношения, привычные и изменяющиеся в процессе инноваций и иных перемен. Такие дисфункции становятся еще заметнее при нарушении соответствия между прежними, привычными, принятыми и новыми, предлагаемыми способами понимания себя и мира, традициями и принципами взаимоотношений с окружающими, традиционными и новыми возможностями и ограничениями человека как личности, партнера, ученика и профессионала. Расширение возможностей и преодоление ограничений деятельности ребенка и взрослого, включение субъектов в новую систему отношений в целом могут весьма благоприятно сказываться на уровне физического, психического, социального и нравственного их развития, создавая условия для дальнейшего совершенствования и самосовершенствования.

Однако не все перемены есть новации, призванные нести смысл развития, многие из перемен, особенно заданные извне, не принятые людьми, могут оказаться бессмысленными или иметь негативные последствия. Только сами субъекты образования, хорошо знающие обучающихся и содержание образовательных программ, инициировавшие нововведения (акторы), принявшие и продуктивно реализующие их (стейкхолдеры) могут найти оптимальные варианты консенсусных решений конфликтных, кризисных и стрессогенных, стрессовых ситуаций, так как они действительно могут понять причины и цели перемен.

К сожалению, во многих современных странах образовательные инновации осуществляются по случайным лекалам, приводя к новым ошибкам. Исключение составляют, например, страны посткапитализма, например, скандинавские, образование в которых благодаря уважению государства к гражданам и взаимному уважению людей шагнуло далеко по сравнению с капиталистическими, «развивающимися» странами и странами с «переходной» экономикой (бывшего СССР).

Огромной ошибкой постсоветских государств стало объявление специфической, многотрудной деятельности педагогов лишь «оказанием услуг», пусть образовательных. В результате резко снизился размер их заработка педагогов, упал авторитет в глазах обучающихся, их родителей, общества в целом. Свою глубокую неудовлетворенность безденежьем, падением авторитета, бессилием и безнадёжностью часть педагогов стала «вымещать» на обучающихся, аналогичным образом вели себя ученики, их близкие. В официальных и неофициальных СМИ и интернете развернулись не столько продуктивные дискуссии о взаимном должном поведении субъектов образовательного процесса, сколько, по сути, шантаж, открытая травля педагогов, психологическое давление на них (шейминг, буллинг, слатшейминг и пр.).

Не меньшая ошибка государства состояла в том, что, опрометчиво освободив педагогов всех уровней образования от воспитания обучающихся, оно не переадресовало эту традиционную для нашей страны функцию родителям. СМИ заполнили бесконечные дискуссии о «ненужных предметах», «перегруженности» учеников, породившие требования значительного снижения нагрузки обучающихся; о процедурной паритетности отношений и ученическом «самоуправлении», которое нередко теперь выступает в виде псевдосамоуправления, извращая суть самоуправления, изложенного в классических работах отечественных и зарубежных философов, педагогов и психологов (Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, Л. С. Выготский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др.).

Полагаем, что пустопорожнее обсуждение в СМИ и интернете перечисленных вопросов, извращение смысла принятых и успешно проявивших себя образовательных ценностей ведет не к решению задач повышения качества образования, но к попыткам ухода от решений, а иногда и просто к стремлению разрушить то небольшое, что еще осталось от образования. Вдохновенные обсуждения «образовательных услуг», непрерывного образования и «лоскутного сознания» современных учеников; безоглядное прославление полного электронного обучения, иных «новаций», по сути, разрушают сам смысл образования и не являются способом его развития.

Правомерно говорить о том, что некоторые «инновации» принадлежат не столько образованию, сколько деятельности по его подмене, то есть уничтожению. «Образовательные услуги» все более коммерциализируются – часть сограждан с удовольствием принимают замену бесплатного образования на платное: ведь в стране растет число граждан, принявших идею о том, что все можно продать и купить. Усвоенный навык «куплю-продажу» не только в образовательном процессе ведет к дальнейшим стрессам, формируя и усиливая масштаб и глубину разрушений в системе российского образования, когда обучающиеся и педагоги вместо обучения и воспитания граждан страны, профессионалов физически (увольняясь, отказываясь от обучения) либо психологически (отчуждаясь, симулируя учебную или обучающую деятельность) уходят или изгоняются из образовательных учреждений, торгующих «образовательными услугами» [9; 10].

Эта тенденция сохраняется, так как педагогическое сообщество и администрация конкретных учреждений полагают названные эксцессы «личными делами» отдельных учеников и педагогов. Более того, симуляции в образовании порождают отторжение, отчуждение из этой сферы части педагогов-профессионалов и обучающихся, стремящихся к образованию. Администрация образовательных учреждений порой откровенно декларирует стремление к избавлению от «неудобных», задающих вопросы о сути и качестве образования, о необходимости формировать и развивать культуру достоинства и самоуважения, дискредитируя сакральные смыслы образования в целом. Наряду со значительным ухудшением уровня подготовки обучающихся и педагогов по сравнению с серединой XX в. в СССР такая тенденция, конечно же, опасна для будущего системы образования.

В то же время значительно оптимизируются современные скандинавская и великобританская модели образования. Первая опирается на традиционные ценности и воспитывает детей и юношество в атмосфере любви, уважения, интереса к себе и миру; а современное образование Великобритании восстанавливает «осколки образования на “руинах университета”» с помощью методик советского образования, правда, по-прежнему четко следуя курсом мирового господства своей страны.

В обеих образовательных системах есть важные перемены:

1) сведены к минимуму беспредметные дискуссии о «гринфилдах» и «браунфилдах» («новых» и «старых» технологиях и методах образования), выбраны и организованы в единое целое действительно эффективные, продуктивные технологии и модели образования, нацеленные на помощь человеку в его становлении личностью, партнером и профессионалом;

2) в образовательный процесс включены все субъекты образования (заинтересованные акторы) и иные заинтересованные лица (стейкхолдеры). Сами ученики и педагоги, будучи максимально заинтересованными субъектами, в атмосфере сотрудничества, уважения, служения, творческого поиска развивают себя как личностей, строят адекватные взаимоотношения, учатся учить и учиться;

3) система образования ориентирована на традиционные ценности и обобщение богатства педагогического опыта разных поколений человечества, они открыты к осознанию и исправлению собственных ошибок, неточностей, преодолению дисфункций и барьеров в отношениях с другими субъектами образования и иными людьми.

Применительно к современным педагогическим инновациям принято выделять два типа обучения: «поддерживающее обучение» И. Гербарта и «инновационное обучение» Дж. Дьюи, Дж. Брунера, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, М. И. Махмутова).

«Поддерживающее обучение» (*maintainance learning*) – процесс и результат такой учебной (а в результате и образовательной) деятельности, которая направлена на поддержание, воспроизводство существующей культуры, социального опыта, социальной системы. Такой тип обучения и образования обеспечивает преемственность социокультурного опыта, поэтому именно он традиционно присущ школьному и вузовскому обучению.

«Инновационное обучение» (*innovative learning*) – процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, которая стимулирует внести инновационные изменения в существующую культуру, социальную среду. Такой тип обучения и образования, помимо поддержания существующих традиций, стимулирует активный отклик на возникающие проблемные ситуации перед отдельным человеком и перед обществом.

У. Беннис называет три вида обучения: поддерживающее, шоковое и инновационное [34]. «Поддерживающее обучение» подразумевает обучение в поддержке – вид обучения, способствующий сохранению социального статус-кво; учащиеся при этом в основном пассивны и стремятся приобрести знания и умения, которые авторитетные субъекты (родители, педагоги в образовательных учреждениях; а также представители общественности, государства, бизнеса, науки и искусства) считают ценными. «Шоковое обучение» – вид обучения, необходимый для выживания; часто является реактивным феноменом – реакцией на острый кризис. Обучающийся при этом не контролирует ситуацию, а должен делать только то, что требует от него ситуация. В настоящее время именно этот способ типичен для реагирования целых образовательных организаций на реальные социальные,

технологические, экономические, политические и иные изменения, происходящие вокруг них и проистекающие из них. Одним из последних примеров этого вида обучения в нашей стране и во многих других странах стал срочный переход образовательных учреждений на дистанционное обучение. Главной целью такого вида обучения является «совладание» со значительными объективными трудностями и крайне необходимыми переменами. При этом в состоянии шока могут находиться не отдельные субъекты, а обучающиеся и педагоги школ и вузов. «Инновационное обучение» – вид обучения, более гибкий, творческий, практико-ориентированный и нацеленный на исследование, чем обучение поддерживающее или шоковое. Инновационное обучение отличается упреждающим, интерактивным и самостоятельным характером. У. Беннис считает, что инновационному обучению присуще специфическое требование к обучающимся: они должны быть активными и творческими, а не пассивными и репродуцирующими. Инновационное обучение ориентирует человека на учебу, слушая других в диалоге с ними; слушая себя в диалоге с собой. Такое обучение предполагает участие в формировании событий в качестве активного субъекта перемен (актора).

Активное и включенное (совместное, взаимное) образование предполагает рассмотрение инновационного обучения как особого «способа реализации видения»: «диалога, который начинается с любопытства и подпитывается знаниями и умениями, ведущими к пониманию». Этот диалог всеобъемлющ, безграничен и бесконечен, рефлексивен и процессуален, поэтому он позволяет обучающимся не только согласиться с реальностью, а изменить ее.

Эти характеристики (дескрипторы) предлагают видение обучения в контексте осознания позитивных, оптимистичных и творческих способов борьбы с изменениями и восприятие самих перемен как источников успеха, блага, развития. Вместо перехода в режим выживания или простого реагирования на каждое происходящее изменение, вновь и вновь переживая стресс, а по сути, дистресс инноваций, концепция «инновационного обучения» предоставляет коллективам образовательных организаций способ продуктивного и здорового взаимодействия, фокусируясь на самостоятельном решении проблем.

Практически все современные организации так или иначе связывают с развитием понятия инновационного (поискового, процессуального, активного и т. д.) обучения. Однако эта связь не учитывает значимости поддержки и исполнения производственных, образовательных и иных рутин, обеспечивающих привычное функционирование и базу успешного перехода к изменениям. Практика

поддерживающего обучения не касается присвоения «инновационных» знаний и умений, развития навыков и способностей, необходимых для быстрой и точной адаптации к изменениям, принятия неудач как средства обучения или того, как использовать проективное и критическое осмысление происходящего для быстрого и полного принятия и воплощения инновационных идей. Я. А. Коменский полагал, что такое обучение ориентировано на требования доступности обучения и переход от «близкого к далекому», известного к неизвестному и т. д.

Инновационное обучение связано с более или менее спонтанно формирующейся неудовлетворенностью учеников имеющимися знаниями и умениями, а также с императивом эвристичности, творческого характера этих новых знаний и умений. Оно предполагает ориентацию на самостоятельный поиск и апробацию альтернатив, исследование собственного опыта и постоянного диалога с другими участниками образовательного процесса.

Поддерживающее обучение не соответствует задачам конкурирующих организаций или организаций, стремящихся любой ценой выжить или преуспеть во времена и в местах беспрецедентных изменений. Поддерживающее обучение подготавливает людей к адаптации к обстоятельствам: принятию их такими, какие они есть, а не такими, какими они будут. При этом люди стремятся изменить свои знания и умения, поведение и даже ценности, если, по их мнению, это согласуется с целями, способами жизни и изменениями в организации. Когда эта открытость к изменениям сочетается с верой людей в возможность действительно нужных им перемен, общие усилия по изменению могут создать мощный импульс к трансформации. Первые успехи и победы могут поддержать инновации, помочь коллективу (учеников или педагогов) поверить в перемены. Неудачи же могут дать чрезвычайно ценный опыт осознания наличия новых вариантов и возможностей. Обратная связь помогает учиться и расти.

Проектирующее или дизайн-мышление / осмысление проблем способствует объединению людей для совместного решения проблем. Использование разнообразного опыта разных людей может быть эффективным при решении внешних и внутренних проблем организации для создания новых практик и оптимизации прежних организационных отношений. Готовность и способность успешно приспосабливаться к изменениям, принятие неудач как важный путь обучения, использование проективного («дизайнерского») осмысления для эффективного и продуктивного воплощения идей часто связаны с обучением новыми способами новым знаниям и умениям. Они могут воздействовать на корпоративную культуру и влиять на успех ученического и педагогического труда, на качественно новые результаты образования в целом.

Инновационное обучение предполагает понимание и признание ценности текущих обстоятельств при активном использовании моделей самообучения, взаимообучения, исследования и практического действия, проектирования, рефлексии процессов и результатов образовательных (воз)действий [35; 36].

За рубежом в наши дни учебный процесс часто рассматривается как самостоятельный поиск учащимися нового знания, новых познавательных ориентиров высокого уровня сложности (Э. де Боно, Дж. Брунер, Э. де Кортэ, Д. Мезироу, М. Ноулз, Х. Таба, Д. Шваб и др.), процесс учебного исследования становится определяющим для построения обучения («процессуально-ориентированное» обучение) [37–39]. Однако при общем снижении планки образования «новое» знание все чаще является дискуссиями по поводу истинности наиболее банальных истин, а не действительными, открывающими мир и человека, прозрениями.

Как отмечает один из ведущих советских и российских психологов Л. А. Петровская, существует несколько направлений реформирования образования, создающих в обучении и воспитании благоприятную, психотерапевтически воздействующую, то есть целительную атмосферу:

1) практико-ориентированный подход, дополняющий, а не заменяющий классический для советской школы, теоретически-ориентированный, в том числе некоторые виды контекстного и проблемного образования;

2) деятельностно-смысловой подход, в том числе упомянутое выше контекстное, а также проблемное образование и некоторые виды программируемого образования и т. д.;

3) личностно-центрированный подход (опирающийся на идеи самореализации личности), в том числе модель образования-фасилитации, диалога, консультативно-ориентированная модель и т. д. [31].

Представленные выше образовательные подходы связаны идеей создания условий, в которых развитие человека как личности, партнера и профессионала не просто декларируется или возможно, но и неизбежно. Важно, чтобы инновационные и традиционные методы и модели образования подходили ученику и педагогу, помогали им выстроить дидактическую коммуникацию, реализовав задачи обучения и воспитания без лишних деформаций.

Создание условий развития человека опирается на идею преодоления ограничений, в том числе связанных с предшествующими стрессами образования и жизни, идею расширения возможностей человека и палитры его способов действия, совершенствования системы его отношений, включая конфликтную компетентность, умение учить и умение учиться, палитры способов продуктивного и эффективного совладания со стрессами, трудными и кризисными

ситуациями самого человека в его отношениях с другими людьми и учебно-профессиональной жизни.

Сложный процесс создания условий развития человека основывается и на идее психологически безопасного, поддерживающего и подтверждающего сопровождения развития, в ходе которого человек обретает совершенство: полноту знаний и умений («ориентировочных основ»), ясность и гармоничность целей и ценностей, транспарентность отношений с собой и людьми и т. д. В таких инновационных условиях стрессы образования или дидактогении (матетогении, педиогении, эдюктогении) не возникают (профилактируются, превентивуются) либо оперативно и полно корректируются. Конфликты как конфронтации ведут к развитию всех субъектов на всех уровнях. В иных ситуациях конфликты и стрессы подавляются и/или усиливаются, а инновации выступают как деструктивные перемены, ведущие к коллапсу образования и далее к деградации и уничтожению тех структур, которые создавали и внедряли эти инновации [40–45].

Важно, что при внедрении информационных и коммуникационных технологий и других методических и организационных инноваций необходимо опираться на общий опыт педагогики, мировые технологии обучения и воспитания, на самые современные разработки, адресованные архетипическим структурам и процессам развития интеллекта учащихся (творческие и репродуктивные навыки), а также на новые и только появляющиеся свойства участников образовательного процесса (например, лоскутное мышление; мышление, опосредованное цифровыми технологиями и устройствами и т. д.) [46–51]. Важно понимать плюсы и минусы различных форматов обучения и воспитания, их влияние на развитие сознания учащихся и других функций человека как личности, партнера и профессионала. Не менее важно учитывать способность человека к адаптации к неизвестному, постоянно изменяющимся условиям; помнить, что будущее всегда опирается на прочную основу, состоящую из осмысленного и качественного воплощения опыта предшествующих поколений.

Известно: нет ничего, что возникает с нуля и снова, без связи с прошлыми достижениями, успехами и неудачами. Важно помнить, что обучение в каждой предметной области должно сочетаться с совершенствованием обучения в других областях науки и практики: человек формируется и развивается в целом, его нельзя ограничивать ориентацией на «роботоустойчивость» и конкурентоспособность в отдельной профессиональной области и только в ней [46; 48]. Человек – это личность, партнер и профессионал, а не просто специалист с односторонним воспитанием и обучением. Его образовательный труд – это часть жизни, подготовка современного специалиста по императивам наступающих новых технологических укладов должна быть глобальной

[47; 49]. В этом контексте также важно активизировать исследовательскую активность студентов и преподавателей, анализ и самоанализ их опыта в улучшении образования [52–54]. Важно понимать, что стресс инноваций и иные стрессы образования, в первую очередь, есть проявления деформаций в отношениях людей: к себе, друг другу и миру. Профилактика и коррекция стрессов и их последствий связана с исправлением и предотвращением подобных деформаций, с нацеленностью образования на воспитание и обучение человека как субъекта культуры [55–57].

Выводы (заключение). Многие современные российские школьники и учителя средних и начальных школ, студенты и преподаватели вузов/колледжей нуждаются в профессиональной психологической помощи, в том числе в консультировании по проблемам образовательных стрессов, по проблемам стрессов и кризисов развития, включая стрессы инноваций. Такая помощь должна быть направлена на системную, интегративную профилактику и коррекцию стрессов в образовании, включая стрессы инноваций в образовании.

Важнейшие вопросы, с которыми сталкиваются образовательные организации – это вопросы о том, насколько те или иные нововведения являются 1) действительно нововведениями, а не симулякрами или попытками продвижения под новыми именами устаревших и непродуктивных технологий и форм обучения и воспитания; 2) полезными для образования, повышают его качество, облегчают задачи воспитания и обучения; 3) необходимыми и своевременными; 4) внедряемыми (для их введения и освоения у образовательных сред и субъектов образования есть необходимые ресурсы).

Очевидно, что ответы на рассмотренные в статье вопросы у участников образовательного процесса разных уровней образования, у граждан страны в целом могут быть весьма разнообразными уже потому, что в целом проблема инноваций образования в современном мире является одной из наиболее дискуссионных. Именно поэтому она неизбежно требует системного, комплексного подхода; ее решение должно осуществляться в рамках отчетливого представления о том, что есть/не есть культура, каковы реальные достижения современной культуры, в том числе педагогической.

Мнению о том, что человечество действительно способно продвигаться вперед благодаря лишь цифровым технологиям противоречит наличие мощных «возвратных течений» внутри многочисленных технологических достижений: например, переоцененные возможности интернета, когда не учитываются возможности его пользователей, оптимизаторов и т. д., цели и задачи использования. Очевидно, что без живых субъектов образовательного процесса, без учета объективных обстоятельств, описанных выше, продуктивное развитие человека и образования весьма маловероятно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авакян И. Б., Виноградова Г. А. Оценка инновационной готовности педагогических коллективов вузов // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12. № 1. С. 16–30. DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120102>.
2. Авксененко Т. Н. Влияние школьных дидактогений на социально-психологическую адаптацию студентов // Вестник университета. 2014. № 15. С. 219–222.
3. Загвязинский В. И., Строкова Т. А. Сопротивление инновациям: сущность, способы профилактики и преодоления // Образование и наука. 2014. № 3. С. 3–21.
4. Мирошниченко А. А. Комплексная оценка деятельности учителя как условие профилактики дидактогении // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2017. Т. 17, № S2. С. 162–163.
5. Наумцева Ю. Психологическая готовность к организационным изменениям: подходы, понятия, методы // Организационная психология. 2016. Т. 6, № 2. С. 55–74.
6. Панферов В. Н., Безгодова С. А., Васильева С. В., Иванов А. С., Микляева А. В. Эффективность обучения и академическая мотивация студентов в условиях онлайн-взаимодействия с преподавателем (на примере видеолекции) // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11, № 1. С. 127–143. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2020110108>.
7. Пуляева В. Н., Неврюев А. Н. Взаимосвязь базовых психологических потребностей, академической мотивации и отчуждения от учебы обучающихся в системе высшего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 2. С. 19–32. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250202>.
8. Шарыпова Т. Н., Забейворота М. В. Социально-психологические и профессиональные риски психологического «выгорания», как фактор возникновения внутриличностного конфликта // Аллея науки. 2019. Т. 2, № 3. С. 237–241.
9. Hascher T., Hadjar A. School alienation – theoretical approaches and educational research // Educational Research. 2018. Vol. 60, № 2. P. 171–188. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1443021>.
10. Pampaka M., Pepin B., Sikko S. A. Supporting or alienating students during their transition to Higher Education: Mathematically relevant trajectories in the contexts of England and Norway // International Journal of Educational Research. 2016. Vol. 79. P. 240–257. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.008>.
11. Арпентьева М. Р., Ташёва А. И., Гриднева С. В. Дидактогении и стрессы инноваций в высшем образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 3. С. 4130–4145. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20200323>.
12. Кунаковская Л. А., Гайдар К. М., Арпентьева М. Р. Стресс инноваций в образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 29, № 4. С. 56–67. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2020-4-17>.
13. Хомерики О. Г., Поташник М. М., Лоренсов А. В. Развитие школы как инновационный процесс : метод. пособие для руководителей образоват. учреждений. Москва : Новая шк., 1994. 62 с.
14. Абакумова И. В. Смыслообразование в учебном процессе : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Ростов-на-Дону, 2003. 44 с.
15. Колесина К. Ю. Метапроектное обучение: теория и технологии реализации в учебном процессе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов-на-Дону, 2009. 36 с.
16. Фоменко В. Т. Исходные логические структуры процесса обучения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов-на-Дону, 1994. 64 с.
17. Ангеловский К. Учителя и инновации : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1991. 159 с.
18. Rogers E. M. Diffusion of innovations. New York : Simon and Schuster, 2003. 576 p.
19. Еременко С. А., Попова В. В. Роль психологического консультирования при коррекции профессионального выгорания работников социальной сферы // Вестник Иркутского университета. 2019. № 22. С. 78–79.
20. Загашев И. О. Психологические аспекты готовности к инновациям у преподавателей высшей школы и качество управления инновациями // Вестник Северо-Западного государственного медицинского университета имени И. И. Мечникова. 2008. № 2. С. 105–107.
21. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект) // Современное высшее образование. 2006. № 8. С. 20–26.
22. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Москва : Эксперимент, 1995. 176 с.
23. Остапенко А. А., Хагуров Т. А. Образовательные инновации и реформы глазами учителей и преподавателей: краткий обзор социологического исследования // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 4. С. 221–226.
24. Khatri R., Henderson C., Cole R., Froyd J. E., Friedrichsen D., Stanford C. Characteristics of well-propagated teaching innovations in undergraduate STEM // International Journal of STEM Education, 2017. Vol. 4, art. 2. P. 1–10. DOI: <http://dx.doi.org/10.1186/s40594-017-0056-5>.
25. Ranga M., Etzkowitz H. Triple Helix systems: an analytical framework for innovation policy and practice in the knowledge society // Entrepreneurship and knowledge. New York, 2015. P. 117–158. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9781315795638>.
26. Rerke V. I., Bubnova I. S., Tatarinova L. V., Zhigalova O. V., Gordina O. V., Gordin A. I. Motivational readiness of teachers to innovate in educational organization: psychological aspect // Revista ESPACIOS. 2019. Vol. 40, № 26. P. 1–7. URL: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n26/a19v40n26p08.pdf> (дата обращения: 10.10.2020).

27. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1989. 205 с.
28. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва : Магистр, 1997. 224 с.
29. Платонова Н. М., Платонов М. Ю. Современные тенденции развития высшей школы // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2014. № 1. С. 81–86.
30. Ушаков К. М. От отрицания до вовлеченности. Модель поведения администратора, внедряющего инновации // Директор школы. 1996. № 5. С. 3–6.
31. Стрюкова Г. А. Профилактика профессионального выгорания: психологическое просвещение педагогов по проблемам самоактуализации // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 6. С. 1–3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/03PSMN619.pdf> (дата обращения: 10.10.2020).
32. Минигалиева М. Р. Изучение психологии и самопознания студентов. Психотерапевтическая модель педагогического общения Л. А. Петровской. Саарбрюккен : Lambert Acad. Publ., 2012. 632 с.
33. Herlofsen P. Group treatment in the aftermath of trauma // Balliere's Clinical Psychiatry. 1996. Vol. 2. P. 315–328.
34. Bennis W. G. On Becoming a Leader. New York : Basic Books, 2009. 304 p.
35. Кларин М. В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта. Москва : Луч, 2018. 640 с.
36. Klarin M. V. Conceptual challenges in understanding innovative education in organizational context // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. 2016. Vol. 4, № 1. P. 79–84.
37. Jonker J. Toolbook for organizational change. A practical approach for managers. London : Van Gorcum and Comp BV, 1995. 260 p.
38. Брунер Дж. Процесс обучения пересмотрен // Phi Delta Kappan. 1971. Вып. 53, № 1. С. 18–21.
39. Кларк Б. Р. Поддержание изменений в университетах. Преемственность кейс-стади и концепций. Москва : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2011. 312 с.
40. Bruner J. S. Toward a theory of instruction. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1966. 156 p.
41. Гайдар К. М., Малютина О. П. Особенности профессионального выгорания преподавателя высшей школы в современных условиях // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2016. № 2. С. 27–30.
42. Кунаковская Л. А. Деструктивные проявления в профессиональной деятельности преподавателя вуза // Преподаватель XXI век. 2016. № 2. С. 78–82.
43. Кунаковская Л. А., Охрименко Т. В. Психолого-педагогическая подготовка сотрудников службы «Няня на час» к взаимодействию с дошкольниками и младшими школьниками // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2014. № 1. С. 116–119.
44. Кунаковская Л. А. Самосовершенствование педагога высшей школы // Педагогическое образование и наука. 2014. № 6. С. 89–93.
45. Кунаковская Л. А. Профессиональная рефлексия как фактор самосовершенствования педагога. Воронеж : ЦНТИ, 2015. 204 с.
46. Kassymova G. K., Tokar O. V., Tashcheva A. I., Slepukhina G. V., Gridneva S. V., Bazhenova N. G., Shpakovskaya E. Yu., Arpentieva M. R. Impact of stress on creative human resources and psychological counseling in crises // International Journal of Education and Information Technologies. 2019. Vol. 13, № 1. P. 26–32.
47. Бадалов А. А., Бровкина С. Н., Арпентьева М. Р., Калинин С. С., Касымова Г. К. Архетип интеллектуальной деятельности: современная методология дескрипции протофеномена // Клиническая и специальная психология. 2020. Т. 9, № 1. С. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpse.2020090101>.
48. Arpentieva M. R., Gorelova I. V., Kassymova G. K., Lavrinenko S. V., Shumova K. A., Malinichev D. M., Simonov V. L., Kosov A. V., Garbuzova G. V., Stepanova O. P. Human resource management and dynamic capabilities of educational enterprises: psychological, social and economical aspects // Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2020. Vol. 1, № 383. P. 242–254. DOI: <https://doi.org/10.32014/2020.2518-1467.30>.
49. Kassymova G. K., Lavrinenko S. V., Kraynova E. R., Gasanova R. R., Kamenskaya E. N., Kosov A. V., Arpentieva M. R., Gorelova I. V. Modern concepts and archetypes of the management in education: psychological, social and economical aspects // Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2020. Vol. 2, № 384. P. 194–204. DOI: <https://doi.org/10.32014/2020.2518-1467.59>.
50. Kenzhaliyev O. B., Ilmaliyev Zh. B., Triyono B. M., Minghat A. D., Arpentieva M. R., Kassymova G. K. Commercialization of research and development results as the economy growth factor of the Republic of Kazakhstan // International Journal of Advanced Science and Technology. 2020. Vol. 29, № 7s. P. 18–28.
51. Triyono B. M., Mohib N., Kassymova G. K., Pratama G. N. I. P., Adinda D., Arpentieva M. R. The profile improvement of vocational school teachers' competencies // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 2. С. 151–158. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-151-158>.
52. Kassymova G. K., Tyumaseva Z. I., Valeeva G. V., Lavrinenko S. V., Arpentieva M. R., Kenzhaliyev B. K., Koshbayeva A. N., Kosov A. V., Duvalina O. N. Integrative model of student and teacher stress coping: the correction of relations in educational, professional and personal interaction. Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2019. Vol. 3, № 379. P. 2–11. DOI: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.53>.
53. Афанасенко И. В., Ташёва А. И., Габдулина Л. И. Ценностные ориентации в связи с социальной фрустрированностью обучающихся и работающих молодых

мужчин и женщин // Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 4. С. 172–183.

54. Ташчёва А. И., Воронцов Д. В., Гриднева С. В. Консультативная психология: базовые методические проблемы. Ростов-на-Дону: Изд-во Юж. федер. ун-та, 2016. 342 с.

55. Tashcheva A. I., Gridneva (Bedredinova) S. V. Psychological and pedagogical support of adolescents with addictions and co-addictions // Integrative approach in the prevention of addictions in the youth environment :

materials of the III Intern. sci. forum (Rostov-on-Don, Dec. 1–2, 2016). Rostov-on-Don, 2016. P. 180–187.

56. Actual problem of the practical psychology education Vol. 12. Academic psychological counseling: psychological support for education / ed. by M. R. Arpentieva [et al.]. Toronto : Altaspera Publ., 2019. 230 p.

57. Afanasenko I. V., Tashcheva A. I., Gabdulina L. I. System of values of the youth in the light of its social frustration // The Social Sciences. 2015. № 10. P. 1287–1290.

REFERENCES

1. Avakyan I. B., Vinogradova G. A. Evaluation of innovative readiness of teaching staff of universities. *Psychological-educational studies*, 2020, Vol. 12, no. 1, pp. 16–30. DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120102>. (In Russ.).

2. Avksenenko T. N. Influence of school didactogenies on socio-psychological adaptation of students. *Bulletin of the University*, 2014, no. 15, pp. 219–222. (In Russ.).

3. Miroshnichenko A. A. Comprehensive evaluation of teacher's activity as a condition of prevention of didactogeny. *Mental health issues for children and adolescents*, 2017, vol. 17, no. S2, pp. 162–163. (In Russ.).

4. Zagvyazinsky V. I., Strokova T. A. Opposition to innovations: essence, methods of prevention and overcoming. *Education and science*, 2014, no. 3, pp. 3–21. (In Russ.).

5. Naumtseva Y. Psychological readiness for organizational change: approaches, concepts, methods. *Organizational psychology*, 2016, vol. 6, no 2, pp. 55–74. (In Russ.).

6. Panferov V. N., Bezgodova S. A., Vasil'yeva S. V., Ivanov A. S., Miklyayeva A. V. Learning efficiency and academic motivation of students in online interaction with a teacher (using the example of a video lecture). *Social psychology and society*, 2020, vol. 11, no 1, pp. 127–143. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2020110108>.

7. Pulyaeva V. N., Nevryuev A. N. Interrelation of basic psychological needs, academic motivation and alienation from students studying in higher education. *Psychological science and education*, 2020, vol. 25, no 2, pp. 19–32. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250202>

8. Sharypova T. N., Zabeyvorota M. V. Socio-psychological and professional risks of psychological "burnout" as a factor in the occurrence of intrapersonal conflict. *Alley of science*, 2019, vol. 2, no. 3, pp. 237–241. (In Russ.).

9. Hascher T., Hadjar A. School alienation - theoretical approaches and educational research. *Educational Research*, 2018, vol. 60, no. 2, pp. 171–188. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1443021>.

10. Pampaka M., Pepin B., Sikko S. A. Supporting or alienating students during their transition to higher education: mathematically relevant trajectories in the contexts of England and Norway. *International Journal of Educational Research*, 2016, vol. 79, pp. 240–257. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.008>.

11. Arpentieva M. R., Tashcheva A. I., Gridneva S. V. Didactogenias and stresses of innovations in higher

education. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 4130–4145. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20200323>

12. Kunakovskaya L. A., Gaidar K. M., Arpentieva M. R. The stress of innovation in education. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 29, no. 4, pp. 56–67. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2020-4-17>.

13. Khomeriki O. G., Potashnik M. M., Lorensov A. V. *School development as an innovative process: a manual*. Moscow, New School, 1994, 62 p. (In Russ.).

14. Abakumova I. V. *Formation of meaning in the educational process*: diss. abstr. Rostov-on-Don, 44 p. (In Russ.).

15. Kolesina K. Yu. *Metaproject training: theory and technologies of implementation in the educational process*: diss. abstr. Rostov-on-Don, 2009, 36 p. (In Russ.).

16. Fomenko V. T. *Initial logical structures of the learning process*: diss. abstr. Rostov-on-Don, 1994, 64 p. (In Russ.).

17. Angelovski K. *Teachers and innovations*: book for teacher. Moscow, Prosveshchenie, 1991, 159 p. (In Russ.).

18. Rogers E. M. *Diffusion of innovations*. New York, Simon and Schuster, 2003, 576 p.

19. Yeremenko S. A., Popova V. V. The role of psychological counseling in the correction of professional burnout of social workers. *Bulletin of Irkutsk University*, 2019, no. 22, pp. 78–79. (In Russ.).

20. Zagashev I. O. Psychological readiness for innovation as a condition of effectiveness of implementation quality management systems. *Bulletin of I. I. Mechnikov North-West State Medical University*, 2008, no. 2, pp. 418–420. (In Russ.).

21. Zimnyaya I. A. Adequacy approach. What is its place in the system of the modern approaches and problems of education? (Theoretical and methodological aspect). *Modern higher education*, 2006, no. 8, pp. 20–26. (In Russ.).

22. Clarin M. V. (1995). *Innovations in world pedagogy: training based on research, games, discussions. (Analysis of foreign experience)*. Moscow, Experiment, 176 p. (In Russ.).

23. Ostapenko A. A., Khagurov T. A. Educational innovations and reforms through the eyes of teachers and teachers: a brief survey of sociological research. *International Journal of Experimental Education*, 2013, no. 4, pp. 221–226. (In Russ.).

24. Khatri R., Henderson C., Cole R., Froyd J. E., Friedrichsen D., Stanford C. Characteristics of

well-propagated teaching innovations in undergraduate STEM. *International Journal of STEM Education*, 2017, vol. 4, art. 2, pp. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40594-017-0056-5>

25. Ranga M., Etzkowitz H. Triple Helix systems: an analytical framework for innovation policy and practice in the knowledge society. *Entrepreneurship and knowledge exchange*. New York, 2015, pp. 117–158. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315795638>.

26. Rerke V. I., Bubnova I. S., Tatarinova L. V., Zhigalova O. V., Gordina O. V., Gordin, A. I. (2019). Motivational readiness of teachers to innovate in educational organization. *Revista ESPACIOS*, vol. 40, no. 26, pp. 1–7. URL: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n26/a19v40n26p08.pdf> (accessed 10.10.2020)

27. Postalyuk N. Yu. *Creative style of activity: pedagogical aspect*. Kazan, Kazan Univ. Publ., 1989, 205 p. (In Russ.).

28. Slastenin V. A., Podymova L. S. *Pedagogy: innovative activity*. Moscow, Master, 1997, 224 p. (In Russ.).

29. Platonova N. M., Platonov M. Yu. Modern trends in the development of higher education. *Scientific notes of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2014, no. 1, pp. 81–86. (In Russ.).

30. Ushakov K. M. From denial to involvement. Innovation administrator behavior model. *School director*, 1996, no. 5, pp. 3–6. (In Russ.).

31. Stryukova G. A. Prevention of professional burnout: psychological education of teachers on the issues of self-actualization. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 2019, vol. 7, no. 6, pp. 1–3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/03PSMN619.pdf> (accessed 10.10.2020). (In Russ.).

32. Minigalieva M. R. *The study of psychology and self-knowledge of students. Psychotherapeutic model of pedagogical communication by L. A. Petrovskaya*. Saarbrücken, Lambert Acad. Publ., 2012, 632p. (In Russ.).

33. Herlofsen P. Group treatment in the aftermath of trauma. *Balliere's Clinical Psychiatry*, 1996, vol. 2, pp. 315–328.

34. Bennis W. G. *On becoming a leader*. New York, Basic Books, 2009, 304 p.

35. Klarin M. V. *Innovative learning models: a study of world experience*. Moscow, Luch, 2018, 640 p. (In Russ.).

36. Klarin M. V. Conceptual challenges in understanding innovative education in organizational context. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2016, vol. 4, no. 1, pp. 79–84.

37. Jonker J. *Toolbook for organizational change. A practical approach for managers*. London, Van Gorcum a. Comp BV, 1995, 260 p.

38. Bruner J. S. Process of education reconsidered. *Phi Delta Kappan*, 1971, vol. 53, no. 1, pp. 18–21. (In Russ.).

39. Clark B. R. *Maintaining change at universities. The succession of case studies and concepts*. Moscow, Higher School of Economics Publ., 2011, 312 p. (In Russ.).

40. Bruner J. S. *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1966, 156 p.

41. Gaidar K. M., Malyutina O. P. Features of professional burnout of a higher school teacher in modern conditions. *Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of higher education*, 2016, no. 2, pp. 27–30. (In Russ.).

42. Kunakovskaya L. A. Destructive manifestations in the professional activity of a university teacher. *Teacher of the XXI century*, 2016, no. 2, pp. 78–82. (In Russ.).

43. Kunakovskaya L. A., Okhrimenko T. V. Psychological and pedagogical training of employees of the “Nanny for an hour” service for interaction with preschoolers and primary school children. *Proceedings of Voronezh State Pedagogical University*, 2014, no. 1, pp. 116–119. (In Russ.).

44. Kunakovskaya L. A. Self-improvement teacher of higher education. *Pedagogical education and science*, 2014, no. 6, pp. 89–93. (In Russ.).

45. Kunakovskaya L. A. *Professional reflection as a factor in teacher self-improvement*. Voronezh, TsNTI, 2015, 204 p. (In Russ.).

46. Kassymova G. K., Tokar O. V., Tashcheva A. I., Slepukhina G. V., Gridneva S. V., Bazhenova N. G., Shpakovskaya E. Yu., Arpentieva M. R. Impact of stress on creative human resources and psychological counseling in crises. *International Journal of Education and Information Technologies*, 2019, vol. 13, no. 1, pp. 26–32.

47. Badalov A. A., Brovkina S. N., Arpentieva M. R., Kalinin S. S., Kassymova G. K. The archetype of intellectual activity: a modern methodology for the description of the protophenomenon. *Clinical and special psychology*, 2020, vol. 9, no. 1, pp. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpse.2020090101>

48. Arpentieva M. R., Gorelova I. V., Kassymova G. K., Lavrinenko S. V., Shumova K. A., Malinichev D. M., Simonov V. L., Kosov A. V., Garbuzova G. V., Stepanova O. P. Human resource management and dynamic capabilities of educational enterprises: psychological, social and economical aspects. *Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2020, vol. 1, no. 383, pp. 242–254. DOI: <https://doi.org/10.32014/2020.2518-1467.30>.

49. Kassymova G. K., Lavrinenko S. V., Kraynova E. R., Gasanova R. R., Kamenskaya E. N., Kosov A. V., Arpentieva M. R., Gorelova I. V. Modern concepts and archetypes of the management in education: psychological, social and economical aspects. *Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2020, vol. 2, no. 384, pp. 194–204. DOI: <https://doi.org/10.32014/2020.2518-1467.59>

50. Kenzhaliyev O. B., Ilmaliyev Zh. B., Triyono B. M., Minghat A. D., Arpentieva M. R., Kassymova G. K. Commercialization of research and development results as the economy growth factor of the Republic of Kazakhstan. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 2020, vol. 29, no. 7s, pp. 18–28.

51. Triyono B. M., Mohib N., Kassymova G. K., Pratama G. N. I. P., Adinda D., Arpentieva M. R. The profile improvement of vocational school teachers' competencies. *Higher Education in Russia*, 2020, vol. 29, no. 2, pp. 151–158. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-151-158>.

52. Kassymova K. G., Tyumaseva Z. I., Valeeva G. V., Lavrinenko S. V., Arpentieva M. R., Kenzhaliyev B. K., Kosherbayeva A. N., Kosov A. V., Duvalina O. N. Integrative model of student and teacher stress coping: the correction of relations in educational, professional and personal interaction. *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2019, vol. 3, no. 379, pp. 2–11. DOI: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.53>.

53. Afanasenko I. V., Tashcheva A. I., Gabdulina L. I. Value orientations in connection with the social frustration of students and working young men and women. *Humanities and social sciences*, 2015, no. 4, pp. 172–183. (In Russ.).

54. Tashcheva A. I., Vorontsov D. V., Gridneva S. V. *Counseling psychology: basic methodological problems*. Rostov-on-Don, South Feder. Univ. Publ, 342 p. (In Russ.).

55. Tashcheva A. I., Gridneva (Bedredinova) S. V. Psychological and pedagogical support of adolescents with addictions and co-addictions. *Integrative approach in the prevention of addictions in the youth environment: materials of the III Intern. sci. forum (Rostov-on-Don, Dec. 1-2, 2016)*. Rostov-on-Don, 2016, pp. 180–187.

56. Arpentieva M. R., Tashcheva A. I., Gridneva S. V. (eds.) *Actual problem of the practical psychology. Vol. 12: Academic psychological counseling: psychological support for education*. Toronto: Altaspera Publ., 2019, 230 p.

57. Afanasenko I. V., Tashcheva A. I., and Gabdulina L. I. System of values of the youth in the light of its social frustration. *The Social Sciences*. 2015, no. 10, pp. 1287–1290.

Информация об авторах

Арпентьева Мариям Равильевна – доктор психологических наук, доцент, академик Международной академии образования (МАО), член-корреспондент Российской академии естествознания (РАЕ), Заслуженный работник науки и образования Российской академии естествознания, педагог-психолог, ГБОУ КО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи “Содействие”» (Российская Федерация, 248023, Калуга, ул. Степана Разина, д. 26, e-mail: mariam_rav@mail.ru).
<https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

Ташчёва Анна Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии личности и консультативной психологии, научный руководитель Психологической службы Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет (Российская Федерация, 344006, Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42, e-mail: annaivta@mail.ru). <https://orcid.org/0000-0001-5199-9254>

Гриднева Светлана Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологии Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет (Российская Федерация, 344006, Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42, e-mail: gridneva-sveta@mail.ru).
<https://orcid.org/0000-0001-6947-5416>

Статья поступила в редакцию 20.11.20

После доработки 04.02.21

Принята к публикации 05.03.21

Information about the authors

Mariam R. Arpentieva – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Academician of the International Academy of Education, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Honored Worker of Science and Education of the Russian Academy of Natural Sciences, Educational Psychologist, Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Assistance” (26, Razin Str., Kaluga, 248023, Russian Federation, e-mail: mariam_rav@mail.ru).
<https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

Anna I. Tashcheva – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Personality Psychology and Consultative Psychology, Head of the Psychological Service of the Academy of Psychology and Pedagogy, South Federal University (105/42, Bolshaya Sadovaya Str., 344006, Rostov-on-Don, Russian Federation, e-mail: annaivta@mail.ru).
<https://orcid.org/0000-0001-5199-9254>

Svetlana V. Gridneva – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of General and Pedagogical Psychology, Academy of Psychology and Pedagogy, South Federal University (105/42, Bolshaya Sadovaya Str., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation, e-mail: gridneva-sveta@mail.ru).
<https://orcid.org/0000-0001-6947-5416>

The paper was submitted 20.11.20

Received after reworking 04.02.21

Accepted for publication 05.03.21

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-8

УДК 35.088.6

Оригинальная научная статья

Региональные инновационные проекты как инструменты социально-экономического развития субъектов Российской Федерации

Ю. И. Молотков

*Сибирский институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы
Новосибирск, Российская Федерация,
e-mail: molotkov@siu.ranepa.ru*

Аннотация. В статье рассматривается формирование регионального проекта «Создание межвузовского кампуса», который подготовлен в рамках программы повышения квалификации государственных гражданских служащих Новосибирской области по договору с Сибирским институтом управления РАНХиГС. В Указе Президента 204 от 7 мая 2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах на период до 2024 года»¹ ставится цель увеличения количества иностранных граждан, обучающихся в образовательных организациях высшего образования и научных организациях не менее чем в два раза. Высшая школа г. Новосибирска и области обладает высоким потенциалом обучения молодежи области и иностранных граждан. В Новосибирской области образовательные программы реализуют 17 государственных, 5 частных и 5 филиалов вузов, в которых обучается более 106 тыс. студентов, в том числе 7 800 граждан иностранных государств. Темпы развития материальной базы высшей школы Новосибирской области не соответствуют росту количества иностранных и иностранных студентов, преподавателей, ученых. Университеты и академии размещаются более чем в 92 учебных и жилых зданиях, разбросанных по Новосибирску и Новосибирской области. Это обстоятельство существенно снижает потенциал межвузовского взаимодействия и международной конкуренции. Одним из основных ограничений развития научно-образовательного комплекса региона является недостаток мест в общежитиях и их несоответствие современным требованиям. В связи с этим разработка и реализация проекта «Кампус Нск – 2024» позволит исправить существующую диспропорцию.

Ключевые слова: проектная деятельность, национальные цели, региональные проекты, цели, задачи, показатели проекта, риски проекта, бюджет проекта

Для цитирования: Молотков Ю. И. Региональные инновационные проекты как инструменты социально-экономического развития субъектов Российской Федерации // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 74–85. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-8>

¹ О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года [Электронный ресурс]: указ Президента за № 204 от 7 мая 2018 г. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 11.01.2021).

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-8
Full Article

Regional innovation projects as tools of socio-economic development of the Russian Federation's constituent entities

Molotkov, Yu. I.

*Russian Academy of National Economy and Public service
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: molotkov@siu.ranepa.ru*

Abstract. The article examines forming the regional project “Creating an intercollegiate campus” prepared as a part of the program on training civil servants in Novosibirsk Region under a contract with the Siberian Institute of Management, of RANEPa. The President Decree no. 204 on 07.05.2018 “On national goals and strategic objectives for the period up to 2024” aims the goal to increase the number of foreign citizens enrolled in higher education organizations and scientific organizations at least twice. The higher schools of Novosibirsk and the region has a high potential to train the regional and foreign youth people. In Novosibirsk Region as a subject of the Russian Federation, there are 17 state, 5 private universities and 5 university branches implementing educational programs for more than 106 thousand students including 7,800 foreign citizens. The pace of material base development of higher educational institutions in Novosibirsk Region does not correspond to growing the number of non-resident and foreign students, teachers, and scientists. Universities and academies are located in more than 92 educational and residential buildings scattered throughout Novosibirsk and region. This fact significantly reduces the potential of inter-university interaction and international competition. The main restriction of developing the regional scientific and educational complex is the lack of places in dormitories and their non-compliance with modern requirements. Therefore, the project “Campus Nsk-2024” will greatly correct the existing imbalance.

Keywords: project activities, national goals, regional projects, goals, objectives, project indicators, project risks, project budget

Citation: Molotkov, Yu. I. [Regional innovation projects as tools of socio-economic development of the Russian Federation's constituent entities]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 2, pp. 74–85. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-8>

Введение. Актуальность формирования и реализации проекта «Создание межвузовского кампуса Новосибирской области» (сокращенно – «Кампус Нск – 2024») определена в Указе Президента 204 от 7 мая 2018 г., а также в проведенном исследовании проектной группой специалистов подразделений министерства образования Новосибирской области и других структур органов исполнительной власти (ОИВ) при разработке регионального проекта «Кампус Нск – 2024». В. В. Путин в своем выступлении² отметил: «Чтобы у талантливых и мотивированных молодых людей независимо от их места жительства, дохода родителей были возможности для получения высшего образования, предлагаю реализовать в стране дополнительную программу строительства студенческих общежитий, современных комфортных кампусов. Мы должны будем это обязательно сделать».

² Из выступления Президента Российской Федерации В. В. Путина на пленарном заседании Всероссийского союза ректоров в Санкт-Петербурге 26 апреля 2018 г.

Анализ показал, что высшая школа Новосибирской области обладает уникальными ресурсами и потенциалом. В подготовку специалистов с высшим образованием для современной научно-инновационной деятельности в обществе вовлечены организации Новосибирского научного центра. Обучение в г. Новосибирске привлекательно не только для жителей области, но и для студентов из других регионов и иностранных государств: таких студентов в Новосибирске 40 %. Потенциал высшего образования области включает в себя 17 государственных и 5 частных вузов, 5 филиалов вузов, реализующих образовательные программы высшего образования, по которым обучается более 106 тыс. студентов, из них 7 800 – граждане иностранных государств.

Темпы развития материальной базы высшей школы Новосибирской области не соответствуют росту количества иногородних и иностранных студентов, преподавателей, ученых. Университеты и академии размещаются более чем в 92 учебных

и жилых зданиях, разбросанных по Новосибирску и Новосибирской области. Все это существенно снижает потенциал межвузовского взаимодействия и международной конкуренции.

Одним из основных ограничений развития научно-образовательного комплекса региона является недостаток мест в общежитиях и их несоответствие современным требованиям.

Министерством образования Новосибирской области было проведено обследование учебных заведений на соответствие общежитий современным требованиям и обеспеченности потребности обучающихся местами в общежитиях с учетом плана перспективного развития вузов. В обследовании приняли участие 9 высших учебных заведений: ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет» (НГМУ); ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет» (НГТУ); ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения» (СГУПС); ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет» (НГАУ); ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (НГПУ); ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный университет экономики и управления» (НГУЭУ); ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет» (НГАСУ); ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный университет архитектуры, дизайна и искусств» (НГУАДИ). Результаты обследования представлены в таблице 1.

Из таблицы 1 следует, что в 2018 г. общее количество иногородних и иностранных студентов составило 27 753 человека, из них 12 939 или 46,6 % обеспечены местами в общежитии. Количество студентов, подтвердивших потребность в общежитии, – 8 438 человек.

Постановка задачи. Прогнозируемая потребность мест в общежитиях с учетом перспективного развития вузов к 2024 г. составит 10 580 мест.

Кроме того, с учетом поставленной Президентом Российской Федерации В. В. Путиным задачи по увеличению численности иностранных студентов в два раза, необходимо будет решать задачу по их размещению.

Также в соответствии с решениями, принятыми Международной федерацией хоккея на льду (ИИХФ), перед руководством Новосибирской области возникает необходимость размещения команд, болельщиков и гостей в период проведения в Новосибирске Молодежного чемпионата мира по хоккею 2023 г. Эти и другие обстоятельства требуют эффективного и комплексного решения. Для решения имеющихся проблем и сформированных задач Президентом предлагается использовать возможность создания на территории Новосибирской области межвузовского кампуса и реализовать в виде регионального проекта, который может быть включен в национальные проекты.

Кампус (англ. *campus*) имеет латинское происхождение (обозначает «поле», «открытое пространство») – университетский городок, обособленная территория, включающая всю инфраструктуру: комплекс зданий и сооружений, в который входят учебные корпуса, лаборатории, библиотека, спортзал, административные помещения, студенческий клуб, поликлиника, общежитие и т. п. Кампус – это своеобразный культурный ландшафт и определенная интеллектуальная среда, которая благодаря этому имеет узнаваемый образ [11].

Важным стимулом для привлечения на учебу талантливых студентов и на работу специалистов высокой квалификации является современная инфраструктура, необходимая для проживания и работы привлекаемых специалистов и получения высококлассного образования для студентов: межвузовские лаборатории, бизнес-инкубатор и коворкинг центры; жилье, спорткомплекс, библиотека, а также коммерческая застройка. Наличие кампуса будет дополнительным аргументом в пользу нашего

Таблица 1. Итоги обследования потребности вузов в общежитиях с учетом перспективного развития

Table 1. The results of the survey of the need of universities in dormitories taking into account the future development

Показатель/Годы	Ед. изм.	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Количество иногородних студентов	Чел.	23 044	23 353	23 667	24 193	24 607	25 053	25 397
Количество иностранных студентов	Чел.	4 709	4 825	4 950	5 085	5 220	5 380	5 610
Количество мест в общежитиях	Место	12 939	12 039	13 109	13 211	13 279	13 381	13 449
Количество преподавателей, нуждающихся в жилье (на время контракта) с учетом перспективного развития вуза	Чел.	802	831	850	899	918	952	967

региона при выборе вузов абитуриентами, студентами, преподавателями. Кампус для студентов станет организационной структурой, обеспечивающей жизнедеятельность и конкурентоспособность высшей школы субъекта РФ Новосибирской области.

Методика и методология исследования.

Формирование регионального проекта осуществлялось по методическим рекомендациям³, утвержденным аппаратом Правительства РФ, в соответствии с разъяснениями по заполнению типовых форм паспортов проектов. Разработка проекта «Создание межвузовского кампуса Новосибирской области» в себя включает следующие разделы.

1. Общие положения.
2. Содержание проекта «Кампус Нск – 2024».
3. Этапы и контрольные точки реализации проекта.
4. Бюджет проекта «Кампус Нск – 2024».
5. Ключевые риски и возможности реализации проекта «Кампус Нск – 2024».
6. Индикативные показатели реализации проекта «Кампус Нск – 2024».
7. Законодательные, нормативные правовые документы, обеспечивающие реализацию проекта «Кампус Нск – 2024».
8. Паспорт регионального проекта «Кампус Нск – 2024».
9. График Ганте реализации мероприятий проекта «Кампус Нск – 2024».
10. Организационная структура государственно-частного партнерства.

Разработка проекта осуществлена по двум стадиям формирования проекта: «Идея проекта» и «Инициация проекта», последующие стадии формируются после одобрения проекта проектным комитетом.

Результаты (основные результаты проектирования). При проектировании и формировании проекта по вышеприведенным разделам создания межвузовского кампуса Новосибирской области были сформированы основная цель, основные задачи, индикативные показатели, объем финансирования и конечные результаты межвузовского проекта «Кампус Нск – 2024».

Цель проекта «Кампус Нск – 2024» – создание комфортных условий для эффективной организации учебного процесса, исследовательской деятельности,

проживания и досуга студентов и преподавателей вузов Новосибирской области на проектируемой территории.

Задачи проекта «Кампус Нск – 2024»:

- 1) обеспечение потребности в современных условиях проживания студентов, аспирантов и преподавателей;
- 2) обеспечение эффективной межвузовской кооперации;
- 3) увеличение экспорта образовательных услуг и технологий;
- 4) повышение конкурентоспособности образования вузов Новосибирской области на внутреннем и международных рынках образовательных услуг.

С учетом поставленных задач следует определить место расположения межвузовского кампуса. Необходимая площадь земельного участка – не менее 30 га, с хорошей транспортной доступностью, возможностью создания комфортных условий для проживания, обучения, исследовательской работы и активного отдыха.

Отличительной чертой кампуса станет его межвузовский характер: на распределенной территории в двух областях размещения кампуса будут располагаться не только общежития для обучающихся, в том числе иностранных, разных университетов, включенных в проект, но и вся инфраструктура, необходимая для междисциплинарных образовательных программ, научных и инновационных проектов, в том числе международных.

Таким образом, межвузовский кампус будет отвечать международным масштабам деятельности за счет востребованных программ обучения, обеспечивающих научное лидерство в инновационных сферах исследования, что привлечет зарубежных студентов, преподавателей-исследователей для реализации совместных проектов с зарубежными университетами. Объединение усилий исследовательско-образовательной деятельности ведущих вузов региона с научно-исследовательской деятельностью научных организаций Новосибирского научного центра обеспечит конкурентные преимущества образовательных технологий и программ, за счет реализации современных технологий и программ будут формироваться новые универсальные компетенции студентов и обучающихся других категорий.

Показатели проекта «Кампус Нск – 2024» – это основные индикативные показатели:

- увеличение обучающихся иностранных граждан по очной форме в вузах Новосибирской области с 7,8 тыс. (2018 г.) до 15,6 тыс. чел. (2024 г.);
- увеличение объема внебюджетных средств, полученных от реализации образовательных программ высшего, дополнительного и среднего профессионального образования для иностранных граждан с 39 млн руб. (в 2018 г.) до 700 млн руб. (2024 г.).

³ Методические рекомендации по разработке национальных проектов (программ) (утверждены Аппаратом Правительства Российской Федерации 4 июня 2018 г. № 4072п-П6; Разъяснения по заполнению форм паспортов национальных проектов (программ) и федеральных проектов (к постановлению Правительства 1288 от 31 октября 2018 г.) к методическим указаниям от 4 июня 2018 г. N 4072п-П6 [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/550517324> (дата обращения: 11.01.2021).

Результаты проекта «Кампус Нск – 2024».
Реализация проекта обеспечит:

1) повышение интегрированности образовательных и научных программ в федеральную и международную научно-образовательную среду (разработка новых образовательных программ, нацеленных на решение общероссийских и мировых образовательных проблем);

2) формирование высококвалифицированных кадров для цифровой экономики с широкими междисциплинарными компетенциями (аккумуляция ресурсов вузов для обеспечения мирового качества высшего образования);

3) создание образовательного центра для зарубежных стран, использование потенциала стран ближнего зарубежья в формировании нового образовательно-исследовательского центра (актуализация социально-экономического взаимодействия регионов Сибири со странами Центральной Азии);

4) увеличение в два раза количества иностранных граждан, обучающихся в вузах и научных организациях с возможностью трудоустройства наиболее талантливых (профилактика миграции талантливых абитуриентов из Новосибирской области);

5) формирование городской среды нового типа, повышение привлекательности Новосибирска как места для образования и профессиональной реализации (привлечение активного населения, способ развития сибирских территорий; повышение уровня социального оптимизма);

6) привлечение инвестиций в регион. Создание «точки развития» для привлечения дополнительных ресурсов (финансы, профессорско-преподавательский состав, структурообразующие проекты, информационные ресурсы, занятость населения в строительстве, производстве и в приоритетных областях развития и т. д.)

Таким образом, создаваемый кампус обеспечит сетевое и инновационное взаимодействие высшей школы региона, будет играть роль международного молодежного центра. На базе межвузовского кампуса будут созданы условия для интеграции ведущих университетов в мировое образовательное пространство, достижения международного признания реализуемых в них образовательных программ, академической мобильности обучающихся, преподавателей и научных работников, экспорта образовательных услуг и технологий, сохранения интеллектуального потенциала страны.

Сроки и этапы реализации проекта «Кампус Нск – 2024». Для отслеживания исполнения мероприятий проекта по срокам реализации разработан график Ганте, в котором предусмотрены контрольные точки мониторинга начала и окончания работ. График учитывает этапы жизненного цикла и календарный план реализации проекта. Межвузовский кампус

обозначен как один из масштабных инфраструктурных проектов второй очереди реализации Новосибирского научного центра (ННЦ) и будет реализован поэтапно.

Этап I. Планируется построить первый блок корпусов кампуса и расположить его на территории г. Новосибирска вблизи проектируемого Ледового дворца спорта на набережной р. Обь. Такое расположение обеспечит максимальную транспортную доступность мест проживания студентов к учебным корпусам вузов, расположенных в г. Новосибирске, и спортивной инфраструктуре, предполагаемой к размещению на указанной территории. Кроме того, введенные жилые площади межвузовского кампуса могут быть использованы для приема гостей на молодежный чемпионат мира по хоккею в 2023 г. в г. Новосибирске. В связи с этим на этой площадке целесообразно строительство конгресс-холла, отеля и апартаментов высокого класса для размещения гостей. Это важная имиджевая, презентационная составляющая проекта межвузовского кампуса: площадка отличается высокой привлекательностью, поскольку размещается вблизи реки и набережной, удовлетворяет эстетическим и рекреационным требованиям, является высоколиквидной.

Этап II. На этом этапе планируется построить второй блок корпусов кампуса, который будет расположен на территории, прилегающей к рабочему поселку Краснообск. Такое расположение обосновано необходимостью интеграции исследовательской и образовательной деятельности ведущих вузов региона с научными центрами и институтами ННЦ. На этой территории будут построены новые образовательные корпуса для тех институтов и структурных подразделений университетов, в которых будут реализовываться образовательные программы совместно с научными центрами и институтами ННЦ. Запланировано создание новых образовательных программ, в частности в области ускорительной техники, биоинженерии, химии, анализа данных, промышленного дизайна и приборостроения. Здесь будут расположены научно-исследовательские лаборатории, инжиниринговые центры, центры прототипирования. Например:

- НГПУ планирует разместить на этой территории лабораторию высокотехнологичного компьютерного инжиниринга, лабораторию инжиниринга и образовательной робототехники, лабораторию социального предпринимательства, лабораторию финансовых технологий, молодежный центр;

- НГАУ во втором блоке корпусов кампуса предполагает открыть селекционный центр по селекции и семеноводству картофеля, кафедру для переподготовки кадров по селекции и семеноводству картофеля, совместные лаборатории с СФНЦА РАН и ИЦиГ СО РАН;

- НГТУ рассчитывает создать бизнес-инкубатор для обучающихся, межвузовский досуговый центр культуры, коворкинг-центр;
- НГУЭУ планирует на этой площадке развернуть предпринимательское образование, образование по направлениям цифровой экономики;
- СГУПС предполагает реализацию совместных с НГТУ образовательных программ по направлению «Информационные системы и технологии».

Кроме того, на площадках кампуса возможна реализация междисциплинарных образовательных программ среднего профессионального образования.

Блок корпусов кампуса, размещенный территориально вблизи р. п. Краснообск, удовлетворяет потребности молодых ученых в жилье. По информации СО РАН, потребность в жилье молодых ученых и сотрудников научных организаций актуальна для более чем 6 000 человек, и это без учета обеспечения кадрами реализации проектов технологического и инновационного направлений. В случае реализации проектов развития исследовательской инфраструктуры оценка СО РАН общего количества создаваемых рабочих мест – 9 890 сотрудников, произойдет удвоение количества сотрудников, занятых исследованиями (научных сотрудников, инженеров, технического персонала).

Основная идея создаваемого современного кампуса – формирование комфортной ландшафтной и пространственной среды с пешеходной доступностью до всех объектов, обеспечивающих функциональную жизнедеятельность студентов, образовательного, научно-исследовательского, социального, производственного и активного отдыха за счет создания современных рекреационных зон для отдыха и спорта. Это могут быть открытые пространства, объекты кампуса, которые служат для публичных выступлений, сборов, торжественных мероприятий. Парковые рекреационные зоны, созданные для отдыха и занятий, необходимы университетскому комплексу.

Создаваемый кампус будет иметь удобную безбарьерную транспортную систему для маломобильных категорий граждан, которая имеет необходимое количество наземных и подземных парковочных мест и обеспечивает парковку служебных, личных автомобилей.

Реализация мероприятий календарного плана проекта позволит:

- а) обеспечить выполнение стратегических задач Новосибирской области;
- б) реализовать уникальный проект для области и России, с использованием государственно-частного партнерства (ГЧП);
- в) использовать софинансирование из федерального бюджета;
- г) задействовать 10 органов исполнительной власти области на решение задач проекта.

Бюджет проекта «Кампус Нск – 2024». Формирование бюджета по реализации мероприятий проекта «Создание межвузовского кампуса Новосибирской области» предусматривает привлечение ресурсов из нескольких источников финансового обеспечения на общую сумму более 43 млрд руб., в том числе:

- федеральный бюджет 13 200 млн (30,5 %);
- областной бюджет Новосибирской области 10 240 млн (23,7 %);
- внебюджетные средства 19 800 млн (45,8 %).

Градостроительное решение кампуса, архитектурно-планировочные решения и эскиз застройки, формирование технической части проекта составляет 10 % от стоимости проекта (3 120 млн руб.).

Основные параметры расчета ориентированы на прогнозные показатели вузов: 20 000 студентов, аспирантов, 1 500 преподавателей и 1 000 научных сотрудников; зона размещения основных объектов общественного назначения вузов и научных организаций общей площадью 150 тыс. м². Здесь будут размещены общественно-деловые, спортивные, социальные, торговые и развлекательные объекты (из расчета стоимости строительства 44 000 рублей за 1 м²); помещения для проведения лекционных и практических занятий; помещения для научных и лабораторных исследований; производственные помещения; центры довузовской подготовки; миграционные службы; библиотека; коворкинг-центры; бизнес-холл (конгресс-холл) и др. Кроме того, планируются сопутствующие объекты общественного назначения (в том числе объектов инвестиционной деятельности) на территории площадью 300 тыс. м²: магазины, общественное питание, бытовой комбинат, спортивный центр, кинотеатр, аптека, детский сад, школа, банк – общей стоимостью около 19,8 млрд руб. (450 тыс. м²), а также общежитие для студентов и аспирантов из расчета 6 м² жилой площади на человека, малосемейное жилье для аспирантов, докторантов, преподавателей из расчета 12 м² жилой площади на человека, общей площадью 300 тыс. м² общей стоимостью 13,2 млрд руб.

Предусматривается инженерное обеспечение земельного участка для подключения объектов и строительство транспортной сети. Расчетная стоимость инженерного обеспечения земельного участка для подключения объектов и строительства транспортной сети составит свыше 30 % от стоимости застройки участка (табл. 2). Объекты водоснабжения и канализования необходимо предусмотреть МУП «Горводоканал» в инвестиционной программе развития системы водоснабжения и водоотведения г. Новосибирска.

Правительству Новосибирской области необходимо предусмотреть в инвестиционных программах

Таблица 2. Инженерные и транспортные сети для проекта «Кампус Нск – 2024»
Table 2. Engineering and transport networks for the Campus Nsk – 2024 project

Инженерное обеспечение земельного участка и строительство транспортной сети	Стоимость строительства, млрд руб.
Водоснабжение и канализование	2,2
Электроснабжение	2,2
Теплоснабжение	
Автомобильные дороги	2,6
Итого	7,0*

* требует уточнения, рассчитывалось только для площадки около р. Обь

ОАО «СибЭКО» и ЗАО «РЭС» объекты тепло- и электроснабжения и субсидии на строительство автодорог.

Общие затраты на проект оцениваются в 43,24 млрд руб. Направления затрат и источники финансирования приведены в таблице 3.

В финансировании мероприятий проекта предусматривается привлечение дополнительных средств потенциальных инвесторов и спонсоров, заинтересованных в реализации проекта.

Студенческий кампус рассматривается как привлекательный и экономически целесообразный

объект инвестирования. Для частных инвесторов обслуживание и содержание комплекса многопрофильных объектов инфраструктуры кампуса являются привлекательной и эффективной формой капиталовложений. Функционирование объектов кампуса рассматривается как доступная среда для занятий спортом и организации досуга не только для граждан, проживающих в кампусе, но и для жителей и гостей города Новосибирска и Новосибирской области. Кроме того, имеется возможность включиться в финансовое обеспечение, предусмотренное

Таблица 3. Направления и источники бюджета проекта «Кампус Нск – 2024»
Table 3. Directions and budget sources of the Campus Nsk – 2024 project

№ п/п	Наименование мероприятия	Федеральный бюджет	Областной бюджет	Внебюджетные источники	Всего, млн руб.
Общие организационные мероприятия по проекту					
1	Создание рабочей группы и разработка нормативных правовых актов	0	0	0	0
2	Разработка концепции проекта	0	2,0	0	2,0
Мероприятия по проектным решениям					
3	Разработка финансово-юридической и организационно-экономической моделей	0	110,0	0	110,0
4	Научно-исследовательские работы по градостроительным решениям	0	7,0	0	7,0
5	Разработка проектно-сметной документации	0	3 120,0	0	3 120,0
6	Оформление земельных участков, получение разрешений на строительство	0	1,0	0	1,0
7	Инженерное обеспечение земельных участков для подключения объектов и транспортная сеть	0	7 000,0	0	7 000,0
8	Строительство жилых помещений	13 200,0	0	0	13 200,0
9	Досуговые и инфраструктурные комплексы	0	0	19 800,0	19 800,0
	Всего	13 200,0	10 240,0	19 800,0	43 240,0

в госпрограммах, реализуемых на территории Новосибирской области. Региональный проект «Создание межвузовского кампуса Новосибирской области» предусматривает потенциальную возможность реализации мероприятий во взаимосвязи с мероприятиями госпрограмм:

- государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 гг.;
- государственная программа Новосибирской области «Развитие образования, создание условий для социализации детей и учащейся молодежи в Новосибирской области на 2015–2025 годы»;

– государственная программа «Оказание содействия добровольному переселению в Новосибирскую область соотечественников, проживающих за рубежом, на 2013–2020 годы».

Риски при реализации проекта. В проекте «Создание межвузовского кампуса Новосибирской области» определены ключевые риски, которые могут возникнуть при его реализации; предусмотрены организационные действия по предупреждению рисков, а также возможные меры успешной реализации проекта приведены в таблицах 4 и 5 соответственно.

Таблица 4. Ключевые риски и возможные действия по их предупреждению

Table 4. Key risks and possible actions to prevent them

№ п/п	Наименование риска	Действия по предупреждению риска
1	Отсутствие согласованной позиции основных стейкхолдеров по разработке проекта и строительства межвузовского кампуса	Создание рабочей группы по разработке проекта строительства межвузовского кампуса при заместителе губернатора Новосибирской области с включением представителей мэрии г. Новосибирск
2	Недостаточный объем финансирования в связи с ограниченными возможностями областного бюджета	Включение проектов в программы/проекты федерального бюджета
3	Высокая конкуренция со стороны ведущих вузов мира за лучших абитуриентов и профессоров	Создание привлекательных условий проживания и обучения, возможностей профессионального роста, привлечение выпускников школ из соседних регионов и стран. Развитие индивидуальных непрерывных образовательных траекторий, конкурентная заработная плата

Таблица 5. Возможности успешной реализации проекта «Кампус Нск – 2024»

Table 5. Opportunities for successful implementation of the Campus Nsk – 2024 project

№ п/п	Возможности	Действия по предупреждению риска
1	Наличие в регионе вуза участника проекта «5-100» (Новосибирский национальный исследовательский государственный университет), вуза – участника программы системы опорных университетов (Новосибирский государственный технический университет)	Активная работа по реализации дорожной карты развития вузов
2	Мощная научная составляющая в сфере высшего образования (научные школы, прикладные исследования университетов)	Вовлеченность вузовской системы в фундаментальные и прикладные исследования, в разработки для конкретных предприятий-потребителей
3	Эффективное функционирование модели «школа – вуз – предприятие»	Создание сквозных образовательных программ и индивидуальных траекторий обучения
4	Создание и развитие образовательных консорциумов в сфере среднего профессионального образования для промышленности	Обеспечение дальнейшего развития региональной системы среднего профобразования по подготовке высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров, отвечающих стандартам Минтруда и передовыми технологиями
5	Инициативы по развитию инженерных компетенций	Совершенствование системы общего и дополнительного образования, обеспечивающих развитие личности и профориентационную, предпрофессиональную индивидуализированную подготовку обучающихся

Индикативные показатели проекта «Кампус Нск – 2024». К таким конечным показателям проекта можно отнести показатели, приведенные ниже из паспорта регионального проекта в таблице 6.

Кроме того, сформированы дополнительные показатели, которые характеризуют образовательную среду вузов Новосибирской области.

Основные результаты проекта «Кампус Нск – 2024». К ним можно отнести следующие:

1) разработка новых сетевых образовательных программ, нацеленных на решение национальных и мировых задач (более 3 ежегодно);

2) количество студентов, получивших дополнительные профессиональные компетенции (более 10 % от общего количества студентов);

3) возможность предоставления студентам, обучающимся в образовательных организациях среднего профессионального образования, мест для проживания в общежитиях кампуса;

4) увеличение к 2024 г. количества иностранных студентов более чем в два раза и объема внебюджетных средств, полученных вузами от реализации образовательных программ почти в три раза;

5) оптимизация информационных потоков (на 100 %);

6) эффективное использование площади кампуса (на 100 %).

Выводы (основные выводы)

1. Переход к системному стратегическому [1] проектному управлению в соответствии с Указом Президента 204 [2; 3] и Постановлением Правительства 1288 (1019) [4] позволит органам власти всех уровней обеспечить поступательное программно-проектное стратегическое развитие не только страны в целом, но и ее регионов за счет разработки [5] инновационных региональных проектов (в стране их более 3 500), направленных на достижение целевых показателей, обозначенных в Указе Президента [3].

2. Формирование проектно-процессных ориентированных систем управления региональными проектами (ИСУП), в которой проектные цели исполнительной власти на региональном уровне достигаются за счет внедрения стандартных процессов управления проектами, где проектные цели достигаются по этапам жизненного цикла проекта [6] с учетом мониторинга [7] и механизмов мотивации и стимулирования [8].

3. Реализация проекта «Кампус Нск – 2024» предполагает формирование структуры управления проектом, подбор команды, распределение функций и документооборота, взаимодействие с государственной системой управления проектами, включенными в реестр ИСУП, а также обеспечение соответствия персонала, который будет

Таблица 6. Цель и показатели регионального проекта «Кампус Нск – 2024»

Table 6. The purpose and indicators of the regional project “Campus Nsk – 2024”

Цель проекта: создание на единой территории комфортных условий для эффективной организации учебного процесса, исследовательской деятельности, проживания и досуга студентов и преподавателей											
№ п/п	Наименование показателя	Тип показателя	Базовое значение		Период, год						
			Значение	Дата	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
1	Количество иностранных граждан, обучающихся очно в вузах Новосибирской области, тыс. чел.	Основной	7,5	2017	7,8	8,0	8,5	9,5	11,5	13,5	15,6
2	Увеличение количества мест в общежитии	Основной	240	2017		200			170		120
3	Увеличение объема внебюджетных средств, полученных от реализации образовательных программ высшего образования, дополнительного образования, образовательных программ СПО для иностранных граждан с 390,0 млн руб. в 2018 г. до 700,0 млн руб.	Дополнительный	390,0	2017	390,0	400,0	450,0	500,0	550,0	600,0	700,0

управлять этапами жизненного цикла проекта, предусмотренными Постановлением Правительства Новосибирской области [9] и методическими рекомендациями по подготовке региональных проектов [10].

4. Финансирование регионального проекта во многом зависит от включения проекта «Кампус Нск – 2024» в федеральный и соответственно в национальный проект «Образование» с учетом того, что в 2021 г. финансирование национальных проектов Правительства РФ составит более 2,2 трлн руб.

5. Проводимое Сибирским институтом управления РАНХиГС повышение квалификации государственных и муниципальных служащих в Новосибирской области и других субъектов РФ в области разработки и управления проектами и процессной технологии реализации региональных, инновационных проектов обеспечивают нормативно-правовые и методологические документы, принятые Правительством РФ [1–9], а также публикации и другие источники [9–19].

Благодарность участникам процесса повышения квалификации. Автор статьи выражает благодарность департаменту организации управления и государственной гражданской службы администрации губернатора и правительства Новосибирской области, заключившие договор с МЦПК (рук. С. П. Кобук)

и ППС Сибирского института управления РАНХиГС, которые обеспечили с 12–22 ноября 2018 г. реализацию программы «Управление проектами в сфере государственного управления» повышения квалификации государственных гражданских служащих Новосибирской области с направленностью на разработку проектов на стадии «Инициации». Это позволило модераторам канд. экон. наук Д. В. Филиппову, д-ру техн. наук Ю. И. Молоткову подготовить четыре проекта: «Создание системы уличного освещения детских и спортивных площадок в г. Обь с использованием солнечной энергии в 2019–2021 гг.»; «Разработка и внедрение системы бесплатной правовой помощи при оказании государственных услуг внебюджетными государственными фондами в Новосибирской области»; «Развитие экспорта медицинских услуг в Новосибирской области» и изложенного в статье проекта «Создание межвузовского кампуса Новосибирской области».

Разработка проекта стала возможной благодаря сформированной профессиональной команде, состоящей из руководителей и специалистов подразделений министерства образования Новосибирской области и других структур ОИВ. В состав проектной команды вошли: С. С. Малина, Е. В. Воскресенская, Н. Г. Новоселова, Г. Н. Алехина, которые подготовили и защитили проект «Кампус Нск – 2024» на стадии «Инициации» проекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон РФ № 172ФЗ «О стратегическом планировании в Российской Федерации» от 28.06.2014 // Гарант. URL: <http://base.garant.ru/70684666/> (дата обращения: 02.02.2021).

2. Указ Президента РФ от 30 июня 2016 г. № 306 «О Совете при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам» от 30.06.2016 // Гарант. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71331892/> (дата обращения: 02.02.2021).

3. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 7 мая 2018 года // Президент России. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 02.02.2021).

4. Постановление Правительства РФ от 31 октября 2018 г. № 1288 «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации» // Гарант. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71993040/> (дата обращения: 02.02.2021).

5. Методические рекомендации по разработке национальных проектов (программ) (утверждены Аппаратом правительства Российской Федерации 4 июня 2018 года № 4072п-П6) // Кодекс: электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <http://docs.cntd.ru/document/550517324> (дата обращения: 02.02.2021).

docs.cntd.ru/document/550517324 (дата обращения 02.02.2021).

6. Разъяснения по заполнению форм паспортов национальных проектов (программ) и федеральных проектов. (К Постановлению Правительства 1288 от 31.10.2018 года.) к методическим указаниям от 4 июня 2018 г. N 4072п-П6 // КонсультантПлюс. URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_308954/ba6b72ddc92fc22bfd192d2aa021514fdf78eed0/ (дата обращения: 02.02.2021).

7. Структура методических указаний по разработке национальных проектов (программ), разработанных в целях реализации положений Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» // Кодекс: электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <http://docs.cntd.ru/document/550517324> (дата обращения: 02.02.2021).

8. Методические указания по мониторингу и внесению изменений в национальные проекты (программы) и федеральные проекты (утв. Президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 3.12.2018 г. за № 14) // Гарант. URL: <http://base.garant.ru/72184366/> (дата обращения 02.02.2021).

9. Методические рекомендации по материальному стимулированию федеральных государственных гражданских служащих федеральных органов исполнительной власти, являющихся участниками реализации приоритетных проектов (программ) (одобрены на заседании рабочей группы по развитию проектной деятельности при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам (протокол от 26.05.2017 №5) // КонсультантПлюс. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_2_86574/62e348bf8ff9cd1d1a33760c0673f6f671e882ed/ (дата обращения: 02.02.2021).

10. Постановление Правительства Новосибирской области от 23.10.2017 № 392-п «О проектной деятельности областных исполнительных органов государственной власти Новосибирской области» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/5400201710270001> (дата обращения: 02.02.2021)

11. Берестова А. В., Ларионова В. А. Выбор пространственной организации современного кампуса. Часть 1. Анализ пространства кампусов мировых университетов // Академический вестник УралНИИпроект РААСН. 2017. № 3. С. 66–70.

12. Гулюк Н. В. Принципы успешного управления проектами // Бизнес-образование в экономике знаний. 2017. № 2. С. 36–38.

13. Сазерленд Д. Революционный метод управления проектами. Москва: МИФ, 2019. 288 с.

14. Ильина О. Н. Методология управления проектами: становление, современное состояние и развитие. Москва: Вузовский учеб., 2017. 207 с.

15. Интенсивный курс МВА: учеб. пособие / под ред. В. К. Фальцмана, Э. Н. Крылатых. Москва: Инфра-М, 2020. 543 с.

16. Молотков Ю. И. Система формирования профессиональных компетенций у служащих для управления проектной деятельностью в органах власти РФ // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, № 1. С. 2503–2511.

17. Молотков Ю. И. Система управления проектной деятельностью в органах власти Российской Федерации // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, № 2. С. 2720–2734.

18. Муртазин А. Р. Исследование зарубежного опыта строительства студенческих общежитий из контейнеров // Территория науки. 2017. № 5. С. 182–186.

19. Рубин К.С. Основы Scrum: практическое руководство по гибкой разработке ПО. Москва: МДК Вильямс, 2016. 537 с.

20. Кон М. Agile: оценка и планирование проектов. Москва: Альпина Паблишер, 2019. 418 с.

21. Семенова Н. Н., Ермошина Т. В. Финансирование инвестиционных проектов на основе механизма государственно-частного партнерства // Российское предпринимательство. 2017. № 10. С. 1567–1578.

22. Полковников А. В., Дубовик М. Ф. Управление проектами. Полный курс МВА. Москва: Олимп-Бизнес, 2015. 533 с.

REFERENCES

1. Federal Law of the Russian Federation no. 172FK «On strategic planning in the Russian Federation» dated 28.06.2014. *Garant*. URL: <http://base.garant.ru/70684666/> (accessed 02.02.2021). (In Russ.)

2. Decree of the President of the Russian Federation no. 306 on June 30, 2016 «On the Council of the President of the Russian Federation on strategic development and priority projects». *Garant*. URL: <http://www.kremlin.ru/bank/40945> (accessed 02.02.2021). (In Russ.)

3. Decree of the President of the Russian Federation dated 07.05.2018 no. 204 «On national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2014». *President of Russia*. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/43027> (accessed 02.02.2021). (In Russ.)

4. Decree of the Government of the Russian Federation on October 31, 2018 no. 1288 «On organizing project activities in the Government of the Russian Federation». *Garant*. URL: www.pravo.gov.ru (accessed 02.02.2021). (In Russ.)

5. Guidelines to develop national projects (programs) (approved by the Government Office of the Russian Federation on June 4, 2018 no. 4072p-P6). *Code: electronic fund of legal and regulatory documents*. URL: [http://](http://docs.cntd.ru/document/550517324)

docs.cntd.ru/document/550517324 (accessed 02.02.2021). (In Russ.)

6. Explanations on filling out forms of national projects (programs) and federal projects (By Decree of the Government no. 1288 dated 31.10.2018.) to the guidelines of June 4, 2018 no. 4072p-P6. *ConsultantPlus*. URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_308_954/ba6b72ddc92fc22bfd192d2aa021514fdf78eed0/ (accessed 02.02.2021). (In Russ.)

7. The structure of the guidelines to develop national projects (programs) elaborated to implement the provisions of the Presidential Decree of the Russian Federation dated May 7, 2018, no. 204 «On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024». *Code: electronic fund of legal and normative-technical documents*. URL: <http://docs.cntd.ru/document/550517324> (accessed 02.02.2021). (In Russ.)

8. Guidelines for monitoring and amending national projects (programs) and federal projects (approved by Presidency of the Council for Strategic Development and National Projects, protocol of 3.12.2018 for no. 14). *Garant*. URL: <http://base.garant.ru/72184366/> (accessed 02.02.2021). (In Russ.)

9. Guidelines for the financial promotion of federal public civil servants to the federal executive branch, participants in the implementation of priority projects (programs) (approved at the meeting of the working group on project development under the President of the Russian Federation on strategic development and priority projects (protocol of May 26, 2017, no. 5). *ConsultantPlus*. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LW_286574/62e348bf8ff9cd1d1a33760c0673f6f671e882ed/ (accessed 02.02.2021). (In Russ.)
10. Decree of the Government of the Novosibirsk region of 23.10.2017 no. 392-p «On the project activities of regional executive bodies of state power of the Novosibirsk Region. *Official Internet portal of legal information*. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/5400201710270001> (accessed 02.02.2021). (In Russ.)
11. Berestova A. V., Larionova V. A. Choice of spatial organization of the modern campus. Part 1. Analysis of the space of campuses of world universities. *Academic Bulletin UralNIiproekt RAASN*, 2017, no. 3, pp. 66–70. (In Russ.)
12. Gulyuk N. V. Principles of successful project management. *Business education in the knowledge economy*, 2017, no. 2, pp. 36–38. (In Russ.)
13. Sutherland J. *A revolutionary method to manage the project*. Moscow, MYTH, 2019, 288 p. (In Russ.)
14. Ilyin O. N. *Project management methodology: formation, current state and development*. Moscow, Univ. textbook, 2017, 207 p. (In Russ.)
15. Falzman V. K., Krylatykh E. N. *Intensive MBA course: manual*. Moscow, Infra-M, 2018, 543 p. (In Russ.)
16. Molotkov Y. I. System of formation of professional competences for employees to manage project activities in the Russian government bodies. *Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 1, pp. 2503–2511. (In Russ.)
17. Molotkov Y. I. Project management system in government bodies of the Russian Federation. *Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 2, pp. 2720–2734. (In Russ.)
18. Murtazin A. R. Study of foreign experience of building student dormitories from containers. *Territory of science*, 2017, no. 5, pp. 182–186. (In Russ.)
19. Ruby K. S. *Basics Scrum: a practical guide to agile software development*. Moscow, Williams, 2016, 537 p. (In Russ.)
20. Cohn M. *Agile: project evaluation and planning*. Moscow, Alpina Publ., 2018, 418 p. (In Russ.)
21. Semenova N., Yermoshina T. V. Funding of investment projects on the basis of the mechanism of public-private partnership. *Russian entrepreneurship*, 2017, no. 10, 1567–1578. (In Russ.)
22. Polkovnikov A. V., Dubovik M. F. *Project management. Full MBA course*. Moscow, Olymp-Business, 2015, 533 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Молотков Юрий Иванович – доктор технических наук, профессор, профессор кафедры менеджмента, Сибирский институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы (Российская Федерация, 630008, Новосибирск, ул. Нижегородская, д. 6, e-mail: molotkov@siu.ranepa.ru).

Статья поступила в редакцию 04.02.21

После доработки 15.03.21

Принята к публикации 22.03.21

Information about the author

Yury I. Molotkov – Doctor of Technical Sciences, Professor, Management Department, Siberian Institute of Management, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA) (Novosibirsk, 630008, Russian Federation, e-mail: molotkov@siu.ranepa.ru).

The paper was submitted 04.02.21

Received after reworking 15.03.21

Accepted for publication 22.03.21

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-9

УДК 159.955.1

Оригинальная научная статья

Социальные представления о гражданском долге у молодежи в период цифровизации общества

М. О. Саранин

Российский государственный социальный университет

Москва, Российская Федерация

e-mail: mfifty@mail.ru

Аннотация. Статья содержит результаты опроса, проведенного в формате авторской анкеты для молодежи России, по выявлению представлений о гражданском долге, а также выводы о гражданских ценностях и конструктивном поведении в обществе.

Ключевые слова: гражданственность, сознательность, патриотизм, ответственность, развитие, современные технологии.

Для цитирования: Саранин М. О. Социальные представления о гражданском долге у молодежи в период цифровизации общества // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 86–97. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-9>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-9

Full Article

Social representations of the youth civic duty during the society digitalization period

Saranin, M. O.

Russian State Social University

Moscow, Russian Federation

e-mail: mfifty@mail.ru

Abstract. The article represents research results in the survey frames in the form of author's questionnaire for the Russian youth to reveal their representations on the civic duty, as well as to recount findings on civil values and constructive behavior in the society.

Keywords: civic consciousness, patriotism, responsibility, development, modern technologies

Citation: Saranin, M. O. [Social representations of the youth civic duty during the society digitalization period]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 2, pp. 86–97. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-9>

Введение. Скорость распространения информации стала молниеносной, и теперь то, что происходит на другом конце страны, известно практически сразу, без временных задержек. Власти становится все сложнее замалчивать проблемы, так как у людей появилась возможность высказывать свое мнение открыто, фотографировать и снимать на видео причины своих недовольств, что заставляет других людей думать и сопереживать, обращать на это внимание и рассказывать знакомым и друзьям. Телевидение еще стоит особняком, здесь подается выверенная с точки зрения подачи информация, приправленная цензурной обработкой с оттенками снисходительного порицания, иронии и сарказма на ток-шоу, новости подаются с ангажированными присказками и комментариями, и весь процесс информирования построен так, чтобы у зрителей создавалось ощущение безысходности и смирения с действительностью.

В интернете люди могут быть услышаны, они пишут комментарии, читают их, ведут диалоги с другими пользователями на насущные темы, разделяют общие возмущения. Они пишут обращения в органы власти разных уровней, делятся переживаниями и просят о помощи, эти запросы сразу же достигают адресатов. Интернет предоставил возможность людям самим выбирать потоки информации (вместо альтернативы переключения каналов на ТВ, откуда поступает информация, которую зритель не может контролировать). В интернете больше гибкости, больше точек зрения, мнений от независимых блогеров, журналистов, лидеров общественных мнений, равнодушных политиков, культурных и общественных деятелей, обычных людей, оказавшихся в разных ситуациях и обстоятельствах, ставших участниками каких-либо процессов и др.

Постановка задачи. В настоящее время социальные представления о гражданском долге могут формироваться стремительно при правильной разносторонней подаче, систематичности и соответствующей отдаче государства. Патриотическое направление, дань памяти, истории предков, бурное отмечание Дня Победы – лишь часть инструментов для формирования представления граждан о том, что такое Россия и какой она была. Однако то, что происходит сейчас, не менее важно для всех нас. Как работает государственная система в целом; как работает система сдерживаний и противовесов, судебная система, правоохранительная система; способна ли система самоочищаться от внутренних вредителей; способна ли функционировать так, чтобы люди просто жили и не стыдились того, что вынуждены находиться в России, но совсем этого не хотят и грезят о том, как скопить какую-то сумму и уехать в другую страну?

В России много людей, которые непосредственно или косвенно взаимодействуют

с государством в плане финансового достатка, в сумме их количество составляет почти 77 %. При такой пропорции сложно, если не невозможно, не соответствовать ожиданиям со стороны окружения. То, что транслируется в общении, что и как подается в иерархии власти, какие скрытые механизмы существуют при ведении дел разного уровня, остается за кадром и никем не признается. В настоящее время в государственном управлении сложилась невероятно слаженная система, работающая безотказно, когда дело касается продвижения и законодательного закрепления инициатив, которые интересны определенным группам лиц из парламентских партий: чтения проходят быстро, верхняя палата Федерального Собрания незамедлительно утверждает результаты, Президент внедряет их в жизнь, а Правительство реализует. Несомненно, в органах государственной власти работают профессионалы, однако почему эти профессионалы до сих пор не разрешили ситуацию, когда пенсионеры получают в регионах около 10–15 тыс. рублей в месяц; их устраивает, что граждане России живут с МРОТ в размере 12,130 рублей (на 2020 г.). Если бы их не устраивало такое положение вещей, мы бы видели, как они каждый день стараются изменить ситуацию, но такого не происходит.

Мы не случайно затронули эту тему, поскольку представления о гражданском долге непосредственно связаны с работой государственной власти, так как гражданский долг есть у всех граждан, будь то человек, работающий учителем или врачом, будь то крупный бизнесмен или государственный служащий. Климат, который создает государство в обществе с помощью бизнеса (осуществляя ему поддержку) и других структур (задавая ориентиры для деятельности и формулируя «правила игры»), ощущают все граждане, и с этим ощущением непрерывно соотносят то, что называется и понимается под гражданским долгом.

От такого положения нельзя отмахнуться, сославшись на недостаток средств в бюджете или сложности осуществления тех или иных инициатив, олицетворение происходящего – сильное социальное неравенство между бедными и богатыми. По этой причине мы видим активное «групповое мышление» – психологический термин, обозначающий явление, возникающее в группе людей и заключающийся в том, что все ее участники проявляют конформизм, то есть нежелание возразить даже на, казалось бы, очевидный факт. Конформизм приводит к замалчиванию проблем, стремлению выдавать желаемое за действительное и верить в это, принятию иррациональных решений, моральному разложению государственных чиновников и органов государственной власти, государственных институтов, госкомпаний, СМИ и других важных элементов общества.

Вопрос коррупции в России стоит остро и является краеугольным камнем, очерчивающим разветвленную сеть претензий к государственной власти. Коррупция, в сущности, означает, что кто-то считает свое благополучие приоритетнее, чем жизнь всех остальных людей. Гражданский долг подразумевает прилагать усилия не только ради себя, но и ради других, по отношению к другим даже чуть больше, несколько жертвуя личными интересами, так как в этом случае мы получим поддержку и понимание со стороны посторонних людей.

В ходе нашего исследования люди поделились своими ассоциациями, связанными с коррупцией: «взятки, решения в угоду корыстным интересам», «разрушение, страдание, глупость, жадность, отвращение, смерть», «мерзость», «злоупотребление своими обязанностями», «чиновники», «преступление», «социальное неравенство», «Путин», «взятка, обман, преступник», «невежество, неуважение к людям», «власть», «подкуп, продажность, деньги, власть», «свинья, жирный политик», «крыша, доля», «воровство, наглость, издевательство над народом, несправедливость, грабеж», «недобросовестность, отсутствие морали и этики, безграмотность», «гниль, чернь, болезнь, предательство», «инфляция, санкции», «на лапу, деньги», «толстяк», «безответственность», «выгода», «зарплаток», «неискренность», «вор», «нарушение», «эгоизм», «ложь», «Россия», «Лукашенко», «блат», «отмывание денег», «покупка всех за деньги», «трусость», «Единая Россия», «кумовство», «фрустрация», «бардак», «низкий уровень жизни», «российский режим», «президент», «Медведев», «постсоветок», «возможность, короткий путь, свой человек, неуверенность», «бесчестие», «подкуп», «дырки в асфальте, перекалывание плитки, дорогие товары из-за откатов, нечестность», «предатель Родины», «продать совесть», «нечестные выборы, распили бюджета», «жирный папик», «нажива», «грязь».

К этому списку можно добавить беззаконие, безнаказанность, вседозволенность, несоответствие пропаганды реальному положению вещей, нездоровое единогласие и консенсус. Ожидание соблюдения гражданского долга невозможно признать логическим и оправданным, когда виден дисбаланс в реализации прав и свобод людей разных социальных уровней, когда проявляются нелогичность принимаемых решений, игнорирование действительных проблем, преследование каких-то узких интересов, откладывание на светлое будущее нужных и направленных на благо большинства людей инициатив для сохранения потенциала с целью набора политических очков в нужный момент, но не в рамках постоянного и устойчивого развития. Люди это прекрасно видят и понимают. У россиян развито чувство справедливости, они не видят в обществе торжества справедливости

и закона; отношение к своей стране и государству (к сожалению, эти два понятия слиты друг с другом и для простоты иногда взаимозаменяются, и зачастую результативность и успехи государства переносятся на представления о стране в целом, прослеживается прямая зависимость) у них формируется на основе не только истории, культурного богатства, преимуществ в военной сфере, государственной пропаганде безукоризненного величия, но и экономических результатов и потерь, достоверности статистики, созданных условий для жизни людей, беспристрастной работы обвинителей и судебной систем, а также того, что заметно глазу: качества строительства, услуг, обеспечения и уровня жизни в целом. 91,7 % респондентов подтвердили, что коррупция в стране влияет на то, как люди относятся к гражданскому долгу.

До цифровизации то, как живут за рубежом, можно было узнать по рассказам, репортажам, учебникам и другим ограниченными источникам. Появление интернета в массовом обиходе предоставило возможность открыто делиться и обсуждать все, что происходит в мире, достаточно определиться с темой, страной и городом: тысячи разных людей готовы рассказать о своем опыте и показать то, о чем умалчивают в других источниках. Свобода распространения информации позволяет знакомиться с устройством других обществ, фиксировать позитивные моменты жизни и думать о том, что необязательно ехать в другую страну, чтобы обеспечить себя, можно работать в родной стране ради ее блага, как и ради своего блага. Если бы все захотели уехать и сделали бы это, в России стало бы пусто. Зачем тогда бескрайние земли, богатейшая и трагичная история, великая культура?.. Без обеспечения достойных условий жизни людей не особенно важны перечисленные аспекты, потому что страна и гражданский долг ассоциируются прежде всего с тем, ради чего соблюдать этот долг. Это есть рассуждение, которое следует подсвечивать и не упускать из внимания. Однако вместо ответа на этот вопрос подерживается тление пассивной ненависти между людьми и по отношению к государству с помощью тезисов «моя хата с краю – ничего не знаю» и «молчи – за умного сойдёшь». Страна – это просто страна, она не выбирает, кто будет ею управлять. Без людей страны быть не может, поэтому люди – это самое главное. Что людям защищать, что отстаивать и что оберегать сегодня, какие ценности держать в приоритете, ради чего всё – это сложные вопросы, и работа с ними влияет на то, какими будут люди и какими будут их дети.

Автор книги «Теория справедливости» Джон Ролз считает, что современные теории справедливости подразумевают справедливые социальные отношения, тесно переплетающиеся

с утверждениями о добросовестности поведения людей. Справедливо лишь то, что подразумевается под наличием доброй совести, наличием разумности, что соответствует западному пониманию этического поведения [1].

Доктор права, профессор Женевского университета Роберт Колб утверждает, что структура добросовестности включает три обязательных элемента: защита законных ожиданий, запрет на злоупотребление правами и препятствование в получении необоснованного преимущества от совершения незаконных действий [2]. Подобное описание точно соответствует элементам гражданственности, когда мы полагаемся на закон в разрешении возникающих конфликтов и происшествий, соотносим свое поведение с нормами закона во избежание его нарушения и последующей ответственности, а также не используем чрезмерно свою свободу для достижения целей, чтобы не ущемлять свободу других людей.

По мнению В. Г. Белинского, «нельзя не любить Отечества, какое бы оно ни было: только надобно, чтобы эта любовь была не мёртвым довольством тем, что есть, но живым желанием усовершенствования» [3, стр. 144]; «любить свою родину – значит пламенно желать видеть в ней осуществление идеала человечества и по мере сил своих споспешествовать этому» [3, стр. 143]. Благополучие страны зависит от каждого из нас, от нашей ответственности, организованности, готовности к созидательному труду.

В. А. Сухомлинский считал, что без знания истории своей страны, ее великих достижений, понимания и принятия богатства ее культуры, ценностей и традиций, великих идей и целей, которые определяли на разных исторических эпохах развитие страны, о богатстве, величии и красоте любимой Родины и ее природы воспитание остается бескрылым: человек не может подняться до понимания своей роли в общественном развитии [4].

Мы рассматриваем идеалы гражданского долга, которые выражаются, помимо личной самореализации, во всецелом способствовании процветанию общества и страны, что автоматически исключает иррациональный подход, который в перспективе может причинить вред гражданам и стране в целом. Прогресс приводит к тому, что передовые образы захватывают умы, неработающие решения остаются в прошлом, конкуренция за человеческий капитал наблюдается по всему миру, страны вкладывают огромные средства для привлечения лучших из лучших, чтобы адаптировать их у себя, функционируют различные программы по вовлечению в гражданские процессы и механизмы, рассказывающие о принятых в том или ином обществе нормах [5].

Методика и методология исследования. Без комплексного подхода к вопросу о гражданском долге все усилия государства по его формированию

у граждан будут малорезультативными [6], пока эта категория не будет осознана, проработана и внедрена в российское общество. В исследовании мы использовали ассоциативный метод, метод виньеток и семантический дифференциал, а также метод классического анкетирования с закрытыми вопросами. Гражданственность связана с политической активностью людей [7]. Патриот чувствует любовь к своей Родине, а гражданин знает свои обязанности перед ней, обладает высоким строем души и чувств и социальной направленностью мыслей. Гражданин способен на проявление сознательных актов, оказывать активное воздействие на окружающую действительность, самостоятельно принимать правильные решения с точки зрения общественных правил и норм морали, отвечать перед обществом за последствия своих поступков. Именно ответственность выражает степень понимания гражданином своего долга перед обществом, который выражается не в единичных поступках и действиях, а в поведении в целом [8].

В отечественной педагогической литературе к числу основных нравственных свойств гражданина относят гражданскую ответственность и гражданский долг [9]. Принимать судьбу своей страны как личную, осознавать ответственность за настоящее и будущее своей страны – это воспитательный идеал гражданственности.

Что касается окружающей среды, согласно исследованию, респонденты выражают уверенную позицию, что бережное отношение к природе непосредственно сказывается на том, какой потенциал имеет человек для позитивного взаимодействия с другими людьми и сознательного поведения в обществе, так как природа – это первооснова нашей жизни [10]. Проявление к ней внимания и заботы выступает проявлением человечности, наших лучших личностных качеств, когда мы защищаем условия обитания диких животных, оберегаем леса от пожаров, высаживаем новые деревья, не причиняем нарочного ущерба родной земле, проявляем озабоченность по пресечению незаконной деятельности браконьеров и многое другое. Природа нас кормит, мы выращиваем базовые продукты на полях, которые в том числе используем в сфере животноводства, чтобы оно дало нам другой набор продуктов и так по цепочке. Когда мы задумываемся об этих вещах, привыкаем сострадать животному и растительному миру, нам проще проявлять нравственные качества и к людям вокруг, даже нам незнакомым [11].

Респондентам нами был задан вопрос на выявление ассоциаций со словом «гражданин» и словосочетанием «гражданский долг» (табл. 1, 2). Мы провели ранжирование результатов и выявили эмпирическую частоту ответов. Далее осуществили классификацию всех ответов респондентов, повторяющиеся ассоциации суммировались.

Таблица 1. Перечень ассоциаций со словом «гражданин»
Table 1. List of associations with the word “citizen”

Гражданин	f, частота	Ранг
Ответственность (ответственный)	18,37 %	1,5
Патриот (патриотизм)	18,37 %	1,5
Принадлежность к определенному государству, житель определенной страны; человек, получивший гражданство конкретной страны, уважающий ее традиции и ценности; человек, имеющий гражданство страны	13,36 %	2
Государство	11,69 %	3
Человек	10,02 %	6
Закон (соблюдение законов, нормативных актов и негласных человеческих правил, культурных канонов; законопослушный)	10,02 %	6
Долг	10,02 %	6
Общество (член общества)	6,68 %	8,5
Право (права)	6,68 %	8,5
Права и обязанности	5,01 %	10,5
Паспорт (графа в паспорте)	5,01 %	10,5
Свобода	3,34 %	19,5
Россия	3,34 %	19,5
Культурное наследие (изучение культурного наследия)	3,34 %	19,5
Честный	3,34 %	19,5
Избиратель (голосование)	3,34 %	19,5
Обязанность (обязанности)	3,34 %	19,5
Порядочность (порядок, порядочный)	3,34 %	19,5
Товарищ (товарищество)	3,34 %	19,5
СССР	3,34 %	19,5
Уважение	3,34 %	19,5
Пройдемте	3,34 %	19,5
Начальник	3,34 %	19,5
Маяковский	3,34 %	19,5
Город (горожанин)	3,34 %	19,5
Память, знание истории своей страны	3,34 %	19,5
Моральный	1,67 %	43
Внимательный	1,67 %	43
Чуткий	1,67 %	43
Гуманный	1,67 %	43
Патриархальные ценности	1,67 %	43
Жесткое воспитание	1,67 %	43
Жертвование своими интересами для общего блага	1,67 %	43
Личность	1,67 %	43
Гражданское право	1,67 %	43

Окончание табл. 1

Гражданин	f, частота	Ранг
Родина	1,67 %	43
Справедливый	1,67 %	43
Слово	1,67 %	43
Гражданка	1,67 %	43
Вера	1,67 %	43
Содействие	1,67 %	43
Синергия	1,67 %	43
Человек, верящий в идею государства и границ	1,67 %	43
Индивид, состоящий в гражданстве определенного государства и попадающий под влияние законодательно установленных социальных и моральных норм	1,67 %	43
Народ	1,67 %	43
Милосердие	1,67 %	43
Раб системы	1,67 %	43
Составляющая государства	1,67 %	43
Территория	1,67 %	43
Муниципалитет	1,67 %	43
Пытается разобраться в политике	1,67 %	43
Тот, кто не вредит нации	1,67 %	43
Гордость	1,67 %	43
Взаимовыручка	1,67 %	43
Война	1,67 %	43
Кризис	1,67 %	43
Строй	1,67 %	43

Таблица 2. Перечень ассоциаций со словосочетанием «гражданский долг»
 Table 2. List of associations with the phrase "civic duty"

Гражданский долг	f, частота	Ранг
Соблюдать закон и нормы общественного поведения (соблюдать правопорядок)	11,69 %	1
Уважение окружающих людей и их прав (уважать труд других людей и ценить; чтить и уважать природу)	10,02 %	2
Вносить вклад в развитие общества (желание улучшить ситуацию в стране; вкладывать свои умения, знания и потенциал в развитие нашей страны; прикладывать собственные усилия для процветания своей Родины)	6,68 %	3
Достойное поведение (работа, направленная на общее благо)	5,01 %	4
Развитие моральных качеств и гуманистических ценностей (приумножать нравственные ценности и достоинство)	3,34 %	7,5
Жертвовать своими интересами для общего блага (считаться с общими интересами)	3,34 %	7,5
Выполнять требования Конституции	3,34 %	7,5
Участие в выборах (форумах) (участие в жизни страны)	3,34 %	7,5
Выполнение общественно полезных действий (приносить пользу окружающим людям)	3,34 %	7,5
Способ манипуляции	3,34 %	7,5

Окончание табл. 2

Гражданский долг	f, частота	Ранг
Делать свое дело	1,67 %	27
Честно относиться к Родине и требовать от власти того же	1,67 %	27
Грусть от того, что очень много людей готовы им пренебречь	1,67 %	27
Мораль (нравственность)	1,67 %	27
Выполнять обязанности гражданина	1,67 %	27
Нести ответственность за свои действия	1,67 %	27
Желать счастья всем людям, которые меня окружают	1,67 %	27
Любить и заботиться о мире и людях	1,67 %	27
Не усложнять жизнь другим людям	1,67 %	27
Прежде всего думать о благе своей страны и своего народа	1,67 %	27
Совершать активные благотворительные действия при возможности	1,67 %	27
Добросовестно работать	1,67 %	27
Платить налоги	1,67 %	27
Пробуждение	1,67 %	27
Знание истории своей страны	1,67 %	27
Не делать ошибок в русском языке	1,67 %	27
Воспитывать своих детей согласно русским традициям	1,67 %	27
Забота о будущем страны	1,67 %	27
Сообщение в полицию о правонарушениях	1,67 %	27
Странная идеологическая конструкция	1,67 %	27
Саморазвитие	1,67 %	27
Отказ от самоуничтожения	1,67 %	27
Митинги и борьба	1,67 %	27
Честная жизнь	1,67 %	27
Уважать традиции своей страны	1,67 %	27
Желание помогать достойным, бескорыстным и честным людям	1,67 %	27
Внутренняя осознанность в отношении других людей, если это касается вопросов власти	1,67 %	27
Объективный взгляд на вещи	1,67 %	27
Честность на выборах	1,67 %	27
Внести вклад и оставить след в истории	1,67 %	27
Любить, уважать и гордиться культурным наследием своей страны	1,67 %	27
Желание помогать государству в повышении уровня жизни его граждан	1,67 %	27

Результаты. Гражданственность – не только любовь к родной земле, но и грамотное, цивилизованное и сознательное выполнение своих гражданских обязанностей, постижение политической и правовой культуры, умелое использование своих прав и обязанностей [12]; не просто преданность стране и народу, но сознательная включенность в общественную жизнь, активность в выполнении своего гражданского долга; осознанная жизненная позиция,

выражающаяся в сознательной деятельности во имя принципов, лежащих в ее основе; стремление к миру [13]. По мере взросления у людей должна быть возможность понять и прочувствовать труд души, затраты ума и сердца, готовность, способность, желание и умение быть значимым, полезным, интересным для других, испытывая при этом высокое волнение от собственных благодетельных поступков или светлых деяний

других [14]. От действий каждого человека зависит не только его собственная жизнь, но и судьба ближайших людей, народа и государства, они являются существенным условием развития общества.

С другой стороны, невежество масс неизбежно делает их объектом манипуляции в руках ловких политиков, так как немало деятелей, для которых гражданин представляет интерес только в роли избирателя, один раз в несколько лет имеющего право отдать за кого-либо свой голос.

Следствием такого отношения является формирование идеи, что Россия – это не совсем то место, которым можно было гордиться, где хочется дожить до старости и вырастить детей и внуков. Это понимание также сильно влияет на представление о гражданском долге. Наблюдая за жизнью за рубежом, где в развитых странах в массе своей люди лучше обеспечены базовыми средствами для жизни, мы хотим для себя не менее хороших условий. Недовольство, чувство безысходности, неспособности влиять на ход событий и развитие, заставляет нас искать и подстраиваться под обстоятельства, обыгрывать их, а в самом пессимистичном сценарии – покидать родную страну в надежде на светлое будущее для себя и своей семьи [15].

Результаты опроса показали, что респонденты уважительно относятся к русскому языку. Этот факт может быть отличной базой для формирования гражданственных основ и закрепления их в повседневной жизни. Близкая связь с языком усиливает ощущение причастности и принадлежности к России, а обладание исторической памятью способствует утверждению самодостаточности народа, национального достоинства, веры в свои силы и создает условие для самоопределения [16].

Кроме того, мы спросили о влиянии волонтерской активности на формирование гражданственности. Участники опроса выразили мнение, что, занимаясь этой деятельностью, человек «учится помогать другим на бескорыстной основе», «выходит за рамки эгоизма», «начинает расти над собой», «сталкивается с ситуациями людей, где банально необходима поддержка, и чувствует солидарность и сочувствие», «осознает важность и ответственность гражданина», «помогает стране, улучшает общее ее положение», «приобретает активную гражданскую позицию и чувство ответственности», «учится ценить труд людей», «получает навык помогать другим», «начинает больше любить и заботиться о своем народе», «становится более милосердным», «повышает уровень энергии», «вносит вклад в развитие общества», «начинает понимать, как живут другие люди и что надо помогать друг другу», «учится быть человеком» и др.

Добровольчество, по мнению респондентов, – это явление и вид деятельности, который «укрепляет коллективный дух», «помогает осознать

причастность к общему делу, судьбе государства и общества, учит проявлять инициативу», «укрепляет человеческие ценности», а также «воспитывает уважение к людям, стремление прийти на помощь, поддержать в трудную минуту».

В настоящее время с помощью интернета легко найти волонтерские отряды и организации, присоединиться к ним и безвозмездно помогать другим людям. С каждым годом это становится все более популярным в России, волонтеры внесли огромный вклад в организацию многочисленных мероприятий, в том числе международных, таких как Зимние Олимпийские игры и Чемпионат мира по футболу.

Цифровые технологии помогают взаимодействовать, получать обратную связь, проводить различные тренинги, онлайн-конференции с большим охватом, чтобы рассказывать людям о том, что нужно обществу от них для того, чтобы оно динамично развивалось. Смартфоны, ноутбуки и компьютеры дали доступ к информации о том, как живет мир, как ведут себя люди в развитых странах, чтобы жить в цивилизованном обществе [17]. По представлениям наших респондентов, в таких странах по сравнению с Россией граждане «более миролюбивые, склонные к сотрудничеству», «доносят на других», «не живут прошлым и смотрят только вперед», а также в целом в развитых странах – «большая продуктивность судебной системы и большая подотчетность ветвей власти друг перед другом», «гражданское пропагандирование массового голосования», «культура общения», «безграничное доверие к власти и ее политике», «социальные гарантии для граждан», «доступность информации о том, как можно защитить свои права», «люди не относятся друг к другу враждебно заранее, а стараются видеть друг в друге добро», «четкий график работы государственных служб», «свобода», «отсутствие бюрократии, панибратства и коррупции», «уважение к окружающим, любому труду, чужому личному пространству и частной жизни», «соблюдение чистоты, стремление к лучшему», «развитие экономики, образования, спорта», «хорошая медицина, отличное образование», «финансовое благополучие среднестатистического жителя», «демократия, свобода личности, сменяемость власти», «закон превыше всего», «больше возможностей подниматься по социальной лестнице за счет трудолюбия и усердной работы, а не связей», «меньше грубости», «понимание, ради чего ты работаешь и платишь налоги», «деликатность», «дисциплина», «небезразличие ко всем людям вокруг», «осознание своей ответственности за свои поступки», «если кто-то не выполняет свою работу качественно, он за это ответит», «забота о гражданах», «там государство слышит интересы, предпочтения

и желания граждан», «не мусорят, потому что понимают, что все делается для их блага», «уровень жизни гораздо выше» и др.

Мы привели основные ответы респондентов на заданные вопросы и можем с уверенностью сказать, что представление об ответственном поведении и гражданском долге у людей есть, но оно неустойчиво. Люди понимают, что нужно делать и как, чтобы жить в цивилизованном обществе, но им зачастую неловко так себя вести, чтобы не выделяться среди тех, кто к этому относится со скепсисом; они считают несправедливым, что именно им надо это делать, но никто вокруг это не оценит и, может быть, даже не заметит, и он будет выглядеть не так в своих глазах или глазах близких. Необходимо сделать модным человеческую этику взаимодействия, что возможно через коммуникацию и наглядность [18].

Интересные и глубокие мысли, проверенные временем, можно почерпнуть из фильмов. Мы несколько не умаляем значение книг в нашей жизни, однако с развитием технологий, как утверждают специалисты, люди приобретают «клиповое мышление» [19], а мощь нашего внутреннего самостоятельного воображения увядает [20], так как воспринимать графическую информацию непосредственно гораздо проще, чем визуализировать прочитанный текст [21].

Мы живем в то время, когда просмотр видео занимает значительную часть нашей повседневной жизни, а фильмов снято бесчисленное множество, и каждый выражает какую-то мысль или идею, здесь можно искать вдохновение, размышлять о событиях, находить связи с реальной жизнью, анализировать действительность, сравнивать, представлять. К примеру, советские фильмы имеют огромный потенциал для воспитания человека как гражданина; множество прекрасных военных фильмов смотрели миллионы человек, и каждый брал что-то оттуда для себя, а в целом представления о том, как должен вести себя человек в обществе, формировались и благодаря драмам, и через юмор, и через исторические фильмы [22].

В зарубежном кинематографе вопросы гражданственности поднимаются очень часто. Для примера можно взять комиксы, где борьба за справедливость важнее денег, происходит противостояние добра и зла, честных и порядочных людей и преступников. Огромное количество фильмов построено на этом противоборстве, включая фильмы о полицейских, секретных агентах, спецподразделениях, где в приоритете закон, и что бы ни происходило с главными героями, как бы тяжело им ни было отстаивать идею законопослушности и справедливости, ценность выполнения взятых на себя обязательств, важность нести ответственность не только за себя, но и даже в большей

степени за других людей и общества в целом, в своем локальном мире они добиваются своего. Зритель при просмотре сопереживает, хочет подражать персонажу в жизни, потому что ему нравится результат, то, к чему приводят эти усилия в фильмах, когда преступники наконец пойманы, настал мир, добро победило зло, справедливость восторжествовала, люди получили помощь, закон защищен, никто никому не причиняет вреда или ущерба, опасные люди обезврежены, общественные процессы работают без сбоев, ненавидящие простили друг друга и подружились, все в порядке, простые люди в безопасности и т. д. Такие общечеловеческие ценности на интуитивном уровне близки большинству людей, но не всегда мы можем представить, как это должно работать, как это выглядит, кто что при этом делает [23]. В этом нам очень помогают фильмы. Сегодня нам доступна мировая сокровищница кино, а сколько фильмов впереди и сколько смыслов они в себе содержат.

Мы спросили у респондентов, какое поведение характеризует тот факт, что человек приносит пользу другим людям и обществу в целом. В ответах выражалась мысль, что человек полезен, когда он «хотя бы не вредит», «развивается, реализуется, бережно относится к окружающим», «цивилизован и вообще образован», «честен, добр, требователен и продуктивен», «ведет здоровый образ жизни», «соблюдает правила общества», «совершает поступки, которые могут быть примером для других», «свободен в своем волеизъявлении», «соблюдает законы государства», «сознательно относится к происходящему», «применяет свои силы и знания на благо других, жертвуя личным временем», «уважительно ко всем относится, в том числе к природе», «пытается что-то сделать для общества», «ответственно относится к деятельности, затрагивающей других людей», «работает и платит налоги», «участвует в политической жизни, осуществляет правильное и достойное взаимодействие с властью, ищет компромиссы», «выполняет свои обязанности», «занимается своим делом», «сочувствующий», «способствует совершенствованию общества», «думает об окружающих» и др.

Было любопытно подвести черту и определить, что выступает преградой на пути сознательного выполнения гражданского долга, и вот какие цифры мы получили: 51,7 % людей не испытывает чувства справедливости в обществе и стране, 46,7 % не хватает представителей власти, которыми действительно можно было бы гордиться за их труд, 36,7 % не хватает веры в лучшее касательно России, 28,3 % недостаточно финансового достатка, 21,7 % не хватает уважения к своей стране, 20 % не понимает важности гражданского долга для каждого. По убыванию популярности указывались и такие причины, как «отсутствие

представлений о том, что такое гражданский долг», «отсутствие друзей и знакомых, которым тоже небезразличен гражданский долг», «зависимость от начальства на работе», «нехватка развлечений и отдыха», «отсутствие собственного жилья», «счастье и удовлетворенность в жизни», «нет цели в жизни», «нет личного примера в семье», «отсутствие мужа/жены» и др. Людей, которым не хватает времени для соблюдения гражданского долга, единицы, так что перечисленные причины можно считать основными в вопросе игнорирования проявления гражданских идеалов. В общую картину вносит оптимизм следующее: 40 % людей указали, что уже соблюдают гражданский долг. Эта цифра будет только увеличиваться по мере развития нашего общества, воспитания нравственности, уважения к праву и закону [24].

Выводы. Цифровизация делает общество открытым для людей, позволяет объединяться для решения общих проблем. Тема социальных представлений о гражданском долге нова. Обычно можно встретить упоминание этой категории в юриспруденции и праве, но не в психологии. Таким образом, для практического применения идеалов гражданского долга молодежью необходимо рассматривать психологическую сторону, задавать вопросы и слышать ответы, формировать позитивные представления – все это первостепенные задачи, которые будут выполнены после дальнейшего анализа эмпирических данных и проведения формирующего тренинга на основе передового опыта развитых стран с учетом особенностей и традиций российского менталитета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ролз Дж. Теория справедливости. Изд. 2-е. Москва : URSS, 2010. 534 с.
2. Kolb R. Principles as sources of international law (with special reference to good faith) // *Netherlands International Law Review*. 2006. № 1. С. 17–18.
3. Белинский В. Г. Стихотворения М. Лермонтова: [Статья]. СПб., 1840. 168 с // Белинский В. Г. М. Ю. Лермонтов: Статьи и рецензии. Л.: ОГИЗ: Гос. изд-во. худож. лит., 1941. С. 143–144.
4. Сухомлинский В. А. Родина в сердце. Изд. 2-е. Москва : Молодая гвардия, 1980. 192 с.
5. Dagger R. Civic virtues: rights, citizenship, and republican liberalism. New York : Oxford Univ. Press, 1997. 272 p.
6. Saffell J. Civics: responsibilities and citizenship : textbook. New York : Glencoe/McGraw-Hill, 2000. XIX, 617 p.
7. Civic education and competences for engaging citizens in democracies (civic and political education) / eds.: M. Print, D. Lange D. Rotterdam, Boston : Sense Publ., 2012. 178 p.
8. Callaway C. A. Civic duties, civic virtues, and the barriers to effective citizenship // *Human Rights Magazine*. 2018. Vol. 43, № 2. URL: https://www.americanbar.org/groups/crsj/publications/human_rights_magazine_home/we-the-people/civic-duties-civil-virtues/ (дата обращения: 02.12.2020).
9. Рожков М. И. Гражданин России : материалы к проведению «Урока России-2007» в образовательных учреждениях Ярославской области. Ярославль, 2007. 40 с.
10. GLAP I Resolution: cosmopolitan consciousness and civic action in a globalized world. Global land paths // FOGGS. 2014. URL: <https://www.foggs.org/871/cosmopolitan-consciousness-and-civic-action-in-a-globalized-world/> (дата обращения: 02.12.2020).
11. Civic and moral learning in America / eds.: D. Warren, J. Patrick. New York : Palgrave Macmillan, 2006. XI, 228 с. DOI: 10.1057/9781403984722.
12. Лубский А. В. Патриотизм и гражданственность в российском обществе, или как преодолеть дефицит гражданственности в российском патриотизме // *Гуманитарий Юга России*. 2019. Т. 8, № 2. С. 47–66.
13. Smith M. J., Pangsapa P. Environment and citizenship: integrating justice, responsibility and civic engagement. London : Zed Books, 2008. X, 294 p.
14. Лизинский В. М. Проект программы гражданского и патриотического воспитания // *Научно-методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе*. 2006. № 3. С. 40–43.
15. Капустина М. А. Специфика российского понимания гражданственности: гражданственность в России как историческая форма социальности // *Наука теории и истории государства и права в поиске новых методологических решений*. Санкт-Петербург, 2012. С. 227–242.
16. Рябов В. В., Хаванов Е. И. Основы гражданственности // *Гражданин и право*. 2006. № 9. С. 3–11.
17. Williamson T. Sprawl, justice, and citizenship. The civic costs of the American way of life. New York : Oxford Univ. Press, 2010. 416 p.
18. Handbook of research on civic engagement in youth / eds. L. R. Sherrod, J. Torney-Purta J., C. A. Flanagan. Hoboken : Wiley, 2010. 706 p.
19. Кожокар Д. А. Клиповое мышление как феномен современности и его влияние на восприятие радионовостей // *Наука и образование сегодня*. 2016. № 7. С. 98–101.
20. Митрофанова И. И. Клиповое мышление: реальность и перспективы // *Речевые технологии*. 2019. № 1. С. 67–81.
21. Симакова С. И. Клиповизация мышления у молодежи как следствие развития визуальных коммуникаций в СМИ // *Знак: проблемное поле медиаобразования*. 2017. № 2. С. 107–118.

22. Гуляев А. С., Евченко М. Н. Кино как средство патриотического воспитания // Молодой учёный. 2014. № 8. С. 749–751.

23. Jenkins H. Superheroes and the civic imagination // *Confessions of an aca-fan*. 2017. URL:

<https://henryjenkins.org/blog/2017/02/superheroes-and-the-civic-imagination.html> (дата обращения: 02.12.2020).

24. Сен А. Развитие как свобода. Москва : Новое изд-во, 2004. 430 с.

REFERENCES

1. Rawls J. *A Theory of Justice*. 2nd ed. Moscow, URSS. 2010, 534 p. (In Russ.)

2. Kolb R. Principles as sources of international law (with special reference to good faith). *Netherlands International Law Review*, 2006, no. 1, pp. 17–18.

3. Belinskij V. G. Stihotvorenija M. Lermontova: [Stat'ja]. SPb., 1840. 168 p. // Belinskij V. G. M. Ju. Lermontov: Stat'i i recenzii. L.: OGIZ: Gos. izd-vo. hudozh. lit., 1941. P. 143. (In Russ.)

4. Sukhomlinsky V. A. *Homeland in heart*. 2nd ed. Moscow, Young Guard, 1980, 192 p. (In Russ.)

5. Dagger R. *Civic virtues: rights, citizenship, and republican liberalism*. New York, Oxford Univ. Press, 1997. 272 p.

6. Saffell J. *Civics: responsibilities and citizenship: textbook*. New York, Glencoe/McGraw-Hill, 2000. XIX, 617 p.

7. Print M., Lange D. (eds.) *Civic education and competences for engaging citizens in democracies (civic and political education)*. Rotterdam, Boston, Sense Publ., 2012. 178 p.

8. Callaway C. A. Civic duties, civic virtues, and the barriers to effective citizenship. *Human Rights Magazine*, 2018, vol. 43, no. 2. URL: https://www.americanbar.org/groups/crsj/publications/human_rights_magazine_home/we-the-people/civic-duties-civil-virtues/ (accessed 02.12.2020).

9. Rozhkov M. I. *Russian citizen: materials for the «Lesson of Russia-2007» in educational institutions of Yaroslavl region*. Yaroslavl', 2007, 40 p. (In Russ.)

10. GLAP I resolution: cosmopolitan consciousness and civic action in a globalized world. Global land paths. *FOGGS*. 2014. URL: <https://www.foggs.org/871/cosmopolitan-consciousness-and-civic-action-in-a-globalized-world/> (accessed 02.12.2020).

11. Warren D., Patrick J. (eds.) *Civic and moral learning in America*. New York, Palgrave Macmillan, 2006, XI, 228 p. DOI: 10.1057 / 9781403984722.

12. Lubsy A. V. Patriotism and civic consciousness in the Russian society, or how to overcome civic consciousness deficit in Russian patriotism. *Humanitarian of the South of Russia*, 2019, vol. 8, no. 2, pp. 47–66. (In Russ.)

13. Smith M. J., Pangsapa P. *Environment and citizenship: integrating justice, responsibility and civic engagement*. London, Zed Books, 2008, X, 294 p.

14. Lizinsky V. M. Draft program of civic and patriotic education. *Scientific-methodical journal of school deputy director for educational work*, 2006, no. 3, pp. 40–43. (In Russ.)

15. Kapustina M. A. Specificity of Russian comprehension of civic consciousness: civic consciousness in Russia as historic form of sociality. *Science of theory and history of the state and law in the search of new methodological solutions*. Saint Petersburg, 2012, pp. 227–242. (In Rus)

16. Ryabov V. V., Havanov E. I. Basics of civic consciousness. *Citizen and Law*, 2006, no. 9, pp. 3–11. (In Russ.)

17. Williamson T. *Sprawl, justice, and citizenship. The civic costs of the American way of life*. New York, Oxford Univ. Press, 2010, 416 p.

18. Sherrod L. R., Torney-Purta J., Flanagan C. A. (eds.) *Handbook of research on civic engagement in youth*. Hoboken, Wiley, 2010, 706 p.

19. Kozhokar' D. A. Clipping of thinking as a modernity phenomenon and its impact on perception of radio news. *Science and education today*, 2016, no. 7, pp. 98–101. (In Russ.)

20. Mitrofanova I. I. Clip thinking: reality and perspectives. *Speech technologies*, 2019, no. 1, pp. 67–81. (In Russ.)

21. Simakova S. I. Clipping of thinking of the youth as the consequence of visual communications growth in mass media. *Symbol: a problem field of media education*, 2017, no. 2, pp. 107–118. (In Russ.)

22. Guljaev A. S., Evchenko M. N. Movies as the remedy of patriotic education. *A young scientist*, 2014, no. 8, pp. 749–751. (In Russ.)

23. Jenkins H. Superheroes and the civic imagination. *Confessions of an aca-fan*. 2017. URL: <https://henryjenkins.org/blog/2017/02/superheroes-and-the-civic-imagination.html> (accessed 02.12.2020).

24. Сен А. *Development as freedom*. Moscow, New Publ. House, 2004, 430 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Саранин Максим Олегович – аспирант кафедры социальной и общей психологии факультета психологии, Российский государственный социальный университет (Российская Федерация, 107150, г. Москва, ул. Лосиноостровская, 24, e-mail: mfifty@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 08.12.20

После доработки 14.04.21

Принята к публикации 16.04.21

Information about the author

Maksim O. Saranin – Postgraduate Student, Russian State Social University, Faculty of Psychology, Department of Social and General Psychology (24, Losinoostrovskaya Str., Moscow, 107150, Russian Federation, e-mail: mfifty@mail.ru).

The paper was submitted 08.12.20

Received after reworking 14.04.21

Accepted for publication 16.04.21

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-10

УДК 621.396

Оригинальная научная статья

Выбор системы управления обучением на основе матрицы приоритетов

С. М. Левин

Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники

Томск, Российская Федерация

e-mail: levin.sm@asu.tusur.ru

Аннотация. Стремительный переход к дистанционной системе образования, вызванный пандемией COVID-19, вынудил ряд учебных заведений высшего образования в кратчайшие сроки внедрить системы удаленного обучения. Предшествующий внедрению период выбора соответствующего программного обеспечения в ряде случаев был ограничен. Частным следствием такого ограничения стало отсутствие комплексного подхода к выбору критериев и их последующему использованию для оценки преимуществ той или иной системы. Решения в подобных условиях могли приниматься в императивном порядке и не учитывать требования некоторых групп пользователей. Целью исследования является оценка эффективности выбора системы управления обучением с применением матрицы критериев при условии, что степень значимости критериев определена лишь одной ключевой группой. Кроме того, в статье оценивается эффективность применения общих критериев выбора программного обеспечения в условиях сегодняшнего рынка систем дистанционного обучения. В качестве метода оценки применялся многокритериальный выбор на основе матрицы критериев. Вес и значимость каждого из критериев определены аналитически, на основании опроса преподавателей высшего учебного заведения. Результаты работы выражены в конкретных данных – ранжировании систем с применением выбранного метода, а также рекомендациях по выбору критериев с учетом их экспертной или аналитической оценки. Выводы, сделанные в результате исследования, свидетельствуют о недостаточности применения критериев, значимость которых определяется одной из нескольких фокус-групп, участвующих в эксплуатации и обслуживании программного продукта. Также отмечена необходимость использования специальных критериев выбора, отражающих возможности и потребности каждого учебного заведения в отдельности.

Ключевые слова: системы дистанционного обучения, многокритериальный выбор, матрица критериев, дистанционное обучение

Для цитирования: Левин С. М. Выбор системы управления обучением на основе матрицы приоритетов // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 98–108. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-10>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-10
Full Article

Choosing a learning management system based on a priority matrix

Levin, S. M.

Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics
Tomsk, Russian Federation
e-mail: levin.sm@asu.tusur.ru

Abstract. The rapid transition to distance education caused by the COVID-19 pandemic has forced some higher education institutions to implement distance learning systems as soon as possible. The period, prior to the implementation, to select the appropriate software was in some cases limited in time. A partial consequence of this limitation was the lack of an integrated approach for selecting criteria and their subsequent use to assess the benefits of a particular system. Under such conditions the decisions should be made on an imperative base without considering the requirements of some user groups. Objective. The study aims to assess the effectiveness of choosing a learning management system using a matrix of criteria, which significance degree determined by only a key group. Besides, the article evaluates the effectiveness of applying general criteria to choose software in modern market of distance learning systems. Method. As an assessment method, the author uses a multi-criteria selection based on a matrix of criteria. Each of the criteria's weight and significance are determined analytically based on a survey of university teachers. Results. The work results are expressed in specific data - ranking systems using the chosen method, as well as recommendations to select criteria taking into account their expert or analytical assessment. Conclusions. The conclusions drawn from the study indicate the inadequacy of applying criteria, which significance confirmed by a focus group involved in the software product operation and maintenance. The author marked the necessity to use unique selection criteria reflecting each educational institution capabilities and needs individually.

Key words: learning management systems, multi-criteria choice, criteria matrix, distance learning

Citation: Levin, S. M. [Choosing a learning management system based on a priority matrix]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 2, pp. 98–108. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-10>

Введение. За относительно короткий промежуток времени большая часть повседневной жизни перешла в виртуальную плоскость. Дистанционное обучение, ставшее обязательным в период пандемии в большинстве стран, показало внушительные цифры [1, с. 22]: еще в марте 2020 г. более 1,5 млрд учеников или 87 % учащихся 165 стран мира пострадали от закрытия школ из-за COVID-19, университеты мира закрылись на карантин [2, с. 185]. Удаленное обучение или его отдельные инструменты стали неотъемлемой частью современных учебных заведений высшего образования. Обязательный переход к дистанционной форме обучения в 2020 г. произошел спонтанно, без предварительного планирования. Ограничения, связанные с малым отрезком времени, в течение которого вуз должен был перейти на дистанционную форму обучения, исключили активное участие преподавателей учебных заведений в подборе наиболее удобного инструмента.

В результате возникает закономерный вопрос: в дальнейшем мнение каких групп следует учитывать при выборе платформы системы дистанционного обучения (СДО)? В настоящей

статье приведена оценка эффективности выбора системы управления обучением с помощью критериев, определенных ключевой группой. Также в статье на основе матрицы критериев оценивается эффективность применения предложенных автором критериев выбора программного обеспечения в условиях сегодняшнего рынка систем дистанционного обучения.

Постановка задачи. В качестве задачи рассматривалось осуществление ранжирования платформ дистанционного обучения по соответствию критериям выбора, значимость которых установлена одной из нескольких возможных ключевых групп пользователей. Полученные результаты подлежали оценке на предмет их эффективности.

Методология и методика исследования. В рамках исследований о применении систем дистанционного обучения в образовательной деятельности высших учебных заведений в 2021 г. был проведен широкомасштабный опрос профессорско-преподавательского состава Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР). Цель опроса – определить субъективную значимость следующих критериев

по выбору СДО и применять их в дальнейшем для оценки некоторых из наиболее распространенных систем, используя матрицу критериев [3, с. 40]:

- кросс-платформенность СДО – возможность использования программного обеспечения (ПО) пользователями вне зависимости от операционной системы или среды;

- масштабируемость и расширяемость – возможность как расширения круга слушателей обучаемых по СДО, так и добавления программ, курсов обучения и образования;

- интеграция сервиса вебинаров – наличие собственного или стороннего интегрированного сервиса онлайн-конференций;

- система проверки знаний студентов – присутствие и возможность разнообразия тестов, заданий;

- наличие мобильного приложения – возможность использования СДО на мобильном устройстве;

- стоимость – цена самой системы, а также затрат на ее внедрение, разработку курсов и сопровождение, наличие или отсутствие ограничений по количеству лицензий на студентов.

В процессе опроса респонденты должны были определить вес каждого из критериев. Полученные результаты по определению коэффициента веса каждого из критериев приведены в таблице 1 в виде средних значений.

Также респондентам необходимо было определить приоритетность всех критериев путём самостоятельного ранжирования как альтернатива

построению L-матрицы [3, с. 42]. Полученные средние значения по каждому из них приведены в таблице 2.

Итоговый вес каждого критерия в баллах был рассчитан согласно применяемой методике [3, с. 44] и представлен в таблице 3.

При рассмотрении той или иной системы дистанционного обучения оценка каждого из вышеописанных критериев производилась следующим образом. Каждый из них оценивался по шкале от нуля до двух (0–2):

- кросс-платформенность: 0 – отсутствие, 1 – адаптирована к работе в рамках двух или более операционных систем, 2 – веб-сервис, не зависящий от операционной системы или среды;

- масштабируемость и расширяемость: 0 – отсутствие, 1 – наличие ограничений/лимитов, 2 – неограниченная масштабируемость;

- интеграция сервиса вебинаров: 0 – отсутствие, 1 – возможность интеграции стороннего сервиса, 2 – наличие собственного сервиса, интегрированного в образовательную среду;

- система проверки знаний студентов: 0 – отсутствие, 1 – наличие ограниченного набора инструментов, 2 – наличие инструментов проверки знаний с возможностью интеграции аналогичных сторонних сервисов;

- наличие мобильного приложения: 0 – отсутствие, 1 – наличие работоспособного приложения только для одной мобильной операционной системы

Таблица 1. Коэффициенты веса критериев выбора СДО

Table 1. Weight coefficients of criteria for choosing DLS

Наименование критерия	Коэффициенты веса
Интеграция сервиса вебинаров	2,53
Система проверки знаний студентов	2,48
Кросс-платформенность	2,14
Масштабируемость и расширяемость	1,97
Наличие мобильного приложения	1,85
Стоимость системы	1,30

Таблица 2. Приоритетность критериев

Table 2. Priority of criteria

Наименование критерия	Коэффициенты приоритета
Система проверки знаний студентов	4,65
Интеграция сервиса вебинаров	4,57
Масштабируемость и расширяемость	3,68
Кросс-платформенность	3,51
Наличие мобильного приложения	2,71
Стоимость системы	1,87

Таблица 3. Результирующий итоговый вес критериев выбора СДО
Table 3. The resulting final weight of the criteria for choosing DLS

Наименование критерия	Итоговый вес критериев
Интеграция сервиса вебинаров	11,56
Система проверки знаний студентов	11,53
Кросс-платформенность	7,51
Масштабируемость и расширяемость	7,25
Наличие мобильного приложения	5,01
Стоимость системы	2,43

(ОС), 2 – мобильные приложения для двух наиболее распространённых мобильных ОС;

– стоимость: 0 – наличие только платной версии ПО или сервиса его использования, 1 – наличие платной и бесплатной версий, 2 – бесплатное ПО без скрытых покупок.

Платформы дистанционного образования. При использовании многокритериального выбора рассмотрены и оценены четыре из наиболее распространенных систем управления обучением: Moodle, Google Classroom, Canvas, Blackboard Learning, а также продукт российских разработчиков Mirapolis LMS.

Moodle. Создана как обучающая платформа для формирования персонализированной среды обучения. По состоянию на июнь 2020 г. число пользователей насчитывало более 213 млн, что делало ее самой широко используемой платформой обучения в мире [5].

По состоянию на март 2021 г. сборки Moodle поддерживают большинство популярных операционных систем: Windows, MacOS, Linux/Unix и др. [5]. Потребительский функционал реализуется через веб-приложение, что исключает зависимость системы дистанционного обучения (СДО) от операционной системы, установленной на устройстве клиента. Развертывание Moodle можно осуществить на собственном производственном сервере или воспользоваться услугами стороннего хостинга. На рынке также представлены услуги облачного размещения платформы [6], но масштаб, необходимый для вузов, обеспечивается только на платной основе в формате SaaS (Software as a Service – программное обеспечение как услуга).

Масштабируемость и расширяемость Moodle не ограничены. Согласно документации этого программного обеспечения (ПО) Moodle можно масштабировать от нескольких студентов до миллионов пользователей [7].

В Moodle допускается интеграция таких популярных вебинар-сервисов, как BigBlueButton, Zoom, Jitsi, OpenMeetings, WebEx Meeting, Via-Virtual Classroom. Наиболее удобным, по мнению автора, является BigBlueButton, используемый,

в частности, на платформе СДО Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР). Помимо того, что BigBlueButton – свободное ПО, по окончании видеоконференций ссылки на записи автоматически размещаются на соответствующей странице личного кабинета, что избавляет администраторов курсов от излишнего ручного труда. В качестве альтернативы следует также отметить Jitsi Meet [8].

Moodle содержит широкий спектр предустановленных инструментов, позволяющих эффективно организовывать учебный процесс и осуществлять контроль знаний студентов даже с помощью смартфонов на базе iOS и Android. В качестве элементов курса рассматриваются: H5P (пакет HTMP5); База данных; Wiki; Глоссарий; Задание; Лекция [9].

Помимо указанных выше, в состав элементов курса входят семинар, тест, форум, чат, а также некоторые другие. Moodle предоставляет возможность обращения к сторонним системам обучения через СДО, используя Learning Tools Interoperability (LTI – спецификация образовательных технологий, разработанная IMS Global Learning Consortium) [10; 11]. Система также допускает применение пакетов SCORM, созданных по определенному стандарту учебных курсов [12, с. 8]. Он поддерживается большинством современных СДО и дает возможность переноса курса с одной СДО на другую, использование курсов сторонних разработчиков либо сохранение своих при смене используемой платформы, которая является бесплатной. Moodle распространяется в рамках Открытого лицензионного соглашения свободного программного обеспечения (GNU General Public License) и имеет, как уже говорилось выше, открытый исходный код.

Google Classroom (Google Класс). На начало апреля 2020 г. число активных пользователей Google Classroom превысило 100 млн, а G Suite for Education (сейчас – Google Workspace) насчитывала к тому времени 120 млн пользователей – на 30 млн больше по сравнению с предыдущим, 2019 г. [13, с. 62].

С октября 2020 г. комплексный продукт Google для обслуживания процесса безбумажного и/или дистанционного образования носит название Google

Workspace for Education. Под этим названием объединяются сервисы: Google Класс; Assignments (Задания) – обеспечивает создание отдельных заданий с использованием почти любого типа файлов, распространение индивидуальных копий заданий между студентами, проверку текстов на плагиат (интегрирован в Google Класс); Документы; Таблицы; Формы; Слайды; Группы – работа в группах с разным набором целевых функций; Сайты; традиционный почтовый сервис Gmail; Календарь; Классная доска; Диск; Meet – аудио- и видеоконференции; Чат; Google Keep – сервис для создания и хранения заметок [14; 15].

Политика компании по продвижению продукта предусматривает интеграцию некоторых сервисов Workspace for Education с существующими СДО потенциальных потребителей. Workspace позволяет преподавателям создавать в существующей СДО задания с помощью таких инструментов, как Документы, Таблицы, Слайды и Диск. Сервис соответствует упомянутому выше стандарту взаимодействия средств обучения (LTI) и не требует дополнительных затрат при интеграции. Не позиционируясь как СДО, Google Workspace for Education используется в таком качестве во многих образовательных учреждениях [14; 16]. Основой служит Google Класс, который учебные заведения не могут использовать в качестве самостоятельного продукта. Условия пользования обязывают иметь действующий аккаунт в Workspace for Education, что приводит к появлению в арсенале вуза полного набора описанных выше сервисов. Набор инструментов учебного процесса в Классе скромен – задание, задание с тестом, вопрос и материал. Это компенсируется возможностью интеграции сторонних сервисов, включая контроль знаний, однако не все тарифные планы позволяют воспользоваться этой опцией.

Кросс-платформенность обеспечивается тем, что продукт является веб-приложением. Вебинар-сервис Google Meet, помимо возможности проведения видео- и аудиоконференций, предоставляет телефонный доступ к встрече – присоединение к конференц-вызову через телефонный номер, позволяющее посещать важные встречи при отсутствии доступа к Интернету. Число участников конференций при расширенном тарифе ограничено 250, но допускает прямую трансляцию в домене с числом одновременных подключений до 100 000 [15].

Класс с Workspace представляются за плату и бесплатно. Если учебное заведение соответствует определенным условиям, ему обеспечивается бесплатная подписка на Google Workspace for Education. Такой план обслуживания (Education Fundamentals) исключает использование сторонних инструментов в Классе и возможность трансляций в домене при работе с Google Meet. Также лимитировано

количество возможных отчетов по успеваемости в классе, число участников конференций (до 100 человек), ограничены некоторые функции Google Meet, а инструменты администрирования сужены до необходимого минимума. Единственный актуальный платный план по состоянию на конец марта 2021 г. – Education Plus – представлен годовой подпиской из расчета 5 долларов США за одного студента в год.

Canvas. Продукт компании Instructure, Inc. был создан в 2008 г. СДО построена на современных веб-фреймворках для использования на компьютерах и смартфонах. Активно развиваясь на рынке, уже в 2010 г. система стала использоваться всеми государственными университетами и школами штата Юта (США). По состоянию на 2019 г. число активных пользователей превысило 30 млн [17].

Основная позиция поставщиков услуг Canvas – обеспечить управление учебным процессом таким образом, чтобы преподаватели и студенты были заняты только обучением. Это обеспечивается удобным доступом к контенту платформы, упрощенной навигацией, доступностью с любых устройств, адаптивным дизайном и интуитивно понятным интерфейсом.

Система может быть приспособлена к запросам того или иного учебного заведения. В типовую (базовую) версию включены:

- Dashboard (приборная панель) – наглядное представление о мероприятиях и их характере в хронологическом порядке;

- Courses (Курсы) – вкладки учебных дисциплин, которые, в свою очередь, обладают такими вложенными элементами как учебный план, учебные модули, задания, задания, дискуссионные площадки, интегрированный вебинар-сервис, оценки по курсу и т. д.;

- Календарь, Встроенный почтовый сервис, Историю событий, Студию для работы с медиафайлами.

Canvas поддерживает стандарт LTI, SCORM и допускает интеграцию сторонних сервисов, расширяя разнообразие применяемых в образовательном процессе инструментов. Пользовательский интерфейс Canvas LMS хорошо разработан как для преподавателей, так и для студентов, и позволяет использовать различные технологические элементы самостоятельно. Современные инструменты для создания курсов, поддержка многочисленных сторонних расширений и интеграций позволяют увеличить функционал [18].

Компания Instructure нацелена на кооперацию с производителями смежных продуктов, поэтому активно декларирует возможность совместного использования СДО с таким программным обеспечением (ПО) как Google Classroom, Microsoft Teams, Adobe. При этом производитель не забывает

совершенствовать и собственные продукты, ориентируясь на целевую аудиторию: школы, вузы и прочие учебные заведения. Доступная в мобильных версиях для iOS и Android, СДО Canvas делает акцент на удобстве использования продукта. Учителя могут общаться со студентами в любое время и любом месте с помощью встроенных мобильных уведомлений и приложений Canvas, которые предоставляют лучшую в своем классе безопасность и доступность данных, не говоря уже о SpeedGrader, который может сократить время выставления оценок вдвое [19] – это серьезный аргумент для преподавателей.

Как и продукт Google, система Canvas является веб-приложением (SaaS), что обеспечивает ее кросс-платформенность. Проведение вебинаров реализовано через интеграцию таких партнеров по конференц-связи, как BigBlueButton, Zoom, Microsoft Teams Meeting и др. [20]. Система проверки знаний, помимо встроенного небольшого набора – задания, тесты – дополняется сторонними сервисами, как уже говорилось выше.

Создать аккаунт в облачной версии Canvas можно бесплатно. Компания предлагает 14-дневный пробный доступ к расширенным возможностям, однако тарифные планы в открытом доступе не публикуются.

Blackboard. СДО в формате веб-приложения, которая используется как в академической, так и в деловой среде. Система легко настраивается в соответствии с потребностями организации и интегрируется с различными сторонними информационными системами и сервисами. Обгоняя Canvas, число пользователей продуктов Blackboard еще в 2017 г. превысило 100 млн человек [21]. Продукты для всех сегментов потребителей имеют такие общие основные функции Blackboard Learn, как тестирование, оценивание, обсуждения и специальный раздел для обучения пользователей.

К преимуществам СДО производитель относит доступность из любого места и устройства, возможность быстрой обратной связи и эффективного общения между студентами и преподавателями, отслеживание прогресса обучения и развитие навыков учащихся. Помимо веб-сервиса, это поддерживается наличием приложений для смартфонов на базе iOS и Android, что обеспечивает студентам постоянный доступ ко всем материалам своего курса, включая задания, конспекты лекций, слайды, гиперссылки и аудиовизуальные пособия. Студенты-пользователи Blackboard Learn отмечают, что эффективное использование средств коммуникации и оценки побуждает их уделять больше внимания учебным задачам и взаимодействовать со сверстниками, что приводит к более высоким учебным показателям [22].

Blackboard предоставляет два основных типа обратной связи между учителями и обучающимися:

по инициативе преподавателей и автоматическую обратную связь. Мгновенная оценка и, следовательно, мгновенная обратная связь могут быть обеспечены использованием функции Blackboard Test Manager, применяемой для тестов и экзаменов. Если преподаватель при настройке учебного класса выбирает соответствующие варианты обратной связи, студенты могут пройти тесты и получить финальную оценку по курсу сразу после отправки своих ответов. Даже в случае, когда ответ по тесту или экзамену должен быть представлен в произвольной форме (например, эссе), учащиеся могут увидеть типовые образцы ответов с оценками и тем самым получить представление о своих ориентировочных результатах. Преподаватели, использующие Blackboard, также могут получать мгновенную обратную связь с помощью опции Blackboard Survey, которая позволяет студентам немедленно и анонимно отвечать на вопросы с несколькими вариантами ответов или на вопросы типа «верно/ошибочно», касающиеся учебного процесса.

Система имеет несколько традиционных функций, обслуживающих процедуру общения: объявления, обсуждения, виртуальный класс и электронная почта. Разработчики акцентируют, что асинхронное обсуждение в системах дистанционного обучения развивает коллегиальность среди студентов и является для них определенным средством поддержки. В частности, функция Blackboard «Задать вопрос» побуждает студентов отвечать на вопросы сокурсников и позволяет преподавателю наблюдать за происходящим. Процедура отслеживания обеспечивает преподавателей доступом к результатам и текущей статистике по всем студентам либо отдельным группам в рамках определенного курса, по отдельным заданиям. Развитие навыков с помощью Blackboard – организация и управление временем, которые помогают студентам эффективно выполнять задания. Платформа позволяет активировать календарь для каждого курса, на который зачислен студент, тем самым оптимизируя его усилия в соответствии с учебным планом.

Компания Blackboard Inc. приводит девять основных причин, по которым клиенты выбирают Blackboard Learn [23], среди них следует отметить адаптивность функций и инструментов системы к педагогическому подходу преподавателей. Отдельно необходимо сказать о Blackboard Assist – персонализированной поддержке студентов с помощью ресурсов вуза, решений платформы СДО, а также сторонних образовательных услуг. Гибкая маркетинговая политика компании предлагает СДО не только как самостоятельный продукт, но и как отдельные инструменты, которые можно интегрировать в уже имеющуюся систему управления обучением потенциальных потребителей.

Развернуть Blackboard Learn можно тремя способами: в облаке (SaaS), на собственном хостинге (локально) и управляемом хостинге. Ограничений по масштабу и расширению СДО у Blackboard нет. Сервис вебинаров представлен через Blackboard Collaborate, также система обеспечивает автоматическое отслеживание посещаемости, публикацию записей прошедших занятий, что сокращает время, необходимое для управления виртуальным классом. Единственное ограничение сервиса – число участников конференции не может превышать 500 человек.

Бесплатной или пробной версий Blackboard Learn не имеет.

Mirapolis LMS. Платформа дистанционного обучения, созданная российскими разработчиками, поддерживает операционные системы Linux/Unix и Windows, выполнена в виде веб-ориентированного решения для всех категорий пользователей современных веб-браузеров; предоставляет возможность использования пакетов SCORM и мобильных предложений на платформах iOS и Android.

Образовательный портал представлен такими основными блоками, как обучение, тесты, медиатека, отчеты, мониторинг коммуникации и сервисы. Предусмотрена возможность использования готовых электронных курсов, импорта и создания тестовых заданий. Также СДО снабжена встроенным конструктором курсов и инструментами асинхронного обучения – электронный курс, записи вебинаров, материалы базы знаний, вики, а также синхронного – проведение вебинаров.

Платформа снабжена встроенной системой анализа качества тестов, вопросов и ответов, а также обладает инструментом адаптивного тестирования: сложность следующего вопроса подбирается в зависимости от ответа на предыдущие, что позволяет точнее оценивать знания темы [24].

Mirapolis LMS не требует интеграции сторонних вебинар-сервисов, так как использует собственную разработку в этой области. Ограничения по масштабируемости и возможностям расширения производителями продукта не заявлены. Вне зависимости от вида хостинга – облако или сервер пользователя – формат использования ПО соответствует SaaS, так как предоставляется через регулярную подписку в рамках индивидуального плана.

Тарифы по использованию Mirapolis LMS компанией не публикуются, однако минимально допустимый годовой план, заявленный отделом продаж – 700 руб. за пользователя при минимальной численности в 300 человек.

Результаты. Руководствуясь приведённым выше описанием платформ СДО, можно оценить их соответствие каждому из выбранных критериев по шкале от нуля до трёх (табл. 4), методика оценки по которой давалась ранее.

Вес каждого из критериев необходимо умножить на соответствующее значение в таблице 4. В результате получим конечное значение каждого из критериев в применении к рассмотренным СДО, а также суммарный вес критериев по каждой рассмотренной системе (табл. 5).

Таким образом, на первом месте оказался Google Класс, за ним, с небольшим отрывом, следует Blackboard Learn, далее – Moodle, Mirapolis и Canvas.

Выводы. Все рассмотренные системы управления обучением функционально соответствуют основным требованиям современного дистанционного образования. Об этом свидетельствует относительно малый разброс итоговых значений (табл. 5), а также присутствие всех ключевых критериев в каждой из рассмотренных СДО (критерий «стоимость» в данном контексте не учитывается). По мнению автора, одним из ключевых условий является участие группы экспертов в создании

Таблица 4. Соответствие СДО используемым критериям
Table 4. Compliance of DLS with the used criteria

Наименование критерия	Оценка критериев платформ, в баллах				
	Moodle	Google Класс	Canvas	Blackboard	Mirapolis
Интеграция сервиса вебинаров	1	2	1	2	2
Система проверки знаний студентов	2	2	2	2	1
Кросс-платформенность	2	2	2	2	2
Масштабируемость и расширяемость	2	2	2	2	2
Наличие мобильного приложения	2	2	2	2	2
Стоимость системы	2	1	0	0	0

Таблица 5. Итоговая оценка СДО на основе суммы значений каждого из критериев
 Table 5. The final score of DLS based on the value sum of each criterion

Наименование критерия	Итоговая оценка критериев, в баллах				
	Moodle	Google Класс	Canvas	Blackboard	Mirapolis
Интеграция сервиса вебинаров	11,56	23,12	11,56	23,12	23,12
Система проверки знаний студентов	23,06	23,06	23,06	23,06	11,53
Кросс-платформенность	15,02	15,02	15,02	15,02	15,02
Масштабируемость и расширяемость	14,50	14,50	14,50	14,50	14,50
Наличие мобильного приложения	10,03	10,03	10,03	10,03	10,03
Стоимость системы	4,86	2,43	0,00	0,00	0,00
Итоговое значение:	79,04	88,17	74,18	85,74	74,21

списка критериев и последующем распределении весов и приоритетов. Кроме того, требуются оценка финансовой составляющей и мнение специалистов по администрированию таких систем. При этом необходимо помнить об удобстве и эффективности использования СДО самими студентами. Если пренебречь этим, можно столкнуться с конечной субъективной оценкой, не учитывающей ряд существенных особенностей любой из систем, а также эффективности их использования в каждом отдельном случае.

Например, бесплатный вариант Moodle может быть развернут на собственном сервере либо с использованием стороннего хостинга. Затраты на развертывание и последующее администрирование СДО могут складываться из стоимости приобретаемого оборудования, если таковое отсутствует в распоряжении вуза, а также из затрат на текущее администрирование системы, включающих фонд оплаты труда сотрудников, которым вменены эти функции. Для технических вузов с большим штатом специалистов требуемого профиля подобные траты могут свестись к минимуму в силу наличия обширной материально-технической базы, а также возможности распределения обязанностей администрирования СДО между сотрудниками требуемой специализации, не создавая дополнительных рабочих мест. Такие расходы должны рассчитываться при формировании списка критериев и сопоставляться с альтернативными, возникающими в случае использования СДО с решением SaaS. Заслуживают внимания и иные локальные критерии, в частности необходимость интеграции системы с другими элементами ИТ-инфраструктуры вуза.

Учитывая развитие современного рынка СДО, подход к выбору требует специфических критериев, отражающих конкретные запросы и возможности

конкретного учебного заведения, а также скрупулезной оценки самих систем и их составляющих.

Интеграция сервиса вебинаров получила наивысший приоритет в проведенном опросе. В этой позиции Canvas и Moodle проиграли платформе Mirapolis потому, что последняя имеет собственный сервис, а первые две – лишь возможность использования сторонних. Неудобство отсутствия собственного сервиса сводится к потребности в дополнительном аппаратном и административном обеспечении бесплатных инструментов (BigBlueButton или Jitsi) либо оплате таких сервисов, как Zoom. Однако BigBlueButton, как и его платный аналог платформы BlackBoard Learn, публикует ссылки на записи в самой СДО, что избавляет от ручной публикации или рассылки адресатам по электронной почте. Интерфейсы BigBlueButton и Jitsi интуитивно понятны и удобны в использовании, чего нельзя сказать про сервис вебинаров Mirapolis. К тому же последний осуществляет запись занятий с использованием собственного кодека. Для использования медиафайла вне СДО предшествует конвертация в приемлемый формат, осуществляемая внутри самой платформы и занимающая длительное время. Этот продукт компании Mirapolis хорошо интегрируется с другими ее разработками и эффективен как вспомогательный инструмент для обучения персонала компаний, но сам по себе, по мнению автора, существенно проигрывает другим СДО, приведенным в настоящей статье. Субъективная оценка, однако, поставила платформу с 1,5 млн пользователей в более высокую позицию, чем инструмент, которым пользовались более 100 млн человек еще четыре года назад [22].

Moodle хорош своей простотой, практичностью, открытой лицензией и исходным кодом. Google Classroom в комплекте с Workspace for

Education предоставляет возможность комплексного использования своих популярных и привычных продуктов в образовательных целях. Canvas ориентирована на потребительское удобство как для преподавателей, так и для студентов. В частности, Dashboard (приборная панель) дает комплексное представление студентам об учебном плане, графике занятий, заданиях и тестах в рамках одной панели. Владельцы Blackboard Learn делают упор на широкий набор решений, в числе которых – учет индивидуальных потребностей учащегося (Blackboard Assist), инновационные решения при проведении тестирования и экзаменов, встроенный высококачественный прокторинг. Даже традиционный сервис проведения вебинаров в варианте Blackboard Collaborate больше похож на настоящий класс с его возможностями одновременной работы в одном пространстве, чем на ставшие

традиционными онлайн-конференции. Каждая из СДО имеет свои особенности, которые делают их привлекательными в глазах соответствующего круга пользователей.

В заключение еще раз следует подчеркнуть, что для оценки эффективности того или иного программного обеспечения необходимо следовать всем этапам многокритериального выбора на основе матрицы критериев. При этом допускается модификация методов реализации того или иного этапа. В частности, вместо построения L-матрицы ранжирование можно производить путем опросов репрезентативных групп пользователей с обязательной нормализацией результатов таких опросов.

Этап принятия решения – ключевой момент любого процесса, где ошибка влечет результат, не соответствующий первоначальным ожиданиям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Исакова А. И., Левин С. М. Модели повышения мотивации студентов в образовательном процессе вуза // Инженерное образование. 2020. № 28. С. 20–30.
2. Орусова О. В. Как коронавирус изменил систему высшего образования: анализ перехода вузов на дистанционное обучение // Научное обозрение. Серия: Экономика и право. 2020. № 3. С. 184–195. DOI: 10.26653/2076-4650-2020-3-17.
3. Исакова А. И., Кориков А. М., Левин С. М. Многокритериальный выбор на основе матрицы критериев при оценке эффективности программного обеспечения информационных систем // Доклады Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники. 2020. Т. 23, № 4. С. 40–44. DOI: 10.21293/1818-0442-2020-23-4-40-44.
4. About Moodle FAQ // Moodle. URL: https://docs.moodle.org/310/en/About_Moodle_FAQ (дата обращения: 20.02.2021).
5. GIT. URL: <http://git-scm.com/download> (дата обращения: 20.02.2021).
6. MoodleCloud // Moodle. URL: <https://moodle.com/moodlecloud/> (дата обращения: 20.02.2021).
7. Scalable to any size URL: https://docs.moodle.org/310/en/About_Moodle#Scalable_to_any_size (дата обращения: 20.02.2021).
8. Рекомендуемые системы дистанционной работы // WikiCMC. URL: <https://wiki.cs.msu.ru/Main/СистемыУдаленнойРаботы> (дата обращения: 20.02.2021).
9. Activities // Moodle. URL: <https://docs.moodle.org/310/en/Activities> (дата обращения: 20.02.2021).
10. Learning tools interoperability // Wikipedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Learning_Tools_Interoperability (дата обращения: 20.02.2021).
11. Alie M., Casany M. J., Llorens A., Alcobér J., D'Arc Prat J. Atenea exams, an IMS LTI application to solve scalability problems: a study case // Applied Sciences. 2021. Vol. 11, № 1, art. 80. P. 1–17. DOI: <https://dx.doi.org/10.3390/app11010080>.
12. Бабичева И. В. Реализация когнитивно-визуального подхода к обучению математике с использованием SCORM-технологий // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2020. № 2. С. 5–15. DOI: 10.24411/2225-8264-2020-10014.
13. Итинсон К. С. Google Classroom в педагогической деятельности преподавателей // Региональный вестник. 2020. № 9. С. 61–63.
14. Gerrit De Vynck G., Bergen M. Google Classroom users doubled as quarantines spread // Bloomberg. 2020. URL: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2020-04-09/google-widens-lead-in-education-market-as-students-rush-online> (дата обращения: 20.02.2021).
15. Choose the edition that's right for your institution // Google for education. URL: <https://edu.google.com/products/workspace-for-education/editions/> (дата обращения: 20.02.2021).
16. Nimala A. A., Triaswati E., Rahmawan A. F. Implementation of the GSE (Google Suite Education) Program at SD Muhammadiyah 09 Plus in the Covid-19 pandemic era // Omega : Jurnal Fisika dan Pendidikan Fisika. 2020. Vol. 6. No. 2. URL: <https://journal.uhamka.ac.id/index.php/omega/article/view/5967>.
17. Our company story // Instructure. URL: <https://www.instructure.com/about/our-story> (дата обращения: 20.02.2021).
18. Burrack F., Thompson D. Canvas (LMS) as a means for effective student learning assessment across an institution of higher education // The Journal of Assessment in Higher Education. 2021. Vol 2, № 1. P. 1–19. DOI: <https://doi.org/10.32473/jahe.v2i1.125129>.
19. Teaching and learning. To the power of Canvas LMS // Instructure. URL: <https://www.instructure.com/product/canvas/higher-education/lms> (дата обращения: 20.02.2021).
20. Video: What conferencing tools can be used with Canvas // Instructure. URL: <https://www.instructure.com/canvas/en-gb/resources/product-guides/video-what-conferencing-tools-can-be-used-with-canvas> (дата обращения: 20.02.2021).

21. Blackboard delivers worldwide growth // Cision PR Newswire. 2017. URL: <https://www.prnewswire.com/news-releases/blackboard-delivers-worldwide-growth-300398129.html#:~:text=Blackboard%20is%20the%20leading%20provider,countries%20reaching%20100%20million%20users> (дата обращения: 20.02.2021).

22. Tseng H. An exploratory study of students' perceptions of learning management system utilisation and learning community // *Research in Learning Technology*. 2020.

Vol. 28, art 2423. P. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2423>.

23. Blackboard learn: an advanced LMS // Blackboard. URL: <https://www.blackboard.com/teaching-learning/learning-management/blackboard-learn> (дата обращения: 20.02.2021).

24. Mirapolis LMS. URL: <https://www.mirapolis.ru/lms/funkcional/> (дата обращения: 20.02.2021).

REFERENCES

1. Isakova A. I., Levin S. M. Models of increasing student motivation in the university educational process. *Engineering education*, 2020, no. 28, pp. 20–30. (In Russ.)

2. Orusova O. V. How the coronavirus changed the higher education system: analysis of the transition of universities to distance learning. *Scientific review. Series 1. Economics and law*, 2020, no. 3, pp. 184–195. DOI: 10.26653/2076-4650-2020-3-17. (In Russ.)

3. Isakova A. I., Korikov A. M., Levin S. M. Multicriteria choice based on a matrix of criteria in assessing the software efficiency of information systems. *Proceedings of Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics*, 2020, vol. 23, no. 4, pp. 40–44. DOI: 10.21293/1818-0442-2020-23-4-40-44. (In Russ.)

4. About Moodle. *Moodle*. URL: https://docs.moodle.org/310/en/About_Moodle_FAQ (accessed 20.02.2021).

5. *GIT*. URL: <http://git-scm.com/download> (accessed 20.02.2021).

6. MoodleCloud. *Moodle*. URL: <https://moodle.com/moodlecloud/> (accessed 20.02.2021).

7. Scalable to any size. *Moodle*. URL: https://docs.moodle.org/310/en/About_Moodle#Scalable_to_any_size (accessed 20.02.2021). (In Russ.)

8. Recommended remote work systems. *WikiCMC*. URL: <https://wiki.cs.msu.ru/Main/СистемыУдаленнойРаботы> (accessed 20.02.2021). (In Russ.)

9. Activities. *Moodle*. URL: <https://docs.moodle.org/310/en/Activities> (accessed 20.02.2021).

10. Learning tools interoperability. *Wikipedia*. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Learning_Tools_Interoperability (accessed 20.02.2021).

11. Alier M., Casany M. J., Llorens A., Alcober J., D'Arc Prat J. Atenea exams, an IMS LTI application to solve scalability problems: a study case. *Applied Sciences*, 2021, vol. 11, no. 1, art. 80, pp. 1–17. DOI: <https://dx.doi.org/10.3390/app11010080>.

12. Babicheva I. V. Implementation of a cognitive-visual approach to teaching mathematics using SCORM technologies. *Bulletin of the Siberian Institute of Business and Information Technologies*, 2020, no. 2, pp. 5–15. DOI: 10.24411/2225-8264-2020-10014. (In Russ.)

13. Itinson K. S. Google classroom in the teaching activities of teachers. *Regional bulletin*, 2020, no. 9, pp. 61–63. (In Russ.)

14. Gerrit de Vynck G., Bergen M. Google classroom users doubled as quarantines spread. *Bloomberg*. 2020. URL: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2020-04-09/google-widens-lead-in-education-market-as-students-rush-online> (accessed 20.02.2021).

15. Choose the edition that's right for your institution. *Google for education*. URL: <https://edu.google.com/products/workspace-for-education/editions/> (accessed 20.02.2021).

16. Nirmala A. A., Triaswati E., Rahmawan A F. Implementation of the GSE (Google suite education) program at SD Muhammadiyah 09 plus in the Covid-19 pandemic era. *Omega: Jurnal Fisika dan Pendidikan Fisika*, 2020, vol. 6, no. 2. URL: <https://journal.uhamka.ac.id/index.php/omega/article/view/5967> (accessed 20.02.2021).

17. Our company story. *Instructure*. URL: <https://www.instructure.com/about/our-story> (accessed 20.02.2021).

18. Burrack F., Thompson D. Canvas (LMS) as a means for effective student learning assessment across an institution of higher education. *The Journal of Assessment in Higher Education*, 2021, vol. 2, no. 1, pp. 1–19. URL: <https://doi.org/10.32473/jahe.v2i1.125129>.

19. Teaching and learning. To the power of Canvas LMS. *Instructure*. URL: <https://www.instructure.com/product/canvas/higher-education/lms> (accessed 20.02.2021).

20. Video: what conferencing tools can be used with Canvas. *Instructure*. URL: <https://www.instructure.com/canvas/en-gb/resources/product-guides/video-what-conferencing-tools-can-be-used-with-canvas> (accessed 20.02.2021).

21. Blackboard delivers worldwide growth. *Cision PR Newswire*. 2017. URL: <https://www.prnewswire.com/news-releases/blackboard-delivers-worldwide-growth-300398129.html#:~:text=Blackboard%20is%20the%20leading%20provider,countries%20reaching%20100%20million%20users> (accessed 20.02.2021).

22. Tseng H. An exploratory study of students' perceptions of learning management system utilization and learning community. *Research in Learning Technology*, 2020, vol. 28, art. 2423, pp. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2423>.

23. Blackboard learn: an advanced LMS. *Blackboard*. URL: <https://www.blackboard.com/teaching-learning/learning-management/blackboard-learn> (accessed 20.02.2021).

24. *Mirapolis LMS*. URL: <https://www.mirapolis.ru/lms/funkcional/> (accessed 20.02.2021).

Информация об авторе

Левин Семен Михайлович – кандидат юридических наук, PhD, профессор кафедры автоматизированных систем управления, факультета систем управления, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники (Российская Федерация, 634050, г. Томск, пр. Ленина, д. 40, e-mail: levin.sm@asu.tusur.ru).

Статья поступила в редакцию 15.04.21

После доработки 06.05.21

Принята к публикации 07.05.21

Information about the author

Semen M. Levin – Candidate of Legal Sciences, Professor, Department of Automated Control Systems, Faculty of Control Systems, Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics (40, Lenin Ave., Tomsk, 634050, Russian Federation, e-mail: levin.sm@asu.tusur.ru).

The paper was submitted 15.04.21

Received after reworking 06.05.21

Accepted for publication 07.05.21

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-11

УДК 378:004

Оригинальная научная статья

Информационно-коммуникативные технологии в образовательном процессе

М. А. Логутова

*Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: loguter@inbox.ru*

Е. В. Урманова

*Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: l7647805k@yandex.ru*

Аннотация. В современном мире существует стратегия развития информационного общества, которая должна предоставлять доступную информацию всем категориям граждан, поэтому исследование информационно-коммуникационных технологий в образовании младших школьников является одним из приоритетов современного образования. Сейчас, когда информация выступает основным ресурсом для развития общества, образование становится важнейшим процессом формирования навыков применения информационно-коммуникационных технологий. Процесс внедрения информационно-коммуникационных технологий базируется на том, что компьютерная грамотность – это средство высокого уровня самореализации ребенка, она помогает развивать коммуникативные способности. Основная задача информационных технологий образовательного процесса в начальной школе – это управление информационным потоком, который принимает на себя ученик; его иерархизация, структурирование и комбинирование. Уроки с применением информационно-коммуникационных технологий – эффективное средство улучшения учебной деятельности. В классе во время таких уроков создается обстановка реального общения, при которой ученики стремятся выразить мысли «своими словами», они с желанием выполняют задания, проявляют интерес к изучаемому материалу. В связи с массовым использованием информационных технологий в современном обществе школы вынуждены подстраиваться под новые требования. Использование информационно-коммуникативных технологий играет важную роль в реализации творческого потенциала учащихся и позволяет раскрыть индивидуальные особенности каждого. Но реализация таких сложных процессов невозможна без специально подготовленных учителей, которых в образовательных учреждениях достаточно мало, что стало большой проблемой в период, когда школы были вынуждены в связи с пандемией перейти на дистанционное обучение.

Ключевые слова: образование, обучение, младшие школьники, интернет, информационная среда, учитель, компьютер, образовательные учреждения

Для цитирования: Логутова М. А., Урманова Е. В. Информационно-коммуникативные технологии в образовательном процессе // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 109–117. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-11>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-11
Full Article

Information and communication technologies in the educational process

Logutova, M. A.

*Siberian State University of Telecommunications and Informatics
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: loguter@inbox.ru*

Urmanova, E. V.

*Siberian State University of Telecommunications and Informatics
Novosibirsk, Russian Federation,
e-mail: 17647805k@yandex.ru*

Abstract. In the modern world, there is a strategy to develop the information society, which should provide accessible information for all categories of citizens. Therefore, studying information and communication technologies in the primary school children education is a priority of the modern education development. Nowadays, when information is the main resource of the society development, education is becoming the most important process to develop skills in using information and communication technologies. The process of implementing information and communication technologies is based on the fact, that computer literacy is a mean of a child high level self-realization, and helps to develop communication skills. The main task of information technologies of the primary school educational process is to manage the information flow that a student takes on, its hierarchy, structuring and combining. Lessons applying information and communication technologies are an effective mean of developing the educational activity components. In the classroom, an environment of real communication is created during such lessons, where students strive to express their thoughts “in their own words”, they willingly complete assignments, show interest in the material being studied. Schools are forced to adapt to new requirements due to the mass use of information technologies in modern society. Applying information and communication technologies plays an important role in realizing the student creative potential and allows revealing the individual characteristics of them each. But such complex process implementation is impossible without specially trained teachers, who are quite few in educational institutions. This has become a big problem when schools were forced to switch to distance learning at the pandemic.

Keywords: education, training, junior schoolchildren, Internet, information environment, teacher, computer, educational institutions

Citation: Logutova, M. A., Urmanova, E. V. [Information and communication technologies in the educational process]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 2, pp. 109–117. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-11>

Введение. Переход к информационному обществу оказал значимое влияние на образовательный процесс в целом и особенно на начальную школу, так как именно в этом возрасте дети активно начинают пользоваться информационно-коммуникационными технологиями. Учителя в начальной школе должны помогать детям овладевать практическими навыками работы с информационно-коммуникативными технологиями, поэтому в некоторых школах информатику начинают преподавать уже в начальных классах.

В новой схеме обучения, в которую включены все процессы обучения с использованием информационно-коммуникативных технологий,

преподаватель выполняет следующие функции:

- 1) планирует учебный процесс для младших школьников, управляет им и осуществляет контроль;
- 2) разрабатывает учебные программные средства и осуществляет компоновку учебного материала для лучшего усвоения материала младшими школьниками;
- 3) разрабатывает методику использования средства обучения на базе информационно-коммуникативных технологий;
- 4) адаптирует методику к конкретным условиям учебного процесса в своем классе;
- 5) автоматизирует процесс оценки знаний, умений и навыков;

6) корректирует методику преподавания с учетом результатов своей деятельности и отзывов родителей;

7) прогнозирует направление развития обучаемых.

Использование электронных средств в процессе обучения младших школьников помогают достичь следующих целей:

1) индивидуализации и дифференциации процесса обучения младших школьников;

2) осуществления контроля, диагностики и оценки результатов обучения младших школьников;

3) осуществления тренировки, самоконтроля и самоподготовки учащихся младших школьников при помощи родителей;

4) упрощения учебного процесса за счет автоматизации процесса обучения;

5) улучшения визуализации учебной информации;

6) усиления мотивации обучения за счет интереса учащихся к компьютерной технике;

7) формирования информационной культуры обучаемого и обучающего.

Постановка задачи. Образовательный процесс – это целенаправленная деятельность по обучению, воспитанию и развитию личности путем организованных учебно-воспитательных и учебно-познавательных процессов в единстве с самообразованием этой личности, обеспечивающая усвоение знаний, умений и навыков на уровне не ниже государственного образовательного стандарта.

Образовательный процесс можно рассмотреть как динамическую систему, определяющим фактором которой является образование ребенка. Образовательный процесс как система функционирует в определенных внешних условиях: природно-географических, общественных, производственных, культурных, среды школы и ее микрорайона. К внутришкольным условиям относятся учебно-материальные, школьно-гигиенические, морально-психологические и эстетические. Внутренней движущей силой образовательного процесса является несоответствие требований, которые выдвинуты, возможностям детей для их реализации. Это несоответствие становится источником развития.

Как одну из главных задач современной системы образования можно выделить формирование учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способствующих развитию и самосовершенствованию.

Образовательный процесс в современном мире может решить ряд задач по развитию общества, которые до этого традиционно относились к сфере семейного воспитания. Из этого следует, что перед российским обществом стоит проблема разработки новых социальных моделей развития, отвечающих

требованиям современности «как в отношении стремительно меняющейся антропологической реальности, так и в контексте новых вызовов социально-экономического и геополитического характера» [1, с. 133].

Методология и методика исследования.

П. Бурдьё сформировал наиболее точное определение предметной области социологии и был признан классиком социологии образования. В своих исследованиях он определяет роль образования как основного механизма социального и культурного воспроизводства. Такая же перспектива анализа была использована в работах К. Маркса и Ф. Энгельса. Но лишь работы П. Бурдьё признаны приоритетными в изучении социологии образования и дальнейшем исследовании этой темы. Также он предложил анализ концепции образования. Одной из главных работ П. Бурдьё, посвященной социологии образования, является «Воспроизводство: элементы теории системы образования». Во всех своих работах П. Бурдьё понимает под образованием сумму всех институциональных, или «определенных», механизмов, обеспечивающих передачу унаследованной культуры от одного поколения к другому [2, с. 132]. Исследователь не уделяет внимания системе образования для социального воспроизводства, но при этом считает эту тему очень важной для общества, ведь именно образование выступает одним из важнейших механизмов социального воспроизводства.

По мнению П. Бурдьё, предмет социологии образования, прежде всего, связан с выявлением и последующим анализом связи между культурным и социальным воспроизводством. Анализ образования как основного механизма социального и культурного воспроизводства П. Бурдьё осуществляет при помощи более широкого исследования стратегий социального воспроизводства. В этом исследовании он выделяет систему образования в отдельную сферу жизнедеятельности всего общества. Система образования в целом, по его мнению, является одним из наиболее действенных инструментов ведения символической борьбы. Такая система образования узаконивает неравное распределение культурного капитала между социальными группами общества.

По мнению М. Вебера, образование выступает основанием для классового выделения в обществе, тем более что оно дает владельцам дипломы, при помощи которых они могут претендовать на экономически выгодные позиции на рынке труда. М. Вебер считает, что существует две цели, которые преследуют образование, и они совершенно противоположны: 1) *харизматическая* – представление об обучении как о личном даре, способности которого могут быть либо заложены, либо обнаружены в человеке; 2) *бюрократическая* – знание,

полученное по особым правилам, причем оно документально подтверждено.

Среди многих работ Э. Дюркгейма наименьшей популярностью пользуются его исследования, связанные с социологией образования, хотя он многие годы занимался преподавательской деятельностью и в своих работах пытался соединить теоретические и практические аспекты образовательной системы. Большинство работ по социологии образования Э. Дюркгейма составлены из лекций, например, такие как «Образование и социология», «Моральное образование», «Эволюция образовательной мысли во Франции». Его работы не удостоились большого внимания из-за его трактовки функций и цели образования: он сводит роль учителя в образовательном процессе к роли гражданского слуги. Э. Дюркгейм считает, что «образование может быть реформировано только в том случае, если само общество уже прошло реформы» [3, с. 66].

Таким образом, образование должно быть направлено на обучение правильному жизненному поведению, на конкретные специальности и подготовку специалистов к выполнению конкретных узких задач. Хорошее образование в современном мире стоит очень дорого из-за использования в процессе обучения информационно-коммуникационных технологий, а также из-за доступности обучения на расстоянии. Новые технологии позволяют не только использовать возможности слуха и зрения стандартными методами, но и расширять эти возможности, прежде всего это доступно при наличии интерактивных методов обучения в образовательном процессе.

В современном мире благодаря техническому прогрессу совершенствуются информационно-коммуникативные технологии, поэтому они стали неотъемлемой частью воспитательного и образовательного процесса младших школьников. Одной из первых информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе начали применять визуализацию учебных материалов. Развитие вычислительной техники, ее доступность, появление интернета позволили применять учебные материалы в электронном виде. Так, для обмена информацией стали применять электронную почту, а позже – социальные сети. Преподаватели смогли работать с большим объемом информации, визуализировать ее и делать доступной для учеников.

Внедрение информационно-коммуникативных технологий в образовательный процесс – это не столько процесс перевода в электронную форму всех учебных материалов с последующей отправкой их обучающемуся, сколько решение сложной задачи эффективного выбора и использования современных и перспективных технологий, оптимальной стратегии управления электронными учебными ресурсами, а также человеческими ресурсами для

получения наивысшего получаемого результата в образовательном процессе [4, с. 575–585].

Каждая новая информационная революция характеризуется тем, что создаются не только новые устройства для массового использования, но и тем, что создаются новые профессии, в том числе и в сфере образования.

Эволюцию учебных технологий можно разделить на четыре стадии.

- 1950–1960-е гг. – направление «бихевиоризм». В этот период учебными целями были передача данных, фактов и процедур. В 1950-е гг. под воздействием идей кибернетики начала развиваться система алгоритмически программированного обучения, давшая начальный импульс к развитию инноваций для поддержки образования и обучения. До этого было две модели образования: первая модель «учитель – ученик» и вторая модель – групповое обучение.

- 1970–1980-е гг. появилось новое направление «когнитивизм». В это время ставились следующие учебные цели: развитие критического и логического мышления; возникали попытки создать компьютерные учебные среды по аналогии с уже существующими. Этому поспособствовало развитие локальных сетей, которые начинали активно использовать в образовательном процессе. Первые электронные среды имели один большой недостаток: были необходимы педагоги.

- 1990-е гг. – конструктивизм. В этот период были выдвинуты новые учебные цели: изменение личных отношений и социальной модели, появление персональных компьютеров в сфере образования; произошел невероятный скачок роста вычислительной мощности компьютеров и внедрения компьютерных сетей в бытовую жизнь. Этот скачок позволил активнее внедрять информационно-коммуникативные технологии в образовательный процесс.

- 2000-е гг. – взаимное обучение. Современный период развития общества определяет следующие учебные цели: умение видеть связи между областями знаний и выстраивать персональную учебную среду; появляются интерактивность, совместная работа и персонализация учебного процесса. В это время активно начала развиваться сеть Интернет, которая послужила главным толчком к развитию темпов эволюции и конвергенции учебных технологий; существенно менялись взгляды на формы, методы, содержание учебного процесса и внедрение новых информационно-коммуникативных технологий [5].

Выделяют пять этапов влияния эволюции на информационно-коммуникативные технологии в образовании.

Первый этап – зарождение алгоритмов программного обучения (1950-е гг.). В 1950-е гг. идеи

кибернетики способствовали развитию системы алгоритмически программированного обучения.

Второй этап – зарождение автоматизированных технологий поддержки обучения (1960-е гг.). Появление в массовом производстве компьютера открыло новую эру – обучение на базе компьютера и стремление ориентировать обучение на развитие компьютерных знаний, что в то время стало главным источником инноваций. На базе Института кибернетики появилась первая лаборатория под руководством А. М. Довгялло, которая занималась исследованием использования первых электронно-вычислительных машин в обучении [6].

Третий этап – зарождение первых компьютерных сред обучения (1970-е гг.). В это время возникали попытки создать компьютерные учебные среды по аналогии с уже существующими. Этому поспособствовало развитие локальных сетей, которые в то время начинали активно использовать в образовательном процессе. Первые электронные среды имели большой недостаток – необходимы были педагоги, имеющие достаточную специализацию в компьютерных науках.

Четвертый этап – комплексное развитие компьютерных технологий и зарождение первых дистанционных технологий обучения (1980–1990-е гг.). В этот период произошел невероятный скачок роста вычислительной мощности компьютеров и внедрения компьютерных сетей в обывательскую жизнь, который позволил активнее внедрять информационно-коммуникативные технологии в образовательный процесс.

Пятый этап – развитие технологий веб-ориентированного обучения (2000-е гг.). В это время активно развивалась сеть Интернет, которая послужила главным толчком к эволюции и конвергенции учебных технологий; менялось мнение относительно форм, методов, содержания учебного процесса и внедрения новых информационно-коммуникативных технологий.

Система образования является одной из отраслей, находящейся под активным влиянием информационно-коммуникативных технологий. Новые технологии воздействуют на процесс обучения, делая его виртуальным, электронным. При таком образовании у детей есть возможность обучаться компьютерной грамотности самостоятельно и активно в школьной жизни.

Информационно-коммуникативные технологии влияют на образовательный процесс, расширяют способности производства, поиска и обработки информации. Обучение детей начальной школы связано с активным сотрудничеством учителя с учениками, что позволяет использовать весь умственный потенциал детей, а также ряд преимуществ:

- все ученики вынуждены быть активными на уроке;

- обеспечение длительной активности учащегося;
- высокий уровень мотивации у детей;
- рост взаимосвязи между учителем и учеником, уровня профессиональных качеств учителя;
- возможность активно подключать отстающих детей к освоению материала;
- у детей повышается уровень творческого сознания [7].

При использовании информационно-коммуникативных технологий в процессе обучения преподаватель стремится повысить уровень эффективности творческого мышления у учеников. На ученика при этом следует смотреть как на потенциального создателя новых идей.

В современных системах образования, в частности в школах, широко распространены такие информационно-коммуникативные технологии, как универсальные офисные программы, электронные таблицы, программы подготовки презентаций и текстов, системы управления базами данных, графические пакеты. Выделяются следующие основные направления внедрения информационных технологий в образования:

- использование компьютеров как средства обучения, которое совершенствует процесс преподавания, повышает качество и эффективность образования;
- применение компьютеров в качестве инструментов обучения, познания себя и окружающего мира;
- рассмотрение компьютера и других современных средств информационно-коммуникативных технологий в качестве объектов изучения;
- использование новых информационно-коммуникативных технологий как средства творческого развития ребенка;
- применение компьютера в качестве средства упрощения процесса контроля, коррекции, тестирования;
- организация общения на основе использования средств информационно-коммуникативных технологий с целью передачи и приобретения педагогического опыта, методической и учебной литературы;
- использование новых информационных технологий для организации интеллектуального досуга учащихся;

Усиление и совершенствование управления учебным заведением и учебным процессом основывается на использовании новых информационно-коммуникативных технологий [8]. Все больше школ города применяют в своей работе информационно-коммуникативные технологии, применяются несколько вариантов: для упрощения тестирования учителей внутри школы, для ведения электронного журнала (дневника), для родителей и школьников. Это делается, прежде всего, для улучшения качества обучения, повышения мотивации детей к получению

новых знаний, ускорения процесса усвоения знания и упрощения контроля со стороны родителей за успеваемостью детей. Современные дети, приходя в начальную школу, уже готовы к использованию информационно-коммуникативных технологий в процессе обучения, поэтому учителя начинают активно применять их в своей работе. С каждым годом появляются новые электронные каталоги книг и журналов, поэтому в школах уже с первого класса при написании докладов ученики пользуются виртуальными библиотеками. Эти технологии помогают педагогам в образовательном и воспитательном процессе, им становится проще общаться с учениками и их родителями.

С введением в образовательный процесс информационно-коммуникативных технологий у учителей начальных классов появилось больше возможностей для использования программных средств, например, расширились учебные программные средства по функциональному и по методическому назначению.

Учебные программные средства по функциональному назначению можно разбить на несколько типов.

1. *Презентации* – это наиболее распространенный вид представления демонстрационных материалов. Для создания презентаций чаще всего используются PowerPoint. Презентации – это электронные диафильмы, но, в отличие от обычных диафильмов, могут включать в себя анимацию, аудио- и видеофрагменты, элементы интерактивности. Эти компьютерные средства обучения особенно интересны тем, что их может создать любой учитель, имеющий доступ к персональному компьютеру, причем с минимальными временными затратами на освоение средств создания презентаций. Кроме того, презентации активно используются и для представления ученических проектов.

2. *Электронные энциклопедии* объединили функции демонстрационных и справочных материалов. Они являются электронными аналогами обычных справочно-информационных изданий: энциклопедий, словарей, справочников и др. В отличие от своих бумажных аналогов гипертекстовые энциклопедии обладают дополнительными свойствами и возможностями:

- они обычно поддерживают удобную систему поиска по ключевым словам и понятиям;
- удобная система навигации на основе гиперссылок;
- возможность включать в себя аудио- и видеофрагменты.

3. Дидактические материалы – *сборники задач, диктантов, упражнений*, а также *рефератов и сочинений*, представленных в электронном виде, обычно в виде простого набора текстовых файлов, в форматах rtf, doc, txt и объединенных в логическую структуру средствами гипертекста.

4. *Программы-тренажеры*, предназначенные для решения математических задач или заучивания иностранных слов, обычно содержат сборники задач и упражнений. Программы-тренажеры выполняют функции дидактических материалов. Современные программы-тренажеры могут отслеживать ход решения и сообщать об ошибках.

5. *Программные системы контроля знаний*, к которым относятся опросники и тесты. Главное их достоинство – быстрая, удобная, беспристрастная и автоматизированная обработка полученных результатов. Главный недостаток – негибкая система ответов, не позволяющая испытуемому проявить свои творческие способности.

6. *Электронные учебники и электронные учебные курсы* объединяют в единый программный комплекс все или несколько вышеописанных типов обучаемых программ.

7. *Обучающие игры и развивающие программы* ориентированы на дошкольников и младших школьников. К этому типу относятся интерактивные программы с игровым сценарием. Выполняя разнообразные задания в процессе игры, дети развивают двигательные навыки, пространственное воображение, память.

В связи с активным развитием информационно-коммуникативных технологий происходит изменение содержания понятия информационной среды.

Информационная среда – это совокупность программно-аппаратных средств, информационных сетей связи, организационно-методических элементов системы образования и прикладной информации. Существенной частью информационной среды выступает интернет. Появляются широкие возможности для реализации педагогического процесса, так как обеспечивается возможность двустороннего информационного обмена между учителем и учеником – они могут не только получать информацию, но и передавать ее, тем самым принимая активное участие в формировании образовательного пространства.

В качестве положительного качества применения информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе можно отметить индивидуализацию процесса образования, как негативную сторону – тотальную индивидуализацию, которая заметно сокращает время живого общения учеников и учителей и заменяется «общением» с компьютером. Как еще одно негативное последствие использования информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе можно выделить колоссальное разнообразие информационных ресурсов, размещенных в сети Интернет, что делает невозможным найти необходимую информацию.

Результаты. В ходе исследования опрошено 98 учителей начальных классов города

Новосибирска. В опросе приняли участия только женщины-учителя. По соотношению ответивших респондентов по возрасту и регулярности использования новых технологий в педагогической практике можно сделать вывод, что дольше и чаще всего применяют информационно-коммуникативные технологии учителя в возрасте до 50 лет.

Большинство учителей начальных классов работает каждый день в сети Интернет, используя ее для поиска информации о проведении уроков или об административной работе. Большая часть учителей начальных классов применяет специальные технологии для показа учебных материалов на уроке, что позволяет детям лучше усваивать информацию. Мнения учителей начальных классов при ответе на вопрос «Ведут ли они электронный дневник?» разделились: два-три раза в неделю – 31 % и один-два раза в месяц – 24 %. Это связано с тем, что в большинстве школ электронные дневники введены не на обязательной основе, а в каких-то школах электронные дневники ведутся уже давно и на обязательной основе; кроме того, имеет значение разное оснащение школ современными технологиями. Для введения отчетности учителя редко используют информационно-коммуникативные технологии: всего один-два раза в месяц (47 %). Учителей, которые используют технологии каждый день, всего 20 %.

Больше половины учителей начальных классов города Новосибирска умеют отслеживать дисциплину успеваемости учащихся, пользоваться электронными таблицами и электронными документами, создавать презентации, умеют работать с электронными ресурсами сети Интернет и применяют это в своей практике. Мнения разделились почти пополам: 41 % учителей начальных классов умеют пользоваться google-документами, а 39 % не умеют. Большинство учителей, которые умеют пользоваться google-документами, попадают в возрастную группу до 50 лет.

Учителя начальных классов считают, что им удобно пользоваться информационно-коммуникативными технологиями в образовательном процессе, что применение информационно-коммуникативных технологий полезно для учеников начальной школы, так как связано с улучшенным восприятием преподаваемого материала и лучшим его усвоением.

Учителям был задан вопрос «Как вы считаете, использование информационно-коммуникативных технологий повышает эффективность урока, мотивацию учащихся, качество обучения, индивидуальность обучения, упрощает проведение уроков, повышает интерес учащихся?». Учителя считают, что использование информационно-коммуникативных технологий повышает эффективность проведения урока, мотивацию учащихся, качество обучения,

помогает подобрать индивидуальное обучение для учащихся, упрощает проведение уроков.

Далее учителям начальных классов города Новосибирска был задан вопрос «Что им мешает использовать информационно-коммуникативные технологии в образовательном процессе?». По мнению учителей, препятствует проведению уроков отсутствие подключения компьютеров в классе к сети Интернет, низкое качество подключения компьютеров в классе. Мнение учителей разделилось при ответе на вопрос «Мешает ли отсутствие специальных программ для административной и педагогической работы?». Это связано с разным оснащением школ специальными программами и компьютерами в целом.

Учителя ответили, что широкий выбор времени, форм и уровня подготовки к урокам учащихся; раскрытие творческого потенциала учеников (например, конкурсы, олимпиады, проводимые в электронном формате); учет индивидуальных образовательных возможностей детей; увеличение заинтересованности в предмете среди учащихся; активное освоение знаний самостоятельно – все эти факторы помогают проводить уроки с использованием информационно-коммуникативных технологий для младших школьников.

Выводы. Применение информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе начальной школы способствует развитию у учеников теоретического мышления, помогает подобрать индивидуальное обучение для каждого ученика, а также эффективнее организовывать учебную деятельность. Информационно-коммуникативные технологии в образовательном процессе младших школьников позволяют применять новейшие средства мультимедиа, включая гипертекстовые и гипермедиа ссылки, графики, картинки, анимацию, фрагменты видеофильмов и звуковое сопровождение. Поэтому можно предположить, что использование информационных технологий в процессе обучения в начальной школе будет способствовать активизации мышления, восприятия и познавательной активности учащихся.

Основная образовательная ценность информационно-коммуникативных технологий в том, что они позволяют создать более яркую интерактивную среду обучения с почти неограниченными потенциальными возможностями, оказывающимися в распоряжении и учителя, и ученика. Но для этого во всех школах современные технологии должны быть на высоком уровне. В отличие от обычных технических средств обучения информационно-коммуникативные технологии позволяют не только насытить обучающихся большим объемом знаний, но и развить интеллектуальные, творческие способности учащихся, их умение самостоятельно приобретать новые знания, работать с различными источниками информации.

Учителя начальных классов отмечают, что им удобно пользоваться информационно-коммуникативными технологиями в образовательном процессе; их использование полезно для учеников начальной школы, что связано с улучшенным восприятием преподаваемого материала и лучшего его усвоения.

Новые информационно-коммуникативные технологии не заменяют учителей и учебников, они создают новые возможности для развития системы образования в целом. Они призваны помогать, поддерживать и развивать интерес к знаниям и учебе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глухова Т. В., Бажанова С. В. ИКТ-компетентность в современном образовании // Интеграция образования. 2013. № 2. С. 130–134.
2. Рысакова П. И. Предмет социологии образования: концепции П. Бурдьё // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2007. Т. 8, № 27. С. 131–136.
3. Горбунова Е. М. Дюркгейм и современное образование // Социологическое обозрение. 2002. № 4. С. 65–71.
4. Апатова Н. В. Информационные технологии в школьном образовании. Москва: РАО, 1994. 228 с.
5. Панюкова С. В. Информационные и коммуникационные технологии в личностно ориентированном обучении. Москва: Прогресс, 1998. 226 с.
6. Розина И.Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация. Теория и практика. Москва: Логос, 2005. 437 с.
7. Апатова Н. В. Информационные технологии в школьном образовании. Москва: РАО, 1994. 228 с.
8. Тищенко В. А. Информационный обмен при использовании инфокоммуникационных технологий в обучении // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 12. С. 224–232.
9. Белоусова Л. И., Олефиренко Н. В. Дидактический потенциал цифровых образовательных ресурсов для младших школьников // Образовательные технологии и общество. 2013. Т. 16, № 1. С. 586–598.
10. Брыксина О. Ф. Конструирование урока с использованием средств информационных технологий и образовательных электронных ресурсов // Информатика и образование. 2004. № 5. С. 34–38.
11. Ветлугина К. И. Применение компьютерной графики в начальной школе // Современные научные исследования и инновации. 2017. № 4. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2017/04/80747> (accessed: 09.03.2020).
12. Вохминова Л.В., Савченко А.П. Проблемы качества начального образования // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 5. С. 148–156.
13. Грибина Г. А., Ермолаева Е. Л., Илюшина Е. С., Федосеева Л. А. Применение инновационных технологий в образовании // Современные научные исследования и инновации. 2017. № 6. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2017/06/83913>(accessed: 09.03.2020).
14. Карпенко М. Новая парадигма образования XXI века // Высшее образование в России. 2007. № 4. С. 93–98.
15. Ковалева И. В. Разработка викторины в режиме живой игры с помощью онлайн-сервиса Quizziz // Современные научные исследования и инновации. 2020. № 1. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2020/01/91268>(accessed: 09.03.2020).
16. Логутова М. А., Логутова Е. В. Непрерывное образование: теоретический аспект // Профессиональное образование. 2016. Т. 6, № 2. С. 305–309.
17. Манако А. Ф., Воронкин А. С. ИКТ в образовании: эволюция, конвергенция и инновации // Образовательные технологии и общество. 2014. № 1. С. 487–521.
18. Трайнев В. А., Теплышев В. Ю., Трайнев И. В. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании. Москва: Дашков и К°, 2008. 318 с.
19. Binginas K.A. Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environments: a review of the literature // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2009. Vol. 5, № 3. P. 235–245.
20. Jones, Ken. Interactive Learning Events [Текст]: a Guide for Facilitators / K. Jones. – London: Kogan Page; New York: Nickolas Publishing, 1988. 185 p.

REFERENCES

1. Glukhova T. V., Bazhanova S. V. ICT-competence in modern education. *Integration of education*, 2013, no. 2, pp. 130–134. (In Russ.)
2. Rysakova P. I. The subject of education sociology: concepts by P. Bourdieu. *Bulletin of A.I. Herzen Russian State Pedagogical University*, 2007, vol. 8, no. 27, pp. 131–136. (In Russ.)
3. Gorbunova E. M. Durkheim and modern education. *Sociological Review*, 2002, no. 4, pp. 65–71. (In Russ.)
4. Apatova N. V. *Information technologies in school education*. Moscow, RAO, 1994, 228 p. (In Russ.)
5. Panyukova S. V. *Information and communication technologies in personality-oriented training*. Moscow, Pro-press, 1998, 226 p. (In Russ.)
6. Rozina I. N. *Pedagogical computer-mediated communication. Theory and practice*. Moscow, Logos, 2005, 437 p. (In Russ.)
7. Apatova N. V. *Information technologies in school education*. Moscow, RAO, 1994, 228 p. (In Russ.)

8. Tishchenko V. A. Information exchange when using information and communication technologies in training. *Proceedings of Southern Federal University. Pedagogical science*, 2009, no. 12, pp. 224–232. (In Russ.)
9. Belousova L. I., Olefirenko N. V. Didactic potential of digital educational resources for younger students. *Educational technologies and society*, 2013, vol. 16, no. 1, pp. 586–598. (In Russ.)
10. Bryksina O. F. Designing a lesson using information technology tools and educational electronic resources. *Informatics and education*, 2004, no. 5, pp. 34–38. (In Russ.)
11. Vetlugina K. I. Application of computer graphics in primary school. *Modern scientific research and innovation*, 2017, no. 4. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2017/04/80747> (accessed 09.03.2020). (In Russ.)
12. Vokhminova L. V., Savchenko A. P. Problems of quality of primary education. *Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and social sciences*, 2014, no. 5, pp. 148–156. (In Russ.)
13. Gribina G. A., Ermolaeva E. L., Ilyushina E. S., Fedoseeva L. A. Application of innovative technologies in education. *Modern scientific research and innovation*, 2017, no. 6. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2017/06/83913/> (accessed 09.03.2020). (In Russ.)
14. Karpenko M. New paradigm of education. XXI century. *Higher education in Russia*, 2007, no. 4, pp. 93–98. (In Russ.)
15. Kovaleva I. V. Development of the quiz in the live gamemode using Quizziz online service. *Modern research and innovation*, 2020, no. 1. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2020/01/91268> (accessed 09.03.2020). (In Russ.)
16. Logutova M. A., Logutova E. V. Longlifeeducation: a theoretical aspect. *Professional education*, 2016, vol. 6, no. 2, pp. 305–309. (In Russ.)
17. Manako A. F., Voronkin A. S. ICT in education: evolution, convergence and innovation. *Educational technologies and society*, 2014, no. 1, pp. 487–521. (In Russ.)
18. Trainev V. A., Teplyshev V. Yu., Traynev I. V. *New information and communication technologies in education*. Moscow, Dashkov & Co., 2008, 318 p. (In Russ.)
19. Binginlas, K. A. Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environments: a review of the literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2009, vol. 5, no. 3, pp. 235–245. (In Russ.)
20. Jones, Ken. Interactive Learning Events [Текст]: a Guide for Facilitators / K. Jones. – London: Kogan Page; New York: Nickolas Publishing, 1988. 185 p.

Информация об авторах

Логутова Марина Алексеевна – кандидат философских наук, доцент кафедры социологии, политологии и психологии, Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики (Российская Федерация, 630102, г. Новосибирск, ул. Кирова, 86, e-mail: loguter@inbox.ru).

Урманова Екатерина Викторовна – аспирант, Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики (Российская Федерация, 630102, г. Новосибирск, ул. Кирова, 86, e-mail: 17647805k@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 15.02.21

После доработки 19.04.21

Принята к публикации 23.04.21

Information about the authors

Marina A. Logutova – Candidate of Philosophy, Associate Professor, Chair of Sociology, Political science and Psychology, Siberian State University of Telecommunications and Informatics (86, Kirova Str., Novosibirsk, 630102, Russian Federation, e-mail: loguter@inbox.ru).

Ekaterina V. Urmanova – Graduate Student, Siberian State University of Telecommunications and Informatics (86, Kirova Str., Novosibirsk, 630102, Russian Federation, e-mail: 17647805k@mail.ru).

The paper was submitted 15.02.21

Received after reworking 19.04.21

Accepted for publication 23.04.21

II ПЕДАГОГИКА PEDAGOGYCS

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-12
УДК 304.444
Оригинальная научная статья

Педагогика партнерства и проектное обучение как способы развития субъектов современного образования

В. А. Кошель

*Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова
Москва, Российская Федерация
e-mail: logikaistorii@yandex.ru*

А. П. Сегал

*Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова
Москва, Российская Федерация
e-mail: segal.alexander@gmail.com*

Т. Л. Шкляр

*Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова
Москва, Российская Федерация
e-mail: tlb@mail.ru*

Л. П. Казакова

*Институт экономики и культуры
Москва, Российская Федерация
e-mail: kazakovaLP@yandex.ru*

Аннотация. Современная система образования не может не отвечать на вызовы формирующейся цифровой цивилизации и мультимедийной культуры. Таким ответом, на наш взгляд, является актуализация субъект-субъектного характера производства-потребления образовательных услуг. Принимая во внимание противоречие между традиционной парадигмой образования и взрывными темпами преобразования современного общества, авторы предлагают актуализировать педагогику партнерства как конструктивный ответ университетского образования на вызов современной эпохи. В статье рассматривается опыт педагогики партнерства в формате проектного обучения в условиях организации учебного процесса в Российском экономическом университете им. Г. В. Плеханова. Задача статьи – представить результаты анализа когнитивных особенностей студента как партнера в контексте проектного обучения. Методология и методика исследования предопределяют рассмотрение роли студента в процессе проектного обучения как равноправного, мотивированного субъекта, участвующего в процессе образования и самообразования и активно взаимодействующего с научным руководителем-куратором. Рассмотрение студента как партнера в контексте проектного обучения предполагает понимание значимости субъектной позиции учащегося. Корректировка образовательной парадигмы, актуализирующей формирование «гибких навыков» (soft skills), допускает переориентацию образовательного процесса с образования, которому свойственно традиционное субъект-объектное «наполнение» студентов знаниями, на субъект-субъектное «управление коллективным самообразованием» студентов, перед которыми поставлены исследовательские, организационно-проектные и творческие задачи. Дилемма многих современных педагогических практик связана с необходимостью, с одной стороны, освоения базовых, программных навыков (hard skills), с другой – развития навыков, предполагающих творческое начало, диалогичность, открытость к вариативности решений

(soft skills). Принципиальное разрешение этой дилеммы и возможность «снятия» ее на высшем уровне связаны с педагогикой партнерства, где студент рассматривается как равноправный субъект, активный и инициативный участник взаимодействия в образовательном процессе. Перспективы исследования сопряжены с психологическим анализом гуманистически-ориентированных практик образовательного процесса.

Ключевые слова: личность, развитие, обучение, партнер, субъект, взаимодействие, коммуникация

Для цитирования: Кошель В. А., Сегал А. П., Шкляр Т. Л., Казакова Л. П. Педагогика партнерства и проектное обучение как способы развития субъектов современного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 118–127. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-12>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-12

Full Article

Partnership pedagogics and project learning as the ways to develop modern education actors

Koshel, V. A.

*Plekhanov Russian University of Economics
Moscow, Russian Federation,
email: logikaistorii@yandex.ru*

Segal, A. P.

*Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russian Federation
e-mail: segal.alexander@gmail.com*

Shklyar, T. L.

*Plekhanov Russian University of Economics
Moscow, Russian Federation,
e-mail: tlb@mail.ru*

Kazakova, L. P.

*Institute of Economics and Culture,
Moscow, Russian Federation,
e-mail: kazakovaLP@yandex.ru*

Abstract. The modern educational system has no chance to avoid responding the challenges of the emerging digital civilization and multimedia culture. To authors' opinion, such response is the actualization of subject-subjective nature of educational service production/consumption. Taking into account the contradiction between traditionally formed, essentially conservative paradigm of educational process and explosive improvement of life conditions in the modern society, the authors suggest to activate the partnership pedagogics as the meaningful response of university education to the modern era challenges. The article discusses the experience of partnership pedagogics in the project learning format in conditions of educational process at Plekhanov Russian University of Economics. The paper objective is to present the analysis results of cognitive abilities of a student as a partner in the project learning context. The research methodology and techniques predetermine considering the view of a student role in the project learning process as an equal, motivated actor participating in the process of education and self-education, actively interacting with a scientific supervisor-tutor. Viewing the student as the partner in the project learning context supposes understanding the relevance of the student subjective position. Adjustment of educational paradigm actually forming "soft skills" primarily enables shift of education processes from traditional subject-object "stuffing students up" with information to subject-subjective student "self-education management"; students have their research, organizational and creative tasks. The dilemma of many modern pedagogical practices is associated with the necessity to master "hard skills" (basic, programme skills), and "soft skills" (mobile skills, connected to creativity, dialogue and openness to multiple ways of task-solutions). The essential solution of this contradiction and the possibility of its "sublation" on the higher level is related to the partnership pedagogy, where the student is regarded as the equal, equipotent agent,

active and initiative participant in the educational process interaction. The future research prospects are connected to the psychological analysis of humanistic oriented practices in the educational process.

Keywords: personality, development, education, partner, subject, interaction, communication

Citation: Koshel, V. A., Segal, A. P., Shklyar, T. L., Kazakova, L. P. [Partnership pedagogics and project learning as the ways to develop modern education actors]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 2, pp. 118–127. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-12>

Введение. Современное общество характеризуется взрывными темпами развития технологий, изменением социальных практик, колоссальной неопределенностью и связанной с этим актуализацией саморегуляции и целеполагания человека. «Мир потерял свой стержень» [1]. Утрата стержня – это не только и не столько отказ от такого вектора отношения к миру, в котором определяющим было бы созидание условий и средств жизнеобеспечения, сколько актуализация иных направлений самореализации человека: творчества, создания условий для многообразия эмоций и впечатлений. Это состояние, заметим, вполне объяснимо тем, что для значительной части населения цивилизованного мира проблема создания средств жизнеобеспечения практически решена. Современная цивилизация нащупывает – пока внеструктурный и нелинейный – способ организации целостности. Этот способ является открытой перспективой творческого самоконфигурирования человечества и, соответственно, процессом поиска новой идентичности человека. Образ такого способа самоконфигурирования человечества – разветвленное корневище. У Ж. Делеза и Ф. Гваттари этот образ обозначается термином «ризом» [1]. Понятие «ризом» интерпретируется как антитеза стволу-вектору, «одеревенелость» и «однаправленность» которого уже весьма сомнительна для чрезвычайно усложняющегося и не вполне осознающего себя человечества. «Сегодня все мы живем в турбулентном мире, в котором масса неопределенностей, – констатирует А. Г. Рылова. – Такой мир принято называть VUCA-мир по аббревиатуре его характеристик: нестабильность (*Volatility*), неопределенность (*Uncertainty*), сложность (*Complexity*), неясность, двусмысленность (*Ambiguity*)» [2].

В современных условиях на передний край выходит задача университетского образования молодежи, которое уже не может работать по-прежнему, не теряя при этом возможностей для формирования актуальных компетенций.

Среди важнейших направлений молодежной политики наиболее значимыми для университетского сообщества являются:

- содействие образованию молодежи, ее научной, научно-технической деятельности;
- выявление, сопровождение и поддержка молодежи, проявившей одаренность [3].

Чтобы ответить на вызовы «цифровой» цивилизации и реально готовить молодое поколение к решению усложняющихся социальных проблем, государство, по нашему мнению, призвано принять самое активное участие в совершенствовании системы образования.

Формирование цифровой цивилизации детерминировано третьей информационной революцией, которая породила мультимедийную культуру. Цифровые технологии, формирующие процесс становления и развития современной личности, оказываются (в том числе и в связи с распространением пандемии COVID-19) императивными и вносят глубочайшие изменения в социальные практики человечества.

На современном этапе в системе высшего образования значимым становится восприятие студента как партнера, как равноправного участника диалога, как полноценного субъекта совместно-распределенной деятельности. Одну из возможностей для этого дает проектное обучение [4–8]. Рассмотрение студента как партнера в контексте проектного обучения, равно как и в ряде других новаторских образовательных подходов, подчеркивает момент учета субъектной позиции другого человека. Преподаватель не просто реализует индивидуальный подход, не просто пытается создать условия для развития и саморазвития студентов, а прежде всего рассматривает студента как партнера, как равноправную личность, как субъекта. В диаде «преподаватель – студент» оба участника действуют как активные, ответственные, творческие субъекты, ожидая при этом друг от друга мотивированной включенности в образовательные коммуникации. Поэтому позиция партнерства выступает в качестве новой, более развитой формы студент-ориентированного обучения, а проектный подход к организации образовательного процесса – в качестве реального способа высвобождения потенциала субъектности всех участников взаимодействия.

Постановка задачи. Задача статьи – представить результаты анализа когнитивных особенностей студента как партнера в контексте проектного обучения.

Методология и методика исследования предопределяет социально-историческую обусловленность рассмотрения роли студента в процессе

проектного обучения как мотивированного субъекта, участвующего в коллективном самообразовании и активно взаимодействующего с научным руководителем-куратором. Это выводит проблемы современной высшей школы на новый уровень, отвечающий современным требованиям, – уровень партнерства во взаимодействии субъектов образовательного процесса. Предлагаемое проектное обучение может быть одной из форм реализации партнерского подхода к субъект-субъектному образовательному взаимодействию. То, что в проектном обучении студент фактически моделирует собственную деятельность, а через нее – саморазвитие, выступает как проявление парадигмы современного образования. В таком подходе выражается методологическая установка, ориентирующая на перспективы субъект-субъектных образовательных коммуникаций. Предлагаемое исследование является одной из первых попыток осмысления проектного обучения как средства взаимного развития субъектов образовательной деятельности.

Результаты. Появление новых видов, форм и каналов intersubjectных коммуникаций, побуждающих к расширению пределов человеческой идентичности, становится своеобразным вызовом для системы современного образования, а следовательно, очень значимым фактором, влияющим на развитие субъект-субъектных отношений.

В то же время мы не можем не отдавать себе отчет в том, что в современном капиталистическом обществе сохраняется присущая ему необходимость использования наемной рабочей силы, то есть отношения к определенным социальным группам и их представителям как к *объектам*. Так, один из гуру стратегического менеджмента Питер Друкер вывел принцип «управления по целям», согласно которому *цель* ставит и осознает исключительно руководитель, а работникам ставятся *задачи* как результат «декомпозиции стратегических целей» [9; 10]. В связи с этим система современного образования с необходимостью воспроизводит традиционную программу формирования субъект-объектных отношений.

Логике последних в полной мере отвечают целевые установки традиционной образовательной парадигмы, которая ориентирована на формирование профессиональных компетенций и навыков, необходимых в исполнительском труде. Профессиональные знания для такого рода деятельности традиционная система образования сообщает посредством анализа и запоминания готового материала. На практике подобные основополагающие компетенции и «жесткие навыки» (*hard skills*) – ключевые критерии позволяют идентифицировать профессиональную пригодность специалиста в режиме регламентированной деятельности.

Однако технологические прорывы в развитии современного общества существенно изменили организацию и форму производственной деятельности. Современный «когнитивный капитализм» – способ технологической организации производства, «в котором научное знание и умственный труд играют определяющую роль в системе производства и в достижении экономического успеха» [11, с. 2161]. В условиях «когнитивного капитализма» при автоматизации производства, которое интенсивно развивается, наиболее значимым и ценным остается то, *что* невозможно автоматизировать и заменить роботами – способности к творческой деятельности.

Формировать эти ценные и значимые компетенции, особенно востребованные в современном мире, значительно сложнее, чем навыки, основанные на рассудочном, формально-логическом мышлении. Но именно на формирование «жестких навыков» ориентирована современная, в значительной степени традиционная система образования, поэтому возникает острая проблема переосмысления и корректировки образовательных парадигм. Разумеется, это не означает, что необходимо отказаться от фундаментального усвоения базовых научных знаний: актуальность *hard skills* сохраняется в направлениях обучения, предполагающих освоение фундаментального научного знания.

Речь идет о формировании актуальных компетенций и навыков в процессе обучения специалистов для практико-ориентированных отраслей, в частности коммуникационных. Эти компетенции, которые принято называть в противовес *hard skills*, «гибкими» навыками – *soft skills*, актуализируют, прежде всего, «эмоциональный интеллект» (EQ) [12]. По мнению ряда исследователей, именно он позволяет адаптироваться к переменчивым условиям VUCA-мира [2], конструктивно и эффективно работать в команде и коммуницировать с коллегами, чувствовать мотивации целевых аудиторий.

Корректировка образовательной парадигмы, в которой актуализируется формирование «гибких навыков» (*soft skills*) [13–18], прежде всего допускает переориентацию образовательного процесса с субъект-объектного «наполнения» студентов знаниями на субъект-субъектное «управление самообразованием» студентов, перед которыми поставлены исследовательские, организационно-проектные и творческие (на уровне эмоционально-художественного и интеллектуального творчества) задачи. Творческий процесс и результат в коммуникативной сфере отличаются рядом специфических особенностей [19; 20], которые студентам также предстоит изучить в ходе осуществления проектов.

Подобный формат организации учебного процесса – *проектное обучение* – позволяет

формировать неоценимые для нового мира кросс-функциональные навыки. По нашему мнению, *существенной характеристикой* проектного метода обучения является целесообразно организованная деятельность по формированию профессиональных творческих компетенций в процессе выполнения практического задания с презентацией результатов решенных задач и достигнутых целей. Применение этого метода на кафедре рекламы, связей с общественностью и дизайна РЭУ имени Г. В. Плеханова в формировании творческих навыков будущих профессионалов коммуникационной индустрии позволяет:

- сформировать способность самостоятельно использовать изученные методы исследования целевой аудитории, мотиваций и эффективных коммуникаций;
- приобрести практические навыки решения проблем и генерирования новых идей;
- освоить навыки коммуникаций в команде при решении единой сложной для команды задачи;
- развить способности к осмыслению опыта и презентации результатов выполненного проекта.

При содействии опытных преподавателей-кураторов в студенческой группе организуются команды, каждая из которых на протяжении образовательного модуля разрабатывает свой проект. Логика проекта такова: сначала определяется его характер (исследовательский, организационный и творческий), потом формулируется проблема, составляется техническое задание, определяются показатели выполнения проекта и, наконец, участники рефлексиируют образовательные результаты.

Таким образом, в процессе разработки проекта не только формируются исследовательские навыки и развиваются творческие способности, но и наиболее конструктивно и эффективно усваиваются базовые теоретические знания (*hard skills*). Эти основополагающие знания в разработке проекта используются в качестве теоретико-методологических предпосылок для решения практических заданий, поэтому в практической деятельности они воспринимаются и осознаются как «гибкие навыки» – *soft skills*.

Особенно значимы в проектном обучении кросс-функциональные «гибкие» навыки. В командной работе над проектом развивается способность к комплексному взаимодействию студентов для достижения общих целей, осваиваются новые навыки, возрастает компетентность относительно понимания заданий проекта и их решения. Именно в команде молодые люди учатся брать на себя ответственность, распределять между собой роли, осознавать общие цели и результаты. В этих условиях развиваются и личностная мотивация к совместной творческой деятельности и, что особенно важно, – к самообразованию [21].

Таким образом, в новой образовательной парадигме, которая актуализирует формирование «гибких навыков» (*soft skills*) с помощью диалектического снятия *hard skills*, открывается перспектива не только развития образования, адекватного грядущей «информационной эре», но и формирования социальной зрелости молодежи в процессе *совместного творчества* в команде.

Конкретным опытом использования проектного обучения является учебный модуль дисциплины «Современная пресс-служба». Студенты объединяются в команды из 5 человек, создают группы в социальных сетях – «виртуальные лаборатории», где публикуется тексты, отображающие процесс и результат проектного творчества. Преподаватель дисциплины в качестве научного руководителя-куратора проекта включается в каждую группу, чтобы можно было наблюдать, как продвигается проект и при необходимости корректировать в диалоговом режиме исследовательский и творческий процесс. Команда избирает какую-либо крупную пресс-службу и объявляет себя ее дублером (например, «Экспериментальная студенческая пресс-служба МЧС»).

Работа начинается с *общетеоретического этапа*, на котором усваиваются уже упоминаемые «жесткие» навыки (*hard skills*). Общеуниверситетские представления формируются как руководство к действию, а не как «чистая», оторванная от практики доктрина. Команда готовит, используя лекционный материал и открытые источники, ответы на шесть нижеследующих общеуниверситетских вопросов и размещает конспект ответов в своей онлайн-группе (виртуальной лаборатории).

1. Каковы смысл и цель информационной политики организации? Что означает понятие «управление информационными потоками»?
2. Каковы «потребности» информационной политики пресс-служб (перечислить и обосновать)?
3. Каковы главные направления информационной политики пресс-служб (перечислить и обосновать)?
4. Какова цель создания пресс-службы?
5. Какие задачи для достижения цели предстоит решать пресс-службе?
6. На какие целевые аудитории направлена коммуникация пресс-службы?

При обсуждении командой приведенных вопросов на презентации этого этапа проекта главным является понимание нюансов смысла, а следовательно, побуждение участников команд к выражению собственного понимания, а не пересказа прочитанного текста.

Следующий этап предполагает исследование коммуникационной платформы бренда-прототипа своей пресс-службы. При этом исследуется главным образом не рекламный, а имиджевый контент

сайта, социальных сетей и публикаций о бренде в СМИ. Этот этап рассчитан на три-четыре семинарских занятия. Здесь важным является обсуждение смысла, значения, и типов контента, а также конкретных примеров месседжей, интерпретации содержания и цели месседжа с последующей публикацией выводов в виртуальной лаборатории.

На *третьем этапе* проекта исследование интегрируется с профессиональным творчеством – формированием PR-коммуникаций. Каждый студент команды вступает в коммуникацию с выбранным командой в качестве прототипа брендом в его социальных сетях. Таким образом, после предварительного исследования студент тестирует коммуникации пресс-службы бренда в социальных медиа, определяя тем самым, насколько эффективно соцсети бренда способны к конструктивному диалогу с целевой аудиторией. Потом публично анализируется опыт (в идеале – каждого студента) и публикуется конспект анализа СММ-коммуникаций бренда в соответствующем разделе виртуальной лаборатории.

Затем организуется *деловая игра*. Каждая команда готовит пресс-конференцию по актуальной для бренда и одновременно общественно значимой проблеме. Освоение процедуры подготовки пресс-конференции, включая навыки написания пресс-релиза, подготовку пресс-пакета для журналистов и всю технологию проведения пресс-конференции, является чрезвычайно значимым комплексом «гибких» навыков (*soft skills*) – коммуникаций с журналистами. В игре в роли «журналистов» выступают остальные студенты группы. Осуществляется видеозапись игры.

На *пятом этапе* работы студенты создают лендинг (сайт-визитку) своей экспериментальной пресс-службы, включая в него текстовые и видеоматериалы пресс-конференции и ключевые сообщения имиджевого контента. При разработке сайта учитывается логика коммуникаций бренда-прототипа, однако на студенческом сайте генерируется контент, только появляющийся в соответствующем медиаполе. Презентация сайта представляет собой обоснование целесообразности размещенного на нем контента. Лаконичный отчет о презентации публикуется в виртуальной лаборатории.

На публичной защите проекта научный руководитель-куратор анализирует качество и полноту выполнения задач, а задавая вопросы команде, позволяет взглянуть на результаты проектно-исследовательского творчества как бы со стороны. Завершающим аккордом проекта является эссе – своеобразный самоотчет студентов и их рефлексия на предмет обретенных компетенций и навыков.

Мы проанализировали использование проектного обучения в весеннем (2020 г.) модуле

дисциплины «Современная пресс-служба» в Российском экономическом университете имени Г. В. Плеханова (направление обучения «Реклама и связи с общественностью», бакалавриат). В проекте участвовали шесть групп по 23–27 студентов в каждой группе (всего 151 человек). Студенты объединились в команды – по 5 команд в группе. Временная продолжительность модуля составляла 14 лекционных часов (лекции проводились в интерактивном режиме с презентацией теоретического материала, с фото- и видеоиллюстрациями); на практические занятия (коллективное обсуждение промежуточных результатов выполнения проекта) предусматривалось 28 академических часов.

В проекте каждой команды заранее предписывалась необходимость реагировать на известную неопределенность и творчески решать задачи, о которых прежде они не имели представления, а в результате исполнения проекта предполагалось протестировать результативные обращения в адрес профессиональных субъектов PR-коммуникаций, смоделировать в виртуальной лаборатории и на самостоятельно созданном сайте коммуникационный, имиджевый, вовлекающий и рекламный контент, подготовить пресс-релиз и пресс-кит для журналистов и провести пресс-конференцию.

Поставленные задачи выполнили 28 из 30 команд. Их работы были оценены комиссией (в составе 1 профессора и двух доцентов кафедры) на «отлично» (35–40 баллов в балльно-рейтинговой ведомости) – 13 команд, «хорошо» (25–34 балла) – 12 команд и «удовлетворительно» (15–24 балла) – 3 команды. Две команды не смогли защитить свои проекты во время зачетной сессии, так как те не были завершены. Но во время пересдачи эти две команды смогли защитить уже завершенные проекты на положительные оценки с 20 и 24 баллами соответственно.

Презентация проектов осуществлялась всей командой участников, и комиссия могла делать заключение о возможностях коллективного понимания студентами ситуации неопределенности и коллективного исследования, а также о результатах командного творчества студентов. Поскольку весьма нетривиальные и сложные задачи исследования коммуникационного пространства и, в частности, медийного поля, а также мотиваций целевой аудитории были (с большим или меньшим успехом) решены, а цели практического формирования коммуникационного контента и создания «входящих» месседжей в основном достигнуты, постольку результаты выполнения проектов получили достаточно высокие оценки комиссии.

Успешность проекта, с нашей точки зрения, обусловлена прежде всего высоким уровнем мотивированной вовлеченности, а именно: возможностью реализовать потребность к творчеству

и в игровой форме, в процессе решения задач проекта сформировать профессиональные компетенции [22–24]. Стимулирование к командной самоорганизации студентов под руководством преподавателя является эффективным способом формирования профессиональных компетенций в сфере рекламной и PR-деятельности, а также в сфере дизайна. Такие студенческие проекты могут применяться и при дистанционной форме обучения.

Выводы. Для осознания студентами преимуществ рассмотренного метода формирования профессиональных компетенций выстраивалась особая диалоговая коммуникация, учитывающая актуальный в современном обществе тренд геймификации. В данном случае подразумевается использование такого механизма геймификации, как повышение мотивации путем поощрения студентов рейтинговыми баллами. На последнем этапе, перед завершением модуля (который в значительной степени выступает как сложная и многоуровневая деловая игра) студентам-участникам предлагаются следующие вопросы, побуждающие их к целостному осознанию логики и метода образовательного проекта:

1) почему освоение образовательной программы дисциплины «Современная пресс-служба» актуально в предложенном проектном формате?

2) в проекте четко определена последовательность этапов его выполнения. Каков смысл (основания) этой последовательности?

3) какие конкретные примеры иллюстрируют назначение проекта?

4) формируются ли в проектном обучении (в командном исследовании и творчестве) профессиональные компетенции (какие способности и навыки)?

Ответы на вопросы предлагается формулировать не в виде протоколов или отчетов, а в форме эссе, позволяющем творчески выразить личное отношение каждого участника проекта к его содержанию и результатам. Приведем цитаты из эссе студентов, иллюстрирующие их ответы на поставленные вопросы.

- «В наше время, время поколения социальных сетей, очень актуальны такие проекты, так как мы учимся правильно интегрировать деятельность в медиа с общественностью.

За период прохождения дисциплины я научился проводить контент-анализ, создавать медиа-кит, правильно подбирать популярный для общественности инфоповод, а также вопросы для пресс-конференции.

Благодаря тому что это командный проект в нем мы смогли отразить сильные стороны каждого и подчеркнуть индивидуальность.

Грамотно взаимодействовали с нашей организацией, задавали провокационные вопросы, чтобы получить нужную реакцию.

Я научился работать в условиях, когда срочно нужно отредактировать что-то или создать новый раздел проекта, при этом прислушивался к своим коллегам, и мы вместе создавали что-то стоящее».

- «Данный формат актуален, потому что я могла почувствовать себя в роли, например, исполнительного директора пресс-службы в какой-нибудь крупной компании. У меня есть возможность придумать и реализовать свои идеи, мысли и реализовать себя! И все это можно воплотить в рамках одного предмета!».

- «Каждое занятие проходило как увлекательный диалог со всей группой и преподавателем».

- «Глубокое исследование коммуникационной платформы пресс-службы нашей компании, мониторинг и анализ не только нашей компании, но и наших конкурентов крайне необходимы для нашей дисциплины!»

- «Смысл в том, что каждый участник проекта смог ощутить себя на месте PR-менеджеров, SMM-менеджеров, Event-менеджеров и т. д.»

- «...Я в течение последних трех лет работаю SMM-менеджером и как никто другой могу увидеть, насколько важен данный формат обучения, потому я могу спокойно применить это на практике».

- «Командная работа – еще один из плюсов данного проекта, можно не только обсуждать, но и генерировать в команде разные идеи и воплощать их».

Приведенные цитаты, на наш взгляд, иллюстрируют значимые результаты в педагогике партнерства, где студент раскрывается как равноправный, равноценный субъект, активный и инициативный участник взаимодействия в образовательном процессе. Важным для рассмотрения партнерства является понимание просоциального вектора его направленности [25–30]. Рассматривая студента как партнера, педагог открывает путь и к наращиванию *hard skills*, и к развитию *soft skills*, столь необходимых сегодня. Одним из конструктивных подходов в этом направлении является проектный подход, где студентам предлагается реальное задание, в котором они могут: 1) реализовать свои *hard skills*; 2) активно использовать и совершенствовать свои *soft skills*, связанные с освоением компетенций и программных результатов обучения.

Отмечая очевидные достижения в развитии творческих профессиональных компетенций студентов в результате актуализации педагогики партнерства и метода проектного обучения, следует обратить внимание и на весьма значимое раскрытие творческого потенциала преподавателя как субъекта образовательного процесса. Создание проекта, управление его реализацией, участие в обсуждении креативных идей студентов, осмысление его результатов – все эти составляющие партнерской педагогики в университетском образовании

позволяют осуществлять каждый следующий проект на качественно более высоком уровне.

Перспективы дальнейших исследований связаны с социально-философским и психологиче-

ским анализом гуманистически ориентированных практик образовательного процесса, открывающих путь к осмыслению прогрессивных технологий педагогического взаимодействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Делез Ж., Гваттари Ф. Ризома // *Философия эпохи постмодерна*. Минск : 1996. С. 9–31.
2. Рылова А. Г. Soft skills – навыки XXI века: что больше всего ценят работодатели-драйверы в России и Пермском крае? // *НИУ ВШЭ в Перми*. URL: <https://perm.hse.ru/news/243254110.html> (дата обращения: 22.01.2021).
3. Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации» // *Гарант*. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400056192/> (дата обращения: 16.01.2021).
4. Сегал А. П. Гумбольдтовская реформа школы как образец социальной стратегии (опыт ретроспективного проектного анализа) // *Профессиональное образование в современном мире*. 2020. Т. 10, № 1. С. 3409–3417. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20200103>.
5. Иванов А. В., Лактюшина Е. А., Федорова А. В. Инновационные образовательные технологии как способ повышения учебной мотивации студентов // *Современные аспекты рекламной и PR деятельности. Практика. Образование*. Москва, 2017. С. 54–63.
6. Буханов Г. В. Проектное мышление. Креативность. Творчество // *Вестник Восточно-Сибирской открытой академии*. 2020. № 38, ст. 2. С. 1–11.
7. Кравчинська Т. С. Педагогіка партнерства – основні ідеї, принципи та сутність // *Підготовка керівних та педагогічних кадрів до реалізації Концепції Нової української школи : збірник статей Всеукраїнської науково-практичної інтернетконференції*. Харків, 2017. С. 85–88. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/707221/> (дата обращения: 22.01.2021).
8. Барнетт Р. Осмысление университета (по материалам инаугурационной профессорской лекции, прочитанной в Институте образования Лондонского университета 25 октября 1997 г.) // *Шестидесятая параллель*. 2008. № 2. С. 34–41.
9. Drucker P. F. *Management challenges for the 21st century*. New York : Harper Collins Publ., 1999. 207 p.
10. Drucker P. F. *The practice of management*. 1-st ed. New York : Harper & Row, 1954. 404 p.
11. Кошель В. А., Павлидис П. О противоречиях системы образования в эпоху «когнитивного капитализма» // *Профессиональное образование в современном мире*. 2018. Т. 8, № 4. С. 2160–2166.
12. Schutte N., Malouff J., Bobik C., Coston T., Greeson C., Jedlicka C. [et al.] Emotional intelligence and interpersonal relations // *The Journal of Social Psychology*. 2001. Vol. 141, № 4. P. 523–536.
13. Heckman J., Kautz T. Hard evidence on soft skills // *Labour Economics*. 2012. Vol. 19, № 4. P. 451–464.
14. Martins E., Terblanche F. Building organisational culture that stimulates creativity and innovation // *European Journal of Innovation Management*. 2003. Vol. 6, № 1. P. 64–74.
15. Masika R., Jones J. Building student belonging and engagement: insights into higher education students' experiences of participating and learning together // *Teaching in Higher Education*. 2015. Vol. 21, № 2. P. 138–150.
16. Prencipe A., Tell F. Inter-project learning: processes and outcomes of knowledge codification in project-based firms // *Research Policy*. 2001. Vol. 30, № 9. P. 1373–1394.
17. Robles M. Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace // *Business Communication Quarterly*. 2012. Vol. 75, № 4. P. 453–465.
18. Schindler M., Eppler M. Harvesting project knowledge: a review of project learning methods and success factors // *International Journal of Project Management*. 2003. Vol. 21, № 3. P. 219–228.
19. Казакова Л. П. Проблема определения критериев творческого продукта в рекламной деятельности // *Вестник МГУП имени Ивана Федорова*. 2011. № 12. С. 104–114.
20. Чиксентмихайи М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений. Москва : Карьера-Пресс, 2013. 528 с.
21. Afonsky S. A., Fedorova A. V., Gorokhova A. E., Ivanov A. V., Ladogina A. Y., Samoylenko I. S., Vvedenskaya M. V. Cultural codes of the youth subculture // *Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems*. 2020. Vol. 12, № S4. P. 1266–1275. DOI: 10.5373/JARDCS/V12SP4/20201603.
22. Кутянская К. И. Авторская методика психодиагностики и личностного развития студента в рамках изучения курсов «копирайтинг» и «креативные технологии в рекламе и PR» // *Креатив в коммуникациях: теория и практика*. Москва, 2014. С. 29–36.
23. Кошель В. А., Кутыркина Л. В. Коммуникационный аспект меняющейся парадигмы современного образования // *Recueil d'articles*. Paris, 2019. P. 200–210.
24. Шилина М. Г. Интернет-коммуникация и теоретические аспекты исследований масс-медиа // *Медиаскоп*. 2011. № 4. URL: <http://www.mediascope.ru/node/972> (дата обращения: 25.01.2021).
25. Penner L. A., Dovidio J. F., Piliavin J. A., Schroeder D. A. Prosocial behavior: multilevel perspectives // *Annual Review of Psychology*. 2005. Vol. 56. P. 365–392.
26. Tsang J.-A. Gratitude and prosocial behavior: an experimental test of gratitude // *Cognition and Emotion*. 2006. Vol. 20, № 1. C. 138–148.
27. Martí-Vilar M., Corell-García L., Merino-Soto C. A systematic review of prosocial behavior measures // *Revista de Psicología*. 2019. Vol. 37, № 1. P. 349–377.
28. Kacmar K. M., Carlson D. S., Harris K. J. Interactive effect of leader's influence tactics and ethical leadership on

work effort and helping behavior // *The Journal of Social Psychology*. 2013. Vol. 153, № 5. P. 577–597.

29. Наконечна М. М. Допомога іншому: психологічні аспекти. Київ : Слово, 2012. 184 с.

30. Наконечна М. М. Просоціальна взаємодія як діалог // Проблеми сучасної психології. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 31. С. 248–257.

REFERENCES

1. Delez Zh., Gvattari F. Rhizome. *The philosophy of postmodern epoch*. Minsk, 1996, pp. 9–31. (In Russ.)

2. Rylova A. G. Soft skills – skills of XXI century: what is most appreciated by employers-drivers in Russia and Permski region? *SRU HSE in Perm*. URL: <https://perm.hse.ru/news/243254110.html> (accessed 22.01.2021). (In Russ.)

3. Federal law on December, 30 2020 no. 489-FZ “On youth policy in Russian Federation”. *Garant*. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400056192/> (accessed 16.01.2021). (In Russ.)

4. Segal A. P. Humboldt school reform as a standard of social strategy (experience of retrospective project analysis). *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 1, pp. 3409–3417. (In Russ.)

5. Ivanov A. V., Laktjushina E. A., Fedorova A. V. Innovative educational technologies as a way to upgrade the learning motivation of students. *Modern aspects of advertising and PR activity. Practice. Education*. Moscow, 2017, pp. 54–63. (In Russ.)

6. Buhanov G. V. Project thinking. Creativity. *Bulletin of East Siberian Open Academy*, 2020, no. 38, art. 2, pp. 1–11. (In Russ.)

7. Kravchins'ka T. S. Pedagogics of partnership – main ideas, principles and essence. *Preparation of management and teaching personnel for the implementation of the concept of a new Ukrainian school: collection of art. of All-Ukrain. sci.-pract. Internet conf.* Kharkiv, 2017, pp. 85–88. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/707221/> (accessed 22.01.2021). (In Ukr.)

8. Barnett R. Thinking on university (based on materials of inaugural professor's lecture at the Institute of Education of London University. October, 25, 1997). *Sixtieth parallel*, 2008, no. 2, pp. 34–41. (In Russ.)

9. Drucker P. F. *Management challenges for the 21st century*. New York, Harper Collins Publ., 1999, 207 p.

10. Drucker P. F. *The practice of management*. New York, Harper & Row, 1954, 404 p.

11. Koshel V. A., Pavlidis P. On contradictions of the educational system in «cognitive capitalism» era. *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 4, pp. 2160–2166. (In Russ.)

12. Schutte N., Malouff J., Bobik C., Coston T., Greeson C., Jedlicka C. et al. Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*, 2001, vol. 141, no. 4, pp. 523–536.

13. Heckman J., Kautz T. Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 2012, vol. 19, no. 4, pp. 451–464.

14. Martins E., Terblanche F. Building organisational culture that stimulates creativity and innovation. *European Journal of Innovation Management*, 2003, vol. 6, no. 1, pp. 64–74.

15. Masika R., Jones, J. Building student belonging and engagement: insights into higher education students' experiences of participating and learning together. *Teaching in Higher Education*, 2015, vol. 21, no. 2, pp. 138–150.

16. Prencipe A., Tell F. Inter-project learning: processes and outcomes of knowledge codification in project-based firms. *Research Policy*, 2001, vol. 30, no. 9, pp. 1373–1394.

17. Robles M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 2012, vol. 75, no. 4, pp. 453–465.

18. Schindler M., Eppler M. Harvesting project knowledge: a review of project learning methods and success factors. *International Journal of Project Management*, 2003, vol. 21, no. 3, pp. 219–228.

19. Kazakova L. P. The problem of identifying the criteria of creative product in advertisement activity. *Bulletin of Moscow Ivan Fedorov State University of Print*, 2011, no. 12, pp. 104–114. (In Russ.)

20. Chiksentmihaii M. *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. Moscow, Carier-Press, 2013, 528 p. (In Russ.)

21. Afonsky S. A., Fedorova A. V., Gorokhova A. E., Ivanov A. V., Ladogina A. Y., Samoylenko I. S., Vvedenskaya M. V. Cultural codes of the youth subculture. *Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems*, 2020, vol. 12, no. S4, pp. 1266–1275. DOI: 10.5373/JARDCS/V12SP4/20201603.

22. Kutyanskaya K. I. The author's technique of psychodiagnostics and personal growth of a student while studying the disciplines “copywriting” and “creative technologies in advertising and PR”. *Creativity in communications: theory and practice*, 2014, pp. 29–36. (In Russ.)

23. Koshel' V. A., Kutyrska L. V. Communicative aspect of changing paradigm of modern education. *Recueil d'articles*. Paris, 2019, pp. 200–210.

24. Shilina M. G. Internet-communication and theoretical aspects of investigating mass-media. *Mediascope*, 2011, no. 4. URL: <http://www.mediascope.ru/node/972> (accessed 25.01.2021).

25. Penner L. A., Dovidio J. F., Piliavin J. A., Schroeder D. A. Prosocial behavior: multilevel perspectives. *Annual Review of Psychology*, 2005, vol. 56, pp. 365–392.

26. Tsang J.-A. Gratitude and prosocial behavior: an experimental test of gratitude. *Cognition and Emotion*, 2006, vol. 20, no. 1, pp. 138–148.

27. Martí-Vilar M., Corell-García L., Merino-Soto C. A systematic review of prosocial behavior measures. *Revista de Psicología*, 2019, vol. 37, no. 1, pp. 349–377.

28. Kacmar K. M., Carlson D. S., Harris K. J. Interactive effect of leader's influence tactics and ethical leadership

on work effort and helping behavior. *The Journal of Social Psychology*, 2013, vol. 153, no. 5, pp. 577–597.

29. Nakonechna M. M. *Helping the other: psychological aspects*. Kiev, Slovo, 2012, 184 p. (In Ukr.).

30. Nakonechna M. M. Prosocial interaction as a dialogue. *The problems of modern psychology*. Kam'yanets'-Podil's'kii, 2016, iss. 31, pp. 248–257. (In Ukr.)

Информация об авторах

Кошель Владимир Андреевич – кандидат философских наук, доцент кафедры рекламы, связей с общественностью и дизайна, Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова (Российская Федерация, 117997, Москва, Стремянный переулок, д. 36, email: logikaistorii@yandex.ru).

Сегал Александр Петрович – кандидат философских наук, старший научный сотрудник кафедры философии языка и коммуникации философского факультета, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (Российская Федерация, 119991, ГСП-1, Москва, Ленинские горы, 1, МГУ имени М. В. Ломоносова, Учебно-научный корпус «Шуваловский», философский факультет, e-mail: segal.alexander@gmail.com).

Шкляр Татьяна Львовна – кандидат экономических наук, доцент кафедры рекламы, связей с общественностью и дизайна, Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова (Российская Федерация, 117997, Москва, Стремянный переулок, д. 36, email: tlb@mail.ru).

Казакова Лариса Петровна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и организационной психологии, Институт экономики и культуры (Российская Федерация, 105318, Москва, ул. Ибрагимов, д. 31, корп. 1, kazakovaLP@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 16.02.21

После доработки 24.02.21

Принята к публикации 16.04.21

Information about the authors

Vladimir A. Koshel – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Chair of Advertising, Public Relations and Design, Plekhanov Russian University of Economics (36, Stremyanniy Lane, Moscow, 117997, Russian Federation. email: logikaistorii@yandex.ru).

Alexander P. Segal – Candidate of Philosophical Sciences, Senior Researcher, Chair of Philosophy of Language and Communication, Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University («Shuvalov» Corp., 1, Lenin Hills, Moscow, 119991, Russian Federation. e-mail: segal.alexander@gmail.com).

Tatiana L. Shklyar – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Chair of Advertising, Public Relations and Design, Plekhanov Russian University of Economics (36, Stremyanniy Lane, Moscow, 117997, Russian Federation. email: tlb@mail.ru).

Larisa P. Kazakova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of General and Organizational Psychology, Institute of Economics and Culture (31, Ibragimov Str., Moscow, 10531831, Russian Federation, kazakovaLP@yandex.ru).

The paper was submitted 16.02.21

Received after reworking 24.02.21

Accepted for publication 16.04.21

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-13

УДК 316.62:159.9.07:316.4

Оригинальная научная статья

Специфика и перспективы дистанционного формата образования в высшей школе (на примере ПНИПУ)

Т. А. Белозерова

*Пермский национальный исследовательский политехнический университет
Пермь, Российская Федерация
e-mail: bta.perm@mail.ru*

М. А. Ермаков

*Пермский национальный исследовательский политехнический университет
Пермь, Российская Федерация
e-mail: sociovampire@mail.ru*

И. П. Миронов

*Пермский национальный исследовательский политехнический университет
Пермь, Российская Федерация
e-mail: iptironov@yandex.ru*

Аннотация. Вынужденный и в значительной степени незапланированный переход высшего образования на дистанционную форму обучения в течение нескольких месяцев привел к возникновению проблем организационного и социально-психологического характера. В статье рассмотрены специфические аспекты дистанционного образования, обозначены перспективы этой актуальной формы обучения с целью определения ее места в образовательном процессе высшей школы. Оперативное онлайн-анкетирование студентов и последующая исследовательская работа, проведенная в зимне-весенней семестр, позволили собрать ценный (прежде всего для преподавателей вузов) материал на начальном, самом трудном периоде образовательного процесса. Рассмотрены дискуссионные вопросы образовательного процесса традиционной, аудиторной формы и дистанционного обучения в период самоизоляции, связанной с эпидемией коронавируса, на примере технического университета. Результат исследования позволил не только выявить номинальное отношение студентов к дистанционной форме обучения, но и оценить новации, применяемые в образовательном процессе. В статье оценивается склонность студентов к рефлексии в ходе дистанционного обучения. Статья призвана помочь в решении задачи успешной адаптации студенческой (учащейся) молодежи в социуме и образовательной среде в условиях социально-эпидемиологических рисков, связанных с распространением коронавирусной инфекции. Проведенное исследование на предмет отношения студентов различных курсов к дистанционному образованию также позволило обозначить различные проблемные зоны образовательного процесса, сопряженные с психологической адаптацией обучающихся. В качестве индикатора успешной адаптивности студентов в дистанционном образовании рассматриваются их самоорганизация, самодисциплина и саморазвитие.

Ключевые слова: дистанционное обучение, онлайн-обучение, цифровизация образования, адаптация, пандемия, репутационные риски, виртуальные коммуникации, удовлетворенность учебой

Для цитирования: Белозерова Т. А., Ермаков М. А., Миронов И. П. Специфика и перспективы дистанционного формата образования в высшей школе (на примере ПНИПУ) // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 128–138. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-13>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-13
Full Article

Specificity and prospects of distance education format in higher school (on the example of PNRPU)

Belozerova, T. A.

*Perm National Research Polytechnic University
Perm, Russian Federation
e-mail: bta.perm@mail.ru*

Ermakov, M. A.

*Perm National Research Polytechnic University
Perm, Russian Federation
e-mail: sociovampire@mail.ru*

Mironov, I. P.

*Perm National Research Polytechnic University
Perm, Russian Federation
e-mail: ipmironov@yandex.ru*

Abstract. The forced and largely unplanned transition of higher education to distance learning within several months led to the emergence of organizational and social-psychological problems. The article reflects the specific aspects of distance education and outlines the prospects of currently topical distance educational process in order to determine its place in the educational process in higher education. The quickly conducted online questionnaires of students and the subsequent research work carried out in the winter-spring semester provided essential results. These results mostly important for university lecturers, first of all, in the initial and most difficult period of the educational process. Comparison of the educational process of traditional classroom form and distance learning during the self-isolation period associated with the coronavirus epidemic are produced on the example of a technical university. The result of the study made it possible to identify not only the nominal attitude of students to distance learning, but also to evaluate the innovations used in the educational process. The article assesses the propensity of students to reflect on the psychological state in distance learning. The article is aimed at helping in solving the problems of the successful adaptation of student (learning) youth in society and the educational environment in conditions of socio-epidemiological risks associated with coronavirus infection. The study of the various courses students attitude to distance education also made it possible to identify various problem areas of the educational process associated with the students psychological adaptation. Self-organization, self-discipline and self-development of students are considered in the article as an successful adaptability indicator of students in distance education.

Keywords: distance learning, online learning, digitalization of education, adaptation, pandemic, reputational risks, virtual communications, learning satisfaction

Citation: Belozerova, T. A., Ermakov, M. A., Mironov, I. P. [Specificity and prospects of distance education format in higher school (on the example of PNRPU)]. *Professional education in the modern world. 2021, vol. 11, no. 2, pp. 128–138.* DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-13>

Введение. Условием развития образования, согласно ФГОС третьего поколения, являются цифровизация и широкое внедрение методов электронного обучения на основе использования современных телекоммуникационных технологий. Дистанционное образование рассматривается как новая форма обучения, предоставляющая комплекс образовательных услуг широким слоям населения в нашей стране и за рубежом

с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от образовательных учреждений.

Жизнь в условиях жестких ограничений, связанных с пандемией, повлекших за собой самоизоляцию, предъявляет сфере образования новые повышенные требования. В связи с этим возникла острая необходимость определить возможности и границы применения дистанционного формата

обучения. Очевидно, что в настоящее время онлайн-формат – это лишь необходимый инструмент для обучения. Однако неопределенность и изменчивость мира, как считает философ, историк и писатель Юваль Ной Харари, предъявляет повышенные требования к обучению [1].

Многие специалисты в области педагогики утверждают, что школы должны перейти к формированию четырех навыков: критическое мышление, коммуникация, сотрудничество и творчество. Самой важной будет способность приспосабливаться к переменам, учиться новому и сохранять хладнокровие в незнакомых ситуациях. Чтобы идти в ногу с миром образца 2050 г. потребуются не просто предлагать новые идеи, продукты, а постоянно обновлять себя. С ускорением темпа перемен новые инновационные инструменты, к примеру, дистанционный формат, будут все больше заполнять образовательный процесс. Пандемия коронавируса, самоизоляция и связанное с этим дистанционное обучение вынуждают российское образование адаптироваться к переменам, выстраивать новую методологию комбинированного очно-заочного онлайн-формата.

В техническом плане существует весь спектр средств связи для преподавателя и студента: компьютерные программы, веб-технологии, видеоконференции, учебные материалы на различных электронных носителях [2]. Сотни лидирующих университетов работают по таким программам, среди них – Penn State, University of Florida, University of Massachusetts, которые имеют относительно масштабные дистанционные программы. Stanford University, the University of Southern California (USC), Columbia University и Georgia Tech являются лидерами по количеству поступивших на дистанционные магистерские программы по инжинирингу [3]. Исследователи также отмечают, что развивающиеся технологии создают риски появления новых барьеров на пути равномерного развития различных регионов, стран, а также усиления дифференциации между различными социальными слоями [4]. В результате возрастает актуальность исследований «цифровой компетентности» в образовании как индикатора освоения студентами и преподавателями новых технологий, используемых в образовательном процессе [5].

В настоящее время российское образование по многим показателям цифровых образовательных технологий выходит на лидирующие позиции в мире. В частности, это касается доступности интернет-ресурсов, широкого распространения интерактивных технологий, высокого компьютерного обеспечения обучающейся молодежи и др.

Постановка задачи. Опыт обучения 2020 г. выявил необходимость рассмотреть преимущества, которые предоставляет онлайн, а также

ограничения и недостатки удаленного формата обучения. Учитывая вынужденное продолжение дистанционного обучения, необходим оперативный анализ для того, чтобы взять из дистанционных условий обучения наиболее полезное и акцентировать внимание на бесполезном и затрудняющем качественные показатели образовательной деятельности.

Очевидно, что дистанционное обучение в качестве инновационной формы образовательной деятельности имеет значительный потенциал развития. Рассмотрим преимущества дистанционного обучения.

- Применение мультимедийных технологий при помощи персонализированного типа подачи позволяет наполнить дистанционное обучение качественно новым и интересным обучающим контентом, способным активно развивать личность в сравнении с традиционными формами обучения, а визуальную когнитивную информацию сделать более яркой и динамичной.

- Безусловным преимуществом является оперативный обмен информацией между участниками образовательного процесса вне зависимости от расстояния и времени, с возможностью записи в облачное хранилище и при необходимости повторной трансляции записи. Помимо этого можно выполнять задания в любое удобное для студентов время и разработать график индивидуального обучения для студентов [6].

- Открытый доступ к различным мировым интернет-ресурсам, сайтам; организация компьютерных аудио- и видеоконференций.

- Дистанционное обучение – одно из самых бюджетных форм обучения, так как время работы преподавателей сокращено до минимума, не требуется печатных методических материалов и пособий, сокращаются затраты на содержание учебного заведения и преподавателей [7].

Кроме того, предполагается, что онлайн-технологии создают условия для самостоятельной работы студентов. Самостоятельная работа у высокомотивированных студентов формирует на каждом этапе выполнения заданий необходимые объем и уровень компетенций, вырабатывает у них психологическую установку на регулярное увеличение собственных знаний и умений, а также является одним из важнейших условий самоорганизации студента в овладении методов профессиональной деятельности.

Согласно требованиям ФГОС высшего образования нового поколения сокращено время на лекции по многим дисциплинам в очном формате, поэтому на 60% больше лекционного материала отдается студентам на самостоятельную проработку. Следовательно, если говорить о дистанционном обучении как о новой, перспективной форме

обучения, для создания лучших условий освоения компетенций необходимо вносить изменения не только в закон об образовании, но и в государственные образовательные стандарты, существующие в стране [8].

При всех достоинствах у дистанционного обучения есть и существенные недостатки.

- Структурирование большого объема учебного материала требует вдумчивого осмысления и анализа материала, к которому многие студенты не готовы. О. В. Шлыкова сравнила интернет-сети с библиотекой после землетрясения, в которой много ценного и полезного, но сориентироваться может не каждый [9].

- Дистанционное обучение затрудняет воспитательные возможности, учитывая, что преподаватели и кураторы учебных групп недостаточно подготовлены к воспитательной деятельности в этом формате.

- Сверхнасыщенность информационного потока в дистанционном формате не всегда учитывает индивидуальный темп восприятия материала, студентам трудно сконцентрироваться на главном и выделить из множества ссылок необходимую информацию.

- Познание, признаваемое раньше как общекультурная ценность, теряет свои позиции. «Интернет со своим википедиями, блогами, социальными сетями, новостными каналами и т. д. выступает истиной в последней инстанции» [10, с. 89].

- Возрастают репутационные риски для преподавателя в силу недостаточного качества подготовленного лекционного материала для дистанционной работы и недостаточной методической и психологической готовности преподавателей.

- Постепенно утрачиваются формы реальной коллективной деятельности, социальные связи реальной жизни подменяются виртуальными коммуникациями, отсутствует человеческий контакт.

Преподаватели отмечают, что студенты успешнее осваивают материал, который был представлен на лекциях и семинарских занятиях очного формата, в условиях непосредственного контакта с преподавателем. К самостоятельной подготовке готов далеко не каждый студент. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что на сегодняшний день недостаточно проработан методический аспект организации самостоятельной работы студентов в системе дистанционного обучения [11].

Аудиторная форма обучения имеет множество проверенных временем и привычных возможностей, в частности, позволяет преподавателям импровизировать, используя многочисленные виды деятельности, которые можно организовывать с учебной группой (или подгруппами).

Молодые люди, переходя в виртуальную интернет-аудиторию, оказываются в уязви-

мой позиции в качестве объекта массово-коммуникационного воздействия и возможного манипулирования их мнением. Студенты, длительное время выступая потребителями «нефильтрованного» интернет-контента и будучи изолированными от социализирующего воздействия института высшей школы, попадают под влияние стихийной социализации. Без регулятивного воздействия такая ситуация может привести не только к формированию интернет-зависимости у большей части молодежи, но и деформации их системы ценностей, деструктивному пониманию свободы как «свободы от...», а не позитивному как «свободы для...» [12]. В этой связи примечательна позиция православной церкви: «Образование должно затрагивать человека в его целостности, сказываться на жизни его духа, разуме, воле, физическом развитии. Оно призвано не только повышать интеллектуальный уровень человека, но и оказывать влияние на его мировоззрение, нравственный облик, ценностные ориентиры, содействовать духовному возрастанию личности. В силу этого образование, лишенное мировоззренческой или воспитательной составляющей, не отвечает своему назначению» [13, с. 3].

Методология и методика исследования.

Оперативное исследование проведено в ПНИПУ во время форс-мажорных обстоятельств, связанных с пандемией, в условиях, когда удаленное образование стало единственно доступной формой обучения. В анкетировании приняли участие 287 студентов технического университета, которые анонимно при помощи Google формы были опрошены онлайн в июне – июле 2020 г. Основная цель исследования состояла в оперативной оценке адаптации и отношения студентов к дистанционной форме обучения; необходимо было также выявить влияние удаленного формата обучения, в которое вынужденно были поставлены все участники образовательного процесса, на качественные показатели учебного процесса.

В онлайн-опросе высокую активность проявляли в равной мере юноши и девушки. Возраст респондентов – студентов программ бакалавриата и магистратуры очной и заочного обучения всех годов обучения одного из факультетов Пермского политехнического университета – от 18 до 33 года. Наибольшая активность в анкетировании была характерна для 19-летних студентов первого и второго года обучения – 26,1 %. В опросе большую активность и готовность к рефлексивному анализу нового для себя формата обучения проявляли успешно обучающиеся студенты (на «хорошо» и «отлично» – 49,8 %. 55,1 % респондентов обучаются удаленно из Перми.

Результаты. Дефицит самодисциплины и потребность во внешнем контроле образовательной деятельности характерен для 41,5 % студентов

в дистанционном обучении. Дефицит самодисциплины проявляется в недостаточном самоконтроле и самоорганизации онлайн учебного процесса, повышенной отвлекаемости, откладывании выполнения задания «на потом», проявлении низкой мобилизации когнитивных ресурсов. Обратную точку зрения, что дистанционное обучение повышает самодисциплину студентов, отмечают 58,5 % опрошенных. При этом можно зафиксировать наличие зависимости по этому вопросу от ряда факторов: пола – девушки чаще отмечали, что дистанционное образование повышает самодисциплину, чем юноши (61,8 и 53,8 % соответственно); уровня успеваемости – закономерно, что большая часть студентов с уровнем успеваемости средним и ниже среднего признают, что дистанционное обучение снижает самодисциплину (44,8 % – повышает самодисциплину, 55,2 % – снижает), тогда как среди студентов, обучающихся на «хорошо» и «отлично», более двух третей отмечает, что дистанционное образование, напротив, повышает самодисциплину (67,8 %). Отдельно рассмотрим значение курса обучения – доля тех, кто оценивает влияние дистанционного образования на повышение самодисциплины, возрастает от 1-го курса (55,3 %) к 3-му (70,2 %), однако среди студентов 4-го курса доля отмечающих повышение самодисциплины вновь приближается к среднему значению (56,3 %). Возможно, подобное распределение ответов связано с циклами адаптации студентов в процессе обучения: 1-й и 2-й курсы – период, предполагающий наличие стороннего контроля и образца поведения, позволяющих адаптироваться к новому социальному статусу в образовательном институте. 3-й курс – период наивысшей функциональности студента, что может быть подтверждено соотносением с объективным показателем – успеваемостью: так, среди студентов, обучающихся на 3-м курсе, существенно больше доля тех, кто обучается на «хорошо и отлично» и «отлично», чем среди представителей других курсов (70,2 % против 62,7 % в среднем по выборочной совокупности). Эти результаты соотносятся с материалами исследований по смежной тематике [14; 15].

Важным показателем, влияющим на адаптацию к дистанционному обучению и повышению качества освоения образовательных компетенций, является психофизиологический ресурс здоровья. Студенты отмечают высокую нагрузку на зрение в дистанционном обучении, в связи с этим – чрезмерное напряжение на всю психическую деятельность. Низкая выносливость психических процессов приводит к рассеянности, снижению концентрации и устойчивости произвольного внимания, а также нервным перегрузкам, что в итоге ухудшает усвоение образовательных программ. Также отмечаем, что значимость высокой нагрузки на зрение

как вредного фактора дистанционного обучения возрастает от младших групп студентов к старшим (от 32,3 % – до 18 лет до 63 % – старше 23). Невозможность собраться с мыслями, напротив, является более актуальным проявлением «дистанта» для младших возрастных групп: 35,5 % – до 18 лет, 11,1 % – старше 23. Невозможность собраться с мыслями при дистанционном обучении характерна для студентов с успеваемостью средней и ниже среднего (41,4 % против 24 % в среднем от числа опрошенных).

Типологические особенности личности студентов лимитируют успешную и оперативную адаптацию к новой реальности в учебной деятельности. В частности эмоционально-волевая устойчивость в стрессогенных ситуациях и ситуациях неопределенности страдает у студентов с высокой личностной тревожностью, мнительных, с неустойчивой самооценкой и низкой мотивацией достижения. В то же время реалистичные, оптимистичные студенты с высоким уровнем притязаний в меньшей степени страдают от психофизиологической нагрузки во время дистанционного обучения.

Обучаясь удаленно в течение нескольких месяцев, студенты в полной мере столкнулись с сильными и слабыми сторонами дистанционного образования. 47,4 % студентов затрудняются сказать, удовлетворены они или нет предложенной им дистанционной формой обучения, что может свидетельствовать о преимущественно неоднозначном отношении студентов к дистанционному формату обучения, сочетании в нем как положительных, так и отрицательных моментов. Третья часть студентов – 33,1 % – удовлетворена онлайн-форматом, находя в нем безусловные преимущества, выражающиеся в новых возможностях и дополнительных временных ресурсах. При этом наибольшая доля неудовлетворенных среди студентов 2-го курса, что также может быть объяснено незавершенностью адаптационного процесса и наложением на дистанционный формат обучения возрастающей учебной нагрузки (см. анализ зависимости влияния на самодисциплину от курса обучения). Отметим, что удовлетворенность дистанционной формой обучения не показывает значимой зависимости от уровня успеваемости студентов.

Уверенно выбирают традиционную аудиторную форму обучения 38,3 % студентов. В этой связи закономерным является, что из общей выборки 287 человек всех курсов бакалавриата очного и заочного обучения 70,4 % опрошенных студентов единодушно определяют будущее дистанционного формата обучения лишь в качестве необходимой меры и ситуативной целесообразности.

Лишь 9,8 % студентов голосует за полный переход на удаленное обучение в настоящее время. Такая статистика вполне объяснима, так как

переход на удаленное обучение продиктован не плановыми образовательными потребностями студентов, а вынужденной мерой, санитарно-эпидемиологическими причинами борьбы с коронавирусом. В этой связи наиболее оптимальной для учебного процесса в будущем с точки зрения опрошенных студентов является комбинированная очно-дистанционная форма, за которую проголосовали 56,4 % студента. Отметим, что при оценке этого вопроса наблюдается явная зависимость от курса обучения. Так, доля респондентов, указавших очно-дистанционную форму обучения как предпочтительную, возрастает по мере увеличения курса от 1-го курса (48,9 %) к 4-му и 5-му курсам (65,6 и 100 % соответственно). Доля студентов, высказывающихся за традиционную, очную форму обучения снижается с 42,6 % (1-й курс) и до 29,7 и 0 % (4-й и 5-й курсы соответственно). Предполагаем, что причин для этой устойчивой закономерности множество, но наиболее значимые среди них – это завершение адаптационного процесса и детерминированные им возрастание самостоятельности и самоорганизованности при переходе на старшие курсы, снижение зависимости от внешнего контроля. Как отдельный фактор можно выделить значимость свободного времени для студентов старших курсов вследствие усиления ориентации на получение трудовой практики, совмещения работы с учебой. В этом вопросе успеваемость студентов не оказывает значимого влияния на предпочтения в выборе формы обучения.

Необходимо подчеркнуть, что лишь третья часть (32,8 %) из 287 опрошенных респондентов оказалась успешно адаптированной к дистанционному формату обучения и не испытывает существенных затруднений к новой и в целом непривычной форме итогового контроля (экзамены, зачеты, курсовые и дипломные работы), а также самостоятельной подготовки. Остальные студенты находятся в активном процессе адаптации. В пользу этого утверждения свидетельствует ответ на вопрос анкеты «Какие основные сложности в итоговом контроле испытывали студенты во время дистанционного обучения (сдача экзаменов, зачетов, рефератов, курсовых работ)?»

Для сравнения приведем данные, полученные при обучении в традиционном аудиторном формате накануне дистанционного обучения. Исследование личностных качеств показало, что из 195 первокурсников факультета 37,0 % в конце первого года обучения устойчиво мотивированы на получение профессиональных знаний и в полной мере интересуются содержательной стороной учебного процесса, предметами учебных программ. В то же время число студентов с низким уровнем адаптации к стрессам в аудиторном обучении на протяжении двух лет сократилось с 43,8 до 30,5 %. В привычной для себя образовательной среде даже имеющие

слабые адаптационные ресурсы (высокую тревожность и внешнюю мотивацию к учебе) студенты все же более мотивированы на традиционное обучение, чем в обучении удаленном формате [16].

В дистанционном обучении студенты в первую очередь отмечают сложность обратной связи с преподавателями, которая чаще всего выражается в коммуникативных трудностях, непонимании некоторых требований преподавателей, долгого ожидания ответа на вопросы студента преподавателю. Показательно, что анализ текста анкеты демонстрирует, что 25,8 % студентов выделяет нечеткость формулировок преподавателей в процессе коммуникаций существенным фактором, затрудняющим понимание учебного материала. Ситуацию усугубляют технические проблемы, связанные с интернет-трафиком. Большинство студентов не решаются переспрашивать или задавать уточняющие вопросы преподавателям, боясь показаться некомпетентными. Ради объективности следует отметить, что многие преподаватели методически и психологически оказались слабо-подготовленными к удаленной форме обучения, особенно в домашних условиях.

В рамках исследования выявлены ключевые коммуникативные проблемы дистанционной формы обучения. Чаще всего респонденты указывали на следующие проблемы: нечеткость формулировок (65,2 % от числа опрошенных), непунктуальность (47,4 %) и некорректность (33,8 %).

Обозначим самые распространенные вспомогательные технологии, которые, согласно отзывам респондентов, использовались преподавателями в ходе дистанционного обучения. Использование преподавателями компьютерных презентаций отметило подавляющее большинство респондентов (78,7 %). Вторичными по частоте использования в учебном процессе являются тестирующие программы, дистанционно-образовательные ресурсы (фильмы, аудиоматериалы и т. п.) и электронные учебники (отмечали 57,5, 49,5 и 46 % от числа опрошенных соответственно). Отметим некоторую зависимость в оценках студентами используемых в дистанционном образовательном процессе технологий: интерактивную доску в большей степени склонны отмечать студенты младших курсов (30,9 % – 1-й курс, 15,2 % – 2-й, против 8,5, 10,9 и 0 % – 3–5-й курсы соответственно); интенсивность использования электронных учебников и презентаций в процессе обучения, напротив, возрастает от младших курсов к старшим (табл.); необходимость использования электронных учебников в обучении существенно реже обозначают студенты с успеваемостью средней и ниже среднего (27,6 %) в сравнении с остальными группами по успеваемости (46 % в среднем от числа опрошенных).

Таблица. Используемые в дистанционном образовательном процессе технологии в зависимости от курса обучения

Table. Technologies used in the distance education process depending on the year of studying

Распространенные вспомогательные технологии	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Электронные учебники	39,4%	45,6%	59,6%	45,3%	66,7%
Компьютерные презентации	77,7%	87,3%	91,5%	59,4%	100,0%

Оценивая положительные аспекты влияния дистанционного образования респонденты наиболее часто отмечали следующие: повышение уровня самостоятельности в освоении учебного материала (54,70 %), доступность информации вне зависимости от времени и расстояния (49,10 %), возможность регулирования индивидуального темпа получения знаний (48,40 %), возможность параллельно с обучением работать (46,70 %).

Отметим, что оценка студентами «плюсов» дистанционного образования варьируется в зависимости от ряда факторов: так, от 1-го курса к 5-му снижается значимость преимущества – возможности регулирования индивидуального темпа получения знаний (от 54,3 к 33,3 % соответственно). Аналогично после 1-го курса происходит спад актуальности критериев: дистанционное образование – это комфортные условия для творчества (31,9 % – 1-й курс, 20,3 % – 2-й курс, 12,8 % – 3-й курс и т. д.) и возможность лучшего анализа полученной информации (26,6 % – 1-й курс, 16,5 % – 2-й курс, 10,6 % – 3-й курс и т. д.). Возможность параллельно работать – это преимущество, напротив, актуализируется при переходе на старшие курсы (от 31,9 % – 1-й курс к 100 % – 5-й курс). Указанные зависимости характерны и для рассмотрения влияния возраста студентов на оценку «плюсов» дистанционного образования. Еще одной зависимостью является то, что возможность параллельно с обучением работать как преимущество дистанционного образования становится более значимым для групп студентов с высоким уровнем успеваемости от 37,9 % (средняя и ниже среднего) до 56,8 % (на «отлично»).

Для части студентов дистанционное обучение – серьезный психологический стресс, который чаще всего возникает в силу высокой личностной тревожности обучающихся. Отсутствие прямой связи, поддержки, характерной для привычного аудиторного формата общения с преподавателями, еще больше повышает тревожность обучающегося, появляется растерянность, неуверенность в своих силах и способностях, в своевременной и успешной сдаче зачетов или экзаменов, отсутствуют эмоции, которыми студенты обычно обмениваются в аудитории. В анкетах студенты часто описывают ситуации коммуникативных затруднений с преподавателями.

Негативное влияние на качество учебного процесса оказывает материально-техническое оснащение дистанционного обучения студентов. Основными трудностями технического характера для опрошенных студентов являются:

- неудачный выбор интернет-платформы – 37,3 %, предложенный студентам для дистанционного обучения;

- низкая скорость интернет-трафика в процессе аудиовизуальной коммуникации с преподавателями, перебои в связи – 32,1 %;

- устаревший «слабый» компьютер (планшет), обеспечивающий этот процесс – 18,8 %.

Для подавляющего большинства опрошенных (88,2 %) эти проблемы дистанционного обучения были наиболее значимыми.

Отмечаем, что значимость тех или иных проблем, выделяемых студентами при оценке дистанционной формы обучения, зависит от ряда факторов. Так, в зависимости от места, где проходит дистанционное обучение, «неудачный выбор интернет-платформы» существенно значим для тех, кто обучается из дома в г. Перми или Пермском крае (39,2 и 40,2 % соответственно), чем для обучающихся в другом регионе России и из общежития ПНИПУ (7,1 и 12,5 % соответственно). Тогда как низкая скорость интернет трафика, наоборот, является существенно значимой проблемой для тех, кто обучается дистанционно, находясь в другом регионе России и в общежитии ПНИПУ (71,4 и 50 % соответственно), чем для обучающихся из дома в г. Перми или Пермском крае (24,1 и 37,4 % соответственно). Наконец, проблема с «софтом» более актуальна для обучающихся из общежития (25 %), чем для остальных студентов (9,4 % в среднем от числа опрошенных).

В зависимости от успеваемости колеблется значимость проблем дистанционного формата: неудачный выбор интернет-платформы более значим для отличников (51,4 %), чем для остальных студентов (37,3 % в среднем от числа опрошенных), а низкая скорость интернета наиболее чувствительна для обучающихся на «хорошо» и «отлично» (41,3 %), чем для остальных студентов (32,1 % в среднем от числа опрошенных).

Основные трудности новой дистанционной формы обучения обусловлены экстернальными (внешними) факторами. Более половины, 58,2 % студентов считают, что учиться в дистанционном формате трудно и сложно, несмотря на то, что нет необходимости посещать вуз. Мы бы еще добавили – учиться непривычно. Обращаем внимание на существенное возрастание оценки сложности дистанционного обучения от 1-го к 3-му курсу (от 52,1 к 72,3 % соответственно). Несмотря на эквивалентное возрастание (также от 1-го к 3-му курсу) доли студентов, которые признают повышение самодисциплины при дистанционном обучении (см. анализ зависимости влияние на самодисциплину от курса обучения), мы предполагаем, что эти данные следует интерпретировать как завершение процесса адаптации, повышающего уровень ответственности и самоорганизованности студентов даже при условии объективного усиления степени трудоемкости образовательной программы к 3-му курсу обучения. Аналогично оценке уровня удовлетворенности оценка сложности дистанционной формы обучения не зависит от успеваемости студентов и пола.

Недостаточную готовность к дистанционной форме обучения студенты аргументируют, связывая свои трудности онлайн-обучения, в первую очередь, с внешними по отношению к ним причинами: преподавателями, материально-техническим оснащением, недостатком времени на подготовку заданий. Эта категория студентов экстернально, критически и аргументированно оценивает работу преподавателей в удаленных условиях обучения. Основные претензии к преподавателям связаны с длительным, с точки зрения студентов, ожиданием ответа в дистанционной интеракции (взаимодействии). В комментариях студенты демонстрируют свое нетерпение в ожидании проверки заданий, растерянность перед учебной работой объясняют большим объемом заданий для самостоятельного усвоения, а также недостаточной, с точки зрения студентов, готовностью преподавателей к дистанционному формату.

В свою очередь, большая часть студентов не скрывает, признает свою слабую готовность к самостоятельной работе, самоорганизации учебной деятельности, в частности, готовность контролировать текущее расписание лекций и практик и способность удерживать в памяти информацию об оперативном изменении занятий, которое вносит преподаватель, необходимость регулярно проверять электронную почту для получения учебных заданий. Лишь 58,5 % опрошенных студентов подтверждают, что дистанционное обучение повышает их самодисциплину, стимулирует самоорганизованность. Остальные студенты не скрывают своей слабой психологической и организационной готовности

к работе в самостоятельных, автономных условиях. Большинство из них испытывает потребность во внешнем контроле, эмоциональной поддержке в учебной деятельности.

Является закономерным, что большинство студентов – 47,4 % – не смогли отчетливо выразить свою удовлетворенность формой и особенно содержанием предложенных дистанционных курсов. Лишь 33,1 % удовлетворены удаленным процессом и это студенты, которые успешно адаптированы, не испытывают трудностей с самодисциплиной и самоконтролем.

При дистанционном обучении количество времени у компьютера увеличивается в три-четыре раза, в результате возрастает гиподинамия, нагрузка на зрение. Кроме того, в самоизоляции может возникнуть чувство одиночества, которое отрицательно сказывается на физическом, психическом и социальном здоровье молодого человека. В этой связи уроки физкультуры даже в онлайн-формате имеют огромное значение для укрепления здоровья студентов.

Рассмотренная в статье специфика дистанционного обучения, реализуемого на площадке политехнического университета, может выступать в качестве основы для формирования психолого-педагогических технологий дистанционного обучения, которые активно вырабатываются в настоящее время. Не подвергая сомнению перспективу цифровизации образования в высшей школе, мы в то же время считаем необходимым в полной мере учитывать выявленные специфические особенности дистанционного обучения, а также опыт вынужденного и длительного погружения в дистанционное обучение.

Выводы. Анализ мнений о дистанционном образовании свидетельствует о единодушии подавляющего числа участников образовательного процесса в том, что самая приемлемая модель – это модель смешанного обучения (Blending learning), основанная на сочетании традиционных аудиторных занятий, в первую очередь практических, и удаленного взаимодействия через надежные обучающие среды. Успешность смешанного формата будет зависеть от специального обучения и методических семинаров для преподавателей. Семинары должны быть организованы на кафедрах и проведены наиболее опытными и подготовленными специалистами с учетом рекомендаций психологов и физиологов. Успешность обучения будет зависеть от рационального подхода к цифровой информации, культуры потребления информации в интернете, а также от умения разумно извлекать сведения из разнообразных источников с учетом специфики дистанционного формата обучения. В этом контексте имеет смысл говорить «о необходимости наличия у современного человека информационной

культуры как элемента культуры общечеловеческой и как обязательного условия комфортного существования в социуме, а ее формирование оказывается одной из важнейших задач системы образования» [17, с. 108; 18].

Подчеркнем, что учет некоторых выявленных в ходе исследования специфических особенностей дистанционных форм обучения позволил бы повысить эффективность их применения и минимизировать риски. В группу уязвимых студентов в первую очередь попадают студенты со средним и ниже среднего уровнем успеваемости, те, у кого в условиях дистанционного образования снижается самодисциплина, наблюдается невозможность «собраться с мыслями». Эта группа студентов в силу недостатка внутренней мотивации и в условиях традиционной, очной формы обучения демонстрирует невысокую интенсивность при освоении учебного плана, тогда как при ослаблении контроля в рамках дистанционного обучения может окончательно «потерять интерес» к обучению, что существенно снижает успеваемость в целом.

Еще одной уязвимой группой риска при дистанционном формате обучения являются студенты младших курсов, что обусловлено их интенсивной адаптацией, требующей стороннего контроля и образцов поведения, позволяющих приспособиться к новому социальному статусу в образовательном институте. Для этой группы характерны более низкий уровень самоорганизации, большие сложности при необходимости «собраться с мыслями», а также наибольший уровень неудовлетворенности дистанционным обучением и склонности отстоять традиционную, очную форму обучения, несмотря на оценку дистанционной формы как менее сложной, чем ее оценивали группы студентов старших курсов. Кроме того, о специфике этой группы студентов свидетельствует отмечаемая

важность возможности регулирования индивидуального темпа получения знаний и детального анализа полученной информации. Отмеченные закономерности делают эту категорию студентов зависимой от более интенсивного контроля со стороны преподавателей и кураторов учебных групп (либо руководства факультетов и кафедр), а также актуализируют необходимость установления интенсивного взаимодействия со студентами старших курсов (например, через институты самоуправления и институты наставничества). Это позволило бы нивелировать повышенные адаптационные риски. Также при работе со студентами старших курсов в дистанционном формате необходимо учитывать усиленную ориентацию на получение трудовой практики, стремление совмещать работу с учебой.

Если предположить, что образовательный процесс в высшей школе сохранит дистанционный формат продолжительное время, то, исходя из выявленных в исследовании особенностей, качественные показатели уровня освоения образовательных программ будут снижаться.

Подчеркнем, что возможности удаленной формы не исчерпаны и будут лишь актуализироваться. Этой позиции придерживаются и другие исследователи [19–21]. Среди потенциальных возможностей освоения онлайн-образования – конференции, встречи с преподавателями других вузов, обмен информацией об организации образовательного процесса и помощи студентам, находящимся в академическом отпуске, на больничном или в длительной командировке.

Попытка свести образовательный процесс только к дистанционному формату будет несостоятельна в силу специфических особенностей изложенных в статье. Кроме того, возникает необходимость дополнить ФГОС с учетом появления новых технологий в образовании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Харари Ю. Н. 21 урок для XXI века ; пер. с англ. Ю. Гольдберг. Москва : Синбад, 2019. 416 с.
2. Валеева Р. З. Дистанционное обучение и его место в системе высшего образования // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 12. URL: <http://human.snauka.ru/2013/12/5344> (дата обращения: 15.09.2020).
3. Beyond eLearning: practical insights from the USA: report of a DTI Global Watch Mission. Univ. of Abertay Dundee, 2006. 72 p. URL: https://www.lboro.ac.uk/microsites/mechman/research/ipm-ktn/pdf/Globalwatch_archives/beyond-e-learning-practical-insights-from-the-usa.pdf (дата обращения: 15.11.2020).
4. Guri-Rosenblit S. Distance education in the digital age: common misconceptions and challenging tasks // International Journal of E-Learning & Distance Education. 2009. Vol. 23, № 2. P. 105–122.
5. Калимуллина О. В., Троценко И. В. Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций // Открытое образование. 2018. Т. 22, № 3. С. 61–73.
6. Андреев А. А., Солдаткин В. И. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии // Путь к успеху : Междунар. форум «YEES-2012». Москва, 2012. С. 26–33.
7. Рыбина Е. А., Власова А. А., Ротанова В. А., Торопова А. И., Сочнева А. С. Преимущества и недостатки дистанционного обучения // Современные научные исследования и инновации. 2020. № 6. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2020/06/92561> (дата обращения: 15.09.2020).
8. Овсянников В. И. Дистанционное образование в России: постановка проблемы и опыт организации. Москва : Альфа, 2001. 230 с.

9. Шлыкова О. В. Социокультурная среда Интернета: новые ценности и коммуникативные смыслы // Обсерватория культуры. 2015. № 4. С. 86–98.

10. Прокудин Д. Е., Соколов Е. Г. «Цифровая культура» vs «Аналоговая культура» // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 17, Философия. Конфликтология. Культурология. Религиоведение. 2013. Т. 29, № 4. С. 89–91.

11. Третьякова Е. М. Организация самостоятельной работы студентов как формы учебного процесса в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 4. С. 200–204.

12. Южанинова Е. Р. Реализация ценности свободы в пространстве интернета // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 4. С. 214–218.

13. Образовательная концепция Русской православной Церкви. Москва, 2016. 28 с. URL: http://p2.patriarchia.ru/2016/03/11/1238700324/obr_konz.pdf (дата обращения: 17.10.2020).

14. Ермаков М. А. Студенчество как фактор становления информационного общества. Роль высшей школы // Высшее образование в России. 2014. № 11. С. 105–111.

15. Stegnyy V. N., Antipyev K. A., Ermakov M. A., Koshcheev E. B., Getashvili M. A. Role orientations of college and school students (based on the data of sociological

study) // *Espacios*. 2018. Vol. 39, № 49. URL: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n49/a18v39n49p30.pdf> (дата обращения: 20.01.2021).

16. Миронов И. П., Белозерова Т. А. Личность студента в профессиональной ориентации первокурсников Пермского политехнического университета // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2018. № 1. С. 52–61.

17. Никулина Т. В., Стариченко Е. Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113.

18. Личность в информационно-инновационном обществе / под ред. В. Н. Стегния. Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2015. 448 с.

19. Baggaley J. Educational distancing // *Distance Education*. 2020. Vol. 41, iss. 4. P. 582–588.

20. Bonk C. J. Pandemic ponderings, 30 years to today: synchronous signals, saviors, or survivors? // *Distance Education*. 2020. Vol. 41, iss. 4. P. 589–599.

21. Kutluk F. A., Gulmez M. A research about distance education students' satisfaction with education quality at an accounting program // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 46. P. 2733–2737.

REFERENCES

1. Kharari Yu. N. *21 lessons for the XXI century*. Moscow, Sinbad, 2019, 416 p. (In Russ.)

2. Valeeva R. Z. Distance learning and its place in the system of higher education. *Humanitarian research*, 2013, no. 12. URL: <http://human.snauka.ru/2013/12/5344> (accessed 15.09.2020). (In Russ.)

3. *Beyond eLearning: practical insights from the USA: report of a DTI Global Watch Mission*. Univ. of Abertay Dundee, 2006. 72 p. URL: https://www.lboro.ac.uk/microsites/mechman/research/ipm-ktn/pdf/Globalwatch_archives/beyond-e-learning-practical-insights-from-the-usa.pdf (accessed 15.11.2020).

4. Guri-Rosenblit S. Distance education in the digital age: common misconceptions and challenging tasks. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 2009, vol. 23, no. 2, pp. 105–122.

5. Kalimullina O. V., Trotsenko I. V. Modern digital educational tools and digital competence: analysis of existing problems and trends. *Open Education*, 2018, vol. 22, no. 3, pp. 61–73. (In Russ.)

6. Andreev A. A., Soldatkin V. I. Distance learning and distance educational technologies. *Way to success: Intern. Forum «YEES-2012»*. Moscow, 2012, pp. 26–33. (In Russ.)

7. Rybina E. A., Vlasova A. A., Rotanova V. A., Toropova A. I., Sochneva A. S. Advantages and disadvantages of distance learning. *Modern research and innovation*, 2020, no. 6. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2020/06/92561> (accessed 15.09.2020). (In Russ.)

8. Ovsjannikov V. I. *Distance education in Russia: problem statement and organizational experience*. Moscow, Al'fa, 2001, 230 p. (In Russ.)

9. Shlykova, O.V. The socio-cultural environment of the Internet: new values and communicative meanings. *Observatory of culture*, 2015, no. 4, P. 86–98. (In Russ.)

10. Prokudin D. E., Sokolov E. G. «Digital culture» vs «Analog culture». *Bulletin of Saint-Petersburg University. Series 17, Philosophy. Conflictology. Culturology. Religious studies*, 2013, vol. 29, no. 4, pp. 89–91. (In Russ.)

11. Tretyakova E. M. Organization of students' independent work as a form of the educational process at the university. *Vector science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, 2015, no. 4, pp. 200–204. (In Russ.)

12. Yuzhaninova E. R. Realizing the value of freedom in the Internet space. *Historical and socio-educational idea*, 2013, no. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-tsennosti-svobody-v-prostranstve-interneta> (accessed 21.08.2020). (In Russ.)

13. The educational concept of the Russian Orthodox Church [Electronic resource]. M., 2016. 28 p. URL: http://p2.patriarchia.ru/2016/03/11/1238700324/obr_konz.pdf (accessed 17.10.2020). (In Russ.)

14. Ermakov M. A. Students as an actor in the formation of the information society. The role of higher education. *Higher education in Russia*, 2014, no. 11, pp. 105–111. (In Russ.)

15. Stegnyy V. N., Antipyev K. A., Ermakov M. A., Koshcheev E. B., Getashvili M. A. Role orientations of college and school students (based on the data of sociological study). *ESPACIOS*, 2018, vol. 39, no 49.

URL: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n49/a18v39n49p30.pdf> (accessed 20.01.2021).

16. Mironov I. P., Belozerova T. A. The personality of the student in the vocational guidance of freshmen of the Perm Polytechnic University. *Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Socio-economic sciences*, 2018, no. 1, pp. 52–61. (In Russ.)

17. Nikulina T. V., Starichenko E. B. Informatization and digitalization of education: concepts, technologies, management. *Pedagogical education in Russia*, 2018, no. 8, pp. 107–113. (In Russ.)

18. Stegny V. N. (ed.) *Personality in an information-innovative society*. Perm, Perm Nat. Research Polytechn. Univ. Publ., 2015, 448 p. (In Russ.)

19. Baggaley J. Educational distancing. *Distance Education*, 2020, vol. 41, no. 4, pp. 582–588.

20. Bonk C. J. Pandemic ponderings, 30 years to today: synchronous signals, saviors, or survivors? *Distance Education*, 2020, vol. 41, no. 4, pp. 589–599.

21. Kutluk F. A., Gulmez M. A research about distance education students' satisfaction with education quality at an accounting program. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 46, pp. 2733–2737.

Информация об авторах

Белозерова Татьяна Аркадьевна – старший преподаватель кафедры строительного инжиниринга и материаловедения, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Российская Федерация, 614990, Пермь, Комсомольский проспект, д. 29, e-mail: bta.perm@mail.ru).

Ермаков Михаил Александрович – кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и политологии, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Российская Федерация, 614990, Пермь, Комсомольский проспект, д. 29, e-mail: sociovampire@mail.ru).

Миронов Игорь Петрович – психолог, психологическая служба управления социальной и внеучебной работой, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Российская Федерация, 614990, Пермь, Комсомольский проспект, д. 29, e-mail: ipmironov@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 24.12.20

После доработки 16.04.21

Принята к публикации 16.04.21

Information about the authors

Tatyana A. Belozerova – Senior Lecturer, Department of Construction Engineering and Materials Science, Perm National Research Polytechnic University (29, Komsomolsky Ave., Perm, 614990, Russian Federation, e-mail: bta.perm@mail.ru).

Mikhail A. Ermakov – Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Department of Sociology and Political Science, Perm National Research Polytechnic University (29, Komsomolsky Ave., Perm, 614990, Russian Federation, e-mail: sociovampire@mail.ru).

Igor P. Mironov – Psychologist, Psychological Service, Department of Social and Extracurricular Work, Perm National Research Polytechnic University (29, Komsomolsky Ave., Perm, 614990, Russian Federation, e-mail: ipmironov@yandex.ru).

The paper was submitted 24.12.20

Received after reworking 16.04.21

Accepted for publication 16.04.21

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-14

УДК 377+159.98

Оригинальная научная статья

К проблеме интенсификации дополнительного образования: проектирование, реализация, рефлексия и коррекция персональных траекторий образования будущих педагогов

Р. Р. Гасанова

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Москва, Российская Федерация

e-mail: renata_g@bk.ru

Аннотация. Современное дополнительное образование педагогов нацелено на обнаружение, сопоставление и внедрение наиболее продуктивных и эффективных форм и методов спецификации, в том числе персонализации обучения и воспитания. Выбираемые методики и технологии, формат и формы должны способствовать максимально развивающей организации образования. Одно из средств такой организации предлагает подход, обращенный к понятиям индивидуальной образовательной траектории и индивидуального образовательного маршрута. Цель исследования – осмысление проблем интенсификации дополнительного образования: процессов и результатов проектирования, реализации, рефлексии и коррекции персональных траекторий образования будущих педагогов. Работа содержит теоретическое осмысление проблем интенсификации дополнительного образования: процессов и результатов проектирования, реализации, рефлексии и коррекции персональных траекторий образования будущих педагогов. Настоящее исследование является попыткой продвижения к системному осмыслению проблем интенсификации дополнительного образования: процессов и результатов проектирования, реализации, рефлексии и коррекции персональных траекторий образования будущих педагогов. Очевидно, что основное, профильное образование должно создавать базу иных видов и форм образования, предоставлять и направлять поиски и выбор содержания специализаций и иных дополнительных усилий учеников. Жизненный успех как основная цель формирования образовательных траекторий дополнительного образования педагога должна рассматриваться в процессе построения и коррекции траектории максимально широко и подробно, в том числе в контексте вопросов о соотношении понятий самоактуализации и самореализации. Каждый абитуриент педагогического вуза может существенно повысить интенсивность и качество своего профессионального обучения, сформировав индивидуальную/персональную образовательную траекторию. Он может использовать дополнительное образование как экспериментальную, исследовательскую площадку, взять тайм-аут перед окончательным выбором профессии или тогда, когда выбранный карьерный путь кажется завершенным. Момент выбора направления дальнейшего развития, момент кризиса всегда сопряжен с интенсивными и множественными проблемами, которые особенно выпукло представляют стоящие перед современным образованием и перед самим человеком задачи, включая задачи согласования внутренних и внешних смыслов и значений образовательной деятельности на уровне образовательных организаций, преподавателей и студентов, отношений между ними и т. д. Для абитуриента, слушателя курсов переподготовки или повышения квалификации важно изначально осмыслить и выбрать путь или пути, интегрирующие самоосуществление и самореализацию, собственные и социальные нужды и интересы, дальние и ближайшие перспективы, потери и приобретения выбора того или иного пути, той или иной траектории.

Ключевые слова: дополнительное образование, самореализация, самоактуализация, индивидуальные образовательные траектории, индивидуальный образовательный маршрут, психолого-педагогическое сопровождение, дауншифтинг, аптишифтинг

Для цитаты: Гасанова Р. Р. К проблеме интенсификации дополнительного образования: проектирование, реализация, рефлексия и коррекция персональных траекторий образования будущих педагогов // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 139–146. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-14>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-14
Full Article

To the problem of intensification of supplementary education: design, implementation, reflexion and correction of personal education trajectories of future teachers

Gasanova, R. R.

*M. V. Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russian Federation
e-mail: renata_g@bk.ru*

Abstract. Modern additional education for teachers is aimed at discovering, comparing and implementing the most productive and effective forms and methods of specification, including the personalization of teaching and upbringing. The selected methods and technologies, format and forms should contribute to the most developing organization of education. One of the tools of such an organization offers an approach that addresses the concepts of an individual educational trajectory and an individual educational route. The purpose of the study is to comprehend the problems of intensifying additional education: the processes and results of design, implementation, reflection and correction of personal trajectories of education for future teachers. Methodology and research methodology. The work contains a theoretical understanding of the problems of intensifying additional education: the processes and results of design, implementation, reflection and correction of the personal trajectories of education of future teachers. The present study is an attempt to move towards a systemic understanding of the problems of intensifying additional education: the processes and results of design, implementation, reflection and correction of personal trajectories of education of future teachers. The main results of the study. Obviously, basic, specialized education should create a base for other types and forms of education, provide and guide the search and choice of the content of specializations and other additional efforts of students. Success in life as the main goal of the formation of educational trajectories of additional education for a teacher should be considered in the process of building and correcting the trajectory as broadly and similarly as possible: including in the context of questions about the relationship between the concepts of self-actualization and Conclusions. Each applicant of a pedagogical university can significantly increase the intensity and quality of his vocational training, forming an individual / personal educational trajectory. He may use additional education as an experimental, research platform, take time out before the final choice of a profession, or when the chosen career path seems certain. The moment of choosing the direction of further development, the moment of crisis, is always associated with intense and multiple problems, which especially clearly represent the tasks facing modern education and the person himself, including the tasks of coordinating the internal and external meanings and values of educational activities at the level of educational organizations, teachers and students, relations between them, etc. For an applicant, a student of retraining or advanced training courses, it is important to initially comprehend and choose a path or paths that integrate self-fulfillment and self-realization, their own and social needs and interests, long-term and immediate prospects, loss and gain of choosing one way or another, including that or another trajectory.

Keywords: additional education, individual educational trajectories, individual educational route, teachers, students, psychological and pedagogical support

Citation: Gasanova, R. R. [To the problem of intensification of supplementary education: design, implementation, reflexion and correction of personal education trajectories of future teachers]. *Professional education in the modern world. 2021, vol. 11, no. 2, pp. 139–146.* DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-14>

Введение. Современное дополнительное образование педагогов нацелено на обнаружение, сопоставление и внедрение наиболее продуктивных и эффективных форм и методов спецификации, в том числе персонализации обучения и воспитания. Выбираемые методики и технологии, формат и формы должны способствовать максимально развивающей организации образования. Одно из средств такой организации предлагает

подход, обращенный к понятиям индивидуальной образовательной траектории и индивидуального образовательного маршрута [1–5]. Индивидуальная образовательная траектория, «вариативное обучение», «персонализированное обучение» и т. д. – персональный путь реализации личностного потенциала человека (школьника, студента и т. д.) на разных ступенях, в разных областях и формах образования [4]. Сложности понимания и осуществления

этого феномена связаны, прежде всего, с тем, что педагогика современности пересматривает и переструктурирует традиционные для нее способы и модели управления процессами и результатами обучения и воспитания; переосмысливает представления о педагогах, учениках, учебной и педагогической деятельности и т. д. [6–11].

Постановка задачи. Цель исследования – осмысление проблем интенсификации дополнительного образования: процессов и результатов проектирования, реализации, рефлексии и коррекции персональных траекторий образования будущих педагогов.

Методика и методология исследования. Работа содержит теоретическое осмысление проблем интенсификации дополнительного образования: процессов и результатов проектирования, реализации, рефлексии и коррекции персональных траекторий образования будущих педагогов. Настоящее исследование является попыткой продвижения к системному осмыслению проблем интенсификации дополнительного образования: процессов и результатов проектирования, реализации, рефлексии и коррекции персональных траекторий образования будущих педагогов.

Результаты (основные результаты исследования). Используя дополнительное образование как экспериментальную площадку и буфер между средним и высшим образованием, между общим и альтернативным образованием, образование России выбирает направление своего развития, а значит, и направление развития жителей страны, поэтому столь интенсивна и непримирима критика педагогов, учеников, управляющих образованием руководителей и структур со стороны друг друга и иных стейкхолдеров. Момент выбора направления дальнейшего развития, момент кризиса всегда сопряжен с интенсивными и множественными проблемами, которые особенно выпукло представляют стоящие перед педагогикой задачи [12–20].

1. Исходя из критики коммерциализации и коммодификации образования, вытекает необходимость возвращения к его «традиционной» для России модели понимания его миссии, сути, форме и даже содержания.

2. Исходя из критики формализованности и стандартизации, обедненности образования, необходимо его насыщение, в первую очередь, за счет увеличения числа аудиторных часов, интенсификации самостоятельных занятий и их сопровождения, возвращение утраченных и дополнение новыми дисциплинами общекультурного и профессионального циклов.

3. Исходя из критики цифрового образования, необходимо строгое дозирование и организация

обращений учеников к цифровым технологиям на занятиях и вне их.

4. Исходя из критики происходящего в отношениях между педагогами и учениками, необходима система мер, реорганизующая это взаимодействие на основе профессиональной и повседневной, общечеловеческой этики, духовно-нравственных императивов, предъявляемых как предписания и запреты всем сторонам и субъектам.

5. Исходя из критики безразличия и неучастия в обучении и воспитании многих родителей учеников, включая родителей студентов, необходим пересмотр форм, мероприятий и типов участия родителей и иных членов семьи ученика в образовании. Четко очерченные границы должны способствовать снятию претензий школы и семьи друг к другу, а активизация родителей – повышению мотивированности и успешности учебного труда. Семья ребенка может и должна привлекаться для решения общих для субъектов образования проблем в режиме интересубъективного управления или «самоуправления».

6. В ходе осмысления критики беззащитности и беспомощности учителей и преподавателей по отношению к администрациям школ и вузов, произвола в отношении организации их труда должны быть пересмотрены и реализованы антикоррупционные меры, направленные против травли и иных форм насилия и обмана педагогов со стороны администраций образовательных учреждений, а при необходимости и со стороны иных участников образовательного процесса. Но главное – педагоги должны быть возвращены в образование как субъекты, акторы, а не наемные работники, производящие программы и иные услуги, которыми торгует организация.

7. Для разрешения проблем коррупции самих преподавателей, а также администрации необходим строгий отбор и создание атмосферы, в которой преподаватели и руководители образовательных учреждений, проявляющие активное стремление создавать конфликты интересов и использовать свои служебные полномочия в целях, не относящихся к образовательным, не будут получать поддержку от непосредственного руководства и коллектива.

8. Для устранения недостаточности и избыточности знаний и умений, даваемых школой и вузом, необходимо пересмотреть и интенсифицировать учебные программы, добавить дисциплины и направления, ранее удаленные «в целях экономии» и по причинам их «ненужности», в первую очередь, гуманитарные, включая психологию и культурологию.

9. В отношении стандартизации и «уравниловки» образовательных программ, проведенных в рамках их оптимизации и т. д., необходимо ввести требования и системы мер по учету индивидуальных

особенностей и нужд субъектов образования со стороны администрации и государства, оказывать поддержку и проявлять заботу о педагогах, учениках и иных сотрудниках школы и вузов, обеспечивающих процесс образования. Важно сделать так, чтобы помощь была адресной, но не тогда, когда ученик или педагог уже находятся на грани отчаяния от нищеты, несправедливости или открытой травли, а своевременно. Профессиональные союзы могут принять в этом участие тогда, когда обретут свободу влиять на решения администрации, защищать права и достоинство работников, не будучи поставленными под удар в случае попыток защитить невиновного, страдающего, нуждающегося. Эта задача связана как с усилиями самих работников и профсоюзов, так и общей реорганизацией системы образования в направлении интересубъективизации управления им.

10. Требование ресакрализации образования, отношений учителя и ученика, родителей и детей: эти отношения должны быть проникнуты заботой, любовью, уважением человеческого достоинства и быть организованы вокруг стремления к постижению себя и мира, самосовершенствования и «полноценного функционирования» как целостности. При соблюдении этих принципов коллективы педагогов и отдельные педагоги должны получить возможность поставить и обсудить вопрос об отмене тех или иных инноваций и распоряжений администрации или регионального и федерального управления образованием либо о введении необходимых изменений, в том числе для педагогического эксперимента. Сюда же можно отнести требование реорганизовать систему финансирования образования, включая активное (неостаточное) обеспечение и поддержку школ и вузов.

11. Особенно важным является развитие учебной самостоятельности, в том числе идея построения траектории самим учащимся или обучающимся в пространстве возможностей, которые предоставляет средняя или высшая школа в ходе общего и/или дополнительного образования.

Очевидно, что основное, профильное образование должно создавать базу иных видов и форм образования, предоставлять и направлять поиски и выбор содержания специализаций и иных дополнительных усилий учеников [21–29]. Жизненный успех как приоритетная цель формирования образовательных траекторий дополнительного образования должна трактоваться максимально широко и подробно: многие современные школьники и даже студенты, их родители, друзья и т. д. нередко полагают, что обучение мешает их саморазвитию и, конечно, самореализации [30–34].

Самореализация видится ими весьма упрощенно: как «единомоментный» и/или непрерывный карьерный успех, дающий возможность повысить свой

экономический и социальный статус («деньги» и «власть»). Однако в реальности мы имеем дихотомию самоосуществления и самореализации, которая часто становится причиной дауншифтинга или, напротив (как отмечает М. Р. Арпентьева и др.), способствует достижению противоположного выбора – аптишифтинга [35–40]. Если человеку удастся согласовать внутренние и внешние аспекты саморазвития, не избегая ни самоактуализации (самоосуществления), ни самореализации, он реализует сценарий аптишифтинга: карьерный и профессиональный рост идут параллельно и взаимосвязанно, причем вместе с ростом других людей и организации в целом. Это – «человек на своем месте», «в свое время», научившийся и стремящийся к сотрудничеству, консенсусу и развитию. К сожалению, такое положение может быть непродолжительным, но оно всегда составляет багаж внутренних и внешних достижений человека, направляя его поиск новой работы, семьи, хобби, нового места жительства и нового способа бытия в аналогичную сторону.

В современной России с начала нынешнего века в среде наиболее успешных специалистов наблюдается волна дауншифтинга: достигая карьерного или даже профессионального успеха, человек понимает, что этот успех ему не нужен, то, чем он занят, не делает его и иных людей счастливее, поэтому лучше отказаться от успеха совсем, но сохранить самого себя [37; 39]. Часто при этом приходит понимание того, что достигнутый успех иллюзорен: многие люди умеют и знают больше, но не достигли его, не желая разменять себя и утратить что-то в себе. Тогда такой специалист «бросает все» и устремляется навстречу самому себе, полагая, что начинает с самого начала, с «нуля». Однако это не всегда заканчивается обретением и сохранением себя, поскольку основной конфликт не разрешен, как в случае аптишифтинга: этот конфликт хорошо выразил К. Роджерс, полагавший, что человек, выбравший себя, получает доступ к своей абсолютно социальной сути, из нее он выстраивает совершенно поразительные в своей гармоничности и удовлетворительности отношения с другими людьми, в том числе отношения сотрудничества, «глубины демократии» (А. Минделл) и т. д. Человек, выбравший иной вариант, как правило, отчуждается от людей все больше и больше, даже если полагает, что ищет себя. В отечественной психологии этот момент хорошо показан в теории отношений В. Мясничева, в модели диалога человек и мира С. Л. Рубинштейна: человек живет в диалоге, на пересечении значимых отношений, он не существует вне диалога. Попытки изолировать себя от мира выступают проявлением кризиса и могут носить только ситуативный характер. Поэтому так важно изначально осмыслить и выбрать путь

или пути, интегрирующие самоосуществление и самореализацию, собственные и социальные нужды и интересы [41; 42] на всех этапах обучения и воспитания: проектирования, реализации, рефлексии и коррекции индивидуальной образовательной траектории.

Выводы (заключение). Психолого-педагогическое сопровождение будущих педагогов в процессе дополнительного образования должно опираться на представление о том, что каждый абитуриент педагогического вуза может существенно повысить интенсивность и качество своего профессионального обучения, сформировав индивидуальную/персональную образовательную траекторию. Он может использовать дополнительное образование как экспериментальную, исследовательскую площадку, взять тайм-аут перед окончательным выбором профессии или тогда, когда

выбранный карьерный путь кажется завершенным. Момент выбора направления дальнейшего развития, момент кризиса всегда сопряжен с интенсивными и множественными проблемами. Эти проблемы особенно выпукло представляют стоящие перед современным образованием и перед самим человеком задачи, включая задачи согласования внутренних и внешних смыслов и значений образовательной деятельности на уровне образовательных организаций, преподавателей и студентов, отношений между ними и т. д. Для абитуриента, слушателя курсов переподготовки или повышения квалификации важно изначально осмыслить и выбрать путь или пути, интегрирующие самоосуществление и самореализацию, собственные и социальные нужды и интересы, дальние и ближайшие перспективы, потери и приобретения выбора того или иного пути, той или иной траектории.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вильданов И. Э., Сафин Р. С., Корчагин Е. А., Абитов Р. Н. Образовательные траектории подготовки профессионально-педагогических кадров в строительном научно-образовательном кластере // Казанский педагогический журнал. 2014. № 1. С. 44–53.
2. Макарова Е. А., Хакунова Ф. П., Макарова Е. Л. Роль индивидуальных образовательных траекторий в формировании психологически комфортной образовательной среды // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3, Педагогика и психология. 2013. № 3. С. 125–133.
3. Кляпышева Е. В. Индивидуальный образовательный маршрут как средство реализации индивидуальной образовательной траектории // Интерактивная наука. 2018. № 12. С. 36–39.
4. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.
5. Luksha P., Cubista J., Laszlo A., Popovich M., Ninenko I. Educational ecosystems for societal transformation: Global education futures rep. *Global Education Futures*, 2018. URL: <https://futuref.org/educationfutures> (accessed 20.02.2021).
6. Комягин И. М., Прокофьева О. Н. Педагогические условия формирования педагогической компетентности родителей воспитанников учреждений дополнительного образования // Вопросы педагогики. 2021. № 1-1. С. 114–117.
7. Копылова К. А. Специфика образовательной среды в учреждениях дополнительного образования // Студенческий. 2021. № 1-3. С. 11–12. URL: https://sibac.info/archive/journal/student/1%28129_3%29.pdf (дата обращения: 20.01.2021).
8. Милютин С. Л. Эффективное управление педагогическими кадрами во время педагогического сопровождения обучающихся в дополнительном образовании детей и взрослых // Журнал педагогических исследований. 2021. Т. 6, № 1. С. 21–27.
9. Мирошниченко Ю. Н., Осадская А. А., Щербakov С. М. Учебно-методическое обеспечение дополнительного профессионального образования: имитационное моделирование и оценка трудозатрат // Бюллетень науки и практики. 2021. Т. 7, № 1. С. 340–349.
10. Павлова Л. Е. Нравственное воспитание в дополнительном образовании // Молодой ученый. 2021. № 3. С. 373–375.
11. Павлова О. А., Коняхина С. В. Интегративный подход к проектированию программ дополнительного образования детей // Журнал педагогических исследований. 2021. Т. 6, № 1. С. 33–39.
12. Глушанок А. З. Дополнительное образование как важнейшая составляющая образовательного пространства // *Cognitio rerum*. 2021. № 2. С. 55–58.
13. Грачева Н. В. Центр дополнительного образования как структурное подразделение современной образовательной организации // Образование и воспитание. 2021. № 1. С. 26–30.
14. Дмитриев И. В., Субботина О. В., Веснина А. С. Новые технологии и средства обучения в дополнительном образовании как тренд современного образования // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 1. С. 57–64.
15. Едренкина М. В. Возможности применения дистанционных образовательных технологий в обучении конструированию в условиях дополнительного образования // *Chronos*. 2021. Т. 6, № 1. С. 21–23.
16. Каверина Н. Н. Роль межмуниципального методического центра в проектировании траектории профессионального роста педагога дополнительного образования // Актуальные исследования. 2021. № 5. С. 88–91.
17. Каргина З. А. Модель научно-методического сопровождения социального партнёрства общего и дополнительного образования детей // *The Scientific Heritage*. 2021. № 58-3. С. 45–50.

18. Старостина И. А. Педагогическое сопровождение саморазвития обучающихся в условиях дополнительного образования, как фактор формирования «навыков будущего» // Журнал педагогических исследований. 2021. Т. 6, № 1. С. 45–49.
19. Шевчик М. С. Коучинг как современная технология повышения мотивации педагогов дополнительного образования // Журнал педагогических исследований. 2021. Т. 6, № 1. С. 63–66.
20. Arpentieva M. R., Kasymova G. K., Lavrinenko S. V., Tyumaseva Z. I., Valeeva G. ., Kenzhaliev O. B., Duvalina O. N., Kosov A. V. Ecological education in the global and supplementary education system // Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2019. Vol. 3. P. 158–168.
21. Данильченко В. М. Проблема развития образования в России в контексте глобального образования // Интеграция образования. 2004. № 1. С. 11–17.
22. Камашев С. В., Косенко Т. С. Глобализация образования и «глобальное образование» в современном мире // Философия образования. 2012. № 6. С. 124–132.
23. Майер Б. О. Образование в условиях глобальных изменений: методологическая функция философии образования // Философия образования. 2012. № 6. С. 117–124.
24. Певнева И. В., Табашникова О. Л. Глобальные компетенции в профессиональном образовании // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 2. С. 60–68.
25. Редькина Т. М., Фирова И. П., Соломонова В. Н. Гибридные формы образования – средство обеспечения глобальной конкурентоспособности российского образования // Глобальный научный потенциал. 2020. № 10. С. 163–165.
26. Урсул А. Д. Становление образования глобального мира // Век глобализации. 2019. № 2. С. 49–60.
27. Урсул А. Д., Урсул Т. А. Глобальное образование – новое направление развития высшего образования // Вестник экологического образования в России. 2014. Т. 4, № 74. С. 32–35.
28. Хуранов А. Б. Содержание университетского образования в контексте глобального образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2008. № 11. С. 38–43.
29. Шиян Н. И. Открытая образовательная среда как средство формирования индивидуальной образовательной траектории школьника // Международный журнал эксперимент. образования. 2014. № 4-1. С. 279–281.
30. Ковалева Т. М., Якубовская Т. В. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой // Человек.RU. 2017. № 12. С. 85–94.
31. Кондратенко Б. А., Кондратенко А. Б. Жизненный успех как приоритетная цель формирования образовательных траекторий // Пространственное развитие региона: перспективы, приоритеты, ресурсы : сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. Калининград, 2019. С. 296–298.
32. Панфилова Ю. П. Управление индивидуальной траекторией обучающихся в условиях электронной информационно-образовательной среды образовательной организации // Перспективы развития современного образования: от дошкольного до высшего : сб. ст. Девярых Всерос. Шамовских пед. чтений науч. шк. Упр. образоват. системами. Москва, 2017. С. 155–158.
33. Сергеева М. Г., Цыгулина Н. В. Практика менеджмент-сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в социокультурной образовательной среде высшей школы // Управление в социальных и экономических системах. 2017. № 26. С. 69–70.
34. Шемякова Л. А. Формирование индивидуальной образовательной траектории ученика как одна из ключевых задач классного руководителя // Воспитание и обучение: теория, методика и практика : сб. материалов XII Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2018. С. 249–252.
35. Арпентьева М. Р. Разрушение университета: от «всесторонне развитой личности» к «роботоустойчивому специалисту» // Challenges of Science: proc. of Intern. pract. Internet conf. (Almaty, Nov. 22, 2018). Almaty, 2018. P. 1–12.
36. Arpentieva M. R., Krasnoschechenko I. P., Kirichkova M. E., Zalavina T. Yu., Stepanova G. A. Psychological and pedagogical support for children's and teenager's self-development and education globalization // *Advances in Social Science Education and Humanities Research*, 2018, vol. 198, pp. 131-138. DOI: <https://doi.org/10.2991/ictppfms-18.2018.24>.
37. Foresight education: values, models and technologies of didactic communication of the XXI century / ed. M. R. Arpentieva. Toronto, Altaspera Publ., 2018, 560 p.
38. Gasanova R. R. Individual educational trajectories in additional education of teachers // Challenges of Science. 2020. Iss. 3. P. 59–68. DOI: 10.31643/2020.009.
39. Kassymova G. K., Yurkova M. G., Zhdanko T. A., Gerasimova J. R., Kravtsov A. Yu., Egorova J. V., Gasanova R. R., Larionova L. A., Arpentieva M. R. Personal self-development in the context of global education: the transformation of values and identity // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2019. Vol. 6, № 382. P. 195–200.
40. Kassymova G. K., Stepanova G. A., Stepanova O. P., Menshikov P. V., Arpentieva M. R. and Merezchnikov A. P., Kunakovskaya L. A. Self-development management in educational globalization // International Journal of Education and Information. 2018. № 12. P. 171–176.
41. Гасанова Р. Р. Проблема изучения индивидуальных образовательных траекторий в дополнительном образовании педагогов // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 3. С. 4053–4063.
42. Гасанова Р. Р. Методологические проблемы изучения персональных траекторий образования в педагогической психологии // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 4. С. 4262–4270.

REFERENCES

1. Vildanov I. E., Safin R. S., Korchagin E. A., Abitov R. N. Educational trajectories of training professional pedagogical personnel in the building scientific and educational cluster. *Kazan pedagogical journal*, 2014, no.1, pp. 44–53. (In Russ.)
2. Makarova E. A., Khakunova F. P., Makarova E. L. The role of individual educational paths to form a psychologically comfortable educational environment. *Bulletin of Adygea State University. Series 3: Pedagogy and Psychology*, 2013, no. 3, pp. 125–133. (In Russ.)
3. Klyapysheva E. V. An individual educational route as a mean to realize an individual educational path. *Interactive science*, 2018, no 12, pp. 36–39. (In Russ.)
4. Khutorskoy A. V. *The methodology of personality-oriented learning. How to teach everyone differently?* Moscow, VLADOS-PRESS, 2005, 383 p. (in Russ.)
5. Luksha P., Cubista J., Laszlo A., Popovich M., Ninenko I. Educational ecosystems for societal transformation: Global Education Futures rep. *Global Education Futures*, 2018. URL: <https://futuref.org/educationfutures> (accessed 20.02.2021).
6. Komyagin I. M., Prokofieva O. N. Pedagogical conditions to form parent pedagogical competence of pupils of additional education institutions. *Issues of pedagogy*, 2021, no. 1-1, pp. 114–117. (In Russ.)
7. Kopylova K. A. Specificity of the educational environment in institutions of additional education. *Student's*, 2021, no.1-3, pp. 11–12. (In Russ.)
8. Milyutina S. L. Effective management of pedagogical personnel during pedagogical support of students in additional education for children and adults. *Journal of pedagogical research*, 2021, vol. 6, no. 1, pp. 21–27. (In Russ.)
9. Miroshnichenko Yu. N., Osadskaya A. A., Shcherbakov S. M. Educational and methodological support of additional vocational education: simulation modeling and assessment of labor costs. *Bulletin of science and practice*, 2021, vol. 7, no.1, pp. 340–349. (In Russ.)
10. Pavlova L. E. Moral education in additional education. *Young scientist*, 2021, no. 3, pp. 373–375. (In Russ.)
11. Pavlova O. A., Konyakhina S. V. An integrative approach to design programs for children additional education. *Journal of Pedagogical Research*, 2021, vol. 6, no. 1, pp. 33–39. (in Russ.)
12. Glushanok A. Z. Additional education as the most important component of the educational space. *Cognitio rerum*, 2021, no. 2, pp. 55–58. (In Russ.)
13. Gracheva N. V. Center for continuing education as a structural subdivision of a modern educational organization. *Education and upbringing*, 2021, no. 1, pp. 26–30. (In Russ.)
14. Dmitriev I. V., Subbotina O. V., Vesnina A. S. New technologies and teaching aids in additional education as a trend of modern education. *Scientific and pedagogical review*, 2021, no. 1, pp. 57–64. (In Russ.)
15. Edrenkina M. V. Possibilities of using distance educational technologies in teaching design in conditions of additional education. *Chronos*, 2021, vol. 6, no. 1, pp. 21–23. (In Russ.)
16. Kaverina N. N. The role of the intermunicipal methodological center in the trajectory design for teacher professional growth in additional education. *Actual research*, 2021, no. 5, pp. 88–91. (In Russ.)
17. Kargina Z. A. Model of scientific and methodological support of social partnership of children general and additional education. *Scientific Heritage*, 2021, no. 58-3, pp. 45–50. (In Russ.)
18. Starostina I. A. Pedagogical support of self-development of students in conditions of additional education as a factor to form "skills of the future". *Journal of pedagogical research*, 2021, vol. 6, no.1, pp. 45–49. (In Russ.)
19. Shevchik M. S. Coaching as a modern technology to increase teacher motivation of additional education. *Journal of pedagogical research*, 2021, vol. 6, no. 1, pp. 63–66. (In Russ.)
20. Arpentieva M. R., Kasymova G. K., Lavrinenko S. V., Tyumaseva Z. I., Valeeva G. V., Kenzhaliev O. B., Duvalina O. N., Kosov A. V. Ecological education in the global and supplementary education system. *Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2019, vol. 3, pp. 158–168.
21. Danilchenko V. M. The education development problem in Russia in the context of global education. *Integration of education*, 2004, no.1, pp. 11–17. (In Russ.)
22. Kamashev S. V., Kosenko T. S. Globalization of education and "global education" in the modern world. *Philosophy of education*, 2012, no. 6, pp. 124–132. (In Russ.)
23. Mayer B. O. Education in the context of global changes: the methodological function of the philosophy of education. *Philosophy of education*, 2012, no.6, pp. 117–124. (In Russ.)
24. Pevneva I. V., Tabashnikova O. L. Global competences in vocational education. *Professional education in Russia and abroad*, 2019, no. 2, pp. 60–68. (In Russ.)
25. Redkina T. M., Firova I. P., Solomonova V. N. Hybrid forms of education - a means of ensuring the global competitiveness of Russian education. *Global scientific potential*, 2020, no. 10, pp. 163–165. (In Russ.)
26. Ursul A. D. Formation of education of the global world. *Age of globalization*, 2019, no. 2, pp. 49–60. (In Russ.)
27. Ursul A. D., Ursul T. A. Global education - a new direction in the development of higher education. *Bulletin of environmental education in Russia*, 2014, vol. 4, no. 74, pp. 32–35. (In Russ.)
28. Khuranov A. B. The content of university education in the global education context. *Proceedings of Southern Federal University. Pedagogical sciences*, 2008, no. 11, pp. 38–43. (In Russ.)
29. Shiyan N. I. An open educational environment as a mean to form a student individual educational trajectory. *International Journal of Experimental Education*, 2014, no. 4-1, pp. 279–281. (In Russ.)

30. Kovaleva T. M., Yakubovskaya T. V. Tutoring as an anthropopractic: between an individual educational path and an individual educational program]. *Chelovek.ru*, 2017, no. 12, pp. 85–94. (In Russ.)
31. Kondratenko B. A., Kondratenko A. B. Success in life as a priority objective in the formation of educational paths. *Spatial development of the region: prospects, priorities, resources: proc. of Intern. sci.-pract. conf.* Kaliningrad, 2019, pp. 296–298. (In Russ.)
32. Panfilova Yu. P. Management of the individual trajectory of students in the electronic information and educational environment of an educational organization. *Prospects for the modern education development: from preschool to higher ones: proc. of the Ninth All-Russ. Shamov pedagogical readings of Sci. School of Educational Systems Management.* Moscow, 2017, pp. 155–158. (In Russ.)
33. Sergeeva M. G., Tsyulina N. V. The management support practice of the professional and educational trajectory of students in the sociocultural educational environment of higher education. *Management in social and economic systems*, 2017, no. 26, pp. 69–70. (In Russ.)
34. Shemyakova L. A. Forming the individual educational trajectory of the student as a key task of the class teacher. *Education and training: theory, methodology and practice: proc. of XII Intern. sci.-pract. conf.* Cheboksary, 2018, pp. 249–252. (In Russ.)
35. Arpentieva M. R. The university destruction: from a “comprehensively developed personality” to a “robust specialist”. *Challenges of Science: proc. of Intern. pract. Internet conf. (Almaty, Nov. 22, 2018).* Almaty, 2018, pp. 1–12. (In Russ.)
36. Arpentieva M. R., Krasnoschechenko I. P., Kirichkova M. E., Zalavina T. Yu., Stepanova G. A. Psychological and pedagogical support for children’s and teenager’s self-development and education globalization. *Advances in Social Science Education and Humanities Research*, 2018, vol. 198, pp. 131–138. DOI: <https://doi.org/10.2991/ictppfms-18.2018.24>.
37. Arpentieva M. R. (ed). *Foresight education: values, models and technologies of didactic communication of the XXI century.* Toronto, Altaspera Publ, 2018, 560 p.
38. Gasanova R. R. Individual educational trajectories in additional education of teachers. *Challenges of Science*, 2020, no. 3, pp. 59–68. DOI: 10.31643/2020.009.
39. Kassymova G. K., Yurkova M. G., Zhdanko T. A., Gerasimova J. R., Kravtsov A. Yu., Egorova J. V., Gasanova R. R., Larionova L. A., Arpentieva M. R. Personal self-development in the context of global education: the transformation of values and identity. *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2019, vol. 6, no. 382, pp. 195–200.
40. Kassymova G. K., Stepanova G. A., Stepanova O. P., Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Merezhnikov A. P., Kunakovskaya L. A. Self-development management in educational globalization. *International Journal of Education and Information*, 2018, no. 12, pp. 171–176.
41. Gasanova R. R. Methodological problems of studying personal trajectories of education in pedagogical psychology. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 4, pp. 4262–4270. (In Russ.)
42. Gasanova R. R. Problem of studying individual educational trajectories in additional education of teachers. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 4053–4063. (in Russ.)

Информация об авторе

Гасанова Рената Рауфовна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры истории и философии образования, заместитель декана факультета педагогического образования, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (Российская Федерация, 119991, г. Москва, ГСП-1, Ленинские горы, д. 1, стр. 52, e-mail: renata_g@bk.ru).

Статья поступила в редакцию 20.02.21

После доработки 16.04.21

Принята к публикации 20.04.21

Information about the authors

Renata R. Gasanova – Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer, Department of History and Philosophy of Education, Deputy Dean, Faculty of Pedagogical Education, M.V. Lomonosov Moscow State University (1/52, Leninsky mountains, GSP-1, Moscow, 119991, Russian Federation, e-mail: renata_g@bk.ru).

The paper was submitted 20.02.21

Received after reworking 16.04.21

Accepted for publication 20.04.21

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-15

УДК 378.147:51

Оригинальная научная статья

К вопросу об организации и реализации самостоятельной работы студентов аграрных вузов по курсу «Математика»

С. Н. Бурков

*Новосибирский государственный аграрный университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: snburkov@yandex.ru*

Аннотация. Автор статьи предлагает вариант решения актуальной проблемы проектирования и реализации системы самостоятельной работы студентов аграрного университета по курсу «Математика». Предлагаемый метод базируется на педагогической технологии системно-деятельностного подхода, в основе которого лежит самостоятельная работа студента по решению познавательных задач. Главной особенностью исследования поставленной научной проблемы в соответствии с его целью и основными задачами является синтез системно-деятельностного и технологических подходов, в интеграции психолого-педагогических методов обучения в сотрудничестве, разноуровневого обучения и экспериментальной работы. В результате такого взаимопроникновения различных подходов проблема проектирования и реализации системы самостоятельной работы студентов аграрного вуза по математике оказалась органически связанной с проблемой формирования не только профессиональной компетентности будущих специалистов агропромышленного комплекса, но и с проблемой развития личностных качеств студентов в процессе самостоятельной работы. Автором создан учебно-дидактический комплекс по математике для биоинженерных специальностей агроуниверситета как база для проектирования системы самостоятельной работы студентов, включающий вариативные авторские учебные рабочие программы по курсу «Математика», учитывающие межпредметные связи математики с другими дисциплинами (физика, химия, биология с основами экологии, генетика и биометрия, экономика, организация и менеджмент), соответствующие ФГОС ВПО. Автором разработана система принципов отбора содержания самостоятельной работы студентов по математике, включающая принципы минимального объема, полноты (с принципами дополнения и подчиненности), максимальных связей на выходе и естественных ограничений на входе, «перемешивания» деятельностных и личностных потоков информации, вариативности. Автором проведена апробация и экспериментальная проверка авторской модели системы самостоятельной работы, которые показали более высокую эффективность и более высокое качество в организации и управлении системой по сравнению с традиционными формами и методами организации самостоятельной работы.

Ключевые слова: технологии обучения, образовательные технологии, учебно-познавательная деятельность, системный подход, самоконтроль

Для цитирования: Бурков С. Н. К вопросу об организации и реализации самостоятельной работы студентов аграрных вузов по курсу «Математика» // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 147–159. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-15>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-15
Full Article

On organizing and implementing the student independent work in agricultural universities at “Mathematics” course

Burkov, S. N.

*Novosibirsk State Agrarian University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: snburkov@yandex.ru*

Abstract. The author proposes a solution to the urgent problem of designing and implementing the student independent work system in an agricultural university at “Mathematics” course. The offered method is based on the pedagogical technology of a system-activity approach, which is rooted on the student independent work to solve cognitive problems. The main study feature of the set scientific problem related to its purpose and main tasks is the synthesis of system-activity and technological approaches, integrating psychological and pedagogical teaching methods in cooperation, multi-level teaching and experimental work. The problem to design and implement the student independent work system of an agricultural university in mathematics turned out to be organically related to the problem of forming both the professional competence of future specialists in the agro-industrial complex, and the problem of developing the student personal qualities in the process of independent work as a result of such interpenetrating various approaches,. The author has created an educational didactic complex in mathematics for bioengineering specialties of an agricultural university as a base for designing the student independent work system including variable author’s curriculum for “Mathematics” course taking into account interdisciplinary links of mathematics with other disciplines (physics, chemistry, biology with ecology bases, genetics and biometrics, economics, organization and management) in accordance with the Federal State Educational Standard of Higher Professional Education. The author has developed a system of principles to select the content of students independent work in mathematics, including the principles of minimum volume, completeness (with complementarity and subordination ones), maximum links at the output and natural restrictions at the input, "mixing" activity, and personal flows of information, variability. He has carried out approbation and experimental verification of the author’s model of the independent work system shown higher efficiency and higher quality in organizing and managing the system compared to traditional forms and methods of organizing independent work

Keywords: teaching technologies, educational technologies, educational and cognitive activity, systems approach, self-control

Citation: Burkov, S. N. [On organizing and implementing the student independent work in agricultural universities at “Mathematics” course]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 2, pp. 147–159. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-15>

Введение. Реализация Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», провозгласившего приоритет свободного развития личности и плюрализм в образовании, включает два тесно связанных между собой аспекта: проектирование преподавателем технологии обучения и самостоятельную учебно-познавательную деятельность студентов.

По В. П. Беспалько, принципы педагогической технологии – это учебная и этическая практика. Она способствует повышению эффективности путем создания, использования и управления соответствующими процессами и ресурсами. Образовательные технологии – это употребление как физического оборудования, так и учебных

технологий. Они охватывают несколько областей, включая компьютерное познание, онлайн-обучение и процесс, где используются мобильные технологии. Соответственно, существует несколько отдельных аспектов описания интеллектуального развития ресурсов.

В основе технологического подхода лежат теория учебной деятельности и деятельностный подход в обучении (А. А. Вербицкий, П. Я. Гальперин и Н. Ф. Талызина, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Г. И. Щукина и др.), который в последнее время все больше сочетается с концепцией личностно-ориентированного обучения (И. С. Якиманская, В. В. Сериков, В. А. Далингер, Г. И. Селевко, С. Д. Смирнов и др.). Образовательные подходы –

инструменты и средства массовой информации, например, онлайн-курсы, которые помогают в передаче знаний, их развитии и обмене. Обычно это то, что люди имеют в виду, когда используют термин «EdTech». Принципы педагогической технологии для систем управления обучением включают в себя различные инструменты для общения со студентами и программами, а также информационные системы образования. Сами принципы педагогической технологии как учебный предмет могут называться, например, «Компьютерные исследования» или ИКТ.

Проблема самостоятельной познавательной деятельности учащихся волновала многих ученых (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, П. И. Пидкасистый, В. А. Далингер, С. И. Демидова, Л. В. Жарова и др.); различные аспекты учебно-познавательной деятельности студентов вузов изучали также С. И. Архангельский, О. Б. Епишева, Е. И. Петровский, Н. Ф. Талызина, В. Т. Петрова, Н. В. Кузьмина, Е. И. Куров, Т. И. Шамова, Б. П. Есипов и др.). Этой проблеме посвящены работы В. И. Журавлева, В. И. Осмоловского, В. Г. Онушкина, Д. В. Чернилевского и О. К. Филатова, В. Д. Шадрикова и отдельные диссертационные исследования (Н. М. Антипин, А. П. Гришаева, Е. Г. Шрайнер и др.), причем, как показал анализ научно-методической литературы и практики обучения, методика преподавания курса «Математика» в аграрном университете и организация самостоятельной работы студентов остается традиционной, не обеспечивает рост качественной успеваемости и не изменяется с учетом требований времени и жесткой конкуренции на рынке труда и в сфере услуг. Поэтому актуальной является проблема проектирования и реализации системы самостоятельной работы студентов аграрного университета по курсу «Математика».

Постановка задачи. Под самостоятельной работой студентов (СРС) понимается такой метод обучения, при котором студенты по заданию преподавателя и под его руководством самостоятельно решают познавательную задачу, прилагая усилия и проявляя активность. Поскольку СРС включает в себя много элементов учебно-познавательной деятельности (конспектирование лекций, аудиторная и внеаудиторная работа, самостоятельные и контрольные работы, подготовка к коллоквиумам, зачетам и экзаменам, типовые расчеты, исследовательская работа и т. д.), целесообразно применять системный подход при изучении и проектировании СРС. Здесь используется трактовка понятия системы и ее признаков (целостность, наличие двух и более видов связей, структура, управление, цель, самоорганизация, функционирование и развитие) И. В. Блауберга и Э. Г. Юдина, а система СРС распространяется как на отдельную группу

студентов или отдельно взятого студента, так и на совокупность (систему) студенческих групп в процессе самостоятельной работы по математике.

В преподавании дисциплины «Математика» следует решить проблему противоречия между установленными для всех студентов аграрного университета, определенными по каждой специальности госстандартами объемом и содержанием знаний, умений и навыков по математике и наличием системы самостоятельной работы студентов, не учитывающей их индивидуальные запросы и интересы. Цель таких мероприятий заключается в разработке технологии организации самостоятельной работы, повышающей качество обучения и обеспечивающей отбор содержания материала по курсу математики для системы самостоятельной работы студентов аграрных вузов, его распределения по уровням сложности.

Для разрешения указанной выше проблемы и достижения цели исследования требуется решить следующие частные задачи:

- обозначить критерии отбора содержания самостоятельной работы студентов аграрного университета по математике, способствующие выстраиванию системы разноуровневых заданий по различным специальностям в аграрном университете;
- выявить роль и место интерактивных методов в организации СРС и разработать процедуру мониторинга успеваемости студентов как средства управления их самостоятельной работы;
- проанализировать эффективность применения учебно-дидактического комплекса по курсу «Математика» как базы СРС и методику его реализации в учебном процессе аграрного вуза, обеспечивающую личностно-ориентированную траекторию становления специалиста.

Методология и методика исследования. Методологическую основу исследования составляют:

- системный, деятельностный и личностный подходы;
- технологический подход В. М. Монахова;
- теория активных методов обучения.

Результаты. Теоретическая значимость организации и реализации самостоятельной работы студентов аграрных вузов заключается в обосновании возможности и целесообразности использования технологии проектирования В. М. Монахова для разработки системы самостоятельной работы студентов аграрного университета по математике и активных методов обучения в реализации этой системы.

Практическая значимость состоит в использовании как отдельных компонентов модели (рабочая учебная программа, принципы отбора содержания, атлас технологических карт, тематическое планирование, дозировка заданий на самостоятельную

работу, учебные пособия, методические указания и другие учебные материалы по курсу «Математика» в агроуниверситете), так и всей модели целиком для организации и самостоятельной работы студентов В вузах, аграрных колледжах и техникумах И В рамках дополнительного образования старшеклассников и абитуриентов аграрных вузов.

Необходимость рассмотрения системного подхода в организации самостоятельной работы в условиях вуза вызвана тем, что в практике работы за последние годы наметилась тенденция замены творческой реализации познавательно-самообразовательного процесса подготовки специалистов эклектичным набором (то есть отсутствием единства, целостности и последовательности) мероприятий конъюнктурного характера. При этом следует указать на отсутствие целостности и последовательности в развитии интеллекта обучаемых вследствие общего содержания самостоятельной работы студентов как системы.

Формирование системы знаний должно происходить, на мой взгляд, в системе составляющих элементов образовательного процесса. Такая точка зрения мыслится как решение этой важнейшей задачи в комплексе взаимосвязанных вопросов, находящихся в поле деятельности всех подразделений учебного заведения по строгому, заранее продуманному плану, с регламентированием времени, а также с учетом специфики образовательной деятельности каждой дисциплины. В системе организации самостоятельной работы студентов по каждому объекту первоочередным представляется определение содержания самостоятельной работы и создание условий для самостоятельной и исследовательской работы бакалавров и магистров образования при изучении каждой дисциплины учебного плана.

СРС по изучению программных дисциплин специальности в стенах вуза определяется как деятельность, опосредованно направляемая и контролируемая преподавателем, в организации которого предусмотрены управление, органическая связь с аудиторными занятиями, контроль, самоконтроль самих студентов, регулярность и систематичность проведения и т. д.

В современных условиях модернизации образовательного процесса студентов самостоятельная работа выступает основополагающим видом учебной и научно-познавательной деятельности, поскольку по всем учебным дисциплинам предлагается большой объем учебного материала для самостоятельного освоения. Между тем учету подлежит и такое важное обстоятельство, связанное с адаптацией студента к научно-учебному труду, согласно которому студент в процессе самостоятельной работы начинает адаптироваться к изучаемому предмету, как бы пробуя себя в нем, примеряя

и определяя расход воли, сил и способностей в единицу учебного времени. Таким образом, образовательный процесс в высшем учебном заведении является целостной педагогической системой, для управления которой требуется системный подход.

В условиях перестройки системы высшего профессионального образования организация СРС требует глубокого анализа сущности образовательного процесса как системы, закономерностей его функционирования и развития с опорой на знание принципов, методов, организационных форм и технологических приемов достижения цели. Следует отметить, что квалифицированное управление процессом организации самостоятельной работы студентов предполагает реализацию известных принципов научной организации труда.

Система научной организации интеллектуального труда предусматривает реализацию принципов, среди которых в контексте рассматриваемой проблемы наиболее важными представляются:

- индивидуальный подход к педагогическому коллективу и личности студента, способствующий развитию инициативы и активности, формированию навыков самоуправления, позволяющий согласовать деятельность руководителей и сотрудников подведомственных подразделений, исключающий дублирование и нерациональный расход рабочего времени;

- планирования самостоятельной работы студентов с учетом фактора времени, организации рабочего места, обеспеченности учебно-научной литературой, современными техническими средствами, а также необходимыми методическими рекомендациями [1].

С позиции системно-деятельностного подхода организация СРС содержание их деятельности, которая в рамках учебной дисциплины включает:

- самостоятельное углубленное изучение отдельных вопросов дисциплины, обеспеченных рекомендованной литературой по специальности;

- углубленное изучение отдельных тем дисциплины в зависимости от задач, поставленных программой с использованием интернет-ресурсов;

- составление словаря специальных терминов и понятий, характеризующих основные положения изучаемой дисциплины в области приобретаемой профессии;

- написание реферата по основным разделам изучаемой дисциплины;

- разработку аналитических схем, предполагающих графическое, а также обобщенное изображение изучаемого материала, активизирующего внимание студентов в самостоятельном познании материала [2].

Следует отметить, что самостоятельная деятельность студентов обеспечивается совокупностью типовых заданий, способствующих организации

познавательного процесса, в числе которых следует указать:

- анализ учебной и методической литературы;
- составление понятийного и терминологического словаря;
- графическое оформление материалов в виде сравнительных таблиц, схем, диаграмм, обеспечивающих наглядное изображение исследуемого материала;
- разработку опорных конспектов по узловым вопросам;
- работу над методическим материалом по основной дисциплине;
- создание материала, используемого с помощью компьютерной техники в учебном процессе;
- проведение исследовательских работ по выбору;
- составление диагностических заключений и рекомендаций;
- разработку развивающих программ [3].

При планировании СРС по каждой дисциплине специальности, как правило, присутствует тематика, ориентированная:

- на формирование учебных умений и навыков в области методики обучения, предполагающая ознакомление студентов с различными способами записей (столбцом, в строку, в таблицу), с прямым и косвенным методами измерений величин, структурой учебного материала; составление простейшего плана алгоритмического характера, а также использование его при подготовке и выполнении лабораторных работ;
- составление развернутого плана по осознанию, теоретическому обоснованию и проектированию избираемого варианта эксперимента и т. д.;
- формирование умений самостоятельной образовательной деятельности студентов посредством знакомства с ее спецификой, особенностями составления профессиограммы, психодиагностики профессионально важных качеств, составления программы психологической коррекции и развития личности и группы, особенностями анализа и оценки эффективности психокоррекционной программы;
- знакомство с профессиональным самоопределением через овладение методами релаксации, игровой коррекции, статусной и арт-терапии, критериями оценки эффективности психокоррекционной программы, методами психологического анализа содержания и основных форм образовательной деятельности, сущностью психологической компетенции и психологической культуры и т. д.

Как известно, важной частью системы СРС выступает контроль, осуществляемый в ходе консультирования, которому предшествует самоконтроль, выступающий одним из компонентов мастерства студента учиться. Под самоконтролем следует понимать умение критически отнестись

к своим поступкам, действиям, регулировать свое поведение и управлять им.

В самостоятельной работе самоконтроль представляет собой процесс сопоставления достигнутых результатов с заданной программой на данном этапе обучения.

Контроль как сопутствующий метод проверки и наблюдения должен постоянно присутствовать в планировании и организации СРС, управлении видами и формами, осуществляемыми кафедрами и деканатами с учетом особенностей профиля обучения. В практике организации СРС контроль усвоения знаний, умений и навыков как результат осуществляется преподавателями в рамках учебной деятельности. Что касается метода контроля во всех его видах и формах, то этот вопрос представляется темой отдельного рассмотрения. Относительно масштабы мероприятий, с точки зрения организации СРС в различных видах и формах они должны быть запланированы и проведены во всех звеньях учебного заведения, функционируя как в аудиторных, так и во внеаудиторных формах.

Следует отметить, что аудиторная СРС протекает как:

- самостоятельная работа, проводимая со студентами в начале поступления их в вуз в условиях аудитории, в присутствии преподавателя для формирования у обучаемых системы общеучебных умений, привития им элементов культуры умственного труда;
- аудиторная самостоятельная работа, осуществляемая во всех видах занятий на основе научной организации учебного труда, которая предполагает четкое распределение функций между участниками учебного процесса (преподаватель, студент и современные технические средства обучения и т. д.); управление учебным процессом, где студент получает специальную подготовку средствами обратной связи; привлечение студентов к самостоятельной работе, организуемой в условиях вуза, преимущественно осуществляется на основе специально разработанных и методически обеспеченных заданий для студентов по всем курсам и специальностям. Такая форма СРС дифференцируется в зависимости от вида выполняемых заданий и уровня их сложности. В условиях высшего учебного заведения в индивидуальных планах преподавателей, как правило, должно быть указано количество часов, отведенных для руководства СРС стационара, по крайней мере, 30 % на академическую группу от общего числа семинарских занятий по дисциплине.

В организации системы СРС важным составляющим выступает создание соответствующих условий, позволяющих эффективно осуществить эту работу. Здесь наиболее существенным, по нашему мнению, являются создание и функционирование

кафедральных кабинетов, в которых сосредоточена учебно-методическая литература по дисциплинам кафедры, где студенты под руководством преподавателя-консультанта занимаются самостоятельной поисковой, исследовательской работой, выполняя задания различного характера и содержания.

Следует отметить, что руководство СРС предполагает увеличение объема учебно-методической и консультационной работы преподавателей, эффективность которой во многом зависит от степени мотивации преподавателя, осуществляющего управление. В этом смысле важно определить разумный объем учебной деятельности в рамках самостоятельной работы исходя из общего количества часов на дисциплину, а не из количества часов, отводимых на практические занятия, которые абсолютно не мотивируют преподавателя к организации и руководству СРС.

Таким образом, рационально организованная система управления самостоятельной работой оказывает существенное влияние на формирование целостной личности студента — будущего специалиста.

Нами разработана Модель системы СРС и с целью ее апробации проведен педагогический эксперимент по оптимизации модели с помощью активных методов обучения в условиях интенсификации умственной деятельности студентов в самостоятельной работе по математике за счет рационального использования времени аудиторных занятий, увеличения продолжительности интерактивного общения преподавателя и студентов. Принципиальными моментами в организации эксперимента были следующие факторы: создание атмосферы делового сотрудничества; усиление мотивации в учебно-познавательной деятельности; развитие личностных качеств обучаемых (логическое и абстрактное мышление, память, формирование мировоззрения).

На первом, констатирующем этапе эксперимента мы изучали теоретическое и практическое состояние проблемы проектирования системы самостоятельной работы студентов аграрных факультетов по математике. Анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы, наблюдение за процессом СРС по математическим дисциплинам, беседы с преподавателями и студентами, рефлексия собственного педагогического опыта, анкетирование студентов помогли выявить достоинства и недостатки традиционной организации самостоятельной работы.

Достоинства организации самостоятельной работы по математике в аграрном вузе заключаются в следующем:

— математические кафедры уделяют определенное внимание вопросам организации СРС

(выдаются задания на самостоятельную работу и контролируется ход их выполнения, проводятся контрольные недели);

— по некоторым типам заданий на самостоятельную работу кафедры располагают учебными пособиями и методическими рекомендациями;

— планируются и проводятся консультации по внеаудиторной самостоятельной работе.

Недостатки традиционной организации самостоятельной работы, по нашему мнению, являются «зеркальным отражением» упомянутых выше достоинств:

— в организации самостоятельной работы нет системы, то есть нет согласования объемов аудиторной и внеаудиторной работы студентов по математике и другим дисциплинам;

— многие задания на самостоятельную работу не снабжены методическими рекомендациями, особенно это касается заданий на самостоятельную работу для студентов заочной формы обучения;

— проверка выполнения заданий на СРС проходит в авторитарном режиме общения со стороны преподавателей, что вызывает у студентов устойчивое негативное отношение к предмету;

— при составлении заданий на самостоятельную работу слабо учитывается профильная и уровневая дифференциация обучения;

— мала доля заданий творческого плана и заданий, направленных на развитие различных функций мышления студентов;

— слабо организована коррекция ошибок обучающихся в процессе выполнения самостоятельных работ по математике.

В ходе констатирующего этапа педагогического эксперимента было обнаружено явление неравномерности внеаудиторной работы студентов по математике.

Нами была разработана анкета, в которой студентам предлагалось приблизительно оценить количество часов, затраченных на изучение курса «Математика» в текущем семестре, в том числе, затраченных:

1) на изучение теоретического материала: а) по лекциям, б) по учебникам и учебным пособиям, в) по методичкам, справочникам и другим источникам;

2) выработку практических навыков и умений: а) при выполнении текущих заданий на самостоятельную работу, б) при выполнении типовых расчетов, в) при решении задач из других источников;

3) консультации: а) лектора, б) преподавателя, ведущего практические занятия, в) репетитора, г) студентов той же группы, что и респондент.

В таблице 1 приведены суммарные показатели по каждому пункту для студентов ветеринарного факультета Института ветеринарной медицины (ИВМ) Новосибирского государственного

Таблица 1. Показатели анкетирования студентов Института ветеринарной медицины
Table 1. Indicators of surveying students of the Institute of Veterinary Medicine

Вопрос	Сентябрь	Октябрь	Ноябрь	Декабрь
1а	250,5	212	234	265,5
1б	147	121	138,5	224,5
1в	31	45	50,5	59
2а	97	104,5	109	110
2б	33	53	85,5	131
2в	15	19	21	34,5
3а	6	10	6	10
3б	9,5	10	7	17
3в	3	3	6	3
3г	27	26	34	32

Таблица 2. Показатели анкетирования студентов экономического факультета
Table 2. Indicators of questioning students of the Faculty of Economics

Вопрос	Сентябрь	Октябрь	Ноябрь	Декабрь
1а	243,5	232,5	247	285,5
1б	177,5	171,5	188,5	218,5
1в	110	115,5	133	158,5
2а	277	268	304,5	331,5
2б	167,5	207	297	334,5
2в	91	83	99	116
3а	30	35,5	34	43
3б	25	26,5	57	66
3в	21	40	65,5	62,5
3г	82	114,5	140	160

аграрного университета (Новосибирского ГАУ), на базе которого проводился наш педагогический эксперимент; в таблице 2 – аналогичные данные студентов экономического факультета (соответственно 52 анкеты и 78 анкет, зима 2017 г.).

Из данных таблиц 1 и 2 видно, что наиболее интенсивная работа по материалам лекций на всех факультетах наблюдается в начале семестра (сентябрь) и в конце его (декабрь), а по практическим занятиям происходит постепенное увеличение объема самостоятельной работы по математике.

Таким образом, налицо аритмия в процессе самостоятельной работы, что приводит, как показывает опыт работы в высшей школе, ко многим нежелательным последствиям, таким как перегрузка студентов в конце семестра и, как следствие, возникновение различных видов академической задолженности, потеря интереса к учебной дисциплине «Математика».

С целью устранения замеченных недостатков нами была спроектирована и в ходе педагогического эксперимента претворена в жизнь следующая программа управляющих воздействий, оптимизирующих систему СРС по математике:

– текущие контрольные мероприятия, такие как отчеты по отдельным темам и занятиям на самостоятельную работу, планировались таким образом, чтобы у студентов оставался резервный запас времени для ликвидации задолженностей по предшествующим контрольным точкам, на последних двух неделях перед зачетной неделей не устраивались контрольные мероприятия;

– акцент во внеаудиторной работе студентов был перенесен на наиболее важные темы курса «Математика» и выработку приемов дифференцирования, интегрирования и обработки статистических данных;

— постоянно контролировался процесс выполнения типовых расчетов путем разбиения больших по объему заданий на отдельные блоки и прослеживания хода выполнения упражнений каждого блока (блочный метод, дозирование заданий на СРС);

— практиковались циклы задач проблемного и творческого характера, учитывающие особенности будущей работы выпускников агроуниверситета (профессиональная направленность учебного процесса);

— организована досрочная сдача некоторых тем курса для уменьшения объема экзаменационного материала по курсу «Математика».

Повторное анкетирование студентов летом 2018 г. показало следующее положение дел в самоорганизации самостоятельной работы по дисциплине «Математика»:

— для студентов экономического факультета, где присутствовал сложный для усвоения раздел «Теория вероятностей с элементами математической статистики», фактический объем СРС, отраженный в анкетах, почти совпадает с плановым объемом (96 % от плана в госстандарте);

— по специальности «Ветеринария» наблюдалась перегрузка студентов (107 % от плана);

Итак, констатирующий этап эксперимента позволил выявить интересную особенность самоорганизации внеаудиторной работы студентов, которую условно можно назвать «эффектом авторегулирования объема внеаудиторной работы студентов»: увеличение объема СРС по собственной инициативе при изучении наиболее сложных разделов курса «Математика».

Эффект авторегулирования, по нашему мнению, легко объясним с точки зрения теории систем как проявление функционирования саморегулирующейся открытой социальной системы (группа студентов действует так, как действовал бы отдельно взятый студент в подобной ситуации). Эффект авторегулирования положительно сказался на итогах экзаменационной сессии: наивысший средний балл на сессии получила наблюдаемая группа ветеринарного факультета – 4,3 балла (текущий средний балл – 3,36 балла). Отсюда, естественно, не вытекает, что эффект авторегулирования снимает все проблемы организации и оптимизации системы СРС по математике (это было бы слишком просто). Но само появление этого эффекта – объективный факт, установленный анкетированием. Отсюда можно сделать вывод, что при изучении системы СРС на аграрных факультетах по математике неприменима теория изолированных систем Г. Гриневского, то есть систем, влияние внешней среды на которые либо не имеет места быть, либо чрезвычайно мало. В то же время список понятий, используемых Г. Гриневским (вход и выход, стимул и реакция, траектория и т. д.), вполне применим

к исследованию открытых систем типа система СРС аграрного вуза по математике.

Напомним, что стимул трактуется как рассматриваемое в данный момент состояние входа системы и в случае нескольких входов следует вести речь о сложном стимуле; реакция трактуется как рассматриваемое в данный момент состояние выхода системы, причем в случае нескольких выходов говорят о сложной реакции.

Констатирующий этап эксперимента убедил нас в том, что система самостоятельной работы студентов аграрного университета обладает сложным стимулом и не менее сложной реакцией, поэтому для оптимизации этой системы требуется комплексный подход, состоящий из нескольких инновационных педагогических технологий. Выбрав в качестве объекта исследования математическое образование студентов аграрного университета, а в качестве предмета исследования проектирование системы самостоятельной работы студентов-аграриев по математике, мы поставили себе цель – найти способы реализации этой системы, решить следующие задачи:

— выявление возможных направлений реализации системы СРС по математике;

— разработка принципов отбора содержания самостоятельной работы студентов-аграриев по математике как базы проектирования системы СРС (содержательный этап);

— выбор методов реализации системы СРС аграрного университета по математике на основе синтеза деятельностного и личностного подходов (технологический этап);

— создание системы контроля функционирования спроектированной системы СРС.

Основными методами оптимизации системы СРС мы выбрали технологические методы В. М. Монахова и О. Б. Епишевой и метод интерактивного общения преподавателя и студентов, а базой проведения педагогического эксперимента, как уже упоминалось выше, Институт ветеринарной медицины Новосибирского ГАУ.

Мы разработали новую авторскую программу курса «Математика», по разделам которой нами был составлен атлас технологических карт по методу академика В. М. Монахова, использованных позднее в ходе нашего эксперимента.

На поисковом этапе эксперимента были разработаны принципы отбора содержания самостоятельной работы студентов по курсу «Математика». Отбор содержания курса, предназначенного для проведения эксперимента, осуществлялся уже в соответствии с новыми принципами отбора содержания и целями самого эксперимента.

Основой проектирования учебного процесса, по В. М. Монахову, является следующий порядок действий: целеполагание, диагностика, дозирование

внеаудиторной и аудиторной СРС, логическая структура учебного процесса, коррекция.

Поскольку в нашем случае курс «Математика» занимает всего 2 семестра, мы посчитали целесообразным модульное разбиение траектории обучения, нежели семестровое, где под модулем мы подразумеваем раздел дисциплины. Следовательно, согласно педагогической технологии В. М. Монахова, сформируем микроцели в СРС для каждого из модулей программы и проведем последующий макроанализ индивидуальных траекторий с позиций микроцелей модулей.

Элементы векторной алгебры

Микроцели в СРС: усвоение цели Лагранжа об арифметизации силы, скорости и ускорения путем знакомства с теорией векторов и ее приложениями в физике, механике и технике; линейные и нелинейные операции над векторами и их приложения как развитие понятия «величина»; выявление способностей студентов к математике, их уровневая дифференциация; помощь студентам в их попытках сознательно и целенаправленно «строить себя» в процессе самостоятельной работы по математике.

Элементы аналитической геометрии

Микроцели в СРС: усвоение идеи метода координат Декарта о сопоставлении уравнений линиям на плоскости; формирование естественно-научной картины мира (законы Кеплера движения планет по эллиптической орбите и законы Ньютона небесной механики); развитие пространственного воображения (поверхности второго порядка); выявление доминирующих социальных мотивов, регулирующих отношения в студенческой группе.

Дифференциальное исчисление

Микроцели в СРС: усвоение важных понятий производной и дифференциала функции, знакомство с приложениями этих понятий в биологии, физике и технике; выработка приемов дифференцирования и исследования функций; воспитание волевых качеств; помощь в планировании самоподготовки, в проектировании личной учебно-познавательной деятельности, в коррекции ошибок при выполнении типового расчета; повышение уровня мотивации познавательной деятельности путем многочисленных приложений в науке и аграрном секторе.

Интегральное исчисление

Микроцели в СРС: усвоение понятий первообразной, неопределенного и определенного интегралов; знакомство с приложениями интегрального исчисления в биологии, экономике и других сферах науки и техники; отработка приемов интегрирования; интерактивное общение как средство оптимизации аудиторной СРС; формирование естественно-научной картины мира.

Элементы теории вероятностей

Микроцели в СРС: усвоение классического определения вероятности события, понятия алгебры

событий; схема Бернулли, формула Пуассона, локальная и интегральная теорема Лапласа и их приложения; формирование социально-экономической картины мира путем демонстрации вероятностной основы причинно-следственных связей в экономике, в том числе в агропромышленном секторе; психологическая разгрузка студентов (обсуждение возможности выигрыша в различных азартных играх, лотереях и т. п.).

Дискретные и непрерывные случайные величины

Микроцели в СРС: усвоение понятий дискретной и непрерывной случайных величин и их основных характеристик (интегральная и дифференциальная функции распределения вероятностей, математическое ожидание, дисперсия, среднее квадратическое отклонение); знакомство с нормальным распределением вероятностей и приложениями непрерывных и дискретных случайных величин в науке и технике; формирование умений и навыков определения основных характеристик случайной величины; воспитание патриотизма на примере отечественных ученых (П. Л. Чебышев, А. А. Марков, А. М. Ляпунов, А. Н. Колмогоров).

Элементы математической статистики

Микроцели в СРС: усвоение основных понятий и методов математической статистики (генеральная совокупность и выборка, полигон и гистограмма, оценка параметров генеральной совокупности по ее выборке, доверительные интервалы, регрессия и корреляция); формирование приемов статистической обработки экспериментальных данных; знакомство с приложениями математической статистики в науке, экономике и сельском хозяйстве; подведение предварительных итогов личностно-деятельностного развития студентов; ознакомление студентов с использованием современных компьютерных технологий в области математической статистики.

Логическая структура системы самостоятельной работы по курсу «Математика» представляется следующим образом (рис. 1).

На рисунке 1 номера блоков соответствуют разделам авторской программы: под № 12 изображена «Генетика и биометрия», под № 13 – «Экономика, организация, менеджмент», то есть указаны выявленные межпредметные связи курса «Математика» с другими дисциплинами, формирующими социально-экономическую картину мира в процессе СРС. Поскольку в курсе «Математика» все разделы взаимосвязаны в той или иной мере, то на рисунке указаны лишь главные по объему и значению логические связи, а разделы программы дополнительно разбиты на этапы прохождения вдоль индивидуальной траектории становления специалиста в соответствии с уровнем сложности (абстракции) изучаемого самостоятельно учебного материала.

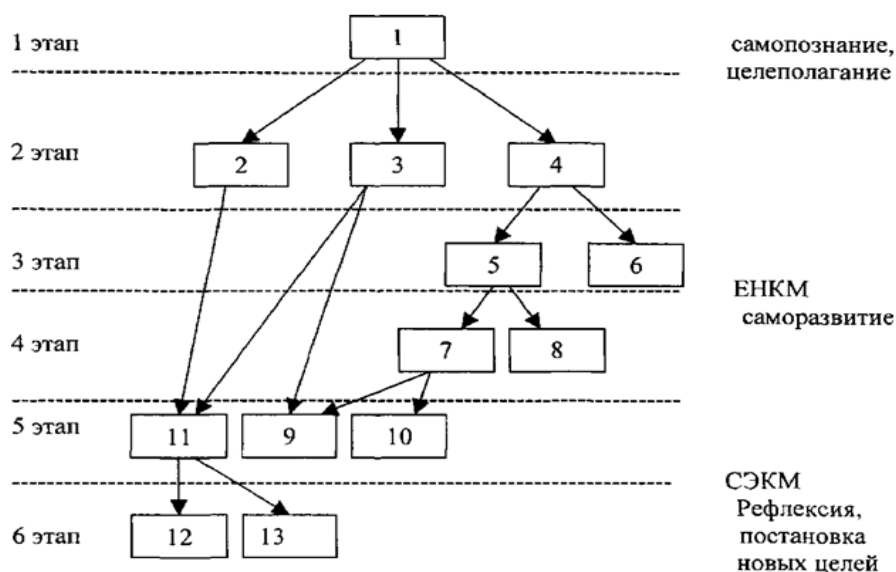


Рис. 1. Логическая структура системы самостоятельной работы по курсу «Математика»
Fig. 1. The logical structure of the independent work system at "Mathematics" course

Этапы прохождения легко увязать с целями личностного развития студента:

— на начальном (первом) этапе параллельно идут процессы актуализации и упорядочивания знаний по школьному курсу математики и одновременно самопознания и самоопределения личности студента;

— постановка студентом личных целей в процессе самостоятельной работы и вообще в учебно-познавательной деятельности (второй этап);

— на третьем и четвертом этапах закладывается естественно-научная картина мира и происходит наиболее интенсивное развитие личностных качеств студента, когда познавательная деятельность становится мотивом, развивается память, способность к логическому и абстрактному мышлению, сила воли и работоспособность;

— на пятом этапе формируется социально-экономическая картина мира (ее дальнейшее усовершенствование и уточнение планируется на шестом уровне, вне рамок курса «Математика»), предполагается рефлексия студента над результатами самостоятельной работы при изучении математики, постановка новых целей в развитии студента как будущего специалиста и как творческой личности.

Проведем макроанализ траектории становления будущего специалиста с позиции микроцелей в СРС аграрных вузов по курсу «Математика».

Траекторию в целом можно условно поделить на три периода.

Первый период: фундамент математического образования (алгебра, геометрия, введение в математический анализ и повторение школьного курса математики, то есть первый и второй этапы в логической структуре курса «Математика»;

самоопределение и самопостановка целей в самообразовании и саморазвитии личности.

Второй период: аппарат математики, отработка приемов дифференцирования и интегрирования, математическое моделирование (дифференциальные уравнения), то есть третий и четвертый этапы в логической структуре курса «Математика»; развитие абстрактного и логического мышления, формирование естественно-научной картины мира.

Третий период: теория вероятностей и элементы математической статистики, изучение приемов статистической обработки экспериментальных данных; формирование социально-экономической картины мира, рефлексия, постановка новых целей в саморазвитии.

В конце педагогического эксперимента подвелись его итоги как с точки зрения личностного подхода в обучении, так и с точки зрения деятельностного подхода.

Для исследования мотивации студентов при изучении математики была разработана анкета (рис. 2).

По результатам анкетирования, подавляющее большинство, а именно: 87%, студентов экспериментальной группы считают, что математика «пригодится в случае освоения смежных профессий» и 94% респондентов убеждены, что математика развивает личностные качества. Представляется, что этот факт можно считать подтверждением целесообразности и эффективности выбранной нами методики формирования мотивационной сферы личности в ходе педагогического эксперимента.

Наконец, после ликвидации межличностных барьеров в общении и развитии мотивационной сферы личности, мы переносим центр внимания

1. Считаете ли Вы математику приоритетной наукой по отношению к другим дисциплинам:
 - а) по объему часов;
 - б) по степени трудности;
 - в) по количеству индивидуальных заданий;
 - г) по уровню Вашей математической подготовки.
2. При изучении каких дисциплин Вам понадобились знания в области математики?
3. В чем, по Вашему мнению, заключается цель изучения Вами математики?
 - а) нужна как специалисту;
 - б) расширяет кругозор;
 - в) пригодится в случае освоения смежных специальностей;
 - г) для будущей научной работы;
 - д) развивает личностные качества (память, логическое мышление, развивает воображение).
4. Какие разделы математики наиболее запомнились Вам?

Рис. 2. Анкета для исследования мотивации студентов
Fig 2. Questionnaire for the study of students ' motivation

на организационную сторону педагогического эксперимента. Как упоминалось ранее, здесь главную роль играет увеличение продолжительности интерактивного общения. Этого удалось достичь за счет следующих факторов:

- перенос некоторых видов СРС с внеаудиторной формы СРС на аудиторную, особенно это касается наиболее сложных заданий из типовых расчетов;
- обеспечение студентов экспериментальной группы необходимыми дидактическими материалами, включая разработанные нами учебные пособия, методические указания к отдельным разделам курса, индивидуальные задания с учетом уровневой дифференциации студентов;
- использование педагогических технологий В. М. Монахова и О. Б. Епишевой при формировании приемов учебной деятельности (особенно это касается приемов дифференцирования, интегрирования и статистической обработки экспериментальных данных) и оценки степени усвоения этих приемов;
- создание атмосферы делового сотрудничества, творческой обстановки в аудиторной работе студентов и помощи, наставничества и требовательности при организации внеаудиторной самостоятельной работы.

Результаты деятельностной компоненты завершающего этапа педагогического эксперимента подводились путем сравнения успеваемости и качественной успеваемости в экспериментальной и контрольной группах. Приведем результаты педагогического эксперимента:

Очное отделение ветеринарного факультета (в количестве 91 чел.), где на конец 1-го семестра общая успеваемость составила: 81,5% – экспериментальная группа (43 чел.); 69,5% – контрольная группа (48 чел.).

Качественная успеваемость оказалась равной: 71,5% – экспериментальная и 49% – контрольная группы.

Таким образом, экспериментальная проверка авторской модели системы самостоятельной работы показывает более высокую эффективность и более высокое качество организации и управления системой по сравнению с традиционными формами и методами организации самостоятельной работы.

Выводы. Главной особенностью исследования поставленной научной проблемы в соответствии с его целью и основными задачами является синтез системно-деятельностного и технологического подходов, в интеграции психолого-педагогических методов обучения в сотрудничестве, разноуровневого обучения и экспериментальной работы.

В результате такого взаимопроникновения различных подходов проблема проектирования и реализации системы самостоятельной работы студентов аграрного вуза по математике оказалась органически связанной с проблемой формирования не только профессиональной компетентности будущих специалистов агропромышленного комплекса, но и с проблемой развития личностных качеств студентов в процессе самостоятельной работы.

Анализ недостатков в организации самостоятельной работы студентов (отсутствие систематичности в ее организации, слабое методическое обеспечение, потеря мотивации в изучении математики, авторитарные методы управления и др.) показал актуальность исследования.

В результате исследования получены следующие результаты:

- выполнен подробный анализ ФГОС ВПО аграрного университета, который показал несоответствие действующих рабочих программ требованиям новых ГОСов, что привело к созданию авторской рабочей программы по математике, а также к новому варианту подсчета общей трудоемкости самостоятельной работы по математике, в котором отдельные дисциплины вносят свой вклад в общий объем согласно экспертным весовым коэффициентам;

— разработана система принципов отбора содержания СРС по математике, включающая принципы минимального объема, полноты (с принципами дополнения и подчиненности), максимальных связей на выходе и естественных ограничений на входе, «перемешивания» деятельностных и личностных потоков информации, вариативности;

— каждый из перечисленных принципов в отдельности необходим, а все вместе они достаточны для выполнения большинства современных требований к организации системы самостоятельной работы студентов по математике (четкая формулировка, соответствие раскрываемой теме и т. д.);

— создан учебно-дидактический комплекс по математике для биоинженерных специальностей агроуниверситета как база для проектирования системы самостоятельной работы студентов, включающий вариативные авторские учебные рабочие программы по курсу «Математика», учитывающие межпредметные связи математики с другими дисциплинами (физика, химия, биология с основами экологии, генетика и биометрия, экономика, организация и менеджмент), соответствующие ФГОС ВПО;

— методические разработки по отдельным темам курса математики, приспособленные для реализации разноуровневого обучения («Дифференциальное исчисление», «Интегральное исчисление» и др.);

— разработана гибкая система мониторинга текущей успеваемости студентов в процессе

самостоятельной работы, связанная с промежуточным и итоговым контролем в единое целое и представляющая собой модификацию рейтинговой оценки знаний, умений и навыков студентов, в которой акцент делается на текущей и промежуточной формах контроля;

— разработаны формы и методы реализации авторской модели самостоятельной работы студентов агроуниверситета по математике на базе современных педагогических и информационных технологий (дифференцированное обучение, построение индивидуальных траекторий становления будущих специалистов, деловые имитационные игры, метод интерактивного общения, контроль знаний студентов на персональных компьютерах, применение массовых систем компьютерной математики Excel, Mathcad и др.);

— проведены апробация и экспериментальная проверка с использованием статистических методов (корреляционный анализ, регрессионный анализ, проверка статистических гипотез) авторской модели системы самостоятельной работы на различных факультетах очного и заочного отделений Института ветеринарной медицины и экономического факультета Новосибирского государственного аграрного университета, которые показали более высокую эффективность и более высокое качество организации и управления системой по сравнению с традиционными формами и методами организации самостоятельной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гуревич П. С. Психология и педагогика : учеб. для бакалавров. Москва : Юрайт, 2013. 479 с.
2. Карпушин Б. А. Педагогика физической культуры : учебник. Москва : Совет. спорт, 2013. 300 с.
3. Кайнова Э. Б. Общая педагогика физической культуры и спорта : учеб. пособие. Москва : ФОРУМ – ИНФРА-М, 2012. 208 с.
4. Бурков С. Н. Проектирование и реализация системы самостоятельной работы студентов по математике в аграрном вузе : итоговая аттестац. работа. Омск : ОГПУ, 2019. 77 с.
5. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. Москва : Наука, 1973. 270 с.
6. Далингер В. А. Межпредметные связи математики и физики. Омск : ОИУУ, 1991. 95 с.
7. Далингер В. А. Методика обучения учащихся элементам математического анализа. Омск : Изд-во ОмГПУ, 1997. 149 с.
8. Далингер В. А. Методика реализации внутрипредметных связей. Москва : Просвещение, 1991. 95 с.
9. Далингер В. А. Самостоятельная деятельность учащихся и ее активизация при обучении математике. Омск : Изд-во ОМИПКРО, 1993. 156 с.
10. Далингер В. А. Совершенствование процесса обучения математике на основе целенаправленной реализации внутрипредметных связей. Омск : Изд-во ОМИПКРО, 1993. 323 с.
11. Епишева О. Б. Деятельностный подход как теоретическая основа проектирования методической системы обучения математике : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Москва, 1999. 460 с.
12. Епишева О. Б. Проектирование авторской технологии обучения математике : учеб. пособие. Тобольск : ТГПИ им. Д. И. Менделеева, 2001. 53 с.
13. Епишева О. Б. Технология обучения математике на основе деятельностного подхода : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 2002. 224 с.
14. Епишева О. Б. Технология обучения математике на основе формирования приемов учебной деятельности: теоретические основы : учеб. пособие. Тобольск : ТГПИ им. Д. И. Менделеева, 1998. 158 с.
15. Зимняя И. А. Самостоятельная работа как высшая форма учебной деятельности студента // Самостоятельная работа студентов как основа образовательного процесса подготовки бакалавра : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Москва; Красноярск, 1992. С. 36–42.

16. Монахов В. М. Обновление методической системы обучения // Советская педагогика. 1989. № 1. С. 28–33.
17. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград : Перемена, 1995. 152 с.
18. Морозова Н. В. Инновационные средства организации самостоятельной работы студентов // Молодой ученый. 2011. № 2-2. С. 102–104.

19. Найниш Л. А. Инженерная педагогика : науч.-метод. пособие. Москва : ИНФРА-М, 2013. 88 с.
20. Самойлов В. Д. Педагогика и психология высшей школы. Андрогогическая парадигма : учебник. Москва : ЮНИТИ, 2015. 207 с.

REFERENCES

1. Gurevich P. S. *Psychology and pedagogy: a textbook*. Moscow, Yurayt, 2013, 479 p. (In Russ.)
2. Karpushin B. A. *Pedagogy of physical culture: a textbook*. Moscow, Soviet sport, 2013, 300 p. (In Russ.)
3. Kainova E. B. *General pedagogy of physical culture and sport: a textbook*. Moscow, FORUM, INFRA-M, 2012, 208 p. (In Russ.)
4. Burkov S. N. *Design and implementation of a student independent work system of in mathematics in an agricultural university: final certification work*. Omsk, OGPU, 2019, 77 p. (In Russ.)
5. Blauberg I. V., Yudin E. G. *A system approach formation and essence*. Moscow, Nauka, 1973, 270 p. (In Russ.)
6. Dalinger V. A. *Inter-subject communications of mathematics and physics*. Omsk, OIUU, 1991, 95 p. (In Russ.)
7. Dalinger V. A. *Methods of teaching students of the mathematical analysis elements*. Omsk, OmGPU, 1997, 149 p. (In Russ.)
8. Dalinger V. A. *Methodology to implement intra-subject links*. Moscow, Education, 1991, 95 p. (In Russ.)
9. Dalinger V. A. *Improving the process of teaching mathematics based on the purposeful implementation of intra-subject links*. Omsk, OmIPKRO, 1993, 323 p. (In Russ.)
10. Dalinger V. A. *Student independent activity and its activation in teaching mathematics*. Omsk, OmIPKRO, 1993, 156 p. (In Russ.)
11. Episheva O. B. *An activity approach as a theoretical basis to design a methodological system for teaching mathematics: dissertation*. Moscow, 1999, 460 p. (In Russ.)
12. Episheva O. B. *Designing the author's technology to teach mathematics: a manual*. Tobolsk, D. I. Mendeleev TGPI, 2001, 53 p. (In Russ.)
13. Episheva O. B. *Technology of teaching mathematics based on the activity approach: a manual*. Moscow, Education, 2002, 224 p. (In Russ.)
14. Episheva O. B. *The technology of teaching mathematics based on forming educational activity tools: theoretical bases: a manual*. Tobolsk, D. I. Mendeleev TGPI, 1998, 158 p. (In Russ.)
15. Zimnyaya I. A. Independent work as the highest form of student educational activity. *Independent work of students as the basis of the educational process of preparing a bachelor: proc. of the All-Russ. sci.-pract. conf.* Moscow, Krasnogorsk, 1992, pp. 36–42. (In Russ.)
16. Monakhov V. M. *Technological basis to design and construct the educational process*. Volgograd, Peremena, 1995, 152 p. (In Russ.)
17. Monakhov V. M. Updating the methodological training system. *Soviet pedagogy*, 1989, no. 1, pp. 28–33. (In Russ.)
18. Morozova N. V. Innovative means of organizing student independent work. *Young scientist*, 2011, no. 2-2, pp. 102–104. (In Russ.)
19. Nainish L. A. *Engineering pedagogy: a manual*. Moscow, INFRA-M, 2013, 88 p. (In Russ.)
20. Samoilov V. D. *Higher education pedagogy and psychology. Androgogic paradigm: a textbook*. Moscow, UNITI, 2015, 207 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Бурков Сергей Николаевич – кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры математики и физики, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Никитина, 147, e-mail: snburkov@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 14.03.21

После доработки 29.04.21

Принята к публикации 30.04.21

Information about the author

Sergey N. Burkov – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor Department of Mathematics and Physics, Novosibirsk State Agrarian University (147, Nikitina str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation, e-mail: snburkov@yandex.ru).

The paper was submitted 14.03.21

Received after reworking 29.04.21

Accepted for publication 30.04.21

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-16

УДК 378.147

Оригинальная научная статья

Организация и проведение языкового обмена с носителем языка у студентов направления подготовки высшего образования «Международные отношения» (на примере СИУ – филиала РАНХиГС)

Е. А. Крутько

*Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации
Москва, Российская Федерация
e-mail: eakrutko@fa.ru*

Е. Н. Бойко

*Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС при Президенте Российской Федерации
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: ekaterina-boyko@mail.ru*

Аннотация. Одним из наиболее эффективных способов освоить иностранный язык является общение с носителем языка. В современных реалиях профессионального образования в высшей школе привлечение иностранных преподавателей к процессу обучения иностранным языкам становится более доступным. Высшие учебные заведения России заинтересованы в сотрудничестве с иностранными преподавателями, так как они являются носителями языка и культуры изучаемого языка. Однако наряду с несомненными преимуществами наличия носителя языка в педагогическом составе вуза существуют и недостатки, которые могут демотивировать студентов изучать иностранный язык. Для того чтобы процесс изучения иностранного языка с привлечением носителя языка стал наиболее эффективным необходимо пристальное внимание к особенностям преподавания иностранного языка при привлечении носителя языка. В статье рассматриваются наиболее очевидные преимущества и недостатки организации и проведения языкового обмена с носителями языка, предлагаются рекомендации преподавателям, которые работают в паре с носителем языка.

Ключевые слова: современное высшее образование, иностранный язык, изучение иностранных языков, носитель языка, языковой обмен

Для цитирования: Крутько Е. А., Бойко Е. Н. Организация и проведение языкового обмена с носителем языка у студентов направления подготовки высшего образования «Международные отношения» (на примере СИУ – филиала РАНХиГС) // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 160–166. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-16>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-16

Full Article

The linguistic exchange organization and realization among a native speaker and students of “International Relations” Faculty (a case of SIM the Branch of the RANEPa)

Krutko, E. A.

*Financial University under the Government of the Russian Federation
Moscow, Russian Federation
e-mail: eakrutko@fa.ru*

Boyko, E. N.

Siberian Institute of Management – the Branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: ekaterina-boyko@mail.ru

Abstract. The most effective ways to learn a foreign language is to communicate with a native speaker. Attracting foreign teachers to the process of teaching foreign languages becomes more accessible in modern realities of the higher vocational education. Higher schools in Russia are interested in collaboration with foreign teachers, as they are language native speakers and culture. However, along with the undoubted advantages of having a native speaker in the teaching staff of the university, there are also disadvantages that can demotivate students to study a foreign language. To do the process of learning a foreign language with a native speaker involvement the most effective, it becomes necessary to pay closer attention to peculiarities of teaching a foreign language under a native speaker involvement. The article discusses the most obvious advantages and disadvantages of organizing and carrying out language exchange with native speakers, offers recommendations for teachers who work in tandem with a native speaker.

Keywords: modern higher education, foreign language, foreign language learning, native speaker, language exchange

Citation: Krutko, E. A., Boyko, E. N. [The linguistic exchange organization and realization among a native speaker and students of “International Relations” Faculty (a case of SIM the Branch of the RANEPa)]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 2, pp. 160–166. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-16>

Введение. Актуальность темы настоящей статьи связана с переходом современного высшего образования на новые федеральные государственные образовательные стандарты и предъявлением определенных требований к будущим специалистам, а также с потребностью общества и рынка в компетентных специалистах, способных налаживать контакты с партнерами, вести переговоры, участвовать в дискуссиях, достойно представлять нашу страну на международном уровне.

Согласно образовательной программе высшего образования РАНХиГС выпускник Академии должен быть готовым осуществлять следующие обобщенные трудовые функции: «информационное обеспечение, экспертная и консалтинговая деятельность в сфере международных отношений, обеспечение международного бизнес-сотрудничества» [1]. Наиболее актуальными трудовыми функциями выпускников по направлению подготовки высшего образования 41.03.05 «Международные отношения» являются взаимодействие с международными организациями и умение осуществлять международную коммуникацию (переговоры), обеспечение правильного контакта с иностранными бизнес-партнерами и обмен международным опытом. Поэтому для выпускников направления «Международные отношения» особенно важны роль и значение знания иностранного языка.

В связи с процессами глобализации и интернационализации образования с каждым годом в российских вузах увеличивается количество иностранных граждан, приглашенных в Россию в качестве научных работников или преподавателей для занятия научно-исследовательской или

преподавательской деятельностью. Однако обычно носитель языка, преподающий в российском вузе на кафедре иностранных языков, – человек без специального педагогического образования.

Организация и проведение занятий по иностранному языку с носителем языка – сложный, многозадачный процесс, требующий четкой разработанной стратегии и концепции. В настоящее время чрезвычайно возросли требования к педагогам, обучающим иностранному языку, поэтому для того, чтобы достичь результата в деятельности, педагогам необходимо управлять не только процессом усвоения студентами языкового материала, но и процессом общения на иностранном языке [2]. Для организации продуктивной совместной работы с носителем языка преподавателю необходимо учитывать общие тенденции развития образования (приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства и др.) и частные особенности и требования курса, который он преподаёт.

В процессе организации подготовки будущих специалистов, готовых отвечать вышеобозначенным требованиям, у преподавателя появляется ряд проблем, требующих рассмотрения и оптимального решения. К таким проблемам можно отнести:

1) неумение обучающихся правильно и четко донести свою мысль, передаваемую посредством языка с учетом семантических, синтаксических, лексических и морфологических особенностей и правил изучаемого языка;

2) неумение слышать иностранного собеседника, отсутствие «натренированности» слуха

и концентрации на том, чтобы понимать смысл сказанного;

3) неумение целесообразно и коммуникативно-оправданно использовать в иностранной речи фразеологизмы, идиомы и шутки.

Следует отметить, что на определенном этапе изучения иностранного языка такие проблемы могут возникнуть и у самого преподавателя, поэтому организация языкового обмена с носителем языка с использованием правильных подходов и методик для их преодоления является эффективной практикой, которая помогает развивать разговорные языковые навыки как у обучающихся, так и у преподавателей не-носителей языка.

Таким образом, перед преподавателем, работающим совместно с носителем языка, стоят как долгосрочные задачи (организация личностной и социальной деятельности студентов, обеспечивающей поисковый, творческий и преобразовательный характер процесса учебного познания [3]), так и краткосрочные задачи (актуализация языка, правильный подбор материалов для урока, вовлечение студентов в решение профессиональных проблем и др.).

Цель статьи – выявление преимуществ и недостатков организации и проведения языкового обмена с носителями языка, их анализ и разработка рекомендаций преподавателям, которые работают в паре с носителем языка.

Постановка задачи. Проведение занятий на иностранном языке с привлечением носителя языка можно отнести к нетрадиционным формам обучения. По мнению исследователей В. И. Афанасьевой, Л. В. Пушкаревой [4], А. Р. Бекировой [5], З. А. Абасова [6], С. А. Мухиной, А. А. Соловьевой [7], нетрадиционные формы обучения иностранным языкам имеют ряд преимуществ по сравнению с традиционными формами. В числе преимуществ М. И. Ковалева [8], Е. П. Кобелева, А. С. Комкова [9], А. Д. Зубков [10; 11] выделяют положительный эмоциональный настрой студентов, добровольный характер их участия, большую степень независимости и предприимчивости, возможность внедрить обширный спектр креативных идей в жизнь и проявить себя, способность развития положительной и стабильной мотивации к изучению иностранного языка.

Однако ряд исследователей отмечают, что в процессе работы с носителями иностранного языка возникают и недостатки. К ним относят уклонение от последовательности и тем общего курса занятий и неумение объяснить грамматические нюансы своего родного языка [12], отсутствие педагогического образования у носителя языка и, как следствие, неумение методически грамотно выстроить ход занятия. Недостатком обучения с носителем языка можно назвать и низкий уровень знания иностранного языка у обучающихся, что препятствует полноценному общению на занятии.

Таким образом, задачами настоящего исследования выступают:

- выявление особенностей подготовки и проведения занятий с привлечением носителя языка;
- анализ отношения студентов к проведению занятий с носителем языка;
- проверка эффективности разного рода мероприятий при проведении занятия по иностранному языку с носителем языка;
- разработка рекомендаций для преподавателей, нацеленных на ведение занятий с привлечением носителя языка.

Методика и методология исследования. В качестве методологической базы для решения вышеперечисленных задач авторы статьи предлагают следующие подходы. Интерактивный подход дает возможность работать студентам в малых группах сотрудничества на занятиях по иностранному языку, выполнять проектную деятельность, заниматься различными обучающими играми (деловые игры, сюжетно-ролевые игры и т. д.), предполагает межличностное общение (А. А. Бодалев, М. С. Каган, Н. Н. Обозов и др.) [13–15].

Личностно-деятельностный подход позволяет рассматривать процесс обучения иностранному языку с учетом личностных характеристик обучающегося и преподавателя. Этот подход позволяет проанализировать целенаправленную деятельность, а также регулировать результаты обучения (В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев и др.) [16; 17].

Коммуникативный подход, объектом которого является речевая деятельность, предполагает осуществление следующих требований по отношению к современному учебному процессу: учет индивидуальных особенностей студентов; квазипрофессиональные ситуации, предлагаемые студентам на занятиях иностранного языка; взаимодействие студентов и преподавателя только средствами иностранного языка, метод кейсов (С. В. Коломиец, Е. В. Медведев, А. А. Перевалова, Ж. С. Фрицко, М. Н. Хуснутдинова, Х. Ю. Чен и др.) [18–19].

В качестве методов исследования были использованы:

- теоретический анализ научно-исследовательской и методической литературы по проблемам обучения иностранному языку;
- методы эмпирического исследования (наблюдение, опросные методы);
- методы качественного и количественного анализа данных.

Достоверность результатов научного исследования обеспечивается методологической обоснованностью и непротиворечивостью его исходных и теоретических положений, использованием комплекса методов и методик, адекватных поставленной цели и задачам исследования, репрезентативностью выборки испытуемых, корректной организацией работы, статистической обработкой данных.

Результаты. В современных реалиях изменяющегося мира и общества, которое требует успешности во всех областях жизнедеятельности индивидуума, изучение иностранных языков становится неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалистов разного профиля. От качества языковой подготовки будущих выпускников вузов зависят успешное решение вопросов профессионального роста и расширение контактов с зарубежными партнерами. Таким образом, высшим школам необходимо обеспечить будущих специалистов высоким уровнем владения иностранным языком, который мог бы позволить продолжить его изучение в период вузовского и послевузовского образования, а также самостоятельно. Успех обучения во многом зависит от методики, выбранной преподавателем иностранного языка, от его умения пользоваться различными современными методами в контексте решения конкретных образовательных задач.

Однако в современных реалиях динамически изменяющегося социума, развития современных технологий и цифровизации общества знание общих закономерностей обучения иностранным языкам оказывается недостаточным и у преподавателей все чаще возникает необходимость актуализации информации и отслеживания специфических особенностей изменения конкретного иностранного языка. Современные преподаватели иностранного языка утверждают, что абсолютно правильного и верного метода обучения будущих специалистов не существует и склоняются к тому, что необходимо комбинирование различных подходов, принципов и элементов методов с учетом специфики обучения, поскольку то, что эффективно в одних условиях, может показать совершенно противоположный результат в иных условиях обучения.

По мнению С. Г. Гусевой, студенты ориентированы на «изучение языка и культуры страны изучаемого языка, они стремятся к максимальному языковому обогащению своей речи путем активизации нового языкового материала; к максимальному употреблению иностранного языка в качестве средства коммуникации» [20, с. 2]. Мы считаем, что для выполнения этой задачи студентов необходимо погрузить в естественную языковую среду с помощью носителя языка, что обеспечит положительную динамику прироста необходимых знаний, умений, навыков и мотивацию изучения иностранного языка. Опытнo-педагогическая работа по реализации вышеперечисленных задач была реализована на базе СИУ РАНХиГС путем апробации комплекса компонентов программы по организации и проведению языкового обмена с носителем языка.

На начальной стадии разработки образовательной программы среди студентов направления подготовки высшего образования всех направлений и специальностей на базе СИУ РАНХиГС проведен

опрос, целью которого было выявить, насколько студенты готовы взаимодействовать с носителем языка и как они понимают структуру такого общения на занятиях по иностранному языку.

Опрос студентов показал, что 96 % респондентов под общением на занятиях по иностранному языку понимают этот процесс как обсуждение актуальных и интересных тем, диалог между студентами и преподавателем, вовлечение в практику живой речи, взаимодействие «студент – преподаватель», «студент – студент»; 45 % респондентов испытывают трудности при общении с русскоязычным преподавателем и хотели бы посещать занятия носителя языка; 90 % респондентов считают, что носители языка могут положительно повлиять на общение на занятиях по иностранному языку, поскольку этот процесс будет эффективнее, учебный материал будет лучше восприниматься, усваиваться и закрепляться, что позволит глубоко и детально изучить определенную тему. Следовательно, опрос позволил выявить, что студенты заинтересованы не только во взаимодействии с носителем языка, но и в получении языкового обмена на занятиях по иностранному языку в вузе.

При выявлении эффективности взаимодействия студентов и носителя языка были сформированы экспериментальная и контрольная группы. В проведении научно-экспериментальной работы принимали участие 60 студентов II курса факультета политики и международных отношений, обучающихся по направлению подготовки высшего образования «Международные отношения», 60 студентов II курса экономического и юридического факультетов, обучающихся по специальностям «Экономическая безопасность», «Правовое обеспечение национальной безопасности», а также преподаватели дисциплины «Иностранный язык» и преподаватели-партнеры вузов США и Ирана.

Экспериментальную группу составляли студенты II курса направления подготовки высшего образования «Международные отношения». В контрольную группу входили студенты II курса специальностей «Экономическая безопасность», «Правовое обеспечение национальной безопасности», а также студенты II курса направлений подготовки высшего образования «Экономика», «Юриспруденция», «Управление персоналом», «Государственное и муниципальное управление».

В течение учебного года студенты экспериментальной группы изучали английский язык по темам «The Business», «Presentations», «Mass Media» с иностранным преподавателем при помощи применяемой им методики обучения иностранному языку. Занятия проходили только на английском языке с использованием интерактивных средств обучения (Padlet, Prezi, Kahoot, Quizzlet, Edmodo), аудио- и видеоматериалов. Более того, студенты

активно вовлекались преподавателем в беседы по темам «Customer Support», «Corporate Culture», «Organigram of a Company»; обсуждение, разработку, составление и презентацию совместных проектов по темам «Career Choices», «Products and Packaging», «Working as a call center operator» и т. д. Следовательно, студенты экспериментальной группы имели возможность применять свои коммуникативные умения и навыки при общении с иностранным преподавателем, успешно демонстрировали презентационные навыки работы с проектами.

Что касается студентов контрольной группы, то они также изучали английский язык по темам в соответствии с их профессиональной направленностью, например, «Crime and Punishment», «The Trial. The Jury», «Management» и др., с русскоязычным преподавателем при помощи применяемой им методики обучения иностранному языку. Например, при объяснении сложного грамматического материала (Complex Object, Reported Speech, Conditionals) или незнакомой лексической единицы (trial, limited liability, presumption of innocence) занятия проводились на русском языке.

На контрольном этапе проведения эксперимента студентам экспериментальной группы необходимо было ответить на вопросы относительно улучшения или ухудшения их уровня английского языка и степени влияния на это иностранного преподавателя; а также указать положительные или отрицательные моменты на занятиях с преподавателем-носителем.

Эксперимент показал, что уровень владения английским языком изменился лишь у 31 % респондентов, а у 69% респондентов занятия с носителем языка никак не повлияли на их языковой уровень. Это связано с тем, что, по мнению респондентов, «занятия проходили скучно и неинтересно», «предоставляемый учебный материал неактуальный», «преподаватель больше говорит, практика речи отсутствует», «преподаватель допускает речевые ошибки», «темы берутся отрывочно от рабочей программы», «нет упорядоченного изучения тем», «малое количество медиа и наглядных материалов». Возможно, преподаватель не был заинтересован в том, чтобы вывести уровень владения английским языком на более продвинутый уровень.

Среди положительных моментов проведения занятий носителем языка респондентами были выделены следующие: «улучшение восприятия языка и в частности акцента», «возможность подискутировать на различные темы», «хорошая методика преподавания», «взаимодействие с культурой носителя языка», «повышение уровня восприятия языка».

В результате проведения научно-экспериментальной работы не были выявлены

особо значимый интерес и удовлетворенность от проведения занятий по английскому языку носителем языка. Занятия в экспериментальной и контрольной группах показали одинаковый уровень подготовки преподавателей по наличию необходимых наглядных материалов и их применению.

Научно-экспериментальная работа показала, что в ходе организации и проведения языкового обмена с носителем языка русскоязычным преподавателям необходимо придерживаться следующих рекомендаций:

- перед проведением занятия с носителем языка обсудить с ним распределение времени на занятие (например, 10 минут на общение по общим темам, 10 минут на проверку домашнего задания, 20 минут на проектную деятельность и т. д.);

- обсудить с носителем языка заранее, каким образом он будет исправлять ошибки студентов, так как зачастую иностранные преподаватели предпочитают не корректировать ошибки в речи обучающихся;

- определить с носителем языка интерактивный контент, который он будет использовать на занятии;

- обращать внимание на заинтересованность студентов и индивидуальные особенности к обучению иностранного языка;

Выводы. Можно сделать вывод о том, что активное взаимодействие с иностранным преподавателем на занятиях иностранного языка позволяет говорить не только о значительном и качественном восприятии учебной информации, но и о понимании и воспроизведении студентами этой информации. Опыт интеракции студентов и иностранного преподавателя на занятиях по иностранному языку в вузе говорит о повышении мотивации студентов к учебной деятельности, а также об организации их рефлексии с другими участниками процесса обучения. Также мы считаем, что полученный опыт работы с иностранным преподавателем позволяет студентам не только расширить кругозор и обучиться аналитическому мышлению, но и развить память, коммуникативные способности. Различные квазипрофессиональные ситуации помогают студентам избавиться от языкового барьера, преодолевать страх непонимания иностранного языка, правильно реагировать на собственные ошибки, увеличивать вокабуляр, совершенствовать культуру общения, приспособиться к различным проблемным ситуациям и трудностям современного изменяющегося мира. Более того, погружение в естественную языковую среду помогает не только достичь хороших результатов в изучении иностранного языка, но и найти будущих бизнес-партнеров, принимать участие в деловых переговорах и составлять деловую корреспонденцию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Образовательная программа высшего образования по направлению подготовки 41.03.05 «Международные отношения». Новосибирск, 2018. 5 с. URL: https://siu.ranepa.ru/sveden/education/OOP/2019/Prill_OOP_MO_MP_26.09.18.pdf (дата обращения: 10.02.2021).
2. Мишина Л. Г. Роль преподавателя иностранного языка в подготовке выпускников экономического профиля // Управление и экономика в XXI веке. 2015. № 1. С. 60–63.
3. Пудовкина Н. В., Мечик И. А. Продуктивное обучение как условие формирования языковой личности обучающегося // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5, № 1. С. 96–98.
4. Афанасьева В. И., Пушкарева Л. В. Использование нетрадиционных форм обучения на занятии по иностранному языку в высшей школе как средство повышения мотивации к предмету // Творческое наследие А. С. Посникова и современность. 2016. № 9. С. 66–70.
5. Бекирова А. Р. Нетрадиционные формы обучения в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 49-2. С. 54–63.
6. Абасов З. А. Нетрадиционные уроки как педагогическая инновация // Инновации в образовании. 2015. № 3. С. 118–130.
7. Мухина С. А. Соловьева А. А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. Ростов-на-Дону, 2014. 428 с.
8. Ковалева М. И. Роль информационно-коммуникативных технологий в обучении английскому языку в вузе // Восток – Запад. Теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск, 2019. С. 97–101.
9. Кобелева Е. П., Комкова А. С. Профессиональная подготовка студентов вуза в условиях цифровизации образования // Актуальные вопросы образования. 2019. Т. 1. С. 28–31.
10. Зубков А. Д. Watching films in foreign language for development of speaking skills // Вопросы педагогики. 2020. № 3-2. С. 85–88.
11. Зубков А. Д. Information and communication technologies in teaching and learning // Вопросы педагогики. 2020. № 2-1. С. 76–79.
12. Хансен Д. П. Из опыта совместного преподавания с носителем иностранного языка // Новые технологии в обучении иностранным языкам : сб. материалов науч.-практ. конф. Омск, 2019. С. 11–15.
13. Бодалев А. А. Психология межличностного общения. Рязань, 1994. 90 с.
14. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. Москва : Просвещение, 1988. 319 с.
15. Обозов Н. Н. Межличностные отношения. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1979. 151 с.
16. Давыдов В. В. Лекции по общей психологии. Москва : Академия, 2005. 176 с.
17. Леонтьев А. Н. Философия психологии: из научного наследия. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1994. 228 с.
18. Фрицко Ж. С. Квазипрофессиональная деятельность при подготовке будущих учителей в условиях педагогического колледжа // Эйдос. 2007. № 4. URL: <https://eidos.ru/doc/Eidos-Journal-Content.pdf> (дата обращения: 10.02.2021).
19. Хуснутдинова М. Н. Формирование культуры делового общения будущих техников средствами информационно-коммуникационных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Чебоксары, 2008. 22 с.
20. Гусева С. Г. Особенности информационного обмена на занятиях по иностранному языку со студентами языкового профиля // Концепт. 2017. № S12. С. 12–16. URL: <https://e-koncept.ru/2017/470147.htm> (дата обращения: 10.02.2021).

REFERENCES

1. *Educational program of higher education the direction of training 41.03.05 "International relations"*. Novosibirsk, 2018, 5 p. URL: https://siu.ranepa.ru/sveden/education/OOP/2019/Prill_OOP_MO_MP_26.09.18.pdf (accessed 10.02.2021). (In Russ.)
2. Mishina L. G. The role of a foreign language teacher in the preparation of graduates of an economic profile. *Management and economics in the XXI century*, 2015, no. 1, pp. 60–63. (In Russ.)
3. Pudovkina N. V., Mechik I. A. Productive learning as a condition to form the student linguistic personality. *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 2016, vol. 5, no. 1, pp. 96–98. (In Russ.)
4. Afanasieva V. I., Pushkareva L. V. Using non-traditional forms of teaching in a foreign language lesson in higher education as a mean to increase motivation to the subject. *Creative heritage of A. S. Posnikov and modernity*, 2016, no. 9, pp. 66–70. (In Russ.)
5. Bekirova A. R. Non-traditional forms of education at the university. *Problems of modern pedagogical education*, 2015, no. 49-2, pp. 54–63. (In Russ.)
6. Abasov Z. A. Non-traditional lessons as pedagogical innovation. *Innovations in education*, 2015, no. 3, pp. 118–130. (In Russ.)
7. Mukhina S. A. Soloviova A. A. *Non-traditional pedagogical technologies in teaching*. Rostov-on-Don, 2014, 428 p. (In Russ.)
8. Kovaleva M. I. The role of information and communication technologies in teaching English at a university. *East – West. Theoretical and applied aspects of*

teaching European and Eastern languages: proc. of II Intern. sci.-pract. conf. Novosibirsk, 2019, pp. 97-101. (In Russ.)

9. Kobeleva E. P., Komkova A. S. Professional training of university students in the education digitalization context. *Actual problems of education*, 2019, vol. 1, pp. 28-31. (In Russ.)

10. Zubkov A. D. Watching films in foreign language for development of speaking skills. *Issues of pedagogy*, 2020, no. 3-2, pp. 85-88.

11. Zubkov A. D. Information and communication technologies in teaching and learning. *Issues of pedagogy*, 2020, no. 2-1, pp. 76-79.

12. Hansen D. P. From the experience of joint teaching with a native speaker of a foreign language. *New technologies in teaching foreign languages: proc. of sci.-pract. conf.* Omsk, 2019, pp. 11-15. (In Russ.)

13. Bodalev A. A. *Psychology of interpersonal communication*. Ryazan, 1994, 90 p. (In Russ.)

14. Kagan M. S. *The world of communication: the problem of intersubjective relations*. Moscow, Education, 1988, 319 p. (In Russ.)

15. Obozov N. N. *Interpersonal relations*. Leningrad, Leningrad State Univ. Publ., 1979, 151 p. (In Russ.)

16. Davydov V. V. *Lectures on general psychology*. Moscow, Academy, 2005, 176 p. (In Russ.)

17. Leontiev A. N. *Philosophy of psychology: from the scientific heritage*. Moscow, Moscow Univ. Publ., 1994, 228 p. (In Russ.)

18. Fritsko Zh. S. Quasi-professional activity to prepare future teachers in the conditions of a pedagogical college. *Eidos*, 2007, no. 4. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-24.htm> (accessed 10.02.2021). (In Russ.)

19. Khusnutdinova M. N. *Forming a culture of business communication of future technicians by means of information and communication technologies*: diss. abstr. Cheboksary, 2008, 22 p. (In Russ.)

20. Guseva S. G. Features of information exchange in foreign language classes with language students. *Concept*, 2017, no. 12, pp. 12-16. URL: <http://e-koncept.ru/2017/470147.htm> (accessed 10.02.2021). (In Russ.)

Информация об авторах

Крутько Елена Александровна – кандидат философских наук, доцент, старший преподаватель Департамента английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Российская Федерация, 125167, Москва, ул. Ленинградский проспект, д. 49, e-mail: eakrutko@fa.ru).

Бойко Екатерина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета политики и международных отношений, Сибирский институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Российская Федерация, 630102, Новосибирск, ул. Нижегородская, 6, e-mail: ekaterina-boyko@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 01.03.21

После доработки 06.05.21

Принята к публикации 09.05.21

Information about the authors

Elena A. Krutko – Candidate of Philosophic Sciences, Associate Professor, Senior Teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (49, Leningradskaya Ave., Moscow, 125167, Russia, e-mail: eakrutko@fa.ru).

Ekaterina N. Boyko – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Siberian Institute of Management – the Branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation (6, Nizhegorodskaya st., Novosibirsk, 630102, Russia, e-mail: ekaterina-boyko@mail.ru).

The paper was submitted 01.03.21

Received after reworking 06.05.21

Accepted for publication 09.05.21

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-17

УДК 378.1+371.3

Оригинальная научная статья

Профессиональная поддержка педагогов в системе непрерывного образования как продукт гуманизации и здоровьесформирующего мышления

Н. Н. Шибаета

*Средняя общеобразовательная школа № 67
Новокузнецк, Российская Федерация
e-mail: shbv-nn@yandex.ru*

А. Б. Юрьев

*Сибирский государственный индустриальный университет
Новокузнецк, Российская Федерация
e-mail: yurjev-ab@yandex.ru*

О. А. Козырева

*Сибирский государственный индустриальный университет
Новокузнецк, Российская Федерация
e-mail: kozireva-oa@yandex.ru*

Аннотация. В статье определены возможности научного осмысления идей и перспектив использования технологий профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования. Направленность идей и теоретизируемых моделей, технологий и методов профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования позволяют подойти к задаче создания нового ресурса и концепции обеспечения качества формирования ценностей и смыслов гуманизации и здоровьесформирующего мышления. Выделены приоритеты профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования. Рассмотрены идеи выбора моделей и технологий профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования. Определены и уточнены функции профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования. Представлены в линейной модели принципы профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования. Раскрыты педагогические условия повышения качества использования технологий профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования. Определены перспективы моделирования и теоретизации, управления и оптимизации решений и идей профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования.

Ключевые слова: профессиональная поддержка, теоретизация, технологизация, управление, функции, модели, принципы, педагогические условия

Для цитирования: Шибаета Н. Н., Юрьев А. Б., Козырева О. А. Профессиональная поддержка педагогов в системе непрерывного образования как продукт гуманизации и здоровьесформирующего мышления // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 167–176. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-17>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-17
Full Article

Professional support of teachers in the lifelong education system as a product of humanization and health-forming thinking

Shibaeva, N. N.

Secondary school no. 67
Novokuznetsk, Russian Federation
e-mail: shbv-nn@yandex.ru

Yuriev, A. B.

Siberian State Industrial University
Novokuznetsk, Russian Federation
e-mail: yurjev-ab@yandex.ru

Kozyreva, O. A.

Siberian State Industrial University
Novokuznetsk, Russian Federation
e-mail: kozireva-oa@yandex.ru

Abstract. The article identifies the possibilities of scientific comprehension of ideas and prospects to use technologies for the teacher professional support in the education system. The orientation of ideas and theorized models, technologies and methods of the teacher professional support in the lifelong education system allow approaching the task to create a new resource and concept of ensuring the quality of forming values and meanings of humanization and health-forming thinking. The authors highlight the priorities of professional support for teachers in the lifelong education system. They consider the ideas of choosing models and technologies to support teachers professionally in the lifelong education system; define and specify the functions of professional support for teachers in the of lifelong education system; present the principles of teacher professional support in this system as a linear model. The paper reveals pedagogical conditions to improve the quality of applying technologies for the teacher professional support in the lifelong education system; determines the prospects tor model and theorize, manage and optimize decisions and ideas of the teacher professional support in the lifelong education system.

Keywords: professional support, theorizing, technologization, management, functions, models, principles, pedagogical conditions

Citation: Shibaeva, N. N., Yuriev, A. B., Kozyreva, O. A. [Professional support of teachers in the lifelong education system as a product of humanization and health-forming thinking]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 2, pp. 167– 176. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-17>

Введение. Профессиональная поддержка педагогов в системе непрерывного образования определяется и системно уточняется в контексте продуктов гуманизации и здоровьесформирующего мышления. В определении идей и перспектив теоретизации качества и составляющих профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования можно определить основы гуманистической и ценностно-смысловой, конструктивной и инновационной методологии развития личности в профессионально ориентированных отношениях и гуманистически целесообразных средах, раскрывающих различные практики управления качеством достижений личности и коллектива.

Профессиональная поддержка педагогов в системе непрерывного образования в контексте гуманизации и здоровьесформирующего мышления может быть определена через следующие составляющие научного поиска и научно-педагогической деятельности:

– инновации и инновационное образование [1–3] раскрывают направленность изменений, определяющих перспективы и жизнеспособность развития личности и общества; инновационные практики и конструкты теоретизации наиболее востребованных решений проблем образования [4–6] позволяют сфокусировать внимание на корректности проектирования и реализации идей своевременного,

возрастосообразного развития личности в образовательной среде и профессионально ориентированных отношениях [7–9];

– инновационные образовательные практики и технологии продуктивного осмысления и решения проблем развития образования и личности в системе образования [10–14] раскрывают через определяемые изменения перспективы продуктивного развития личности и общества, формирование приоритетов конструктивного и креативного решения задач развития, самоутверждения и самореализации, составляющие которых определяются в общепедагогических и профессионально-педагогических теоретизируемых моделях и решениях выделенных и ситуативно уточняемых противоречий и проблем научного поиска [15–18];

– качество образования и уточнение моделей перспективности управления [19; 20] являются интегрированными продуктами развития и самоорганизации функциональности современной гуманистически целесообразной среды;

– успешность личности, аксиологическая целесообразность и практика решения задач профессиональной и научно-педагогической деятельности [21–23] определяются эталонами и продуктами качественного построения управления развитием личности и профессиональной деятельности педагогов;

– педагогическое моделирование [24–28] в разнобразии целей и конструктов решения задач научно-педагогической деятельности детерминирует научную и дидактическую теоретизацию в качестве механизма и технологии, модели и условия успешности использования профессиональной деятельности педагогов как продукта реализации идей моделирования и конструирования средств и технологий профессионального решения задач и проблем развития и управления [9; 16; 20; 21; 29; 30];

– профессионализм личности [31–33] раскрывается в социально ориентированном выборе как приоритет и технология обеспечения качества развития личности и общества; профессионализм педагога определяет в адаптивно-продуктивном и креативно-продуктивно-продуктивном решении задач развития учет условий нормального распределения способностей и здоровья, располагая тем самым к унификации и технологизации проблем развития личности; в выделенном ракурсе адаптивное развитие в любой из составляющих опирается на технологии поддержки, фасилитации и научного донорства [34–38]; качество и перспективность адаптивно-продуктивной деятельности раскрывается через позитивную и гуманистически целесообразную среду [21; 34; 35; 39], безопасность деятельности [21; 40], социально ориентированное знание [41–43] и культуру построения отношений и решения различного рода научно-педагогических,

исследовательских, методических и методолого-герменевтических задач [44–47];

– перспективность реализации основ профессионального развития и профессиональной поддержки личности рассматривается как система и продукт выбора условий оптимального построения и уточнения задач реализуемой деятельности педагога и руководителя [3; 9; 27; 32; 33; 48].

Профессиональная поддержка педагогов в системе непрерывного образования является уникальным механизмом и технологией повышения уровня и качества современного непрерывного педагогического и профессионального образования.

Постановка задачи. Учет специфики развития личности и общества в технологизации и теоретизации идей успешности и продуктивности определяет задачами научного поиска выделение и решение противоречий и проблем реализации оптимальной модели и технологий профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования.

Методология и методика исследования. В практике теоретизации направленности и перспективности решения задач и проблем профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования будем придерживаться адаптивно-продуктивного, репродуктивно-продуктивного, креативно-продуктивного подходов, определяющих и уточняющих внимание на качестве развития и профессионального становления педагога в системе непрерывного образования.

Результаты. Возможности научного осмысления идей и перспектив использования технологий профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования позволят подойти к системе выбора методологического подхода и способов реализации идей управления качеством достижений личности в профессионально-трудовых отношениях и самовыражении.

Теоретизация возможности использования профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования определяется на базовом уровне через выделение проблем развития и профессионального становления личности педагога, в данной практике определим несоответствия и противоречия в планировании и реализации основ использования профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования, устанавливаемых и уточняемых:

- между выделенными основами и практикой традиционного и инновационного представления успешности и продуктивности личности в системе непрерывного образования и профессионально-трудовых отношений;

- материальным стимулированием руководителей в подготовке к омоложению и обновлению кадрового потенциала образовательной организации и сохранением уровня качества

продуктивного решения задач профессиональной деятельности педагогов в системе непрерывного образования;

- использованием открытости и ясности технологий оценки результативности профессиональной деятельности на основе рейтинга и мониторинга успешности обучающихся у педагогов системы непрерывного образования;
- традиционным и инновационным решением задач развития личности и управления качеством функционирования образовательной организации и пр.

Профессиональная поддержка педагогов в системе непрерывного образования (широкий смысл) – система гарантированной помощи в решении профессионально-трудовых задач и проблем развития личности обучающегося, раскрывающая перспективность развития педагога как профессионала и обучающегося как продуктивно-мыслящую и реалистически выстраивающую возрастосообразную деятельность личность.

Профессиональная поддержка педагогов в системе непрерывного образования (узкий смысл) – процесс и технология гарантированного качества реализации государственной политики в области образования в контексте обеспечения должного уровня формирования профессионализма у педагогов, включенных в систему непрерывного образования и профессионально-трудовых отношений.

Профессиональная поддержка педагогов в системе непрерывного образования (локальный смысл) – ситуативно выстраиваемая практика продуктивного решения задач профессиональной деятельности педагога с использованием фасилитации и корректного, возрастосообразно используемого научного донорства.

Приоритеты профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования – наиболее благоприятные направления теоретизации и решения задач развития личности педагогов с учетом направленности и перспективности развития личности в системе непрерывного образования.

Приоритеты профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования (по субъектному фактору):

- педагоги-студенты и молодые специалисты, осуществляющие профессионально-трудовые отношения в образовательной организации;
- педагоги, затрудняющиеся в использовании тех или иных средств, технологий и форм профессионально-педагогической деятельности, необходимых для качественного решения задач самореализации и развития обучающегося;
- педагоги-совместители, реализующие профессионально-педагогическую деятельность в образовательной организации;

- педагоги, получающие образование в заочной форме, а также педагоги, имеющие малолетних детей и многодетные семьи и пр.

Приоритеты профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования (по фактору идеологии):

- основы гуманистической политики в профессионально-трудовых отношениях определяют на базовом уровне защиту работника системы образования на экономическом (например, заработная плата работника должна быть не меньше МРОТ), законодательном и профессиональном уровнях решения проблем развития личности (повышение квалификации работника должно быть осуществлено не реже 1 раза в три года) и пр.;
- перспективность развития личности и реализация идей креативно-продуктивного подхода в самовыражении и самоактуализации педагога как профессионала;
- инновационное обновление условий и возможностей продуктивного становления педагога в профессиональной деятельности, основанной на учете идей нормального распределения способностей и здоровья, гуманизма, продуктивности и здоровьесбережения и пр.

Идеи выбора моделей и технологий профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования – ценностно-смысловые основы и возможности решения задач построения профессиональной деятельности педагога с учетом персонификации и унификации проблем развития личности в профессионально-трудовых отношениях, возможностей согласованного и корректного уточнения качества и функциональности гуманистической целесообразности развития и самоорганизации среды образовательной организации и пр.

Функции профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования – основные положения теории педагогики, раскрывающие в системе теоретизации и решения проблем развития и управления возможность, перспективность и состоятельность решения задач профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования.

Функции профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования:

- функция научности и перспективности теоретизации и управления качеством решения задач профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования;
- гибкости и оптимальности в решении задач развития личности в системе непрерывного образования;
- функция доступности и открытости в реализации норм культуры и деятельности образовательной организации;
- синергетической конкретики и коррекции условий и возможностей решения задач развития

личности в системе непрерывного образования и профессионально-трудовых отношениях;

- функция диалектического выбора целостной системы позиционирования смыслов и идей профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования на плоскость социального знания как основы для управления качеством достижений личности и общества;
- регламентации и нормирования условий адаптивного, продуктивного и креативного решения задач развития личности;
- функция объективности и целесообразности в выборе направленности транслируемых идей профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования;
- прочности и достоверности в формировании приоритетов и решений задач профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования;
- функция непрерывности и унификации реализации идей гуманизма и здоровьесформирующего мышления на основе управления качеством решения проблем профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования и пр.

Принципы профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования – основные положения теории педагогики, раскрывающие универсальность практики формирования основ и ценностей, смыслов и перспектив использования профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования.

Принципы профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования:

- принцип научности и инновационного обновления качества и содержания программного обеспечения перспектив и возможностей реализации основ профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования;
- наглядности, всесторонности учета проблем и возможностей реализации идей и смыслов профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования;
- принцип всесторонности и системности моделирования и теоретизации процесса повышения качества использования технологий профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования;
- последовательности, объективности и достоверности в технологизации процесса обеспечения качества использования технологий профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования;
- принцип самоорганизации и синергетической синхронности развития личности в системе непрерывного образования и профессионально-трудовых отношений;

- осмысления и рефлексии продуктов деятельности личности в образовательной организации;
- принцип возрастосообразности и культуросообразности в унификации и рационализации условий и моделей повышения качества использования технологий профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования;
- гибкости и конкурентоспособности личности в системе профессионально-трудовых отношений;
- принцип устойчивости в решении задач и ситуативно-смысловой конкретизации проблем повышения качества использования технологий профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования;
- надежности и валидности используемых и разрабатываемых технологий контроля и мониторинга развития личности в системе непрерывного образования и профессионально-трудовых отношениях;
- принцип цикличности и уровневости трансформируемого и транслируемого знания о качестве и перспективности реализации идей профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования и пр.

Педагогические условия повышения качества использования технологий профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования – совокупность положений и моделей, используемых в кейс-конструкте для обеспечения надлежащего качества идей и решений задач и проблем профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования.

Педагогические условия повышения качества использования технологий профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования:

- формирование потенциала гуманизации и продуктивности становления личности в системе непрерывного образования как продукта объективизации условий и возможностей самоорганизации качества развития личности и антропологически обусловленных отношений;
- теоретизация и технологизация составляющих педагогического управления процессом профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования;
- унификация требований и согласованная корректность постановки и оптимизации задач повышения качества использования идей и технологий профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования;
- системно-смысловое и ценностно-акмепедагогическое управление качеством развития личности в образовательной организации и успешности популяризируемых возрастосообразных средств, методов и технологий развития личности в деятельности и общении;

- целенаправленность и унификация возможностей научного поиска и повышения качества использования идей и технологий профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования за счет разрабатываемых научных и научно-методологических решений задач развития, управления, уточнения и оптимизации;
- стимулирование активности педагога и руководителя образовательной организации в системе оценки качества достижений личности и объяснения темпа и уровня развития обучающегося в реализации учебных курсов, учебных дисциплин и программ, построенных с учетом и на основе ФГОС;
- повышение уровня качества, продуктивности, результативности и профессионализма руководителей образовательных организаций системы непрерывного образования, востребованность и качество которых должно быть регламентировано с позиции профессионального управления, наукосообразности, своевременности и перспективности решения задач кадрового обеспечения, методологического, методического, деятельностно-практического, научно-исследовательского и прочих видов задач развития образовательной организации и личности в образовательной организации на основе учета выделяемых составляющих теоретизации и оптимизации задач управления и развития.

Выводы. Направленность идей и создаваемых, уточняемых и модифицируемых моделей, технологий и методов профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования позволяет подойти к задаче создания нового ресурса и концепции обеспечения качества формирования ценностей и смыслов гуманизации и здоровьесформирующего мышления.

Перспективы моделирования и теоретизации, управления и оптимизации решений и идей профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования могут быть раскрыты в разработке программного сопровождения продуктивного развития и становления педагога в системе непрерывного образования, построенного на основе учета профессиональной поддержки и персонификации развития личности как профессионала; кроме того, необходимость разработки унифицированной технологии формирования и развития профессионализма личности педагога на основе учета направленности и профессиональной поддержки педагогов в системе непрерывного образования будет полезна в использовании как руководителями образовательных организаций, так и педагогом в процессе формирования профессионального мастерства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Chernykh S.I., Parshikov V.I. Innovative education in Russia // *International Journal of Economics and Financial Issues*. 2016. Vol. 6, № S1. P. 239–242.
2. Kostyuk N. V., Panina T. S., Dochkin S. A., Pahomova E. A. Innovation potential of vocational education and training institutions as a basis for high quality professional training // *Contemporary Dilemmas: Education, Politics and Values*. 2019. Vol. 6, № S3. P. 4.
3. Каргин Н. И., Свиначенко В. Г., Козырева О. А. Инновационная педагогика как продукт и условие развития современного образования // *Вестник Кемеровского государственного университета*. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2018. № 3. С. 26–32.
4. Ануфриев С. И., Костюкова Т. А. Модернизация современного российского образования: направления, пути реализации целей и задач // *Информация и образование: границы коммуникаций*. 2016. № 8. С. 9–14.
5. Астахова Н. А. Аксиологические основания модернизации современного отечественного образования // *Непрерывное образование*. 2014. № 3. С. 54–56.
6. Иванова Е. О., Осмоловская И. М. О проектировании инновационных образовательных практик // *Ярославский педагогический вестник*. 2019. № 1. С. 8–15.
7. Астахова Н. А. Инновационный подход к преподаванию педагогики как условие подготовки современного учителя // *Вестник Брянского государственного университета*. 2015. № 2. С. 19–22.
8. Пурешева Н. С., Гурина Р. В. Управленческие образовательные инновации и их неспрогнозированные последствия // *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. 2015. № 6. С. 66–71.
9. Козырева О. А. Теоретизация идей продуктивного возрастосообразного становления личности в системе непрерывного образования // *Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы*. 2020. № 3. С. 58–66.
10. Осмоловская И. М. Инновационные образовательные практики: дидактический аспект // *Новое в психолого-педагогических исследованиях*. 2017. № 3. С. 37–46.
11. Реан А. А. Инновационная культура в России как фактор повышения конкурентоспособности страны // *Экономика и предпринимательство*. 2014. № 12-2. С. 45–48.
12. Tkachenko E. V., Manko N. N., Shteinberg V. E. Information age trends: logical-semantic modelling data visualisation in the educational space // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. 2017. Vol. 28. P. 563–576.
13. Леонов Н. И. Внедрение инноваций как фактор возникновения конфликтов в организации: предупреждение и управление // *Искусство управлять*. 2019. № 1. С. 72–80.
14. Chernykh S.I., Parshikov V.I. Corporate education abroad: social and philosophical analysis // *International*

Review of Management and Marketing. 2016. Vol. 6, № 6. P. 272–277.

15. Барышева Т. А., Гогоберидзе А. Г., Савинова Л. Ю. Психология креативности и педагогика творчества в подготовке магистра // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2020. № 2. С. 49–54.

16. Козырева О. А. Теоретизация в педагогике как объект научного поиска и научного исследования // *Гуманитарно-педагогическое образование*. 2019. Т. 5, № 2. С. 116–123.

17. Леонов Н. И. Принципы и подходы в управлении научной и инновационной деятельностью (опыт исследовательского университета) // *Высшее образование в России*. 2011. № 11. С. 19–28.

18. Сергеев Н. К. Теоретико-методологические проблемы непрерывного педагогического образования: к диалектике традиций и инноваций // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2018. № 10. С. 4–9.

19. Черных С. И. Качество образования: инверсия целей и средств // *Педагогический журнал Башкортостана*. 2018. № 5. С. 19–25.

20. Козырева О. А. Теоретизация управления качеством организации научно-исследовательской работы сотрудников и студентов училища олимпийского резерва // *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*. 2019. № 4. С. 46–50.

21. Балицкая Н. В., Козырев Н. А., Козырева О. А. Теоретизация успешности продуктивного становления личности в системе непрерывного образования // *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2020. № 3. С. 130–142.

22. Гурина Р. В. Проблема формирования у студентов ценностных знаний и представлений как составляющих научной картины мира // *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. 2017. Т. 12, № 6. С. 74–79.

23. Сериков В. В. Проблема целостности образовательных систем // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2017. № 3. С. 14–20.

24. Гутак О. Я., Козырев Н. А., Козырева О. А. Педагогическое моделирование как метод и технология продуктивно-инновационного решения задач профессионально-педагогической деятельности // *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2019. № 5. С. 154–162.

25. Козырева О. А. Педагогическое моделирование в профессиональной деятельности учителя и научно-педагогического работника // *Вестник Мининского университета*. 2020. Т. 8, № 2. С. 1.

26. Козырева О. А., Козырев Н. А., Коновалов С. В. Педагогическое моделирование и педагогические конструкты в формировании культуры самостоятельной работы личности // *Современные наукоемкие технологии*. 2018. № 9. С. 177–181.

27. Коновалов С. В., Козырев Н. А., Козырева О. А. Теоретико-методологические возможности

использования педагогического моделирования в системе педагогического и инженерно-технического образования // *Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика*. 2019. Т. 29, № 1. С. 72–86.

28. Омельчук И. Н., Козырев Н. А., Козырева О. А. Педагогическое моделирование в повышении качества педагогической деятельности // *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык*. 2020. № 3. С. 214–226.

29. Козырева О. А. Теоретизация как технология и продукт системы непрерывного образования // *Вестник Северо-Осетинского государственного университета*. 2019. № 3. С. 101–110. DOI: 10.29025/1994-7720-2019-3-101-110.

30. Козырева О. А. Теоретизация как технология и конструкт развития личности в системе непрерывного образования // *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2019. № 4. С. 146–155.

31. Krasnoshchchenko I. P., Serezhnikova R. K., Kolesov V. I. Formation of the professionalism of the personality of the future teacher in the process of preparation in graduate school // *Astra Salvensis*. 2018. Vol. 6. P. 107–114.

32. Гутак О. Я., Козырев Н. А., Козырева О. А. Профессионализм личности как продукт персонификации развития и непрерывного образования // *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2018. № 1. С. 10–14.

33. Коновалов С. В., Козырев Н. А., Козырева О. А. Профессионализм личности как универсальная категория современного образования // *Бизнес. Образование. Право*. 2019. № 2. С. 334–343. DOI: 10.25683/VOLBI.2019.47.203.

34. Черных С. И. Социальные лифты в образовании: проблемы и решения // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27, № 6. С. 88–95.

35. Балицкая Н. В., Козырев Н. А., Козырева О. А. Педагогическая поддержка в системе непрерывного образования как основа адаптивно-продуктивного развития личности // *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2020. № 5. С. 145–154.

36. Костюкова Т. А. Информационная поддержка инновационных процессов в образовании // *Информация и образование: границы коммуникаций*. 2014. № 6. С. 365–366.

37. Козырева О. А. Использование дидактических погрешностей в современной системе непрерывного образования // *Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика*. 2020. Т. 30, № 4. С. 463–469.

38. Козырева О. А. Технологизация, унификация и научное донорство в системе непрерывного образования // *Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова*. 2020. № 3. С. 106–113. DOI: <https://doi.org/10.29025/1994-7720-2020-3-106-113>.

39. Асташова Н. А., Бондырева С. К., Черкасова К. А. Позитивная образовательная среда как условие качества школьного образования // *Мир образования – образование в мире*. 2018. № 4. С. 48–58.

40. Бешенков С. А., Миндзаева Э. В., Шутикова М. И. Информационная безопасность в контексте вызовов

цифрового социума // Человек и образование. 2018. № 2. С. 55–61.

41. Донцов А. И., Донцов Д. А. Научно-методологические основания понимания контекста социализации и социально-психологического развития личности // Школьные технологии. 2018. № 4. С. 10–17.

42. Дэкон В. Н., Гутак О. Я., Черных Т. А. Педагогические основы социализации личности в модели научно-исследовательской деятельности // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2019. № 6. С. 211–218.

43. Судьина Л. Н., Козырев Н. А., Козырева О. А. Социализация и самореализация личности в конструктах научного поиска и научно-педагогического исследования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2018. № 6. С. 253–269.

44. Черных С. И., Паршиков В. И. Цифровая культура как гуманитарный феномен // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6, № 4. С. 601–607.

45. Маринич Н. В., Козырев Н. А., Шевченко Р. А. Культура профессиональной деятельности личности: детерминанты и модели // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2018. № 4. С. 11–19.

46. Кошелев А. А., Быкова А. А., Козырева О. А. Проблемы и перспективы формирования культуры самостоятельной работы обучающегося образовательной организации // Вестник РМАТ. 2020. № 4. С. 104–108.

47. Козырева О. А., Устаев Р. М. Культура деятельности личности в контексте общепедагогических и профессионально-педагогических возможностей непрерывного образования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2019. № 3. С. 166–179.

48. Морин С. В., Гутак О. Я., Козырева О. А. Итоговая аттестация при реализации программ профессиональной переподготовки: требования, модели, результаты (педагогическое образование) : учеб. пособие. Москва : РУСАЙНС, 2019. 196 с.

REFERENCES

1. Chernykh S. I., Parshikov V. I. Innovative education in Russia. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 2016, vol. 6, no. S1, pp. 239–242.

2. Kostyuk N. V., Panina T. S., Dochkin S. A., Pahomova E. A. Innovation potential of vocational education and training institutions as a basis for high quality professional training. *Contemporary Dilemmas: Education, Politics and Values*, 2019, vol. 6, no. S3, pp. 4.

3. Kargin N. I., Svinarenko V. G., Kozyreva O. A. Innovative pedagogy as a product and condition to develop modern education. *Bulletin of the Kemerovo State University. Series: Humanities and social sciences*, 2018, no. 3, pp. 26–32. (In Russ.)

4. Anufriev S. I., Kostyukova T. A. Modernization of modern Russian education: directions, ways of achieving goals and objectives. *Information and education: boundaries of communications*, 2016, no. 8, pp. 9–14. (In Russ.)

5. Astashova N. A. Axiological foundations of modernization of modern domestic education. *Longlife education*, 2014, no. 3, pp. 54–56. (In Russ.)

6. Ivanova E. O., Osmolovskaya I. M. On the design of innovative educational practices. *Yaroslavl pedagogical bulletin*, 2019, no. 1, pp. 8–15. (In Russ.)

7. Astashova N. A. An innovative approach to teaching pedagogy as a condition for training a modern teacher. *Bulletin of Bryansk State University*, 2015, no. 2, pp. 19–22. (In Russ.)

8. Puryшева N. S., Gurina R. V. Management educational innovations and their unpredictable consequences. *Scientific notes of Trans-Baikal State University*, 2015, no. 6, pp. 66–71. (In Russ.)

9. Kozyreva O. A. Theorization of ideas of a productive age-related personality formation in the system of lifelong education. *Bulletin of M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University*, 2020, no. 3, pp. 58–66. (In Russ.)

10. Osmolovskaya I. M. Innovative educational practices: didactic aspect. *New in psychological and pedagogical research*, 2017, no. 3, pp. 37–46. (In Russ.)

11. Rean A. A. Innovative culture in Russia as a factor in increasing the country's competitiveness. *Economy and entrepreneurship*, 2014, no. 12-2, pp. 45–48. (In Russ.)

12. Tkachenko E. V., Manko N. N., Shteinberg V. E. Information age trends: logical-semantic modeling data visualization in the educational space. *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences*, 2017, vol. 28, pp. 563–576. DOI: 10.15405/epsbs.2017.08.66.

13. Leonov N. I. The introduction of innovations as a factor in the emergence of conflicts in the organization: prevention and management. *Art to manage*, 2019, no. 1, pp. 72–80. (In Russ.)

14. Chernykh S. I., Parshikov V. I. Corporate education abroad: social and philosophical analysis. *International Review of Management and Marketing*, 2016, vol. 6, no. 6, pp. 272–277.

15. Barysheva T. A., Gogoberidze A. G., Savinova L. Yu. Psychology of creativity and pedagogy of creativity in the preparation of a master. *Alma Mater (Bulletin of Higher School)*, 2020, no. 2, pp. 49–54. (In Russ.)

16. Kozyreva O. A. Theorization in pedagogy as an object of scientific research and research. *Humanitarian and pedagogical education*, 2019, vol. 5, no. 2, pp. 116–123. (In Russ.)

17. Leonov N. I. Principles and approaches in the management of scientific and innovative activities (the experience of a research university). *Higher education in Russia*, 2011, no. 11, pp. 19–28. (In Russ.)

18. Sergeev N. K. Theoretical and methodological problems of lifelong pedagogical education: to the dialectics of traditions and innovations. *Bulletin of Volgograd State Pedagogical University*, 2018, no. 10, pp. 4–9. (In Russ.)

19. Chernykh S. I. Education quality: inversion of goals and means. *Pedagogical journal of Bashkortostan*, 2018, no. 5, pp. 19–25. (In Russ.)
20. Kozyreva O. A. Theorization of quality management in the organization of research work of staff and students of the Olympic Reserve School. *Bulletin of Altai State Pedagogical University*, 2019, no. 4, pp. 46–50. (In Russ.)
21. Balitskaya N. V., Kozyrev N. A., Kozyreva O. A. Theorization of the productive formation success of an individual in the longlife education system. *Bulletin of North Caucasus Federal University*, 2020, no. 3, pp. 130–142. (In Russ.)
22. Gurina R. V. The problem of forming student coenological knowledge and ideas as components of the world scientific picture. *Scientific notes of Transbaikalian State University*, 2017, vol. 12, no. 6, pp. 74–79. (In Russ.)
23. Serikov V. V. The problem of the integrity of educational systems. *Bulletin of Volgograd State Pedagogical University*, 2017, no. 3, pp. 14–20. (In Russ.)
24. Gutak O. Ya., Kozyrev N. A., Kozyreva O. A. Pedagogical modeling as a method and technology of productive and innovative solution of professional and pedagogical activity tasks. *Bulletin of North Caucasian Federal University*, 2019, no. 5, pp. 154–162. (In Russ.)
25. Kozyreva O. A. Pedagogical modeling in the professional activity of a teacher and a scientific-pedagogical worker. *Bulletin of Minin University*, 2020, vol. 8, no. 2, pp. 1–19. (In Russ.)
26. Kozyreva O. A., Kozyrev N. A., Konovalov S. V. Pedagogical modeling and pedagogical constructs in forming an individual self-dependent work culture. *Modern science-intensive technologies*, 2018, no. 9, pp. 177–181. (In Russ.)
27. Konovalov S. V., Kozyrev N. A., Kozyreva O. A. Theoretical and methodological possibilities of using pedagogical modeling in the system of pedagogical and engineering-technical education. *Bulletin of Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 29, no. 1, pp. 72–86. (In Russ.)
28. Omelchuk I. N., Kozyrev N. A., Kozyreva O. A. Pedagogical modeling in improving the quality of pedagogical activity. *Crede Experto: transport, society, education, language*, 2020, no. 3, pp. 214–226. (In Russ.)
29. Kozyreva O. A. Theorization as a technology and product of the system of continuous education. *Bulletin of K. Khetagurov North Ossetian State University*, 2019, no. 3, pp. 101–110. (In Russ.)
30. Kozyreva O. A. Theorization as a technology and construct of personality development in the system of lifelong education. *Bulletin of North Caucasus Federal University*, 2019, no. 4, pp. 146–155. (In Russ.)
31. Krasnoshchchenko I. P., Serezhnikova R. K., Kolesov V. I. Forming the personality professionalism of a future teacher in the process of preparation in graduate school. *Astra Salvensis*, 2018, vol. 6, pp. 107–114.
32. Gutak O. Ya., Kozyrev N. A., Kozyreva O. A. Professionalism of the individual as a product of personification of development and continuous education. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and social sciences*, 2018, no. 1, pp. 10–14. (In Russ.)
33. Konovalov S. V., Kozyrev N. A., Kozyreva O. A. Personal professionalism as a universal category of modern education. *Business. Education. Right*, 2019, no. 2, pp. 334–343. DOI: 10.25683/VOLBI.2019.47.203. (In Russ.)
34. Chernykh S. I. Social lifts in education: problems and solutions. *Higher education in Russia*, 2018, vol. 27, no. 6, pp. 88–95. (In Russ.)
35. Balitskaya N. V., Kozyrev N. A., Kozyreva O. A. Pedagogical support in the longlife education system as the base for individual adaptive-productive development. *Bulletin of North Caucasus Federal University*, 2020, no. 5, pp. 145–154. (In Russ.)
36. Kostyukova T. A. Information support of innovative processes in education. *Information and education: boundaries of communications*, 2014, no. 6, pp. 365–366. (In Russ.)
37. Kozyreva O. A. The use of didactic rattles in the modern system of continuous education. *Bulletin of Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2020, vol. 30, no. 4, pp. 463–469. (In Russ.)
38. Kozyreva O. A. Technologization, unification and scientific donation in the longlife education system. *Bulletin of K. Khetagurov North Ossetian State University*, 2020, no. 3, pp. 106–113. (In Russ.)
39. Astashova N. A., Bondyрева S. K., Cherkasova K. A. Positive educational environment as a condition for the school education quality. *World of education - education in the world*, 2018, no. 4, pp. 48–58. (In Russ.)
40. Beshenkov S. A., Mindzaeva E. V., Shutikova M. I. Information security in the context of the digital society challenges. *Man and education*, 2018, no. 2, pp. 55–61. (In Russ.)
41. Dontsov A. I., Dontsov D. A. Scientific and methodological foundations for understanding the context of a personality socialization and socio-psychological development. *School technologies*, 2018, no. 4, pp. 10–17. (In Russ.)
42. Dekon V. N., Gutak O. Ya., Chernykh T. A. Pedagogical foundations of personality socialization in the research activity model. *Bulletin of North Caucasus Federal University*, 2019, no. 6, pp. 211–218. (In Russ.)
43. Sudyina L. N., Kozyrev N. A., Kozyreva O. A. The individual socialization and self-realization in the constructs of research and scientific-pedagogical work. *Bulletin of North Caucasus Federal University*, 2018, no. 6, pp. 253–269. (In Russ.)
44. Chernykh S. I., Parshikov V. I. Digital culture as a humanitarian phenomenon. *Professional education in the modern world*, 2016, vol. 6, no. 4, pp. 601–607. (In Russ.)
45. Marynich N. V., Kozyrev N. A., Shevchenko R. A. Culture of a person professional activity: determinants and models. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and social sciences*, 2018, no. 4, pp. 11–19. (In Russ.)

46. Koshelev A. A., Bykova A. A., Kozyreva O. A. Problems and prospects to form a culture of a student independent work in an educational organization. *Bulletin of Bulletin of Russian International Academy of Tourism*, 2020, no. 4, pp. 104–108. (In Russ)

47. Kozyreva O. A., Ustaev R. M. The culture of personality activity in the context of general pedagogical

and professional-pedagogical opportunities of longlife education. *Bulletin of North Caucasus Federal University*, 2019, no. 3, pp. 166–179. (in Russ)

48. Morin S. V., Gutak O. Ya., Kozyreva O. A. *Final certification to implement professional retraining programs: requirements, models, results (teacher education): a manual*. Moscow, RUSAINS, 2019, 196 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Шибаета Наталья Николаевна – директор, Средняя общеобразовательная школа № 67 (Российская Федерация, 654080, г. Новокузнецк, ул. Тольятти, 52, e-mail: shbv-nn@yandex.ru).

Юрьев Алексей Борисович – доктор технических наук, доцент, ректор, Сибирский государственный индустриальный университет (Российская Федерация, 654007, г. Новокузнецк, ул. Кирова, 42, e-mail: yurjev-ab@yandex.ru).

Козырева Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, Сибирский государственный индустриальный университет (Российская Федерация, 654007, г. Новокузнецк, ул. Кирова, 42, e-mail: kozireva-oa@yandex.ru)

Статья поступила в редакцию 01.02.21

После доработки 29.04.21

Принята к публикации 30.04.21

Information about the authors

Natalya N. Shibaeva – Director, Secondary School no. 67 (52, Tolyatti Str., Novokuznetsk, 654080, Russian Federation, e-mail: shbv-nn@yandex.ru).

Alexey B. Yuriev – Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, Rector, Siberian State Industrial University (42, Kirov Str., Novokuznetsk, 654007, Russian Federation, e-mail: yurjev-ab@yandex.ru).

Olga A. Kozyreva – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Siberian State Industrial University (42 Kirov Str., Novokuznetsk, 654007, Russian Federation, e-mail: kozireva-oa@yandex.ru).

The paper was submitted 01.02.21

Received after reworking 29.04.21

Accepted for publication 30.04.21

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-18

УДК 371

Оригинальная научная статья

Дыхательная гимнастика как эффективная здоровьеразвивающая технология для обучающихся в общеобразовательной организации

О. В. Голубь

*Волгоградский государственный университет
Волгоградский государственный медицинский университет
Волгоград, Российская Федерация
e-mail: golub@volsu.ru*

А. В. Морозов

*Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России
Москва, Российская Федерация
e-mail: doc_morozov@mail.ru*

А. А. Озерина

*Волгоградский государственный университет
Волгоградский государственный медицинский университет
Волгоград, Российская Федерация
e-mail: ozerina@volsu.ru*

Т. С. Тимофеева

*Волгоградский государственный университет
Волгоград, Российская Федерация
e-mail: timofeeva@volsu.ru*

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена негативными тенденциями, отмечаемыми Росстатом Российской Федерации, приводящими к ухудшению состояния здоровья детей и подростков на протяжении нескольких последних десятилетий, что отрицательно влияет как на качество жизни отдельной личности, так и на общество в целом. Авторы статьи предлагают рассматривать применение здоровьеразвивающих и здоровьесберегающих технологий в качестве значимого фактора, использование которого способствует стабилизации обозначенной ситуации. Дыхательная гимнастика является классическим методом улучшения здоровья с доказанной эффективностью. В ситуации же пандемии, обусловленной распространением COVID-19, значимость использования технологии дыхательной гимнастики как здоровьесберегающей и здоровьеразвивающей, направленной на профилактику этого заболевания, многократно возрастает. Однако в условиях современной школы применение рассматриваемой нами технологии весьма ограничено в силу недооценки ее значимости и пользы для сохранения и улучшения здоровья обучающихся. Овладение основами дыхательной гимнастики не предусмотрено в федеральных государственных образовательных стандартах основного и среднего общего образования, что подчеркивает значимость и своевременность проведенного нами исследования. В статье представлены результаты лонгитюдного формирующего эксперимента, проведенного в период с 2015 по 2019 г., целью которого было выявление эффективности дыхательной гимнастики как здоровьеразвивающей технологии на занятиях физической культурой, способствующей объективному улучшению состояния здоровья обучающихся, повышению показателей их индивидуальной адаптивности и академической успеваемости. Анализ полученных нами результатов исследования позволил сделать вывод о том, что все перечисленные выше показатели значительно улучшились. Внедрение рассматриваемой нами здоровьеразвивающей технологии способствовало значительному повышению показателей качества жизни школьников, принявших участие в эксперименте.

Ключевые слова: обучающиеся, здоровьеразвивающая технология, дыхательная гимнастика, общеобразовательная организация, здоровьесберегающие образовательные технологии, физическая культура, здоровье, академическая успеваемость

Для цитирования: Голубь О. В., Морозов А. В., Озерина А. А., Тимофеева Т. С. Дыхательная гимнастика как эффективная здоровьеразвивающая технология для обучающихся в общеобразовательной организации // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 177–186. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-18>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-18
Full Article

Breathing exercises as an effective health-developing technology for students in general education organizations

Golub, O. V.

*Volgograd State University
Volgograd State Medical University
Volgograd, Russian Federation
e-mail: golub@volsu.ru*

Morozov, A. V.

*Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia
Moscow, Russian Federation
e-mail: doc_morozov@mail.ru*

Ozerina, A. A.

*Volgograd State University
Volgograd State Medical University
Volgograd, Russian Federation
e-mail: ozerina@volsu.ru*

Timofeeva, T. S.

*Volgograd State University
Volgograd, Russian Federation
e-mail: timofeeva@volsu.ru*

Abstract. The relevance of the study is due to the negative trends noted by Rosstat of the Russian Federation, which lead to a deterioration in the health of children and adolescents over the past few decades, which negatively affects both the quality of life of an individual and society as a whole. The authors of the article suggest considering the use of health-promoting and health-saving technologies as a significant factor, the use of which contributes to the stabilization of the indicated situation. Breathing exercises are a classic method of improving health with proven effectiveness. In the situation of a pandemic caused by the spread of COVID-19, the importance of using the technology of respiratory gymnastics as a health-saving and health-developing, aimed at preventing this disease, increases many times. However, in the conditions of modern schools, the use of this technology is very limited due to the underestimation of its significance and benefits for preserving and improving the health of students. Mastering the basics of breathing exercises is not provided for in the Federal state educational standards of basic and secondary General education, which emphasizes the importance and timeliness of our research. The article presents the results of a longitudinal shaping experiment conducted in the period from 2015 to 2019, the purpose of which was to identify the effectiveness of respiratory gymnastics as a health-developing technology in physical education classes, contributing to the objective improvement of students' health, increasing their individual adaptability and academic performance. Our analysis of the results of the study allowed us to conclude that all of the above indicators have significantly improved. The introduction of the health-developing technology we are considering has significantly improved the quality of life of schoolchildren who took part in the experiment.

Keywords: students, health-developing technology, breathing exercises, General education organization, health-saving educational technologies, physical culture, health, academic performance

Citation: Golub, O. V., Morozov, A. V., Ozerina, A. A., Timofeeva, T. S. [Breathing exercises as an effective health-developing technology for students in general education organizations]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 2, pp. 177–186. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-18>

Введение. В российском образовании назрела необходимость интеграции психолого-педагогических и медицинских технологий, что обусловлено устойчивой тенденцией ухудшения состояния здоровья детей и подростков. По данным Федеральной службы государственной статистики Российской Федерации, на протяжении последних пятнадцати лет заболеваемость детей в возрасте от 0 до 14 лет имеет негативную тенденцию роста [3]. В связи с этим в плане основных мероприятий до 2020 г., проводимых в рамках десятилетия детства, утвержденных Распоряжением Правительства РФ от 06.07.2018 № 1375-Р (ред. от 14.12.2019), перечислен ряд задач, которые стоят перед Минздравом РФ и Минпросвещения РФ, по работе с детьми и подростками с целью охраны и укрепления их здоровья, в том числе такие как:

- организация проведения научных исследований современного детства, включая физиологический, психологический и социальный портреты ребенка;
- внедрение здоровьесберегающих технологий и основ медицинских знаний;
- мониторинг охраны здоровья обучающихся в общеобразовательных организациях;
- совершенствование системы медицинского сопровождения занятий физической культурой и спортом;
- создание возможностей реабилитации посредством адаптивной физической культуры и спорта [11].

В связи с вышеизложенным формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, культивирование ценности здорового образа жизни у школьников, начиная с самых младших классов [9], является задачей не столько медицинской сферы, сколько всей системы современного образования.

Постановка задачи. Включение в образовательные стандарты нового поколения аспектов здоровьесберегающих и здоровьеразвивающих технологий становится государственной задачей, поскольку здоровье детей и подростков является одним из важнейших факторов успешной адаптации к школе и академической успеваемости. Напротив, ухудшение показателей здоровья среди обучающихся общеобразовательных организаций, увеличение количества детей с инвалидностью обуславливает в том числе школьную неуспеваемость и дезадаптацию детей наравне с их социальным неблагополучием [13; 17–19].

Внедрение здоровьеразвивающих образовательных технологий в учебный процесс, реализуемый в современных общеобразовательных организациях, представляет собой существенную составляющую инклюзивного подхода, задачей которого является интеграция здоровых обучающихся и детей, имеющих серьезные заболевания, в единую образовательную среду, создание психологически благоприятных условий для развития личности несовершеннолетнего и ее успешности в целом [7].

В традиционном понимании здоровьеразвивающие технологии разрабатывались с учетом актуального физического состояния здоровья ребенка. В настоящее же время здоровьеразвивающие технологии носят интегративный характер и включают показатели физического, психического, эмоционального, нравственного и социального здоровья [1].

В международном сообществе накоплен большой опыт, который ориентирован на построение новой системы образования, где на первый план выступает сохранение психофизиологического благополучия личности ребенка [2; 15; 20; 22]. На уровне государства здоровьеразвивающие технологии внедряются в новые образовательные стандарты, повышая требования как к педагогической и психологической подготовке специалистов, осуществляющих работу с детьми, так и к самим образовательным организациям [8]. На уровне школы формы и методы применения здоровьеразвивающих технологий весьма разнообразны. Формирование осознанного отношения к своему здоровью может происходить во время освоения учебных предметов (через обсуждение с детьми литературных произведений, этнокультурных традиций, решение ситуационных задач по математике с учетом знаний об особенностях организма человека, через организацию экскурсий и т. д.), а также на внеклассных мероприятиях, посвященных здоровому образу жизни.

Показателями эффективности внедрения здоровьеразвивающих технологий, помимо нормативов физического здоровья, являются уровень адаптации и академическая успеваемость обучающихся. В широком понимании адаптация к школе является одним из важных аспектов социальной адаптации и определяется через приспособление как к самому процессу обучения, к новым требованиям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности,

так и к взаимодействию с одноклассниками, учителями. Академическая успеваемость обычно измеряется в виде усредненной оценки (среднего балла) по совокупности изучаемых дисциплин. Школьная неуспеваемость как следствие низких оценок возникает из-за совокупности психологических, дидактических, социальных и физиологических причин. На психологическом уровне неуспевающий ребенок испытывает постоянное напряжение и стресс, вызванный чувством неуверенности в себе, ощущением непохожести на своих сверстников, несоответствия собственной личности ожиданиям родных и учителей. На наш взгляд, изучение академической успеваемости и адаптации ребенка является важным условием внедрения общеобразовательной организацией здоровьесберегающих и здоровьеразвивающих технологий.

Реализация здоровьеразвивающих технологий предполагает внедрение в образовательный процесс новых наиболее эффективных методов и приемов, которые подходят большинству обучающихся. Одной из таких технологий, направленных на сохранение и улучшение здоровья детей и подростков, являются специальные комплексы упражнений по дыхательной гимнастике. Учеными доказано благотворное влияние этой технологии на функциональное состояние человека [10; 12], однако ее применение в современной российской школе не является обязательным и систематическим.

В настоящее время разработано огромное количество различных методик дыхательной гимнастики, среди которых – дыхательная гимнастика по методу А. Н. Стрельниковой, дыхательная гимнастика по методу К. П. Бутейко и др., но необходимость их обязательного внедрения в образовательный процесс на уроках физической культуры, а также их психолого-педагогическая эффективность еще недостаточно изучены и подтверждены эмпирически.

Цель нашего исследования – выявление эффективности внедрения на уроках физической культуры специально разработанных упражнений дыхательной гимнастики как здоровьеразвивающей образовательной технологии для школьников, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе (СМГ), а также для повышения уровня школьной адаптации и академической успеваемости обучающихся.

Методология и методика исследования. Эмпирическое исследование проходило в форме лонгитюдного эксперимента с 1 сентября 2015 г. по 1 сентября 2019 г., включавшего констатирующий, формирующий и контрольный этапы, а также этап обработки, анализа и интерпретации данных (2019–2020 гг.). На этапе формирующего эксперимента проводилось внедрение комплекса дыхательной гимнастики для детей, относящихся

к СМГ. В ходе занятий физической культурой были поставлены также и обучающие цели, в частности, учащиеся ознакомились с движениями, которые они должны выполнять в ходе занятия, прошло обучение технике правильного дыхания. В ходе занятия школьники делали упражнения дыхательной гимнастики по методике А. Н. Стрельниковой. Среди них были такие упражнения, как «Ладони», «Погончики», «Насос», «Кошка», «Обними свои плечи», «Большой маятник», «Повороты головы», «Ушки». Занятия проводились в школьном спортивном зале с использованием стандартного оборудования. С целью контроля за состоянием здоровья лиц, участвовавших в эксперименте, использовались хронометраж (для оценки плотности занятия) и пульсометрия (для оценки адекватности нагрузки возможностям обучающихся и правильности распределения нагрузки на уроке). Степень допустимой физической нагрузки определялась по реакции сердечно-сосудистой системы (учащение пульса не должно превышать 150 уд/мин).

Зависимыми переменными, определяющими взаимосвязь дыхательной гимнастики с состоянием здоровья и успешностью обучения, были уровень академической успеваемости и уровень школьной адаптации. В начале учебного года фиксировался средний балл по учебным предметам на момент начала занятий в СМГ дыхательной гимнастикой, а также измерялись показатели психологической адаптации к школе. Для сбора эмпирических данных об адаптации участников эксперимента использовались следующие психодиагностические методики: схема изучения социально-психологической адаптации ребенка в школе по Э. М. Александровской; схема наблюдения за адаптацией и эффективностью учебной деятельности учащихся (Э. М. Александровской, С. М. Громбах), опросник социально-психологической адаптации Р. Даймонда – К. Роджерса). Методики подбирались с учетом возраста обучающихся.

В ходе контрольного этапа определялась эффективность дыхательной гимнастики в соответствии с показателями школьной адаптации и академической успеваемости, а также уровня здоровья обучающихся (оценка улучшения состояния здоровья как показатель перевода школьников из СМГ в основную группу на основании справки врача-педиатра детской поликлиники): в конце каждого учебного года повторно измерялись уровень школьной адаптации, академической успеваемости и показатели здоровья учащихся.

Эмпирической базой исследования выступили общеобразовательные организации г. Волгограда. Всего в исследовании приняло участие 1 007 обучающихся с 1 по 11 классы, выборка была разделена на экспериментальную (учащиеся, отнесенные по состоянию здоровья к СМГ) и контрольную

(учащиеся, посещающие общие занятия по физической культуре) группы.

Результаты. В ходе проведенного исследования нами были получены следующие результаты.

Во-первых, наблюдается положительная динамика повышения уровня школьной адаптации учащихся, участвовавших в экспериментальном исследовании. В связи с тем что не существует единой методики для оценки адаптации к школе для детей разного возраста, результаты диагностики представлены в баллах, которые можно сопоставить только в пределах конкретных возрастных групп (младший школьный возраст – учащиеся 1–5 классов; младший подростковый возраст – учащиеся 6–7 классов; старший подростковый возраст – учащиеся 8–11 классов).

Данные по результатам эксперимента, отражающего изменения уровня школьной адаптации представлены в таблице 1 (буквами «Э» и «К» обозначены контрольная и экспериментальная группы).

Анализ результатов, представленных в таблице 1, позволяет нам сделать вывод о том, что средние значения показателей адаптации обучающихся, задействованных в эксперименте, в целом ниже, чем у их сверстников. Однако после регулярных занятий с использованием дыхательной гимнастики наблюдаются положительные тенденции. К концу учебного года обучающиеся из СМГ выравниваются в показателях с другими обучающимися по уровню адаптации.

В некоторых случаях их уровень адаптации в целом ниже, чем у детей из контрольной группы, но значительно отличается от показателя в начале года.

В таблице значимые различия выделены жирным шрифтом. Особенно существенно уровень школьной адаптации возрастает в контрольной группе обследуемых младшего школьного возраста. Скорее всего, это обусловлено целенаправленной работой сотрудников психолого-педагогической службы, ориентированной в большей степени на содействие адаптации обучающихся начальной школы. Также необходимо отметить, что исходный уровень адаптации во всех экспериментальных группах ниже, чем в контрольных, что подтверждает изложенное нами ранее предположение о наличии психолого-педагогических трудностей у детей и подростков, имеющих различные заболевания и необходимости их специализированной поддержки.

Во-вторых, нами зафиксированы прогрессирующие изменения уровня академической успеваемости. Для расчета этого показателя использовались два средних значения: успеваемости по всем предметам по результатам выставления первой промежуточной аттестации и итоговой успеваемости за учебный год. При вычислении этого показателя исключение составляли обучающиеся 1 классов (в связи с отсутствием у них системы оценивания).

Таблица 1. Показатели школьной адаптации в контрольной и экспериментальной группах
Table 1. Indicators of school adaptation at the control and experimental groups

Период	2015/2016 учебный год						2016/2017 учебный год					
Подгруппы	1–5 класс		6–7 класс		8–11 класс		1–5 класс		6–7 класс		8–11 класс	
	Э	К	Э	К	Э	К	Э	К	Э	К	Э	К
Показатель адаптации на начало учебного года	12,3	15,1	19,2	25	65,0	108,3	15,4	18,1	23,8	32,3	80,7	105,4
Показатель адаптации на конец учебного года	17,1	17,4	24,1	33,1	69,1	116,7	18,1	18,4	24,1	32,7	91,8	113,1
Период	2017/2018 учебный год						2018/2019 учебный год					
Подгруппы	1–5 класс		6–7 класс		8–11 класс		1–5 класс		6–7 класс		8–11 класс	
	Э	К	Э	К	Э	К	Э	К	Э	К	Э	К
Показатель адаптации на начало учебного года	14,8	17,0	25,9	35,1	73,6	77,8	14,4	17,2	30,1	36,2	98,2	125,1
Показатель адаптации на конец учебного года	18,7	18,5	29,1	37,2	74,1	99,9	19,1	19,2	33,4	37	110,1	122,9

Показатели динамики академической успеваемости участников эксперимента представлены в таблице 2.

Анализ результатов, представленных в таблице 2, позволяет сделать вывод о том, что показатели академической успеваемости обучающихся повысились с 3,83 (сентябрь 2015 г.) до 4,03 (май 2016 г.) при $p = 0,032$. Значимые различия были получены в 1-й и 2-й подгруппах (с помощью непараметрического критерия Манна – Уитни). В 2016/17 учебном году анализ успеваемости также позволил выявить положительную динамику. Все участники эксперимента смогли закончить учебный год более успешно, чем предыдущий (4,04 и 4,38 соответственно). Статистика показателей успеваемости школьников в 2017/18 учебном году осталась практически на том же уровне (4,11 и 4,12).

Необходимо также учесть тот факт, что 10 из 12 человек, которые начали заниматься по программе дыхательной гимнастики, перешли в 5 класс. У них начался адаптационный период, связанный с переходом на новую ступень образования. Однако занятия по физической культуре позволили им не снизить показатели успеваемости, как это произошло с другими учениками 5 классов.

Наибольшая статистическая разница в успеваемости была зафиксирована в период 2018–2019 г.

Из 18 человек в СМГ 12 являлись вновь прибывшими (среди них учащиеся как 1, так 7 и 10 классов). До 2018 г. они не занимались дыхательной гимнастикой, но показатель их успеваемости за год значительно возрос по сравнению с предыдущим (3,77 и 4,12, соответственно). При этом в контрольной группе наблюдалось снижение данного показателя (с 4,7 до 3,8), то есть школьники не смогли заниматься весь год на одном уровне и в итоге получили более низкие результаты, чем могли.

Необходимо учитывать, что численность детей из экспериментальной группы значительно меньше общего числа обучающихся, поэтому чуть более низкие показатели успеваемости в контрольной группе объясняются законом нормального распределения. При этом важно отметить, что средние значения, зафиксированные в начале учебного года, практически не менялись у школьников из контрольной группы в течение всего периода обучения. Их успеваемость обусловлена не временным фактором включения в образовательный процесс, а, скорее, индивидуально-психологическими особенностями (мотивацией, уровнем общих и специальных способностей, устойчивостью внимания и т. д.) и социальными факторами (сложностью образовательной программы, спецификой учебных

Таблица 2. Динамика показателей академической успеваемости обучающихся со 2 по 11 класс экспериментальной и контрольной групп

Table 2. The dynamics of academic performance indicators of the 2nd–11th form students at the experimental and control groups

Показатели успеваемости по годам		Среднее значение в экспериментальной группе	Уровень значимости $p \leq 0,05(*)$, $p \leq 0,01(**)$	Среднее значение в контрольной группе	Уровень значимости $p \leq 0,05(*)$, $p \leq 0,01(**)$
Успеваемость в 2015/2016 учебном году	на начало года	3,83	0.032*	4,11	0,671
	на конец года	4,03		4,20	
Успеваемость в 2016/2017 учебном году	на начало года	4,04	0.041*	4,16	0,812
	на конец года	4,38		4,05	
Успеваемость в 2017/2018 учебном году	на начало года	4,11	0,878	3,97	0,508
	на конец года	4,12		4,03	
Успеваемость в 2018/2019 учебном году	на начало года	3,77	0.002**	4,7	0.036*
	на конец года	4,12		3,8	

предметов, системой оценивания того или иного педагога, межличностными отношениями в школе и в семье и др.).

Полученные результаты свидетельствуют о положительной динамике, которая оказывают занятия дыхательной гимнастикой на академическую успеваемость школьника, улучшают его индивидуальные достижения за счет сохранения работоспособности, умения справляться со стрессовыми факторами.

В-третьих, нами был осуществлен мониторинг динамики состояния здоровья детей и подростков, посещающих СМГ, участвовавших в формирующем эксперименте. Полученные результаты свидетельствуют, что за время проведения формирующего эксперимента число детей в СМГ значительно сократилось (причем, что важно отметить, не за счет перевода в другие школы, а за счет перевода в основную группу):

- в первый год использования методов дыхательной гимнастики 40% детей (16 человек из 40) были переведены в основную группу;
- во второй год использования методов дыхательной гимнастики 53% детей (17 человек из 32) были переведены в основную группу;
- третий год работы показал, что из 14 человек 5 были переведены в основную группу (35,7%);
- в ходе четвертого года реализации эксперимента 8 человек из 18 укрепили свое здоровье и были переведены в основную группу (44,4%).

При этом у всех школьников улучшились результаты обучения, что подтверждают показатели их академической успеваемости.

Школьное образование предполагает ежегодное увеличение группы СМГ за счет детей, которые поступают в школу в 1 класс или переводятся из других школ. Из 40 детей, которые были зачислены в СМГ на 1 сентября 2015 г., к 1 сентября 2019 г. по спискам обучающихся осталось 6 человек. Это составляет 15% от первоначального количества школьников. 85% обучающихся были переведены по состоянию здоровья из специальной в основную группу по физической культуре. Таким образом, медицинские показатели также говорят об эффективности дыхательной гимнастики для здоровья детей и подростков.

Выводы. Значимость исследования эффективности дыхательной гимнастики на занятиях физической культуры связана с общей тенденцией к ухудшению состояния здоровья школьников. Негативные последствия такой динамики затрагивают как успешность адаптации к образовательному процессу, успешность обучения, так и ухудшение здоровья в будущем, ограничения в трудоспособности и понижение качества жизни в целом.

Исследование, результаты которого представлены в статье, расширяют и подтверждают данные ученых об адаптационных возможностях дыхательной гимнастики [5; 6; 21; 23; 24]. Полученные нами данные дополняют многолетний опыт А. Н. Стрельниковой и ее последователей, доказавших эффективность использования дыхательных упражнений как не только профилактической здоровьесберегающей, но и здоровьеразвивающей технологии, а также специального метода лечения [4; 14].

Дыхательная гимнастика имеет несомненное преимущество по сравнению с другими здоровьесберегающими и оздоровительными технологиями в образовательном процессе. Эта технология обладает такими свойствами, как доступность и эффективность в лечении и профилактике заболеваний, отсутствие возрастных ограничений и противопоказаний; для ее проведения не требуется специальных материальных и технических затрат как со стороны самих школьников и их родителей, так и со стороны образовательной организации. Особую актуальность эта здоровьеразвивающая технология приобретает в работе с детьми, отнесенными по состоянию здоровья к СМГ. В ситуации же пандемии, обусловленной распространением COVID-19, значимость использования технологии дыхательной гимнастики как здоровьесберегающей и здоровьеразвивающей, направленной на профилактику данного заболевания, многократно возрастает [16].

Необходимо отметить, что доказать экспериментально эффективность и проследить положительную динамику здоровья детей в системе школьного образования достаточно сложно из-за постоянного изменения состава экспериментальных групп в связи с естественными условиями (переход в другую школу и вновь прибывшие учащиеся). Кроме того, в нашем исследовании не проводился строгий учет типа заболевания ребенка и аппаратный контроль психофизиологических параметров. Нельзя исключать и факторы естественного взросления.

Вместе с тем результаты эксперимента показали, что за период исследования из специальной группы в основную (на основании медицинских заключений педиатра) было переведено 46 человек, что подтверждает эффективность применения дыхательной гимнастики для укрепления здоровья обучающихся. Кроме того, повысились уровни академической успеваемости и адаптации обучающихся, что позволяет сделать вывод о том, что чем раньше рассматриваемая здоровьеразвивающая технология будет внедряться в образовательную практику, тем выше и полноценнее будет эффект от ее применения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байкова Л. А. Некоторые результаты исследования в рамках проекта TEMPUS социального здоровья и особых образовательных потребностей детей в гетерогенных образовательных организациях // Человеческий капитал. 2016. № 10. С. 7–15.
2. Ермакова Т. С. Индивидуализация формирования культуры здоровья школьников в польских школах // Педагогика физической культуры и спорта. 2015. № 1. С. 29–33.
3. Здравоохранение в России. Статистический сборник. М.: Росстат, 2019. 170 с.
4. Киселёва Е. А. Эффективность воздействия дыхательной гимнастики Стрельниковой А. Н. на физическое состояние больных бронхиальной астмой // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2008. № 2. С. 88–101.
5. Макарова Т. А. Сопряженное воздействие оздоровительных видов гимнастики на физическую подготовку младших школьников // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2011. № 141. С. 160–164.
6. Михайлов А. С. Дыхательная гимнастика как одно из средств развития общей выносливости // Учёные записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2017. № 5. С. 127–130.
7. Морозов А. В. Здоровьесберегающие технологии в инклюзивном и дистанционном образовании при обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. Т. 8. С. 1–5.
8. Морозов А. В. Психологическое сопровождение субъектов образовательных отношений в условиях современного коммуникативного пространства // Образование и развитие личности в современном коммуникативном пространстве: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Иркутск, 2016. С. 308–315.
9. Морозов А. В., Локанов А. Г. Формирование целевых ориентиров на здоровый образ жизни у детей младшего школьного возраста с помощью системы боевого искусства Тай-Дзюцу // Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых // Материалы X Междунар. науч. конф. Шуя, 2017. С. 127.
10. Перегудова Н. В. Дыхательная гимнастика как средство общей выносливости и иммунитета // Инновационная наука. 2015. № 10-3. С. 152–155.
11. Распоряжение правительства РФ от 06.07.2018 № 1375-р (ред. от 14.12.2019) «Об утверждении плана основных мероприятий до 2020 года, проводимых в рамках десятилетия детства» // Консультант плюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_301904/ (дата обращения: 15.08.2020).
12. Синянский В. А., Каленик Р. С., Назаренко Б. А. Использование дыхательных упражнений работниками образовательных организаций МВД России // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2020. № 1. С. 33–39.
13. Тончева А. В. Причины неуспеваемости современных школьников // Вестник Чувашского университета. 2012. № 1. С. 181–186.
14. Трофимова Я. А., Минникаева Н. В. Оценка эффективности использования дыхательной гимнастики по А. Н. Стрельниковой со старшими дошкольниками // Наука-2020. 2017. № 4 (15). С. 136–141.
15. Amoly E. et al. Green and blue spaces and behavioral development in Barcelona schoolchildren: the BREATHE Project // Environmental health perspectives. 2014. Т. 122. № 12. pp. 1351.
16. Bashkireva T., Bashkireva A., Ermakova N., Morozov A., Yulina G. Health Indicators of Students in Weekly Dynamics in Conditions of Distance Learning and Self-Isolation During the Period of COVID-19 // Proceedings of the Research Technologies of Pandemic Coronavirus Impact (RTCOV 2020) // Atlantis press SARL / Advances in Social Science, Education and Humanities Research. 2020. vol. 486. pp. 529–532.
17. Datar A., Nicosia N., Shier V. Maternal work and children's diet, activity, and obesity // Social Science & Medicine. 2014. Т. 107. pp. 196–204.
18. Halfon N., Wise P. H., Forrest C. B. The changing nature of children's health development: new challenges require major policy solutions // Health Affairs. 2014. Т. 33. № 12. pp. 2116–2124.
19. Honkala S. World Health Organization approaches for surveys of health behaviour among schoolchildren and for health-promoting schools // Medical Principles and Practice. 2014. Т. 23. № 1. pp. 24–31.
20. Oellingrath I. M., Svendsen M. V., Hestetun I. Eating patterns and mental health problems in early adolescence—a cross-sectional study of 12-13-year-old Norwegian schoolchildren // Public health nutrition. 2014. Т. 17. № 11. pp. 2554–2562.
21. Romanchuk A., Glushchenko M. Effect of the complex breathing exercises with massage gymnastics on physical readiness of children with CNS // Journal of Health Sciences. 2013. № 3. pp. 349–356.
22. Shoshani A., Steinmetz S. Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being // Journal of Happiness Studies. 2014. Т. 15. № 6. pp. 1289–1311.
23. Thomas M., Bruton A. Breathing exercises for asthma // Breathe. 2014. Т. 10. № 4. pp. 312–322.
24. Westerdahl E., Olsén M. F. Chest physiotherapy and breathing exercises for cardiac surgery patients in Sweden—a national survey of practice // Monaldi Archives for Chest Disease. 2015. Т. 75. № 2. pp. 112–119.

REFERENCES

1. Baykova L. A. Some results of research in the framework of the TEMPUS project of social health and special educational needs of children in heterogeneous educational organizations. *Chelovecheskij kapital = Human capital*, 2016, no. 10, pp. 7–15.
2. Ermakova T. S. Individualization of the formation of health culture of schoolchildren in Polish schools. *Pedagogika fizicheskoy kul'tury i sporta = Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 2015, no. 1, pp. 29–33.
3. Healthcare In Russia. *Statisticheskij sbornik = Statistical compendium*. Moscow: Rosstat, 2019. 170 p.
4. Kiseleva E. A. Effectiveness of the impact of breathing exercises Strelnikova A. N. on the physical condition of patients with bronchial asthma. *Pedagogiko-psihologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoy kul'tury i sporta = Pedagogical-psychological and medico-biological problems of physical culture and sports*, 2008, no. 2, pp. 88–101.
5. Makarova T. A. Conjugate impact of health-improving types of gymnastics on physical training of Junior schoolchildren. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena = Izvestiya RSPU named after A. I. Herzen*, 2011, no. 141, pp. 160–164.
6. Mikhailov A. S. Breathing exercises as one of the means of developing General endurance. *Uchyonye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta = Scientific notes named after P. F. Lesgaft University*, 2017, no. 5, pp. 127–130.
7. Morozov A. V. Health-Saving technologies in inclusive and distance education when teaching people with disabilities. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal Koncept = Scientific and methodological electronic journal Concept*, 2016, vol. 8, pp. 1–5.
8. Morozov A. V. Psychological support of subjects of educational relations in the conditions of modern communicative space. *Obrazovanie i razvitie lichnosti v sovremennom kommunikativnom prostranstve: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. Uchastiem = Education and personal development in the modern communicative space: proc. of All-Russ. sci.-pract. conf. with intern. participation*. Irkutsk, 2016, pp. 308–315.
9. Morozov A. V., Locanov A. G. Formation of target orientations for a healthy lifestyle in children of primary school age using the system of martial art of tai-Jutsu. *Shujskaya sessiya studentov, aspirantov, pedagogov, molodyh uchenyh: materialy X Mezhdunar. nauch. konf. = Shui session of students, postgraduates, teachers, young scientists: proc of the X Intern. sci. conf.* Shuya, 2017, p. 127.
10. Peregudova N. V. Breathing exercises as a means of General endurance and immunity. *Innovacionnaya nauka = Innovative science*, 2015, no. 10-3, pp. 152–155.
11. Order of the government of the Russian Federation of 06.07.2018 no. 1375-R (ed. of 14.12.2019) «On approval of the plan of main events until 2020, held within the framework of the decade of childhood» // *Consultant plus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_301904/ (accessed: 15.08.2020).
12. Sinyansky V. A., Kalenik R. S., Nazarenko B. A. Use of breathing exercises by employees of educational organizations of the Ministry of internal Affairs of Russia. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kul'tura. Sport = Proceedings of the Tula state University. Physical Culture. Sport*, 2020, no. 1, pp. 33–39.
13. Toncheva A. V. Reasons for the failure of modern schoolchildren. *Vestnik Chuvashskogo universiteta = Bulletin of the Chuvash University*, 2012, no. 1, pp. 181–186.
14. Trofimova Ya. A., Minnikova N. V. Evaluation of the effectiveness of using breathing exercises by A. N. Strelnikova with senior preschool children. *Nauka-2020 = Nauka-2020*, 2017, no. 4 (15), pp. 136–141.
15. Amoly E. et al. Green and blue spaces and behavioral development in Barcelona schoolchildren: the BREATHE Project. *Environmental health perspectives*, 2014, T. 122, no 12, pp. 1351.
16. Bashkireva T., Bashkireva A., Ermakova N., Morozov A., Yulina G. Health Indicators of Students in Weekly Dynamics in Conditions of Distance Learning and Self-Isolation During the Period of COVID-19. *Proceedings of the Research Technologies of Pandemic Coronavirus Impact (RTCOV 2020). Atlantis press SARL: Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 2020, vol. 486, pp. 529–532.
17. Datar A., Nicosia N., Shier V. Maternal work and children's diet, activity, and obesity. *Social Science & Medicine*, 2014, T. 107, pp. 196–204.
18. Halfon N., Wise P. H., Forrest C. B. The changing nature of children's health development: new challenges require major policy solutions. *Health Affairs*, 2014, T. 33, no 12, pp. 2116–2124.
19. Honkala S. World Health Organization approaches for surveys of health behaviour among schoolchildren and for health-promoting schools. *Medical Principles and Practice*, 2014, T. 23, no 1, pp. 24–31.
20. Oellingrath I. M., Svendsen M. V., Hestetun I. Eating patterns and mental health problems in early adolescence—a cross-sectional study of 12-13-year-old Norwegian schoolchildren. *Public health nutrition*, 2014, T. 17, no 11, pp. 2554–2562.
21. Romanchuk A., Glushchenko M. Effect of the complex breathing exercises with massage gymnastics on physical readiness of children with CNS. *Journal of Health Sciences*, 2013, no 3, pp. 349–356.
22. Shoshani A., Steinmetz S. Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 2014, T. 15, no 6, pp. 1289–1311.
23. Thomas M., Bruton A. Breathing exercises for asthma. *Breathe*, 2014, T. 10, no 4, pp. 312–322.
24. Westerdahl E., Olsén M. F. Chest physiotherapy and breathing exercises for cardiac surgery patients in Sweden—a national survey of practice. *Monaldi Archives for Chest Disease*, 2015, T. 75, no 2, pp. 112–119.

Информация об авторах

Голубь Оксана Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, Волгоградский государственный университет (Российская Федерация, 400062, Волгоград, пр-т Университетский, 100, e-mail: golub@volsu.ru), доцент кафедры общей и клинической психологии, Волгоградский государственный медицинский университет (Российская Федерация, 400131, Волгоград, пл. Павших Борцов, д. 1).

Морозов Александр Владимирович – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник, Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России (Российская Федерация, 125130, Москва, ул. Нарвская, 15А, стр. 1, e-mail: doc_morozov@mail.ru).

Озерина Анна Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ученый секретарь НЦ РАО, Волгоградский государственный университет (Российская Федерация, 400062, Волгоград, пр-т Университетский, 100, e-mail: ozerina@volsu.ru), доцент кафедры общей и клинической психологии, Волгоградский государственный медицинский университет (Российская Федерация, 400131, Волгоград, площадь Павших Борцов, д. 1).

Тимофеева Татьяна Сергеевна – психолог лаборатории общей и экспериментальной психологии, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, Волгоградский государственный университет (Российская Федерация, 400062, Волгоград, пр-т Университетский, 100, e-mail: timofeeva@volsu.ru).

Статья поступила в редакцию 09.11.20

После доработки 29.04.21

Принята к публикации 30.04.21

Information about the authors

Oksana V. Golub – Candidate Of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogic, Volgograd State University (Universitetsky Ave., 100, Volgograd, 400062, Russian Federation, e-mail: golub@volsu.ru), Associate Professor of the Department of General and Clinical Psychology, Volgograd State Medical University (1, Pavshikh Bortsov Sq., 400131, Volgograd, Russian Federation).

Alexander V. Morozov – Doctor of Pedagogical Science, Professor, Chief Researcher, Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia (15A-1, Narvskaya str., 125130, Moscow, Russian Federation, e-mail: doc_morozov@mail.ru).

Anna A. Ozerina – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogic, Volgograd State University (Universitetsky Ave., 100, Volgograd, 400062, Russian Federation, e-mail: ozerina@volsu.ru), Associate Professor of the Department of General And Clinical Psychology, Volgograd State Medical University (1, Pavshikh Bortsov Sq., 400131, Volgograd, Russian Federation).

Tatiana S. Timofeeva – Psychologist of the Laboratory of General And Experimental Psychology, Senior Teacher of the Department of Psychology, Volgograd State University (Universitetsky Ave., 100, 400062, Volgograd, Russian Federation, e-mail: timofeeva@volsu.ru).

The paper was submitted 09.11.20

Received after reworking 29.04.21

Accepted for publication 30.04.21

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-19

УДК 377.44

Оригинальная научная статья

Повышение качества аграрного образования через создание многоуровневой системы непрерывного сельскохозяйственного образования, функционирующей в условиях агрообразовательного кластера

А. В. Гааг

*Томский сельскохозяйственный институт – филиал Новосибирского ГАУ
Томск, Российская Федерация
e-mail: gaag85@mail.ru*

А. А. Меденцев

*Томский сельскохозяйственный институт – филиал Новосибирского ГАУ
Томск, Российская Федерация
e-mail: aamed@mail.ru*

Аннотация. Высокая значимость производственной среды в формировании компетенций и восприимчивости к инновациям побудила нас к разработке региональной модели многоуровневой системы непрерывного сельскохозяйственного образования с участием инновационных предприятий агропромышленного комплекса (АПК). Особая роль в этом интеграционном процессе, обеспечивающем создание агрообразовательного кластера, отводится формированию устойчивых горизонтальных связей между аграрными образовательными организациями (агропрофильными общеобразовательными школами, аграрными колледжами или техникумами, сельскохозяйственными вузами, учреждениями повышения квалификации и переподготовки кадров для АПК), образующими многоуровневую систему непрерывного аграрного образования, и сельскохозяйственными предприятиями, принимающими активное участие в разработке инновационных аграрных технологий и внедрении их в агростандарты. Поскольку при реализации горизонтальных связей в отличие от вертикальных, характеризующихся подчинением, преобладает функция согласования, то это, на наш взгляд, позволит избежать повторения возникших в свое время ошибок при создании образовательно-производственных комплексов в виде совхозов-техникумов. К сожалению, передовой для того времени замысел по усилению практической подготовки студентов в новой профессионально-образовательной структуре в процессе его воплощения не обеспечил ожидаемых результатов. Дело в том, что наличие иерархичности и подчиненности в совхозах-техникумах обуславливало доминирование образовательных целей над производственными, что приводило к постепенному замедлению развития аграрного производства, а в последующем – и к его стагнации. В результате образовательные подсистемы совхозов-техникумов оказывались изолированными от инновационных изменений в агропроизводственной сфере и, следовательно, не могли обеспечивать требуемого качества сельскохозяйственного образования. Поэтому сохранение равного положения участвующих в создании агрообразовательного кластера организаций через осуществление горизонтальных связей стало нашим предположением о его перманентной образовательной эффективности. В настоящей публикации описано экспериментальное исследование, раскрывающее процедуру создания многоуровневой системы непрерывного сельскохозяйственного образования, функционирующей в условиях агрообразовательного кластера на основе горизонтальных связей.

Ключевые слова: многоуровневая система непрерывного сельскохозяйственного образования, интеграция, преемственность, инновационные сельскохозяйственные предприятия, горизонтальные связи, вертикальные связи, агрообразовательный кластер

Для цитирования: Гааг А. В., Меденцев А. А. Повышение качества аграрного образования через создание многоуровневой системы непрерывного сельскохозяйственного образования, функционирующей в условиях агрообразовательного кластера // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 187–200. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-19>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-19
Full Article

The agrarian education quality development through creating a multi-level longlife agricultural education system functioning in the agro-educational cluster conditions

Gaag, A. V.

*Tomsk Agricultural Institute - Branch of Novosibirsk State Agrarian University
Tomsk, Russian Federation
e-mail: gaag85@mail.ru*

Medensev, A. A.

*Tomsk Agricultural Institute – Branch of Novosibirsk State Agrarian University
Tomsk, Russian Federation
e-mail: aamed@mail.ru*

Abstract. The high significance of the production environment to form competencies and susceptibility to innovation prompted authors to develop a regional model of a multi-level lifelong agricultural education system with participating innovative enterprises of the agro-industrial complex. A special role in this integration process, ensuring the creation of an agro-educational cluster, is assigned creating stable horizontal links between agrarian educational organizations (agro-profile general education schools, agricultural colleges or technical schools, agricultural universities, institutions for advanced personnel training and retraining of the agro-industrial complex), which form a multi-level lifelong agricultural education system, and agricultural enterprises taking part in the development of innovative agricultural technologies and their implementation in agricultural standards. As while implementing horizontal ties, in contrast to vertical ones characterized by subordination, the coordination function prevails, so this allow avoiding the repetition of mistakes arisen when creating educational and production complexes in the state farms-technical school form. Unfortunately, the advanced for that time idea to strengthen the student practical training in a new professional and educational structure at its implementing process did not provide the expected results. The fact is that the presence of hierarchy and subordination in state farms-technical schools determined the educational goal dominance over production ones, which led to a gradual slowdown in the agricultural production development, and subsequently to its stagnation. As a result, the educational subsystems of state farms-technical schools were isolated from innovative changes in the agricultural production sector and, therefore, could not provide the required quality of agricultural education. That's why, maintaining an equal position of the organizations participating the agro-educational cluster creation through the implementing horizontal ties has become our hypothetical assumption about its permanent educational effectiveness. The article describes an experimental study revealing the procedure to create a multi-level longlife agricultural education system functioning in the agro-educational cluster conditions based on horizontal links.

Keywords: multilevel system longlife agricultural education, integration, continuity, innovative agricultural enterprises, horizontal ties, vertical ties, agro-educational cluster

Citation: Gaag, A. V., Medensev, A. A. [The agrarian education quality development through creating a multi-level longlife agricultural education system functioning in the agro-educational cluster conditions]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 2, pp. 187–200. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-19>

Введение. Необходимость создания многоуровневой системы непрерывного сельскохозяйственного образования вытекает из растущей потребности современной сельскохозяйственной экономики в специалистах, способных плодотворно действовать в обстановке многогранного экологического кризиса и нестабильности; в условиях цифровой трансформации сельского хозяй-

ства; в обстоятельствах необходимости повышения количества и качества аграрной продукции. Для этого обучающиеся должны освоить 1) способы сотрудничества и командной работы; 2) приемы организации самообучения в течение всей жизни в различных пространствах (от рабочего места до спортивной площадки); 3) умения выявления дефицита профессионально-значимой информации,

ее нахождения, структурирования, освоения, преобразования и применения; 4) навыки несения ответственности за собственную занятость и самостоятельное развитие компетентности; 5) технику внедрения гибких форм занятости (временные коллективы, удаленные рабочие места, проектные команды, временная занятость) и адаптации имеющихся моделей управления, способствующих повышению конкурентоспособности производимой продукции в условиях нестабильности и т. д. [1].

Очевидно, что в рамках учреждения среднего профессионального образования аграрного профиля или сельскохозяйственного вуза выработать у обучающихся весь перечень актуальных для современного специалиста сельского хозяйства навыков, способов деятельности, умений и компетенций практически невозможно, поэтому все актуальнее становится замысел о создании многоуровневой системы непрерывного сельскохозяйственного образования, в которой осуществлялось бы последовательное развитие у обучающихся индивидуальных способностей и личностных качеств, а также формирование адаптивных приемов, умений, навыков, способствующих организации продуктивной деятельности в быстро меняющихся условиях.

В то же время нельзя упускать из виду, что аграрное образование независимо от потребностей сельского хозяйства в квалифицированных специалистах, обладающих современным набором умений, навыков и компетенций имеет собственную самоценность в смысле развития новых способов мышления, рефлексии, деятельности, самостоятельности и самоорганизованности у входящего во взрослую жизнь молодого поколения.

Поскольку интересы сельскохозяйственного производства остаются приоритетными для аграрного образования и никто не собирается их отменять, то возникает необходимость в создании многоуровневой системы учреждений сельскохозяйственного образования, которая была бы способна, реализуя принцип преемственности, последовательно и непрерывно развивать у обучающихся внутреннюю мотивацию и формировать экзистенциальные компетенции (рефлексию, самопознание, мышление, саморазвитие и т. п.), метакомпетенции (способы познания и творчества) и контекстные (профессиональные) компетенции, которые в совокупности позволяли бы обучающимся уже на этапе практики творчески включаться в жизнедеятельность предприятий АПК, а после завершения обучения — в социокультурную жизнь региона [2].

В нашем исследовании рассматривается экспериментальный опыт сближения и последующего объединения на добровольно-равноправной основе общеобразовательных агропрофильных школ, средних агропрофессиональных организаций, сельскохозяйственных вузов, учреждений дополнительного

агропрофессионального образования в систему непрерывного сельскохозяйственного образования, которая после интеграции с инновационными аграрными предприятиями оформляется в агрообразовательный кластер. Значимость предложенной логики создания агропрофессионального кластера подтверждается многочисленными исследованиями в области профессионального образования. В частности, очень убедительным в этом отношении является вывод А. А. Факторович: «Присвоенные компетенции — результат применения эффективных организационных форм, адекватных образовательных технологий, методов и, что самое важное, наличия соответствующей производственной среды» [3].

Постановка задачи. Подтверждение высокой значимости производственной среды в формировании компетенций выступило важным мотивом, направившим наши усилия на разработку многоуровневой системы непрерывного сельскохозяйственного образования, функционирующей в условиях агрообразовательного кластера. В связи с этим возникла необходимость показать главное преимущество агрообразовательного кластера — добровольное и равноправное партнерство отличных друг от друга и взаимно полезных участников, имеющих ограниченные ресурсы через выстраивание горизонтальных связей, обеспечивающих согласование позиций всех членов этого интегрированного объединения в целях подготовки высококвалифицированных специалистов сельского хозяйства, способных действовать в быстро меняющихся условиях и восприимчивых к инновациям [4].

Особая роль в развертывании потенциала многоуровневой системы непрерывного сельскохозяйственного образования отводится формируемому аграрно-образовательному кластеру, интегрирующему возможности аграрных профессиональных образовательных организаций разного уровня и инновационных сельскохозяйственных предприятий региона через равноправное сотрудничество на договорной основе [5].

Методология и методика исследования. В основу разрабатываемого нами теоретического обоснования, обеспечивающего создание многоуровневой системы непрерывного сельскохозяйственного образования, функционирующей в условиях агрообразовательного кластера положены личностно-ориентированный, системный и компетентностный подходы, дополненные когнитивным подходом, использовавшимся при отборе содержания образования [6–12]. В качестве методов исследования применялись теоретические (анализ научно-исследовательских материалов по проблеме исследования, классификация, аналогия, моделирование) [13; 14]; эмпирические (педагогический

эксперимент, наблюдение, сравнение, метод групповых экспертных оценок) [15; 16].

Результаты. Создание многоуровневой системы непрерывного сельскохозяйственного образования, на наш взгляд, следует начинать с открытия курсов агропрофильного обучения в общеобразовательной школе. Теоретически средняя общеобразовательная школа должна продуцировать выпускников, определившихся относительно будущей профессиональной подготовки, и лучшие из ее питомцев действительно являются таковыми. Но было бы большим преувеличением считать, что все выпускники, еще сидя на школьной скамье, сделали свой профессиональный выбор. Для достижения этой важной социальной цели современной общеобразовательной школе предстоит еще много и планомерно поработать. Поэтому сельскохозяйственные образовательные учреждения и аграрные предприятия должны сотрудничать с общеобразовательной школой в деле агропрофессионального самоопределения школьников через организацию агропрофильного обучения, в рамках которого учащиеся смогут вдумчиво и неспешно осознавать свои профессиональные предпочтения, склонности и способности на предмет самоопределения в многообразной палитре аграрных профессий (пусть иногда после завершения агропрофильного курса некоторые учащиеся не захотят поступать в аграрное образовательное учреждение, но сделано это будет осознанно, а не спонтанно, на основе слухов и домыслов). В то же время, школьники, освоившие первоначальные сельскохозяйственные знания при изучении элективного курса естественно-научного профиля, получившие реальное представление об аграрном производстве и составившие представление о своих подлинных предпочтениях, склонностях и способностях,кратно увеличивают свои шансы в осознанном выборе сельскохозяйственной профессии [17].

Если в деле организации агропрофильных курсов большинство деталей уже отработаны и имеются необходимые аналитические и методические материалы, то для проведения экскурсий и реализации ознакомительных мероприятий школьников в рамках современного сельскохозяйственного предприятия существует много объективных трудностей, в частности строгие требования и нормы СанПиНа.

Томский сельскохозяйственный институт нашел решение этой проблемы на пути внедрения в образовательную практику стриминговых технологий. Современные интернет- и компьютерные технологии позволили нам доставлять «живую» картинку с любого участка животноводческой фермы, технологической линии производства продуктов питания, мастерской по ремонту сельхозтехники и т. д. в школьную аудиторию и, следовательно, организовывать в режиме реального времени диалог по поводу возникающих предметов обсуждения.

Новая форма организации учебных занятий в виртуальной образовательной среде, проводимая для изучения сельскохозяйственных объектов, находящихся вне общеобразовательной организации на территории сельскохозяйственного предприятия, позволяет школьникам самостоятельно проводить наблюдения и осуществлять сбор необходимых производственных или других данных на учебном месте. Новая дидактическая реальность открывает бескрайний горизонт для использования технологии имитационного моделирования. Ее широкое применение способствует выработке у учащихся умений планирования эксперимента, поиска данных, его организации, построению умозаключений, то есть формированию у школьников исследовательских навыков, которые являются ключевыми в аграрном образовании. Наряду с этим на основе полученных данных школьники разрабатывают новые приспособления, улучшающие уход за животными, анализируют рационы их кормления, создают компьютерные модели технических объектов на компонентном уровне, способствующие снижению себестоимости аграрной продукции, то есть решают задачи с жизненно-практическим содержанием [18]. Иными словами, используя образовательный потенциал стриминговых технологий, школьники успешно осваивают опыт исследовательской деятельности на базе реальных агропроизводственных процессов и вовлекаются в локальную экономику сельхозпредприятий. Таким образом, нам удалось соединить интересы агропрофильной школы: создание условий для личностного развития учащихся и сельскохозяйственного предприятия, привлечение высококвалифицированных специалистов, соблюдая при этом правила добровольности и равноправия, являющиеся основополагающими при организации агрообразовательного кластера.

Необходимо особо подчеркнуть, что выбор агропрофильного вектора традиционной общеобразовательной школой, ее вхождение в многоуровневую систему непрерывного сельскохозяйственного образования и последующая интеграция с аграрным инновационным предприятием в целях создания агрообразовательного кластера позволяют существенно модернизировать профориентационную работу с учащимися путем перехода от неэффективной в современных условиях профессиональной агитации к агропрофессиональному самоопределению школьников, ускоряющему их личностное развитие.

Акцентирование нами внимания на личностном развитии обучающихся не шаблон и не дань моде, а результат тщательного изучения материалов исследований, проводимых в сфере профессиональной подготовки. В частности, по данным Всемирного банка 2012 г., руководители каждого третьего российского предприятия сетуют на то,

что подавляющее большинство специалистов не способны к самостоятельному принятию нестандартных решений, у них отсутствуют лидерские качества, не выработаны умение общаться с клиентами и навыки взаимодействия с коллегами. Приведенные негативные факты убедительно свидетельствуют о недостаточном внимании профессиональных образовательных организаций к решению проблемы личностного развития обучающихся.

Реализация агропрофильного обучения в общеобразовательной школе существенно активизирует процесс ее сближения с аграрными образовательными организациями. Как уже отмечалось выше, освоение профессиональных знаний, в том числе первоначальных, независимо от потребностей сельского хозяйства в подготовленных специалистах имеет собственную самооценку как в смысле развития мышления, так и рефлексии, влияющей на последующие действия обучающихся. Поэтому отрефлексировав обучение в агропрофильной общеобразовательной школе, ее выпускники, как правило, начинают позитивно оценивать продвижение по профессиональным ступеням не только с позиции профессионального совершенствования, но и как возможность для дальнейшего личностного роста. Наряду с этим в процессе агропрофильного обучения происходит обновление и развитие общих и предметных компетенций, общепредметные компетенции трансформируются в агропрофильные компетенции, определяющие способность субъекта непрерывного сельскохозяйственного образования к проектированию и реализации индивидуального образовательного маршрута. Способность в такой трактовке рассматривается рядом авторов не как «предрасположенность», а как индивидуально-психологические свойства личности, обеспечивающие успешное выполнение определенного вида деятельности [19].

После окончания основной общеобразовательной школы учащиеся имеют в запасе от трех до семи лет, чтобы основательнее подготовиться к роли квалифицированного участника сельскохозяйственного производства. В случае трехлетнего варианта выпускники основной общеобразовательной школы выбирают для продолжения аграрного образования сельскохозяйственный колледж (техникум). Семилетний подготовительный вариант предполагает дальнейшее углубление аграрных знаний на протяжении двух лет в агропрофильных классах средней общеобразовательной школы и последующее их совершенствование в условиях специалитета сельскохозяйственного вуза.

Прежде чем рассматривать особенности подготовки обучающихся в средних агрообразовательных организациях, входящих в систему непрерывного сельскохозяйственного образования, отметим, что учреждения СПО аграрного профиля

в постсоветский период почти в 2 раза сократили выпуск по профессиям сельского хозяйства из-за дефицита абитуриентов, обусловленного их перетоком в средние профессиональные учебные заведения, готовящие специалистов в области торговли и сферы услуг [20].

Таким образом, и без того напряженно осуществляемый набор обучающихся в средние агрообразовательные организации значительно усложнился, а соответственно, значительно снизилось количество мотивированных абитуриентов. Это обстоятельство негативно повлияло на качество образования в учреждениях СПО аграрного профиля. Наряду с этим, по данным мониторинга экономики образования 2008, 2012, 2014 г. довольно значительно (с 20,5 % в 2012 г. до 15,6 % в 2014 г.) сократилась доля преподавателей СПО, использующих при подготовке к занятиям и при их проведении лабораторное оборудование. В то время как лабораторные работы – важнейшая часть подготовки по общепрофессиональным дисциплинам (инженерной графике, электротехнике, материаловедению, технической механике и др.), на этой основе закладывается фундамент практической подготовки студентов [21].

В совокупности эти и другие недостатки (уменьшение объема финансирования на реализацию основных образовательных программ при переводе учреждений на региональный уровень, сокращение бюджетных средств, выделяемых на закупку оборудования и др.) привели к снижению образовательного и трудового потенциалов выпускников средних профессиональных организаций аграрного профиля. Кроме того, «формы организации учебного процесса в системе СПО изменяются крайне медленно, в силу этого дополнительные возможности, создаваемые за счет информатизации, не находят широкого применения и не оказывают серьезного влияния на учебный процесс. Преподаватели и система их мотиваций по-прежнему остаются наиболее слабым звеном в этой системе».

Справедливости ради следует отметить, что за последние 6–8 лет ситуация с организацией обучения в учреждениях СПО заметно улучшилась. Большую роль в позитивном изменении ресурсной базы сыграли федеральные целевые программы. Реализацию задач по управлению модернизацией системы СПО взяли на себя «Агентство стратегических инициатив (АСИ)» и союз «Молодые профессионалы» (Ворлдскиллс, Россия). Заметную роль в улучшении состояния образования в учреждениях СПО сыграла и новая форма институциональных отношений бизнеса и образования – модель государственно-частного партнерства.

Тем не менее в учреждениях СПО аграрного профиля остается ряд нерешенных проблем, часть

из которых находит свое разрешение в рамках многоуровневой системы непрерывного сельскохозяйственного образования [22; 23], акцентирующей необходимость:

- реализации содержательно-структурного подхода, обеспечивающего целостность и непрерывность содержания аграрного образования, способствующего личностному развитию;

- формирования компетенций, обеспечивающих как успешное осуществление сельскохозяйственной деятельности после окончания агрообразовательного учреждения, так и преемственное их развитие в высших образовательных сельскохозяйственных организациях;

- перехода от традиционных форм и методов репродуктивного обучения к инновационным педагогическим технологиям, ориентированным на раскрытие и развитие творческого потенциала обучающихся;

- формирования у обучающихся потребности в непрерывном пополнении, уточнении и осмыслении полноты профессионально значимой информации;

- повышения уровня мобильности обучающихся и овладения ими приемов самостоятельного взаимодействия с существующей системой среднего аграрного образования;

- осуществления научно-методических контактов педагогических работников общеобразовательной агропрофильной школы, аграрного колледжа (техникума), сельскохозяйственного вуза, учреждения ДПО аграрного профиля по обмену опытом, обеспечивающим повышение качества сельскохозяйственного образования.

Приведем три конкретных примера того, как решаются эти свойственные средним профессиональным образовательным организациям аграрного профиля проблемы в рамках многоуровневой системы непрерывного сельскохозяйственного образования.

1. Автономные учреждения среднего аграрного образования, как бы они добросовестно ни относились к выполнению своей миссии, выпускают специалистов с недостаточно сформированным профессиональным самосознанием, потенциальных работников. Настоящими специалистами они становятся спустя несколько лет. Для своевременного формирования профессионального самосознания в системе непрерывного сельскохозяйственного образования, функционирующей в рамках агрообразовательного кластера, при участии вуза и сельхозпредприятия был разработан модуль дополнительной подготовки, при реализации которого учреждения СПО аграрного профиля успешно ликвидируют этот пробел.

2. Обучающийся аграрного колледжа (техникума) в ходе обучения утвердился в правильности

своего решения связать судьбу с сельскохозяйственной деятельностью. Но освоение избранной специальности и знакомство с другими направлениями подготовки показали, что у него проявился интерес к другому роду занятий. Поэтому в средних агрообразовательных организациях, входящих в многоуровневую систему непрерывного сельскохозяйственного образования, существует возможность маневрирования профессиональными образовательными программами, которая предполагает как полную смену обучающимся направления подготовки, так и факультативное изучение дополнительного курса (на базе колледжа или вуза). Подобное расширение прав обучающихся в пользу их личных предпочтений в рамках параллельного обучения создает благоприятные предпосылки для формирования обучающимися учреждений СПО аграрного профиля индивидуальных образовательных маршрутов.

3. К моменту создания многоуровневой системы непрерывного сельскохозяйственного образования особо острой оказалась проблема научно-методической грамотности педагогических работников, не в полной мере владеющих компетентностью, готовностью к внедрению новых образовательных технологий, креативностью, умением вести инновационную, экспериментальную и научно-исследовательскую работу [24]. Конструктивным решением для преобразования сложившейся научно-методической ситуации стало создание сетевого научно-методического объединения. В первую очередь были разработаны учебные планы и программы для повышения научно-методического уровня преподавателей агропрофильных общеобразовательных школ, колледжей (техникумов), сельскохозяйственного вуза и учреждения ДПО аграрного профиля, позволяющего им занять позицию педагога-исследователя.

Создание сетевой формы научно-методического обучения, в том числе для педагогических работников организаций СПО аграрного профиля, задействованных в системе непрерывного сельскохозяйственного образования позволило каждому преподавателю исходя из общесетевых учебных планов и программ спроектировать индивидуальную «дорожную карту» научно-методического совершенствования и на ее основе получать качественные, доступные услуги в рамках сетевого взаимодействия.

В условиях сетевой формы научно-методической подготовки педагогических работников стало возможным обучение педагогов на базе других образовательных организаций, входящих в систему непрерывного сельскохозяйственного образования, и привлечение для этого научно-методические ресурсы всей системы. Особенность такой формы обучения заключается в том, что она обеспечивает

обучение педагогических работников как на рабочем месте, так и вне его. К основным характеристикам совершенствования научно-методической подготовки в условиях сетевого взаимодействия относятся следующие:

- обучение осуществляется на базе образовательных учреждений, входящих в систему непрерывного сельскохозяйственного образования, поскольку организационно-педагогические условия процесса обучения (аграрная образовательная среда) соответствуют условиям работы всех педагогических работников;

- образовательное учреждение, выбранное для презентации актуального передового педагогического опыта, имеет возможность продемонстрировать педагогическим работникам из других образовательных организаций, входящих в систему непрерывного сельскохозяйственного образования, используемые технологии, методы, образовательные средства непосредственно в процессе образовательной деятельности, что позволяет обучающимся педагогам включать их в собственный арсенал педагогических средств в последующей профессиональной деятельности;

- сетевая форма научно-методического обучения позволяет обеспечить охват педагогических работников системы непрерывного сельскохозяйственного образования значительно увеличенным количеством программ обучения, что способствует реализации принципа вариативности, обеспечивающего построение педагогом индивидуального маршрута научно-методического совершенствования;

- процесс научно-методического совершенствования педагогических работников системы непрерывного сельскохозяйственного образования на базе любой образовательной организации, входящей в эту систему, сопровождается лучшими учеными и высококвалифицированными методистами.

Обобщая изложенное, отметим, что специфика представленной выше сетевой формы научно-методического обучения педагогических работников заключается еще и в том, что она объединяет два процесса: непосредственно процесс обучения и процесс профессиональной деятельности педагога. Это означает, что для оценки эффективности сетевой формы обучения необходимо отслеживать эффект от осуществления двух процессов: сначала эффект от процесса обучения, потом эффект от реализации обучения в процессе практической деятельности. Таким образом, сетевая форма научно-методического обучения в рамках системы непрерывного сельскохозяйственного образования позволяет ее педагогическим работникам, в том числе педагогам учреждений СПО аграрного профиля, получать актуализированные научно-методические знания и в процессе их реализации в профессиональной деятельности

овладевать новыми умениями и практическим опытом, направленными на развитие качества агропрофессиональной подготовки и повышение конкурентоспособности выпускников.

В ходе проведения итогового контроля педагогические работники представляют для экспертной оценки самостоятельно выполненные научно-методические разработки. Наиболее качественные работы отправляются для публикации в редакционно-издательский центр сельскохозяйственного института и в «Банк научно-методических материалов» с рекомендацией внедрения в образовательный процесс, а авторам выдаются удостоверения о присвоении звания «Педагог-исследователь».

Реализация принципа преемственности в многоуровневой системе непрерывного сельскохозяйственного образования между уровнями «учреждение СПО аграрного профиля – сельскохозяйственный вуз» осуществляется на основе соответствующего Положения, разработанного с учетом требований следующих федеральных документов:

- Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [25];

- Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 05.04.2017 № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» [26];

- Устава высшего учебного заведения.

Прием на обучение в сельскохозяйственный вуз по программам бакалавриата и специалитета граждан, имеющих среднее профессиональное образование, проводится по результатам испытаний, форма и перечень которых устанавливается высшим учебным заведением. Поступающие на обучение по указанным выше программам представляют свое электронное портфолио, в котором отражены их индивидуальные достижения. Достигнутые результаты учитываются вузом в соответствии с порядком, определенным в части 8, статьи 55 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

В указанных выше государственных документах сообщается, что лица, имеющие среднее профессиональное образование аграрного профиля, обладают правом продолжить обучение в сельскохозяйственном вузе по сокращенным образовательным программам высшего образования. Продолжительность реализации сокращенной программы устанавливается в зависимости от степени соответствия содержания основных образовательных программ СПО и ВПО.

Анализ основных профессиональных образовательных программ показал, что в учреждениях

СПО аграрного профиля практическая подготовка несколько превышает теоретическую и составляет около 60 % от общего объема времени, отводимого на обучение. В организациях ВПО доля теоретического обучения превышает практическую подготовку и равна 80 % в общем объеме учебного времени.

Отбор и структурирование содержания образования для ускоренного обучения выпускников средних аграрных образовательных организаций проводились с учетом выше приведенных данных, а также в соответствии с дидактическими целями, представленными в ФГОС ВО и обобщенными требованиями квалификационных характеристик [27; 28]. В первую очередь, созданная для этого экспертная группа (работодатели и педагогические работники) выполнила сравнительный анализ квалификационных характеристик специалистов сельского хозяйства со средним профессиональным образованием и высшим образованием, позволивший ей определить требования, предъявляемые только к выпускникам сельскохозяйственного вуза. Затем были сопоставлены перечень наименований и количество учебных дисциплин и их направленности на подготовку к аграрной деятельности, отражающие принципиальные различия программ систем СПО и ВПО. После этого выполнялась работа по сравнению состава дидактических единиц по каждой учебной дисциплине для установления дублируемого в сельскохозяйственном вузе учебного материала. На заключительной стадии был проведен сравнительный анализ видов и содержания практик, а также объемов времени, отводимого на прохождение практики в организациях СПО аграрного профиля и сельскохозяйственного вуза.

На основе описанных выше сравнительно-сопоставительных процедур осуществлена разработка учебного плана группы ускоренного обучения, состоящей из выпускников учреждений СПО аграрного профиля. Потом на основе скорректированных рабочих программ, ставших частью разработанного учебного плана для ускоренного обучения, был разработан учебный материал. Проведенная до этого экспертная оценка рабочих программ в средних аграрных образовательных организациях и сельскохозяйственном вузе показала, что отдельные учебные темы, раскрывающие смысл и значение связанных с аграрным делом понятий дублируются. Это позволило исключить их повторное изучение в вузе и перенести эти темы в раздел «Самостоятельная работа» для итерации. Высвободившееся время было направлено на освоение нового понятийного ряда, который изучается только в рамках высшего учебного заведения. Таким образом, проведенное сопряжение рабочих программ учреждений СПО аграрного профиля и сельскохозяйственного вуза позволило

избежать дублирования учебного материала и конструктивно решить проблему преемственности среднего и высшего уровней аграрного образования в рамках многоуровневой системы непрерывного сельскохозяйственного образования.

Как уже отмечалось, помимо средних общеобразовательных школ с агропрофильным уклоном, учреждений СПО аграрного направления и сельскохозяйственного вуза в многоуровневую систему непрерывного сельскохозяйственного образования входит организация ДПО, обеспечивающая повышение квалификации и переподготовку аграрных кадров. Перед тем как приступить к рассмотрению ее специфических задач в системе, важно упомянуть, что впервые концепция непрерывного образования была представлена на форум ЮНЕСКО (1965 г.) крупнейшим теоретиком П. Ленграндом, который полагал, что человеку следует создать условия для полного развития его способностей на протяжении всей жизни. Пристальное внимание к этой концепции во многих странах мира в 1960-х гг. привело к росту сети учебных заведений для взрослого населения, а число обучающихся взрослых превысило число школьников и студентов [29]. Возникновение этого всплеска было обусловлено отождествлением непрерывного образования с послешкольным образованием взрослых.

Сегодня идея непрерывности образования претерпела серьезную трансформацию и уже не сводится только к образованию взрослых. Нам близка позиция ряда ученых, трактующих непрерывное образование как движение личности по ступеням школьного, профессионального (среднего, высшего), послевузовского (организации ДПО) и обеспечивающее гармоничный процесс цикличного обновления личности на каждом из указанных этапов [30]. Поэтому мы считаем, что в современных условиях дополнительное образование аграрного профиля является одним из компонентов многоуровневой системы непрерывного сельскохозяйственного образования, способствующего личностному и профессиональному развитию специалистов сельского хозяйства.

Однако происходящие изменения в АПК, а также в нормативно-правовом регулировании общественных отношений, связанных со сферой аграрного образования (подготовка компетентных и инновационно восприимчивых специалистов) требуют разработки и внедрения новых организационно-педагогических и управленческих решений в деятельность учреждений ДПО аграрного профиля. Речь идет о необходимости изучения инновационных сельскохозяйственных технологий, которые активно внедряются в аграрной сфере в последнее десятилетие и обуславливают повышенную потребность в высококвалифицированных работниках, способных создавать и выращивать новые

сорта сельскохозяйственных растений, осуществлять селекцию сельскохозяйственных животных для повышения ее продуктивности.

Например, недавно был выведен отечественный сорт масличного льна пищевого назначения ЛМ 98. Уникальность этого сорта состоит в том, что он сохраняет функциональные свойства льна в процессе хранения и переработки в пищевую и фармацевтическую продукцию. Однако инновационная технология выращивания нового сорта льна еще не успела войти в учебники техникумов и вузов. Подобная ситуация сложилась и с изучением технологий органического сельского хозяйства. По мере насыщения продовольственного рынка возрастает спрос на органическую сельскохозяйственную продукцию, а технологии ее производства не находят должного отражения в программах среднего и высшего сельскохозяйственного образования. Еще один пример отставания сельскохозяйственного образования от развития аграрных технологий связан пищевым производством, обеспечивающим сохранность продуктов без применения антибиотиков (микроволновая термическая стерилизации (MATS) способна обеспечить повышенную стабильность и безопасность при хранении ряда продуктов, включая цельное мясо и морепродукты) [31].

Все это и не только в совокупности обуславливают необходимость повышения квалификации выпускников сельскохозяйственных колледжей (техникумов) и вузов в учреждениях ДПО аграрного профиля на узкоспециализированных, краткосрочных курсах, направленных на изучение инновационных сельскохозяйственных технологий. Иными словами, в деятельности учреждения ДПО должны находить отражение принципы научности, преемственности и непрерывности, позволяющие при определении содержания обучения, с одной стороны, определять его актуальность, с другой – учитывать ранее изученный материал, а с третьей – дополнять его новейшими компонентами. Для того чтобы эти курсы давали полноценную отдачу в учреждениях ДПО аграрного профиля, следует активизировать внедрение новых педагогических приемов, средств и методов, развивающих личностный потенциал обучающихся, способствующий формированию навыков самоорганизации, самоуправления и мобильности.

Таким образом, вхождение учреждения ДПО аграрного профиля в многоуровневую систему непрерывного сельскохозяйственного образования и последующая модернизация его деятельности обеспечивают поддержание паритета между инновационной сельскохозяйственной практикой и аграрным образованием.

В заключение перейдем к описанию процедур создания агрообразовательного кластера, где на сельскохозяйственном предприятии проходит окончательная шлифовка компетенций,

необходимых современному специалисту-аграрнику [32].

Агрообразовательный кластер является многомерным и структурно-функциональным образованием, включающим не менее четырех структурных модулей. Многомерность кластера обеспечивается компонентными характеристиками образовательного процесса (направлениями аграрной подготовки; инновационными сельхозпредприятиями, имеющими стажировочные площадки; образовательными технологиями; научно-методическим обеспечением).

Структура агрообразовательного кластера, кроме компонентов, отражает функциональные связи между ними. Функциональность связей обусловлена интересами и потребностями социальных партнеров – участников агрообразовательного кластера [33].

Модуль I включает направления профессиональной подготовки, реализуемые аграрной образовательной организацией, которые закреплены в договорах с сельхозпредприятиями. В этом модуле выявляются потребности аграрной образовательной организации (АОО) и социальных партнеров АОО. Аграрная образовательная организация при этом уточняет требования работодателя (кластерного партнера) к уровню профессиональной подготовки выпускника по обозначенным в договоре направлениям подготовки, а работодатель формирует представление об условиях подготовки специалистов в АОО.

Модуль II содержит перечень сельскохозяйственных предприятий, входящих в агрообразовательный кластер и создающих либо готовых создавать стажировочные площадки. Создание стажировочных площадок на базе сельскохозяйственной организации является приоритетной потребностью для аграрной образовательной организации во взаимодействии с партнерами по кластеру, причем такой стажировочной площадки, на которой не только демонстрируют достижения предприятия, но и уделяют особое внимание формированию практического опыта инновационной деятельности. Приоритетом для работодателя в данном контексте является повышение качества профессиональной подготовки выпускника АОО, выразившего готовность прийти после окончания обучения на работу в сельхозпредприятие.

Модуль III определяет нормативное обеспечение профессиональной подготовки сельхозспециалистов внутри агрообразовательного кластера. В качестве основных нормативных документов, устанавливающих деятельность агрообразовательного кластера, создаются «Положение об агрообразовательном кластере», «Глоссарий агрообразовательного кластера», «Положение о внутрикластерном взаимодействии», «Положение о стажировочной

площадке», «Концепция агрообразовательного кластера», «Дорожная карта функционирования агрообразовательного кластера», «Программа развития агрообразовательного кластера» и др.

Модуль IV включает функционал межведомственного взаимодействия социальных партнеров внутри кластера (структурных звеньев многоуровневой системы непрерывного сельскохозяйственного образования (общеобразовательной агропрофильной школы, среднего профессионального образовательного учреждения аграрного профиля, сельскохозяйственного вуза, учреждения повышения квалификации и переподготовки аграрных кадров), сельхозпредприятия и администрации территориального образования. Функции учреждений аграрного образования, сельхозпредприятия и территориальной администрации могут пересекаться, но должны отражать специфику добровольности, равенства и равноправия всех субъектов агрообразовательного кластера, сформулированную в нормативных документах, протоколах согласований и договорах полномочий.

Кратко функции компонентов системы непрерывного сельскохозяйственного образования можно определить следующим образом: организационная, образовательная, координационная, прогностическая, профессиональная, программирующая; функции сельскохозяйственного предприятия: организационная, образовательная, прогностическая, профессиональная, обеспечивающая. А к функционалу администрации территории следует отнести следующие функции: управленческую, распорядительную, координационную, исполнительскую.

Подобная дифференциация функций в рамках агрообразовательного кластера достаточно условна, но при этом модуль IV является ключевым в организации межведомственного внутрикластерного взаимодействия.

В ходе исследования на основании широкого анализа определено, что при обучении в условиях агрообразовательного кластера необходимо использовать следующие дидактические подходы:

- опережающий подход, обеспечивающий сдвиг при отборе содержания профессионального обучения в пользу личностно-ориентированного подхода, поскольку результатом его осуществления становятся не только компетенции, умения, знания, но и метапрофессиональные качества (универсальность, креативность, самостоятельность, умение работать в команде, мобильность и др.), а также профессионально значимые черты личности работника (коммуникативность, целеустремленность, ответственность, дальновидность и др.);

- деятельностный подход, требующий формирования содержания общепрофессиональных дисциплин, междисциплинарных курсов и производственного обучения на основе изучения

профессиональной деятельности аграрных рабочих и служащих, предполагающий отбор и систематизацию учебного материала по конкретным видам деятельности в соответствии с динамичными целями инновационного развития сельскохозяйственной отрасли;

- интегральный подход, предусматривающий взаимодействие аграрной образовательной организации и инновационного сельхозпредприятия на основе разработанной в рамках исследования документации;

- компетентностный и модульный подходы, организующие формирование конкретных компетенций в пределах отдельного модуля и обеспечивающие комплексное освоение умений, знаний и практического опыта для выполнения конкретной трудовой функции, отражающей требования рынка сельскохозяйственного труда;

- воспитательный подход, формирующий опыт мотивационно-ценностного отношения к деятельности.

По мере увеличения объема новых профессиональных знаний, снижения возможности прогнозировать будущее, увеличения числа непредвиденных ситуаций, глобального изменения климатических условий, ускоренного появления новых технологий невозможно подготовить обучающихся ко всему, что их ждет в будущей сельскохозяйственной деятельности. Для того чтобы быть востребованным на рынке сельскохозяйственного труда, будущему агроспециалисту необходимо быть готовым к повышению квалификации и переобучению на протяжении всей жизни. В связи с этим важно, чтобы образование стало неотъемлемой частью жизни еще на этапе обучения в аграрной образовательной организации [34]. Именно в этом мы видим смысл опережающего обучения: в развитии у обучающихся навыков самоуправления, самоорганизации и мобильности.

Наряду с этим в проведенном исследовании были установлены и наиболее эффективные формы обучения. Соответствующей целевой установке агрообразовательного кластера была признана сетевая форма обучения, позволяющая при реализации программ профессионального обучения использовать ресурсы других организаций, входящих в агрообразовательный кластер, в частности потенциал сельскохозяйственных предприятий в области практической подготовки обучающихся.

Специфика агрообразовательного кластера побудила нас к широкому применению электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, поскольку организации, входящие в агрообразовательный кластер, территориально разобщены, а указанные технологии обеспечивают качественное обучение при наличии широкополосного интернета независимо от местоположения обучающихся и обучаемых.

Проведенная до начала создания агрообразовательного кластера и после апробации его

деятельности диагностика личностной мотивации обучающихся к успеху по методике Т. Элерса показала, что развитие уровней самоуправления и самоорганизации в среднем на всех ступенях многоуровневой системы непрерывного аграрного образования наблюдалось у 48 % обучающихся, незначительное повышения уровня – у 12 % обучающихся, а у 38 % обучающихся он остался на первоначальном уровне [35]. Полученные результаты подтверждают эффективность созданной нами многоуровневой системы непрерывного сельскохозяйственного образования, действующей в условиях агрообразовательного кластера.

Выводы. Любой образовательный подход ориентируется в своих методах, принципах на соответствие требованиям той или иной парадигмы. Проведенное нами исследование учитывает современные аспекты развивающейся парадигмы непрерывного образования и убедительно демонстрирует, что создание многоуровневой системы непрерывного сельскохозяйственного образования, функционирующей в условиях агрообразовательного кластера, не только дает благоприятные предпосылки для осуществления горизонтальной преемственности (междисциплинарные связи на уровне одной аграрной образовательной организации), но и способствует реализации вертикальной преемственности (установлению связей между учебным материалом одноименных дисциплин, изучаемым на разных ступенях аграрного образования).

Проведенное исследование подтверждает, что в созданной нами многоуровневой системе непрерывного сельскохозяйственного образования,

функционирующей в условиях агрообразовательного кластера:

- вхождение в изучаемое содержание самого процесса, опыт их приобретения и практического применения существенно обогащает личностный потенциал обучающихся, что позволяет им впоследствии уверенно действовать в ситуациях неопределенности и инновационных преобразований, свойственных современному сельскохозяйственному производству;

- наполнение основной профессиональной образовательной программы вариативным содержанием, внедрение индивидуальных учебных планов и последовательная ориентация на личностное развитие обучающихся дают возможность добиваться качественно нового уровня в профессиональной подготовке специалистов сельского хозяйства;

- выполнение организационно-педагогических требований, обеспечивающих профессиональное самоопределение обучающихся; непрерывность; формирование горизонтальных связей взаимодействия, основанных на добровольности и равноправии всех субъектов агрообразовательного кластера; приобретение практического опыта по избранной специальности на инновационном сельхозпредприятии; совершенствование научно-методической подготовки педагогических работников, основанной на сетевом взаимодействии образовательных организаций, входящих в созданную систему, гарантируют подготовку высококвалифицированных специалистов сельского хозяйства, восприимчивых к инновациям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : метод. пособие. Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.
2. Торопов Д. А. Обеспечение качества профессионального образования в Германии : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 2005. 301 с.
3. Факторович А. А. Теория и практика управления качеством образования в современном вузе. Ростов-на-Дону : ИПО ПИ ЮФУ, 2011. 200 с.
4. Петухова Т. П. Университет и школы: образовательный кластер // Высшее образование в России. 2010. № 7. С. 113–121.
5. Машенко О. Н. Социальное партнерство как социально-педагогический феномен // Педагогическое образование и наука. 2011. № 1. С. 47–50.
6. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. Москва : Директ-Медиа, 2008. 131 с.
7. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание, управление. Москва : Политиздат, 1981. 432 с.
8. Блаунберг И. В., Мирский Э. М., Садовский В. Н. Системный подход и системный анализ // Системные исследования. Методологические проблемы : ежегодник, 1982. Москва, 1982. С. 34–69.
9. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону : Изд-во Ростов. пед. ун-та, 2000. 351 с.
10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. Москва : Когито-Центр, 2002. 396 с.
11. Гинецинский В. И. Знания как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1989. 144 с.
12. Вербицкий А. А. Методологические проблемы непрерывного образования // Новые методы и средства обучения. Непрерывное образование: методология и практика. Москва, 1990. С. 3–30.
13. Ингекамп К. Педагогическая диагностика : пер. с нем. Москва : Педагогика, 1991. 240 с.
14. Скалкова Я. Методология и методы педагогического исследования. Москва : Педагогика, 1989. 219 с.

15. Черепанов В. С. Экспертные методы в педагогике : учеб. пособие. Пермь : Изд-во ПГПИ, 1988. 84 с.
16. Ольховский Д. В., Лоскутов А. А. Педагогический эксперимент: методика проведения и внедрения в образовательную деятельность // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 6. Ст. 156. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28153> (дата обращения: 14.01.2021).
17. Бестужев-Лада И. В. Нормативное социальное прогнозирование: возможные пути реализации целей общества. Опыт систематизации. Москва: Наука, 1987. 216 с.
18. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва : Логос, 1999. 272 с.
19. Рягин С. Н. Преемственность среднего общего и высшего профессионального образования в условиях их системных изменений : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 2010. 21 с.
20. Российский рынок труда: тенденции, институты, структурные изменения : докл. Центра трудовых исслед. и Лаб. исслед. рынка труда НИУ ВШЕ / под ред. В. Гимпельсона [и др.]. Москва : Центр стратег. разработок, 2017. 145 с.
21. Дудырев Ф. Ф., Романова О. А., Шабалин А. И., Абанкина И. В. Молодые профессионалы для новой экономики: среднее профессиональное образование в России. Москва : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2019. 271 с.
22. Анисимов П. Ф. Регионализация среднего профессионального образования (вопросы теории и практики). Москва : Высш. шк., 2002. 268 с.
23. Непрерывное образование: проблемы интеграции средних школ, профессиональных лицеев, колледжей и вузов : сб. материалов регион. науч.-метод. шк.-семинара. Самара : СамГТУ, 1998. 217 с.
24. Гончаренко Т. В. Система методического обеспечения непрерывного многоуровневого профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Екатеринбург, 1997. 22 с.
25. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (с изменениями на 17 февраля 2021 года) // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 14.03.2021).
26. Приказ Министерства образования и науки РФ от 5 апреля 2017 г. № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» // Гарант. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71621568/> (дата обращения: 14.03.2021).
27. Методические рекомендации для эксперта по анализу содержания и качества подготовки по направлению (специальности) высшего учебного заведения. Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. 34 с.
28. Мирошниченко А. А. Теория и технология конструирования профессионально-ориентированных структур учебных элементов : дис. д-ра пед. наук : 13.00.01. Ижевск : УдГУ, 1999. 317 с.
29. Кумс Г. Ф. Кризис образования в современном мире: системный анализ. Москва : Прогресс, 1970. 263 с.
30. Аношкина В. Л., Резванов С. В. Образование. Инновация. Будущее (методологические и социокультурные проблемы). Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. 176 с.
31. Саморуков В. И. Развитие системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров по приоритетным отраслям экономики в условиях членства России в ВТО // Непрерывное образование взрослых как фактор повышения качества жизни : материалы XIII междунар. науч.-практ. конф. Сер. «Пастуховские чтения – 2015». Ярославль, 2015. С. 107–113.
32. Перевертайло А. С. Итоги регионализации: сетевой и кластерный векторы развития региональных систем профессионального образования // Федеральный справочник. Среднее профессиональное образование в России. Москва, 2015. Т. 1. С. 219–221.
33. Арасланова А. А. Управление качеством высшего профессионального образования на основе формирования региональных кластеров. 2-е изд., стер. Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2016. 461 с.
34. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
35. Опросник изучения мотивации достижения успеха Т. Элерса // Школа современных технологий. URL: <http://psy-resultat.ru/page200> (дата обращения: 14.03.2021).

REFERENCES

1. Baydenko V. I. *A competence approach to design educational standards for higher professional education (methodological and methodological issues): a manual*. Moscow, 2009, 114 p. (In Russ.)
2. Toropov D. A. *Ensuring the vocational education quality in Germany*: dissertation. Moscow, 2005, 301 p. (In Russ.)
3. Faktorovich A. A. *Theory and practice of the education quality management in a modern university*. Rostov-on-Don: SFU, 2011, 200 p. (In Russ.)
4. Petukhova T. P. University and schools: an educational cluster. *Higher education in Russia*, 2010, no. 7, pp. 113–121. (In Russ.)
5. Mashchenko O. N. Social partnership as a social and pedagogical phenomenon. *Pedagogical education and science*, 2011, no. 1, pp. 47–50. (In Russ.)
6. Anokhin P. K. *Fundamental issues of the general theory of functional systems*. Moscow, Direct-Media, 2008, 131 p. (In Russ.)

7. Afanasyev V. G. *Society: consistency, cognition, management*. Moscow, Politizdat, 1981, 432 p. (In Russ.)
8. Blaunberg I. V., Mirsky E. M., Sadovsky V. N. System approach and system analysis. *System research. Methodological problems: yearbook 1982*. Moscow, 1982, pp. 34–69. (In Russ.)
9. Bondarevskaya E. V. *Theory and practice of student-centered education*. Rostov-on-Don, Rostov Pedagogic Univ. Publ., 2000, 351 p. (In Russ.)
10. Raven J. *Competence in modern society. Identification, development and implementation*. Moscow, Kogito-Center, 2002, 396 p. (In Russ.)
11. Ginetsinsky V. I. *Knowledge as a category of pedagogy: the experience of pedagogical cognitology*. Leningrad, Leningrad State Univ. Publ, 1989, 144 p. (In Russ.)
12. Verbitsky A. A. Methodological problems of lifelong education. *New methods and teaching tools. Longlife education: methodology and practice*. Moscow, 1990, pp. 3–30. (In Russ.)
13. Ingekamp K. *Pedagogical diagnostics*. Moscow, Pedagogy, 1991, 240 p. (In Russ.)
14. Skalkova Ya. *Methodology and methods of pedagogical research*. Moscow, Pedagogika, 1989, 219 p. (In Russ.)
15. Cherepanov V. S. *Expert methods in pedagogy: a manual*. Perm, PSPI Publ., 1988, 84 p. (In Russ.)
16. Olkhovsky D. V., Loskutov A. A. Pedagogical experiment: methodology to introduce and implement in educational activities. *Modern problems of science and education*, 2018, no. 6, art. 156. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28153> (accessed 14.01.2021). (In Russ.)
17. Bestuzhev-Lada I. V. *Normative social forecasting: possible ways to achieve the goals of society. Systematization experience*. Moscow, Nauka, 1987, 216 p. (In Russ.)
18. Serikov V. V. *Education and a personality. Theory and practice of designing pedagogical systems*. Moscow, Logos, 1999, 272 p. (In Russ.)
19. Ryagin S. N. *Continuity of secondary general and higher vocational education in the context of their systemic changes: diss. abstr.* Moscow, 2010, 21 p. (In Russ.)
20. Gimpelson V., Kapelyushnikov R., Roshchin S. (eds.) *The Russian labor market: trends, institutions, structural changes: a report*. Moscow, Center for Strategic Research of HSE, 2017, 145 p. (In Russ.)
21. Dudyrev F. F., Romanova O. A., Shabalin A. I., Abankina I. V. *Young professionals for the new economy: secondary vocational education in Russia*. Moscow, Higher School of Economics Publ., 2019, 271 p. (In Russ.)
22. Anisimov P. F. *Regionalization of secondary vocational education (theory and practice)*. Moscow, Higher school, 2002, 268 p. (In Russ.)
23. *Continuing education: problems of integration of secondary schools, vocational lyceums, colleges and universities: proc. of region. sci.-methodic. school-seminar*. Samara, SamSTU, 1998, 217 p. (In Russ.)
24. Goncharenko T. V. *The system of methodological support of longlife multilevel professional education: diss. abstr.* Ekaterinburg, 1997, 22 p. (In Russ.)
25. Federal law «On education in the Russian Federation» on December 29, 2012 no. 273-FZ (amended on February 17, 2021). *Electronic fund of legal and regulatory documents*. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902389617> (accessed 14.03.2021). (In Russ.)
26. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on April 5, 2017, no. 301 «On approval of the procedure to organize and implement educational activities for educational programs of higher education - bachelor's programs, specialist programs, master's programs». *Garant*. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71621568/> (accessed 14.03.2021). (In Russ.)
27. *Methodological recommendations for an expert to analyze the training content and quality of a direction (specialty) of a higher educational institution*. Moscow, Research Center of Problems of Specialist Training Quality, 2003, 34 p. (In Russ.)
28. Miroshnichenko A. A. *Theory and technology of constructing professionally oriented structures of educational elements: dissertation*. Izhevsk, UdSU, 1999, 317 p. (In Russ.)
29. Kums G. F. *The crisis of education in the modern world: a systems analysis*. Moscow, Progress, 1970, 263 p. (In Russ.)
30. Anoshkina V. L., Rezvanov S. V. *Education. Innovation. Future (methodological and sociocultural issues)*. Rostov-on-Don, RO IPK & PRO Publ., 2001, 176 p. (In Russ.)
31. Samorukov V. I. Development of the system of training, retraining and advanced training of personnel in the economy priority sectors in the context of Russia's membership in WTO. *Adult longlife education as a factor to improve the life quality: proc. of XIII Intern. sci.-pract. conf. Ser. «Pastukhov Readings–2015»*. Yaroslavl, 2015, pp. 1–7–113. (In Russ.)
32. Perevertailo A. S. Results of regionalization: network and cluster vectors to develop regional systems of vocational education. *Federal reference book. Secondary vocational education in Russia*. Moscow, 2015, vol. 1, pp. 219–221. (In Russ.)
33. Araslanova A. A. *Quality management of higher professional education based on forming regional clusters*. 2nd ed. Moscow, Berlin, Direct-Media, 2016, 461 p. (In Russ.)
34. Zimnyaya I. A. Key competencies as a new paradigm of educational outcomes. *Higher education today*, 2003, no. 5, pp. 34–42. (In Russ.)
35. Questionnaire to study the motivation for achieving success by T. Ehlers. *School of modern technologies*. URL: <http://psy-resultat.ru/page200> (accessed 14.03.2021). (In Russ.)

Информация об авторах

Гаг Андрей Викторович – кандидат экономических наук, директор,
Томский сельскохозяйственный институт – филиал Новосибирского ГАУ
(Российская Федерация, 634050, г. Томск, ул. К. Маркса, 19, e-mail: tshi@ngs.ru)

Меденцев Анатолий Андреевич – кандидат педагогических наук, специалист по электронному обучению,
Томский сельскохозяйственный институт – филиал Новосибирского ГАУ (Российская Федерация, 634050,
г. Томск, ул. К. Маркса, 19, e-mail: tshi@ngs.ru)

Статья поступила в редакцию 16.03.21

После доработки 06.05.21

Принята к публикации 07.05.21

Information about the authors

Andrey V. Gaag – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Head of Department of Hunting
and Zootechnics, Director, Tomsk Agricultural Institute – Branch of Novosibirsk State Agrarian University
(19, K. Marx Str., Tomsk, 634009, Russian Federation, e-mail: gaag85@mail.ru).

Anatoly A. Medensev – Candidate of Pedagogical Sciences, e-learning specialist, Tomsk Agricultural Institute –
Branch of Novosibirsk State Agrarian University (19, K. Marx Str., Tomsk, 634009, Russian Federation,
e-mail: aamed@mail.ru).

The paper was submitted 16.03.21

Received after reworking 06.05.21

Accepted for publication 07.05.21

III ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-20
УДК 159.9: 64
Оригинальная научная статья

Особенности подготовки психологов к работе с родителями детей с аутизмом¹

С. Е. Мухина

*Новосибирский государственный педагогический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: svetlanamukh@mail.ru*

Е. П. Федосеева

*Краевая клиническая психиатрическая больница им. В. Х. Кандинского
Чита, Российская Федерация
e-mail: Builova-ev@yandex.ru*

Е. В. Буйлова

*Краевая клиническая психиатрическая больница им. В. Х. Кандинского
Чита, Российская Федерация
e-mail: Elenafedoseewa@mail.ru*

Н. П. Астапенко

*Инновационная клиника «Академия здоровья»
Чита, Российская Федерация
e-mail: butenk.natasha@rambler.ru*

Аннотация. В статье ставится проблема повышения компетентности психологов в работе с родителями детей с расстройствами аутистического спектра как фактор эффективности комплексной коррекционной работы. Обосновывается актуальность работы психолога с родителями детей с аутизмом по причине увеличения числа таких детей в мире, а также в связи с важностью формирования у них жизненно необходимых навыков не только при взаимодействии со специалистом, но и дома. Анализируются российские и зарубежные исследования, касающиеся специфики функционирования семей, воспитывающих детей с РАС: Е. Р. Баенской, Л. А. Карпенко, С. А. Морозова, О. В. Солодянкиной, А. Roe, Siegelman. Обосновываются выявленные в исследованиях нарушения эмоциональной сферы в семье, личностные нарушения родителей на фоне хронического стресса до уровня клинически значимых и отражающихся в поведении и в отношениях с ребенком. Приводятся результаты эмпирического исследования типа родительского отношения и психоэмоционального состояния родителей детей с РАС по следующим методикам: опросник родительского отношения Варга и Столина; шкала депрессии Бека, опросник «Самочувствие, активность, настроение» (САН). Результаты исследования показали, что уровень тревожности родителей детей с аутизмом (РАС) выше уровня тревожности родителей, воспитывающих детей, которые развиваются в рамках нормы; а уровень самочувствия и настроения ниже. В качестве доминирующих стилей детско-родительских отношений выступают кооперация, принятие ребенка и отсутствие отношения к нему как к «маленькому неудачнику», что свидетельствует о принятии диагноза

¹ Работа выполнена с использованием средств Гранта, выделенного Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, на внедрение программы «Рука в руку» психологической помощи членам семей детей-инвалидов, детей с ОВЗ с использованием элементов АВА-терапии в сочетании с методикой арт-терапии, музыкотерапии, игровой терапии, психотерапевтической коррекции (Соглашение от 20.07.2017 № 7-РКМЗ).

и поведения ребенка; симбиоз, так как родитель воспринимает себя и особенного ребенка как единое целое; низкий уровень контроля в связи с практической невозможностью его осуществления ввиду непредсказуемости поведения ребенка. По результатам исследования предложены рекомендации по составлению программы психолого-педагогической помощи родителям, воспитывающим детей с расстройством аутистического спектра.

Ключевые слова: РАС (расстройства аутистического спектра), тип родительского отношения, психоэмоциональные состояния, стресс

Для цитирования: Мухина С. Е., Федосеева Е. П., Буйлова Е. В., Астапенко Н. П. Особенности подготовки психологов к работе с родителями детей с аутизмом // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 201–210. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-20>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-20

Full Article

Features of training psychologists to work with parents of autistic children

Mukhina, S. E.

Novosibirsk State Pedagogical University

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: svetlanamukh@mail.ru

Fedoseeva, E. P.

V.Kh. Kandinsky Regional Clinical Psychiatric Hospital

Chita, Russian Federation

e-mail: Elenafedoseewa@mail.ru

Builova, E. V.

V.Kh. Kandinsky Regional Clinical Psychiatric Hospital

Chita, Russian Federation

e-mail: Builova-ev@yandex.ru

Astapenko, N. P.

Innovative Clinic "Academy of Health"

Chita, Russian Federation

e-mail: butenk.natasha@rambler.ru

Abstract. The article raises the problem of increasing the competence of psychologists in work with parents of children with autism spectrum disorders as a factor in the complex correctional work effectiveness. It substantiates the relevance of psychologist activity with parents of autistic children due to the number growth of such children in the world, as well as related to the importance of developing vital skills in them when interacting with a specialist, and at home. The paper analyzes Russian and foreign studies concerning the specifics of functioning families upbringing children with ASD: E. R. Baenskaya, L.A. Karpenko, S. A. Morozova, O. V. Solodyankina, A. Roe, Siegelman. The authors substantiate violations of the emotional sphere in the family, personality disorders of the parents at the background of chronic stress to the level of clinically significant and reflected in behavior and in relations with the child. The article presents the results of an empirical study of the parental attitude type and psychoemotional state of parents of children with ASD using the following methods: the parental attitude questionnaire by Varga and Stolin: Beck Depression Scale, Well-Being, Activity, Mood (SAN) questionnaire. The study results showed that the level of anxiety of parents of children with autism is higher than the level of anxiety of parents raising children developing within the normal range; but the level of well-being and mood is lower. The dominant styles of parent-child relations are cooperation, acceptance of the child and the lack of attitude towards him as a "little loser", that indicates the acceptance of the child diagnosis and behavior; symbiosis, as the parent perceives himself and the special child as a single whole; low level of control due to the practical impossibility of its implementation for the child's behavior unpredictability. Based on the study results, the authors propose recommendations to draw up a program of psychological and pedagogical assistance to parents bringing up children with autism spectrum disorder.

Keywords: autism spectrum disorders, parent relationship type, psycho-emotional states, stress

Citation: Mukhina, S. E., Fedoseeva, E. P., Builova, E. V., Astapenko, N. P. [Features of training psychologists to work with parents of autistic children]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 2, pp. 201–210. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-20>

Введение. Работа психологов с родителями является частью эффективной коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС). Сегодня вопрос повышения психологической компетентности специалистов такого профиля требует пристального внимания, так как возрастает распространенность диагноза «РАС». Еще в 2000 г. считалось, что распространенность аутизма составляет 1 случай на 2 000 детского населения, в 2005 г. – уже один случай на 250–300 новорожденных, в 2020 г. РАС встречаются у каждого 54 ребенка [1].

Эффективная коррекционная работа и успешная адаптация ребенка с расстройствами аутистического спектра невозможны без участия его семьи. Семья ребенка должна быть полностью вовлечена в коррекционный процесс, иначе работа специалистов с ребенком будет неэффективной. Основная проблема членов семьи при появлении ребенка с РАС – изменение обычного образа жизни, обычных занятий и непредсказуемые перспективы в отношении коррекции расстройств ребенка. В процессе адаптации очень часто меняются отношения между членами семьи, изменяется структура семейных отношений, могут возникнуть проблемы в браке. Самую большую сложность составляет общение родителей с самим ребенком: сложно осознать его потребности, расшифровать эмоциональное состояние [2]. Специалист, работающий с семьей, должен донести до родителей информацию об основных задачах, этапах и конечных целях проводимой с ребенком работы.

Постановка задачи. Задача специалистов – сформировать у родителей стрессоустойчивость к поведению ребенка посредством расширения знаний родителей об особенностях ребенка, это должно обеспечить условия для реализации эффективной работы ребенка не только при взаимодействии со специалистом, но и дома, в школе. От эмоционального состояния родителей зависит дальнейшая коррекционно-развивающая работа с ребенком. В результате работы специалиста с родителями семья должна функционировать самостоятельно, и самое важное – у всех членов семьи должна быть возможность дальнейшего роста и развития.

В настоящее время в России нет единой разработанной программы психологической помощи семьям, воспитывающим детей с РАС. В рамках такой программы психолог может помочь родителям детей с РАС в решении следующих вопросов:

адаптироваться к ситуации болезни ребенка, гармонизировать детско-родительские отношения, помочь организовать взаимодействие родителей и специалистов.

Методология и методики исследования. Исследовательская программа базируется на методологических принципах, разработанных отечественными и зарубежными специалистами по коррекционной психологии и педагогике, занимающимися изучением специфики функционирования семей, воспитывающих детей с РАС: Е. Р. Баенская, Л. А. Карпенко, С. А. Морозов, О. В. Солодянкина, R. S. E. Hurley, M. Losh, P. Marlier, J. S. Reznick, J. Piven и др.

Расстройство аутистического спектра включает в себя несколько видов аутизма (синдром Канера, синдром Аспергера, Синдром Ретта, детский аутизм, атипичный аутизм), поэтому невозможно найти единый способ лечения этого заболевания [3]. На рубеже XX–XXI вв. получено достаточно убедительных фактов, свидетельствующих о биологической причине аутизма. В качестве причин возникновения аутизма называют генетические факторы, патологии беременности, родовые травмы, действие некоторых химических препаратов и др. [4]. Среди социальных факторов, влияющих на протекание заболевания, доминирует родительское отношение. Родительское отношение играет значимую роль в процессе развития ребенка и становления личности [5]. Родительское отношение затрагивает все уровни жизни ребенка: от физиологического и до социального. Отметим, что в зарубежной психологии широко используется термин «родительские установки или представления», введенный I. E. Siegel [6, с. 345].

Родительские представления важны для того, чтобы поведение ребенка можно было отнести к определенной категории. При этом родители могут несознательно проводить оценку социального развития ребенка. В данном случае успех ребенка с аутизмом и успех нейротипичного ребенка кардинально различаются. Например, научить ребенка с аутизмом в 3 или 4 года держать ложку является огромным успехом. Родители же ребенка с аутизмом, особенно на начальных этапах, этого не осознают и получают колоссальный стресс, сравнивая своего ребенка с нейротипичным (E. Schaefer, R. Bell [7]).

В родительских представлениях или установках принято выделять три компонента: оценочный, когнитивный, интенциональный, или

поведенческий (А. Roe, M. A. Siegelman [8]). Оценочный компонент – это реакция на объект или ситуацию в зависимости от родительских представлений, которые рассматриваются как достоверная система знаний и идей. В когнитивный компонент входят описательные и инструментальные представления. Описательные представления включают понятия о том, как дети развиваются или как родители влияют на детей. Инструментальные представления – это способы, которыми родители достигают частных воспитательных целей. Поведенческий компонент родительских представлений заключается в намерении или интенции вести себя определенным образом.

Никто из родителей не ожидал появления ребенка с аутизмом, поэтому установки, ценности, восприятие ребенка родителями, представления о развитии ребенка, знание нормативных показателей развития ребенка и предпочитаемых техник воспитания не подходят, отчего родителям приходится смотреть на ситуацию совершенно с другой стороны (M. J. Rodrigo, B. Triana [9]).

Установление диагноза вызывает у родителей огромный стресс, который сопровождается дезадаптационными процессами в сфере их психического и физического здоровья, что приводит к изменениям на всех уровнях человеческого функционирования [10]. По мере понимания особенностей ребенка и методов коррекции этого расстройства родители могут воспринимать воспитание ребенка как бремя, которое отягощено постоянными занятиями и борьбой за приобретение новых навыков. Ситуацию ухудшает и тот факт, что возникает очень много трудностей в социальной среде. Родителям с ребенком в общественных местах делают замечания, часто упрекают их в плохом воспитании ребенка, так как дети с РАС не имеют видимых отличий от детей, развивающихся в рамках нормы, при этом поведение ребенка нарушено из-за РАС. После таких замечаний многим родителям не хотелось гулять с ребенком или посещать другие общественные места, в данном случае возникает изоляция семьи.

Расстройство развития ребенка является катастрофой для родителей и вызывает очень сильное потрясение, типичное для критических ситуаций. Чаще всего это происходит из-за потери мечты родителей, потери надежды на будущее своего ребенка, происходит как бы потеря «обычного ребенка» его здорового образа, мечтаний, связанных с будущим его взрослением, школой, институтом, высокооплачиваемой работой, рушатся ожидания родителей. Необходимо отметить, что переживания родителей, имеющих ребенка с аутизмом, достаточно похожи на переживания всех родителей, воспитывающих детей с особенностями развития, но при этом имеют свою специфику.

Специфика заключается в том, что, как правило, диагноз РАС не может быть поставлен раньше 3 лет. У некоторых детей после 1,5 лет происходит так называемый «откат». Ребенок развивается как все дети такого возраста, но после 1,5 лет может потерять все приобретенные навыки: перестает говорить, играть, смотреть в глаза, но даже после этого у детей с аутизмом (РАС) может не быть всех симптомов этого расстройства. Медицинских исследований, которые могли бы определить со стопроцентной гарантией расстройство аутистического спектра, в настоящее время нет. Сложности в установлении диагноза отражаются на восприятии родителями своего ребенка, дают родителям надежду, что врачи, специалисты ошибаются. В данном случае надежда на ошибочность диагноза не позволяет родителям принять особенности ребенка в полной мере, что в свою очередь не позволяет начать коррекцию. Нарушения в развитии могут быть не так заметны, особенно когда ребенку нет 4 лет, это позволяет родителям длительное время отрицать диагноз. Если диагноз не устанавливается долго, это приводит к затянувшемуся ожиданию у родителей.

Также важно отметить, что на детей с РАС не работают советы детских психологов, не работающих с детьми, имеющими ментальные расстройства, советы мам во дворе, бабушек и дедушек, учителей, врачей, так как очень часто дети не понимают речь, им невозможно что-то объяснить и убедить их. Дети с РАС не умеют владеть собой, имеют сенсорные проблемы, слабую эмоционально-волевою сферу – все это приводит к истерикам, хаосу поведения, настроения и капризам. Слезы без видимой причины, слишком сильные и долгие крики часто сопровождают детей с аутизмом (РАС). При этом маме (родителям) необходимо сохранять спокойствие, быть твердой и понимающей, одновременно владеть ситуацией, уметь анализировать ее, знать, когда следует уступить ребенку, когда стоять на своем, обеспечить ребенку безопасность, так как истерики могут возникнуть на проезжей части, в самолёте, поезде. Родственникам или просто знакомым такое настойчивое поведение родителей кажется холодностью матери или даже отрешенностью от нужд ребенка. На самом деле у родителей детей с РАС нет выбора.

По В. В. Лебединскому, расстройство аутистического спектра входит в классификацию искаженного дезонтогенеза, которая характеризуется асинхронией развития [11]. Все эти особенности заставляют не только родителей, но и всю семью кардинально менять свою жизнь: происходят изменения в эмоциональной сфере, разрушение прежних взаимоотношений. В семьях с особыми детьми чаще всего матери испытывают чувство

вины за появление на свет такого ребенка, а отцы вообще отстраняются от процесса воспитания, предпочитая «уйти с головой в работу».

Л. С. Печникова исследует в своей работе личностные особенности матерей и родительские установки по отношению к детям с ранним детским аутизмом. Принятие ребенка с ранним детским аутизмом зависит от того, в какой последовательности дети появляются в семье. Чаще всего первый и единственный ребенок принимается легче на эмоциональном уровне. Если ребенок с особенностями в развитии появляется в семье вторым, это приводит к тому, что у матери появляется комплекс неполноценности и она считает невозможным адаптироваться к его особенностям [12].

Существуют методы коррекции РАС. Многие проходят коррекцию при помощи АВА-терапии. При этом методе происходит воздействие на нежелательное поведение ребенка, подкрепление желательного поведения. Противники метода утверждают, что это «дрессура» ребенка. В защиту метода можно сказать, что вокруг АВА существует много устаревших данных и «страшилок», а вот эффективность подтверждена многочисленными исследованиями, постоянно происходят изменения с учетом потребностей детей с РАС. Метод АВА признан эффективным при аутистическом расстройстве.

Среди отечественных эффективных методов коррекции доминирует эмоционально-смысловой подход, авторами которого являются К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. Теория подхода базируется на фундаментальном основании не имеющей аналогов отечественной специальной психологии и педагогики, а практические рекомендации – на огромном многолетнем опыте авторов в помощи детям с РАС [13].

Проблемы коррекции поведения детей с РАС недостаточно изучены, поэтому никто из специалистов не даст родителям готового решения и прогнозов. Иногда очень тяжелые дети с аутизмом добиваются хороших результатов, иногда, наоборот, дети с легкой степенью аутизации становятся глубокими инвалидами. Родители испытывают постоянный сильный стресс, так как коррекция не дает быстрых и желательных результатов. Таким образом, в рамках нашего исследования мы проанализировали особенности функционирования семей детей с аутизмом (РАС) и их психологического климата с использованием различных исследований российских и зарубежных авторов. Резюмируя все проанализированные исследования, можно сказать, что типичным для большинства семей является следующее:

– отсутствует достаточный эмоциональный отклик со стороны ребенка с аутизмом (РАС), что усложняет

построение взаимоотношений в семье как со стороны родителей, так и стороны детей;

– семьи, воспитывающие детей с аутизмом (РАС), отличается особая ранимость и «растерянность», так как во все возрастные и ситуационные кризисы приходится заново выстраивать отношения с ребенком, при этом функциональность семьи нарушается и имеет тенденцию к истощению компенсаторных механизмов в течение первых лет жизни ребенка;

– все авторы отмечают нарушение эмоциональной сферы в семье, подпороговые личностные нарушения на фоне хронического стресса до уровня клинически значимых и отражающих в поведении и отношениях с ребенком;

– многие авторы указывают на важность участия семьи в реабилитационных программах, создание при ПНД «маминой школы» и т. д. [10; 14; 15].

В исследовании была поставлена задача составления программы по проблеме повышения компетентности психологов в работе с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Для выявления особенностей, характеризующих психологические особенности родителей детей с РАС, был проведен сравнительный анализ с группой родителей, воспитывающих нейротипичных детей (то есть не страдающих расстройством аутистического спектра). В исследовании применены следующие психодиагностические методики: тест-опросник родительского отношения А. Я. Варга и В. В. Столина [16]; шкала депрессии Бека [17]; тест-опросник «Самочувствие, активность, настроение» разработанный М. П. Мирошниковым, Н. А. Лаврентьевой, В. Б. Шарай, В. А. Доскиным [18].

Выборку составили 25 родителей детей с диагнозом «расстройства аутистического спектра», наблюдающихся в Краевой клинической психиатрической больнице им. В. Х. Кандинского (диспансерное отделение) города Читы, и 25 родителей детей, развивающихся в рамках нормы, в возрасте от 6 до 14 лет, обучающихся в СОШ № 31 города Читы.

Результаты. Проведено эмпирическое исследование с целью выявления особенностей родительского отношения и психоэмоционального состояния родителей детей с аутизмом (РАС), которые необходимо осознавать и корректировать психологу в процессе работы. Итак, 1) среднее значение уровня тревожности по шкале депрессии Бека у родителей, воспитывающих детей с РАС, – 3,88; у родителей, воспитывающих детей, развивающихся в рамках нормы, – 1,8 балл; 2) родители детей с аутизмом (РАС) находятся в психоэмоциональном напряжении чаще (в некоторых случаях 24 часа в сутки), чем родители нейротипичных детей; у родителей детей с аутизмом

(РАС) основной фактор, влияющий на отношение к детям, – это диагноз ребенка, родители ребенка не могут не считаться с этим.

В ходе изучения стилей детско-родительских отношений с помощью методики А. Я. Варги, В. В. Столина получены следующие результаты (табл. 1).

Анализ шкал выраженности типов родительского отношения, показал, что по шкале «Принятие –отвержение» отвержения детей с РАС нет. В данном случае, можно предполагать, что многие вопросы, относящиеся к шкале принятие (отвержение) просто не подходят к воспитанию детей с аутизмом. Родители нейротипичных детей испытывают по отношению к детям скорее раздражение, не верят в их будущее. Родители детей с аутизмом (РАС), напротив, стараются соблюсти баланс отрицательных и положительных эмоций по отношению к особенному ребенку.

У большинства родителей, воспитывающих детей с аутизмом (РАС), преобладают высокие показатели по шкале «Кооперация» (социальная желательность), а это значит, что родители надеются на развитие ребенка, поощряют его самостоятельность, стараются поощрять инициативу ребенка, быть с ним на равных, хотя дети с аутизмом (РАС) долгое время практически не способны на творчество и самостоятельность, спонтанную деятельность. После продолжительной коррекционной работы есть шанс приучить ребенка к самостоятельности и запустить механизм саморазвития. Однако этот механизм запускается не у всех детей с РАС [19; 20].

Большое количество показателей среднего уровня по шкале «Симбиоз» означает, что родители обеих групп не устанавливают психологическую дистанцию между собой и ребенком, в некоторых случаях это может означать, что мама чувствует себя единым целым с ребенком, постоянно испытывает тревогу за него. В данном случае

родители стараются всегда быть ближе к ребенку, удовлетворять его основные разумные потребности, оградить от неприятностей. Высокий уровень симбиотической связи показывает и то, что родители детей с аутизмом (РАС) считают их маленькими и беспомощными, во многих случаях это так есть, поскольку речь у таких детей может появиться после или к пяти годам (40 % детей с аутизмом (РАС) невербальные); даже если речь появилась, такой ребенок чаще всего не может рассказать о своих чувствах и эмоциях, переживаниях, так как просто не понимает, что он чувствует, не различает эмоций.

Низкие значения по шкале авторитарной гиперсоциализации («Контроль») означают, что нет авторитарного контроля за действиями ребенка. В данном случае речь идет о детях с ментальными расстройствами, поведение которых невозможно контролировать. Родителям часто приходится постоянно следить за безопасностью таких детей вне дома, поэтому дома родители создают безопасное пространство и не контролируют поведение ребенка в условиях дома, подстраиваются под его потребности. В общении с ребенком эти родители не используют наказание как основной метод воспитания.

Далее обратим внимание, что не отмечен высокий процент родителей, которые относятся к детям как к маленьким неудачникам, хотя некоторые родители считают неудачниками себя. В данном случае речь идет о принятии диагноза и поведения ребенка. Хотя родители и приняли особенности поведения своего ребенка, из-за этого они не считают ребенка маленьким неудачником, а считают особенным. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка учитываются родителями и не игнорируются. В исследованных нами семьях родители в основном проявляют адекватное отношение к детям с учетом их особенностей.

Таблица. Стили детско-родительских отношений по методике А. Я. Варги, В. В. Столина
Table. Styles of child-parent relations according to the methodics by A. Ya. Varga, V. V. Stolin

Тип родительского отношения	Высокий		Средний		Низкий	
	Группа РАС	Группа (НОРМА)	Группа РАС	Группа (НОРМА)	Группа РАС	Группа (НОРМА)
Принятие отвержение	НЕТ	НЕТ	100 %	64 %	НЕТ	36 %
Кооперация	76 %	72%	24 %	28 %	НЕТ	12 %
Симбиоз	16 %	16 %	76 %	72 %	8 %	12 %
Контроль	НЕТ	НЕТ	48 %	68 %	52 %	32 %
«Маленький неудачник»	НЕТ	НЕТ	40 %	16 %	60%	84 %

Результаты исследования, полученные после проведения диагностики с помощью методики САН «Самочувствие, активность, настроение», показали, что у родителей, воспитывающих детей в рамках нормы, по сравнению с родителями детей-аутистов значительно выше самочувствие (4,46 и 5,32 соответственно) и настроение. Активность имеет одинаково низкие значения (2,44 и 2,44 соответственно).

Рекомендации психологам по работе с родителями детей с аутизмом. Результаты исследования доказали необходимость оказания психологической помощи родителям, воспитывающим детей с аутизмом (РАС). С этой целью разработана программа психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с расстройством аутистического спектра, «Рука в руке», которая реализуется в Краевой клинической психиатрической больницы им. В. Х. Кандинского Забайкальского края (диспансерное отделение).

Программа составлена как часть проекта психологической помощи членам семей детей-инвалидов, детей с ОВЗ с использованием элементов АВА-терапии в сочетании с методикой арт-терапии, музыкотерапии, игровой терапии, психотерапевтической коррекции, реализуемой в Краевой клинической психиатрической больницы им. В. Х. Кандинского.

Основные цели программы – оказание психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с РАС, снижение психоэмоционального напряжения у родителей.

Методологической основой программы послужили разработки отечественных авторов по работе с родителями детей-аутистов [8; 19–21].

В рамках программы осуществляется консультационная помощь родителям, предоставляются базовые знания о методах коррекции РАС. Психологи работают над мотивацией родителей для дальнейшего развития и работы с ребенком. Программа призвана способствовать развитию критического мышления у родителей для дальнейшего выбора методов коррекции своего ребенка. Родители знакомятся с особенностями психологического, физического развития ребенка с РАС. В рамках индивидуальной и групповой работы обсуждаются эмоциональные состояния самих родителей и типы родительского отношения к детям с диагнозом РАС.

Программа реализуется в несколько этапов:

- 1) диагностический этап – сбор информации: беседа с родителями, выявления запросов. Определение целей, задач и содержания работы с родителями, планирование и подготовка к занятиям;
- 2) консультативный этап – проведение лекционных и практических занятий;
- 3) аналитический этап – проведение итоговой диагностики, получение обратной связи

от участников программы, внесение корректив в планирование дальнейшей работы.

В итоге реализации программы родители и близкие детей получают представление о методах психолого-педагогической коррекции, наиболее подходящих их ребенку, об особенностях своего ребенка, в том числе особенностях поведения; проводится тестирование родителей для определения родительского отношения, а также определения их уровня тревожности.

Программа включает знакомство родителей с историей и теорией коррекционной работы расстройств аутистического спектра, а также с основными методиками коррекционной работы; обучение использованию некоторых элементов АВА-терапии, арт-терапии, музыкотерапии, игровой терапии в работе со своим ребенком; знакомство с эмоционально-смысловым подходом, средовым подходом, с методикой ТЕАССН (лечение и образование детей с аутизмом и расстройствами коммуникационной сферы); приобретение родителями (членами семьи) базовых навыков обучения ребенка с РАС (метод случайного обучения, визуальное расписание, дневник действий); приобретение родителями (членами семьи) навыков обучению детей с РАС эмоциям.

Опыт работы по программе позволил выявить причины, по которым результаты не смогли быть достигнуты: пропуски родителями занятий; внутреннее сопротивление участников работе по разным причинам (в этом случае показана работа с психотерапевтом); асоциальная обстановка дома; конфликт с другими участниками группы.

Выводы. Анализ полученных результатов позволил сделать вывод, что психоэмоциональное состояние родителей, воспитывающих детей с аутизмом (РАС), имеет ряд особенностей, которые в первую очередь связаны с отсутствием достаточного эмоционального отклика со стороны ребенка, что усложняет построение взаимоотношений в семье как со стороны родителей, так и стороны детей. Выявлены следующие особенности психоэмоционального состояния родителей детей с РАС: повышенный уровень тревожности; сниженные самочувствие и настроение, по сравнению с показателями родителей нейротипичных детей.

Тип родительского отношения также имеет особенности. Большинство родителей детей с РАС принимают своего ребенка, так как стараются соблюсти баланс отрицательных и положительных эмоций по отношению к особенному ребенку, они также редко считают своих детей «маленькими неудачниками», понимая, что ребенка с аутизмом нельзя сравнивать с детьми, развивающимися в рамках нормы. У них преобладают высокие показатели по шкале «Кооперация», а это значит, что родители надеются на развитие ребенка, поощряют

его самостоятельность, стараются поощрять инициативу ребенка. Контроль над детьми с РАС родители осуществляют не такой высокий, как родители нейротипичных детей, так как речь идет о детях с ментальными расстройствами, поведение которых невозможно контролировать постоянно, приходится в некоторых случаях уступать.

Задачи психолога, работающего с семьями с детьми с РАС, – скорректировать негативные психоэмоциональные состояния и деструктивные типы родительского отношения, поддержать позитивный настрой на успех терапии. Также важно объяснить родителям особенности испытываемых ими эмоций, чтобы избавить от чувства вины, излишней тревожности и депрессивности.

Результаты настоящей исследовательской работы могут быть применены специалистами, работающими с семьями, где воспитываются дети с аутизмом. Понимание специалистами всех аспектов проблемы, поиск эффективных средств ее решения будут способствовать снижению психоэмоционального напряжения и тревожности родителей, воспитывающих детей с аутизмом, улучшению общего психоэмоционального состояния семей. Практическая направленность исследования послужит достижению главной цели всей работы с детьми с аутизмом – их социализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Морозова Т., Довбня С. Аутизм встречается у каждого 54-го ребенка // Фонд «Обнаженные сердца». URL: <https://nakedheart.online/articles/autizm-vstrechaetsya-u-kazhdogo-54-go-rebyonka> (дата обращения: 05.01.2021).
2. Мухина С. Е. Психологические проблемы родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра // Актуальные проблемы и тенденции в сфере психического здоровья : сб. материалов Всерос. форума специалистов помогающих профессий с междунар. участием «Общерос. проф. психотерапевт. лига». Новосибирск, 2020. С. 133–135.
3. Астапенко Н. П., Федосеева Е. П. Формирование представления о развитии аутизма у детей в современном мире // Развитие человека в современном мире. 2020. № 3. С. 23–35.
4. Фесенко Ю. А., Колесников И. А., Фесенко Е. Ю. Аутизм у детей: мифы и реальность // Клиническая психиатрия 21 века: интеграция инноваций и традиций для диагностики и оптимизации терапии психических расстройств : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Санкт-Петербург, 2018. С. 200–202.
5. Мальтинская Н. А. История развития учения об аутизме // Концепт. 2017. № S11. С. 53–61. URL: <http://e-koncept.ru/2017/470137.htm> (дата обращения: 05.01.2021).
6. Siegel I. E. A conceptual analysis of beliefs // Parental belief systems: the psychological consequences for children. Hillsdale, 1985. P. 345–371.
7. Schaefer E., Bell R. Development of a parental attitude research instrument // Child Development. 1958. Vol. 29, № 3. P. 339–361.
8. Roe A., Siegelman M. Aparent-child relations. Questionnaire // Child Development, 1963. Vol. 34. P. 355–369.
9. Rodrigo M. J., Triana B. Parental beliefs about child development and parental inferences about actions during child-rearing episodes // European Journal of Psychology of Education. 1996. Vol. 11. P. 55–78.
10. Манелис Н. Г., Волгина Н. Н., Никитина Ю. В., Панцырь С. Н., Феррои Л. М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра : метод. пособие. Москва : МГППУ, 2017. 94 с.
11. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1985. 167 с.
12. Печникова Л. С. Особенности материнского отношения к детям с ранним детским аутизмом : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1997. 23 с.
13. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: пути помощи. Москва : Теревинф, 1997. 341 с.
14. Нестерова А. А., Ковалевская Н. А. Жизнеспособность и стратегии совладения матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2015. № 3. С. 38–46.
15. Варга А. Я. Роль родительского отношения в стабилизации детской невротической реакции // Вестник Московского государственного университета. Психология. 1985. № 4. С. 32–38.
16. Варга А. Я. Тест-опросник родительского отношения / Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы // под ред. А. Я. Варги, В. В. Столина. М.: МГУ, 1988. 128 с.
17. Бек А. Опросник депрессивности – BDI/ Практикум по психологии посттравматического стресса // под ред. Н. В. Тарабриной: СПб: Питер. 2001. С. 182–190.
18. Доскин В. А., Лаврентьева Н. А., Шарай В. Б., Мирошников М. П. Опросник САН (самочувствие, активность, настроение). Ярославль : Центр «Ресурс». 2003. 8 с.
19. Баенская Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием. Младший дошкольный возраст. Москва: Ин-т учебника «Пайдейя». 1999. 88 с.

20. Баенская Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). Изд. 2-е. Москва : Теревинф, 2009. 112 с.

21. Недоводиева Н. М., Квитченко Н. А., Леонова М. В. Адаптация и социализация детей с ранним детским аутизмом // Символ науки. 2019. № 1. С. 82–85.

REFERENCES

1. Morozova T., Dovbnya S. Autism occurs in every 54th child. *Naked Heart Foundation*. URL: <https://nakedheart.online/articles/autizm-vstrechaetsya-u-kazhdogo-54-go-rebyonka> (accessed 05.01.2021). (In Russ.)
2. Mukhina S. E. Psychological problems of parents raising children with autism spectrum disorders. *Actual problems and trends in the field of mental health: proc. of All-Russ. forum of helping profession specialists with intern. participation "All-Russ. Profess. Psychotherapeutic League"*. Novosibirsk, 2020, pp. 133–135. (In Russ.)
3. Astapenko N. P., Fedoseeva E. P. Forming ideas on children autism development in the modern world. *Human development in the modern world*, 2020, no. 3, pp. 23–35. (In Russ.)
4. Fesenko Yu. A., Kolesnikov I. A., Fesenko E. Yu. Autism in children: myths and reality. *Clinical psychiatry of the XXI century: integrating innovations and traditions for the diagnosis and optimization of therapy for mental disorders: proc. of All-Russ. scie.-practi. conf. with intern. participation*. Saint Petersburg, 2018, pp. 200–202. (In Russ.)
5. Maltinskaya N. A. The history of the autism doctrine development. *Concept*, 2017, no. S11, pp. 53–61. URL: <http://e-koncept.ru/2017/470137.htm>. (accessed 05.01.2021). (In Russ.)
6. Siegel I. E. A conceptual analysis of beliefs. *Parental belief systems: the psychological consequences for children*. Hillsdale, 1985. P. 345–371.
7. Schaefer E., Bell R. Development of a parental attitude research instrument. *Child Development*, 1958, vol. 29, no. 3, pp. 339–361.
8. Roe A., Siegelman M. Aparent-child relations. Questionnaire // *Child Development*, 1963. v. 34 (2) pp. 355-369.
9. Rodrigo M. J., Triana B. Parental beliefs about child development and parental inferences about actions during child-rearing episodes. *European Journal of Psychology of Education*, 1996, vol. 11, pp. 55–78.
10. Manelis N. G., Volgina N. N., Nikitina Yu. V., Pantsyr S. N., Ferroi L. M. *Organizing work with parents of children with autism spectrum disorders: method. manual*. Moscow, MGPPU, 2017, 94 p. (In Russ.)
11. Lebedinsky V. V. *Mental developmental disorders in children*. Moscow, Moscow Univ. Publ.. 1985, 167 p. (In Russ.)
12. Pechnikova L. S. *Features of maternal attitudes towards children with early childhood autism*: diss. abstr. Moscow, 1997, 23 p. (In Russ.)
13. Nikolskaya O. S., Baenskaya E. R., Libling M. M. *Autistic child: ways to help*. Moscow, Terevinf, 1997, 341 p. (In Russ.)
14. Nesterova A. A., Kovalevskaya N. A. Viability and coping strategies of mothers raising children with autism spectrum disorders. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences*, 2015, no. 3, pp. 38–46. (In Russ.)
15. Varga A. Ya. The role of parental attitudes in stabilizing children's neurotic reactions. *Bulletin of the Moscow State University. Psychology*, 1985, no. 4, pp. 32–38. (In Russ.)
16. Varga A. Ya. Parental Attitude Test Questionnaire. Workshop on psychodiagnostics. Psychodiagnostic materials. Moscow, 1988, 128 p. (In Russ.)
17. Beck A. Depression Inventory – BDI / Workshop on the Psychology of Post-Traumatic Stress // Ed. N.V. Tarabrina St. Petersburg: Peter. 2001. pp. 182-190. (In Russ.)
18. Doskin V. A., Lavrentyeva N. A., Sharay V. B., Miroshnikov M. P. *SAN questionnaire (state of health, activity, mood)*. Yaroslavl, "Resource" Center, 2003, 8 p. (In Russ.)
19. Baenskaya E. R. *Help in raising children with special emotional development*. Younger preschool age. Moscow, Inst. of textbook "Paideya", 1999, 88 p. (In Russ.)
20. Baenskaya E. R. *Help in raising children with special emotional development (early age)*. 2nd ed. Moscow, Terevinf, 2009, 112 p. (In Russ.)
21. Nedovodieva N. M., Kvitchenko N. A., Leonova M. V. Adaptation and socialization of children with early childhood autism. *Symbol of Science*, 2019, no. 1, pp. 82–85. (In Russ.)

Информация об авторах

Мухина Светлана Еруслановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и истории психологии, факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630126, г. Новосибирск, ул. Вилуйская, 28, e-mail: svetlanamukh@mail.ru).

Федосеева Елена Петровна – психолог-консультант, Краевая клиническая психиатрическая больница им. В. Х. Кандинского (диспансерное отделение) (Российская Федерация, 672000, г. Чита, ул. Амурская, 97, e-mail: Elenafedoseewa@mail.ru).

Буйлова Екатерина Владимировна – заведующая отделением оказания интенсивной психиатрической помощи в сообществе для детей и подростков, Краевая клиническая психиатрическая больница им. В. Х. Кандинского (диспансерное отделение) (Российская Федерация, 672000, г. Чита, ул. Амурская, 97, e-mail: Builova-ev@yandex.ru).

Астапенко Наталья Петровна – врач функциональной диагностики, врач-невролог, Инновационная клиника «Академия здоровья» (Российская Федерация, 672038, г. Чита, ул. Коханского, 13, e-mail: butenk.natasha@rambler.ru).

Статья поступила в редакцию 25.02.21

После доработки 17.05.21

Принята к публикации 21.05.21

Information about the authors

Svetlana E. Mukhina – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Department of General Psychology and History of Psychology, of the Novosibirsk State Pedagogical University (28, Vilyuiskaya st., Novosibirsk, 630126, Russian Federation, e-mail: svetlanamukh@mail.ru).

Elena P. Fedoseeva – Consultant psychologist Regional Clinical Psychiatric Hospital. V. Kh. Kandinsky (Dispensary department) (97, Amurskaya st., Chita, 672000, Russian Federation, e-mail: Elenafedoseewa@mail.ru).

Ekaterina V. Builova – Head of Intensive Community Mental Health Care for Children and Adolescents Regional Clinical Psychiatric Hospital V. Kh. Kandinsky (Dispensary department) (97, Amurskaya st., Chita, 672000, Russian Federation, e-mail: Builova-ev@yandex.ru).

Natalia P. Astapenko – Functional diagnostics physician, neurologist at the Innovative Clinic “Academy of Health” (13, Kohansky str., Chita, 672038, Russian Federation, e-mail: butenk.natasha@rambler.ru).

The paper was submitted 25.02.21

Received after reworking 17.05.21

Accepted for publication 21.05.21

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-21

УДК 139.3166

Оригинальная научная статья

Психоанализ трансформации и смены логоса в условиях метамодерна

В. В. Собольников

Новосибирский государственный педагогический университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: vsobolnikovis@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме психической трансформации в психоаналитическом процессе смены логоса в логике метамодерна, что определило ее новизну. Цели работы – концептуализация понятия «логос» в рамках «психологии глубин» метамодерна и выявление процесса его смены на фрагментарном уровне в кризисных условиях. Достижению целей служит решение ряда задач: а) уточнить концептуализацию ключевого понятия «логос» применительно к исследованию; б) выявить особенности проявления логоса в современных условиях посредством имажинера как актора трансформации и выхода из кризиса; в) обозначить авторскую парадигмальную модель сменяемости. В качестве методологической основы исследования применены психоаналитический подход и богатое научное наследие Жильбера Дюрана, 100-летие которого отмечает мировая научная общественность 1 мая 2021 г. Во всем мире он известен как социолог, антрополог, религиовед и исследователь форм и функций воображения, автор концепции, теории и научного метода глубинной социологии. Поэтому при исследовании нами были применены общенаучные и психоаналитические методы познания, а также междисциплинарный подход, что позволило использовать методы культурологического и герменевтического анализа. При этом были взяты на вооружение элементы методологии культурологической и социологической базы с заимствованием концепций и перспектив объяснения социально-психологических явлений (метамодерн, логос, имажинер и т. д.), имеющих сложную психологическую природу. По итогам теоретического анализа дана обобщенная характеристика логоса в рамках его концептуализации в топике психологии глубин, в определенной мере раскрывающих психологическую природу и значений концепта. Автором предложена модификация парадигмальной модели сменяемости логоса и на основе конструкции Ж. Дюрана исследован психологический процесс его трансформации. По итогам анализа состояния логоса в условиях кризиса показаны фрагменты его разновидностей и вероятностных механизмов сменяемости. Неопределенное геополитическое будущее создает фон для давления на двухэтажную топикку, где спецификой научного исследования станет проблема синхронизма вертикальной оси ее развития, что предполагает дальнейшие исследования.

Ключевые слова: метамодерн, кризисные явления, логос, психоанализ, смена логоса, топика, психология глубин, парадигма, эмерджентный эффект, имажинер

Для цитирования: Собольников В. В. Психоанализ трансформации и смены логоса в условиях метамодерна // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 211–220. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-21>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-21
Full Article

Psychoanalysis of transformation and change of logos in the conditions of metamodern

Sobolnikov, V. V.

*Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russian Federation,
e-mail: vsobolnikovis@gmail.com*

Abstract. The article is devoted to the actual problem of mental transformation in the psychoanalytic process of changing the logos in the metamodernism logic, which determined its novelty. The work objective is to conceptualize the “logos” notion within frameworks of the metamodern “psychology of depths”, to identify the process of its change at a fragmentary level in crisis conditions. To achieve the goal the author solves a number of tasks: (a) to clarify the conceptualization of the key “logos” notion in relation to research; (b) to reveal the peculiarities of manifesting logos in modern conditions by means of the imager as an actor of transformation and overcoming the crisis; (c) to designate the author’s paradigm model of changeability. The study methodological base is the psychoanalytic approach and rich scientific heritage of Gilbert Durand, whose 100th anniversary is celebrated on May 1, 2021 by the world scientific community. All over the world he is known as a sociologist, anthropologist, religious scholar and researcher of imagination forms and functions, the author of the deep sociology concept, theory and research tool. Therefore, the study applies general scientific and psychoanalytic methods of cognition, as well as an interdisciplinary approach, which made it possible to use culturological and hermeneutic analysis methods. At the same time, the author adopts elements of the culturological and sociological base methodology with borrowing of concepts and prospects to explain socio-psychological phenomena (metamodern, logos, imager, etc.) having a complex psychological nature. Based on the results of the theoretical analysis, the article demonstrated a generalized characteristic of the logos within frameworks of its conceptualization in the depth psychology topic, revealing the concept psychological nature and meanings to a certain extent. The author proposes the paradigmatic model modification of the logos changeability on J. Durand’s construction basis, investigates the psychological process of its transformation. Based on the analysis results of the logos state in crisis conditions, the paper represents fragments of its varieties and change probabilistic mechanisms. An uncertain geopolitical future creates a background to press a two-story topic, where the problem of synchronism of its development vertical axis will become a specific feature of scientific research, which implies further research.

Keywords: metamodern, crisis phenomena, logos, psychoanalysis, change of logos, topic, psychology of depths, paradigm, emergent effect, imager

Citation: Sobolnikov, V. V. [Psychoanalysis of transformation and change of logos in the conditions of metamodern]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 2, pp. 211–220. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-21>

*К 100-летию Жильбера Дюрана,
раскрывшего одну из тайн
глубинной психологии*

Введение. Кризис всех сторон жизнедеятельности человека остается проблемой и вероятностной основой развития концепции «выживания» в неустойчивом и осыпающемся мире. Старая система как основа политической, социально-экономической, научной, религиозной и бытовой картины мира, представляющей «базовые» законы, деформирована. Поэтому определение

«антикризисных» сценариев будущего, учитывающих многовековой опыт «выживания», становится актуальной для большинства стран, в том числе России. Усиление противоборства, ход которого сопровождается крушением одних взглядов и систем ценностей, а затем и других зачастую приводит к прямо противоположным отжившим. Так, если определенная часть западного сообщества

полагает, что пребывает в рамках постмодерна, то ее другая часть – в условиях метамодернистского мировосприятия. Необходимость в освоении новой психологической реальности связывают с процессом «расколдовывания мира» (М. Вебер, 1990) и выхода из кризиса. Эту реальность можно объяснить в терминах «глубинной психологии» К. Г. Юнга: от бессознательного с его мифом, сакральным к сознательному; «социологии глубин» Ж. Дюрана: синхронизма двух топик, имажинера, воображения к логосу, фазам этногенеза Л. Н. Гумилева и кризиса в виде надлома, обскурации и т. д. Коллективное бессознательное, представляя психе, обладает структурой архетипов, оказывающих воздействие на сознание, мышление человека. В логике глобального противоборства актуализируется проблема смены логоса на основе культурной платформы метамодерна.

Постановка задачи (постановка проблемы исследования). Кризисные явления и процессы в современном мире внесли значительные изменения в субъективность человека. Постмодерн с его сомнениями и неприятием тотальности дискурсов в своем стремлении пережить мир заново и целостно, вызвал появление метамодерна [1]. Выход из кризиса предполагает ряд условий, одно из которых видится в своевременной смене логоса (теория логоса активно развивается в последние годы) [2]. Зависимость метамодерна от премодерна, модерна, постмодерна разрешает наделить его качествами исходных причин поведения человека, адекватных тропам¹ постмодернизма. Именно их совокупность актуализирует «метамодернистский аспект» [3, р. 7–19], предлагая при этом иные способы анализа латентных явлений и инструмент переосмысления поворотных точек [4]. Усложнение структуры общества, распространение плюрализма частных интересов, эрозия традиционных ценностей и растущие потребности социальных слоев населения усилили кризисные явления. Так, ряд стран стал ареной борьбы за противоречивые цели, интересы, теряя свою привлекательность и оставляя при этом решение за международными корпорациями. «Деполитизация» низших социальных слоев, предоставление «свобод» секс- и нацменьшинствам в условиях безудержного потребления усилили кризисные процессы. Формирование массового сознания с одномерной картиной мира привело к риску попадания под влияние любой

даже дикой идеи или спекулятивного обмана². Манипулятивные технологии формируют конформизм, политическую апатию, подталкивая электорат к планируемому деструктивным элементом поведению. Персонализация электоральной политики и продвижение «теледемократических» вождей приводят к ослаблению политической роли и организованности социальных групп [5]. Переживание социально-психологической неполноценности погружает их в состояние недостаточно осознаваемой враждебности к представителям «креативной» страты, которая нарушает представление о справедливости.

По этой причине как ответ на вызовы сложного, многомерного и транзитивного современного мира актуализируется проблема смены логоса, элит [6]. Актуальность проблемы при совокупности отдельных аспектов изучения мифоса и логоса в психоаналитической литературе предопределила ключевые цели исследования: концептуализировать понятие «логос» в рамках «психологии глубин» метамодерна и выявить особенности его психологической трансформации в кризисных условиях. Достижению целей служит решение ряда задач: а) уточнить концептуализацию ключевых понятий логоса применительно к исследованию; б) выявить особенности проявления логоса в современных условиях и имажинера как актора трансформации и выхода из кризиса; в) обозначить авторскую парадигмальную модель сменяемости логоса.

Методология и методы исследования. В качестве методологической основы исследования применен психоаналитический подход, поэтому теоретико-методологической базой исследования стали работы Ж. Дюрана как автора концепции, теории и метода глубинной социологии как науки, а также а) концепция бессознательного, теория личности и психоанализ З. Фрейда; б) аналитическая психология и теория архетипов К. Г. Юнга; в) концепция «метамодернизма» Т. Вермюлена и Р. Ван дер Аккера. Методами исследования выступили общенаучные и психологические методы познания. В числе общенаучных использованы аналитический и системный подходы, методы типологизации, экстраполяции и моделирования. Принцип междисциплинарности способствовал заимствованию методологической базы психологического, социологического, культурологического, философского анализа с применением концепций и перспектив объяснения социально-психологических явлений (постмодерн, метамодерн; метамодернизм и т. д.), имеющих сложную природу. Междисциплинарный

¹ Тропизм (по Л. Сонди) – психоаналитическая классификация первичных мотивов поведения человека. В биологии тропизм представляет элементарную форму приспособления. Генотропизм в психологии воспринимается как разновидность тропизма, обладающего некой энергией, обусловленной генетическими факторами и составляющей основу притяжения людей друг к другу.

² Лебедько В. Е. Смена Логоса: актуальная задача психологии, культурологии и эзотеризма (концептуальное эссе) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lebedko.su/> (дата обращения: 25.02.2021).

принцип позволил использовать методы культурологического и герменевтического анализа.

Результаты. 1. *Концептуализация понятия «логос» в психической топике метамодерна.* Кризисные явления конца XX и первой половины XXI в. как результат деструктивных изменений в мире породили новые угрозы и поставили человечество на грань выживания. Нелинейное развитие процесса цифровизации усилило неопределенность будущего социума, порождая дезадаптационные процессы. В числе их причин находится неспособность человека к целостному восприятию мира, что приводит к наложению или противопоставлению реального и виртуального, их подмене. В итоге это ведет к снижению адаптивности и возникновению массовых психических расстройств. Исследователями в арсенале значимых факторов также выделяется «неопределенность ожиданий», связанная с крайней непредсказуемостью результатов творческой деятельности; хронический конфликт между ожиданиями и реальностью [7; 8]. К этому можно добавить давление слабо интегрированных в цифровое сообщество слоев населения, обладающих недостаточным творческим потенциалом и инертностью мышления.

В складывающихся условиях, где нет ни одной бесконфликтной сферы, утрачены ориентиры на развитие, происходит сегментация общества с последующей дегуманизацией по причине отсутствия «идейного» стержня, что усиливает процесс его деструктивизации. Последние опросы, проведенные психологами, показывают крайнее неравенство населения, что может привести к выбросу из психологии глубин ряда разрушительных «болезней» общества и будущим потрясениям³. Миру грозит разлом на две-три части с крупнейшими экономиками и основными валютами, которым при ориентации на «золотого тельца» и отсутствии идейных стратегий выживания грозит гибель. Фиксация дефицита идей, учений, установок или концепций рационального выхода из кризиса предполагает осмысление социального времени как особого состояния социально-культурного пространства человеческой деятельности. При этом метамодерн не дает рецепта, а только ориентирует на вероятностное использование принципа «осцилляции в рамках “глубинной психологии”» [8]. Топика психологии глубин, раскрывая коллективное бессознательное с набором архетипов

и топика социологии воображения [9–11], может обеспечить синхронизацию уровней и перспективы исследования. В переходе к метамодерну у мифов и значимых нарративов возникает вероятность получения второй жизни, а интерес к «вечному», «универсальному» и «трансцендентному» может получить выход из забвения.

Проблема разработки новых перспективных стратегий выхода из кризиса, очевидно, связана с конструированием и переходом от одной репрезентации к другой. На каждом этапе репрезентации, как правило, представляют конструкции с ориентацией на достижение специфических целей, поэтому «они по своей природе специфичны, детализированы, но не обладают прочностью. Репрезентация тут же модифицируется, если изменяется вся ситуация или элементы ситуации, на которые раньше не обращали внимания, вдруг стали заметными» [12, с. 5]. Вместе с тем любой репрезентации предшествует воображение, которое может обеспечить серьезный диалог с коллективным бессознательным.

Анализ имеющейся литературы по когнитивной психологии показал, что воображение в качестве самостоятельной психической функции не рассматривается (Р. Стернберг, 2002; В. Н. Дружинин, 2002; М. А. Холодная, 2003; Б. М. Величковский, 2006 и др.). Вместе с тем В. С. Нургалеев полагает, что воображение «есть психический процесс и психическая деятельность творческого отражения и преобразования в субъективно-новые сочетания перцептивных элементов эмоционально-чувственного и абстрактно-логического опыта индивида в процессе освоения им окружающего мира. В основе воображения и как процесса, и как деятельности лежат имажинитивные действия, то есть действия, направленные на синтез образов (представлений) субъективного характера на основе объективных (внешних) образов (представлений), полученных в результате психического отражения. Разделение воображения на процесс и деятельность условно, но между тем для этого есть основания: процесс воображения и имажинитивная деятельность отличаются по уровню осознанности и целесообразности, выполняемых имажинитивных действий в пользу последней⁴».

Очевидно, приведенная дефиниция дает нам недостаточно полное понимание этого процесса. По этой причине имеет смысл обратиться к разработанному Юнгом методу активного воображения, который позволяет сознанию приблизиться к образу, активируя его в диалоге и выявить его возможности [13, с. 14–21]. Ж. Дюран при

³ «Стрёмный» класс миллиардеров или «гнилая» сущность чрезмерного богатства: результаты психологических исследований [Электронный ресурс]. URL: <https://zen.yandex.ru/media/id/5e7c468ba5352801b116031d/stremnyi-klass-milliardеров-ili-gnilaia-suschnost-chrezmernogo-bogatstva-rezultaty-psihologicheskikh-issledovaniy-5f0febc4cab43057a187440d> (дата обращения: 25.02.2021).

⁴ Нургалеев В. С. Психологические факторы развития воображения в процессе когнитивной деятельности: автореф. ... дис. д-ра психол. наук. Новосибирск, 1999. С. 8.

анализе воображения вводит понятие «имажинер» (фр. *Imaginaire*), наделяя его специфической реальностью человеческой души. Имажинер, как он справедливо полагает, будучи первичным, одновременно включает «воображение, воображаемое и самого воображающего». Более того, является базовой инстанцией, конституирующей и внешний мир, и познающего субъекта в ходе различных траекторий своего разворачивания [10]. А. Г. Дугин, поясняет, что «...у человека только есть одно – имажинер, только миф, только коллективное бессознательное, которое по своей внутренней, присущей ему логике постулирует и создает представление об объекте, и самое главное, представление о субъекте» [14, с. 26–27]. Осмысливая категорию «имажинер», Ж. Дюран на базе русской рефлексологии В. М. Бехтерева и юнговского понятия архетипов провел сложный структурный анализ. Положив в основу идею «антропологической структуры воображения», он вычленяет ряд таких качеств, как самостоятельность, первичность, самодостаточность [10]. В результате Ж. Дюран вышел на понимание имажинера как «гигантского мифа, пребывающего в стихийной динамике этого, живого комплекса образов и архетипов. Заполнив время на пути к смерти разнообразием иных реальностей, продуцируемых ими, имажинер разворачивает в рамках мифоса и разных формах взаимодействия, борьбы и причудливого переплетения множества мифов между собой» [15, с. 65].

Концепция имажинера Ж. Дюрана [10; 11; 16] раскрывает динамику логоса, часть которого составляет рациональный аспект человеческой деятельности через связь с мифосом. Именно воображение в виде процессуальной связи субъекта с объектом и осознания в себе и объекта и субъекта способствует этому. Введение им в научный оборот наряду с термином «имажинер» понятия «тракт» (*trajet anthropologique*) как самостоятельного феномена, находящегося между субъектом и объектом, трех антропологических типов – диурна (*le diurne* – дневной режим), режимов ноктурна (*nocturne* – ночной) в условиях мистической или драматической деятельности раскрывает конструкцию «социологии глубин». Имажинер позволяет в этом качестве вскрыть глубинную подсознательную реакцию индивида на поведение в обществе и смерть [16].

Как синоним коллективного бессознательного и области мифоса имажинер создает новые реалии в ином его понимании и определяет объектно-субъектный мир в виде продукта специфического процесса воображения. Обозначенное в логике метамодерна концептуальное пространство представляет собой топик, где парадигма прогресса значительно приглушена. Смысловая природа этой топик раскрывает взаимодействие сфер коллективного бессознательного как совокупности

архетипов с сознанием. В процессе функционирования рациональных структур с коллективным бессознательным архетипы, складываясь в мифы, позволяют любому сообществу впоследствии воплощаться в мифологемах [17]. При этом существование мифа в подвалах коллективного бессознательного обеспечивает ему в процессе социальных потрясений периодические прорывы в сознание. Традиционное общество, полагает А. Г. Дугин, с приходом христианства обитает в линейном времени, но человеческое коллективное бессознательное продолжает жить в циклическом, не имеющем прогресса времени [14, с. 17]. Так, отношения между сознанием и бессознательным могут под воздействием эмоций приобретать инстинктивный характер в виде непроизвольных реакций, нарушающих рациональный порядок работы сознания и совершающих элементарные прорывы. К. Г. Юнг в этой связи указывал на наличие «изначальных „опасностей души“» в виде угрозы сознанию в различных вариантах ослепления, околдования, потери души, одержимости и т. д.

Таким образом, им была раскрыта сущность механизмов диссоциации и подавления сознания бессознательными содержаниями» [18, с. 201]. В контексте изложенного становится важным объяснение логоса, принятого в Школе Дюрана в виде рациональных аспектов человеческой деятельности, через так называемый иррациональный пласт, который тоже имеет свою логику, но другую, мифологическую логику, или мифологику. По этой причине в двухэтажной топике психологии глубин просматривается синхронизм вертикальной оси с процессами развития, упадка и стагнации. Определенная часть европейского модернизированного человечества, по мнению ряда исследователей, действительно изменяется. Вместе с тем 99 % остается прежним: верит в мифы и абсолютно иррационально [14, с. 20]. Очевидно, бессознательная психическая реальность, существующая в глубинной топике, оказывает влияние на сознание и задает через мифос проекцию рациональной структуры логоса.

Логос за время своего существования сопровождает ряд мифов, в числе которых наиболее значимым является миф о сугубо «рационалистичном» его характере. Поэтому возникла потребность концептуализации логоса, имеющего вероятностную самостоятельность, обладающего внутренней структурой и динамикой в соответствии с целью исследования. Сущностью этого является процесс осмысления, уточнения и порождения новой информации о логосе. Представляя собой одно из значимых понятий древнегреческой философии (греч. *logos* понятие; мысль, разум), логос как универсальная осмысленность, ритм и соразмерность бытия был введен Гераклитом. Анализ имеющихся

источников в некоторой мере раскрывает его как «мысль и слово» или «смысл» (понятие, принцип, причина, основание) вещи или события. Следовательно, первоначально логос обозначал всеобщий закон, основу мира, его порядок и гармонию. Анализ имеющихся работ позволяет сделать вывод, что логос исследователями воспринимается как универсальный разум, внутренне присущий миру. При этом его адекватность принципам мироустройства убеждает в разумности и логичности строения. Придавая смысл жизни человеку, логос не только способствует познаваемости окружающей действительности, но и стремится при всей динамичности и катастрофичности обеспечить стабильность и гармонию картины мира.

Существенный материал, раскрывающий категорию логоса, обнаруживается в словарях литературоведческих психоаналитических терминов. Так, в Толковом словаре аналитической психологии⁵ предпринимается попытка раскрыть понятие логоса с опорой на ряд идей К. Г. Юнга [19]. Отмечается, что логос как разум, правящий миром, существует в сознании, а поэтому обречен на вечную борьбу с «ловушками» бессознательного. Воспринимаемый как прозрение и психологический эквивалент «солнечного» мужского типа сознания, он очерчивает опытное поле, которое в любом случае трудно определить. В Словаре терминов⁶ открывается способность логоса «изымать сущее из его потаенности и дать его увидеть непотаенным». Будучи термином фиксирующим единство понятия, слова и смысла, логос стал символом культуры, воплотив в себе фундаментальные установки соответствующего типа ментальности»⁷.

Представленные нами особенности логоса раскрывают его многомерность и ментальную природу, комплексность бытия, условность, изменчивость, ограниченность сознанием носителя и т. д. Концептуализация понятия логоса в дискурсе «психологии глубин» и его актуализации в психоанализе определяет перспективу теоретической парадигмы, в основе которой находится понимание двойственности психологии глубин. Осознание премодерна, модерна и постмодерна как равнозначных структур, где сменяемость логоса в рамках идеи самосохранения, диалектического «снятия» противоречий и избегания борьбы становится возможным. Такого рода вероятность усиливается не только при реализации принципа осцилляции

или совмещении и синтезе, но прежде всего при одновременном их применении. Таким образом, модифицированная парадигма способна обеспечить свободный выбор, смену и сосуществование разных видов логоса. В зависимости от социокультурных и психологических обстоятельств формирования его концепта определяющими станут мифологическая и рациональная части логоса с их закрепляющими легитимными и предпочитаемыми образами. «Пренебрежительное отношение к реакции и точке зрения бессознательного легкомысленно, неразумно и психически негигиенично, — полагает К. Г. Юнг, подчеркивая, что «буквально наше будущее зависит от человеческой психики». «Достаточно, — продолжает он, — почти незаметного нарушения психического равновесия, например, утрата инстинкта самосохранения в головах некоторых “вождей”, может привести мир к коллапсу» [19, с. 102–103]. Переживание логосом современного кризиса, особенно заметного в США и странах ЕС, с одной стороны, ведет к катастрофе, а с другой — подталкивает человечество к созданию перспективных моделей и их интерпретации. При этом глубинные мифы со снятием запретов в условиях сверхскоростного технического прогресса, обвала норм нравственности, крушения институтов брака, семьи и т. п. могут породить не только новые пути выхода из кризиса, но и стагнацию или деструктивные процессы.

2. *Психологическая трансформация логоса и проблема смены в условиях кризиса.* Кризисные явления обозначили контуры новой эпохи метамодерна с особым состоянием мирового сообщества, положившей начало психологической трансформации [20] личности, элит и логоса в целом. Новые угрозы и риски привели к профессиональной деформации политических лидеров и породили психологическую неустойчивость, нестабильность и дезинтеграционные процессы в сообществе. Выступая в качестве рациональной части человеческой деятельности, которая конституирует сознание и овеществленный мир, логос в известной степени представляет собой отражение мифоса. При этом имплицитная неспособность архетипов как универсальных психических структур, включенных в коллективное бессознательное, распознаваемых в виде образов и мотивов сновидений, создавать новые модели очевидна. Поэтому для выявления потенциала логоса по выходу из кризиса в основу исследования положена теория имагинера, разработанная Ж. Дюраном. Именно имагинер, являясь специфической реальностью человеческой души, как полагает исследователь, творит и объект и субъекта. Следовательно, индивидуация коллективного бессознательного способна создавать субъекта — это, а его проекция во внешний мир — новую предметную реальность [11] выхода из кризиса.

⁵ Зеленский В. В. Толковый словарь аналитической психологии. М.: Когнито-Центр, 2008. 336 с.

⁶ Словарь хайдеггерианских терминов [Электронный ресурс] / сост. К. Фрумкин. URL: <https://www.twirpx.com/file/248604/> (дата обращения: 25.02.2021).

⁷ История философии. Энциклопедия / сост. А. А. Грицанов. Минск: Интерпрессервис, 2002. 1376 с.

При этом архетипы коллективного бессознательного, получившие в рамках логоса статус концепта, синтезируют ключевые идеи, дефиниции, формулы, модели поведения и т. д. при наличии в мире отличных друг от друга логосов (например, Туран, Китай и др.), в которых мировосприятие и ментальность обнаруживают специфику «культурного кода» и историческую судьбу каждого. Осознание в рамках «концепции “космо-психо-логоса” единства взаимодополняющих друг друга элементов психической природы, склада и мышления логоса позволяет в известной мере раскрыть его проекцию [21, с. 6–11]. Именно национально-культурная специфика ментализации того или иного социума при неравенстве энергетических потенциалов обуславливают реализацию пассионарных толчков в разное историческое время [22]. Этим и обусловлено появление различных вариантов логоса, например, китайского, африканского, американского и ряда других, а следовательно, влечет за собой специфичность способа сменяемости. Подтверждение тому обнаруживается, например, в революционной смене русского логоса по формуле, «когда “низы” не хотят старого и “верхи” не могут по-старому», китайского – на плановой основе с сохранением идеологии и культуры и т. д.

Методологической основой смены логоса является факт проживания человеческого коллективного бессознательного в циклическом времени, где, как полагает А. Г. Дугин, «ничего не происходит, ничего не меняется и отсутствует прогресс» [14, с. 17]. Поэтому психология глубин обладает логикой, ритмом и системой кодов, имеющих фундаментальное отличие от рациональной части логоса. Такого рода различия просматриваются в культурных, социальных, политических, экономических и рациональных и иных моделях. Поэтому вполне закономерной стала предпринятая попытка и убедительная аргументация Ж. Дюрана объяснить логос с помощью мифоса, а не наоборот, как это имело место ранее. Более того, логика развития структуры логоса от пассионарного импульса до ее смерти как способа сосуществования связана с имагинером. На конечном своем этапе такого процесса в условиях флуктуации именно имагинер подготавливает основу к новому пассионарному толчку. Здесь на фоне борьбы и взаимодействия архетипов, их вероятностного пересечения и невозможного совпадения, а также бегства в сложной их динамике возникает иная многообразная реальность. При этом следует учитывать, что социальный логос – явление, вытесненное мифосом из глубин психологии на поверхность.

Представляя собой болезненную и ломкую структуру, логос на определенном этапе начинает обладать маскулинностью и совокупностью формообразующих потенций. Его глубина обнаруживается на обломках старой структуры, когда ведущие

мифы через боль и мучительный поиск нового открывают иные «возможности сквозной смысловой упорядоченности бытия и сознания» [23]. Поэтому имагинер, видя перспективу разрушения, структурирует новый героический миф, который приводит к рождению «героя», а затем и зараженности особой энергетикой этносы обеспечивая им пассионарный подъем.

Логос затем начинает проживать в режиме диурна, где имеет место стремление к идеалу, достижениям, успеху, преодолению трудностей и т. д. По мере сокращения пассионарного заряда логос вступает в акматическую фазу развития, характеризующуюся стабильным состоянием и инерционностью благодаря приобретенным ценностям. На определенном этапе происходит постепенный переход логоса в ночной режим, где имагинер смягчает негативные стороны явлений и терпеливо проживает во времени. При этом воображение вступает в связь с мистической группой мифов, связанных с безмерным потреблением [5], а реакция на маскулинную необузданность переходит в состояние непомерной феминности. Представляя собой организацию имагинера, феминность включает драматические мифы ночного режима, где происходит интеграция негативного и позитивного. Так, если в героическом мифе женское отвергается и подавляется, а в мистическом мужское растворяется в женском, то в драматическом фиксируется циклично и то и другое [15]. Очевидно, что на этом этапе происходит надлом пассионарности, возникают инерционные процессы, обскурация и мемориальная фаза воспоминаний о прошлом [22], что приводит, как правило, к гибели⁸.

Проблемой также остается поиск методологии выхода из-под жесткой доминанты героического мифа, где логос может творить из хаоса и пустоты целостности. Развитие динамической связи между эго и самостью с интеграцией их различных частей психики в условиях метамодерна приводит к усилению установки на мифотворчество. Поэтому интеграционный процесс ведет к тому, что этнос начинает отражать архетипы, избирая более тонкие и сложные схемы и средства. В этом плане движение по траектории развития архетипа «героя», очевидно, сменяется «садом расходящихся тропок», где могут присутствовать при дефиците жесткого доминирования героические, мистические и драматические сюжеты в самых разнообразных и неповторимых комбинациях [16]. Здесь просматривается наличие такого свойства, как связность/деструктивность, которое выражает эмерджентный эффект, определяя траекторию изменений. Существование социальных

⁸ Бордачев В. Совершают ли державы самоубийства? [Электронный ресурс]. URL: <https://globalaffairs.ru/articles/derzhavy-rukovodstvo-k-dejstviyu/> (дата обращения: 07.02.2021).

образований и целостность их систем в рамках логоса через «связность/деструктивность» можно объяснить наличием эмерджентных эффектов [24]. Наличие таких свойств или их совокупность задают направленность не только на адаптацию социума к радикальным переменам, но и подготовку к переходу в новое состояние. Более того, они способны запускать глубокие разрушительные процессы. Таким образом, логос на пути от коллективного бессознательного к сознанию испытывает системные воздействия имагинера [25], силы которого по мере продвижения будут ослабевать, что может привести в том числе к деструктивным последствиям.

В частности, процесс разрушения логоса инициирует мощный подъем глубинных мифов, которыми снимают многие табу, что ведет к низвержению ценностных ориентаций. Смена ценностей, привычек, элементов менталитета протекает болезненно и приводит к психическим и соматическим расстройствам, но при этом открывая новые возможности. Наряду с тектонической трансформацией, мгновенно перенесшей мир в глобальную сеть (Интернет), и сверхскоростями технического прогресса происходят обрушение устоев морали и нравственности, информационно-психологические войны, крушение семьи, брака и т. д. при дальнейшей виртуализации жизни. При этом определенная часть социума избирает индивидуальный мир с его утилитарными ценностями в виде, карьеры, финансов, комфортных условий, виртуальной реальности, грубых удовольствий и т. д. Дальнейший процесс погружения современного сообщества в мир безмерного

потребления, удовольствий и обогащения, чем заполнено информационное пространство, может привести к угасанию цивилизации диурна и погружению его во тьму ноктурна.

Выводы (заключение). Проведенное нами исследование проблем психической трансформации в психоаналитическом процессе смены логоса применительно логике метамодерна открывает новые перспективы. Психоаналитический подход к анализу логоса и концептуализация его понятия в контексте «психологии глубин» позволяет в достаточной степени раскрыть психологическую природу и значение концепта. По итогам теоретического анализа дана обобщенная характеристика логоса и проработана модификация парадигмальной модели сменяемости логоса. Одновременно с выделением его разновидностей был рассмотрен процесс генезиса с выделением ряда фаз, уточняющих последовательность на пути к разрушению с выделением ряда возможных вариантов смены логоса. Психологический анализ проблемы смены логоса убеждает, что рамки статьи делают невозможным решить ее по причине выделения не всех вероятностных механизмов сменяемости, оставляя не до конца проработанной. Констатация наличия двухэтажной топики с синхроничностью как гипотетического фактора, близкого к причинности, не только создает основу осмысления таких явлений, как цикличность, историческая пульсация, судьбоанализ и др., но и предоставляет возможность получить дополнительный материал для осмысления проблемы, связанной со сменой логоса в условиях кризиса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Van den Akker R., Gibbons A., Vermeulen T. *Metamodernism: historicity, affect, and depth after postmodernism*. London, Rowman & Littlefield Intern, 2017, 304 p.
2. Мартин Р. Мышление в стиле «И». Как мыслят успешные лидеры. Москва : Юрайт, 2016. 228 с.
3. Eve M. P. Thomas Pynchon, David Foster Wallace and the problems of “metamodernism”. *Post-millennial Post-postmodernism? // C21 Literature: Journal of 21st Century Writings*. 2012. Vol. 1, № 1. P. 7–25.
4. Собольников В. В. Проблемы информационно-психологического противоборства в логике психологии метамодерна // *Профессиональное образование в современном мире*. 2020. Т. 10, № 4. С. 4347–4358. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2020-4-18>.
5. Бодрийяр Ж. *Общество потребления* : пер. с фр. Москва : АСТ, 2020. 320 с.
6. Тимофеев А. А. Смена политической элиты как необходимый фактор экономического развития страны // *Коммуникология*. 2016. Т. 4, № 6. С. 140–153. DOI: [10.21453/2311-3065-2016-4-6-140-153](https://doi.org/10.21453/2311-3065-2016-4-6-140-153).
7. Freinacht H. The reign of hackers, hipsters & hippies // *Metamoderna*. 2017. URL: <http://metamoderna.org/the-reign-of-hackers-hipsters-hippies?lang=en> (дата обращения: 02.02.2021).
8. Гусельцева М. С. Метамодернизм в психологии: новые методологические стратегии и изменения субъективности // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*. 2018. Т. 8, вып. 4. С. 327–340. DOI: <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.402>.
9. Юнг, К., Сэмизлс Г. Э., Одайник В., Хаббак Дж. *Аналитическая психология: прошлое и настоящее*. Москва : Мартис, 1997. 320 с.
10. Durand G. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*. Paris, 2016. 560 p.
11. Durand G. *Figures mythiques et visages de l'œuvre: de la mythocritique à la mythanalyse* Ile verte. Paris : Dunod, 1992. 362 p.
12. Ришар Ж. Ф. *Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений*. Москва : Ин-т психологии РАН, 1998. 232 с.
13. *Активное воображение: юнгианский подход* / Под ред.: Б. Дорст, Р. Фогель. Харьков : Гуманитар. центр, 2016. 200 с.

14. Дугин А. Г. Логос и мифос. Социология глубин. Москва : Акад. проект : Трикста, 2010. 364 с.
15. Лебедько В. Е., Лебедько О. В. Отверженные богини. Феминность и маскулинность // Вестник Балтийской педагогической академии. 2010. № 96. С. 64–75.
16. Durand G. L'anthropologie et les structures du complexe logie et les structures du complexe. Dans Societes, 2007, no. 4, pp. 7–13.
17. Холлис Дж. Мифологемы: воплощение невидимого мира : пер. с англ. Москва : Класс, 2010. 184 с.
18. Юнг К. Г. Структура психики и процесс индивидуации. Москва : Наука, 1996. 269 с.
19. Юнг К. Г. Синхроничность : сборник : пер. с англ. Москва : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1997. 315 с.
20. Kirby A. The death of postmodernism and beyond // Philosophy Now: Magazine of Ideas. 2006. № 58. URL: https://philosophynow.org/issues/58/The_Death_of_Postmodernism_And_Beyond (дата обращения: 12.01.2021).
21. Гачев Г. Национальные образы мира. Космо-психо-логос. Москва : Акад. Проект, 2015. 511 с.
22. Гумилёв Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. Санкт-Петербург : Кристалл, 2001. 638 с.
23. Аверинцев С. С. София-Логос : словарь. Киев : Дух и Литера, 2006. 207 с.
24. Крейк А. И. Связность/деструктивность – основной эмерджентный эффект, определяющий возможность существования социальных образований // Психология, социология и педагогика. 2013. № 4. URL: <https://psychology.snauka.ru/2013/04/2111> (дата обращения: 25.02.2021).
25. Durand G. L'imagination symbolique. Paris : PUF, 1964. 128 p.
- ## REFERENCES
1. Van den Akker R., Gibbons A., Vermeulen T. *Metamodernism: historicity, affect, and depth after postmodernism*. London, Rowman & Littlefield Intern, 2017, 304 p.
2. Martin R. *Thinking in the style of "I". What way do successful leaders think*. Moscow, Yurayt, 2016. 228 p. (In Russ.)
3. Eve M. P. Thomas Pynchon, David Foster Wallace and the problems of "Metamodernism". *C21 Literature: Journal of 21st Century Writings*, 2012, no. 1, pp. 7–25.
4. Sobolnikov V. V. Problems of information-psychological confrontation in the logic of psychology of metamodern. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 4, pp. 4347–4358. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2020-4-18>.
5. Baudrillard J. *Consumer society*. Moscow, AST, 2020, 320 p. (In Russ.)
6. Timofeev A. A. Change of the political elite as a necessary factor of economic development. *Communicology*, 2016, vol. 4, no. 6, pp. 140–153. (In Russ.). DOI: 10.21453/2311-3065-2016-4-6-140-153.
7. Freinacht H. The reign of hackers, hipsters & hippies. *Metamoderna*, 2017. URL: <http://metamoderna.org/the-reign-of-hackers-hipsters-hippies?lang=en> (accessed 02.02.2021).
8. Guseltseva M. S. Metamodernism in psychology: new methodological strategies and changes in subjectivity. *Bulletin of Saint-Petersburg University. Psychology*, 2018, vol. 8, no. 4, pp. 327–340. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.402>.
9. Jung C., Samiels G. E., Odainik V., Hubbuck J. *Analytical psychology: past and present*. Moscow, Martis, 1997, 320 p. (In Russ.)
10. Durand G. *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*. Paris, 2016, 560 p.
11. Durand G. *Figures mythiques et visages de l'œuvre: de la mythocritique à la mythanalyse Ile verte*. Paris, Dunod, 1992, 362 p.
12. Richard J. F. *Mental activity. Understanding, reasoning, finding solutions*. Moscow, Inst. of Psychology RAS, 1998, 232 p. (In Russ.)
13. Dorst B., Vogel R. (eds.) *Active imagination: the Jungian period*. Khar'kov, Humanit. Center, 2016, 200 p. (In Russ.)
14. Dugin A. G. *Logos and mythos. Sociology of depths*. Moscow, Acad. project Triksta, 2010, 364 p. (In Russ.)
15. Lebedko V. E., Lebedko O. V. Outcast goddesses. Femininity and masculinity. *Bulletin of Baltic Pedagogical Academy*, 2010, no. 96, pp. 64–75. (In Russ.)
16. Durand G. *L'anthropologie et les structures du complexe logie et les structures du complexe*. Dans Societes, 2007, no. 4, pp. 7–13.
17. Hollis J. *Mythologemes: the embodiment of the invisible world*. Moscow, Class, 2010, 184 p. (In Russ.)
18. Jung K. G. *The structure of the psyche and individuation process*. Moscow, Science, 1996, 269 p. (In Russ.)
19. Jung K. G. *Synchronicity*. Moscow, Refl-book, 1997, 320 p. (In Russ.)
20. Kirby A. The death of postmodernism and beyond. *Philosophy Now: Magazine of Ideas*, 2006, no. 58. URL: https://philosophynow.org/issues/58/The_Death_of_Postmodernism_And_Beyond (accessed 01.2018).
21. Gachev G. *National images of the world. Cosmo-psycho-logos*. Moscow, Acad. Project, 2015, 511 p. (In Russ.)
22. Gumilev L. N. *Ethnogenesis and the biosphere of the Earth*. Saint Petersburg, Crystall, 2001, 638 p. (In Russ.)
23. Averintsev S. S. *Sophia-Logos: dictionary*. Kiev, Spirit and Litera, 2006, 207 p. (In Russ.)
24. Kreyk A. I. Connectivity/destructiveness is the main emergent effect that determines the possibility of the existence of social formations. *Psychology, Sociology and Pedagogy*, 2013, no. 4. URL: <http://psychology.snauka.ru/2013/04/2111> (accessed 25.02.2021). (In Russ.)
25. Durand G. *L'imagination symbolique*. Paris, PUF, 1964, 128 p.

Информация об авторе

Собольников Валерий Васильевич – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, сотрудник научной лаборатории «Архетипическая и аддиктивная психология», профессор Новосибирского филиала кафедры ЮНЕСКО при МГИМО (У), вице-президент Академии полярной медицины и экстремальной экологии человека, Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630126, Новосибирск, ул. Вилуйская, 28, ORCID: 0000-0002-5880-7283, e-mail: vsobolnikovis@gmail.com).

Статья поступила в редакцию 16.03.21

После доработки 13.05.21

Принята к публикации 14.05.21

Information about the author

Valery V. Sobolnikov – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, employee of the scientific laboratory “Archetypal and Addictive Psychology”, Professor of the Novosibirsk branch of the UNESCO Department at MGIMO (U), Vice-President of the Academy of Polar Medicine and Extreme Human Ecology, Novosibirsk State Pedagogical University (28, Vilyuiskaya st., Novosibirsk, 630126, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-5880-7283 e-mail: vsobolnikovis@gmail.com).

The paper was submitted 16.03.21

Received after reworking 13.05.21

Accepted for publication 14.05.21

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-22

УДК 005.95/.96:37.013.2

Оригинальная научная статья

О принципе культуросообразности в управлении персоналом

Ю. В. Печин

Новосибирский государственный аграрный университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: pechin65@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется методологическое противоречие между внедрением в управление персоналом западных теорий менеджмента и потребностью в национально-самобытной теории и практике управления. Подчеркивается, что возможны отрицательные последствия при навязывании для системы мотивации персонала моделей управления, выработанных в иных социально-культурных условиях. Отмечается, что научные парадигмы складываются под влиянием не только внутренней логики развития науки, но и таких вненаучных факторов, как политическая, экономическая, идеологическая конкуренция между государствами. Ориентация на западные модели менеджмента обусловлена поражением/капитуляцией России/СССР в «холодной войне» и добровольной сдачей российского научного и образовательного пространства «на милость победителю». Принцип культуросообразности был впервые провозглашен в педагогике, но его применение уместно в любой иной сложной сфере деятельности, включая управление персоналом. Для России этот принцип означает обоснование теории и практики управления персоналом социокультурными ценностями и нормами, выработанными ее тысячелетней культурой. Контент-анализ содержания учебников и учебных пособий, посвященных управлению персоналом, подтвердил предположение о том, что в рейтинге референтных авторов и концепций с явным преимуществом преобладают зарубежные. Наиболее часто упоминаются Ф. Тэйлор, А. Файоль, Э. Мэйо, А. Маслоу, Г. Форд. Из отечественных исследователей ближе всех к ним примыкают А. Гастев, П. Керженцев, Н. Витке. Советская управленческая мысль периода расцвета СССР (1950–1980-е гг.) практически не представлена. Хотя в эти десятилетия страна запустила впервые в мире человека в космос, вышла на передовые рубежи по многим направлениям науки и техники, построила беспрецедентную в мировой истории социально-ориентированную систему. Невозможно представить, что все эти достижения не связаны с эффективной системой управления и мотивации. В статье делается вывод о том, что в области подготовки специалистов по работе с персоналом необходим поворот к разработке таких учебных программ, учебников и учебных пособий, которые отражали бы цивилизационную специфику России и отвечали принципу культуросообразности.

Ключевые слова: теория управления, управление персоналом, западный менеджмент, мотивация, индивидуализм, ценности, русская культура, ментальность, принцип культуросообразности

Для цитирования: Печин Ю. В. О принципе культуросообразности в управлении персоналом // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 221–230. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-22>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-22
Full Article

On the principle of cultural conformity in personnel management

Pechin, Yu. V.

*Novosibirsk State Agrarian University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: pechin65@mail.ru*

Abstract. The article analyzes the methodological contradiction between the introduction of Western management theories into personnel management and the need for a national-original theory and practice of management. It emphasizes the negative consequences of imposing management models developed in other socio-cultural conditions on the personnel motivation system. The paper notes that scientific paradigms are formed under the effect of both science development internal logic, and non-scientific factors such as political, economic, and ideological competition between states. The focus on Western management models is due to Russia-USSR defeat/capitulation of in the «cold war» and the voluntary surrender of the Russian scientific and educational space «at the mercy of the winner». The cultural conformity principle has been first proclaimed in pedagogy but its application is appropriate in any other complex field of activity, including personnel management. For Russia, this principle means the justification of the personnel management theory and practice with the socio-cultural values and norms developed by its millennial culture. Content analysis of the textbook and training manual content devoted to personnel management confirmed the assumption that foreign authors topped the rating of reference authors and concepts with a clear advantage. The most frequently mentioned are Taylor, Fayol, Mayo, Maslow, and Ford. Among domestic researchers, Gastev, Kerzhentsev, and Vitke are the closest to them. The Soviet managerial thought during the heyday of the USSR (1950-80s) was not represented practically, although the country launched a man into space for the first time in the world, reached the forefront in many areas of science and technology, and built a socially targeted system unprecedented in the world's history these decades. It is impossible to imagine, that all these achievements are not related to the effective system of management and motivation. The article concludes that in the field of training specialists to work with personnel, it's necessary a turn to develop such training programs, textbooks and textbooks that would reflect the civilizational specifics of Russia, and meet the cultural conformity principle.

Keywords: management theory, personnel management, Western management, motivation, individualism, values, Russian culture, mentality, cultural conformity principle

Citation: Pechin, Yu. V. [On the principle of cultural conformity in personnel management]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 2, pp. 221–230. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-22>

Введение. По нашему мнению, теория и практика управления должны отражать социокультурные особенности как объекта управления, так и той культурно-исторической и социально-коммуникативной среды, в которую он помещен. Эта установка, в свою очередь, предполагает использование адекватных технологий, инструментов воздействия и регулирования.

В истории России неоднократно складывалась ситуация, когда в силу идеологических, политических и иных факторов происходило некритичное заимствование идеалов, ценностей, норм и стандартов, импортированных из другой социокультурной среды. Такое, как правило, случалось на переломе эпох, в периоды смут, революций, радикальных реформ. Голос разума, призывающий с осторожностью менять свои проверенные нормы на чужие неапробированные, обычно в такие

периоды общество не слышит. Последняя вспышка подобного «помутнения разума» – это горбачевская перестройка, перешедшая в либеральные реформы 1990-х гг. В области науки и образования старые советские подходы, методы, инструменты были проблематизированы и в целом отвергнуты. На их место «инсталлировались» зарубежные: американские и частично европейские. Например, если проанализировать содержание университетских учебников по теории управления, управлению персоналом, психологии и социологии управления, то окажется, что ключевые референтные направления и идеи представлены преимущественно западными концепциями менеджмента. Аргументируется это тезисом о якобы «универсальности» западных теорий управления. Одним из аргументов в пользу их «универсальности» был и остается довод об априорной успешности

самой модели западного общества с его высоким уровнем жизни, всеми мыслимыми свободами, стабильными институтами. Но постепенно гипноз «лучшего из миров» слабеет и наступает время, наконец, трезво оценить пройденный за 30 лет путь и восстановить в правах отечественную мысль и российский социокультурный опыт.

Постановка задачи. Задача, которая стоит перед современным российским научным и преподавательским сообществом, очень непростая – освободиться от комплекса неполноценности перед западными концепциями и институтами, осуществить аудит всех подходов, моделей, концепций, принятых в качестве парадигмальных в российской науке и российском образовании, выйти на путь суверенного развития в этих сферах общественной жизни, осуществить и здесь нелегкий процесс «импортозамещения». При этом проблема некритичного заимствования гораздо шире, чем научно-педагогическая – она касается идеологии, экономики, политики, культуры. Например, как остроумно отмечал по поводу российской Конституции 1993 г. (еще в 2007 г., задолго до поправок) известный политолог В. Т. Третьяков, «российская Конституция – это инструкция по управлению другой страной» [1]. То есть с формальной точки зрения текст правильный, соответствует демократическим стандартам, но почти во всех разделах и статьях не отражает цивилизационной специфики России. Подобный недостаток характерен и для теории управления, утвердившейся в постсоветской науке: все вроде правильно и красиво написано, но не про нашу жизнь. Если у вас перед глазами танк, а в руках инструкция по работе с пылесосом, то трудно ожидать эффективности своей работы.

В настоящей статье представлен небольшой фрагмент будущей системной работы, которую так или иначе нам всем предстоит проделать.

Методология и методика исследования.

С целью обоснования выдвинутых положений был проведен контент-анализ содержания российских учебников и учебных пособий, посвященных проблеме управления персоналом. Источниковой базой послужили фонды электронно-библиотечной системы «Знаниум» [2]. Отбор осуществлялся случайным образом по названию и году издания. В обзоре задействованы полнотекстовые учебные пособия с 1997 по 2021 г. Анализу подлежали разделы (главы, параграфы) текста, в которых автор (авторы) раскрывал свою позицию по методологическим основаниям теории управления персоналом или историческим аспектам ее формирования. Единицей анализа были определены имена исследователей, на которые автор учебника ссылается в основном тексте как на референтные в этой области. Все упоминаемые имена были поделены на две группы: зарубежные референтные авторы и отечественные (досоветские, советские,

современные российские). Метод обработки – количественный анализ частотности упоминания в тексте. В качестве дополнительного метода визуализации итогов анализа была использована технология автоматического (компьютерного) создания «облака слов (тегов)». Облако слов – визуальное представление списка категорий (ключевых слов, тегов и т. п.) в определенной графической форме при помощи вариации различных шрифтов, размера и цвета. Например, чем крупнее шрифт, тем чаще встречается ключевое слово. Такое представление удобно для быстрого восприятия наиболее часто встречающихся терминов, а также их ранжирования или распределения по частоте. Облака слов широко используются, например, в лингвистике, социологии, педагогике и др. [3].

Результаты (результаты и обсуждение).

Принцип культуросообразности был введен в активный научный оборот немецким педагогом Адольфом Дистервегом в XIX в. Дистервег определял его как часть, как естественное продолжение более общего принципа природосообразности (предложенного еще в XVII в. Я. А. Коменским). В логике Дистервега, социальное окружение, социальная среда, объективно существующая и оказывающая влияние на родившегося человека, является частью природы человека, но не физической (природной, натуральной), а социально-культурной. Дистервег писал по этому поводу: «Каждый человек находит при своем рождении на свет свое окружение, свой народ, среди которого он предназначен жить и, по крайней мере, воспитываться уже на определенной ступени культуры ... Все человечество, каждый народ, каждое поколение и т. п. всегда находится на какой-нибудь определенной ступени культуры, которая должна рассматриваться как наследие, оставленное предками, как результат их истории и всех воздействовавших на них факторов. Каждый народ стал тем, чем он мог стать под влиянием данных обстоятельств. Состояние культуры в тот ли другой момент должно рассматриваться как естественное явление, которое так же неизбежно возникает, с такой же необходимостью, как тот или иной характер флоры и фауны в определенном поясе или на всей земной поверхности. Состояние культуры данного народа в определенное время представляет собой нечто данное и образует ту среду, в которую вступает каждый отдельный человек, рожденный при данных обстоятельствах. Он не создает ее, а находит готовой, и она на него влияет сообразно своей сущности. Вот почему всякий человек – продукт своего времени... Всякое состояние культуры данного народа есть основа, базис, есть нечто данное и реальное, из которого развивается последующее состояние. Поэтому та ступень культуры, на которой мы находимся в данное время, предъявляет к нам требование,

чтобы мы действовали сообразно с ней, если только хотим добиться положительных результатов. Иными словами, мы должны поступать культуросообразно, это культуросообразное поведение отвечает и современным требованиям, [4]. Современным языком это раскрывается так: «Принцип культуросообразности связан с социальной сущностью человека, с его включенностью в систему социальных ролей, с его ориентацией на характер и ценности, на национальные нормы, обычаи, традиции» [5, с. 85].

При этом в России идеи связи педагогики и национальной культуры развивались задолго и параллельно исследованиям Дистервега. Так, по мнению А. П. Булкина, принцип культуросообразности «имплицитно присутствует в большинстве отечественных педагогических концепций», начиная с конца XVIII в. – в теории общечеловеческого образования Н. И. Пирогова, в содержании принципа народности воспитания К. Д. Ушинского, в теории свободного воспитания Л. Н. Толстого, в педагогике как прикладной философии С. И. Гессена, в педагогике воспитания в коллективе Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, А. С. Макаренки, В. А. Сухомлинского и др. [6].

Как в отношении науки в целом, так и в отношении теории управления в частности доминантные идейные (переходящие в идеологические) конструкции порождали (и не могли не порождать) то, что после работы Т. Куна «Структура научных революций» принято называть «парадигмой» научного познания. В точном значении этого слова (от греч. *paradeigma* – пример, образец) речь идет об образцах, общепринятых и общепризнанных в данное время и в данном кругу ученых стандартах постановки и решения исследовательских задач. Авторы «Философского энциклопедического словаря» (2000 г.) признают в качестве синонима парадигмы понятие «картина мира» [7, с. 332], тем самым сближая узконаучный термин (парадигма) с общефилософским (картина мира, мировоззрение). Показательно то, что Т. Кун вводит в структуру «дисциплинарной матрицы» (то есть системы определенных мировоззренческих координат, внутри которой проходит то или иное конкретное научное исследование), кроме всего прочего, такой элемент, как ценности, на основе которых ученые объединяются не менее часто и не менее прочно, чем на базе «символического обобщения» или «концептуальной модели» [8, с. 234–241]. Развитие науки по закону борьбы и смены парадигм, на наш взгляд, связано не только с внутренней логикой развития самой научной мысли, но и с влиянием социокультурного и исторического контекста этого сложного процесса. Как верно писал Л. С. Выготский, подлинно «научная методология на исторической основе» означает прежде всего «связь науки с общей социально-культурной подпочвой эпохи» [9, с. 52]. Речь идет о влиянии вненаучных факторов (например, политических процессов) на продвижение

той или иной научной парадигмы. Так, после крушения СССР поле научной конкуренции захватил победитель – страны союзов Запада во главе с США. Советские школы, идеи, концепции были вытеснены на обочину жизни, вся мощь западных научных институтов (финансы, гранты, публикации, политическая поддержка) была брошена в атаку. И результат не заставил себя долго ждать.

Напомним, что пока был жив СССР, было и сопротивление: например, в советской теории управления отказывались перенимать общую теорию западного менеджмента (это называлось «менеджеризм») и старались брать из него лишь конкретно-практические методы, так как видели в самой теории отражение идеологических диспозиций западного мира. А к этим диспозициям относились и относятся индивидуализм, нацеленность на прибыль, отношение к человеку как к «ресурсу», то есть средству, материалу и т. п. Советская наука управления не могла опираться на эти принципы. Постсоветская, судя по всему, вполне это допускает.

За каждой научной теорией неизбежно кроется определенная мировоззренческая позиция ее автора, имплицитно представленная во всех «узловых» частях концепции. Например, теория потребностей А. Маслоу с ее вершинной идеей о самоактуализации как предельном мотиве личности есть концентрированное выражение сути американской идеи индивидуализма. Самоактуализация (самореализация) как сверхценность означает, что человек весь мир, всех окружающих людей воспринимает как материал для достижения этой «святой» цели. Самоактуализация как высший тип мотивации обосновывает системный эгоизм. Австрийский врач и психолог, еврей, прошедший нацистские концлагеря, автор концепции логотерапии В. Франкл метко критиковал теорию самоактуализации и предлагал другую экзистенциальную логику: только реализовав в своей жизни некие ценности, которые больше, чем сам человек, человек реализует себя как личность, а не наоборот [10]. Причем мы должны понимать, что для американской культуры идея самореализации органична, естественна, а потому действенна и практична. Для России не все так просто. Индивидуальная самоактуализация вне контекста связи индивида с народом, страной, историей, предками и потомками – весьма сомнительная идея с точки зрения русской традиционной культуры. Еще 30 лет назад, в советском обществе, по многим параметрам традиционалистском, было бы странным слышать от человека, что главная цель жизни и главный мотив любого дела – это реализовать себя.

Вызывает сомнение и другой важный принцип «пирамиды Маслоу», согласно которому для перехода на более высокий уровень необходимо полностью реализовать, удовлетворить потребности

ниже лежащего уровня. Во-первых, эта логика бесчисленное количество раз опровергалась и опровергается реальной жизнью: нет никакой прямой связи, например, между сытым и находящимся в безопасности индивидом и его творчеством. И наоборот – недоедающий, живущий в нужде человек вполне способен к гениальным прозрениям в науке или искусстве. Во-вторых, как справедливо пишет Н. Л. Захаров, стремление максимально удовлетворить потребность, ее интенсификация в русской культуре определяется как страсть и подлечит ограничению через аскезу и терпение [11]. Однако в языке американской гуманистической психологии, к которой принадлежал А. Маслоу, такого понятия, как страсть просто не существует, о терпении и самоограничении – ни слова.

Те, кто пытается перенести на свою культурную почву продукт иной культуры, внедряя его активно и в чем-то насильственно через систему образования, рискуют ошибиться дважды – разрушив собственную традицию и не освоив чужую. Тогда наступает anomia, безнормность и дезориентация. Работник, отлученный от смысла труда, близкого и понятного через язык и символы своей культуры, но так и не принявший внутренне смысл и систему мотивации иной, например, американской культуры, в результате оказывается в ценностном вакууме и начинает работать

неэффективно. В условиях дефицита смыслов легче всего уйти в социально-девиантное поведение (в рестрикционизм, хищения, коррупцию). Если в западном мире индивидуализм за много веков как-то научились сопрягать с общенациональным интересом, то в российском менталитете этой связи не выработано.

Долголетние, упорные и масштабные попытки современных «реформаторов» перепрограммировать российскую ментальность под «евростандарт» делают очевидным, что речь идет о ценностном, точнее даже о мировоззренческом выборе тех, кто определяет сегодня политический курс и образовательную политику в стране. Складывается впечатление, что они не верят в полноценность российской цивилизации, не допускают даже мысли, что в России могут быть собственные качественные, более высокие, чем на Западе, политические, социальные, образовательные институты, нормы, стандарты, более адекватные требованиям и вызовам времени.

В рамках нашего исследования было проанализировано содержание учебников и учебных пособий, используемых в подготовке будущих специалистов в управлении персоналом. В таблице 1 представлены краткие результаты.

Как видно из таблицы, восемь из тринадцати учебников (61,5 %) не имеют ссылок на российских авторов.

Таблица 1. Результаты контент-анализа содержания учебников и учебных пособий, используемых в вузах для подготовки по направлению «Управление персоналом»

Table 1. The content analysis Results of the textbook and teaching manual content used in higher education institutions to train students in “Personnel Management” direction

№ п/п	Автор	Название	Год издания	Ссылки на зарубежных референтных авторов	Ссылки на российских референтных авторов
1	Самыгин С. И., Столяренко Л. Д. [12]	Менеджмент персонала	1997	Ф. Тэйлор, А. Файоль, А. Маслоу, Ф. Гилберт, Г. Эмерсон, Э. Мэйо, Ф. Ротлисберген, У Френч, Ч. Белл, Р. Лейкарт, Ч. Бернард, Ф. Херцберг, Д. Макгрегор, Э. Петерсен, Р. Дэвис, А. Чандл, Г. Саймон, Э. Дейл, Г. Беккер, Я. Минсер, Т. Шульц	
2	Базарова Т. Ю., Еремина Б. Л. (ред.) [13]	Управление персоналом: Учебник для вузов	2002	Г. Перкин, Ф. Тэйлор, Э. Мэйо, Д. Хьюман, Б. Мэйсон	
3	Иванова-Швец Л. Н., Корсакова А. А., Тарасова С. Л. [14]	Управление персоналом. Учебно-методический комплекс	2008	Ф. Тэйлор, А. Файоль, М. Вебер, Г. Форд, Г. Эмерсон, Э. Мэйо, К. Аргирис, Д. Макгрегор, А. Маслоу, Ф. Герцберг	А. Гастев, П. Керженцев, Н. Витке

Продолжение табл. 1

4	Алавердов А. Р. [15]	Менеджмент персонала в коммерческом банке: Учебник	2008	Ф. Тэйлор, А. Файоль, Г. Форд, Э. Мэйо, Д. Макгрегор, А. Маслоу, К. Альдерфер, Д. Макклелланд, Ф. Герцберг, В. Врум, С. Адамс, Э. Лоулер, Л. Портер	
5	Бухалков М. И. [16]	Управление персоналом: Учебник	2008	Ф. Тэйлор, А. Файоль, Г. Форд, Г. Эмерсон	
6	Потемкин В. К. [17]	Управление персоналом: учебник для вузов	2009	К. Стадент, С. Робинс, Ч. Фомбран, М. Деванна, Н. Тиши	Н. Яковлева, Г. Романенкова, Э. Саруханов, В. Томилов, Г. Зайцев, Б. Парыгин
7	Колосова Р. П., Василюк Т. Н., Артамонова М. В., Луданик М. В. [18]	Экономика персонала: Учебник	2010	Б. Хэтчкок, Д. Артур, П. Бамбергер, И. Мешулам, Р. Эдвардс, Д. Томасон, Д. Хьюман, Б. Мэйсон, Д. Эдейр, Р. Блейк, Д. Мутон, П. Херши, К. Бланчард	
8	Кибанов А. Я. (ред.) [19]	Управление персоналом организации: Учебник	2010	Ф. Тэйлор, А. Файоль, Г. Форд, Г. Эмерсон, М. Вебер, Л. Урвик, Э. Мэйо, К. Арджерис, Р. Лайкерт, Р. Блейк, А. Маслоу, Ф. Герцберг, Д. Макгрегор	А. Гастев, П. Керженцев, Н. Витке
9	Евтихов О. В. [20]	Управление персоналом организации. Учебное пособие	2014	Ф. Тэйлор, А. Файоль, М. Вебер, Э. Мэйо, А. Маслоу, К. Альдерфер, Ф. Герцберг, Т. Митчелл, Р. Хаус, В. Врум, Д. Ролз	
10	Семенов А. К., Набоков В. И. [21]	История управленческой мысли: Учебник для бакалавров	2018	Ф. Тэйлор, Л. и Ф. Гилберты, Г. Эмерсон, Г. Форд, А. Файоль, М. Вебер, О. Шелдон, Л. Урвик, М. Фолетт, Р. Лайкерт, Э. Мэйо, Г. Мюнстерберг, А. Маслоу, П. Друкер, Д. Макгрегор, Ф. Герцберг, Р. Акофф, И. Шумпетер, М. Калецкий, Я. Тинберген, Н. Винер, В. Парето, Т. Парсонс, Р. Мертон, Ч. Бернанд	А. Гастев, А. Гольцман, Е. Розмирович, А. Богданов, Н. Витке, О. Ерманский, П. Керженцев, С. Фролов, В. Ядов, Г. Фельдман, В. Глушков, Л. Кантарович, Д. Слуцкий, В. Немчинов
11	Гапонова О. С., Данилова Л. С., Чилипенюк Ю. Ю. [22]	Менеджмент: учебник	2019	Ф. Тэйлор, А. Файоль, Г. Форд, М. Фолетт, Э. Мэйо	О. Ерманский, А. Богданов, А. Гастев, Е. Розмирович, Г. Щедровицкий
12	Сироткин С. А., Кельчевская Н. Р. [23]	Стратегический менеджмент: учебник	2021	А. Томпсон, А. Стрикленд, И. Ансофф, Г. Минцберг, Д. Куинн, С. Гошал	

Окончание табл. 1

13	Рыжиков С. Н. [24]	Менеджмент: методы управления: учебное пособие	2021	Ф. Тэйлор, А. Файоль, Ч. Бернард, Э. Мэйо, Ф. Ротлисбергер, В. Диксон, А Маслоу, М. Хитт, Т. Питерс, Р. Уотерман	
----	-----------------------	--	------	--	--

Частотный анализ упоминаний разных авторов подтверждает наше предположение – безусловными лидерами рейтинга являются зарубежные исследователи (Тэйлор, Файоль, Мэйо, Маслоу, Форд) (табл. 2).

Если применить современную технологию визуализации данных «Облако слов», то мы также увидим преобладание зарубежных авторов (рис.). «Облако слов» нам наглядно показывает, что основное место в поле персоналий, представляющих историю управления людьми и организациями (как её продвигают типовые учебники) занимают зарубежные авторы – Тэйлор, Файоль, Мэйо, Маслоу, Форд. Из отечественных более-менее заметен один Гастев, чьи главные работы датируются 1920-ми годами.

Отметим, что по давно сложившейся «традиции» (это относится и к учебникам по психологии труда, социологии управления, организационному поведению), советский период представлен крайне неравномерно – целая россыпь имен периода первых двух десятилетий (до середины 1930-х гг.) – Богданов, Гастев, Витке, Керженцев, Ерманский и многие другие, и странное безлюдье в последующие десятилетия. Словно страна перестала жить и развиваться и почти на полвека впала в «управленческий летаргический сон». А ведь в эти десятилетия страна выиграла страшную войну, запустила впервые в мире человека в космос, вышла на передовые рубежи по многим направлениям науки и техники, построила беспрецедентную

в мировой истории социально-ориентированную систему. Разве можно представить, что это произошло как-то само собой? Разве не чувствуется за всей этой мощью напряженная управленческая мысль и не менее сложная управленческая практика?

Из всех текстов можно выделить учебник А. К. Семенова (в соавторстве с В. И. Набоковым) с оговоркой, что его предмет все-таки выходит за узкие рамки управления персоналом и содержит обзор исторического пути управленческой мысли в целом. Тем не менее заметно, что авторы принципиально во всех разделах балансируют список зарубежных авторов сопоставимым по количеству и качеству списком отечественных авторов. Все шесть основных направлений (школ) в теории управления содержат обязательный перечень советских (российских) исследователей. На историю российской теории управления авторы отвели 55 страниц. Ничего подобного мы не найдем в других анализируемых текстах. Относительно особенностей модели менеджмента в современной России авторы прямо указывают на ее главный недостаток – «формальное, слепое копирование зарубежных моделей и методов управления, механизмов, программ и решений без учета отечественных условий, сложившейся практики, российской ментальности, вследствие чего – неэффективных» [21, с 216]. Подытоживая свое исследование, авторы подчеркивают одно из условий успешного развития российского менеджмента в будущем – это «учет национальных традиций, культуры, особенностей

Таблица 2. Рейтинг референтности авторов, набравших более одного упоминания
(в скобках – количество упоминаний)

Table 2. The reference rating of authors who received more than one mention
(in parentheses – the number of mentions)

1	Тэйлор (10)	9	Вебер (4)	17	Врум (2)
2	Файоль (9)	10	Гастев (4)	18	Блейк (2)
3	Мэйо (9)	11	Бернард (3)	19	Урвик (2)
4	Маслоу (7)	12	Керженцев (3)	20	Лайкерт (2)
5	Форд (6)	13	Витке (3)	21	Фолетт (2)
6	Эмерсон (5)	14	Хьюман (2)	22	Розмирович (2)
7	Макгрегор (5)	15	Мэйсон (2)	23	Богданов (2)
8	Герцберг (5)	16	Альдерфер (2)	24	Ерманский (2)

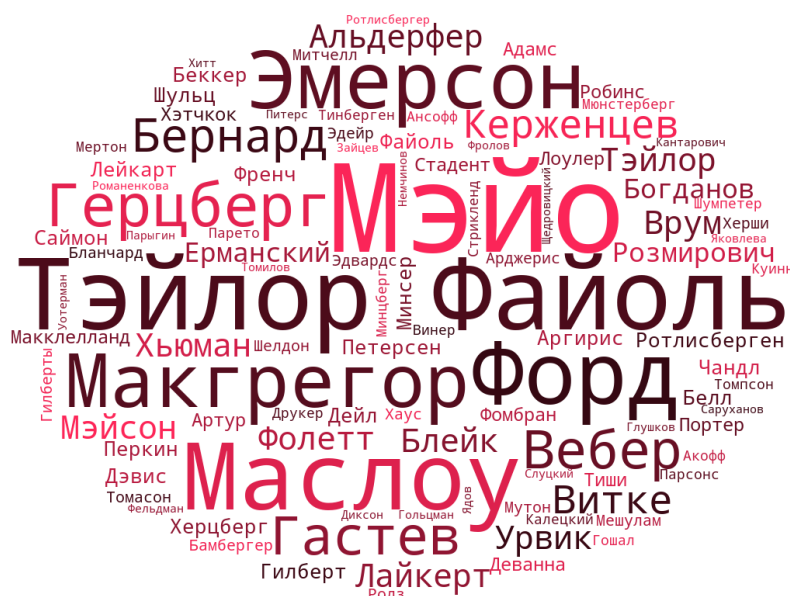


Рис. Визуализация частотного анализа упоминаний референтных авторов по технологии «облако слов (тегов)»
Fig. Visualization of the reference frequency analysis of reference authors using the "word (tag) cloud" technology

характера и ментальности и системы ценностей работников отечественных и совместных организаций» [21, с. 220].

Добавим, что авторы этого учебника являются представителями старой советской управленческой школы (оба имеют степень доктора экономических наук, являются почетными работниками высшего профессионального образования Российской Федерации, А. К. Семенов защищал докторскую диссертацию в 1974 г.). В советское время, как известно, считалось недопустимым «низкопоклонство перед Западом», а наука и практика управления стремились к суверенности по всем направлениям. Да, бывали и перегибы (генетика, кибернетика), но в целом научная самостоятельность и независимость советской науки перед фанатерией Запада не может не вызывать уважения. Самое удивительное, что и на западе российская наука была интересной, привлекательной именно в советский период, когда наши корифеи спорили с их авторитетами, когда создавали альтернативные концепции, критиковали зарубежные школы и направления. А сегодня, когда в идейном и идеологическом смысле российская наука потеряла собственное лицо, она перестала привлекать внимание западных мыслителей – кому интересны заискивающие эпигоны!

Выводы. Как в общей теории управления, так и в ее частном случае – управлении персоналом – имеется противоречие между принятыми в научном сообществе подходами и реальной управленческой ситуацией. В теории управления господствуют западные концепции, выработанные на основе

многовекового управленческого опыта стран Европы и США, а посему требующие как минимум серьезной адаптации к инокультурным объектам. Проблема усугубляется тем, что в управлении персоналом объектом являются не абстрактные структуры, а конкретные живые люди, объединенные общей деятельностью, являющиеся носителями вполне определенных идеалов, ценностей, культурных норм и традиций. Очевидно, что управлять одинаковыми методами разными социальными сообществами невозможно. Отражением понимания этого является отдельное направление в теории управления – кросс-культурный менеджмент, изучающий национальные особенности моделей управления в нашем разнообразном мире. Но на изучение этой учебной дисциплины, как правило, отводится ничтожно мало времени по сравнению с десятками других предметов, в которых господствует унификаторский западно-ориентированный подход.

Согласие на вторичность и подражание западным странам – старая болезненная проблема для России, о которой за последние два века размышляли многие наши философы и общественные деятели: К. П. Победоносцев, К. Н. Леонтьев, Н. Я. Данилевский, И. А. Ильин, Н. А. Бердяев. Замечательно по этому поводу сказал еще в 1951 г. И. А. Ильин: «Мы Западу не ученики и не учителя. Мы ученики Богу и учителя себе самим» [25, с. 410]. Вот такой должна быть наша мировоззренческая линия во всех наших начинаниях и делах, в том числе и в теории и практике управления.

Исходя из вышеизложенного мы полагаем, что в системе подготовки будущих специалистов

по управлению персоналом необходимы такие перемены, которые позволили бы разработать учебные программы, учебники и учебные пособия,

соответствующие идеалам и ценностям русской (российской) культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Третьяков В. «Российская Конституция – это инструкция по управлению другой страной» // Viperson. 2007. URL: <http://viperson.ru/articles/vitaliy-tretyakov-rossiyskaya-konstitutsiya-eto-instruktsiya-po-upravleniyu-drugoy-stranoy> (дата обращения: 10.01.2021).
2. Каталог изданий // Знаниум : электрон.-библ. система. URL: <https://znanium.com/catalog> (дата обращения: 25.12.2020).
3. Галавиева М. С. Облако слов как инструмент визуализации библиометрических данных // Визуальная коммуникация в социокультурной динамике : сб. ст. II Междунар. науч. конф., Казань, 24–25 нояб. 2016 г. Казань, 2016. С. 427–431.
4. Дистервег А. О природосообразности и культуросообразности в обучении // Макаренковская библиотека воспитания, обучения, самопознания и самосовершенствования, личного и общественного, в труде и в отдыхе. URL: http://makarenko-museum.ru/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Adolf_Nature_and_Culture.htm#A2_Дистервег (дата обращения: 25.12.2020).
5. Булкин А. П. «Культуросообразность» в России // Проблемы современного образования. 2016. № 6. С. 82–91.
6. Булкин А. П. Культуросообразность образования. Педагогический опыт России XVIII–XX вв. : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 2003. 47 с.
7. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский и др.. Москва: ИНФРА-М, 2003. 576 с.
8. Кун Т. Структура научных революций. Москва : Изд-во АСТ, 2003. 605 с.
9. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва : Смысл : Эксмо, 2004. 1136 с.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва : Прогресс, 1990. 368 с.
11. Захаров Н. Л. Организационное поведение государственных служащих. Москва : ИНФРА-М, 2009. 237 с.
12. Самыгин С. И., Столяренко Л. Д. Менеджмент персонала. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. 480 с.
13. Управление персоналом : учеб. для вузов / под ред. Т. Ю. Базарова, Б. Л. Еремина. 2-е изд. Москва : ЮНИТИ, 2002. 560 с.
14. Иванова-Швец Л. Н., Корсакова А. А., Тарасова С. Л. Управление персоналом : учеб.-метод. комплекс. Москва : Издат. центр ЕАОИ, 2008. 200 с.
15. Алавердов А. Р. Менеджмент персонала в коммерческом банке : учебник. Москва : Маркет ДС, 2008. 360 с.
16. Бухалков М. И. Управление персоналом : учебник. 2-е изд. Москва : ИНФРА-М, 2008. 400 с.
17. Потемкин В. К. Управление персоналом : учеб. для вузов. Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУЭФ, 2009. 340 с.
18. Колосова Р. П., Василюк Т. Н. Экономика персонала : учебник. Москва : ИНФРА-М, 2010. 896 с.
19. Управление персоналом организации : учебник / под ред. А. Я. Кибанова. 4-е изд., доп. и перераб. Москва : ИНФРА-М, 2010. 695 с.
20. Евтихов О. В. Управление персоналом организации : учеб. пособие. Москва : ИНФРА-М, 2014. 297 с.
21. Семенов А. К., Набоков В. И. История управленческой мысли : учебник. Москва : Дашков и К°, 2018. 275 с.
22. Гапонова О. С., Данилова Л. С. Менеджмент : учебник. Москва : РИОР ; ИНФРА-М, 2019. 480 с.
23. Сироткин С. А., Кельчевская Н. Р. Стратегический менеджмент : учебник. Москва : ИНФРА-М, 2021. 263 с.
24. Рыжиков С. Н. Менеджмент: методы управления : учеб. пособие. Москва : ИНФРА-М, 2021. 202 с.
25. Ильин И. А. О русской идее // Русская идея : сб. произведений рус. мыслителей. Москва : Айрис-пресс, 2002. С. 402–414.

REFERENCES

1. Tretyakov V. «The Russian Constitution is an instruction for managing another country». *Viperson*. 2007. URL: <http://viperson.ru/articles/vitaliy-tretyakov-rossiyskaya-konstitutsiya-eto-instruktsiya-po-upravleniyu-drugoy-stranoy> (accessed 10.01.2021). (In Russ.)
2. Catalog of publications. *Znanium: e-libr. system*. URL: <https://znanium.com/catalog> (accessed 25.12.2020). (In Russ.)
3. Galyavieva M. S. Cloud of words as a tool for visualizing bibliometric data. *Visual communication in socio-cultural dynamics: proc. of II Intern. Sci. conference, Kazan, 24-25 Nov, 2016*. Kazan, 2016, pp. 427–431. (In Russ.)
4. Diesterweg A. On natural conformity and cultural conformity in education. *Makarenko library of education, training, self-knowledge and self-improvement, personal and social, at work and rest*. URL: http://makarenko-museum.ru/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Adolf_Nature_and_Culture.htm#A2_Дистервег (accessed 25.12.2020). (In Russ.)
5. Bulkin A. P. «Cultural conformity» in Russia. *Problems of modern education*, 2016, no. 6, pp. 82–91. (In Russ.)
6. Bulkin A. P. *Conformity of education. Pedagogical experience of Russia in the XVIII-XX centuries: diss. abstr.* Moscow, 2003, 47 p. (In Russ.)
7. Gubsky E. F. et al. (eds.) *Philosophical encyclopedic dictionary*. Moscow, INFRA-M, 2003, 576 p. (In Russ.)
8. Kun T. *The structure of scientific revolutions*. Moscow, AST, 2003, 605 p. (In Russ.)
9. Vygotsky L. S. *Psychology of human development*. Moscow, Smysl, Eksmo, 2004, 1136 p. (In Russ.)

10. Frankl V. *Man in search of meaning*. Moscow, Progress, 1990, 368 p. (In Russ.)
11. Zakharov N. L. *Organizational behavior of civil servants*. Moscow, INFRA-M, 2009, 237 p. (In Russ.)
12. Samygin S. I., Stolyarenko L. D. *Personnel management*. Rostov-on-Don, Phoenix, 1997, 480 p. (In Russ.)
13. Bazarov T. Yu., Eremin B. L. (eds.) *Personnel management: textbook*. 2nd ed. Moscow, UNITY, 2002, 560 p. (In Russ.)
14. Ivanova-Shvets L. N., Korsakova A. A., Tarasova S. L. *Personnel management: manual*. Moscow, EAOI Center, 2008, 200 p. (In Russ.)
15. Alaverdov A. R. *Personnel management in a commercial bank: textbook*. Moscow, Market DS, 2008, 360 p. (In Russ.)
16. Bukhalkov M. I. *Personnel management: textbook*. 2nd ed. Moscow, INFRA-M, 2008, 400 p. (In Russ.)
17. Potemkin V. K. *Personnel management: textbook*. Saint Petersburg, SPbGUEF Publ., 2009, 340 p. (In Russ.)
18. Kolosova R. P., Vasilyuk T. N. *Personnel economics: textbook*. Moscow, INFRA-M, 2010, 896 p. (In Russ.)
19. Kibanov A. Ya. *Organization personnel management: textbook*. 4th ed. Moscow, INFRA-M, 2010, 695 p. (In Russ.)
20. Evtikhov O. V. *Personnel management of the organization: textbook*. Moscow, INFRA-M, 2014, 297 p. (In Russ.)
21. Semenov A. K., Nabokov V. I. *The history of managerial thought: textbook*. Moscow, Dashkov & Co., 2018, 275 p. (In Russ.)
22. Gaponova O. S., Danilova L. S. *Management: textbook*. Moscow, RIOR, INFRA-M, 2019, 480 p. (In Russ.)
23. Sirotkin S. A., Kelchevskaya N. R. *Strategic management: textbook*. Moscow, INFRA-M, 2021, 263 p. (In Russ.)
24. Ryzhikov S. N. *Management: management methods: textbook*. Moscow, INFRA-M, 2021, 202 p. (In Russ.)
25. Ilyin I. A. *On the Russian idea. Russian idea: pap. collection of Russ. thinkers*. Moscow. Iris-press, 2002, 505 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Печин Юрий Васильевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры кадровой политики и управления персоналом, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630039, Новосибирск, ул. Добролюбова, 160, e-mail: pechin65@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 27.01.21

После доработки 13.05.21

Принята к публикации 14.05.21

Information about the author

Yuri V. Pechin – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Personnel Policy and Personnel Management, Novosibirsk State Agrarian University (160, Dobrolyubov Str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation, e-mail: pechin65@mail.ru).

The paper was submitted 27.01.21

Received after reworking 13.05.21

Accepted for publication 14.05.21

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-23

УДК 159.9.072

Оригинальная научная статья

«Психопатология» повседневной жизни: к вопросу о нарциссизме и классификации нарциссических черт личности

Е. О. Ермолова

*Новосибирский государственный педагогический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: shamka05@mail.ru*

Н. В. Тютюникова

*Агентство маркетинговых коммуникаций “Pro-Vision Communications”
Москва, Российская Федерация
e-mail: 2452525@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена актуальной и дискуссионной проблеме – социально-психологической роли нарциссизма в процветании индивидуалистичных культур, а также культурной детерминации нарциссических проявлений личности. Авторами отмечается, что в настоящее время существует необходимость исследовать феномен нарциссизма именно в его неклинической форме, который в современном обществе приобретает все большую распространенность и выступает в качестве психопатологии повседневной жизни. Целью настоящей работы является анализ теорий нарциссизма и нарциссических черт личности в отечественной и зарубежной психологии в соответствии с культурными образцами поведения человека в современном обществе. Методология исследования базируется на ключевых принципах психологии: принципе системности, культурной детерминации и принципе единства внешних воздействий и внутренних условий. Основными методами исследования выступают теоретический анализ, сравнение, обобщение. В статье представлен обзор основных определений понятия «нарциссизм», приведен анализ ключевых теорий и подходов к исследованию нарциссизма в отечественной и зарубежной психологии. Рассуждения автора берут свое начало от работ З. Фрейда, которому принадлежит первая смысловая концепция нарциссизма, и двигаются в двух направлениях: как личностном расстройстве (О. Кернберг) и личностном процессе (Х. Кохут). Особое внимание уделяется рассмотрению нарциссизма как социально-психологического явления психической нормы. Отдельное место в работе занимает обзор основных классификаций нарциссических черт личности. Показано, что классификации нарциссических черт включают в себя наиболее часто упоминаемые черты нарциссических личностей как в руководстве по психическим расстройствам, так и в исследованиях, посвященных пониманию нарциссизма в контексте личностных изменений в пределах психической нормы. В результате теоретического исследования авторы приходят к выводу, что современное общество поддерживает развитие нарциссических черт и состояний личности, поощряя свободу самовыражения, веру в безграничный успех, надменное поведение, функциональность и манипулятивность в отношениях и т. д.

Ключевые слова: нарциссизм, нарциссические черты, конструктивный нарциссизм, деструктивный нарциссизм, дефицитарный нарциссизм, общество, культура, ценности

Для цитирования: Ермолова Е. О., Тютюникова Н. В. «Психопатология» повседневной жизни: к вопросу о нарциссизме и классификации нарциссических черт личности // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 231–242. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-23>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-23
Full Article

“Psychopatology” of daily life: to the question narcissism and narcissistic personality traits

Ermolova, E. O.

*Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: shamka05@mail.ru*

Tyutyunikova, N. V.

*Marketing Communications Agency «Pro-Vision Communications»
Moscow, Russian Federation
e-mail: 2452525@mail.ru*

Abstract. This work is devoted to an actual and debatable problem – the socio-psychological role of narcissism in the individualistic culture prosperity, as well as the cultural determination of narcissistic personality manifestation. The authors note that at present there is a need to investigate the phenomenon of narcissism precisely in its non-clinical form, which in modern society is becoming more prevalent, and acts as a psychopathology of everyday life. The work objective is to analyze the theories of narcissism and narcissistic personality traits in domestic and foreign psychology in accordance with cultural patterns of human behavior in modern society. The research methodology is based on the key principles of psychology: consistency, cultural determination, and the principle of the external influences and internal condition unity. The main study methods are theoretical analysis, comparison, and generalization. The article provides an overview of main definitions of the “narcissism” concept, gives an analysis of key theories and approaches to study narcissism in domestic and foreign psychology. The author’s reasoning originates from the works by Z. Freud, whom the first semantic concept of narcissism belongs, and then moves in two directions, as a personality disorder (O. Kernberg) and a personal process (H. Kohut). Particular attention is paid to considering narcissism as a mental norm socio-psychological phenomenon. A review of main classifications of narcissistic personality traits takes a separate place in the work. It has been shown that the narcissistic trait classifications, in general, include the most frequently cited traits of narcissistic personalities, both in the manual of mental disorders and in research on understanding narcissism in the context of personality changes within the mental norm. Based on theoretical research, the authors conclude that modern society supports the development of narcissistic traits and personality states, encouraging freedom of expression, belief in unlimited success, arrogant behavior, functionality and manipulative in relationships, etc.

Keywords: narcissism; narcissistic traits; constructive, destructive and deficient narcissism; society; culture; values

Citation: Ermolova, E. O., Tyutyunikova, N. V. [“Psychopatology” of daily life: to the question narcissism and narcissistic personality traits]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 2, pp. 231–242. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-23>

Введение. Общие тенденции развития современного российского общества таковы, что их вектор направляется в сторону ориентации на общество стран Запада. В глобальном ценностном аспекте современная западная культура характеризуется доминированием идеологического концепта, чаще всего определяемого как индивидуализм.

Интересно отметить, что изначально «индивидуализм» возник в Великобритании как понятие, отражающее принципы личностной свободы человека, равенства, свободы от диктата общества,

что также во многом было связано с политической либеральной свободой. Однако в настоящее время этот концепт все больше приобретает отрицательные коннотации, поскольку приводит к утрированному разобщению между людьми, к пренебрежению межличностными интимными отношениями в угоду личных интересов, мотивов и целей; одностороннему удовлетворению потребностей и функциональному взаимодействию [1–3]. В этой связи можно вспомнить слова духовного лидера Далай-ламы XIV: «Люди были созданы

для того, чтобы их любили, а вещи были созданы для того, чтобы ими пользовались. Мир в хаосе, потому что *в современном мире* (курсив наш. – Е. Е., Н. Т.) все наоборот».

В связи с тем что российское общество во многом ориентируется и стремится к уровню развития западной культуры, проявление индивидуализма все чаще можно заметить и в России, как в чертах и свойствах отдельной личности, так и внутренней структуре институтов и корпораций. Представляется, что нарциссизм вносит значительный вклад [4] в процветание индивидуалистических культур, что обуславливает большой интерес к исследованию этого феномена в зарубежной и отечественной науке с точки зрения теории и практики.

Проблема нарциссизма существует столько, сколько существует человечество, на что указывает хотя бы происхождение самого термина от имени героя древнегреческого мифа – Нарцисса [5]. Однако столь бурный и обширный интерес к этому феномену появился только в середине предыдущего столетия. И это не случайно! Психические феномены часто оказываются культурно детерминированными. Так, психоанализ возник на почве доминирующих расстройств конца XIX – начала XX в.: истерии, фобии, невроза навязчивости, как метапсихологическое знание и клиническая практика. О нарциссизме заговорили в связи с демократизацией свобод, глобализацией общества, а также развитием цивилизационных процессов. О. А. Шамшикова справедливо полагает, что в настоящее время нарциссизм получает широкое распространение не столько как психическое расстройство, сколько как общая характеристика людей, живущих в современном обществе [6].

Как подчеркивают представители социального конструкционизма, психические феномены не столько отражают объективную действительность, сколько являются продуктом речевого взаимодействия между людьми. Это утверждение следует рассматривать в двух смыслах. Во-первых, психические свойства «существуют только в контексте определенного дискурса и вне его не могут быть идентифицированы, иными словами, ...людям присущи те или иные свойства только относительно означающей системы, характерной для сообщества, которому эти люди принадлежат» [7, с. 5]; во-вторых, «дискурсивные практики влияют на само психическое функционирование людей, то есть поддерживаемые в определенное время определенным сообществом дискурсы не только обеспечивают участников ресурсами для придания смысла их поведению или переживаниям, но и определяют само это поведение и переживания» [7, с. 45]. Например, такие социальные роли, как поп-звезда, актер, фотомодель порождают эмоциональный и поведенческий смысл только в рамках сообщества людей, в котором существует система подобных

означающих, а поведенческие и эмоциональные модели, демонстрируемые менеджерами, коучерами, медиа-планерами, трейдерами и т. д. невозможны без соответствующего института подготовки.

Постановка задач. В самом общем представлении термин «нарциссизм» понимается большинством авторов схожим образом. Чаще всего под нарциссизмом подразумевается «чрезмерная самовлюбленность или самолюбование человека» [8, с. 234]. Если указывать на более узкие смыслы, то в большом психологическом словаре нарциссизм определяется как «влечение к самому себе, предпочтение собственного тела в качестве сексуального объекта» [9, с. 291]. Существуют разные представления о том, кто впервые ввел термин «нарциссизм» в психологию. Анализ зарубежных концепций позволяет выделить основных авторов.

Так, Б. Э. Мур и Б. Д. Фаин указывают на то, что понятие «нарциссизм» введено в 1899 г. Некке и тут же было подхвачено З. Фрейдом и принято им к размышлению [10]. Также отмечается, что это понятие введено Х. Эллисом в 1898 г. в работе, посвященной аутоэротизму [9]. Однако можно с уверенностью утверждать, что популярность и известность понятия «нарциссизм» стало приобретать в теории З. Фрейда в 1910 г., который отличался интересом к мифологическим персонажам и их внедрением в теорию психологии. З. Фрейд рассматривал это понятие в качестве объяснения выбора субъектом объекта привязанности, любви своего пола [11]. Сущность нарциссизма представляет собой любовь к собственному образу, выражаемую в том, что либидозная (психическая) энергия направлена не на внешние объекты, а на самого себя [4]. Нарциссизм, понимаемый в широком смысле в психологии, соответствует вторичному нарциссизму в психоанализе З. Фрейда: как любви к себе, извлекаемой из внешнего объекта привязанности.

Можно отметить, что в настоящее время существует необходимость исследовать феномен нарциссизма именно в его неклинической форме, который в современном обществе приобретает все большую распространенность и выступает в качестве психопатологии повседневной жизни. Основной целью настоящего исследования является анализ теорий нарциссизма и нарциссических черт личности в отечественной и зарубежной психологии в соответствии с культурными образцами поведения человека в современном обществе.

Методология и методика исследования. Резкий рост числа работ по изучению нарциссизма в философской, культурологической и психологической литературе на рубеже XX–XXI вв. свидетельствует о нарастающем количестве ученых, воспринимающих современную культуру как культуру нарциссизма [12], а само проявление нарциссизма как неотъемлемое психическое свойство современного

человека, живущего более во внешнем, чем во внутреннем пространстве.

В психологической литературе, несмотря на большое количество исследований, отсутствует единое определение нарциссизма, которое можно назвать операциональным. На наш взгляд, наиболее существенными в отечественной психологии являются работы Е. Т. Соколовой, Е. П. Чечельницкой [13]; О. А. Шамшиковой, Н. М. Клепиковой [6] наряду с работами Е. О. Шамшиковой (Е. О. Ермоловой) [8], С. Е. Соколова, О. А. Шамшиковой [14].

Для изучения феномена нарциссизма и обобщения существующих теорий, концепций и классификаций мы проанализировали наиболее значимые работы в проблемной области, отбор которых осуществлялся на базовых психологических принципах: системности, единства внешних воздействий и внутренних условий и культурной детерминации. Основными методами исследования выступили теоретический анализ, сравнение и обобщение.

Результаты. *К вопросу о нарциссизме.* Одновременно с введением понятия «нарциссизм» было выделено два основных подхода к пониманию этого феномена. Так, З. Фрейд в начале XX в., заложил в этом понятии несколько довольно различающихся аспектов [15]. Одна линия – это патологическая трактовка нарциссизма, продолженная О. Ф. Кернбергом [16]. Другая линия развития – это понимание нарциссизма как нормального явления, состоящего в потребности чувствовать свою значимость, поддерживать высокую самооценку, уровень самопринятия и самоуважения, которое разрабатывалось впоследствии Х. Кохутом [17].

О. Ф. Кернберг предложил и разрабатывал понятие нарциссизма как личностного расстройства. Это явление из области психиатрии, которое в последние десятилетия все реже рассматривается авторами как личностная патология. На это указывает, в частности, то обстоятельство, что из МКБ-10 нарциссическое расстройство было исключено из категории, посвященной расстройствам зрелой личности. Тем не менее нарциссическое расстройство личности входит в «Диагностическое и статистическое руководство по психиатрическим заболеваниям DSM-IV» [18]. Среди диагностических показателей расстройства выделены девять, пять из которых должны носить устойчивый характер и наблюдаться в течение продолжительного периода [18]. Наиболее ярко выраженной формой патологического нарциссизма является форма деструктивного нарциссизма, в психологии разработанная Г. Розенфельдом, который полагал, что при нарциссизме имеет место идеализация деструктивных составляющих «Я», которые подчиняют себе положительные аспекты «Я» и удерживают их. Деструктивность и всемогущество девальвируют ценность отношений со значимыми

людьми, поскольку чувство власти, которое направлено на фрустрацию усилий людей, которые выражают по отношению к ним любовь, защищает субъектов от человеческих слабостей. Линия исследования деструктивного нарциссизма была продолжена в русле психоаналитического направления Г. Зайдлером [19]. Надо отметить, что Г. Розенфельд наряду с деструктивным также признавал существование здорового нарциссизма.

Х. Кохут в 1970–90-х гг. развивал представления о нарциссизме как о личностном процессе. Автор рассматривал различные степени проявления нарциссизма: от здорового до патологического. Так, здоровое развитие происходит как формирование реалистичных образов «Я» в результате процесса так называемой трансмутирующей интернализации, которая представляет собой интернализацию взаимоотношений с родительскими фигурами (Я-объектами). В начале жизни грандиозное «Я» развивается как зрелое Эго, отличающееся самоуважением, амбициями, способностью к переживанию удовольствия. Необходимым условием для этого выступает оптимальное желание слияния с Я-объектом. Если это стремление приобретает хронические экстремальные черты, то это приводит к фрагментации личности, а средняя по интенсивности фрустрация задерживает развитие таких архаичных структур личности, как грандиозное и идеализируемое «Я» [17].

Так, нарциссизм как нормальное явление включает в себя представления о степени психической регуляции нарциссических тенденций со стороны субъекта. Спектр проявлений нарциссизма индивидуально варьируется от слабо выраженного до деструктивного, что определяется тем, в какой степени субъект проявляет психическую активность, направленную на защиту и сохранение целостности личности, ее временной стабильности и поддержание положительных эмоциональных представлений о себе [20]. В этом проявляется сущность оптимального нарциссизма, который выступает защитной и поддерживающей структурой личности.

Также существенный вклад в разработку понятия нарциссизма внес Э. Фромм. Он понимал нарциссизм как особые состояния, характеризующиеся концентрацией всей психической активности на себе (на своем теле, своих потребностях, своих чувствах, мыслях и вещах). Э. Фромм, как и ранее рассмотренные исследователи, полагал необходимым разделять здоровый и патологический нарциссизм [21]. Исследователь выдвинул положение, что нарциссизм необходим человеку для того, чтобы выживать. Нарциссизм дает субъекту энергию для защиты себя, для того, чтобы работать изо дня в день, обеспечивая свое существование, бороться за свою жизнь и добиваться успехов в противостоянии с окружающей социальной средой. Однако такие функции свойственны только оптимальному

нарциссизму, который может совмещаться с социальным сотрудничеством. В патологическом случае, когда субъект находится в состоянии самовозвеличивания, он утрачивает способность к рациональному суждению, так как «предмет нарциссического интереса рассматривается как ценный (хороший, красивый, умный и т. д.), но не на основании объективной оценки, а благодаря тому, что речь идет о собственной персоне или о том, что ей принадлежит. Нарциссическая оценка есть предубеждение, она необъективна» [21].

Именно такой подход позволяет рассматривать нарциссизм как социально-психологическое явление психической нормы. Отклонения от оптимального нарциссизма появляются вследствие возникающих препятствий на пути поддержания адекватной самооценки либо при попытке сформировать стабильное представление о себе [20]. В таких случаях нарциссизм перестает быть оптимальным, отклоняясь в сферу деструкции. Критерием для определения дифференциации между нарциссизмом как ощущением собственной уникальности и как грандиозным чувством собственной значимости и всемогущества выступает степень выраженности черт нарциссической личности. В понимании нарциссизма как феномена психической нормы в качестве сущностной особенности выделяется чрезмерная концентрация психического интереса на своей личности.

В других современных зарубежных исследованиях часто поднимаются вопросы изучения соотношения различных видов нарциссизма (например, грандиозного и уязвимого) с такой чертой, как импульсивность: в работах M. Malesza и M.C. Kazcmarek (2019) [22], B. A. S. Martin, H. Jin, C. Hughes (2019) изучаются связи нарциссизма с потребительским поведением людей [23]; E. Grijalva (2013) также исследует особенности связи нарциссизма с лидерскими чертами [24]; K. Papageorgiou, A. Denovan., N. Dagnall рассматривают нарциссизм как клинический феномен, который может оказывать помощь в лечении депрессивных симптомов [25]; R. Rogoza и R. Fatfouta (2018) изучают социальный нарциссизм как грандиозные представления о себе в социальной сфере [26].

Если обратиться к отечественным исследованиям феномена нарциссизма, то следует отметить работы В. Р. Дорожкина (2017), изучающего структуру нарциссизма, нарциссические типы личности [27]; А. В. Пушкиной (2015), которая рассматривает различные виды нарциссизма (конструктивный, деструктивный, дефицитарный) и его связи со смежными психологическими конструктами [28]; О. И. Маховской и Ф. О. Марченко (2018), исследующих нарциссизм как социальную эпидемию, стимулируемую публичностью в сетевом пространстве [29]; А. С. Шабариной, рассматривающей нарциссизм как феномен социально-психологической виктимологии [30]; О. А. Шамшиковой (2006),

А. А. Ильязовой (2018), изучающих особенности проявления феномена нарциссизма в подростковом возрасте [31; 32]; О. А. Шамшиковой, Н. М. Клепиковой, выделивших понятия-индикаторы для нарциссизма, разработавших опросник для диагностики нарциссических состояний, изучающих нарциссизм как явление психической нормы [20]; К. В. Ануфриевой [33], рассматривающей нарциссизм в связи с интернет-зависимостями в стремлении завоевать в сетевом пространстве подтверждение своей значимости и неотразимости; Е. Г. Корнильцевой, И. В. Соловьева, которые исследуют связь между нарциссическими чертами и лидерскими качествами личности [34] и др.

И. И. Андрюшин, Д. Е. Алексеев рассматривают нарциссизм в качестве самостоятельной структуры психического аппарата субъекта, которая направлена на выполнение следующих функций: «филтратора, между внутренней и внешней реальностью с целью поддержания равновесия в получении достаточного удовлетворения самим собой и другими людьми; интеграции базовых чувств в целях реализации потребности в самооценке; защитной в целях снижения негативного (неудовлетворенности, действительной и мнимой угроз) эмоционального воздействия внутренней (Ид и Супер-Эго) и внешней реальности» [35, с. 216]. Можно заметить, что, несмотря на то, что авторы придерживаются психоаналитической трактовки нарциссизма, она вполне может применяться к широкому психологическому пониманию этого феномена.

В настоящее время феномен нарциссизма выступает крайне неоднозначным понятием. С одной стороны, в его содержание продолжают включать элементы патологического расстройства, которое получило распространение в клинической практике. С другой стороны, условия современных реалий таковы, что приводят к необходимости пересмотра понятия нарциссизма в рамках психической нормы, что все чаще можно замечать в работах как зарубежных, так и отечественных психологов. Однозначного согласованного мнения относительно содержания рассматриваемого понятия в психологическом сообществе выделить нельзя, для этого требуется проведение масштабных обобщающих теоретических исследований феномена нарциссизма и его роли в повседневной жизни человека и в русле патологического расстройства. Однако можно отметить общую тенденцию смещения понимания нарциссизма как клинического расстройства на его изучение в рамках нормы. Можно предположить, что число исследований нарциссизма как нормального явления в ближайшее время будут только расти в силу специфики индивидуализации современного общества и культуры.

Обзор основных классификаций нарциссических черт личности. Определение и классификация основных нарциссических черт личности

определяются в значительной степени тем, в рамках какого подхода рассматривается понятие нарциссизма: как неотъемлемой части нормального психического развития личности или как личностного расстройства. В настоящее время существует большое количество исследований, содержащих описание личностных черт, свойственных субъектам с выраженным нарциссизмом без попыток их классификации. В этом случае чаще всего идет речь о нарциссизме как феномене психически здоровой личности и возможных отклонениях от оптимального нарциссизма.

В зарубежной психологии представлено большое количество разнообразных классификаций нарциссических черт личности. Эта проблема освещена в работах Х. Кохута [17], идеи которого базируются на разработках приверженцев теории объектных отношений [36]. Также в зарубежных исследованиях широко представлен взгляд на классификацию нарциссических черт в рамках выраженности личностного расстройства, что содержится в работах О. Ф. Кернберга [16], Г. Розенфельда [37], Н. Шварц-Саланта [38], а также Э. Роннингстама, Дж. Гундерсона, Т. Миллона и др. [6].

Так, по мнению Х. Кохута, нарциссические состояния, черты и свойства выступают проявлением не оптимального, а максимального нарциссизма, который не служит выживаемости субъекта, а представляет для него угрозу. При этом нарциссические потребности фрустрируются, развиваются агрессивность, повышенная конфликтность, что считается проявлением защиты грандиозного «Я». Если в кризисной ситуации нечто во внешней среде выступает в качестве угрозы для представлений личности о самой себе, то ее активность направлена на устранение значимости этого фактора, его обесценивание [17].

А. Лэнгле добавляет, что основная характеристика нарциссизма – недостаточное развитие «Я», его слабость [39]. В связи с тем что в себе самом ему нечего ценить, то его главной особенностью становится необходимость соотнесения себя с внешним образом. Нарциссическая личность характеризуется потерей границ, картины себя, слабостью самоидентичности, самоопределения, отсутствием устойчивости «Я». Среди паттернов реагирования субъектов с нарциссическим складом личност, А. Лэнгле отмечает следующие:

«– дистанцированно-отстраненное, формально-холодное поведение, которое делает нарцисса недоступным и высокомерным;

– гиперкомпенсации во внешнем через активизмы;

– завистливость, ревность, соперничество, условленные чувством нарцисса, что он постоянно чего-то недополучает (что действительно имеет место вследствие отсутствия соотнесения с внутренним);

– агрессия, начиная от упрямства и – через часто встречающуюся форму возмущенного раздражения

(«Ну почему это должно было случиться именно со мной?») – кончая гневом;

– рефлексы мнимой смерти: прежде всего возникает расщепление когний и эмоций» [39, с. 53].

«Превалирование расщепления над интеграцией приводит к тому, что травматический эмоциональный опыт, будь то потеря Другого или нарциссическая рана, хронически дестабилизирует способность к переживанию и рефлексивной проработке кризисных состояний, препятствует сохранению собственной стабильной идентичности и удержанию связей со значимыми Другими» [13, с. 79].

Другой путь в представлении основных нарциссических черт личности – обращение к диагностическим шкалам и критериям, отражающим теоретическую модель, на которой построены диагностические опросники нарциссизма, отвечающие требованиям валидности, надежности. Так, в многоосевом опроснике, разработанном Т. Миллоном [6], личности с нарциссическим ядром свойственны следующие характеристики: жизнерадостность, богатое воображение, самоуверенность, самонадеянность в ожиданиях поведения по отношению к себе со стороны окружающих. С точки зрения Т. Миллона, сущность нарциссизма выражается в таких нарциссических чертах, как:

– надменный образ «Я» (неадекватное восприятие своих способностей, преувеличение достижений, претенциозная и неоправданная самоуверенность);

– потребительство в межличностных отношениях (манипулятивный стиль взаимодействия с другими людьми, ожидание односторонних обязательств по отношению к себе со стороны окружающих, рассмотрение других людей как средств для достижения своих целей);

– широта взглядов (неограниченная фантазия, предприимчивость, предпочтение неформальных отношений, неприятие объективной реальности);

– беззаботность (невозмутимость и оптимистичность);

– низкая социальная совесть (неуважение к правилам и нормам общества, к личным правам других людей) [6].

Х. Мюррей разработал шкалу, в которой нарциссизм рассматривал в контексте потребностей субъекта [40]. В частности, он полагал, что нарциссизм представляет собой потребность воспринимать собственные интересы как первостепенные по сравнению с интересами, желаниями и целями других людей. Автор выделяет два основных аспекта в феномене нарциссизма: грандиозность и уязвимость, в контексте которых выявляет их проявление в личности субъекта. Так, степень грандиозности определяется выраженностью сосредоточенности психического внимания на себе, степенью самолюбования, требованиями внимания к себе, похвалы. Здесь же упоминается

чрезмерная чувствительность субъекта к пренебрежению со стороны окружающих, неуважительное отношение к другим людям. Опосредованно нарциссизм проявляется в таких чертах, как амбициозность, властность, склонность к доминированию, мизантропия. Уязвимость как нарциссическая черта личности по шкале нарциссизма Х. Мюррея включает в себя уязвимость перед критикой, в том числе самокритикой, идеи самоуничтожения [40].

Представляются интересными с точки зрения выделения нарциссических черт предложенные Дж. М. Олдхэмом варианты нарциссизма с разной степенью выраженности: конструктивной, деструктивной и дефицитарной [6]. Конструктивный нарциссизм выражается в таких чертах, как положительное отношение и восприятие себя, своего тела, к ценностям общества, поведению, достижениям и способностям человека. Деструктивный нарциссизм проявляется в неадекватном восприятии себя (идеи о собственном всемогуществе и величии могут сменяться переживанием ничтожности и бессилия). Ключевая роль в поддержании позитивного представления о себе отводится манипулятивности и завистливости, отсутствию спонтанности и чрезмерной сдержанности при выраженной демонстративности поведения. Дефицитарный нарциссизм свойственен личностям с недоразвитым (рудиментарным) состоянием оптимального конструктивного нарциссизма, при котором присутствует тотальная зависимость от окружающих, обедненные эмоциональные переживания, пустота, скука и одиночество и т. д.

Э. Кэмпбелл в своем обзоре по литературе нарциссизма [41] утверждает, что нарциссы обладают следующими качествами:

- у таких людей присутствует склонность думать, что они лучше других;
- их оценка себя чрезмерно преувеличена и оторвана от реальности;
- их взгляды наиболее преувеличены в отношении стремления к социальному доминированию в сравнении со стремлением к образованию социальных связей;
- нарциссы верят в то, что они уникальные и особенные люди;
- их поведение эгоистично;
- они ориентированы на успех.

Им также свойственен недостаток тепла и заботы в отношениях с другими людьми. Нарциссы, как правило, демонстрируют отсутствие интереса в теплых и заботливых межличностных отношениях.

В отечественной психологии следует выделить классификацию нарциссических черт личности, предложенную в работах О. А. Шамшиковой, Н. М. Клепиковой [6; 20]. Как уже было указано выше, оптимальный уровень нарциссизма представляет собой способность личности к наиболее

полному восприятию собственных возможностей, опоре на внутриличностные ресурсы, стремление реализовывать свои возможности, спокойно воспринимать совершаемые ошибки, способность получать уроки из опыта и т. д. О. А. Шамшикова, Н. М. Клепикова предлагают понимать отклонения от оптимального уровня развития нарциссизма как нарциссические состояния [6]. Если оптимальный нарциссизм выступает источником жизненной активности, жизненного тонуса, то нарциссические состояния и черты – это чрезмерное средоточие психической активности субъекта на самом себе, что может приводить к деструктивному воздействию человека как на окружающих людей, так и на собственную личность. Основываясь на обобщении зарубежных опросников, авторы сконструировали опросник «Нарциссические черты личности» [42]; проведена работа по верификации психологического конструкта «нарциссические черты личности» в следующих шкалах:

- 1) грандиозное чувство значимости (несоразмерное и безосновательное преувеличение своих достижений, заслуг, способностей);
- 2) поглощенность фантазиями о силе, успехе, красоте;
- 3) вера в свою уникальность (убеждение в своей сверходаренности, стремление общаться с выдающимися людьми);
- 4) потребность во внимании и восхищении (потребность в постоянной похвале);
- 5) склонность к манипуляциям во взаимоотношениях с окружающими людьми (склонность использовать других людей для достижения собственных целей, отсутствие переживания ценности другого человека);
- 6) отсутствие эмпатии;
- 7) сверхзанятость чувством зависти;
- 8) дерзкое, заносчивое поведение.

Классификация нарциссических черт, предложенная в этом опроснике, включает в себя наиболее часто упоминаемые черты нарциссических личностей как в руководстве по психическим расстройствам, так и в исследованиях, посвященных пониманию нарциссизма в контексте личностных изменений в пределах психической нормы. Например, А. А. Миронова обсуждает необходимость обозначения следующих наиболее типичных свойств для всех субъектов с выраженным нарциссизмом: эгоистическая сосредоточенность на своей личности, самовлюбленность, отсутствие эмпатии, неспособность переносить критические замечания, низкий уровень контакта, связи с реальным миром, нарушение личностных границ (между собой и окружающим миром), идеализация действительности с целью получения контроля над ней, зависимость от окружения, идеализация себя и окружающих для защиты от угрозы негативного

взаимодействия [43]. Автор отмечает, что многие нарциссические черты вызваны стремлением субъекта избежать неприятных для себя ощущений. Чрезмерная самоуверенность, властолюбие и обесценивание другого появляются в структуре личности и характера субъекта с нарциссизмом в связи со стремлением сохранить в безопасности и неприкосновенности свои представления о себе. Отсюда следует, что нарциссические личности крайне завистливы (почти всегда эта черта является неосознанной), поскольку они не терпят чьего-либо превосходства над собой, что пытаются преодолеть либо утверждением собственного превосходства, либо посредством манипулирования [43].

В. Р. Дорожкин к отсутствию эмпатии среди особенностей нарциссических черт личности добавляет, что нарциссические личности практически лишены представлений о том, что чувствуют другие люди, а могут только восполнять этот пробел с помощью интеллектуального достраивания [27]. Интеллектуализация аффективной сферы позволяет поддерживать защиту личности от внешних посягательств на их внутренний мир. Причем превалирование когнитивного компонента над аффективным в структуре нарциссической личности основывается на другой особенности: способности замыкать внутренний мир на самом себе. Это означает, что такие субъекты мало связаны с объектами в окружающем мире, так как, как уже было отмечено, их активность почти целиком направлена на себя. Собственные интересы оказываются в несравнимо большем приоритете и фокусе внимания для нарциссической личности, в то время как недостающая аффективная информация заполняется с помощью выстраивания когнитивных связей. Субъект действует согласно сознательно выстраиваемому когнитивному контуру, за пределы которого он никого не пускает – это так называемое ложное «Я», образованное историями и переживаниями, которые появляются в сознании субъекта с помощью когнитивного структурирования.

Рассмотрев основные классификации нарциссических черт личности в научной литературе, можно прийти к выводу, что в характерологической конституции современного человека (неважно, идущего по пути карьерной лестницы и занимающего высокий профессиональный пост; трудящегося во фрилансе или только находящегося на пути выбора профессии и типа занятости) все чаще наблюдаются в разной степени выраженности (от минимальной до максимальной) проявления нарциссических черт личности. И это не отдельные личности, принадлежащие «элитарной» культуре, это массовое явление, наблюдаемое в политике, медицине, образовании, спорте и т. д.

Именно социальная сфера наиболее ярко демонстрирует основные тенденции развития личности

в их соотношении с требованиями и идеалами общества. Современное общество поощряет свободу самовыражения, веру в безграничный успех, надменное поведение, функциональность и манипулятивность в отношениях и т. д. Сегодня материальный достаток играет большую роль в определении успешности, чем традиционные ценности (доброта, дружба, любовь, благопорядочность и т. д.), которые вызывают насмешку и переходят в разряд «рудиментарных представлений», а сверхценные идеи конструирования собственного тела (молодое, красивое, здоровое), успешного социального образа, развития интеллекта и компетентностной модели стоят над ценностями семьи, интимных отношений и духовности. Таким образом, возникает закономерный вопрос: является ли нарциссизм патологией современной культуры или представляет собой новую норму XXI столетия?

Выводы

1. Современное общество с его процессами глобализации и тотальной информатизации, переходом на онлайн-коммуникацию и дистанционные формы взаимодействия является катализатором развития нарциссических черт личности, которые во многих сферах человеческой деятельности уже не признаются патологическими, а служат цели выживания и адаптации в новых социокультурных реалиях. Нарциссизм же, в свою очередь, вносит значительный вклад в процветание подобного (индивидуалистического) типа культуры и признается необходимым условием ее прогресса.

2. Дифференцированный подход к выделению нормы и того, что находится за ее пределами весьма условен и зависит от среды обитания индивида, доминирующих образцов поведения, свойственных страте того или иного ореола обитания, культурных норм и ритуализаций, принятых в системе воспитания подрастающего поколения, в базовых для конкретной группы сферах профессиональной деятельности и моральных и этических нормах, реализующихся через социальное регулирование отношений между государством и обществом.

3. Историко-методологический анализ понятия «нарциссизм» и выделение его в отдельный психический феномен указывают путь актуального развития научных интересов ученых, формирующихся под непосредственным запросом общества, отдельных его индивидов и социальных институтов.

4. На сегодняшний день невозможно говорить о наличии устойчивой и однозначно принятой в психологии классификации или типологии нарциссических черт личности, скорее, существует общая характеристика, вбирающая в себя наиболее часто встречающиеся и часто упоминаемые черты, свойственные нарциссическим личностям.

5. Операционализация феномена нарциссизма стала возможной благодаря созданным зарубежными

авторами и адаптированным отечественными учеными на российской выборке диагностическим опросникам, направленным на выявление нарциссических проявлений личности (нарциссических черт, нарциссических свойств и состояний) в пределах нормы, то есть не достигающих уровня выраженности для диагностики патологии.

6. Нарциссические черты современной личности проявляются во многих сферах жизнедеятельности:

прежде всего в социальной сфере, межличностных и семейных отношениях, в сфере проявления и опознания чувств (интимной сфере), в профессиональной деятельности, в отношении саморегуляции, оценки и восприятия окружающей действительности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тульнова М. А. Динамика развития концепта «индивидуализм» в контексте глобализации // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 7. С. 121–124.
2. Twenge J. M. Narcissism and culture // The handbook of narcissism and narcissistic personality disorder: theoretical approaches, empirical findings, and treatments. Hoboken, 2011. P. 202–209.
3. Бегалинов А. С. Особенности медиавоспитания в условиях глобализации и информатизации общества // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 1. С. 903–908. DOI: 10.15372/PEMW20170122.
4. Vater A., Moritz St., Roepke St. Does a narcissism epidemic exist in modern western societies? Comparing narcissism and self-esteem in East and West Germany // PLoS One. 2018. Vol. 13, № 1. Art. e0188287. P. 1–16. DOI: 10.1371/journal.pone.0188287.
5. Ермолова Е. О., Тютюникова Н. В. Особенности нарциссических проявлений личности в условиях сетевой коммуникации // Развитие человека в современном мире. 2019. № 4. С. 53–65.
6. Шамшикова О. А., Клепикова Н. М. Психология нарциссизма: операционализация и верификация феномена. Новосибирск : НГПУ, 2013. 296 с.
7. Бусыгина Н. П. Психические феномены и дискурс: перспектива социального конструкционизма // Культурно-историческая психология. 2009. Т. 5, № 4. С. 44–52.
8. Шамшикова Е. О. Нарциссические корреляты психологического пространства личности : дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2010. 252 с.
9. Большой психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2008. 868 с.
10. Психоаналитические термины и понятия : словарь / под ред. Б. Э. Мура, Б. Д. Фаина. Москва: Класс, 2000. 304 с.
11. Фрейд З. О нарциссизме. Очерки по психологии сексуальности. Минск, 2003. С. 117–144.
12. Кулагина Г. Н. Нарциссизм в русской культуре начала XX в. как выражение деструктивного начала мира // Филология: научные исследования. 2014. № 2. С. 181–186.
13. Соколова Е. Т., Чечельницкая Е. П. Психология нарциссизма. Москва: Психология, 2001. 89 с.
14. Соколов С. Е., Шамшикова О. А. Общество перемен: культура нарциссизма // Социокультурные проблемы современной молодежи : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск, 2007. Ч. 1. С. 159–166.
15. Кинодо Ж. М. Читая Фрейда: изучение трудов Фрейда в хронологической перспективе. Москва : Когито-центр, 2012. 416 с.
16. Кернберг О. Ф. Тяжелые личностные расстройства: стратегии психотерапии. Москва : Класс, 2000. 459 с.
17. Кохут Х. Анализ самости: системный подход к лечению нарциссических нарушений личности : пер. с англ. Москва : Когито-Центр, 2003. 308 с.
18. Diagnostic criteria from DSM-IV-TR APA. Washington : Amer. Psychiatr. Assoc., 2000. 370 p.
19. Соколова Е. Т. Нарциссизм как клинический и социокультурный феномен // Вопросы психологии. 2009. № 1. С. 67–80.
20. Шамшикова О. А., Клепикова Н. М. Операционализация понятия «нарциссизм» в пределах психической нормы // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 3. С. 151–158.
21. Фромм Э. Душа человека. Революция надежды. Москва : АСТ, 2014. 352 с.
22. Malesza M., Kazcmarek M. C. Grandiose narcissism versus vulnerable narcissism and impulsivity // Personality and Individual Differences. 2018. Vol. 126. P. 61–65. DOI: 10.1016/j.paid.2018.01.021.
23. Martin B. A. S., Jin H. S., O'Connor P., Hughes C. The relationship between narcissism and consumption behaviors: a comparison of measures // Personality and Individual Differences. 2019. Vol. 141. P. 196–199. DOI: 10.1016/J.PAID.2019.01.014.
24. Grijalva E. Narcissism and leadership: a meta-analytic review of linear and nonlinear relationships // Personal Psychology. 2013. Vol. 68, № 1. P. 1–47.
25. Papageorgiou K., Denovan A., Dagnall N. The positive effect of narcissism on depressive symptoms through mental toughness: narcissism may be a dark trait but it does help with seeing the world less grey // European Psychiatry. 2019. Vol. 55. P. 74–79. DOI: 10.1016/j.eurpsy.2018.10.002.
26. Rogoza R., Fatfouta R. Normal and pathological communal narcissism in relation to personality traits and values // Personality and Individual Differences. 2018. Vol. 140, № 1. P. 76–81. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.03>.

27. Дорожкин В. Р. Глянцевое лицо нарциссизма: аналитический подход // Консультативная психология и психотерапия. 2017. № 1. С. 72–91.
28. Пушкина А. В. Особенности соотношения перфекционизма и нарциссизма // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2015. № 4. С. 91–97.
29. Маховская О. И., Марченко Ф. О. Сетевые агрессия и нарциссизм: искажения и ложные презентации личности // Институт психологии Российской академии наук. Человек и мир. 2018. Т. 2, № 2. С. 88–107.
30. Шарабарина А. С. Нарциссическое поведение как феномен социально-психологической виктимологии // Развитие человека в современном мире : материалы V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Новосибирск, 2014. С. 81–87.
31. Шамшикова О. А. Подростковый нарциссизм: проблемы и перспективы // Развитие человека в современном мире : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Новосибирск, 2006. С. 32–49.
32. Ильязова А. А. Психологический профиль подростка, склонного к нарциссизму // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества : материалы Межрегион. науч. конф. Горно-Алтайск, 2018. С. 121–126.
33. Ануфриева К. В. «Селфи» как форма проявления нарциссизма личности в глобальном современном мире // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. 2014. № 2. С. 79–90.
34. Корнильцева Е. Г., Соловьев И. В. Корреляционная зависимость лидерских качеств от нарциссизма // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2017. № 3-2. С. 51–53.
35. Андрюшин И. И., Алексеев Д. Е. Нарциссизм и когнитивная сфера личности в системе отношений к себе и другому // Мир психологии. 2011. № 3. С. 216–222.
36. Caligor E., Barry L. Stern B. L. Diagnosis, classification, and assessment of narcissistic personality disorder within the framework of object relations theory // Journal of Personality Disorders. 2020. Vol. 34. P. 104–121. DOI: 10.1521/pedi.2020.34.suppl.104.
37. Розенфельд Г. Деструктивный нарциссизм и инстинкт смерти // Журнал практической психологии и психоанализа. 2008. № 4. С. 409–429.
38. Шварц-Салант Н. Нарциссизм и трансформация личности. Москва : Класс, 2007. 296 с.
39. Лэнгле А. Грандиозное одиночество. Нарциссизм как антропологическо-экзистенциальный феномен // Московский психотерапевтический журнал. 2002. № 2. С. 34–58.
40. Murray H. A. Toward a classification of interaction // Toward a general theory of action. Cambridge, 1951. P. 215.
41. Campbell E. Narcissism as ethical practice? Foucault, askesis and an ethics of becoming // Cultural Sociology. 2010. Vol. 4, № 1. P. 23–44. DOI: <https://doi.org/10.1177/1749975509356752>.
42. Шамшикова О. А., Клепикова Н. М. Опросник «Нарциссические черты личности» // Психологический журнал. 2010. Т. 31, № 2. С. 114–128.
43. Миронова А. А. Характерные черты нарциссического расстройства // Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход. 2016. Т. 1. С. 252–255.

REFERENCES

1. Tulnova M. A. Dynamics of Development of the concept 'individualism' in globalization context. *Proceedings of Volgograd State Pedagogical University*, 2009, no. 7, pp. 121–124. (In Russ.)
2. Twenge J. M. Narcissism and culture. *The handbook of narcissism and narcissistic personality disorder: theoretical approaches, empirical findings, and treatments*. Hoboken, 2001, pp. 202–209.
3. Begalinov A. S. Features of media education in the conditions of globalization and information society. *Professional education in the modern world*, 2017, vol. 7, no. 1, pp. 903–908. (In Russ.). DOI: 10.15372 / PEMW20170122.
4. Vater A., Moritz St., Roepke St. Does a narcissism epidemic exist in modern western societies? Comparing narcissism and self-esteem in East and West Germany. *PLoS One*, 2018, vol. 13, no. 1, art. e0188287, pp. 1–16. DOI: 10.1371/journal.pone.0188287.
5. Ermolova E. O., Tyutyunikova N. V. Features of narcissistic manifestations of personality in network communication. *Human development in the modern world*, 2019, no. 4, pp. 53–65. (In Russ.)
6. Shamshikova O. A., Klepikova N. M. *Psychology of narcissism: operationalization and verification of the phenomenon*. Novosibirsk, NGPU, 2013, 296 p. (In Russ.)
7. Busygina N. P. Psychic phenomena and discourse: the prospect of social constructionism. *Cultural-historical psychology*, 2009, vol. 5, no. 4, pp. 44–52. (In Russ.)
8. Shamshikova E. O. *Narcissistic correlates of the psychological space of the personality*: dissertation. Novosibirsk, 2010, 252 p. (In Russ.)
9. Zinchenko V. P., Meshcheryakov B. G. (eds.) *Big psychological dictionary*. Saint Petersburg, Prime-Evroznak, 2008, 868 p. (In Russ.)
10. Moore B. E., Faina B. D. (eds.) *Psychoanalytic terms and concepts: dictionary*. Moscow, Class, 2000, 304 p. (In Russ.)
11. Freud Z. On narcissism. *Essays on the psychology of sexuality*. Minsk, 2003, pp. 117–144. (In Russ.)
12. Kulagina G. N. Narcissism in Russian culture at the early XX century as an expression of the world destructive beginning. *Philology: scientific research*, 2014, no. 2, pp. 181–186. (In Russ.)
13. Sokolova E. T., Chechel'nickaya E. P. *Psychology of narcissism*. Moscow, Psychology, 89 p. (In Russ.)

14. Sokolov S. E., Shamshikova O. A. Society for change: culture of narcissism. *Socio-cultural problems of modern youth: proc. of II Intern. sci.-pract. conf.* Novosibirsk, 2007, pp. 159–166. (In Russ.)
15. Kinodo J. M. *Reading Freud: a chronological study of Freud's works.* Moscow, Kogito-center, 2012, 416 p. (In Russ.)
16. Kernberg O. F. *Severe personality disorders: strategies for psychotherapy.* Moscow, Class, 2000, 459 p. (In Russ.)
17. Kohut H. *Analysis of the self: a systemic approach to the treatment of narcissistic personality disorders.* Moscow, Cogito-Center, 2000, 370 p. (In Russ.)
18. *Diagnostic criteria from DSM-IV-TR APA.* Washington, Amer. Psychiatr. Assoc., 2000, 370 p.
19. Sokolova E. T. Narcissism as a clinical and sociocultural phenomenon. *Issues of psychology*, 2009, no. 1, pp. 67–80. (In Russ.)
20. Shamshikova O. A., Klepikova N. M. Operationalization of the concept of "narcissism" within the mental norm. *World of science, culture, education*, 2011, no. 3, pp. 151–158. (In Russ.)
21. Fromm E. *The human soul. The revolution of hope.* Moscow, AST, 2010, 352 p. (In Russ.)
22. Malesza M., Kazmarek M. C. Grandiose narcissism versus vulnerable narcissism and impulsivity. *Personality and Individual Differences*, 2018, no. 1, pp. 61–65. DOI: 10.1016/j.paid.2018.01.021.
23. Martin B. A. S., Jin H. S., O'Connor P., Hughes C. The relationship between narcissism and consumption behaviors: a comparison of measures. *Personality and Individual Differences*, 2019, vol. 141, pp. 196–199. DOI: 10.1016/J.PAID.2019.01.014.
24. Grijalva E. Narcissism and leadership: a meta-analytic review of linear and nonlinear relationships. *Personal Psychology*, 2013, no. 1, pp. 1–47.
25. Papageorgiou K., Denovan A., Dagnall N. The positive effect of narcissism on depressive symptoms through mental toughness: narcissism may be a dark trait but it does help with seeing the world less gray. *European Psychiatry*, 2019, vol. 55, pp. 74–79. DOI: 10.1016/j.eurpsy.2018.10.002.
26. Rogoza R., Fatfouta R. Normal and pathological communal narcissism in relation to personality traits and values. *Personality and Individual Differences*, 2018, vol. 140, no. 1, pp. 76–81. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.03>.
27. Dorozhkin V. R. The glossy face of narcissism: an analytical approach. *Counseling psychology and psychotherapy*, 2017, no. 1, pp. 72–91. (In Russ.)
28. Pushkina A. V. Features of the ratio of perfectionism and narcissism. *Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical Sciences*, 2015, no. 4, pp. 91–97. (In Russ.)
29. Mahovskaya O. I., Marchenko F. O. Network aggression and narcissism: distortions and false presentations of personality. *Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Man and the world*, 2018, no. 2, pp. 88–107. (In Russ.)
30. Sharabarina A. S. Narcissistic behavior as a phenomenon of socio-psychological victimology. *Human development in the modern world: proc. of V All-Russ. sci.-pract. conf. with intern.* Novosibirsk, 2014, pp. 81–87. (In Russ.)
31. Shamshikova O. A. Human development in the modern world. Adolescent narcissism: problems and prospects. *Human development in the modern world: proc. of All-Russ. sci.-pract. conf.* Novosibirsk, 2006, pp. 32–49. (In Russ.)
32. Il'yazova A. A. Psychological profile of a teenager prone to narcissism. *Value orientations of youth in the conditions of modernization of modern society: proc. of interregion. sci. conf.* Gorno-Altai, 2018, pp. 121–126. (In Russ.)
33. Anufrieva K. V. "Selfie" as a form of personal narcissism in the global modern world. *Bulletin of Tver State University. Series: Philosophy*, 2014, vol. 2, pp. 79–90. (In Russ.)
34. Kornil'tseva E. G., Solov'ev I. V. Correlation dependence of leadership qualities on narcissism. *International journal of humanities and natural sciences*, 2014, no. 3-2, pp. 51–53. (In Russ.)
35. Andryushin I. I., Alekseev D. E. Narcissism and the cognitive sphere of personality in the system of relations to oneself and another. *World of psychology*, 2011, no. 3, pp. 216–222. (In Russ.)
36. Caligor E., Barry L., Stern B. L. Diagnosis, classification, and assessment of narcissistic personality disorder within the framework of object relations theory. *Journal of Personality Disorders*, 2020, vol. 34, pp. 104–121. DOI: 10.1521/pedi.2020.34.suppl.104.
37. Rozenfel'd G. Destructive narcissism and the death instinct. *Journal of practical psychology and psychoanalysis*, 2008, no. 4, pp. 409–429. (In Russ.)
38. Shvarc-Salant N. *Narcissism and personality transformation.* Moscow, Class, 2007, 296 p. (In Russ.)
39. Lenge A. Grandiose loneliness. Narcissism as an anthropological and existential phenomenon. *Moscow psychotherapeutic journal*, 2002, no. 2, pp. 34–58. (In Russ.)
40. Murray H. A. *Toward a classification of interaction. Toward a general theory of action.* Cambridge: Mass, 1951, p. 215.
41. Campbell E. Narcissism as ethical practice? Foucault, askesis and an ethics of becoming. *Cultural Sociology*, 2010, vol. 4, no. 1, pp. 23–44.
42. Shamshikova O. A., Klepikova N. M. Questionnaire "Narcissistic personality traits". *Psychological journal*, 2010, vol. 31, no. 2, pp. 114–128. (In Russ.)
43. Mironova A. A. Characteristic features of narcissistic disorder. *Formation of the humanitarian environment in higher education: innovative educational technologies. Competence approach*, 2016, no. 1, pp. 252–255. (In Russ.)

Информация об авторах

Ермолова Екатерина Олеговна – кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630126, г. Новосибирск, ул. Вилуйская, 28, ORCID: 0000-0002-1636-1527, e-mail: shamka05@mail.ru).

Тютюникова Наталья Викторовна – медиаменеджер, Агентство маркетинговых коммуникаций «Pro-Vision Communications» (Российская Федерация, 117105, г. Москва, ул. Новоданиловская набережная, 6, e-mail: 2452525@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 21.12.20

После доработки 13.05.21

Принята к публикации 14.05.21

Information about the authors

Ekaterina O. Ermolova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor, Chair of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (28, Viluysskaya Str., Novosibirsk, 630126, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-1636-1527, e-mail: shamka05@mail.ru).

Natalya V. Tyutyunikova – PR specialist, Marketing Communications Agency «Pro-Vision Communications» (6, Novodanilovskaya Embankment, Moscow, 117105, Russian Federation, e-mail: 2452525@mail.ru).

The paper was submitted 21.12.20

Received after reworking 13.05.21

Accepted for publication 14.05.21

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-24

УДК 159.98

Оригинальная научная статья

Пространство и время дидактической коммуникации в рефлексивных представлениях обучающихся

П. В. Меньшиков

*Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского
Калуга, Российская Федерация
e-mail: edeltanne@list.ru*

Аннотация. Статья посвящена проблеме психологического исследования субъективных представлений обучающихся относительно пространственно-временных характеристик дидактической коммуникации. Констатируется факт редкого обращения исследователей к этой проблеме, между тем как в практике обучения традиционные параметры пространства и времени учебного взаимодействия претерпевают существенные изменения. Обучающий как один из ключевых участников дидактической коммуникации в этой связи выступает распорядителем пространственно-временного ресурса учебного взаимодействия. Исходной теоретической установкой послужила идея о комплексном системном характере процесса дидактической коммуникации, в котором пространственно-временные характеристики сопряжены с самой организацией учебного взаимодействия и косвенно влияют на выбор обучающих форм и приемов воздействия. По итогам исследования констатируется высокий вес факторов пространства и времени учебного взаимодействия в представлениях обучающихся относительно дидактической коммуникации. Обучающими признается факт влияния пространственно-временных особенностей учебного взаимодействия на процесс восприятия обучаемыми предметного содержания и на саму организационную схему взаимодействия с обучаемыми. При этом представления о факторе времени по выборке обучающихся более однородны по сравнению с субъективной оценкой пространства учебного взаимодействия.

Ключевые слова: дидактическая коммуникация, пространственные и временные модусы дидактической коммуникации, «дидактический треугольник», «дидактический пятиугольник», организационная форма учебного взаимодействия

Для цитирования: Меньшиков П. В. Пространство и время дидактической коммуникации в рефлексивных представлениях обучающихся // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 243–249. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-24>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-24
Full Article

Space and time of the didactic communication in reflexive representations of teachers

Menshikov, P. V.

*K.E. Tsiolkovsky Kaluga State University,
Kaluga, Russian Federation
e-mail: edeltanne@list.ru*

Abstract. The article is devoted to the problem of psychological research of subjective representations of teachers regarding the space-time characteristics of didactic communication. It states The fact of rare reference of researchers to this problem, while in teaching practice the traditional parameters of space and time of educational interaction are undergoing significant changes. The teacher as a key participant in didactic communication acts as a manager of the space-time resource of educational interaction in this regard. The initial theoretical setting is the idea of a complex systemic nature of the of didactic communication process, where the spatio-temporal characteristics are associated with the organization of educational interaction and indirectly affect the choice of forms and methods of influence by a teaching person. The study results note a high weight of the space and time factors of educational interaction in the subjective representations of teachers regarding didactic communication. The teaching staff recognizes the fact of influencing spatial-temporal features of educational interaction on the student perception process of the subject content and organizational scheme of interaction with students. At the same time, the subjective ideas about the time factor as a whole for the sample of trainers are more coherent compared to the subjective assessment of the factor of the educational interaction space.

Keywords: didactic communication, spatial-temporal modes of didactic communication, didactic triangle, didactic pentagon, organizational form of educational interaction

Citation: Menshikov, P. V. [Space and time of the didactic communication in reflexive representations of teachers]. *Professional education in the modern world. 2021, vol. 11, no. 2, pp. 243–249. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-24>*

Введение. В современной практике преподавания большое значение по праву имеет вопрос об эффективности межличностных, социальных и информационных взаимодействий, которыми в ходе изложения учебного содержания обмениваются обучаемый и обучающий, будучи ключевыми участниками дидактической коммуникации [1–5]. В этой связи особый интерес приобретает изучение психологических факторов, обуславливающих этот сложный и динамичный комплекс взаимодействий [6–10]. В числе таковых можно указать категории пространства и времени учебного взаимодействия, субъективно воспринимаемые и рефлекслируемые участниками дидактической коммуникации [11; 12].

Важное обстоятельство, долгое время ускользавшее от внимания исследователей, заключается в том, что, будучи рассмотрено безотносительно к пространственно-временным характеристикам, любое учебное взаимодействие предстает в «снятом», «выхоленном» виде, поэтому бывает трудно понять психологическую подоплеку его высокой или, наоборот, низкой эффективности.

Пространственно-временные координаты учебного взаимодействия выглядят порой так мнимо «очевидными» и «сами собой разумеющимися», что принимаются во внимание обучающим не на этапе прогнозирования и планирования дидактической коммуникации, а с некоторым опозданием, уже как факторы ситуативного реагирования по ходу реализующегося учебного взаимодействия. Было бы некорректным утверждать, что психология оставляет в стороне категории пространства и времени, обращаясь к анализу механизмов дидактической коммуникации.

Теоретические отсылы к значимости пространства и времени для учебного взаимодействия, безусловно, имеются, но их все еще нельзя назвать обладающими статусом полномасштабной исследовательской задачи. Так, в частности, теории коммуникации оперируют категориями пространства и времени, рассматривая их в качестве модусов коммуникативного процесса. Само понятие «коммуникативная личность» включает три психологических измерения: опыт прошлых коммуникаций,

актуальные для данного отрезка времени стратегии взаимодействия с другими личностями и группами, а также прогнозирование предстоящих актов коммуникации. Все три психологических измерения равноценны и обуславливают неповторимое своеобразие коммуникативного поведения личности [13].

К анализу психологического пространства исследователи в области коммуникации также проявили интерес, когда перестали рассматривать личность как феномен «метафизический» и «вненаходимый». В этой связи можно указать на серьезный вклад гештальт-психологии в разработку вопроса о временной перспективе личности и роли психологического пространства в процессах обучения [14]. Со времен известных экспериментов К. Левина и его школы последователями гештальт-психологического подхода была уточнена и детализирована структура психологического пространства обучения, особенно с учетом меняющихся традиций в практике обучения. Не следует также забывать важного обстоятельства: коль скоро речь идет о психологическом влиянии факторов пространства и времени на особенности протекания дидактической коммуникации, параметры «пространство» и «время» всегда выступают для непосредственных участников дидактической коммуникации в субъективном преломлении, то есть отражаются в рефлексивных представлениях обучающего и обучаемого. В целях большей наглядности изобразим свое понимание довольно сложного процесса функционирования пространственно-временных характеристик в общей структуре дидактической коммуникации.

При рассмотрении учебного взаимодействия пользуется вниманием исследователей модель «дидактического треугольника», включающая: 1) обучающего, 2) обучаемого, 3) дидактическое содержание. Мы склонны придерживаться той точки зрения, что помимо прочих моделей учебного взаимодействия есть смысл вести речь о своего рода «дидактическом пятиугольнике»: 1) обучающий, 2) обучаемый, 3) дидактическое содержание, 4) учебное время, 5) учебное пространство.

В этой связи необходимо отметить, что такой компонент дидактической коммуникации, как ее «содержание» в сложившейся практике учебного взаимодействия по вполне очевидным и понятным причинам принято абсолютизировать, и, как следствие того, отрывать от других аспектов сложного и многомерного феномена дидактической коммуникации. Расхожей выйдет следующая ситуация: обучающий ошибся в планировании и предполагал «дать больше материала», нежели позволяет временной ресурс, или допустил серьезные траты времени и «не уложился с запланированным материалом». В этой ситуации частым исходом является резкое ускорение темпа учебного взаимодействия,

бессознательный переход обучающего на новый, в данном случае авральный, режим интеракции с обучаемым, сужение коммуникации с обучаемыми до ее монологических форм и как результат – психологическое обеднение учебного взаимодействия, «прогон материала». Не лучше выглядит и ситуация, когда обучающий ошибся в планировании «в противоположном смысле»: предполагаемое учебное содержание оказалось изложенным раньше, нежели должен завершиться заданный отрезок учебного взаимодействия. Следствием может выступить неоправданное замедление темпа учебного взаимодействия, «растягивание» интеракций, заполнение возникшей временной лакуны непродуктивными формами коммуникации, субъективное ощущение «вымученности, тягучести» учебного взаимодействия. Две вышеуказанные ситуации роднит общая тенденция: учет временных параметров дидактической коммуникации по остаточному принципу, недоучет ритма интеракций и субъективного временного ритма, которого привыкли придерживаться как обучаемые, так и обучающий.

Пространство учебного взаимодействия также напоминает о себе многочисленными эффектами, в целом знакомыми практикующим педагогам. Прежде всего хотелось бы указать на ряд ритуализированных локусов учебного пространства: «задние ряды» («Камчатка», у ряда народов – «ослиная скамья») и «первые ряды». Психологическая первопричина здесь такова: чем дальше, тем физически и психологически дальше от активной дидактической коммуникации с обучающим. Иными словами, «задние ряды» обычно обживаются обучаемыми, предпочитающими другие, нежели дидактическая, формы коммуникации и имеющие установку на физическое и психологическое отдаление от дидактической коммуникации; на первых же рядах чаще можем увидеть обучаемых, не только психологически, но и физически настроенных (по причине лучшей слышимости и лучшего обзора) на продуктивное учебное взаимодействие.

Пространство «доски» зачастую ассоциируется с фокусом коллективного порицания за плохой ответ и форумом для успешных обучаемых, что находит свое отражение в таких, например, исторически устойчивых конструкциях школьной лексики, как «вызвать к доске», «плавать у доски». Неослабевающая близость контроля со стороны обучающего, отсутствие группы поддержки из числа обучаемых и усиленный элемент публичности, форумности ответа делают пространство учебной доски менее психологически комфортным в представлениях обучаемых [15].

В идеальном варианте, при высокой коммуникативной компетентности обучающего и развитом воссоздающем воображении у обучаемых дидактическая коммуникация для данного учебного

содержания могла бы в равной мере успешно осуществляться в самых разнообразных пространственных координатах, чего в массовой практике обучения, надо признаться, не наблюдается.

Преобладающим является пространственный локус предметного кабинета (например, физики, истории и др.), оснащенный год от года модернизируемыми средствами стимулирования воссоздающего воображения обучаемого (и служащими порой для стихийного возникновения нестандартных форм коммуникации: например, обыгрывание экспонатов в кабинете биологии или проделки с портретами классиков в кабинете литературы).

Учебное взаимодействие в других пространственных локусах (как то, например, рекреация, столовая, объекты природы, музеи и др.) практикуется значительно реже и лишь в качестве дополнения к традиционному пространственному локусу дидактической коммуникации. Определенные ограничения и специфический характер дидактической коммуникации порой бессознательно подчеркиваются обучающими, упоминаящими о том, что «придет время, когда поймете, о чем шла речь на занятии», «в будущем скажете спасибо» и т. д. и о «реальной жизни за пределами учебной аудитории, которая гораздо сложнее и многообразнее, чем себе на данный момент представляют обучаемые».

Активное внедрение в практику обучения персональных компьютеров и цифровых технологий не решило проблему психологически эффективного использования ресурсов пространства и времени учебного взаимодействия, а, скорее, привнесло новые вопросы. На смену традиционному фиксированному времени учебного взаимодействия и фокусированному пространству благодаря новым обучающим технологиям грядет нефиксированное время и распределенное пространство, что также должно попасть в поле зрения исследователей-психологов. Суммируя вышесказанное, хотелось бы подчеркнуть первостепенность исследования проблемы пространственно-временных модусов дидактической коммуникации для современной практики образования.

Постановка задачи. Основную задачу нашего исследования определило намерение выяснить, каким образом модусы «пространство» и «время» дидактической коммуникации отражены в рефлексивных представлениях обучаемых; в какой мере они принимаются во внимание обучающими при выстраивании дидактической коммуникации.

Методика и методология исследования. За основу нами была взята теоретическая модель, интерпретирующая дидактическую коммуникацию как априорно ценный (безотносительно к академической успешности) и организованный по определенной схеме процесс взаимодействия

обучаемого и обучающего посредством дидактического содержания, осуществляемый в координатах пространства и времени и отраженный в рефлексивных представлениях его участников.

В логике этой модели мы исходили из предположения о связи пространственно-временных модусов дидактической коммуникации с другими ее структурно-функциональными составляющими. Речь идет о такого рода функциональных связях в структуре дидактической коммуникации, как:

- сопряженность пространственно-временных модусов учебного взаимодействия с дидактическим содержанием, опосредствующим коммуникацию обучающего и обучаемого;

- роль пространственно-временных характеристик в выборе формы организации учебного взаимодействия обучающего и обучаемого;

- влияние учебного пространства и времени на выбор интерактивных средств дидактической коммуникации обучающего и обучаемого;

- мера соответствия пространственно-временных модусов учебного взаимодействия индивидуально-личностным особенностям обучающего и обучаемого, референтным для процесса дидактической коммуникации;

С целью получения эмпирических данных нами была разработана методика опросного типа, направленная на изучение представлений обучающего о пространственно-временных модусах дидактической коммуникации.

Во избежание синкретичных и малосопоставимых суждений о времени и пространстве дидактической коммуникации, которые допускали бы не вполне точные интерпретации, мы попросили испытуемых выразить степень согласия с уже сформулированными позициями методики, разработанными на основе авторской модели дидактической коммуникации. Испытуемых просили выразить согласие (несогласие) со следующими тезисами:

- 1) время и место проведения занятия значимого влияния на его ход не оказывают;

- 2) заранее продумываю, каким должно быть занятие с учетом времени и места его проведения;

- 3) один и тот же учебный материал может по-разному восприниматься учащимися в зависимости от того, где он преподносится и в какое время;

- 4) в ходе занятия фактор времени определяет планы и действия обучающего;

- 5) в силу индивидуальных особенностей у обучающихся и обучаемых есть «любимые» (предпочитаемые) и «нелюбимые» (избегаемые) учебные пространства.

Выборку респондентов составили практикующие педагоги школ города Обнинска Калужской области (специализация – педагогика начального образования). Выборка респондентов была относительно однородна по социально-психологическим

и профессиональным параметрам. В исследовании приняло участие 5 групп респондентов (общий объем выборки составил 81 человек).

Результаты эмпирического исследования. Обратимся к анализу полученных результатов. Пространственно-временные характеристики в каждой группе отмечены респондентами как один из ключевых ориентиров дидактической коммуникации. Большинство обучающихся пространство и время рассматривается в числе основных и продумываемых заранее параметров предстоящего учебного взаимодействия. Также практически единодушно респондентами подтверждается референтное значение пространственно-временных модусов для раскрытия самого содержания дидактической коммуникации. Этот результат коррелирует с отвержением ими тезиса о несущественности пространства и времени для процесса дидактической коммуникации.

По остальным позициям опросника эмпирические результаты менее однозначны. Так, респонденты в своих рефлексивных представлениях признают роль временного фактора в организации процесса дидактической коммуникации, но мера согласия по группам варьирует от безоговорочного признания этого влияния (100 %) до умеренного согласия (66,7 %). Наиболее варьируют результаты, касающиеся представлений о влиянии пространственного модуса на процесс дидактической коммуникации (согласие с тезисом об индивидуальной психологической избирательности к учебному пространству лежит в континууме от минимального (22,2 %) до значимого (83,3 %)).

Считаем, что большая согласованность представлений обучающихся относительно временного модуса дидактической коммуникации по сравнению с ее пространственным модусом не артефакт, а определенная тенденция, поддающаяся рациональному психологическому объяснению: по сложившейся практике обучающий, как правило, не свободен в выборе пространства учебного взаимодействия, хотя таковое может варьировать в очень широких пределах характеристик, например, от аудитории, рассчитанной на публичные выступления, до пространств, благоприятствующих использованию обширного репертуара способов взаимодействия с обучаемыми. В большинстве случаев приходится вести речь лишь о талантливой, умелой адаптации обучающим пространства для целей дидактической коммуникации [15; 16]. К сожалению, эти спонтанные стратегии, к которым прибегает обучающий,

осуществляя подобную адаптацию, еще не стали объектом научной рефлексии и не нашли должного отражения в техниках организации дидактической коммуникации.

В отношении же времени учебного взаимодействия ситуация несколько иная, хотя и она не лишена своих внутренних парадоксов и противоречий. По сложившейся традиции внешние временные рамки учебного взаимодействия устанавливает не сам обучающий, а лица (или социальные институты), администрирующие процесс дидактической коммуникации. В той же мере это относится и к частоте актов учебного взаимодействия, то есть самого ритма дидактической коммуникации. Но в рамках этого конкретного отрезка учебного взаимодействия по традиции обучающий волен распоряжаться временем все же по своему усмотрению, сообразно поставленным дидактическим целям и особенностям контингента обучаемых [17–19]. Отсюда, по-видимому, из психологической иллюзии подконтрольности времени учебного взаимодействия и проистекает больший вес фактора «времени» по сравнению с фактором «пространства» в рефлексивных представлениях обучающихся. К тому же и традиционные методические предписания, на которые привык ориентироваться обучающий «средней руки», как правило, включают пункты, касающиеся грамотного использования учебного времени, но нечувствительны к конкретным условиям пространства, в котором разворачивается процесс дидактической коммуникации [20–24].

Выводы. По итогам проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы:

1) в структуре рефлексивных представлений обучающихся модусы «пространства» и «времени» оцениваются как значимые условия эффективности дидактической коммуникации;

2) «пространство» и «время» учебного взаимодействия соотносятся обучающими с содержанием и организационной формой дидактической коммуникации;

3) в отношении категории «времени» учебного взаимодействия сравнительно с категорией «пространства» по выборке обучающихся получены более согласованные ответы, что обусловлено влиянием традиционной образовательной практики, создающей у обучающего «иллюзию подконтрольности» учебного времени и ощущение некоторой «вторичности» пространства учебного взаимодействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Cole M., Wertsch J. V. Beyond the individual – social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 1996, vol. 39, no. 5, pp. 250–256.

2. Lave J., Wenger E. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 2003. 138 p. DOI:10.4324/9781912281039.

3. Robbins J. Contexts, collaboration and cultural tools: a sociocultural perspective on researching children's thinking // *Contemporary Issues in Early Childhood*. 2005. Vol. 6, № 2. P. 140–149.
4. Rogoff B. *The cultural nature of human development*. Oxford : Oxford Univ. Press, 2003. 448 p.
5. Wenger E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1998. 318 p.
6. Арпентьева М. Р., Меньшиков П. В. Новые образовательные практики в контексте коммуникативного подхода // *Профессиональное образование в современном мире*. 2017. № 3. С. 1179–1185. DOI: 10.15372/PEMW20170306.
7. Arpentieva M. R., Geraskina P. B., Lavrinenko S. V., Zalavina T. Y., Kamenskaya E. N., Tashcheva A. I. Directions of psychological research of academic session // *Astra Salvensis – Revistă de Istorie și Cultură*. 2018. Vol. 6, suppl. 2. P. 645–663.
8. Tharp R. G., Gallimore R. *Rousing minds to life: teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1988. 340 p.
9. Van de Pol J., Volman M., Beishuizen J. Scaffolding in teacher-student interaction: a decade of research // *Educational Psychology Review*. 2010. Vol. 22, № 3. P. 271–297.
10. Wells G., Claxton G. Introduction: sociocultural perspectives on the future of education // *Learning for life in the 21st century*. Oxford : Blackwell, 2002. P. 1–18.
11. Арпентьева М. Р., Меньшиков П. В. Новые исследования дидактической коммуникации: умение учиться и умение учить. Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2017. 426 с.
12. Меньшиков П. В. Психология учебного взаимодействия. Санкт-Петербург : Лань, 2021. 256 с.
13. Жизненное пространство в психологии / под ред. Н. В. Гришиной, С. Н. Костроминой. Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2020. 532 с.
14. Левин К. Теория поля в социальных науках. Санкт-Петербург : Сенсор, 2000. 368 с.
15. Прихожан А. М. Но самое страшное место – у доски // *Первое сентября*. 2005. № 38. С. 2.
16. Олешков М. Ю. Дидактическая коммуникативная ситуация: проблема моделирования // *Мир образования – образование в мире*. 2008. № 1. С. 182–194.
17. Петровский А. В. Психология и время. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 448 с.
18. Cuc M. C. Ways to streamline didactic communication // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013. Vol. 92. P. 225–230.
19. Augustsson G., Boström L. Teachers' leadership in the didactic room: a systematic literature review of international research // *Acta Didactica Norge*. 2016. Vol. 10, № 3, art. 7. P. 1–19.
20. Alvarez de Arcaya H. Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje // *Revista de Educación*. 2014. № 334. P. 21–32.
21. Арпентьева М. Р., Меньшиков П. В. Новые исследования дидактической коммуникации: умение учиться и умение учить. Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2017. 424 с.
22. Меньшиков П. В., Арпентьева М. Р. Дидактическая коммуникация современные и классические исследования. Toronto : Altaspera, 2018. 341 с.
23. Bogomolova E. A., Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Gorelova I. V., Zalavina T. Yu. The ability to learn and ability to teach: learning and teaching styles // *Advances in Social Science Education and Humanities Research*. 2018. Vol. 198. P. 146–153.
24. Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Braitseva S. V. Didactic communication in the training of specialists in aerospace engineering // *MATEC Web Conference*. 2018. Vol. 158. Art. 01004. P. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.1051/mateconf/201815801004>.

REFERENCES

1. Cole M., Wertsch J. V. Beyond the individual – social development in disability and social development. *Human Development*, 1996, vol. 39, no. 5, pp. 250–256.
2. Lave J., Wenger E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1998, 318 p.
3. Robbins J. Contexts, collaboration and cultural tools: a sociocultural perspective on children's thinking. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2005, vol. 6, no. 2, pp. 140–149.
4. Rogoff B. *The cultural nature of human development*. Oxford, Oxford Univ. Press, 2003, 448 p.
5. Wenger E. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 2003. 138 p.
6. Arpentieva M. R., Menshikov P. V. New educational practices in the context of a communicative approach. *Professional education in the modern world*, 2017, no. 3, pp. 1179–1185. DOI: 10.15372/PEMW20170306. (In Russ.)
7. Arpentieva M. R., Geraskina P. B., Lavrinenko S. V., Zalavina T. Y., Kamenskaya E. N., Tashcheva A. I. Directions of psychological research of academic session. *Astra Salvensis – Revistă de Istorie și Cultură*, 2018, vol. 6, suppl. 2, pp. 645–663.
8. Tharp R. G., Gallimore R. *Rousing minds to life: teaching, learning, and schooling in the social context*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1988. 340 p.
9. Van de Pol J., Volman M., Beishuizen J. Scaffolding in teacher-student interaction: a decade of research. *Educational Psychology Review*, 2010, vol. 22, no. 3, pp. 271–297.
10. Wells G., Claxton G. Introduction: Sociocultural perspectives on the future of education. *Learning for life in the 21st century*. Oxford, Blackwell, 2002, pp. 1–18.
11. Arpentieva M. R., Menshikov P. V. *New studies of didactic communication: the ability to learn and the ability to learn*. Kaluga, K. Tsiolkovsky Kaluga State Univ., 2017. 424 p. (In Russ.)

12. Menshikov P. V. *Psychology of educational interaction*. Saint Petersburg, Lan', 2021, 256 p. (In Russ.)
13. Grishina N. V., Kostromina S. N. (eds.) *Living space in psychology*. Saint Petersburg, St. Petersburg Univ. Publ., 2020, 532 p. (In Russ.)
14. Levin K. *Field theory in social sciences*. Saint Petersburg, Sensor, 2000, 368 p. (In Russ.)
15. Prikhozhan A. M. But the most terrible place is at the blackboard. *The 1st of September*, 2005, no. 38, p. 2. (In Russ.)
16. Oleshkov M. Y. Didactic communicative situation: the problem of modeling. *World of education – education in the world*, 2008, no. 1, pp. 182–194. (In Russ.)
17. Petrovsky A. V. *Psychology and time*. Saint Petersburg, Piter, 2007, 448 p. (In Russ.)
18. Cuc M.C. Ways to streamline didactic communication. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 92, pp. 225–230.
19. Augustsson, G., Boström, L. Teachers' leadership in the didactic room: a systematic literature review of international research. *Acta Didactica Norge*, 2016, vol. 10, no. 3, art. 7, pp. 1–19.
20. Arpentieva M. R., Menshikov P. V. *New studies of didactic communication: the ability to learn and the ability to learn*. Kaluga, K. Tsiolkovsky Kaluga State Univ., 2017, 424 p. (In Russ.)
21. Menshikov P. V., Arpentieva M. R. *Didactic communication modern and classical research*. Toronto, Altaspera, 2018, 341 p. (In Russ.)
22. Alvarez de Arcaya H. Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de Educación*, 2014, no. 334, pp. 21–32.
23. Bogomolova E. A., Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Gorelova I. V., Zalavina T. Yu. The ability to learn and ability to teach: learning and teaching styles. *Advances in Social Science Education and Humanities Research*, 2018, vol. 198, pp. 146–153.
24. Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Braitseva S. V. Didactic communication in the training of specialists in aerospace engineering. *MATEC Web Conference*, 2018, vol. 158, art. 01004, pp. 1–5.

Информация об авторе

Меньшиков Петр Викторович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского (Российская Федерация, 248023, Калуга, ул. Разина, д. 22/48, e-mail: edeltanne@list.ru).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5670-275>

Статья поступила в редакцию 01.03.21

После доработки 17.05.21

Принята к публикации 21.05.21

Information about the author

Petr V. Menshikov – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Development and Education Psychology, K.E. Tsiolkovsky Kaluga State University (22/48, Razin Str., 248023, Kaluga, Russian Federation, e-mail: edeltanne@list.ru). <https://orcid.org/0000-0001-5670-2755>

The paper was submitted 01.03.21

Received after reworking 17.05.21

Accepted for publication 21.05.21



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ФГБОУ ВО НОВОСИБИРСКИЙ ГАУ
ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПУБЛИЧНАЯ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ БИБЛИОТЕКА СИБИРСКОГО
ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ»
КАФЕДРА ИСТОРИИ И ФИЛОСОФИИ ФГБОУ ВО НОВОСИБИРСКИЙ ГАУ
ИНСТИТУТ ФИЛОСОФИИ И ПРАВА СО РАН
СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (КРАСНОЯРСК)
АЛТАЙСКИЙ ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ
И СПЕЦИАЛИСТОВ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА (БАРНАУЛ)

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

25–26 ноября 2021 года

состоится IX Всероссийская научно-практическая очно-заочная конференция
с международным участием

«ОБРАЗОВАНИЕ, НАУКА, ТЕХНОЛОГИИ, ИННОВАЦИИ КАК ФАКТОРЫ СТАБИЛИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА»

К работе конференции приглашаются: руководители и специалисты органов управления образованием; руководители образовательных программ; представители общественно-политических организаций; руководители образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы; ученые; преподаватели; аспиранты и другие специалисты, заинтересованные в данной теме.

Основные тематические направления конференции:

- Образовательные практики в условиях нестабильности внешней среды
- Образовательные среды и их изменение: экономическая, социально-культурная, психологическая детерминация

- Современные тенденции развития образования в условиях экспансии цифровой глобализации
- Программа «Приоритет-2030» ПСАЛ и возможности развития потенциала высшей школы
- Дополнительное профессиональное образование в условиях информатизации общества
- Современная система ДПО России: зоны амбивалентности

Редакция журнала «Профессиональное образование в современном мире» в рамках научно-практической конференции с международным участием «Онлайн-образование в условиях цифровизации общества» проводит дискуссионную площадку.

Материалы традиционно публикуются в очередных номерах журнала. В этот раз на Ваше обсуждение выносятся следующие вопросы:

1. Назовите основные (с Вашей точки зрения) достоинства и недостатки дистанционного обучения.
 2. Как (по Вашему мнению) изменилась (или должна измениться) экосистема образовательного пространства после пандемии?
 3. Станет ли смешанное образование генератором «нового типа» образовательных взаимодействий?
- Объём ответов на вопросы не более 1800 знаков на каждый вопрос. Ждём!!!

Контактный тел./факс: (383) 267-34-10;

e-mail: journal-idpo@mail.ru;

Адрес: г. Новосибирск, 630039, ул. Никитина, 149, ком. 207/4

Заявки на участие и авторские материалы принимаются по электронной почте
до 10 ноября 2021 г.

Материалы участников конференции планируется опубликовать в ближайших выпусках научного журнала «Профессиональное образование в современном мире» (рецензируемый, включен в перечень ВАК). К авторским материалам прилагается заполненная информационная карта участника конференции.

Требования к оформлению: Материалы принимаются в виде полностью оформленных статей и представляются в печатном и электронном виде (текстовый редактор Word). Объем статьи – от 35 000 до 40 000 знаков, шрифт – Times New Roman; кегль шрифта – 14; интервал – полуторный; поля – все по 2 см; выравнивание по ширине строки; абзац – отступ первой строки (1,25 см); без таблиц, рисунков и графиков; кавычки в статье в виде «елочек» (Например: «Профессиональное образование»); для нумерации страниц использовать положение внизу страницы, от центра (нумерация начинается от первого листа включительно), сноски делаются в квадратных скобках и оформляются в конце статьи в виде списка литературы (образцы смотри на сайте журнала «Профессиональное образование в современном мире»: <http://nsau.edu.ru/profed/>).

Материал обязательно должен быть классифицирован – *иметь УДК, аннотацию, ключевые слова и список литературы* (на русском и английском языках).

Аннотация на языке статьи объемом от 200 до 250 слов. Ключевые слова на языке статьи (3-8 слов). Статья должна содержать в себе логически взаимосвязанные разделы. Все разделы должны начинаться указанными заголовками, выделенными полужирным начертанием.

1. Введение (постановка проблемы в общем виде и ее связь с последними исследованиями и публикациями, с обязательными ссылками в тексте на используемую литературу).

2. Постановка задачи (формулировка целей и методов исследования рассматриваемой темы).

3. Методика и методология исследования.

4. Результаты (изложение основного материала исследования с обоснованием полученных научных результатов)

5. Выводы (научная новизна, теоретическое значение исследования, перспективы дальнейших научных разработок).

Оформление статей и списка литературы приведено на сайте журнала «Профессиональное образование в современном мире»: <http://nsau.edu.ru/profed/>.

Обязательно смотреть новые образцы оформления литературы.

Почтовая доставка одного журнала в пределах РФ составляет 950 руб.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КАРТА УЧАСТНИКА

Фамилия, имя, отчество	
Ученая степень, ученое звание	
Должность	
Место работы	
Адрес электронной почты (e-mail)	
Контактный телефон	
Название доклада	
Форма участия в конференции (очная или заочная)	
Адрес, на который будет отправлен сборник материалов конференции в случае заочного участия	

ОРГКОМИТЕТ

УВАЖАЕМЫЙ СЕРГЕЙ ИВАНОВИЧ!

УВАЖАЕМАЯ РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА

«ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ»!

Мы рады поздравить Вас с Юбилеем. Вам уже исполнилось целых десять лет. Это и много и мало. Меняются люди, меняются страны, но ценность профессионального образования остается непреходящей. То, что Вы печатаете на страницах журнала, читает много людей, чаще всего это профессорско-преподавательский состав, ученые, те или иные структуры власти. Соответственно, у Вас есть чутье вычленения актуальной проблемы для обсуждения в данный момент времени. От того, как Вы подадите тенденции развития профессионального образования зависит, затронет ли это душу и сердце читателя.

Отметим особенность его доступности. Для нас особенно важно видеть, что идеи, опубликованные на страницах журнала, будут читать теоретики и практики. Журнал с одной стороны является научным, а с другой – народным. Он экономически доступен для публикации. Идеи, которые рождаются на страницах Вашего журнала, учат нас высоко и достойно держать планку российского образования. Ибо оно глубоко уходит корнями в историю нашего этноса. И отделить образование от истории невозможно.

Позвольте пожелать Вам творческих успехов в обобщении и распространении передового научного опыта в содержании, формах и методах формирования поколения «Z». Поколение, которое достойно продолжит дела своих дедов и отцов. Мы учимся сами и учим других.

*С уважением к Вам
доктор философских наук, профессор Панасенко Г. В.
и доктор психологических наук, профессор Белокопытов Ю. Н.
Сибирский Федеральный университет,
г. Красноярск. Март 2021 года*

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-25

Отзыв о монографии А. Н. Чумакова «Путь в философию. Работы разных лет»

Н. В. Омельченко

Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, Великобритания
e-mail: nikolai_om@outlook.com

Review of the monograph of Alexander N. Chumakov “The Way to Philosophy. Selected Works”

Omelchenko, N. V.

Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, United Kingdom
email: nikolai_om@outlook.com

Прежде всего хочу поздравить Александра Николаевича с юбилейным изданием, которое содержит его избранные произведения. Это хороший пример для всех коллег. Такие публикации способствуют развитию отечественной философии и науки, становлению философской и научной культуры в обществе.

Хочу также выразить благодарность автору за предоставленную возможность познакомиться более внимательно с его работами и получить объемное впечатление о его творчестве.

На мой взгляд, его исследовательский подход обусловлен в том числе художественным видением планеты Земля. Думается, сильная искренняя любовь к людям и к планете людей во многом определяет его глубокую интенцию глобализма. По его словам, *«человеку не нужно создавать рай на Земле. Он уже существует, ибо именно здесь, на нашей планете, и без креативного, преобразующего активизма человека есть абсолютно все, что нужно людям для их счастливой, полной радости жизни: изобилие воды и фантастическое разнообразие продуктов питания, богатейшие энергетические и сырьевые ресурсы, наконец, широчайший диапазон климатических и природных условий, которые при необходимости с помощью современных научно-технических достижений могут поддерживаться на идеальном уровне на протяжении любого заданного времени»*. А вот что действительно человеку следует сделать – так это разобраться в себе самом и своих отношениях с собратьями по разуму и окружающей средой, чтобы сполна воспользоваться всем тем, что людям так щедро даровала земная природа (с. 65–66).

Профессор А. Н. Чумаков является одним из основателей отечественной глобалистики. В своей теории он подчеркивает объективный характер глобальных процессов. Все иные и альтернативные концепции глобализации лишь оттеняют особенность его позиции: *«глобализация – это объективно-исторический процесс формирования планетарных структур, связей и отношений в различных сферах общественной жизни»* (с. 109). Глобализацию отменить или повернуть вспять нельзя, как нельзя решить глобальные проблемы окончательно: однажды появившись, они будут теперь всегда, и решать их придется постоянно (с. 218). Для описания различных социальных систем глобального мира вводится новая синтетическая категория – *«культурно-цивилизационная система»* (с. 306).

По мнению автора, культурно-цивилизационное единство перерастает в глобальное сообщество взаимозависимых людей и *«ведет к становлению по существу мирового государства (во всяком случае, вызывает в нем настоятельную потребность)»* (с. 251). А глобальное гражданское общество могло бы способствовать преодолению фрагментарности при формировании целостного мира (с. 243).

Он постоянно говорит о необходимости управления глобальными процессами, под воздействием которых мир *«по всем основным параметрам общественной жизни уже практически полностью стал единой, целостной системой, в то время как механизмов управления этим новым, качественно изменившимся миром не появилось»*. Однако без создания такой системы управления человечество, как функционирующий по своим собственным законам организм, *«не имеет шансов*

на благополучное будущее». (с. 470–471). Автор предлагает задуматься не только о Мировом правительстве (исполнительной власти), но также о Мировом парламенте (законодательной власти) и Глобальной правовой системе (судебной власти), в основе которой должно лежать глобальное право (с. 339).

Очевидно, можно и нужно рассматривать подобную перспективу, но при этом на всякий случай держать в уме «Глобальный человек» А. А. Зиновьева.

Достоинством мысли А. Н. Чумакова является то, что он глобальный подход удачно сочетает с локальным. Так, по его оценке, «главный вывод, который следует из уроков истории, состоит в том, что перспективы развития России в условиях многоаспектной глобализации непосредственно связаны с тем, как в ее политике будет обеспечен баланс стратегии и тактики, общего и частного, патриотического и космополитического» (с. 389). Мы согласны с тем, что «...обсуждать проблемы России, не принимая во внимание мировой контекст общественного развития, сегодня не только не конструктивно, но и бесперспективно» (с. 391–392).

По мнению автора, «перед вызовами глобализации в более выгодной ситуации оказываются те страны, где первостепенное внимание уделяют культуре...». При этом верно и то, что в большем выигрыше окажутся те, кто будет действовать с позиций *реализма*, *прагматизма* и *стратегической перспективы* (с. 399).

Действовать с позиций *реализма* – значит понимать глобализацию, ее позитивные и негативные последствия в качестве объективного фактора исторического развития. В данном контексте не стоит увлекаться вопросами исключительности и самобытности своего развития – они и так никуда не исчезнут в силу уникальности культуры любого, в том числе русского народа. Не стоит в очередной раз возлагать на себя миссию спасителей всего человечества, равно как и строить «светлое будущее» в одной отдельно взятой стране, да еще во имя будущих поколений за счет поколения настоящего. Не соответствует позиции реализма и поиск врагов всегда и повсюду, что не означает, что их вовсе нет или что противостояние и столкновение интересов различных стран и народов в условиях глобализации ослабевает. Скорее наоборот, противоречия растут и обостряются, а каждое государство преследует прежде всего собственные интересы. Однако борьба с недругами должна быть сопряжена с поиском друзей и союзников (с. 400).

Позиция *прагматизма*, с точки зрения основных задач и интересов России, заключается в том, чтобы во внешней политике, не потакая чужим интересам и не обогащая другие страны финансовыми и трудовыми ресурсами, дешевым сырьем

и интеллектуальным капиталом, проводить политику «открытых дверей» для всех знающих русский язык и искренне желающих жить и работать в России. Действовать с позиции *прагматизма* – значит иметь дело не с населением и подданными, а с гражданами своей страны и гражданским обществом. Это значит реально заботиться о благополучии и процветании своего народа, состоящего из свободных, обеспеченных, а потому самодостаточных граждан, достойно живущих на собственной земле, в собственных домах и защищенных всей силой закона и мощью государства. Именно такое общество сможет успешно противостоять и внешним врагам, и врагам внутренним (бюрократии, беззаконию, коррупции, преступности). Именно в таком обществе только и может быть обеспечена реальная демократия. В таком обществе не может быть плохих дорог и плохих автомобилей, скученных жилых комплексов на бескрайних просторах и предельно низких зарплат при непомерно высоких доходах коррумпированного чиновничества. В таком обществе не должно быть и той убийственной для развития страны централизации, которая с неизбежностью ведет к запустению одних регионов и перенаселению других (с. 400–401).

Действовать с учетом *стратегической перспективы* – значит на шаг опережать другие государства в осмыслении и понимании мировых тенденций, проявлять инициативу и непосредственное участие в формировании экономических, политических, социальных и иных структур завтрашнего дня. Наилучший же способ достижения таких целей – всемерно поддерживать и развивать не только экономику, но и культуру, науку, образование, здравоохранение, т.е. все то, что наилучшим образом характеризует силу, мощь и состояние здоровья любого общества (с. 401).

Такой интегральный подход я бы назвал разумным патриотизмом.

Примерно о том же говорил в своем заключительном слове А. А. Громыко, член-корреспондент РАН, на онлайн-семинаре «Актуальные проблемы глобалистики» на факультете глобальных процессов МГУ имени М. В. Ломоносова 31 марта 2021 г.

А. Н. Чумаков был одним из главных инициаторов и организаторов семи Российских философских конгрессов: Санкт-Петербург, 1997; Екатеринбург, 1999; Ростов-на-Дону, 2002; Москва, 2005; Новосибирск, 2009; Нижний Новгород, 2012; Уфа, 2015 (с. 602).

Особо следует отметить Первый Российский философский конгресс, проведенный на философском факультете Санкт-Петербургского государственного университета 4–7 июня 1997 г.

Александр Николаевич вспоминает: конгресс «сразу же обнаружил свою неординарность. То, что это именно так – стало очевидно даже для скептиков

уже в день его открытия, когда в одном из лучших залов города началось пленарное заседание при участии более 1200 человек, представлявших большинство регионов России, а также страны ближнего и дальнего зарубежья». Не только по своим масштабам, уровню организации, глубине обсуждавшихся вопросов и насыщенности программы, но также и по резонансу, воздействию на общественное сознание (по крайней мере, в области философии) он стал событием первостепенной важности в духовном обновлении российского общества (с. 39).

В свою очередь, как участник того конгресса, могу сказать, что он был в определенном смысле показательным для выявления роли и значения Российских философских конгрессов в нашей жизни. По творческому настроению и предвкушению грандиозного события, по ожиданиям чего-то необычного, по представительности и числу участников, по тематике и разнообразию секций правомерно было утверждать: «Вся Россия устремилась помыслить себя и мир, свою сущность и будущее». Пожалуй, именно эта оценка применима для всех наших философских форумов, которые репрезентируют российский дух.

Информация об авторе

Омельченко Николай Викторович – доктор философских наук, профессор, член редакционного совета по гуманитарным и социальным наукам, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne (Великобритания), Волгоград, Российская Федерация – Норволк, Коннектикут, США,
e-mail: nikolai_om@outlook.com; nomelchenko1@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 14.05.21

После доработки 27.05.21

Принята к публикации 28.05.21

Information about the author

Nikolai V. Omelchenko – Doctor of Philosophy, Professor, Member of the Editorial Advisory Board in Humanities and Social Sciences, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne (United Kingdom), Volgograd, Russian Federation – Norwalk, Connecticut, USA, e-mail: nikolai_om@outlook.com; nomelchenko1@yandex.ru

The paper was submitted 14.05.21

Received after reworking 27.05.21

Accepted for publication 28.05.21

Согласно А. Н. Чумакову, «теперь с полным основанием можно сказать, что конгрессы, организуемые Российским философским обществом, – это уже традиция». Они являются неотъемлемой частью отечественной философии и проводятся на базе философских факультетов ведущих университетов страны (с. 458).

В этой связи позвольте заметить: профессор А. Н. Чумаков является одним из создателей этой, без преувеличения, великой традиции.

В заключение обратим внимание на великолепную находку автора. Многие его эссе заканчиваются поговоркой: «А кроме того, я думаю, что в России должно быть гражданское общество!».

Мы разделяем эту внутреннюю убежденность автора. Российскому философскому обществу повезло, что у его истоков находился такой лидер.

Однажды Мартин Хайдеггер [Работы и мышления разных лет. М., 1993. С. 169] сказал: «И однако каждому мыслящему отведен лишь один путь, и это его путь...».

Путь Александра в философию состоялся. Пожелаем ему творческого долголетия.

ПОЛОЖЕНИЕ
о порядке направления, приема, оформления и регистрации рукописей
для публикации в рецензируемом научном журнале
«Профессиональное образование в современном мире»

1. Общие положения

1.1. Настоящее Положение устанавливает порядок направления, приема, оформления и регистрации рукописей, поступающих для опубликования в рецензируемый научный журнал «Профессиональное образование в современном мире».

«Профессиональное образование в современном мире» – официальный научный журнал (далее – Журнал), учрежденный постановлением Ученого совета ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ от 31.01.2011 г. Это периодическое рецензируемое издание, распространяемое по подписке, издаваемое с 2011 г., зарегистрированное в установленном порядке как средство массовой информации 18.05.2011 г. (свидетельство ПИ № ФС 77–45 179), имеющее международный стандартный номер сериального издания ISSN 2224–1841 (дата выдачи сертификата 22.08.2011).

В Журнале печатаются ранее не опубликованные научные статьи, содержащие важные результаты исследований, оригинальные научные работы и обзорные статьи российских и зарубежных ученых, посвященные актуальным вопросам философии, педагогики и психологии.

Предоставляемая в Журнал статья должна быть законченным научным исследованием и содержать новые научные результаты в областях науки, перечисленных в тематических разделах.

1.2. В Журнал принимаются статьи по следующим отраслям науки согласно Номенклатуре научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени: 5.7 – философские науки, 5.8 – педагогические науки и 5.3 – психологические науки, соответствующие следующим разделам (табл. 1).

Таблица 1

№ п/п	Наименование раздела	Отрасли науки в соответствии с Номенклатурой научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени
1	Философия	5.7 Философия науки и техники: 5.7.6 Социальная политическая философия: 5.7.7 Социальная антропология, философия культуры: 5.7.8
2	Педагогика	5.8 Общая педагогика, история педагогики и образования: 5.8.1 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням знания): 5.8.2 Методология и технология профессионального образования: 5.8.7
3	Психология	5.3 Общая психология, психология личности, история психологии: 5.3.1 Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных систем: 5.3.4 Возрастная психология: 5.3.7
4	Сообщения о проводимых научных конференциях, симпозиумах, конгрессах	5.3; 5.7; 5.8
5	Краткие научные сообщения, заметки, письма	5.3; 5.7; 5.8

Разделы в Журнале формируются в зависимости от тематической направленности формируемого номера.

2. Редакционная политика Журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики и строится с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала (Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors) и Кодексе поведения для издателя журнала (Code of Conduct for Journal Publishers), разработанных Комитетом по публикационной этике – Committee on Publication Ethics (COPE). В процессе издательской деятельности редколлегия журнала руководствуется международными правилами охраны авторского права, нормами действующего законодательства Российской Федерации, международными издательскими стандартами. Редакция Журнала признает требования соблюдения этики научных публикаций и заявляет об отсутствии злоупотреблений служебным положением.

3. Редакционная этика Журнала

3.1. Обязанности автора или коллектива авторов (далее – Автор). Требования к предоставляемой информации.

Автор несет ответственность за новизну и достоверность результатов научного исследования и содержание статьи, что предполагает соблюдение следующих принципов:

- не допускается направление в редакцию работ, основные результаты которых уже опубликованы или планируются к публикации в других изданиях;
- Автор статьи должен представлять достоверные результаты проведенных исследований. Заведомо ошибочные или сфальсифицированные утверждения неприемлемы. Редакция вправе изъять уже опубликованную статью, если выяснится, что в процессе публикации статьи были нарушены чьи-либо права или общепринятые нормы научной этики. О факте изъятия статьи редакция обязана сообщить автору;
- Автор должен полно и объективно отражать существующее состояние рассматриваемых в статье вопросов;
- Автор должен гарантировать, что результаты исследования, изложенные в представленной рукописи, полностью оригинальны. Заимствованные фрагменты или утверждения должны быть оформлены с обязательным указанием автора и первоисточника. Чрезмерные заимствования, а также плагиат в любых формах, включая неоформленные цитаты, перефразирование или присвоение прав на результаты чужих исследований, считаются неэтичными и неприемлемыми для публикации;
- все лица, внесшие значительный вклад в получение научных результатов, отраженных в статье, должны быть включены в состав авторского коллектива статьи. Среди соавторов недопустимо указывать лиц, не участвовавших в исследовании. Лицам, внесшим определенный вклад в получение представляемых в статье научных результатов, может быть выражена благодарность в тексте статьи;
- материалы, представляемые для публикации в Журнал, должны быть одобрены всеми авторами и соответствующими организациями, в которых эта работа проводилась;
- если авторов несколько, то необходимо указать контакты (почтовый адрес, номер телефона, электронную почту) автора, которому будет адресована корреспонденция и контактную информацию о всех соавторах;
- Автор должен гарантировать, что в случае принятия статьи к публикации в Журнале, она не будет опубликована в других изданиях в той же форме, на английском или на любом другом языке, в том числе и в электронном виде, без письменного на то согласия учредителя Журнала;
- Автор не должен скрывать конфликты интересов, которые могут повлиять на оценку и интерпретацию рукописи, а также источники финансовой поддержки проекта (гранты, госпрограммы, проекты и т. д.), которые должны быть в обязательном порядке указаны в рукописи;
- Автор, обнаруживший существенные неточности или ошибки в статье, представленной в Журнал или уже опубликованной в нем, должен незамедлительно уведомить об этом редакционную коллегию для принятия совместного решения о форме представления объективной информации;
- Автор, представляющий рукопись к публикации в Журнал, должен оформить ее в соответствии с правилами, устанавливаемыми редакцией (п. 4. настоящего Положения). Правила оформления к поступающим статьям публикуются в полном виде на сайте Журнала по адресу <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/> (далее – Сайт);
- статья представляется в печатной и электронной версиях на русском или английском языках. Электронный вариант должен быть полностью идентичен печатному.

3.2. Права редакции.

Редакция не производит художественную, литературную и другие виды доработок представленных рукописей.

Редакция оставляет за собой право не принимать работы, оформленные с отступлениями от настоящих правил. Не принятые к опубликованию рукописи и сопровождающие документы не возвращаются.

В принятых к публикации материалах редакция не меняет имена авторов и их очередность.

Главный редактор проводит политику предупреждения и регулирования редакционных конфликтов. Подача материалов в редакцию Журнала означает согласие авторов с изложенными правилами и согласие на размещение полной версии данных материалов в интернете на официальных сайтах: Журнала: <https://profed.nsau.edu.ru/jour/index>, <http://www.nsau.edu.ru/profed>; Научной электронной библиотеки http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32632 и EBSCO Publishing в свободном доступе, а также с использованием личных данных в открытой печати.

4. Правила оформления статей в журнал

Требования к материалам, поступающим в Журнал для опубликования:

4.1. Материалы, поступившие в редакцию, проходят экспертизу членов редакционного совета. При экспертизе статьи особое внимание уделяется оценке ее актуальности и глубине раскрытия темы. Содержание статьи должно быть проверено Автором на грамматические, стилистические и другие ошибки и быть оформлено по стандартам научного стиля.

4.2. Материалы должны быть тщательно подготовлены к печати.

В заглавии необходимо указать: название статьи, ФИО авторов. Название должно отражать содержание статьи и соответствовать общей тематике журнала. Под авторами в начале статьи указывается название организации (полностью), город, страна (например: Федеральное государственное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный аграрный университет», г. Новосибирск, Российская Федерация). Обязательно указывается e-mail. Если авторов несколько, то эта информация указывается на каждого Автора в отдельности. Вся остальная информация об авторе или авторах указывается в конце статьи. В нее включаются данные, относящиеся к званиям, степеням, должностям, e-mail и т. д.

Статья должна быть классифицирована – иметь УДК.

К статье необходимо приложить:

а) аннотацию, в которой указываются четко сформулированные задачи статьи, методология и методика их решения, а также результаты и перспективы исследования. Аннотация должна быть краткой и понятной без обращения к самой публикации. Аннотация не предусматривает абзацев. Объем аннотации не должен превышать 200–250 слов;

б) ключевые слова (3–8 слов, желательно не входящих в название статьи).

Аннотация и ключевые слова печатаются – 12 кг, шрифт – курсив.

Список литературы в конце статьи оформляется по ГОСТ Р 7.0.5–2008 в порядке упоминания в статье. Ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, размещаются после указания соответствующего произведения и содержат его порядковый номер в списке литературы и страницы соответствующего произведения (например: [1, с. 55]). Список литературы не предусматривает цитирование учебников и учебных пособий, тезисов докладов конференций, а также текста диссертаций. В отдельных случаях допускаются ссылки на авторефераты диссертаций и цитирование статей, посвященных теме диссертации и опубликованных в журналах.

4.3. На английский язык переводится: название статьи, инициалы (ФИО) Автора, название организации (полностью), город, страна. Обязательно указывается e-mail. Аннотация полностью (при переводе должна употребляться оригинальная английская терминология), ключевые слова, список литературы (References), цитируемой в тексте. В References не делается транслитерация заглавий статей из российских журналов. Оставляется только перевод заглавий статей. Параллельное название журнала пишется не через черточку, а через знак равно (=). После описания указывается язык статьи (In Russian). Оригинальное название источника пишется курсивом, в том числе транслитерированное название книг. В обязательном порядке приводится транслитерация и перевод соответствующих данных.

4.4. Статья должна содержать в себе четкие, логически взаимосвязанные разделы. Все разделы должны начинаться указанными заголовками, выделенными полужирным начертанием: **введение** (постановка проблемы в общем виде и ее связь с последними публикациями); **постановка задачи** (степень изученности проблемы, формулировка цели); **методология и методика исследования**; **результаты** (изложение основного материала исследования с обоснованием полученных научных результатов); **выводы** (научная новизна, теоретическое значение исследования и перспективы дальнейших научных разработок в данном направлении). Графический материал должен быть представлен в формате Excel или Word в черно-белом изображении, без цветного фона, рамок; для диаграмм применять различную штриховку; оси графиков должны быть черными. Сканированные рисунки не принимаются к публикации. Рисунки и таблицы, включенные в единый файл, должны идти следом за соответствующим текстом в рукописи, а не стоять отдельно в нижней или верхней части файла.

В статье должна соблюдаться последовательная нумерация графического материала. Таблицы и рисунки должны быть понятны без обращения к тексту статьи. Неинформативные данные не должны быть включены в таблицы и графики. Данные, представленные в таблицах, не должны повторяться в рисунках и наоборот. Подписи под таблицами и рисунками должны быть информативными и краткими. Формат подписей должен соответствовать единому стилю. Каждое изображение в статье дублируется в редакцию отдельным файлом.

Далее следуют список литературы и References. Количество цитируемой и привлеченной для исследования литературы должно включать не менее 20 наименований источников, из них не менее 5 иностранных авторов.

Информация при выполнении работы при финансовой поддержке какой-либо организации (Минобрнауки, фондов и т. д.) пишется под заголовком Благодарности (Acknowledgements) и размещается на титульной странице статьи снизу.

Структура библиографических ссылок приведена на Сайте: <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/>.

4.5. В конце статьи необходимо указать полные сведения об авторах: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень, ученое звание, сокращенное название места работы (организация (и) или учебное заведение, факультет, кафедра), занимаемая должность, почтовый рабочий адрес с указанием индекса, телефона, сотового телефона, обязательно e-mail. Обязателен перевод этой информации на английский язык.

4.6. Тексты предоставляются в печатном и электронном виде (формат Word).

– Объем статьи – от 35 000 до 40 000 знаков (около 20 страниц формата А 4). Решение об увеличении объема статьи принимается главным редактором по согласованию с автором.

– Интервал – 1,5.

– Шрифт – Times New Roman.

– Кегль – 14.

– Все поля – 2,0 см.

– Кавычки в виде «елочек».

– Сноски делаются в квадратных скобках и оформляются в конце статьи в виде списка литературы (образцы на сайте журнала).

4.7. Статьи аспирантов принимаются только в соавторстве с научным руководителем или другим доктором наук. Для официального подтверждения статуса аспиранта автору необходимо направить в редакцию Журнала оригинал справки, заверенный отделом аспирантуры соответствующей организации. Статьи аспирантов очного отделения публикуются бесплатно.

4.8. Все статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с неверно оформленным списком литературы, не принимаются до устранения замечаний. Не принятые к публикации материалы Автору не возвращаются. Корректур статей Автору не высылаются.

4.9. Гонорар за публикуемые статьи, доклады, сообщения и рецензии Автору не выплачивается.

5. Периодичность издания журнала и график приема рукописей

Журнал выходит 4 раза в год.

Таблица 2

График приема рукописей

№ журнала	Прием статей	Срок выхода
1	до декабря	февраль – март
2	до марта	май – июнь
3	до июня	август – сентябрь
4	до сентября	ноябрь – декабрь

6. Порядок регистрации рукописей

6.1. Статьи регистрируются редакцией Журнала.

При поступлении рукописи в Журнал статья регистрируется, в случае если присланные материалы соответствуют настоящему Положению.

Поступившие статьи регистрируются в единой электронной базе Журнала с указанием входных данных (Автор, дата поступления, направляющая организация или научный консультант / руководитель, соответствие статьи одной из научных отраслей, согласно Номенклатуре которых издается Журнал).

Автору сообщается дата поступления работы, а также ориентировочный срок выхода Журнала, в макет которого помещена работа.

6.2. Поступившая работа проверяется на соответствие всем формальным требованиям и при отсутствии замечаний после регистрации отправляется на рассмотрение экспертного совета для заключения и рекомендаций к печати.

6.3. После положительных рекомендаций экспертного совета статья отправляется на вычитку редактору. В случае значительных редакторских правок они согласовываются с Автором.

6.4. После редактирования и в порядке очереди с подписью «в печать» статья публикуется в Журнале.

6.5. Подготовленный к печати макет номера утверждает главный редактор Журнала.

7. После принятия решения о включении статьи в определенный номер Журнала Автором в двух экземплярах заполняется лицензионный договор «На право использования научного произведения в журнале "Профессиональное образование в современном мире" (Приложение 1: Сайт: <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/>), который отправляется по почте на адрес редакции: 630 039, г. Новосибирск, ул. Никитина 149, а/я 102.

8. Журналом обеспечивается постоянное хранение публикуемых научных статей, их доступность, представление в установленном порядке обязательных экземпляров издания.

9. Порядок подготовки рукописи к печати

9.1. Все несоответствия формальным требованиям устраняются самим Автором. При обнаружении несоответствий редакцией Автору высылаются замечания. Исправленный вариант должен быть возвращен в редакцию в кратчайший срок. Возвращение статьи Автору на доработку не означает, что работа принята к публикации. Если статья возвращается Автору для доработки, исправления или сокращения, то датой ее представления в Журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

9.2. Редактор оставляет за собой право внесения изменений и сокращений не принципиального характера.

9.3 Окончательный вариант работы направляется Автору для согласования.

9.4. Непринятые к публикации материалы Автору не возвращаются.

10. Всем научным статьям, публикуемым в Журнале, начиная с 3-го номера 2015 г. присваиваются уникальные номера (индексы DOI – Digital Object Identifier). DOI-индексы представляют собой последовательность символов, состоящую из двух частей, разделенных прямым слешем (/). Первая часть – префикс издателя, определяемый при первичной регистрации издателя в CrossRef (10.15 372 для Издательства СО РАН), вторая часть – суффикс (PEMW20 150 301), формируемый издателем Журнала по установленным правилам: первые четыре цифры – год издания, пятая и шестая – порядковый номер выпуска и две последние (седьмая и восьмая) – порядковый номер статьи в Журнале. (DOI: 10.15 372/PEMW2015 03 01).

10.1. Уникальный суффикс присваивается главным редактором. Главный редактор имеет право присвоить или не присвоить суффикс научной статье по решению редколлегии / редсовета Журнала.

10.2. Присвоенный идентификатор DOI никогда не меняется.

PROVISION
on submitting, accepting and registration of the manuscripts
in the peer-reviewed scientific journal
Professional education in the modern world

1. General provision

1.1. This provision regulates the procedure of submitting, accepting and registration of manuscripts submitted for publication in the peer-reviewed scientific journal *Professional education in the modern world*.

Professional education in the modern world is an official scientific journal (see as Journal) founded by the Decree of Scientific Council of Novosibirsk State Agrarian University of January 31, 2011. This periodical peer-reviewed edition is distributed via subscription and has been published since 2011. The scientific journal is registered as a mass media on May 18, 2011 (Certificate PI No. FS 77–45 179) and has an international standard serial number ISSN 2224–1841 of August 22, 2011.

Journal contains full papers, which are original, unpublished primary research and reflect essential and important research results; original scientific proceedings and reviews of Russian and foreign scientists devoted to philosophical, pedagogical and psychological issues.

A submitting manuscript should contain research results in the fields listed.

1.2. Journal covers manuscripts according to classification of scientific degrees: 5.7 – Philosophical Sc., 5.8 – Pedagogical Sc. and 5.3 – Psychological Sc., listed in Table 1.

Table 1

No	Part	Science of researchers according to classification of scientific degrees
1	Philosophy	5.7 Philosophy of Science and Technology: 5.7.6 Social and Political Philosophy: 5.7.7 Philosophy of Anthropology, Philosophy of Culture: 5.7.8
2	Pedagogy	5.8 General pedagogy, history of pedagogy and education: 5.8.1 Theory and method of learning and education (by areas and levels of knowledge): 5.8.2 Methodology and technology of vocational education: 5.8.7
3	Psychology	5.3 General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology: 5.3.1 Educational Psychology, Psychodiagnosis of Digital Educational Systems: 5.3.4 Age Psychology: 5.3.7
4	Calls on papers, conferences, symposiums and congresses	5.3; 5.7; 5.8
5	Brief scientific messages, notes and letters	5.3; 5.7; 5.8

The parts of Journal are formed on the correspondent relevant topics.

2. Editorial policy of the Journal applies general ethical principles of national scientific periodicals. It covers ethical standards of editors and publishers provided at Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors) and Code of Conduct for Journal Publishers developed by Committee on Publication Ethics (COPE). Editorial Board of the Journal follows the international copyright protection, national legal regulations and international publishing standards.

3. Editorial ethics

3.1. Author's responsibilities (see as Author) and requirements to a manuscript are as follows.

Author takes responsibility for the novelty, results acknowledgement and content of the paper. Authors have responsibilities as detailed below:

- A manuscript should contain the newest results not published in other editions;
- Author is committed to publishing high quality new work that makes a significant contribution within the scope of the journal. Editorial can reject a manuscript in case the novelty of the work falls below that required for the journal and the manuscript represents undue fragmentation of the research into multiple papers. Editorial has a right to withdraw a published manuscript in case of breaking the right or general ethical standards. Editorial should inform the author about paper withdrawal;
- Author should contribute significantly to consideration of the issues in the manuscript;
- Author should represent original research results only. Undue fragmentation should refer to the author and the source. Manuscripts should not contain scientific dishonesty and/or fraud comprising among others fictitious or manipulated data, plagiarized material (either from the previous work of the authors or that of other persons), reference omissions, false priority statements, «hidden» multiple publication of the same data and incorrect authorship. Authors must not breach any copyright as it is concerned to be non-ethical and inappropriate;
- Authors have a responsibility to give due acknowledgement to all workers contributing to the work. Those who have contributed significantly to the research should be listed as co-authors. On submission of the manuscript, the corresponding author attests to the fact that those named as co-authors have agreed to its submission for publication and accepts the responsibility for having properly included all (and only) co-authors. Persons contributed to the research results can take gratitude in the manuscript;
- All authors and organizations related to the research must take public responsibility for the content of their paper;
- if there are several authors, it is necessary to outline contact details of the author, who will receive mail and contact details of all the co-authors;
- Author should guarantee that accepted manuscript would not be published in any other editions (foreign languages) with no agreement of the Journal founder;
- Authors should declare all sources of funding for the work in the manuscript (grants, state programmes, projects, etc.), and also to declare any conflict of interest;
- Author, who found significant mistakes in submitted manuscript, should inform the editorial in order to escape mistakes and represent real information;
- Author should follow the rules of Editorial when submitting a manuscript to the Journal (no. 4 of Provision). The formatting rules and requirements are published at the webpage of the Journal <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/> (see as Webpage);
- A manuscript is submitted as printed and electronic versions in English and Russian. Electronic version should be identical with the printed one.

3.2. Editorial rights.

Editorial does not make literary or any other types of correction of the submitted manuscript.

Editorial can not accept the manuscripts, which do not correspond to the rules.

Manuscripts and followed documents not accepted for publication are not forwarded back.

Editorial does not change the authors name and their order in accepted manuscripts.

Editor-in-Chief regulates and prevents any conflicts.

Authors, who submit manuscripts to the Journal, agree to the rules and regulations for publishing manuscripts at the official webpages of the Journal: <https://profed.nsau.edu.ru/jour/index>, <http://www.nsau.edu.ru/profed>; Research E-Library: http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32632 and EBSCO Publishing and using private data in the public media.

4. Formatting rules for submitting manuscripts

Requirements for manuscripts and materials submitted to the Journal:

4.1. Materials submitted to the Journal are evaluated by the Editorial Board. They evaluate the relevance of the topic. Paper content should be checked for grammar, stylistic and other types of mistakes and should follow the academic language style.

4.2. Manuscripts and materials should be prepared in a rigorous manner for publishing.

The author should outline the title of the article and full names of the authors. The title should conform to the paper content and general topics of the Journal. The paper contains the organization the authors are affiliated with, city and country (e. g. Novosibirsk State Agrarian University, Novosibirsk, Russian Federation) and e-mail. If there are several authors, information on each author should be outlined at the end of the paper. The information should contain degree and rank of the author, position, e-mail etc.

A manuscript should have Universal Decimal classification number.

The paper should have:

a) an abstract, which should contain formulated tasks, methodology and methods for problem solution, research results and outlooks of the research. An abstract should be brief (not more than 200–250 words) and clear, with no paragraphs;

b) key words (3–8 words, preferably not covered in the title). Abstract and key words are printed as point size 12 in italics.

References should be listed in the order they are cited in the text and at the end of the paper according to National State Standard (GOST) R. 7.0.5–2008. References in the text are reviewed in square brackets after the corresponding text (e. g. [1, p. 55]). Authors should not refer student books and study guides, conference reports and Doctorate theses. Authors can refer to published summary of theses and cite the papers devoted to the topic and published in scientific journals.

4.3. Authors should translate into English the title of the article, author's name, the organization the author is affiliated with, city, country and e-mail; an abstract (terms in English should be used in the origin); key words and references cited in the text. Authors should not transliterate the papers published in national journals but translate the titles of the papers. Second title of the journal is outlined by means of equal sign (=). After reference description authors should indicate the language the paper is written in (In Rus). Original title of the resource and transliteration of the books are indicated in italics. Authors transliterate and translate the references.

4.4. Manuscript should contain parts related in a cohesive way; all parts should have a bold-faced type heading: **introduction** (research objective and its relation to the latest papers); **goal setting** (problem definition and goal setting); **Materials and methods**; **results** (the main research material should be concerned with research results); **conclusions** (scientific novelty, theoretical application of the research and outlooks of further development).

Figures and graphics should be used as black-and-white Excel or Word format with no frames; authors should use hatching for diagrams; graphic axis should be in black colour. Editorial does not accept scanned figures and photos. Images and tables should follow the corresponding text of the manuscript. Graphics, images and tables should be listed in an order, represented clearly and concisely avoiding repetition and embellishment, described and signed briefly, clearly and at the same manner and do not contain chartjunk. Each image should be sent to the Editorial as a separate file.

References and bibliography should be listed in alphabet order with no numeration and they follow conclusions. The number of cited references and additional research sources shouldn't be less than 20, not less than 5 foreign authors.

Information on financial support of an organization (Ministry of Education and Science, Foundations, etc.) should be indicated in Acknowledgements at the bottom of the paper cover page.

For information about references' indication, please visit our website: <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/>.

4.5. Information about the authors should be submitted at the end of the paper and translated into English: full name, degree and rank, affiliation (organization or institution, faculty, chair), position, postal address (post zip, telephone, mobile telephone, e-mail).

4.6. Manuscripts are submitted in two copies. One copy should be submitted, and a copy in Word format should be sent via e-mail.

– Manuscripts should normally from 35 000 to 40 000 characters (about 20 pages and 4). Editor-in-Chief is able to extend the paper by agreement with the author.

– Spacing is 1,5.

– Font is Times New Roman.

– Font size is 14.

– Margins are 2,0 sm

– Quotations should be reviewed as French quotation marks (chevrons)

– References should be listed in square brackets at the end of the paper (examples are reviewed at the website of the Journal).

4.7. Full-time PhD-students publish papers free of charge. Editorial accepts the articles from PhD-students co-authored by scientific supervisor or Doctor of Science only. PhD-students should provide Editorial with the reference from Postgraduate Department and certify the PhD-student status.

4.8. Manuscripts not suitable for the topics of the Journal and formatting rules (no abstract, list of references) are not accepted until complying with remarks. Manuscripts not accepted and their correction are not forwarded back to the author.

4.9. Editorial does not cover fees for papers, reports, brief communications and reviews.

5. Schedule of Journal publication and manuscripts submission

Journal is published quarterly (4 times a year).

Table 2

Schedule of manuscripts submission

Journal No.	Manuscripts submission	Publication
1	until December	February – March
2	until March	May – June
3	until June	August – September
4	until September	November – December

6. Procedure of registration of manuscripts

6.1. Editorial of the Journal registers manuscripts.

When a manuscript is submitted to the Journal, it is registered in case it follows the requirements of the Provision.

Submitted manuscripts are registered in e-base of the Journal with outlined data (Author, date of submission, sending organization or scientific supervisor, suitability of the manuscript for the science classification).

Editorial informs authors about submission date and approximate date of Journal publication.

6.2. Submitted manuscript is checked for suitability for all the requirements and sent to expert evaluation for final recommendation.

6.3. When a manuscript is recommended for publication, it is forwarded to editing. All changes are agreed with the Author.

6.4. On editing and signing *in press* a manuscript is printed in the Journal.

6.5. Prepared draft is approved by the Editor-in-Chief.

7. On decision about publication of a manuscript, Author fills in the license agreement in 2 variants «License to use scientific manuscript in the journal *Professional education in the modern world*» (Attachment 1 at the webpage: <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/>), which should be sent back to the postal address of Editorial: p/b 102, 149 Nikitina Str., 630039 Novosibirsk.

8. Editorial of the journal keeps manuscripts and provides their availability.

9. Procedure of preparation of a manuscript for publication

9.1. Authors should correct all the remarks of non-compliance noted by the editorial. Authors should send amended version promptly. When editorial forwards a manuscript for refinement it does not mean the manuscript is accepted for publication. Editorial regards the date of final text of a manuscript (after refinement) as a date of manuscript submission.

9.2. Editor-in-Chief has a right to make not significant notes and remarks.

9.3. Editorial forwards the final version of the manuscript to agree and determine the matters.

9.4. Editorial does not send back not accepted manuscripts to the authors.

10. All scientific papers (from journal no. 3, 2015) published in the Journal will have special unique indexes DOI (Digital Object Identifier). DOI indexes assume a sequence of symbols, which consists of 2 parts separated by slash (/). First part assumes publisher's identification prefix in CrossRef (10.15372 for SD RAS Publ.) and the second part assumes identification suffix of the Journal publisher: 1 number – publication year, 2 number – Journal No., the last number – paper No. in the Journal.

10.1. Editor-in-Chief assigns a special unique identification suffix. Editor-in-Chief has a right to assign or not identification suffix on decision of Editorial Board.

10.2. DOI index is never changed.

Объединенный каталог
«Пресса России»
– в филиалах ФГУП «Почта России»
на сайте <http://www.pressa-rf.ru>

29156

Подписной каталог
«Урал-Пресс»
<http://www.ural-press.ru>

29156

ISSN 2224-1841 (print)
ISSN 2712-7923 (online)
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ. 2021. Т. 11, № 2

