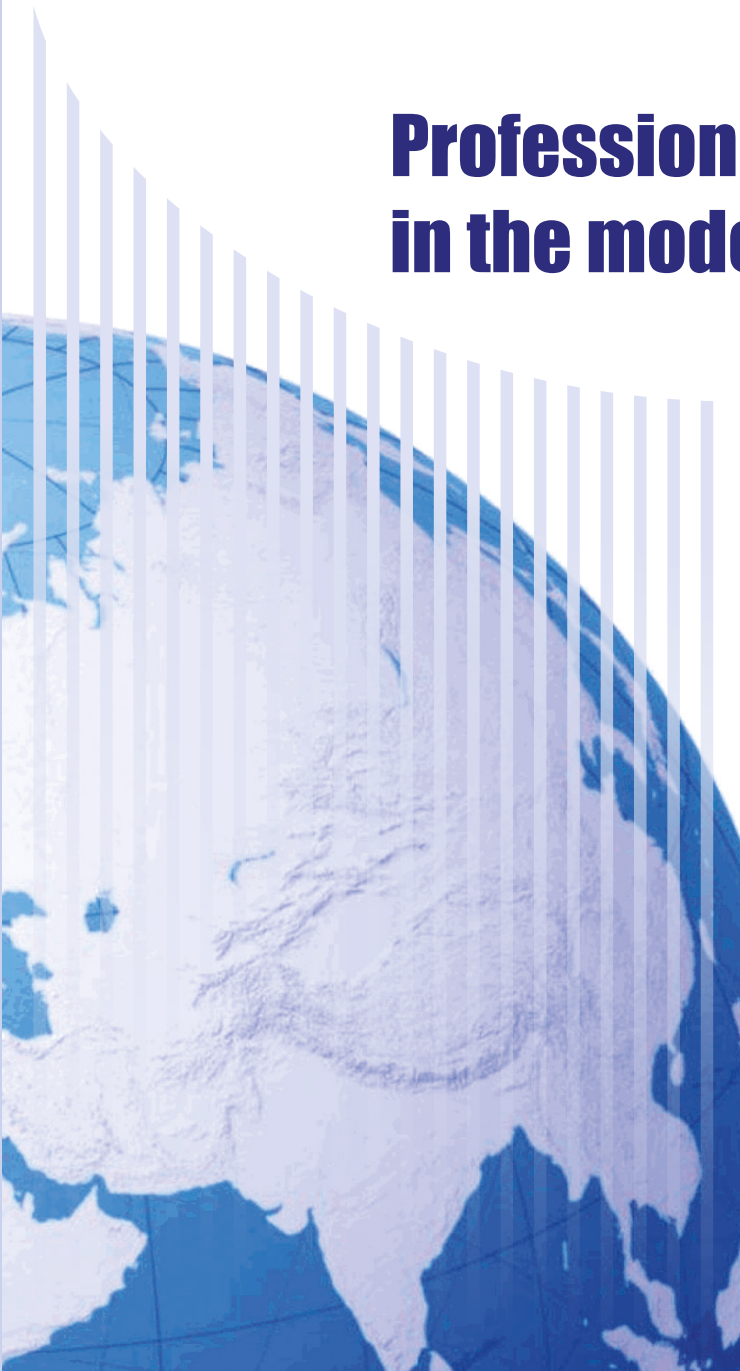


ISSN 2224-1841 (print)
ISSN 2712-7923 (online)

• 2021. Т. 11, № 3 •

**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)
- Бахтин М. В.** доктор философских наук, директор издательства «Энциклопедист-Максимум» Образовательно-культурного центра «Интер-Спутник» (Рагуза, Италия)
- 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 декабря 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

М. А. Абрамова (Новосибирск, Российская Федерация). Цифровая трансформация в регионах России: оценки и реальность	11
В. В. Петров (Новосибирск, Российская Федерация). Трансформация отечественной системы ВПО: сдерживающие факторы и неоднозначность оценки.....	23
Д. А. Севостьянов, Т. Ю. Калошина, А. Р. Гайнанова (Новосибирск, Российская Федерация). Исследование целеполагания современных студентов	33
Л. П. Казакова, В. А. Кошель, Е. В. Чанкова (Москва, Российская Федерация). Представления студентов-гуманитариев о преимуществах и недостатках дистанционного обучения в период пандемии COVID-19 в контексте постматериалистических ценностей	42
А. П. Слащинуна (Самара, Российская Федерация). Трансформация образования в перспективе светской этики	54
А. И. Ташёва (Ростов-на-Дону, Российская Федерация), М. Р. Арпентьева (Калуга, Российская Федерация), С. В. Гриднева (Ростов-на-Дону, Российская Федерация). Отношение к инновациям и стресс инноваций в высшем образовании.....	63

Раздел II. ПЕДАГОГИКА

А. П. Сегал (Москва, Российская Федерация), А. В. Савченко (Гилдфорд, Соединённое Королевство (Великобритания)), А. А. Костикова (Москва, Российская Федерация). О построении виртуальных миров. Опыт преподавания межфакультетского курса в МГУ имени М. В. Ломоносова.....	77
Р. Р. Гасанова (Москва, Российская Федерация). Проблема персональных траекторий дополнительного образования педагогов	88
Т. М. Краснянская, В. Г. Тылец (Москва, Российская Федерация). Субъектное прогнозирование практик безопасности в экстремальных ситуациях	102
С. Т. Кохан, Н. И. Виноградова, Ю. В. Сарудейкина (Чита, Российская Федерация). Сравнительные особенности дистанционного обучения в региональных вузах.....	112
А. М. Гарифуллина (Казань, Российская Федерация). Фокус роста в менторинге: профессиональные компетенции руководителя дошкольной образовательной организации.....	126
Ю. В. Андреева (Уфа, Российская Федерация). Идея и методика воспитания «завтрашней радости» А. С. Макаренко как ретроинновация в педагогике успеха	135
В. В. Булгаков (Иваново, Российская Федерация). Реализация предметно-профессиональной подготовки курсантов вузов МЧС	145
М. В. Григорьева, С. Л. Белопухов (Москва, Российская Федерация). Аспекты химической подготовки кадров для органического земледелия	154
Л. Т. Майгулакова, Э. И. Асанова (Бишкек, Кыргызская Республика). Подготовка специалистов по направлению «Рыболовство и аквакультура» в Кыргызском национальном аграрном университете им. К. И. Скрябина.....	166

Раздел III. ПСИХОЛОГИЯ

Л. Н. Антилогова (Омск, Российская Федерация), Д. В. Лазаренко (Петропавловск, Республика Казахстан). Талант-менеджмент в условиях государственной службы (на примере Казахстана и России)	175
В. В. Собольников (Новосибирск, Российская Федерация). Архив в дискурсе информационно-психологического противоборства акторов новой «Большой игры»	184
Ю. Н. Белокопытов, Г. В. Панасенко (Красноярск, Российская Федерация). Сознание за гранью искусственного интеллекта в условиях криминологической неопределенности.....	195
А. В. Черепанов, Г. А. Рехтина (Новосибирск, Российская Федерация). Применение инструментария тренинг-технологии как основа ее успешной реализации во внутриорганизационном обучении.....	206
М. И. Дворецкий, Б. В. Федотов, Т. В. Сидорина (Новосибирск, Российская Федерация). Характеристики правосознания молодежи и студентов в современных условиях	216

СООБЩЕНИЯ О ПРОВОДИМЫХ КОНФЕРЕНЦИЯХ, ЗАМЕТКИ, ПИСЬМА

Информационное письмо о IX Всероссийской научно-практической очно-заочной конференции с международным участием.....	228
XIII Конгресс по этнической психологии «Степная цивилизация».....	230
Положение о порядке направления, приема, оформления и регистрации рукописей для публикации.....	231

Журнал основан в 2011 г.

Выходит 4 раза в год

Корректор: Е. А. Бутина

Технический редактор: О. В. Мамонов

Перевод и references: В. В. Рыкова

Библиографический редактор: Л. А. Мандринина

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. 27,9. Уч.-изд. л. 25,4.

Тираж 350 экз. Формат 60 × 84¹/₈. Свободная цена.

Заказ № 357. Подписано в печать 24.09.2021 г.

Дата выхода в свет 11.10.2021 г.

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

- Rosa 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 of 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)
Maxim V. Bakhtin	Doctor of Philosophical Sciences, Director of Encyclopedist-Maximum Publishing Center Inter-Sputnik Educational and Cultural Center (Ragusa, Italy)
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

Abramova, M. A. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Digital transformation in the regions of Russia: estimates and reality.....	11
Petrov, V. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). The domestic high school professional education system transformation: constraining factors and the assessment ambiguity.....	23
Sevostyanov, D. A., Kaloshina, T. Yu., Gainanova, A. R. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Research on the goal setting by modern students	33
Kazakova, L. P., Koshel, V. A., Chankova, E. V. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). Humanities students' views on the advantages and disadvantages of distance learning during the COVID-19 pandemic in the context of post-materialistic values	42
Slashchinina, A. P. (<i>Samara, Russian Federation</i>). Transformation of education in the perspective of secular ethics.....	54
Tashcheva, A. I. (<i>Rostov-on-Don, Russian Federation</i>), Arpentieva, M. R. (<i>Kaluga, Russian Federation</i>), Gridneva, S. V. (<i>Rostov-on-Don, Russian Federation</i>). Attitude to innovations and the stress of innovations in higher education.....	63

Part II. PEDAGOGICS

Segal, A. P. (<i>Moscow, Russian Federation</i>), Savchenko, A. V. (<i>Guildford, United Kingdom Great Britain</i>), Kostikova, A. A. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). About building virtual worlds. Experience in teaching an interfacultural course at Lomonosov Moscow State University	77
Gasanova, R. R. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). The problem of personal trajectories of additional education of teachers	88
Krasnianskaya, T. M., Tylets, V. G. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). Subjective forecasting of security practices in extreme situations	102
Kokhan, S. T., Vinogradova, N. I., Sarudeykina, Yu. V. (<i>Chita, Russian Federation</i>). Comparative features of distance learning in regional universities.....	112
Garifullina, A. M. (<i>Kazan, Russian Federation</i>). The focus of growth in mentoring: professional competences of the head of a preschool education.....	126
Andreeva, Yu. V. (<i>Ufa, Russian Federation</i>). A. S. Makarenko's idea and methodology of upbringing "tomorrow's joy" as a retro-innovation in the pedagogy of success.....	135
Bulgakov, V. V. (<i>Ivanovo, Russian Federation</i>). Implementation of subject-professional training of University cadets of higher educational institutions of the Ministry of Emergency Situations	145
Grigorieva, M. V., Belopukhov, S. L. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). Aspects of chemical training of the personnel for organic farming.....	154
Maigulakova, L. T., Asanova, E. I. (<i>Bishkek, Kyrgyzstan</i>). Training of specialists in the field of "Fishing and aquaculture" at the Kyrgyz National Agrarian University named after K. I. Skryabin	166

Part III. PSYCHOLOGY

Antilogova, L. N. (<i>Omsk, Russian Federation</i>), Lazarenko, D. V. (<i>Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan</i>). Talent management in the conditions of public service (on the example of Kazakhstan and Russia)	175
Sobolnikov, V. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Artsakh in the discourse of the information-psychological confrontation of the actors of the new "Great Game"	184
Belokopytov, Yu. N., Panasenkov, G. V. (<i>Krasnoyarsk, Russian Federation</i>). Consciousness beyond artificial intelligence in the conditions of criminological uncertainty.....	195
Cherepanov, A. V., Rekhtina, G. A. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). The use of training technology tools as the basis for its successful implementation in intra-organization training	206
Dvoretzky, M. I., Fedotov, B. V., Sidorina, T. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Characterization of the legal consciousness of young people and students in modern conditions.....	216

REPORTS ON CONFERENCES, NOTES, LETTERS

IX all-Russia research and practical online Conference with international participation. Newsletter	228
XIII Congress on Ethnic Psychology “Steppe Civilization”	230
Provision on submitting accepting and registration of the manuscripts in the peer-reviewed scientific journal.....	231

The journal is founded in 2011

Journal is published quarterly

Proof-reader: 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: 27,9.

Publisher's sheets: 25,4. Circulation is 350 issues.

Order № 357. Free price. Passed for printing 24.09.2021.

Release date 11.10.2021.

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.

Слово редактора

Editor's intro



Перед вами третий номер за 2021 год. Как и предыдущие выпуски, он формировался в экстремальных условиях пандемии. Похоже, что современное научное, педагогическое и человеческое сообщество постепенно приходит к осознанию сложности создавшейся ситуации и формирует необходимый комплекс мероприятий для противостояния и преодоления опасности. Значимое место в этом процессе занимает научная представленность последствий пандемии по регионам, анализ не только их медицинской, но и психологической, социальной стороны. В нескольких предыдущих номерах уже состоялись публикации, которые посвящены изучению изменений в сфере образования, связанных с пандемическими процессами. Сейчас уже достаточно очевидно, что в образовательной деятельности всех уровней происходят значительные изменения. Также очевидно, что очное образование (особенно высшее) начинает трансформироваться в сторону смешанного обучения. В свою очередь смешанное обучение приобретает такие характеристики, которые явно указывают на усиление практикоориентированного вектора развития образовательных систем. Результаты приемной комиссии 2021 г. отчетливо продемонстрировали приоритетность этих трендов. Сложность создавшейся (для высшего образования) ситуации усугубляется и тем, что его наличные смыслы и потенциал зачастую слабо соответствуют ценностным и смысловым, а также потребностным ожиданиям поколений «Зет» и «Альфа». Эта проблематика с ее научным обсуждением (почти всегда полемическим) находит самую широкую представленность на страницах нашего журнала.

Дорогие авторы! 18 августа 2021 г. Приказом № 728-ст Росстандарт утвердил национальный стандарт ГОСТ Р 7.07-2021 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Статьи в журналах и сборниках. Издательское оформление» взамен стандарта ГОСТ 7.07-2009. Стандарт вводится в действие с **1 октября 2021 года**, на год раньше намеченного по плану срока. В стандарте учтены основные требования к статьям в журналах и сборниках, в том числе предназначенных для индексации в международных наукометрических и реферативных базах данных. Авторам, посылающим в адрес редакции свои материалы, необходимо строго придерживаться требований нового Национального стандарта. В противном случае Редакция оставляет за собой право отклонять статьи при принятии их к публикации с правом авторской доработки. Конкуренция за публикацию в нашем журнале возрастает, особенно в разделах «Педагогика» и «Психология». Многие авторы достаточно успешно справляются с возникающими сложностями при оформлении статей, аффилиации и перевода на английский язык. Тем не менее список авторов, получающих замечания в этом дискурсе, пока (к сожалению) достаточно обширен. Будьте внимательны при оформлении статей, а постоянное совершенствование научности и практической направленности ваших материалов обеспечит вам несомненный успех.

В заключение несколько слов о предстоящей в ноябре (25–26 ноября) 2021 г. IX Всероссийской научно-практической конференции «Образование, наука, технологии, инновации как факторы стабилизации развития общества». Пока сохраняется надежда на проведение ее в очно-заочном формате. Но если четвертая волна COVID-19 принесет новые осложнения, то в «запасе» всегда остается онлайн (как в прошлом году) и последующая печать достойных материалов на страницах журнала в конце 2021 – начале 2022 г. Информационное письмо размещено на последних страницах этого номера.

Обращаем внимание авторов на то, что 2021 год был (несмотря ни на что) весьма богат на научные события. В разделе «Краткие научные сообщения, заметки, письма» размещены впечатления одного из наших авторов доктора философских наук, профессора Э. В. Барбашиной о XIII Степном конгрессе, который был проведен в Республике Тыва 9–10 августа 2021 г. Такие материалы (наравне с рецензиями) становятся традиционными для наших выпусков.

В завершение позвольте поздравить от лица Редакции и себя лично все научно-педагогическое сообщество России с началом учебного года! Желаю всем оптимального преодоления возникающих проблем, здоровья и творческих успехов.

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

I ФИЛОСОФИЯ PHILOSOPHY

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-02
УДК 37.014+304.44
Оригинальная научная статья

Цифровая трансформация в регионах России: оценки и реальность¹

М. А. Абрамова

*Новосибирский государственный педагогический университет
Институт философии и права СО РАН
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: marika24@yandex.ru*

Аннотация. В статье представлена проблема комплексного анализа социокультурных предпосылок, обуславливающих успешную или неуспешную реализацию программы цифровизации регионов России. Детальное рассмотрение инструментов оценки уровня цифровизации на примере методик расчета индекса «Цифровая Россия» Сколково и индекса цифровизации регионов И. В. Грошева, А. А. Краснослободцева показало их низкую информативность для осознания факторов, приводящих к формированию цифрового неравенства регионов. Проблема актуализирована не только необходимостью адекватной оценки инструментов, предлагаемых как удобные для сравнения регионов, но и тем, что задачи по цифровизации образования имеют, с одной стороны, первостепенное значение в рамках федеральной программы развития, а с другой – их выполнение зависит как от локального состояния образовательных учреждений, так и от решения более широкого круга вопросов: подготовки персонала, обеспечения возможностей трудоустройства выпускников, формирования потребности в регионе в высококвалифицированных кадрах и пр. Новизна работы состоит в том, что проблема изучения цифрового неравенства регионов России с акцентуацией на вопросе цифровизации образования рассматривается в контексте региональных социокультурных предпосылок, обуславливающих успешную реализацию программ или препятствующих этому. Особый исследовательский интерес представляет применение институционального и функционального подходов, позволяющих исследовать имеющиеся социокультурные предпосылки в регионах как факторы стратификации российского общества, усиливающие или ослабляющие социальное неравенство в контексте развития цифрового общества. В заключение автор приходит к выводу, что решение задачи по комплексной оценке социокультурных предпосылок регионального уровня цифровизации требует детального многофакторного анализа по конкретной проблеме и направлению цифровизации. Сопоставление таких данных требует отдельного рассмотрения показателей социально-экономического, демографического, институционального развития регионов.

Ключевые слова: цифровизация, цифровая трансформация, регионы России, индекс цифровизации, цифровизация образования, рынок труда

Для цитирования: Абрамова М. А. Цифровая трансформация в регионах России: оценки и реальность // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 3. С. 11–22. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-02>

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках исполнения государственного задания № 073-00072-21-01 по проекту «Цифровая трансформация образования: разработка, апробация моделей внедрения дистанционного обучения в образовательных организациях всех уровней образования».

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-02
Original Paper

Digital transformation in the regions of Russia: estimates and reality

Abramova, M. A.

*Novosibirsk State Pedagogical University
Institute of Philosophy and Law SB RAS
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: marika24@yandex.ru*

Abstract. The article presents the problem of a comprehensive analysis of the socio-cultural prerequisites that determine the successful or unsuccessful implementation of the program of digitalization of the regions of Russia. A detailed examination of the tools for assessing the level of digitalization on the example of the methods for calculating the Skolkovo “Digital Russia” index and the regional digitalization index by I. V. Groshev and A. A. Krasnoslobodtsev showed their low informative value for understanding the factors leading to the formation of digital inequality in regions. The actuality of the problem is due not only to the need for an adequate assessment of the tools offered as convenient for comparing regions, but also by the following facts. On the one hand, the tasks of digitalization of education are of paramount importance in the framework of the federal development program. On the other hand, their implementation depends both on the local state of educational institutions and on solving a wider range of issues: staff training, providing employment opportunities for graduates, forming the need for highly qualified personnel in the region, etc. The novelty of the work is that the author considers the problem of studying the digital inequality of the regions of Russia with an emphasis on the issue of digitalization of education in the context of the existing regional socio-cultural prerequisites that determine the successful implementation of programs or prevent it. The application of institutional and functional approaches is of particular research interest, these approaches allow us to study the existing socio-cultural prerequisites in the regions as factors of stratification of Russian society that strengthen or weaken social inequality in the context of the development of a digital society. The author concludes that the solution of the problem of a comprehensive assessment of the socio-cultural prerequisites of the regional level of digitalization requires a detailed multi-factor analysis on a specific problem and direction of digitalization. The comparison of such data requires separate consideration of the indicators of socio-economic, demographic, and institutional development of the regions.

Keywords: digitalization, digital transformation, regions of Russia, digitalization index, digitalization of education, labour market

Citation: Abramova M. A. [Digital transformation in the regions of Russia: estimates and reality]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 3, pp. 11–22. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-02>

Введение. Проблему цифровой трансформации традиционно рассматривают в контексте происходящих изменений технологического уклада и институциональной структуры общества, под влиянием «формальных и неформальных, рыночных и нерыночных институтов, а также институтов, соответствующих цифровым процессам, нецифровым и т. п.» [1, с. 414]. В рамках сопоставления регионов исследуемый процесс как создает определенные предпосылки для быстрого развития, так и в силу определенных социокультурных условий может стать катализатором ретроградных изменений. Неслучайно в последнее десятилетие исследователи не столько активно выступают за внедрение цифровых технологий, сколько актуализируют

их «разумное» потребление. Так, поднимаются вопросы благополучия в условиях цифрового развития (R. Boarini, et al. [2]; P. Gluckman, G. Allen [3] и др.), неравенства (V. Eubanks [4] и др.), региональные проблемы (K. Schmidt et al. [5], З. И. Калугина и др. [6], Г. П. Литвинцева и др. [7], Г. П. Литвинцева и др. [8]).

Последние работы актуализированы все чаще возникающим вопросом формирования цифрового регионального неравенства в условиях одной страны, что дало толчок для обсуждения в сравнительном ключе их возможностей (A. Ciffolilli, A. Muscio [9]) и др. В России эта проблема также находит отражение в ряде работ (М. Ю. Архипова, В. П. Сиротин [10]; В. Н. Дронов, О. Н. Махрова [11]; А. В. Коротков [12];

Ю. А. Кузнецов, С. Е. Маркова [13] и др.). Но большая часть социологических исследований посвящена анализу конкретного процесса, например, проникновению широкополосного интернета, распространению инновационных технологий в различные сферы труда. В результате мы не получаем комплексной оценки социокультурных предпосылок, способствующих или препятствующих цифровому развитию регионов в целом, в том числе с учетом социальных аспектов.

Проблема. В последние несколько лет экономистами стали активно применяться индексы цифровизации регионов. В настоящей статье мы рассмотрим возможности их использования для выявления социокультурных предпосылок, обуславливающих формирование ситуации цифрового неравенства регионов России в сопоставлении с использованием данных государственной статистики.

Проблема актуализирована не только необходимостью адекватной оценки инструментов, предлагаемых как удобные для сравнения регионов, но и тем, что задачи по цифровизации образования, с одной стороны, имеют первостепенное значение в рамках федеральной программы развития, а с другой – их выполнение зависит как от локального состояния образовательных учреждений, так и от решения более широкого круга вопросов: подготовки персонала, обеспечения возможностей трудоустройства выпускников, формирования потребности в регионе в высококвалифицированных кадрах и пр.

Постановка задачи. Цель статьи – выявить возможности и ограничения в использовании для выявления социокультурных предпосылок формирования цифрового неравенства регионов России индексов цифровизации.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

- 1) сопоставить показатели различных методик подсчетов индексов цифровизации в России;
- 2) соотнести полученные индексы с результатами данных социально-экономических показателей регионов России на примере пяти национальных республик: Алтай, Бурятия, Саха (Якутия), Тува и Хакасия;
- 3) выполнить анализ адекватности отражения ситуации цифрового неравенства регионов на основе применения индексов цифровизации с акцентом на проблеме внедрения инновационных методов в региональные системы образования.

Методология и методика исследования. Среди наиболее известных зарубежных работ по проблеме цифровой трансформации общества, в 90-е гг. XX в. в основном рассматривающих проблемы его экономического развития, можно выделить исследования D. Tapscott [14], N. Negroponte [15], M. Castells [16] и др. С началом XX в. актуализировались вопросы общественного развития в целом: J. E. Stiglitz, A. Sen & J. P. Fitoussi [17]; L. Rainie & B. Wellman [18];

A. White [19]; S. Greengard [20]; K. Schwab [21]; P. Evans, T. S. Wurster [22]. Необходимо отметить и ряд отечественных работ: А. Аптекман и др. [23], Л. В. Лапидуса [24], Е. В. Попова [25], В. Д. Марковой [26], И. В. Грошев и А. А. Краснослободцев [27] и др. Отдельно в рамках настоящей статьи важно отметить работы по проблемам внедрения инновационных технологий в образовании: Н. В. Ломоносова и др. [28], Н. Ю. Налётова [29], Б. Е. Стариченко [30], О. А. Stroeve et al. [31]. Также выделим работу А. Дитона [32], получившего в 2015 г. Нобелевскую премию за анализ проблем неравенства доходов, здоровья, благополучия и социального обеспечения, что стало катализатором новой волны исследований факторов, влияющих на качество жизни человека [8, с. 110].

Основные изменения институциональной среды и общественных соглашений, которые отмечают исследователи, состоят в пересмотре моделей бизнеса, повышении уровня партнерских и персональных связей между потребителями и производителями (продавцами). В международном отчете по цифровой трансформации 2017 г. отмечено, что активное внедрение инновационных технологий приводит к сильным изменениям в сфере занятости: «Текущие оценки потерь рабочих мест в мире в связи с цифровизацией варьируются от 2 миллионов до 2 миллиардов долларов к 2030 г.»², но при этом авторы также отметили, что цифровизация может стать причиной появления новых рабочих мест в некоторых отраслях.

Непосредственно с проблемой занятости и профессионального развития связано и еще одно последствие внедрения цифровых технологий – потребности в изменении компетенций как уже работающих, так и обучающихся. То есть «обучение через всю жизнь» является не призывом, а потребностью. Кроме этого, изменяются условия работы: расширяется формат удаленной занятости, растет количество фрилансеров, что, с одной стороны, снимает актуальность проживания в крупных центрах и дает возможность переселения высококвалифицированных специалистов и инвесторов в сельскую глубинку, но с другой – повышает требования к самодисциплине людей. Вместе с положительными изменениями наблюдаются и отрицательные последствия цифровизации (M. Muro et al. [33]; Е. В. Попов и К. А. Семячков [34] и др.): потребность в профессиональной переподготовке провоцирует рост маргинализации и инклюзии отдельных субъектов, а усиливающийся разрыв

² Digital Transformation Initiative [Электронный ресурс] // The World Economic Forum – 2017. – URL: https://www.accenture.com/t20170411T120304Z_w_us-en/_acnmedia/-Accenture/Conversion-Assets/WEF/PDF/Accenture-DTExecutive-summary.pdf (дата обращения: 01.04.2018).

между высокотехнологичным квалифицированным трудом и низкоквалифицированным формирует предпосылки для усиления социального неравенства. Вследствие этого одним из способов борьбы с формирующимся социальным неравенством населения становится регулирование структурной безработицы, что актуализирует проведение комплексного анализа социокультурных предпосылок, формирующихся в регионе на основе использования социокультурного, функционального и институционального подходов.

Новизна работы состоит в том, что проблема изучения цифрового неравенства регионов России с акцентацией на вопросе цифровизации образования рассматривается в контексте региональных социокультурных предпосылок, обуславливающих успешную реализацию программ или препятствующих этому. Особый исследовательский интерес представляет применение институционального и функционального подходов, позволяющих исследовать имеющиеся социокультурные предпосылки в регионах как факторы стратификации российского общества, усиливающие или ослабляющие социальное неравенство в контексте развития цифрового общества.

Характеристика источников базы. В основе статьи для сопоставления приведены две методики получения показателей индексов цифровизации: методология расчета индекса «Цифровая Россия» субъектов Российской Федерации (Сколково) [35; 36] и методика расчета «индекса цифровизации» И. В. Грошева, А. А. Краснослободцева [27]. Данные социально-экономических показателей регионов России получены на основе Российского статистического ежегодника [37] и сборника «Регионы России. Социально-экономические показатели» [38]. Также проанализированы паспорта цифровизации республик и документы СМИ о результатах реализации программы по цифровизации.

Результаты. Сопоставление регионов в рамках исследования темпов цифровизации, как правило, строится на основе факторного и кластерного анализа. Так, Московской школой управления Сколково, Центром финансовых инноваций и безналичной экономики разработана методика расчета индекса «Цифровая Россия» субъектов Российской Федерации на основе рекомендованных Европейской комиссией принципов построения композитных информационных индикаторов, отраженных в Руководстве OECD/JRC 2008 года [35, с. 6]. В результате разработчиками получены 7 субиндексов, позволивших получить «резльтирующее значение индекса цифровизации по каждому субъекту РФ:

- 1) нормативное регулирование и административные показатели цифровизации;
- 2) специализированные кадры и учебные программы;

3) наличие и формирование исследовательских компетенций и технологических заделов, включая уровень научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ;

4) информационная инфраструктура;

5) информационная безопасность;

6) экономические показатели цифровизации;

7) социальный эффект от внедрения цифровизации» [35, с. 6–7].

Важно отметить, что пять первых субиндексов отражают требования Программы «Цифровая экономика Российской Федерации». Последние два скорее предназначены для оценки финансово-экономического и социального результата реализации цифровизации в субъекте РФ. Уточним, что седьмой показатель включает также возможности для оценивания результатов реализации программ «Цифровой город» «как неотъемлемой части социального развития, связанного с цифровизацией субъектов РФ» [35, с. 7]. Исследование проводилось в 85 регионах России. И хотя авторы планировали проведение мониторинга каждые полгода, но последние данные, размещенные в открытом доступе, которые нам удалось найти, имеют отношение к 2017 и 2018 г. Хотелось бы отметить, что среди источников, используемых в анализе разработчиками методики были учтены даже такие, как опубликованные в справочно-правовых системах нормативные правовые акты субъектов РФ; информационные порталы высших и средне-специальных учебных заведений субъектов РФ; информационные порталы научно-исследовательских институтов; базы резюме и вакансий компаний интернет-рекрутмента; судебные и административные решения, вынесенные в отношении нарушений информационной безопасности в субъектах РФ и пр., что, несомненно, является их оригинальной разработкой.

Для сравнения рассмотрим вторую методику, разработанную И. В. Грошевым, А. А. Краснослободцевым в 2017 г. для подсчета индекса цифровизации, также апробированную на основе данных 85 регионов России. Сводный индекс уровня региональной цифровизации получен авторами как среднее индексов развития ИКТ (информационно-коммуникационных технологий), сводного индекса цифровой грамотности (включающего среднее субиндексов цифрового потребления, цифровых компетенций, цифровой безопасности) и индекса цифровой жизни [27, с. 72]:

1) индекс развития ИКТ («индекс доступа (степень готовности), индекс использования и индекс практических навыков в области ИКТ);

2) индекс цифровой грамотности (цифровое потребление; цифровые компетенции; цифровая безопасность, культура коммуникаций в соцсетях и др.);

3) индекс цифровой жизни (оценка цифровизации в сферах транспорта, финансов, торговли,

медицины, образования, СМИ, администрации) [72, с. 72–74].

Вызвало у нас удивление то, что показатели уровня грамотности взрослого населения и их вовлеченности в образование молодежи (удельный вес учащихся средних и высших учебных заведений в общей численности населения) были включены в первый индекс, а не во второй.

Мы сделали попытку сопоставить данные оценки цифровизации регионов на примере пяти национальных республик в Сибирском и Дальневосточном федеральных округах (табл. 1).

Итак, самое высокое место из пяти республик, учитывая, что в целом оценка проводилась среди 85 регионов заняла Республика Саха (Якутия) по методике подсчета Сколково. Но эта же республика оказалась на 71 месте по методике И. В. Грошева и А. А. Краснослободцева, а более высокие места занимают республики Алтай и Хакасия. Что нам дают данные цифры для понимания ситуации различия социокультурных предпосылок в регионах для цифрового развития? Без рассмотрения отдельно каждого параметра фактически ничего. И мы вновь возвращаемся от вроде бы простого пути – использования уже готовых расчетов – к необходимости изучения каждого параметра отдельно.

Несмотря на использование близких терминов и вроде бы схожих задач, решаемых разработчиками, в представленных методиках имеются существенные отличия. Так, в методике, разработанной в Сколково, учитываются такие показатели, как нормативное регулирование и административные показатели цифровизации; наличие и формирование исследовательских компетенций и технологических заделов, включая уровень научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ; экономические показатели цифровизации; социальный эффект от внедрения цифровизации, что обуславливает ракурс восприятия результатов оценки цифровой трансформации в конкретном

регионе относительно процессов в стране в целом и скорее ориентирует на определение степени выполнения регионом федеральной программы по цифровизации. Но использование этого индекса для анализа имеющихся региональных социокультурных предпосылок, обуславливающих успешную реализацию программ или препятствующих этому, как мы полагаем, малоинформативно. Поэтому вторая методика (И. В. Грошева, А. А. Краснослободцева), как нам кажется, более социально направлена по сравнению с индексом «Цифровая Россия» и для сопоставления регионов она возможно подходит лучше, поскольку позволяет выявить расхождения по социальным аспектам, влияющим на уровень цифровизации в республиках.

Однако и в ней существуют некоторые, по нашему мнению, упущения. Так, для комплексной оценки социокультурных предпосылок уровня цифрового развития региона актуальны для рассмотрения и другие показатели, которые, безусловно, могли бы повлиять на степень развития цифровизации. Например, в индексах не учитываются площадь субъекта, плотность населения, что требует отдельного рассмотрения, учитывая необходимость решения технических задач по развитию широкополосного интернета (табл. 2).

Таким образом, одной из самых протяженных и малонаселенных республик является Республика Саха (Якутия), что создает определенные сложности для проведения широкополосного интернета и хорошего технического обеспечения. Но она также оказалась и в самом лучшем положении среди остальных по доле численности населения с доходами ниже прожиточного минимума. Посмотрим, насколько это обеспечило ей возможности в условиях пандемии на активное внедрение онлайн-обучения. Ведь проблема необходимого приобретения семьей оргтехники осталась за скобками политических дебатов в 2020 г., а ведь это потребовало траты дополнительных средств из их бюджета.

Таблица 1. Место в рейтингах цифровизации регионов республик в 2017–2018 гг.

Table 1. Place in the ratings of digitalization of the regions of the republics in 2017–2018

Республики	Место в рейтинге по индексу «Цифровая Россия» в 2017 г. [36, с. 72–74]	Место в рейтинге по индексу «Цифровая Россия» в 2018 г. [36, с. 72–74]	Место в рейтинге по индексу цифровизации в 2017 г. [72, с. 72–74]
Алтай	42	56	31
Бурятия	69	77	70
Саха (Якутия)	17	18	71
Тыва	62	85	74
Хакасия	66	69	45

Таблица 2. Сопоставление республик по общим характеристикам регионов [37]

Table 2. Comparison of the republics according to general characteristics of regions [37]

Республики	Площадь территории, тыс. км ² (на 1 января 2020 г.)	Численность населения, тыс. человек (на 1 января 2020 г.)	Плотность населения, чел на 1 км ² (на 1 января 2020 г.)	Коэффициент миграционного прироста на 10 000 чел.	Доля численности населения с денежными доходами ниже величины прожиточного минимума	Среднедушевые денежные доходы населения, руб., 2020 г.
Алтай	92,9	220,2	2,4	25,4	24,3	20 256
Бурятия	351,3	985,9	2,8	10,5	20,1	25 268
Саха (Якутия)	3 083,5	972	0,3	-2,4	17,8	45 458
Тыва	168,6	327,4	1,9	-11,7	34,1	16 583
Хакасия	61,6	534,2	8,7	-14,5	19,0	22 689

Отметим, что в методиках расчета индексов цифровизации этот аспект также не учтен и доходы семей в регионах не сопоставляются, несмотря на то, что это может служить существенной причиной для препятствия не только развития программ в сфере образования, но и участия населения в госуслугах (табл. 3).

По данным 2020 г., самый низкий уровень доступа к широкополосному интернету оказался

в Республике Хакасия. Так, сопоставление доли домохозяйств, имеющих широкополосный доступ к интернету в Республике Хакасия составил всего 53,5 %. (табл. 3), что по всей вероятности привело к самому низкому среди республик показателю ежедневного использования сети. Среди 85 регионов, участвовавших в оценке качества жизни, по данным 2020 г., на последнем месте оказалась Республика Тыва (несмотря на лучшие показатели

Таблица 3. Сопоставление характеристик семей в республиках по уровню оснащения ИКТ и благосостоянию

Table 3. Comparison of the characteristics of families in the republics by the level of ICT equipment and well-being

Регионы	Доля домохозяйств, имеющих широкополосный доступ к информационной сети «Интернет», процентов (на 2020 г.) [38, с. 39]	Наличие персональных компьютеров в домашних хозяйствах в 2019 г. (по итогам выборочного обследования бюджетов домашних хозяйств; на конец года; от общего числе домохозяйств) [38, с. 295]	Население, использующее сеть Интернет каждый день или почти каждый день [37, с. 1003]	Место в рейтинге по оценке качества жизни в 2020 г. [39]	Место в рейтинге по уровню благосостояния семей в 2020 г. [41]
Республика Алтай	73,2	59,9	63,7	80	54
Республика Бурятия	74,0	54,4	75,3	81	48
Республика Саха (Якутия)	77,6	61,4	80,3	65	9
Республика Тыва	78,4	48,1	69,5	85	21
Республика Хакасия	53,5	59,8	58,2	64	31

по доступу к широкополосному интернету), и, видимо, эта ситуация связана с тем, что всего 48,1 % домохозяйств в 2019 г. имели домашний компьютер, несмотря на высокий уровень в рейтинге 2020 г. благосостояния семей (21 место). Отметим, что этот показатель рассчитывается на основании остающихся после приобретения семьей необходимого, в том числе и оплаты ЖКХ. В этом контексте скорее необходимо искать социокультурные причины происходящего, актуализирующие или, наоборот, препятствующие развитию интереса к информационным технологиям.

Многие авторы, анализируя цифровое неравенство между «продвинутыми» и «отсталыми» регионами, стараются сосредоточить внимание на трех-пяти основных факторах. Так, М. Похьола сосредоточивал внимание на доходах, стоимости ИКТ-оборудования, доли сельского хозяйства в ВВП, открытости экономики и показателях сохранности человеческого капитала [41]. М. Биллон и его соавторы пришли к выводу о детерминации неравенства возрастно-половой структурой, долей урбанизированного населения,

стоимости интернет-услуг, уровнем интеллекта населения [42].

Р. Дудека на примере Польши показал, что востребованность обращения к интернету обусловлена, кроме дохода семьи, уровнем образования, наличием детей а также уровнем готовности к творческой деятельности. По результатам его исследований наименьшим спросом подключение к сети Интернет пользовалось у сельского населения и в семьях, возглавляемых женщинами [43].

Исследователи в Бразилии назвали определяющим фактором низкую информационную компетенцию и технологическую неграмотность части населения, особенно в старших возрастных группах [44]. По результатам исследования Международного союза электросвязи (ITU) выявлена релевантная связь между местом проживания и использованием интернета [45].

В нашем исследовании мы обратили внимание на аспект цифровизации образования (табл. 4).

Республика Хакасия при меньшем количестве обучающихся оказалась в лучшем положении по количеству компьютеров в образовательных учреждениях.

Таблица 4. Сопоставление республик по числу обучающихся, количеству компьютеров в образовательных учреждениях и уровню безработицы [37]

Table 4. Comparison of republics by the number of students, the number of computers in educational institutions and the unemployment rate [37]

Республики	Численность обучающихся по образовательным программам начального, основного и среднего общего образования (на 2019/20 уч.г. в тыс. чел.)	Численность студентов, обучающихся по программам подготовки квалифицированных рабочих, служащих (на 2019/20 уч. г. в тыс. чел.)	Численность студентов, обучающихся по программам подготовки специалистов среднего звена (на 2019/20 уч. г. в тыс. чел.)	Численность студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры (на 2019/20 уч.г. в тыс. чел.)	Число персональных компьютеров, используемых в учебных целях, в государственных и муниципальных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по всем образовательным программам на 1000 обучающихся (студентов) в 2019 г.			Уровень безработицы, %	Уровень безработицы по возрастным группам в 2019 г. (по данным выборочных обследований рабочей силы; в %)	
					Общественные	Проф. образование	Вузы		15–19	20–29
Алтай	38,3	1,1	5,3	2,7	103	108	298	11	20,2	14,0
Бурятия	145,6	5,8	20,4	20,6	88	198	229	9,2	30,1	11,6
Саха (Якутия)	147,7	5,6	20,7	23,8	150	151	257	6,9	38,4	10,9
Тыва	68,8	2,4	7,0	5,0	82	128	556	12,3	54,4	17,1
Хакасия	71,0	3,2	9,3	8,5	163	211	420	6,0	16,5	9,8

Мы не можем утверждать, что самый низкий показатель уровня безработицы из сравниваемых республик напрямую связан с уровнем внедрения ИКТ в учебный процесс, но по всей вероятности отчасти может влиять на процесс формирования необходимых компетенций у молодежи, что и показывает самый низкий среди республик уровень безработицы в молодежной группе. Этот вывод опровергает пример Республики Тыва, где также большое количество компьютеров в образовательных учреждениях, но при этом самый высокий уровень безработицы среди молодежи. Полагаем, что в этом контексте следует сопоставлять эту ситуацию: а) с распределением количества компьютеров в образовательных учреждениях по уровням образования; б) по сочетанию показателей доли наличия компьютеров в домохозяйствах; в) по соотношению с уровнем безработицы в республике в целом; г) с уровнем благосостояния семей. Так, если в Хакасии мы наблюдаем равномерное распределение компьютеров в образовательных учреждениях по уровням образования, то в Тыве неожиданный прирост приходится на период обучения в вузе. Соответственно возникают вопросы о той части молодежи, которая в него не поступила и об уровне навыков владения ИКТ у обучающихся до поступления в вуз. По данным о количестве домохозяйств в Тыве, имеющих компьютеры на 2019 г., таковых было всего 48,1 % (см. табл. 3). Ну и последний фактор: уровень безработицы в целом по республике Тыва достаточно высокий, что существенно влияет на наличие рабочих мест для молодежи, а высокий по данным уровень благосостояния семей по всей вероятности компенсирует потребность в дополнительном заработке во время учебы.

Для сравнения в Республике Саха (Якутия) при большом количестве обучающихся на всех уровнях количество персональных компьютеров в вузах

значительно ниже, чем в республиках Хакасии, Тыва и Алтай. Но при этом 61,4 % доля домохозяйств уже к 2019 г. имела персональные компьютеры и 80,3 % доли населения указывало, что пользуется сетью Интернет каждый день. По всей вероятности высокий уровень безработицы в возрасте до 19 лет также объясняется высоким уровнем благосостояния семей, поскольку общий уровень безработицы в республике сравнительно низкий.

Выводы. Таким образом, даже беглый обзор некоторых статистических данных по республикам позволил получить более информативные выводы для сравнения социокультурных предпосылок, обеспечивающих регионам успешность или неуспешность внедрения цифровых технологий, и показал несостоятельность использования индексов цифровизации для этой цели. Мы полагаем, что ее решение требует детального многофакторного анализа по конкретной проблеме и направлению цифровизации. В частности проблема внедрения цифровых технологий в систему образования в регионах России должна рассматриваться не только с учетом параметра доступа к ИКТ, наличия персональных компьютеров в домохозяйствах и образовательных организациях, но и на основании изучения имеющегося кадрового потенциала. Также, кроме характеристик рынка труда и востребованности на нем выпускников, важно оценивать миграционное настроение молодежи и изменение демографических характеристик населения региона. Поскольку видение дальней перспективы проживания в конкретном регионе, наличие высококвалифицированных рабочих мест определяют мотивацию к развитию населения и в том числе становится фактором сохранения человеческого потенциала региона. Сопоставление таких данных требует отдельного рассмотрения показателей социально-экономического, демографического, институционального развития регионов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Литвинцева Г. П., Петров С. П. Теоретические основы взаимодействия цифровой трансформации и качества жизни населения // Журнал экономической теории. 2019. Т. 16, № 3. С. 414–427.

2. Boarini R., Comola M., Smith C., Manchin R., De Keulenaer F. What makes for a better life? The determinants of subjective well-being in OECD countries – Evidence from the Gallup World Poll. OECD Statistics Working Papers, 2012/03 // OECD Publishing. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5k9b9ltjm937-en.pdf?expires=1630896774&id=id&accname=guest&checksum=C05159BD107924BE66E3754103172B00> (accessed 10.08.2021).

3. Gluckman P., Allen K. Understanding wellbeing in the context of rapid digital and associated transformations. Implications for research, policy and measurement.

The International Network for Government Science Advice. 2018. 34 p. URL: www.ingsa.org/wp-content/uploads/2018/10/INGSA-Digital-Wellbeing-Sept18.pdf (accessed 10.08.2021).

4. Eubanks V. Automating inequality: how high-tech tools profile, police, and punish the poor. New York : St. Martin's Press, 2018. 272 p.

5. Schmidt K., Martín-López B., Phillips P. M., Julius E., Makan N., & Walz A. Key landscape features in the provision of ecosystem services: insights for management // Land Use Policy. 2019. Vol. 82. P. 353–366. DOI:10.1016/j.landusepol.2018.12.022.

6. Калугина З. И., Нефедкина В. И., Фадеева О. П. Драйверы и барьеры сельской реиндустриализации // ЭКО. 2017. № 1. С. 20–38.

7. Litvintseva G. P., Glinskiy V. V., Stukalenko E. A. Interregional differentiation of population incomes in Russian Federation in the post-crisis period // *Academy of Strategic Management Journal*. 2017. Vol. 16, № 4. P. 1–10.
8. Литвинцева Г. П., Шмаков А. В., Стукаленко Е. А., Петров С. П. Оценка цифровой составляющей качества жизни населения в регионах Российской Федерации // *Terra Economicus*. 2019. Vol. 17, № 3. С. 7–127. DOI: 10.23683/2073-6606-2019-17-3-107-127.
9. Ciffolilli A., Muscio A. Industry 4.0: national and regional comparative advantages in key enabling technologies // *European Planning Studies*. 2018. Vol. 26, № 12. P. 2323–2343.
10. Архипова М. Ю., Сиротин В. П. Региональные аспекты развития информационно-коммуникационных и цифровых технологий в России // *Экономика региона*. 2019. Т. 15, № 3. С. 670–683. DOI: 10.17059/2019-3-4.
11. Дронов В. Н., Махрова О. Н. Цифровое неравенство Рязанской области. Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та упр. и экономики, 2015. 148 с.
12. Коротков А. В. Цифровое неравенство в процессах стратификации информационного общества // *Информационное общество*. 2003. № 5. С. 24–35.
13. Кузнецов Ю. А., Маркова С. Е. Некоторые аспекты количественной оценки уровня цифрового неравенства регионов Российской Федерации // *Экономический анализ: теория и практика*. 2014. № 32. С. 2–13.
14. Tapscott D. The digital economy: promise and peril in the age of networked intelligence. New York : McGraw-Hill, 1994. 368 p.
15. Negroponte N. Being digital. New York : Knopf, 1995. 243 p.
16. Castells M. The information age: economy, society, and culture. Vol. 1. The rise of the network society. Oxford : Blackwell Publ., 1996. 597 p.
17. Stiglitz J. E., Sen A., Fitoussi J. P. Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress (CMEPSP). 2009. URL: https://www.researchgate.net/publication/258260767_Report_of_the_Commission_on_the_Measurement_of_Economic_Performance_and_Social_Progress_CMEPSP (accessed 12.08.2021).
18. Rainie L., Wellman B. Networked: the new social operating system. Cambridge : MIT Press, 2012. DOI: 10.5613/rzs.42.2.5.
19. White A. Digital media and society: transforming economics, politics and social practices. Basingstoke ; New York : Palgrave Macmillan, 2014. 240 p.
20. Greengard S. The internet of things. Cambridge : MIT Press, 2015. 232 p.
21. Schwab K. The fourth industrial revolution. New York : Crown Business, 2017. 192 p.
22. Evans P., Wurster T. S. Blown to bits: How the new economics of information transforms strategy. Boston : HBSP, 2000. 259 p.
23. Аптекман А., Калабин В., Клинов В., Кузнецова Е., Кулагин В., Ясеновец И. Цифровая Россия: новая реальность. Digital McKinsey, 2017. 132 p. URL: <https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Locations/Europe%20and%20Middle%20East/Russia/Our%20Insights/Digital%20Russia/Digital-Russia-report.ashx> (дата обращения: 12.08.2021).
24. Лапидус Л. Цифровая экономика. Управление электронным бизнесом и электронной коммерцией. Москва : Инфра-М, 2018. 479 с.
25. Попов Е. В., Семячков К. А. Проблемы экономической безопасности цифрового общества в условиях глобализации // *Экономика региона*. 2018. Т. 14, № 4. С. 1088–1101. DOI: 10.17059/2018-4-3.
26. Маркова В. Д. Влияние цифровой экономики на бизнес // *ЭКО*. 2018. № 12. С. 7–22. DOI: 10.30680/ЕСО0131-7652-2018-12-7-22.
27. Грошев И. В., Краснослободцев А. А. Цифровизация и креативность российских регионов // *Социологические исследования*. 2020. № 5. С. 66–78.
28. Ломоносова Н. В., Золкина А. В. Оптимальные условия применения электронных образовательных ресурсов в системе смешанного обучения студентов вузов // *Вестник Новосибирского педагогического университета*. 2018. Т. 8, № 6. С. 121–137. DOI: 10.15293/2226-3365.1806.08.
29. Налётова Н. Ю. Цифровизация образования: «за» и «против», текущие и имманентные проблемы // *Педагогика*. 2020. № 1. С. 43–47.
30. Стариченко Б. Е. Цифровизация образования: реалии и проблемы // *Педагогическое образование в России*. 2020. № 4. С. 16–26.
31. Stroeve O. A., Zviagintseva Y., Tokmakova E., Petrukhina E., Polyakova O. Application of remote technologies in education // *International Journal of Educational Management*. 2019. Vol. 33, № 3. P. 503–510. DOI: 10.1108/IJEM-08-2018-0251.
32. Deaton A. Income, health, and wellbeing around the world: evidence from the Gallup World Poll // *Journal of Economic Perspectives*. 2008. Vol. 22, № 2. P. 53–72.
33. Muro M., Liu S., Whiton J., Kulkarni S. Digitalization and the American workforce. URL: https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/11/mpp_2017nov15_digitalization_full_report.pdf (accessed 10.08.2021).
34. Попов Е. В., Семячков К. А. Проблемы экономической безопасности цифрового общества в условиях глобализации // *Экономика региона*. 2018. Т. 14, № 4. С. 1088–1101. DOI: 10.17059/2018-4-3.
35. Методология расчета индекса «Цифровая Россия» субъектов Российской Федерации. Сколково, 2018. URL: https://sk.skolkovo.ru/storage/file_storage/00436d13-c75c-46cf-9e78-89375a6b4918/SKOLKOVO_Digital_Russia_Methodology_2019-04_ru.pdf (дата обращения: 10.08.2021).
36. Индекс «Цифровая Россия». Сколково, 2018. URL: https://sk.skolkovo.ru/storage/file_storage/00436d13-c75c-46cf-9e78-89375a6b4918/SKOLKOVO_Digital_Russia_Report_Full_2019-04_ru.pdf (дата обращения: 10.08.2021).
37. Российский статистический ежегодник, 2020 : стат. сб. Москва, 2020. 700 с.

38. Регионы России. Социально-экономические показатели, 2020 : стат. сб. Москва, 2020. 1242 с.

39. Качество жизни в российских регионах – Рейтинг 2020. 16.02.2021. URL: <https://riarating.ru/infografika/20210216/630194637.html> (дата обращения: 10.08.2021).

40. Рейтинг регионов по уровню благосостояния семей – 2021. 16.06.2021. URL: <https://riarating.ru/infografika/20210616/630202363.html> (дата обращения: 10.08.2021).

41. Pohjola M. The adoption and diffusion of ICT across countries: patterns and determinants // *The New Economy Handbook*. San Diego, 2003. P. 77–100.

42. Billon M., Marco R., Lera-Lopez F. Disparities in ICT adoption: a multidimensional approach to study the cross-country digital divide // *Telecommunications*

Policy. 2009. Vol. 33, № 10/11. P. 596–610. DOI: 10.1016/j.telpol.2009.08.006.

43. Dudek H. Determinants of access to the internet in households – Probit model analysis // *Polish Association for Knowledge Management. Series: Studies & Proceedings*. 2007. № 11. P. 51–56.

44. Nishijima M., Ivanauskas T. M., Sarti F. M. Evolution and determinants of digital divide in Brazil (2005–2013) // *Telecommunications Policy*. 2016. Vol. 41, № 1. P. 12–24. DOI: 10.1016/j.telpol.2016.10.004.

45. Bannerjee A., Banerji R., Berry J., Duflo E., Kannan H., Mukherji S., Shotland M., Walton M. From proof of concept to scalable policies: challenges and solutions, with an application // *Journal of Economic Perspectives*. 2017. Vol. 31, № 4. P. 73–102. DOI: 10.1257/jep.31.4.73.

REFERENCES

1. Litvintseva G. P., Petrov S. P. Theoretical foundations of the interaction of digital transformation and the quality of life of the population. *Journal of Economic Theory*, 2019, vol. 16, no. 3, pp. 414–427. (In Russ.).

2. Boarini R., Comola M., Smith C., Manchin R., De Keulenaer F. What makes for a better life? The determinants of subjective well-being in OECD countries – Evidence from the Gallup World Poll. OECD Statistics Working Papers, 2012/03. OECD Publishing. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5k9b9ltjm937-en.pdf?expires=1630896774&id=id&accname=guest&checksum=C05159BD107924BE66E3754103172B00> (accessed 10.08.2021).

3. Gluckman P., Allen K. Understanding wellbeing in the context of rapid digital and associated transformations. Implications for research, policy and measurement. The International Network for Government Science Advice, 2018, 34 p. URL: www.ingsa.org/wp-content/uploads/2018/10/INGSA-Digital-Wellbeing-Sept18.pdf (accessed 10.08.2021).

4. Eubanks V. Automating inequality: how high-tech tools profile, police, and punish the poor. New York, St. Martin's Press, 2018, 272 p.

5. Schmidt K., Martín-López B., Phillips P. M., Julius E., Makan N., Walz A. Key landscape features in the provision of ecosystem services: insights for management. *Land Use Policy*, 2019, vol. 82, pp. 353–366. DOI:10.1016/j.landusepol.2018.12.022.

6. Kalugina Z. I., Nefedkina V. I., Fadeeva O. P. Drivers and barriers of rural reindustrialization. *ECO*, 2017, no. 1, pp. 20–38. (In Russ.).

7. Litvintseva G. P., Glinskiy V. V., Stukalenko E. A. Interregional differentiation of population incomes in Russian Federation in the post-crisis period. *Academy of Strategic Management Journal*, 2017, vol. 16, no. 4, pp. 1–10.

8. Litvintseva G. P., Shmakov A. V., Stukalenko E. A., Petrov S. P. Assessment of the digital component of the quality of life of the population in the regions of the Russian Federation. *Terra Economicus*, 2019, vol. 17, no. 3, pp. 7–127. DOI: 10.23683/2073-6606-2019-17-3-107-127. (In Russ.).

9. Ciffolilli A., Muscio A. Industry 4.0: national and regional comparative advantages in key enabling technologies. *European Planning Studies*, 2018, vol. 26, no. 12, pp. 2323–2343.

10. Arkhipova M. Yu., Sirotnin V. P. Regional aspects of the development of information-communication and digital technologies in Russia. *Economy of the Region*, 2019, vol. 15, no. 3, pp. 670–683. DOI: 10.17059/2019-3-4. (In Russ.).

11. Dronov V. N., Makhrova O. N. *Digital inequality of the Ryazan region*. Saint Petersburg, Publ. of the Saint Petersburg University of Management and Economics, 2015, 148 c. (In Russ.).

12. Korotkov A. V. Digital inequality in the processes of stratification of the information society. *Information Society*, 2003, no. 5, pp. 24–35. (In Russ.).

13. Kuznetsov Yu. A., Markova S. E. Some aspects of quantitative assessment of the level of digital inequality of the regions of the Russian Federation. *Economic Analysis: Theory and Practice*, 2014, no. 32, pp. 2–13. (In Russ.).

14. Tapscott D. *The digital economy: promise and peril in the age of networked intelligence*. New York, McGraw-Hill, 1994, 368 p.

15. Negroponte N. *Being digital*. New York, Knopf, 1995. 243 p.

16. Castells M. *The information age: economy, society, and culture. Vol. 1. The rise of the network society*. Oxford, Blackwell Publ., 1996, 597 p.

17. Stiglitz J. E., Sen A., Fitoussi J. P. *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress (CMEPSP)*. 2009. URL: https://www.researchgate.net/publication/258260767_Report_of_the_Commission_on_the_Measurement_of_Economic_Performance_and_Social_Progress_CMEPSP (accessed 12.08.2021).

18. Rainie L., Wellman B. *Networked: the new social operating system*. Cambridge, MIT Press, 2012. DOI: 10.5613/rzs.42.2.5.

19. White A. *Digital media and society: transforming economics, politics and social practices*. Basingstoke, New York, Palgrave Macmillan, 2014, 240 p.

20. Greengard S. *The internet of things*. Cambridge, MIT Press, 2015, 232 p.
21. Schwab K. *The fourth industrial revolution*. New York, Crown Business, 2017, 192 p.
22. Evans P., Wurster T. S. *Blown to bits: how the new economics of information transforms strategy*. Boston, HBSP, 2000, 259 p.
23. Aptekman A., Kalabin V., Klintsov V., Kuznetsova E., Kulagin V., Yasenovets I. *Digital Russia: new reality*. Digital McKinsey, 2017, 132 p. URL: <https://www.mckinsey.com/~/media/McKinsey/Locations/Europe%20and%20Middle%20East/Russia/Our%20Insights/Digital%20Russia/Digital-Russia-report.ashx> (accessed 12.08.2021). (In Russ.).
24. Lapidus L. *Digital economy. E-business and e-commerce management*. Moscow, Infra-M, 2018, 479 p. (In Russ.).
25. Popov E. V., Semyachkov K. A. Problems of economic security of the digital society in the context of globalization. *Economy of the region*, 2018, vol. 14, no. 4, pp. 1088–1101. DOI: 10.17059/2018-4-3. (In Russ.).
26. Markova V. D. The impact of the digital economy on business. *ECO*, 2018, no. 12, pp. 7–22. DOI: 10.30680/ECO0131-7652-2018-12-7-22. (In Russ.).
27. Groshev I. V., Krasnoslobodtsev A. A. Digitalization and creativity of Russian regions. *Sociological Research*, 2020, no. 5, pp. 66–78. (In Russ.).
28. Lomonosova N. V., Zolkina A. V. Optimal conditions for the use of electronic educational resources in the system of mixed education of university students. *Bulletin of the Novosibirsk Pedagogical University*, 2018, vol. 8, no. 6, pp. 121–137. DOI: 10.15293/2226-3365.1806.08. (In Russ.).
29. Naletova N. Yu. Digitalization of education: pros and cons, current and immanent problems. *Pedagogy*, 2020, no. 1, pp. 43–47. (In Russ.).
30. Starichenko B. E. Digitalization of education: realities and problems. *Pedagogical Education in Russia*, 2020, no. 4, pp. 16–26. (In Russ.).
31. Stroeveva O. A., Zviagintceva Y., Tokmakova E., Petrukhina E., Polyakova O. Application of remote technologies in education. *International Journal of Educational Management*, 2019, vol. 33, no. 3, pp. 503–510. DOI: 10.1108/IJEM-08-2018-0251.
32. Deaton A. Income, health, and wellbeing around the world: evidence from the Gallup World Poll. *Journal of Economic Perspectives*, 2008, vol. 22, no. 2, pp. 53–72.
33. Muro M., Liu S., Whiton J., Kulkarni S. *Digitalization and the American workforce*. URL: https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/11/mpp_2017nov15_digitalization_full_report.pdf (accessed 10.08.2021).
34. Popov E. V., Semyachkov K. A. Problems of economic security of the digital society in the context of globalization. *Economy of the Region*, 2018, vol. 14, no. 4, pp. 1088–1101. DOI: 10.17059/2018-4-3. (In Russ.).
35. *Methodology for calculating the “Digital Russia” index of the subjects of the Russian Federation*. Skolkovo, 2018. URL: https://sk.skolkovo.ru/storage/file_storage/00436d13-c75c-46cf-9e78-89375a6b4918/SKOLKOVO_Digital_Russia_Methodology_2019-04_ru.pdf (accessed 10.08.2021). (In Russ.).
36. *Index “Digital Russia”*. Skolkovo, 2018. URL: https://sk.skolkovo.ru/storage/file_storage/00436d13-c75c-46cf-9e78-89375a6b4918/SKOLKOVO_Digital_Russia_Report_Full_2019-04_ru.pdf (accessed 10.08.2021). (In Russ.).
37. *Russian statistical yearbook, 2020: stat. digest*. Moscow, 2020, 700 p. (In Russ.).
38. *Regions of Russia. Socio-economic indicators, 2020: stat. digest*. Moscow, 2020, 1242 p. (In Russ.).
39. *Quality of life in the Russian regions – Rating 2020*. 16.02.2021. URL: <https://riarating.ru/infografika/20210216/630194637.html> (accessed 10.08.2021). (In Russ.).
40. *Rating of regions by the level of family welfare – 2021*. 16.06.2021. URL: <https://riarating.ru/infografika/20210616/630202363.html> (accessed 10.08.2021). (In Russ.).
41. Pohjola M. The adoption and diffusion of ICT across countries: patterns and determinants. *The new economy handbook*. San Diego, 2003, pp. 77–100.
42. Billon M., Marco R., Lera-Lopez F. Disparities in ICT adoption: a multidimensional approach to study the cross-country digital divide. *Telecommunications Policy*, 2009, vol. 33, no. 10/11, pp. 596–610. DOI: 10.1016/j.telpol.2009.08.006.
43. Dudek H. Determinants of access to the internet in households – Probit model analysis. *Polish Association for Knowledge Management. Series: Studies & Proceedings*, 2007, no. 11, pp. 51–56.
44. Nishijima M., Ivanauskas T. M., Sarti F. M. Evolution and determinants of digital divide in Brazil (2005–2013). *Telecommunications Policy*, 2016, vol. 41, no. 1, pp. 12–24. DOI: 10.1016/j.telpol.2016.10.004.
45. Bannerjee A., Banerji R., Berry J., Duflo E., Kannan H., Mukherji S., Shotland M., Walton M. From proof of concept to scalable policies: challenges and solutions, with an application. *Journal of Economic Perspectives*, 2017, vol. 31, no. 4, pp. 73–102. DOI: 10.1257/jep.31.4.73.

Информация об авторе

Абрамова Мария Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии Института физико-математического и технологического образования, Новосибирский государственный педагогический университет; ведущий научный сотрудник, Институт философии и права СО РАН (Российская Федерация, 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28, e-mail: marika24@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 20.08.2021

После доработки 23.08.2021

Принята к публикации 27.08.2021

Information about the author

Maria A. Abramova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Institute of Physical, Mathematical and Technological Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Leading Researcher, Institute of Philosophy and Law SB RAS (28, Vilyuiskaya str., Novosibirsk, 630126, Russian Federation, e-mail: marika24@yandex.ru).

The paper was submitted 20.08.2021

Received after reworking 23.08.2021

Accepted for publication 27.08.2021

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-03

УДК 304.2+378.1

Оригинальная научная статья

Трансформация отечественной системы ВПО: сдерживающие факторы и неоднозначность оценки

В. В. Петров

*Институт философии и права Сибирского отделения Российской академии наук
Новосибирский национальный исследовательский государственный университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: v.v.p@ngs.ru*

Аннотация. Социальные трансформации, произошедшие под воздействием глобализации и неолиберализации на рубеже XX–XXI вв, привели к необходимости глубоких структурных и функциональных изменений в системе отечественного высшего профессионального образования. Несмотря на то что за последние двадцать лет в отечественной практике было разработано множество директивных документов и принят ряд серьезных управленческих решений, оказывающих прямое влияние на развитие российской системы образования на всех уровнях, отечественная высшая школа по многим показателям не может достичь уровня, позволяющего составить серьезную конкуренцию участникам мирового научно-образовательного пространства. Проведенный в работе ретроспективный анализ основных концептуальных документов, определяющих развитие отечественной системы образования, показал, что реформы отечественной системы высшего образования зачастую не доходят до логического завершения, поскольку носят преимущественно декларативный характер, далеко не всегда подкрепленный законодательной базой, что приводит к непоследовательности практических действий по их реализации. Выявлено, что незавершенность реформ во многом связана с существующими разрывами сотрудничества между институтами образования, науки и промышленного производства, которое декларируется во всех концептуально значимых документах, но на практике тесное взаимовыгодное сотрудничество между указанными акторами в должной степени не проявляется. Обозначено, что подобное взаимодействие можно осуществить путем развития университетских систем, которые, будучи интегрированными в экономику регионов и выступая в качестве драйвера инновационного развития, смогут способствовать повышению конкурентоспособности российских университетов в международном научно-образовательном пространстве.

Ключевые слова: национальные системы образования, реформирование, университет

Для цитирования: Петров В. В. Трансформация отечественной системы ВПО: сдерживающие факторы и неоднозначность оценки // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 3. С. 23–32. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-03>

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-03
Original Paper

The domestic high school professional education system transformation: constraining factors and the assessment ambiguity

Petrov, V. V.

*Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch of Russian Academy of Sciences
Novosibirsk State University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: v.v.p@ngs.ru*

Abstract. The social transformations that took place under the influence of globalization and neoliberalization at the turn of the 20th – 21st centuries led to the need for deep structural and functional changes in the system of domestic higher professional education. Despite the fact that over the past twenty years in domestic practice a lot of directive documents have been developed and a number of serious management decisions have been adopted that have a direct impact on the development of the Russian education system at all levels, the domestic higher school in many respects cannot reach a level that makes it possible to make a serious competition to the participants of the world scientific and educational space. A retrospective analysis of the main conceptual documents that determine the development of the domestic education system, carried out in the work, showed that reforms of the domestic higher education system often do not reach their logical conclusion, since they are predominantly declarative in nature, far from always supported by a legislative framework, which leads to inconsistency in practical actions on their implementation. The article reveals that the incompleteness of the reforms is largely due to the existing gaps in cooperation between the institutions of education, science and industrial production, which all conceptually significant documents declare, but in practice, close mutually beneficial cooperation between these actors does not sufficiently manifest itself. The author indicates that such interaction can be carried out through the development of university systems, which, being integrated into the economy of the regions and acting as a driver of innovative development, can contribute to increasing the competitiveness of Russian universities in the international scientific and educational space.

Keywords: national education systems, reforming, university

Citation: Petrov, V. V. [The domestic high school professional education system transformation: constraining factors and the assessment ambiguity]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 3, pp. 23–32. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-03>

Введение. Для большинства стран рубеж XX–XXI вв. ознаменовался формированием институциональных основ постиндустриального общества. По мнению ряда исследователей (Д. Белл [1], П. Друкер [2], М. Кастельс [3] и др.), в качестве фундамента произошедших в мире изменений выступило создание национальных инновационных систем как структурообразующих элементов экономики, основанной на знаниях, а системным основанием инновационных экономик – развитый научно-образовательный потенциал.

Под научно-образовательным потенциалом, как правило, понимается развивающаяся система, представляющая собой совокупность ресурсов в области науки и образования, которые государственные и частные компании имеют для генерирования и приумножения новых знаний, создания технологических инноваций и формирования кадровой базы экономики [4, с. 141]. Переход к инновационному

вектору развития обеспечил быстрый рост научно-образовательного и экономического потенциала не только многих развитых стран, входящих в настоящее время в Европейский Союз, но и ряда государств Юго-Восточной Азии, став залогом их экономической и социальной стабильности. Очевидно, что стратегические интересы современной России заключаются в формировании конкурентоспособной экономики инновационного типа, основанной на знаниях, что сможет придать новый импульс социально-экономическому и социокультурному развитию страны и обеспечить необходимый уровень национальной безопасности [5, с. 331]. Поскольку в любом обществе роль обеспечения воспроизводства всего многообразия социальных процессов и явлений отводится образованию, то переход к новой парадигме экономического развития представляется невозможным без радикальной смены векторов в развитии образовательной системы.

Выступая как социальный институт, образование обеспечивает выполнение своей главной задачи – воспроизводства социальности [6, с. 90]. Наряду с передачей социально значимого опыта новому поколению, образование формирует социальную структуру общества, ее специфику и своеобразие в каждом конкретном обществе, а также определяет основные направления и перспективы развития социума.

Постановка задачи. Проблема, обсуждаемая в рамках настоящей работы, может быть сформулирована следующим образом: с одной стороны, за последние двадцать лет в отечественной практике разработано множество директивных документов и принят ряд серьезных управленческих решений, оказывающих прямое влияние на развитие российской системы образования на всех уровнях (принятие нового Закона «Об образовании в Российской Федерации» [7], реализация проекта максимизации конкурентной позиции российских университетов на глобальном рынке образовательных услуг [8], создание опорных, федеральных и исследовательских университетов [9] и др.), но, с другой стороны, серьезный прорыв отечественной высшей школы в мировом научно-образовательном пространстве пока что не наблюдается, о чем косвенно могут свидетельствовать международные рейтинги [10], в которых российские университеты занимают отнюдь не лидирующие позиции.

Цель исследования – выявить основные противоречия, сдерживающие развитие отечественных университетов и определить возможные формы взаимодействия всех акторов научно-образовательного процесса в изменившихся социокультурных условиях. Для достижения поставленной цели сформулированы следующие задачи: во-первых, провести ретроспективный анализ основных концептуальных документов, определяющих развитие отечественной системы образования; во-вторых, определить условия, необходимые для успешного развития российских университетов в условиях глобализационных преобразований.

Методология и методика исследования. Применяемый нами метод философской концептуализации позволяет представить новый уровень анализа развития высшего образования в трансформирующихся обществах и преодолеть разрозненность подходов к его исследованию, а социокультурный и структурно-функциональный подходы, применяемые в рамках работы, позволили обозначить потенциальную траекторию и форму развития национальных университетов в условиях глобализации. Изучение концептуально значимых документов, определяющих развитие системы образования в целом, сделало необходимым применение аналитико-описательного метода, позволившего обобщить данные, полученные в ходе исследования.

Результаты исследования. Интенсивная проработка стратегических направлений развития страны в рамках новой парадигмы в различных аспектах началась еще в начале 2000-х гг. после преодоления краткосрочных последствий финансового кризиса 1998 г. Этот период характеризуется рядом концептуально значимых документов, таких как «Стратегия Российской Федерации в области развития науки и инноваций на период до 2015 г.» (Стратегия-2015) [11], «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.» [12], «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года» [13], доклад Минобрнауки РФ «О повышении эффективности деятельности государственного сектора науки» [14] (в части реструктуризации вузовской науки), «Программа модернизации структуры, функций и механизмов финансирования РАН» [15] и др.

Одним из интегральных документов стала «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г.» [16], которая представлена еще в 2008 г. и включает в себя все направления развития системы образования, обозначенные в предыдущих программах модернизации отечественных науки и образования. В ней обосновывается стратегия перехода страны от экспортно-сырьевой к инновационной модели экономического роста, при этом ключевым механизмом должна была стать структурная диверсификация экономики на основе инновационного технологического развития. В свою очередь, инновационное технологическое развитие предполагало «формирование национальной инновационной системы, включая такие элементы, как интегрированная с высшим образованием система научных исследований и разработок, гибко реагирующая на запросы со стороны экономики, инжиниринговый бизнес, инновационная инфраструктура, институты рынка интеллектуальной собственности, механизмы стимулирования инноваций и др.; формирование мощного научно-технологического комплекса, обеспечивающего достижение и поддержание лидерства России в научных исследованиях и технологиях по приоритетным направлениям; создание центров глобальной компетенции в обрабатывающих отраслях, включая высокотехнологичные производства и экономику знаний» [16].

Во всех принимаемых документах констатировалось, что отечественная система образования является важным фактором международного престижа России и сохранения ее места в числе ведущих стран мира. Мы можем выделить ряд схожих положений, которые в том или ином виде нашли концептуальное отражение в нормативной базе. Во-первых, продолжающиеся реформы в сфере образования вообще и высшего профессионального образования

в частности в контексте трансформаций российского общества должны были проводиться на основе демократических принципов и рыночных реформ, что определило общий вектор изменений образовательной системы на основе базовых принципов демократии и рыночной экономики. Во-вторых, декларировалась значимость образования как фактора достижения страной достойного места в новой системе глобальных мирохозяйственных связей и отношений. Образование представлялось важнейшим инструментом преодоления отставания России от ведущих тенденций глобального развития. В-третьих, прямо постулировалось, что российская образовательная политика ориентируется на обеспечение перехода страны к постиндустриальной стадии общественного развития.

Концепцией модернизации российского образования предусматривалось, что среди стратегических направлений развития профессионального образования продолжали сохранять свое значение такие принципы, как его доступность, качество и эффективность. Однако в силу того, что, как считалось, проблема доступности образования уже решена, на первый план выходило качество образования: эта задача постулировалась как главная в российской образовательной политике. Ее достижение предполагалось обеспечить на основе сохранения фундаментальности образования, которое традиционно рассматривалось как позитивная особенность российской системы ВПО, и его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Требовалось осуществить переход высшей школы от профильной ориентации к подготовке специалистов, способных решать нестандартные и междисциплинарные задачи.

В Концепции модернизации прямо формулировалось, что «государство возвращается в образование как гарант качества образовательных программ и услуг, предоставляемых как общеобразовательными, так и профессиональными образовательными учреждениями, независимо от организационно-правовых форм» [16]. В отношении профессионального образования в Концепции ставились задачи усиления прогностической функции образовательной политики и формирования механизмов интеграции интересов потребителей системы профобразования, устранения монополизма в профессиональной подготовке, структурной перестройки системы образования, в том числе обеспечение реальной многоуровневости высшего образования, создание университетских комплексов [16], усиление акцента на междисциплинарность программ подготовки специалистов. При этом планировалось повышение уровня вузовской науки. Ее предполагалось решать за счет интеграции университетской, академической и отраслевой науки, разработки федеральной подпрограммы

«Университеты России», государственной поддержки ведущих научных школ, развития социального диалога со стратегическими партнерами системы профессионального образования.

К числу основных направлений модернизации вузовской науки относились такие, как формирование сбалансированной структуры и механизмов финансирования, развитие кооперационных связей вузовской науки с организациями академического сектора науки и прикладной наукой, а также с реальным сектором экономики, модернизация системы подготовки кадров высшей квалификации и федеральной системы повышения научной квалификации профессорско-преподавательского состава, проведение структурных преобразований, направленных на повышение эффективности использования кадрового потенциала и имущества. Высшая школа позиционировалась как часть трансформирующейся, а по сути – формирующейся на новых принципах национальной инновационной системы.

Необходимо отметить, что с точки зрения инновационной направленности образования в ходе предшествующих этапов реформ удалось получить ряд перспективных результатов. В их числе – такие, как расширение вариативности форм обучения, развитие сети инновационных центров, бизнес-инкубаторов, углубление практики взаимодействия и сотрудничества учреждений высшего, общего и начального (среднего) специального образования, развитие информатизации образования, внедрение интерактивных технологий и т. д. Общая цель заключалась в том, чтобы сформировать в системе ВПО некое «инновационное ядро», призванное обеспечить интеллектуальное и кадровое развитие «экономики знаний».

Однако параллельно проявилась и другая, противоположная тенденция. Декларировав возвращение в сферу образования, государство возобновило практику прямого регулирования научно-образовательной сферы, подменив горизонтальные связи и отношения административной вертикалью. Систему образования вообще и высшего образования в частности захлестнул вал директив и инструкций [5, с. 338], что противоречит логике развития современного информационного общества как общества с развитыми горизонтальными связями, « сетевого » по своей природе.

Как уже отмечалось, большие надежды при решении задачи модернизации системы ВПО были связаны с оптимизацией связей между социальными институтами науки и высшего образования в интересах формирования в стране единого научно-образовательного комплекса как основы национальной инновационной системы. Точнее, широкую известность приобрели отдельные примеры ее эффективного решения в рамках военно-промышленного комплекса и фундаментальной науки,

которые, несмотря на предпринимавшиеся усилия, не удалось распространить на систему в целом.

В принципе имелось два варианта оптимизации таких отношений. Первый из них – усиление интеграции с научными учреждениями. На стартовом этапе реформ этот вариант осуществлялся по традиционным направлениям, но в рамках индивидуальных адаптационных стратегий учреждений науки и высшей школы. На протяжении 1990-х гг. активность государства в отношении сближения сфер вузовской и академической науки и развития исследовательского потенциала университетов оставалась незначительной. В первой половине этого десятилетия рост количества интегрированных научно-образовательных структур и расширение спектра их деятельности в значительной степени определялись усилиями самих вузов и научных организаций в поисках выхода из системного кризиса.

После того как наиболее острые проявления кризиса были преодолены, основной импульс процессу интеграции науки и высшего профессионального образования стало придавать управленческое воздействие «сверху» в рамках общенациональных стратегий. Крупнейшими государственными инициативами, направленными на поддержку научных исследований в вузах, стали программы «Университеты России – XXI век», Федеральные целевые программы «Государственная поддержка интеграции высшего образования и фундаментальной науки на 1997–2000 гг.» и ряд других. Основные принципы программы «Интеграция» заключались в развитии сотрудничества между российскими вузами и научно-исследовательскими учреждениями за счет расширения совместной подготовки кадров, обмена информацией и укрепления вузовской науки, повышения ее роли при подготовке специалистов; развитии вузовской науки как самостоятельного сектора исследований наравне с академической и отраслевой наукой. Фактически реализация программы «Интеграция» создала предпосылки для формирования университетских систем, к которым мы обращались в наших предыдущих работах [4; 17]. Напомним, что под университетской системой мы понимаем комплекс взаимодействующих и взаимозависимых структур, образующих единое целое. Она включает в себя, во-первых, образовательную структуру, осуществляющую трансфер знаний и технологий, во-вторых, научные структуры, занимающиеся производством фундаментального знания, в-третьих, экспериментально-производственные структуры, способствующие выводу на региональный и глобальный рынки новых разработок и технологий. Университетская система является открытой самовоспроизводящейся и самоорганизующейся системой, функционирующей в соответствии с базовыми принципами организации университетского

образования, обменивающейся с внешней средой информацией и ресурсами. Будучи интегрированной в экономику региона, университетская система развивается в тесном взаимодействии с властью и бизнесом, являясь драйвером инновационного развития социума в целом [17, с. 195].

Однако в дальнейшем изменение норм действующего законодательства и ужесточение контроля над их исполнением лишило РАН, как и другие государственные академии, возможности создания образовательных учреждений. В результате так и осталось не осуществленным принятое в 2004 г. на высшем уровне решение о передаче Новосибирского государственного университета Российской академии наук [5, с. 340], де-факто являющегося частью академического комплекса, в ведение Сибирского отделения.

В итоге в первой половине 2000-х гг. усилия высшей школы и Академии наук оказались сосредоточенными в основном на поддержке и развитии ранее созданных интегрированных структур, однако этот вид интеграции сдерживался нормативно-правовыми ограничениями и отсутствием системной поддержки. В частности, в законодательстве по-прежнему не имелось определения как традиционно существовавших в России форм интеграции (базовая кафедра, проблемная лаборатория), так и новых перспективных ее форм (исследовательский университет). Глубокое взаимодействие и взаимопроникновение науки и высшего профессионального образования при существовавшем в стране к середине первого десятилетия 2000-х гг. правовом поле оказывалось невозможным, и это резко увеличивало издержки трансфера знаний и компетенций из одной сферы в другую.

Вместе с тем в середине первого десятилетия 2000-х гг. в системе ВПО произошло выделение группы инновационных вузов, сохранивших свой научный потенциал и ориентированных на его активное использование. Для них была разработана программа поддержки на конкурсной основе – Программа НИУ, которая признана успешной и частично позволила использовать научный и инновационный потенциал высшей школы.

Однако реформы системы высшего образования оказались в традиционной для России «ситуации незавершенности», поскольку фактически носили преимущественно декларативный характер, зачастую не подкрепленный законодательной базой, что приводило к непоследовательности практических действий по их реализации. Частично подобные проблемы решались в рамках реализации национальных проектов, но сам по себе этот фактор не смог системным образом изменить сложившуюся ситуацию.

В качестве примера обратимся к Проекту повышения конкурентоспособности ведущих российских

университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров, больше известном как «Проект 5-100-2020» [8]. Проект «5-100» представлял собой продолжение государственной политики в сфере развития образования и науки и выступил закономерным продолжением ряда крупных программ, предусматривающих масштабные государственные ассигнования вузам. Заявленная цель проекта заключалась в максимизации конкурентной позиции группы ведущих российских университетов на глобальном рынке образовательных услуг и исследовательских программ. Подразумевалось, что к 2020 г. не менее пяти ведущих российских университетов должны войти в топ-100 мировых рейтингов. Участники проекта и победитель конкурса отбора на предоставление государственной поддержки должны были ежегодно отчитываться о выполнении своих программ повышения конкурентоспособности перед международным Советом и Министерством образования и науки Российской Федерации. Важными условиями предоставления университетам субсидии стали выполнение ими планов мероприятий «дорожных карт», в том числе вхождение в мировые рейтинги университетов, а также обеспечение университетами софинансирования из внебюджетных средств [8].

Этот Проект предполагал масштабные бюджетные ассигнования, направленные на поддержку ведущих российских вузов с целью повышения их международной конкурентоспособности. Значимость и количество участников Проекта «Топ-100», в составе которых насчитывался 21 университет, в совокупности с амбициозными поставленными задачами сделали его одним из самых значительных системных мероприятий, направленных на развитие высшего образования России, а общий размер ассигнований, направленных на реализацию Проекта, превысил 80 млрд рублей [18]. Несмотря на завершение, этот проект ввиду своей важности для отечественного высшего образования по-прежнему остается предметом многочисленных дискуссий, ведущихся как в профессиональном сообществе, так и среди широкой общественности. Вместе с тем оценки эффективности реализации проекта серьезно различаются и являются крайне неоднозначными [19–23].

Так, по итогам 2020 г. ни один из 21 вуза – участника Проекта «5-100» не вошел в первую сотню таких международных институциональных рейтингов университетов, как ARWU, THE и QS. Несколько лучших результатов удалось достичь на уровне предметных рейтингов – по итогам 2020 г. восемь университетов вошли в Топ-100 отдельных предметных рейтингов ARWU, THE и QS. С одной стороны, для разработчиков программы это является «поводом для гордости» – не пять, а восемь вузов вошли в мировые рейтинги, пусть и предметные

(отметим – в заявленной цели проекта ни о каких предметных рейтингах речи не было). То есть победителей нет, но участники вошли туда, куда не собирались: можно предоставить отчет о потраченных средствах и проделанной работе. С другой стороны, конкурсный отбор университетов для Проекта «5-100» привел к колоссальной проблеме: участниками проекта стала крайне неоднородная группа вузов, для которой тем не менее устанавливался одинаковый набор целевых параметров и показателей результативности, в то время как сложившаяся модель финансирования лишь закрепляла диспропорции внутри группы университетов – объем финансирования, который получали вузы первой группы, в 6–7 раз превышал объем государственной поддержки, предоставляемой вузам третьей группы [24].

Немаловажным является тот факт, что основной упор в рамках реализации проекта был сделан на развитие научных исследований и внедрение результатов, которыми, по замыслу авторов проекта, должны заниматься отечественные университеты. Но мы уже неоднократно обращали внимание в наших предыдущих работах [17], что прямое копирование любых даже самых успешных западных схем и моделей («университет мирового класса» Дж. Салми [25], «Предпринимательский университет» Б. Кларка [26] и Г. Ицковца [27], «Университет 3.0» Й. Виссеми [28] и др.) в российскую реальность без вдумчивой адаптации невозможно. Во-первых, в России, в отличие от Запада, существует принципиально иная схема развития науки и образования – основную часть фундаментальных исследований выполняет Академия наук, специально созданная для этой цели Петром I в 1724 г. [29]. Соответственно, для производства научных знаний университетам необходимо интенсивное взаимодействие с исследовательскими организациями. Это означает, что если университет географически удален от научного центра или не имеет собственной серьезной научно-технической базы, позволяющей проводить фундаментальные научные исследования, то шанс стать эффективным по критериям *международных* рейтингов для него минимален. Во-вторых, в российском обществе, как и во всем мире, наблюдается тенденция к усилению практической направленности образования, когда основные потребители в лице бизнеса, общества и государства начинают оценивать его роль с точки зрения производительного потребления, обеспечивая быстрый оборот капитала и формируя минимально необходимый набор профессиональных качеств выпускника, но не способствуя развитию фундаментальной науки на базе университета.

Именно поэтому дальнейший глубокий анализ негативных проявлений опыта реализации

Проекта «5-100-2020» (недостигнутые результаты, подмена критериев, механизмы отбора участников и т. д.) является необходимым для коррекции образовательной стратегии, а также для разработки и реализации новых государственных программ поддержки образования и науки в России.

Выводы. В результате проведенного ретроспективного анализа основных концептуальных документов, определяющих развитие отечественной системы образования, мы можем обозначить, что отдельные положительные или отрицательные явления после реализации различных проектов могут быть независимы от них, поскольку «после» далеко не всегда можно трактовать как «вследствие». Незавершенность реформ прослеживается в их преемственности: так, на смену Проекту «Топ-100», который стартовал в мае 2013 г. и за семь лет не вывел в топ международных рейтингов (за исключением предметных) заявленное количество отечественных университетов (хотя многие и признают его успешным), приходит долгосрочная «Программа стратегического академического лидерства» [21; 22], куда будут отобраны теперь уже более ста вузов. Эта программа предполагает более масштабные результаты, но при этом кардинальных изменений ни в структуре отечественной системы образования, ни в схеме управления высшей школой не предвидится.

Первичный анализ реализации Проекта «Топ-100», который стал интегральным продолжением программ поддержки отечественных университетов, позволяет нам выделить ряд факторов, препятствующих повышению их международной конкурентоспособности в мировом научно-образовательном пространстве. Во-первых, отсутствие необходимой техники и технологий научных исследований, поскольку изначально взятая за основу модель не соотносится с принципами отбора университетов: в России это сделано путем директивного назначения, в то время как в зарубежной традиции понятие «исследовательский университет» имеет фактический, а не формальный характер. Во-вторых, несоответствие предметной структуры национальной публикационной активности структуре глобальной науки, которая во многом задается «западными» стандартами, равно как и формирование международных рейтингов не учитывает российскую специфику. В-третьих, отсутствие

ресурсов, связанных с правом собственности, поскольку, например, в отличие от американских университетов, имеющих богатые фонды развития, располагающих землей и недвижимостью, в России федеральные и национальные исследовательские университеты являются полностью государственными и не располагают подобными активами и собственными ресурсами. В-четвертых, неэффективность университетского менеджмента, который либо ориентируется на частично модернизированные, но безнадежно устаревшие советские модели управления, либо представлен молодым поколением, частично знакомым с зарубежными образцами управления, но зачастую не имеющим ни опыта адаптации подобных схем в российскую действительность, ни понимания специфики организации отечественных науки и образования. И, наконец, в-пятых, недостаточный уровень исследовательской культуры профессорско-преподавательского состава, поскольку в отличие от «запада», где фундаментальные исследования проводятся на базе ведущих университетов, в российских реалиях исторически сформировался принципиально иной подход к организации научных исследований, выполняющихся на базе академических институтов, в то время как на университеты возлагалась преимущественная функция трансфера технологий и результатов. Перечисленные факторы в целом формируют скептическое отношение к происходящим и планирующимся реформам в научно-образовательном секторе.

Опыт реализации проекта наглядно показывает, что незавершенность реформ во многом связана с существующими разрывами между институтами образования, науки и промышленного производства: в теории интеграция декларируется во всех концептуально значимых документах (о чем мы говорили выше), но на практике тесное взаимодействие между указанными акторами в должной степени не проявляется. На наш взгляд, подобное взаимодействие можно осуществить путем развития университетских систем, которые, будучи интегрированными в экономику регионов и выступая в качестве драйвера инновационного развития, смогут способствовать повышению конкурентоспособности российских университетов в международном научно-образовательном пространстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Bell D. The third technological revolution and its possible socio-economic consequences // Dissent. 1989. Vol. 36, № 2. P. 164–176.
2. Drucker P. F. Post-capitalist society. New York : Harper-Collins Publ., 1995. 240 p.
3. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура : пер. с англ. Москва : Изд-во ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.
4. Петров В. В. Специфика формирования регионального научно-образовательного потенциала: вектор оттока // Философия образования. 2020. Т. 20, № 3. С. 141–152.
5. Водичев Е. Г. Высшая школа в условиях системных трансформаций: сравнительно-исторический аспект. Новосибирск : Гео, 2013. 396 с.
6. Антонова О. Г. Социальные функции высшего образования в контексте новой образовательной парадигмы // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2018. № 1. С. 89–98.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 15.01.2021).
8. Проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров. URL: <https://www.5top100.ru/universities/> (дата обращения: 17.01.2021).
9. Приоритетный проект «Вузы как центры пространства создания инноваций» года. URL: <http://government.ru/projects/selection/645/> (дата обращения: 17.01.2021).
10. QS top universities. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020> (дата обращения: 23.02.2021).
11. Стратегия Российской Федерации в области развития науки и инноваций на период до 2015 г. URL: http://www.businesspravo.ru/Docum/DocumShow_DocumID_168333.html (дата обращения: 14.01.2021).
12. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/584/700/1219/15.pdf> (дата обращения: 14.01.2021).
13. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации». URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения: 11.02.2021).
14. О повышении эффективности деятельности государственного сектора науки. URL: <http://www.ras.ru/FStorage/download.aspx?id=15a7289d-10f3-4f74-8520-f261555fbfc1> (дата обращения: 14.01.2021).
15. Программа модернизации структуры, функций и механизмов финансирования РАН. URL: <http://mon.gov.ru/files/materials/1301/doc180505.doc> (дата обращения: 14.01.2021).
16. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года. URL: <http://www.economy.gov.ru/mines/activity/sections/strategicPlanning/concept> (дата обращения: 11.02.2021).
17. Петров В. В. Университетские системы в трансформирующихся обществах. Новосибирск : Манускрипт, 2020. 324 с.
18. Постановление Правительства РФ от 16.03.2013 № 211 (ред. от 10.02.2017) «О мерах государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_143479 (дата обращения: 12.01.2021).
19. Проект 5-100: итоги программы. Мнение экспертов. URL: <https://education.forbes.ru/authors/5-100-experts> (дата обращения: 15.03.2021).
20. Ректоры вузов – участников Проекта 5-100 подвели итоги года. URL: <https://rg.ru/2020/12/28/reg-cfo/rektory-vuzov-uchastnikov-proekta-5-100-podveli-itogi-goda.html> (дата обращения: 18.02.2021).
21. Проект 5-100 завершился. Да здравствует ПСАЛ? URL: <http://www.sib-science.info/ru/fano/proekt-5-100-podtolknul-vuzy-k-usileniyu-10122020> (дата обращения: 21.03.2021).
22. «Проект 5-100» умер, да здравствует «Приоритет-2030»? Ассоциация «Глобальные университеты» обсудила итоги завершившейся программы поддержки вузов. URL: <http://www.sib-science.info/ru/fano/proekt-5-100-umer-da-zdravstvuet-09042021> (дата обращения: 10.03.2021).
23. Светлова Л. Провальные результаты амбициозных проектов. URL: http://rabkor.ru/columns/analysis/2020/11/02/failed_results_of_ambitious_projects/ (дата обращения: 21.12.2020).
24. Ключарев Г. А., Неверов А. В. Проект «5 – 100»: некоторые промежуточные итоги // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Социология». 2018. Vol. 18, № 1. С. 100–116.
25. Салми Д. Создание университетов мирового класса. Москва : Весь Мир, 2009. 132 с.
26. Кларк Б. Р. Поддержание изменений в университетах: преемственность кейс-стади и концепций : пер. с англ. Москва : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2011. 307 с.
27. Etzkowitz H. Innovation lodestar: the entrepreneurial university in a stellar knowledge firmament // Technological Forecasting and Social Change. 2017. Vol. 123. P. 122–129. DOI: 10.1016/j.techfore.2016.04.026.
28. Виссема Й. Университет третьего поколения. Москва : Олимп-Бизнес, 2016. 480 с.
29. Проект Положения об учреждении Академии наук и искусств. URL: <https://www.ras.ru/decreel724.aspx> (дата обращения: 10.03.2021).

REFERENCES

1. Bell D. The third technological revolution and its possible socio-economic consequences. *Dissent*, 1989, vol. 36, no. 2, pp. 164–176.
2. Drucker P. F. *Post-capitalist society*. New York, Harper-Collins Publ., 1995, 240 p.
3. Castells M. *Information age: economy, society and culture*. Moscow, HSE Univ. Publ., 2000, 608 p. (In Russ.).
4. Petrov V. V. Specificity of the formation of regional scientific-educational potential: the vector of outflow. *Philosophy of Education*, 2020, vol. 20, no. 3, pp. 141–152. (In Russ.).
5. Vodichev E. G. *Higher education in the conditions of systemic transformations: a comparative-historical aspect*. Novosibirsk, Geo, 2013, 396 p. (In Russ.).
6. Antonova O. G. Social functions of higher education in the context of a new educational paradigm. *University Proceedings. Volga region. Social Sciences*, 2018, no. 1, pp. 89–98. (In Russ.).
7. *Federal Law «On Education in the Russian Federation» N 273-FZ of December 29, 2012, as amended in 2020*. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (accessed 15.01.2021). (In Russ.).
8. *Project to improve the competitiveness of leading Russian universities among the world's leading research and educational centers*. URL: <https://www.5top100.ru/universities/> (accessed 17.01.2021). (In Russ.).
9. *Priority project «Universities as centers of innovation creation space»*. URL: <http://government.ru/projects/selection/645/> (accessed 17.01.2021). (In Russ.).
10. *QS top universities*. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020> (accessed 23.02.2021).
11. *Strategy of the Russian Federation in the field of development of science and innovation for the period up to 2015*. URL: http://www.businesspravo.ru/Docum/DocumShow_DocumID_168333.html (accessed 14.01.2021). (In Russ.).
12. *The concept of modernization of Russian education for the period up to 2010*. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/584/700/1219/15.pdf> (accessed 14.01.2021). (In Russ.).
13. *Decree of the Government of the Russian Federation of 04.10.2000 № 751 "On the national doctrine of education in the Russian Federation"*. URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (accessed 11.02.2021). (In Russ.).
14. *On increasing the efficiency of the public sector of science*. URL: <http://www.ras.ru/FStorage/download.aspx?id=15a7289d-10f3-4f74-8520-f261555fbfc1> (accessed 14.01.2021). (In Russ.).
15. *The program of modernization of the structure, functions and financing mechanisms of the RAS*. URL: <http://mon.gov.ru/files/materials/1301/doc180505.doc> (accessed 14.01.2021). (In Russ.).
16. *The concept of long-term socio-economic development of the Russian Federation until 2020*. URL: <http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/strategicPlanning/concept> (accessed 11.02.2021). (In Russ.).
17. Petrov V. V. *University systems in transforming societies*. Novosibirsk, Manuscript, 2020, 324 p. (In Russ.).
18. *Decree of the Government of the Russian Federation of 16.03.2013 № 211 (as amended on 10.02.2017) «On measures of state support for the leading universities of the Russian Federation in order to increase their competitiveness among the world's leading research and educational centers»*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_143479 (accessed 12.01.2021). (In Russ.).
19. *Project 5–100: program results. Experts' opinion*. URL: <https://education.forbes.ru/authors/5-100-experts> (accessed 15.03.2021). (In Russ.).
20. *Rectors of the universities participating in Project 5-100 summed up the results of the year*. URL: <https://rg.ru/2020/12/28/reg-cfo/rektory-vuzov-uchastnikov-proekta-5-100-podveli-itogi-goda.html> (accessed February 18.02.2021). (In Russ.).
21. *Project 5–100 has been completed. Long live PSAL?* URL: <http://www.sib-science.info/ru/fano/proekt-5-100-podtolknul-vuzy-k-usileniyu-10122020> (accessed 21.03.2021). (In Russ.).
22. *“Project 5–100” is dead, long live “Priority 2030”?* *The Association “Global Universities” discussed the results of the completed university support program*. URL: <http://www.sib-science.info/ru/fano/proekt-5-100-umer-da-zdravstvuet-09042021> (accessed 10.03.2021). (In Russ.).
23. Svetlova L. *Failed results of ambitious projects*. URL: http://rabkor.ru/columns/analysis/2020/11/02/failed_results_of_ambitious_projects (accessed 21.12.2020). (In Russ.).
24. Klyucharev G. A., Neverov A. V. Project «5–100»: some interim results. *RUDN Journal of Sociology*, 2018, vol. 18, no. 1, pp. 100–116. (In Russ.).
25. Salmi D. *Creation of world-class universities*. Moscow, Ves Mir, 2009. (In Russ.).
26. Clark B. *Sustaining change in universities: continuities in case studies and concepts*. Moscow, HSE Univ. Publ., 2011, 307 c. (In Russ.).
27. Etzkowitz H. Innovation lodestar: the entrepreneurial university in a stellar knowledge firmament. *Technological Forecasting and Social Change*, 2017, vol. 123, pp. 122–129. DOI: 10.1016/j.techfore.2016.04.026.
28. Wissema J. *University of the third generation*. Moscow, Olimp-Biznes, 2016, 480 p. (In Russ.).
29. *Draft regulations on the establishment of the Academy of Sciences and Arts*. URL: <https://www.ras.ru/decreel724.aspx> (accessed 10.03.2021). (In Russ.).

Информация об авторе

Петров Владимир Валерьевич – кандидат философских наук, доцент, старший научный сотрудник отдела социальных и правовых исследований, Институт философии и права Сибирского отделения Российской академии наук, доцент кафедры социальной философии и политологии, Новосибирский национальный исследовательский государственный университет (Российская Федерация, 630090, г. Новосибирск, ул. Пирогова, 1, e-mail: v.v.p@ngs.ru).

Статья поступила в редакцию 19.04.2021

После доработки 12.08.2021

Принята к публикации 13.08.2021

Information about the author

Vladimir V. Petrov – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Senior Reseacher, Department of Social and Legal Studies, Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Department of the Social Philosophy and Political Science, Novosibirsk State University (1, Pirogova st., Novosibirsk, 630090, Russian Federation, e-mail: v.v.p@ngs.ru).

The paper was submitted 19.04.2021

Received after reworking 12.08.2021

Accepted for publication 13.08.2021

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-04

УДК 378.14.015.62

Оригинальная научная статья

Исследование целеполагания современных студентов

Д. А. Севостьянов

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

Т. Ю. Калошина

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

А. Р. Гайнанова

*Сибирский государственный университет путей сообщения
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: gainanova@bk.ru*

Аннотация. *Введение.* В статье представлено исследование целеполагания современных студентов. Анализируется роль целеполагания в образовательной и будущей профессиональной деятельности. *Постановка задачи.* Целеполагание рассматривается в структуре ценностно-ориентационной деятельности. Выявляется соотношение просоциальных и эгоистических ценностей обучающихся. Дан краткий обзор современных подходов к целеполаганию. *Методология и методика исследования.* В статье рассматриваются различные аспекты целеполагания, связанные с будущей профессиональной деятельностью, планированием семейной жизни и формированием материального достатка. **Результаты.** Практическая часть исследования включает в себя анализ целеполагания на материале опроса 479 респондентов (172 мужского пола, 307 женского пола). Выборку составили студенты старших курсов университетов г. Новосибирска. Респондентам предлагалось сформулировать свои жизненные цели на один год, на пять лет и на всю жизнь. Результаты исследования носят разноплановый характер. С одной стороны, в нем выявляются тревожные тенденции (низкий уровень просоциальных мотивов, выраженных в целеполагании студентов, а также незначительный процент студентов, связывающих свое будущее с научно-исследовательской деятельностью). Потребительская мотивация выражена в целеполагании студентов гораздо сильнее, чем просоциальная. С другой стороны, результаты исследования позволяют говорить о сохранении значимости семейных ценностей в представлениях современных студентов. *Выводы.* Отмечается стремление к приобретению жилья в собственность, что свидетельствует о тенденции к оседлому проживанию. Это противоречит представлениям о перспективе повышения мобильности трудовых ресурсов в России. Показательно также, что лишь менее трети юношей и менее трети девушек высказали намерение открыть собственное дело, что косвенно указывает на относительно скромные перспективы развития малого и среднего бизнеса в России. Наконец, исследование показало невысокий уровень эмигрантских настроений среди опрошенных студентов. Представляется целесообразной повсеместная организация подобных исследований на постоянной основе.

Ключевые слова: целеполагание студентов, мотивы, просоциальные ценности, эгоистические ценности

Для цитирования: Севостьянов Д. А., Калошина Т. Ю., Гайнанова А. Р. Исследование целеполагания современных студентов // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 3. С. 33–41. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-04>

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-04
Original Paper

Research on the goal setting by modern students

Sevostyanov, D. A.

*Novosibirsk State Agrarian University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: dimasev@ngs.ru*

Kaloshina, T. Yu.

*Novosibirsk State Agrarian University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: kaloshinatu@mail.ru*

Gainanova, A. R.

*Siberian State University of Railway Transport
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: gainanova@bk.ru*

Abstract. The article presents a study of the goal setting by modern students. The authors analyze the role of goal setting in educational and future professional activities. The authors consider goal setting in the structure of value-oriented activity. They reveal the correlation of prosocial and egoistic values of students. The article provides a brief overview of modern approaches to goal setting. The authors consider various aspects of goal setting related to future professional activities, family life planning and the formation of material prosperity. The practical part of the study includes an analysis of goal setting based on a survey of 479 respondents (172 male, 307 female). The respondents were senior students of Novosibirsk universities. The researchers asked the respondents to formulate their life goals for one year, for five years, and for life. The results of this study are diverse. On the one hand, it reveals disturbing trends (a low level of prosocial motives expressed in the goal setting by students, as well as a small percentage of students who associate their future with research activities). Consumer motivation is expressed in student's goal setting much more strongly than prosocial motivation. On the other hand, the results of the study allow us to speak about the preservation of the importance of family values in the views of modern students. There is a desire to acquire housing in the property, which indicates a tendency to settle down. This contradicts the ideas about the prospect of increasing the mobility of labor resources in Russia. It is also significant that only less than a third of young men and less than a third of girls expressed their intention to start their own business, which indirectly indicates the relatively modest prospects for the development of small and medium-sized businesses in Russia. Finally, the study showed a low level of emigrant sentiment among the surveyed students. The authors consider it expedient to organize such studies everywhere on an ongoing basis.

Keywords: students' goal-setting, motives, prosocial values, egoistic values

Citation: Sevostyanov, D. A., Kaloshina, T. Yu., Gainanova, A. R. [Research on the goal setting by modern students]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 3, pp. 33–41. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-04>

Введение. В настоящем исследовании изучается целеполагание современных студентов. Способность сформулировать и последовательно достигать жизненные цели – одна из важнейших компетенций, приобретаемых обучающимися. Здесь играет роль и формальная сторона целеполагания (ценностно-ориентационная деятельность как таковая, составляющая неотъемлемую часть человеческой деятельности в целом) [1], и содержательное наполнение этого целеполагания.

Изучение целеполагания всегда опирается на некоторую философскую базу. Цели, которые преследует в жизни тот или иной индивид, неразрывно связаны с его ценностными представлениями и характером его мотивации. Ценность есть социальное понятие. Среди ценностей мы можем встретить как просоциальные, так и сугубо эгоистические; тем самым создаются основания для ранжирования ценностей в зависимости от их общественной значимости. Просоциальные ценности

и широкие социальные мотивы, направленные на достижение общественной пользы, способствуют формированию целей деятельности, которые ориентированы на поддержание и развитие человеческой общности, обогащение общей материальной и духовной культуры. Эгоистические ценности и узкие социальные мотивы, направленные исключительно на обустройство собственной жизни, служат формированию целей достижения собственного благополучия. Значимость таких целей в жизни каждого человека отрицать невозможно, но при преобладании эгоистических мотивов и таких же целей обществу угрожают атомизация и распад.

Разумеется, характер современного общественного устройства предполагает, что достижение даже весьма эгоистических целей приносит пользу многим, а не только одному изолированному субъекту. Со времен Адама Смита известно, что, например, зарабатывая на приобретение сугубо частной недвижимости, субъект так или иначе производит какой-либо востребованный, общественно полезный продукт; приобретая эту недвижимость, он вкладывает собственные средства в создание рабочих мест в строительной индустрии, промышленности строительных материалов и во многих других производственных областях. Эксплуатируя эту недвижимость, субъект непременно вкладывает деньги и в энергогенерацию, и в водоснабжение, и в обеспечение других коммунальных услуг. И даже поедая обед в ресторане, мы вкладываем заработанные ранее деньги во множество народнохозяйственных отраслей. Однако все эти несомненные факты не имеют никакого отношения к ценностям, мотивам и целеполаганию. Общество, составленное из эгоистов, едва ли может считаться жизнеспособным. Инженер, педагог или врач, социальный работник или управленец должны обладать способностью ставить иные (просоциальные) цели, кроме карьерного роста, увеличения своих заработков или роста индивидуального потребления, иначе и профессиональная деятельность такого специалиста способна превратиться в оплачиваемую имитацию. Однако все мероприятия по формированию целеполагания у будущих специалистов должны опираться на знание исходного уровня такого целеполагания. Именно этот уровень и предстояло изучить в настоящем исследовании.

Постановка задачи. Образование, которое в настоящее время получают студенты вузов, может рассматриваться как важнейшая инвестиция в будущее нынешних обучающихся. Но какое важное место бы ни занимало образование в структуре этого будущего, оно по природе своей носит главным образом инструментальный характер. Иначе говоря, образование человеку требуется не само по себе, а для достижения каких-либо внешних по отношению к нему жизненных целей. Однако цели

необходимо осознавать, а сам процесс целеполагания по необходимости должен подвергаться рефлексии. В противном случае студент ввиду слабо выраженного целеполагания едва ли будет себе представлять, для чего, собственно, он учится, каким образом его обучение проецируется на его цели в будущем (если не считать такой целью чисто формальное получение диплома). Между тем, как отмечает О. В. Богородская, одной из главных проблем в рефлексивной деятельности студентов, влияющей на эффективность приобретения компетенций, является недостаточно осознанное целеполагание [2]. Целеполагание студентов имеет значение не только применительно к формированию их личного будущего, но и для функционирования системы образования, поскольку студент в ней рассматривается именно как субъект саморегуляции профессионального целеполагания [3].

Значимость целеполагания студентов фактически не зависит от направления подготовки. Так, на актуальность исследований целеполагания у студентов-психологов указывает Л. С. Самсоненко [4], а целеполагание студентов-медиков рассматривается в качестве актуальной проблемы В. Н. Трегубовым с соавторами [5]. Для коррекции целеполагания студентов современными авторами предлагается использовать аутотренинг [6]. На необходимость внедрения в профессиональное обучение студента соответствующего психологического сопровождения, которое позволит целенаправленно осуществлять процесс развития представлений студентов о самореализации, указывает М. В. Хребин [7].

В современной литературе представлено немало данных о результатах исследований целеполагания современных студентов. Каждое такое исследование отображает определенные аспекты целеполагания студентов, а общая совокупность накопленных знаний позволяет оценивать целеполагание студентов как целостный, но чрезвычайно многосторонний процесс.

В частности, в работе О. И. Дубровиной, М. В. Богдановой изучается общая и предметная самоэффективность студентов, оценивается значимость таких профессиональных ценностей, как менеджмент и автономия (то есть определяется, насколько в представлении испытуемых успешность в карьере связана с предприимчивостью, управлением людьми, готовностью брать на себя ответственность и принимать вызов, решать трудные профессиональные задачи) [8].

В современных исследованиях применяется SMART-анализ жизненных целей, внедренный в свое время известным теоретиком и практиком бизнеса Питером Друкером [9]. Согласно правилу, сформулированному Друкером, цель должна быть *Specific* (конкретной), *Measurable* (измеримой), *Achievable* (достижимой), *Realistic* (актуальной, или подпадающей), *Time-bound* (определенной во времени).

Среди отечественных авторов к SMART-анализу в различных его модификациях обращаются, например, Р. Ф. Гарифуллин [10, с. 12], Ю. Т. Глазунов [11, с. 290], М. В. Косцова, А. В. Гришина, В. А. Быстрыков [12], Н. Лебедева [13].

Особый подход к исследованию целеполагания студентов представлен в работе Э. Р. Короткевич. В ней отмечается, что в целеполагании студентов может быть выделена тенденция мотивации к мастерству или же ориентация на результат. Автор показывает, что студенты с ориентацией на достижение мастерства принимают решение поступить в университет на определенное направление подготовки самостоятельно; хотя они и ценят поддержку друзей и семьи, но выбор делают для себя сами, в результате собственных размышлений, применения личного опыта и в качестве акта проявления независимости. В то же время студенты, ориентированные на результат, чаще всего не проявляют такой степени независимости в своих образовательных решениях и поступление в университет для них является скорее делом предрешенным, а не итогом личного решения. Их причины, как показано в исследовании Э. Р. Короткевич, отражают внешнее давление и ожидания: будь то культурные нормы или идеалы семьи в отношении образования [14].

Исследователи обращают внимание на различные содержательные стороны целеполагания студентов. Так, А. В. Литвинова придает большое значение отделению (сепарации) от родителей в структуре целеполагания [15]. В работе Н. Ю. Литвиновой обращается внимание на тенденцию к занижению показателей деловой коллективистской мотивации, доминированию в структуре личности лично-престижной мотивации с ориентацией на избегание возможных неудач [16].

Изучение целеполагания студенческой молодежи представляется актуальным, кроме всего прочего, еще и потому, что в постановке своих жизненных целей студенты уделяют немало внимания перспективам собственной семейной жизни, в то время как в современном обществе, по мнению многих авторов, отмечаются явления глубокого кризиса, связанного с институтом семьи (см., напр.: [17]). Так, на трансформации системы семейных ценностей обращает внимание С. А. Ильных [18]; всевозможные альтернативные формы брака, практикуемые в настоящее время, рассматривает В. Я. Нагевичене [19]. Исследования целеполагания студентов позволяют в определенной мере выявить дальнейшие перспективы социального института семьи и брака. Особое внимание при этом, естественно, приходится уделять сравнительному анализу целеполагания в зависимости от пола респондентов.

Методология и методика исследования. Представленное в настоящей статье исследование

является продолжением работы, промежуточные итоги которой подведены в 2019 г. [20]. Сбор материала для исследования производился в 2018–2021 гг. в вузах г. Новосибирска. В исследовании принимали участие студенты старших курсов как очной, так и заочной формы обучения, обучающиеся по ряду направлений подготовки, среди которых – «Государственное и муниципальное управление», «Менеджмент», «Наземные транспортно-технические средства», «Психология», «Управление персоналом». Респондентам предлагалось обозначить свои жизненные цели на один год, на пять лет и на всю жизнь. Такой формат опроса нередко используется кадровыми службами в ряде организаций в процессе найма.

Опрос проводился на условиях анонимности. Всего было опрошено 172 респондента мужского пола и 307 – женского пола, а в общей сложности 479 респондентов. Возраст испытуемых мужского пола составлял 22,38 года ($\sigma = 2,99$), женского пола – 21,78 года ($\sigma = 2,94$). Такой половозрастной состав в целом характерен для рассматриваемой выборки.

При оценке различий количества однородных заявленных целей у представителей мужского и женского пола использовалось угловое преобразование Фишера. Как известно, достоверным процентным различиям некоторого признака между двумя выборками соответствует значение критерия Фишера $\phi^* \geq 2,31$, когда ошибка составляет не более 1 % ($p \leq 0,01$). Если значение этого критерия находится между 1,64 ($p \leq 0,05$) и 2,31 ($p \leq 0,01$), то различие трактуется как сомнительное; если же $\phi^* < 1,64$ ($p > 0,05$), то различия считаются недостоверными.

Результаты исследования. Поскольку опрашивались студенты, то целесообразно прежде всего обратить внимание на их цели, связанные с образованием. Опрошенные студенты-старшекурсники закономерно указали в качестве ближайшей цели получение диплома: такую цель обозначили 150 юношей (87,2 %) и 297 девушек (93,5 %); различия между полами здесь несущественны. Продолжить образование (поступить в магистратуру после бакалавриата, получить второе высшее образование) считают своей целью 43 юноши (25 %) и 101 девушка (32,9 %). Таким образом, девушки в большей мере стремятся продолжить образование, но разница не слишком существенна и здесь ($\phi^* = 1,84$; $p \leq 0,033$). Познавательные мотивы, не связанные непосредственно с формальным образованием, особо обозначены в целях у 13 юношей (7,6 %) и у 17 девушек (5,5 %). Изучение иностранных языков в качестве отдельно оговоренной цели представили 11 юношей (6,4 %) и 40 девушек (13 %); девушки ставят такую цель достоверно чаще ($\phi^* = 2,37$; $p < 0,01$). Впрочем, познавательные мотивы, как и мотивы изучения

иностранных языков, могут реализоваться даже тогда, когда о них специально не говорится: например, в путешествиях, которые в целеполагании студентов представлены гораздо шире (см. далее).

Кроме того, многие испытуемые отражали в своих целях мотивы саморазвития, непосредственно не связанные с описанными выше целями. В конкретных формах (например, прочесть столько-то книг) этот мотив представлен в целеполагании у 31 юноши (18 %) и 70 девушек (22,8 %). Неконкретные цели такого рода (просто «заниматься саморазвитием») представлены у 46 юношей (26,7 %) и у 85 девушек (27,7 %). Отсюда очевидно, что частота подобных целей не зависит от пола опрошенных. Творческая самореализация заявлена в качестве цели 5 юношами (2,9 %) и 11 девушками (3,6 %) – здесь зависимость от пола также не просматривается.

Очень слабо представлен в целях опрошенных исследовательский мотив, связанный с будущей научно-исследовательской деятельностью. Он был отражен в целях всего 2 юношей (1,2 %) и 5 девушек (1,6 %). Подавляющее большинство опрошенных, таким образом, не связывает свое будущее с наукой.

Отдельной целью многие испытуемые выделяли получение водительских прав. Здесь лидировали девушки: у мужского пола такая цель была заявлена у 18 человек (10,5 %), у женского – у 84 человек (27,4 %) ($\phi^* = 4,40$; $p < 0,01$). Однако это может объясняться тем, что большинство юношей, вероятно, уже получили права ранее.

Некоторые опрошенные выделяют занятия спортом. Среди юношей занятия спортом как цель обозначили 17 человек (15,7 %), среди девушек – 32 человека (10,4 %). Различия здесь невелики ($\phi^* = 1,66$; $p \leq 0,048$).

В виде отдельной цели показана забота о собственном здоровье; как правило, такую цель заявляли те, кто уже имел со здоровьем какие-либо проблемы: среди юношей это 18 человек (10,5 %), среди девушек – 56 человек (18,2 %). Отсюда следует, что женский пол достоверно более озабочен своим здоровьем, чем мужской ($\phi^* = 2,32$; $p < 0,01$).

Все без исключения испытуемые поставили себе в качестве цели трудоустройство; однако на то, что работа должна быть еще и любимой (эмоционально привлекательной), указали 30 юношей (17,4 %) и 81 девушка (26,4 %); разница между полами здесь сомнительная ($\phi^* = 2,26$; $p \leq 0,012$).

Карьерный рост в качестве цели обозначили 60 юношей (34,9 %) и 115 девушек (37,5 %). В этом вопросе различия между мужским и женским полом практически отсутствуют.

Широкие социальные мотивы, направленные на достижение общественной пользы, в конкретных своих проявлениях (например, «сформировать

спортивную команду» или «создать приют для домашних животных») представлены у опрошенных достаточно скромно и не зависят от пола: у 12 юношей (7 %) и у 20 девушек (6,5 %). То же самое можно сказать о широких социальных мотивах, выраженных в неконкретной форме (например, «приносить пользу людям»): такие цели заявлены у 8 юношей (4,7 %) и у 14 девушек (4,6 %). Примечательно, что широкие социальные мотивы, даже когда они представлены в целеполагании, относительно мало связываются с будущей профессиональной деятельностью, а скорее находятся за ее пределами. Из этого следует, что большинство студентов свое профессиональное будущее расценивает в основном как работу «на себя», а не как общественно полезный труд. Последнее демонстрирует тревожную тенденцию.

Мотив аффилиации (присоединения к социальной группе, дружеского общения) отражен в жизненных целях у 12 юношей (7 %) и 29 девушек (9,4 %). Здесь ощутимой зависимости от пола не выявляется.

Обратимся теперь к целям испытуемых, связанным с семейной жизнью. Несмотря на все широко обсуждаемые тенденции кризиса института семьи, подавляющее большинство респондентов (122 мужского пола (70,9 %) и 257 женского пола (83,7 %)) в качестве одной из жизненных целей указали именно создание семьи, при этом представители женского пола заявляли такую цель достоверно чаще ($\phi^* = 3,23$; $p < 0,01$). Причем если такая цель прямо не указывается, это не означает отказ от намерений создать семью. Из всех испытуемых лишь один юноша заявил цель «быть холостым», но и то только на ближайшую перспективу, а в дальнейшем и он выразил желание создать семью. Во всех случаях, когда из ответов испытуемых следует, что у них уже имеется партнер противоположного пола, в дальнейших целях указывается стремление узаконить отношения. Указаний на какие бы то ни было нетрадиционные формы семьи, которые, по литературным данным, получили распространение в современном обществе, нет в целях ни у одного испытуемого.

Желание обзавестись детьми высказали 53 представителя мужского пола (30,8 %) и 138 – женского пола (45 %); и здесь этот показатель у женского пола достоверно выше ($\phi^* = 3,09$; $p < 0,01$). Однако отсутствие указаний на желание иметь детей не означает наличие противоположного желания; просто многие опрошенные делали в своем целеполагании акцент не на семью, а, например, на профессиональную карьеру. Желания же целенаправленно оставаться бездетным не выразил никто.

Далеко не все опрошенные высказались по поводу того, сколько именно детей им хотелось бы иметь. Среди респондентов мужского

пола на это указывали лишь 19 человек (11 %), у женского пола этот показатель выше (92 чел., или 30 %), то есть девушки делают такие прогнозы достоверно чаще ($\phi^* = 5,45$; $p < 0,01$), что ожидаемо. Среднее желательное количество детей для девушек составило 1,84, для юношей – 1,73.

Существенное значение применительно к реализации семейных ценностей имеет намерение оказывать помощь родным (главным образом родителям). Среди юношей такую цель обозначили 31 чел. (18 %), а среди девушек – достоверно больше: 117 человек (38,1 %) ($\phi^* = 4,77$; $p < 0,01$). В то же время мотив независимости (главным образом стремление проживать отдельно от родителей) обозначили 10 юношей (5,8 %) и 35 девушек (11,4 %); здесь различия между полами сомнительны ($\phi^* = 2,13$; $p \leq 0,016$). Впрочем, эти данные мало о чем говорят, поскольку неизвестно, какой процент опрошенных в настоящее время все еще проживает с родителями.

Среди целей, указанных опрошенными, большое место занимает зарабатывание денег. Такую цель указали 95 юношей (55,2 %) и 122 девушки (39,7 %). Различие здесь достоверно ($\phi^* = 3,28$; $p < 0,01$), чем доказывается живучесть представлений о том, что именно мужчина должен быть в семье «кормильцем». Однако и те, кто не указал в качестве жизненных целей высокие заработки, нередко выражали намерение осуществить дорогостоящие покупки, такие как автомашина, квартира, дом и т. д., что также подразумевает необходимость высоких доходов.

Так, приобретение автомашины (или, много реже, иного транспортного средства, например, мотоцикла или катера) в качестве цели было заявлено 63 юношами (36,6 %) и 142 девушками (46,3 %); различие между полами в этом отношении сомнительно ($\phi^* = 2,08$; $p \leq 0,019$). Покупка недвижимости (как правило, квартиры, дачи, постройка собственного дома) представлена в виде цели у 87 юношей (50,6 %) и у 194 девушек (63,2 %); у девушек такая цель встречается достоверно чаще ($\phi^* = 2,68$; $p < 0,01$). Иные покупки и мероприятия, связанные с расходами (куда входит приобретение домашних животных, ремонт жилища и т. д.) в качестве цели указали 20 юношей (11,6 %) и 39 девушек (12,7 %).

Завести собственное дело (открыть свой бизнес) выразили намерение 54 юноши (31,4 %) и 75 девушек (24,4 %). Разница между полами здесь незначительна ($\phi^* = 1,65$; $p \leq 0,049$).

Большой процент опрошенных в качестве цели указывает путешествия: 71 юноша (41,3 %) и 220 девушек (71,7 %). Очевидно, что девушки достоверно чаще стремятся путешествовать ($\phi^* = 6,55$; $p < 0,01$).

Кроме того, 21 юноша (12,2 %) и 48 девушек (15,6 %) указали в качестве цели реализацию

какого-либо хобби или формы отдыха, не связанного ни с путешествиями, ни с покупками, ни со спортивными упражнениями. Сюда входят разнообразные увлечения, вплоть до экспериментов с собственной внешностью (пирсинг, татуировки).

Вышеизложенное показывает значительное преобладание у опрошенных потребительской мотивации над просоциальной мотивацией. Это явление вполне объяснимо: после развала Советского Союза, где насаждался принудительный альтруизм, маятник общественных настроений не мог не качнуться в другую сторону; нынешнее поколение студентов выросло уже в потребительском обществе и не знает иной реальности.

В настоящее время значительной проблемой принято считать распространенную тенденцию среди студенческой молодежи к эмиграции, отъезду за рубеж на постоянное место жительства [21], в результате чего возникает ситуация «утечки мозгов». Однако, хотя такая тенденция и прослеживается, у опрошенных вовсе не было выявлено повального стремления эмигрировать. Среди опрошенных мужского пола такое желание выразили всего 18 человек (10,5 %), а среди женского пола в процентном отношении – вдвое меньше (16 человек, или 5,2 %). Тем не менее статистически это различие сомнительно ($\phi^* = 2,1$; $p \leq 0,018$). В целом же из всего опрошенного контингента намерение эмигрировать выразили 7,1 % респондентов. Однако даже высказанное ныне желание эмигрировать еще не означает непременно его исполнения. Обращает на себя внимание, что путешествия, в основном по другим странам, с развлекательными и познавательными целями привлекает девушек значительно больше, нежели эмиграция (где, напротив, юноши на первом месте).

Наконец, заслуживают внимания некоторые цели, отражающие редкие мотивы (как показало исследование). Так, 6 юношей (3,5 %) и 10 девушек (3,3 %) показали в своих целях стремление к власти (достаточно скромный процент, если учесть, что свыше половины опрошенных составляли студенты по направлениям подготовки «Управление персоналом» и «Государственное и муниципальное управление»). Двое юношей (1,2 %) и 14 девушек (4,6 %) указали в своих целях следование консервативным мотивам (стремление к стабильности, неизменным правилам жизни); различие между полами здесь сомнительное ($\phi^* = 2,23$; $p \leq 0,013$). Мотив избегания неудач нашел отражение в целях лишь одного юноши (0,58 %) и двух девушек (0,7 %); последнее свидетельствует о значительной внутренней свободе респондентов, ориентированных главным образом на достижительную мотивацию. Мотив идентификации с кумиром указал только один юноша, который изъявил желание во всем походить на собственного дядю

(известного политического деятеля недавнего прошлого). Наконец, одна девушка в качестве цели заявила реализацию мотива популярности и престижа («быть популярной, и чтобы все видели, с кем имеют дело»).

Следует также указать, что количество заявленных целей у девушек оказалось несколько больше, чем у юношей: в среднем 8,1 против 6,6. Таковы особенности целеполагания студентов, выявленные в этом опросе.

Выводы. Представленные результаты исследования позволяют составить общее представление о структуре целеполагания современных студентов, а также об актуальных направлениях воспитательной работы, направленной на выработку навыков осознанного целеполагания у обучающихся. Следует отметить, что и сами подобные исследования имеют определенное воспитательное значение; на основании анализа анкет можно сделать вывод, что многие студенты озаботились формулировкой своих жизненных целей едва ли не впервые в жизни.

Безусловно, следует обращать внимание на реализацию в целеполагании широких социальных мотивов, причем именно применительно к профессиональной деятельности. Этот момент является слабой стороной подавляющего большинства опрошенных. Также необходимо сделать акцент на развитии познавательной и исследовательской мотивации.

Многие моменты, выявленные в проведенном опросе, выходят за рамки исследования целеполагания как такового и отражают определенные социально-экономические и политические тенденции ближайшего будущего. Так, ранее уже упоминалось, что кризис семейных ценностей, о котором теперь так много говорят и пишут, не нашел явного отражения в опросе. Свидетельством тому выступает выраженное подавляющим большинством респондентов желание создать нормальную, традиционную семью; лишь один опрошенный помимо жены выразил желание иметь любовницу.

Важную роль играют взгляды испытуемых на характер дальнейшего трудоустройства. Вопреки

распространенному мнению о том, что малый и средний бизнес должны составлять едва ли не основу экономики [22], желание организовать собственный бизнес изъявили менее трети юношей и менее четверти девушек. Все остальные планируют работать в основном по найму.

В современной литературе существенное внимание уделяется вопросам мобильности рабочей силы, то есть способности работников свободно перемещаться с одного места работы на другое, от одного работодателя к другому, в том числе в иной географический пункт [23]. Именно в повышении этой мобильности многие усматривали важный ресурс для грядущего роста отечественной экономики [24]. Однако такая мобильность, пусть и экономически оправданная, ведет к разрушению (в значительной мере оседлой) культуры, которая в нашей стране составляет значительный компонент национальной идентичности. Выявленные в нашем исследовании тенденции, связанные со стремлением к приобретению недвижимости в собственность, а не к проживанию в съемном жилье, противоречат желанию сделать сотрудников предприятий и организаций максимально мобильными (к этому следует прибавить, что в нашей стране и теперь подавляющее большинство населения составляют собственники жилья, а не его съемщики). Противоречит идее мобильности трудовых ресурсов и традиционно высокий уровень тесных взаимоотношений со старшим (родительским) поколением, что отчасти также выявлено в настоящем исследовании. Отнюдь не все выпускники вузов готовы надолго расставаться со своими родителями, уезжая к месту работы на другой конец страны.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод, что исследования целеполагания и меры по формированию навыков целеполагания будущих специалистов должны стать неотъемлемой частью учебного процесса в вузе. Это позволяет не только формировать просоциальную ценностную позицию обучающихся, но и отслеживать текущие тенденции в их целеполагании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). Москва : Политиздат, 1974. 328 с.
2. Богородская О. В. Осознанное целеполагание как ключевая компетенция в рефлексии учебной деятельности студентов // Вестник Мининского университета. 2016. № 4. С. 13.
3. Харитонов А. С., Мухаметзянова Ф. Г. Субъектная саморегуляция как социально-психологический механизм профессионального целеполагания студентов вуза // Казанский педагогический журнал. 2019. № 2. С. 116–120.
4. Самсоненко Л. С. Развитие способности к целеполаганию у студентов-психологов на разных этапах обучения в вузе // Гуманитарни Балкански изследвания. 2019. № 2. С. 72–74.
5. Трегубов В. Н., Якушина И. И., Романова И. Ю. Оптимизация методики формирования жизненных целей при подготовке будущих врачей по специальности «Медико-профилактическое дело» // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2019. № 4. С. 96–103. DOI: 10.24411/2220-8453-2019-14007.
6. Филатова-Сафронова М. А., Курамшина Д. Р. Смысловые конструкты целеполагания выпускников вузов в ходе аутотренинговой деятельности // Образование и право. 2020. № 9. С. 350–357. DOI: 10.24411/2076-1503-2020-00598.

7. Хребин М. В. Развитие представлений студентов о самореализации в процессе их профессионального становления // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 399–402.

8. Дубровина О. И., Богданова М. В. Представления о карьерной самоэффективности студентов разных форм обучения (на примере направления «психология») // Педагогическое образование в России. 2019. № 3. С. 74–79.

9. Друкер П. Практика менеджмента. Москва : Вильямс, 2009. 400 с.

10. Гарифуллин Р. Ф. Стратегии, планирование и достижение цели // Экономика, предпринимательство и право. 2011. № 6. С. 11–17.

11. Глазунов Ю. Т. Целеполагание и мотивация // Вестник Московского государственного технического университета. 2013. Т. 16, № 2. С. 288–299.

12. Косцова М. В., Гришина А. В., Быстрыков В. А. Специфика целеполагания студентов будущих переводчиков // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. №. С. 327–333.

13. Лебедева Н. Правила постановки целей // Кадровое дело. 2004. № 12. URL: <https://www.ipnou.ru/print/000873/> (дата обращения: 14.02.2021).

14. Короткевич Э. Р. Учебная мотивация современного студента в контексте теории достижения целей // Образовательные ресурсы и технологии. 2019. № 3. С. 27–32.

15. Литвинова А. В. Взаимосвязь психологической сепарации от родителей и целеполагания студентов из полных семей // Психология и психотехника. 2019. № 4. С. 1–14.

16. Литвинова Н. Ю. Реализация государственной молодежной политики в системе высшего образования средствами технологии рефлексии и смысложизненных ориентаций // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1. С. 11–13. DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00004.

17. Хачатрян Л. А. Тенденции изменения современной российской семьи // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2014. № 4. С. 111–120.

18. Ильиных С. А. Семейные ценности молодежи – традиции и трансформации // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2012. № 4. С. 220–232.

19. Нагевичене В. Я. Гендерные ролевые девиации как факторы кризиса семьи // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2012. № 10. С. 189–192.

20. Севостьянов Д. А., Гайнанова А. Р. Целеполагание современных студентов: инверсивный анализ // Высшее образование в России. 2019. № 7. С. 43–53.

21. Борисова А. А. Трудовая миграция российской молодежи: государственные программы поддержки возвратности // Экономика труда. 2019. № 1. С. 599–612.

22. Чириканова Е. А. Малый и средний бизнес в России // Экономика и бизнес: теория и практика. 2020. № 7. С. 257–259. DOI: 10.24411/2411-0450-2020-10633.

23. Леманова П. В. Влияние мобильности рабочей силы на состояние рынка труда // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2015. № 1. С. 104–107.

24. Гильдингерш М. Г., Добрусина М. Е. Концептуальные подходы к формированию профессиональной мобильности рабочей силы // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 377. С. 102–105.

REFERENCES

1. Kagan M. S. *Human activity (experience in system analysis)*. Moscow, Politizdat, 1974, 328 p. (In Russ.).

2. Bogorodskaya O. V. Conscious goal setting as a key competence in reflection of educational activity of students. *Minin University Bulletin*, 2016, no. 4, p. 13. (In Russ.).

3. Kharitonova A. S., Mukhametzyanova F. G. Subjective self-regulation as a socio-psychological mechanism of professional goal setting by university students. *Kazan Pedagogical Journal*, 2019, no. 2, pp. 116–120. (In Russ.).

4. Samsonenko L. S. Development of the ability for goal setting in psychology students at different stages of study at the university. *Humanitarian Balkan Studies*, 2019, no. 2, pp. 72–74. (In Russ.).

5. Tregubov V. N., Yakushina I. I., Romanova I. Yu. Optimization of the methodology for the formation of life goals in the training of future doctors in the specialty "Preventive medicine". *Medical Education and Professional Development*, 2019, no. 4, pp. 96–103. DOI: 10.24411/2220-8453-2019-14007. (In Russ.).

6. Filatova-Safronova M. A., Kuramshina D. R. Semantic constructs of goal setting by university graduates in the course

of auto-training activities. *Education and Law*, 2020, no. 9, pp. 350–357. DOI: 10.24411/2076-1503-2020-00598. (In Russ.).

7. Hrebin M. V. Development of students' ideas about self-realization in the process of their professional development. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2019, no. 62-1, pp. 399–402. (In Russ.).

8. Dubrovina O. I., Bogdanova M. V. The ideas about career self-efficacy of students of different forms of education (on the example of the specialty "Psychology"). *Pedagogical Education in Russia*, 2019, no. 3, pp. 74–79. (In Russ.).

9. Drucker P. *The practice of management*. Moscow, Williams, 2009, 400 p. (In Russ.).

10. Garifullin R. F. Strategies, planning and achieving goals. *Economics, Entrepreneurship and Law*, 2011, no. 6, pp. 11–17. (In Russ.).

11. Glazunov Yu. T. Goal setting and motivation. *Bulletin of the Moscow State Technical University*, 2013, vol. 16, no. 2, pp. 288–299. (In Russ.).

12. Kostsova M. V., Grishin A. V., Bystryukov V. A. The specificity of goal setting by students studying translation. *Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University*, 2020, no. 4, pp. 327–333. (In Russ.).

13. Lebedeva N. Rules for setting goals. *Personnel Affair*, 2004, no. 12. URL: <https://www.ipnou.ru/print/000873>. (In Russ.).
14. Korotkevich E. R. Educational motivation of a modern student in the context of the theory of achieving goals. *Educational Resources and Technologies*, 2019, no. 3, pp. 27–32. (In Russ.).
15. Litvinova A. V. The relationship of psychological separation from parents and goal setting by students from full families. *Psychology and Psychotechnics*, 2019, no. 4, pp. 1–14. (In Russ.).
16. Litvinova N. Yu. Implementation of the state youth policy in the higher education system by means of the reflection technology and life-meaning orientations. *The World of Science, Culture and Education*, 2020, no. 1, pp. 11–13. DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00004. (In Russ.).
17. Hachatryan L. A. Trends of change in the modern Russian family. *Bulletin of the Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology*, 2014, no. 4, pp. 111–120. (In Russ.).
18. Ilinykh S. A. Family values of youth – traditions and transformations. *Bulletin of the Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political science*, 2012, no. 4, pp. 220–232. (In Russ.).
19. Nagevichene V. Ya. Gender role deviations as the factors of the family crisis. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Socio-Humanitarian Sciences*, 2012, no. 10, pp. 189–192. (In Russ.).
20. Sevostyanov D. A., Gaynanova A. R. Goal setting by modern students: the inverse analysis. *Higher Education in Russia*, 2019, no. 7, pp. 43–53. (In Russ.).
21. Borisova A. A. Labor migration of Russian youth: state programs to support returning. *Labor Economics*, 2019, no. 1, pp. 599–612. (In Russ.).
22. Chirikanova E. A. Small and medium business in Russia. *Economics and Business: Theory and Practice*, 2020, no. 7, pp. 257–259. DOI:10.24411/2411-0450-2020-10633. (In Russ.).
23. Lemanova P. V. The impact of labor force mobility on the state of the labour market. *Bulletin of the Taganrog Institute named after A. P. Chekhov*, 2015, no. 1, pp. 104–107. (In Russ.).
24. Gildingersh M. G., Dobrusina M. E. Conceptual approaches to the formation of professional mobility of labour force. *Bulletin of the Tomsk State University*, 2013, no. 377, pp. 102–105. (In Russ.).

Информация об авторах

Севостьянов Дмитрий Анатольевич – кандидат медицинских наук, доцент кафедры кадровой политики и управления персоналом, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Добролюбова, 160, e-mail: dimasev@ngs.ru).

Калошина Татьяна Юрьевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры кадровой политики и управления персоналом, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Добролюбова, 160, e-mail: kaloshinatu@mail.ru).

Гайнанова Алиса Рифкатовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Профессиональное обучение, педагогика и психология», Сибирский государственный университет путей сообщения (Российская Федерация, 630049, г. Новосибирск, ул. Дуси Ковальчук, 191, e-mail: gainanova@bk.ru).

Статья поступила в редакцию 02.03.2021

После доработки 17.05.2021

Принята к публикации 09.07.2021

Information about the authors

Dmitry A. Sevostyanov – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Department of Personnel Policy and Personnel Management, Novosibirsk State Agrarian University (160, Dobrolyubov Str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation, e-mail: dimasev@ngs.ru).

Tatyana Yu. Kaloshina – Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Department of Personnel Policy and Personnel Management, Novosibirsk State Agrarian University (160, Dobrolyubov Str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation, e-mail: kaloshinatu@mail.ru).

Alisa R. Gainanova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Professional Training, Pedagogy and Psychology, Siberian State University of Railway Transport (191, Dusi Kovalchuk Str., Novosibirsk, 630049, Russian Federation, e-mail: gainanova@bk.ru).

The paper was submitted 02.03.2021

Received after reworking 17.05.2021

Accepted for publication 09.07.2021

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-05

УДК 378.1

Оригинальная научная статья

Представления студентов-гуманитариев о преимуществах и недостатках дистанционного обучения в период пандемии COVID-19 в контексте постматериалистических ценностей

Л. П. Казакова

*Институт экономики и культуры
Москва, Российская Федерация
e-mail: kazakovaLP@yandex.ru*

В. А. Кошель

*Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова
Москва, Российская Федерация
e-mail: logikaistorii@yandex.ru*

Е. В. Чанкова

*Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова
Москва, Российская Федерация
e-mail: chev3@yandex.ru*

Аннотация. Переход вузов на дистанционную форму обучения во время пандемии COVID-19 вызвал дискуссии о развитии образовательной системы в условиях цифровизации общества. Встал вопрос о готовности вузов, студентов, преподавателей использовать цифровые образовательные инструменты. Исследования представлений студентов о дистанционном обучении позволили выявить его трудности, позитивные и негативные эффекты. Анализ данных опросов дал возможность раскрыть проблемы формирования базовых компетенций студентов с учетом требований цифровой экономики. В настоящей статье на основе анализа результатов анкетирования студентов-гуманитариев сделан вывод о сохранении в период второй волны пандемии обнаруженных ранее трудностей дистанционного обучения. Выявлена актуальность для студентов ценностей выживания (по Р. Инглхарту, К. Вельцелю). Снижение значимости ценностей самовыражения и уменьшение чувства экзистенциальной безопасности можно считать следствием пандемического кризиса. Возможности цифровизации образования усиливать ресурсы субъекта и повышать его мобильность вступили в противоречие с возвращением студентов к оседлости при введении дистанционного обучения для реализации эпидемических ограничений.

Ключевые слова: дистанционная форма образования, представления студентов, пандемия COVID-19, цифровизация образования, ценности выживания и самовыражения

Для цитирования: Казакова Л. П., Кошель В. А., Чанкова Е. В. Представления студентов-гуманитариев о преимуществах и недостатках дистанционного обучения в период пандемии COVID-19 в контексте постматериалистических ценностей // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 3. С. 42–53. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-05>

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-05
Original Paper

Humanities students' views on the advantages and disadvantages of distance learning during the COVID-19 pandemic in the context of post-materialistic values

Kazakova, L. P.

*Institute of Economics and Culture
Moscow, Russian Federation
e-mail: kazakovaLP@yandex.ru*

Koshel, V. A.

*G. V. Plekhanov Russian University of Economics
Moscow, Russian Federation
e-mail: logikaistorii@yandex.ru*

Chankova, E. V.

*G. V. Plekhanov Russian University of Economics
Moscow, Russian Federation
e-mail: chev3@yandex.ru*

Abstract. The transition of universities to distance learning during the COVID-19 pandemic caused discussions about the development of the educational system in the context of digitalization of society. The question arose about the readiness of universities, students, and teachers to use digital educational tools. Studies of students' ideas about distance learning have revealed its difficulties, positive and negative effects. The analysis of the survey data made it possible to reveal the problems of forming the basic competencies of students taking into account the requirements of the digital economy. The authors conclude, based on the analysis of the results of a survey of humanities students, that the previously discovered difficulties of distance learning persist during the «second wave» of the pandemic. They reveal the relevance of survival values for students (according to R. Inglehart and K. Welzel). The authors suggest that the decline in significance of self-expression values and the decrease in the sense of existential security may be a consequence of the pandemic crisis. The possibilities of digitalization of education to strengthen the resources of the subject and increase its mobility have come into conflict with the return of students to settledness when introducing distance learning to implement epidemic restrictions.

Keywords: distance education, students' views, COVID-19 pandemic, digitalization of education, survival values, self-expression values

Citation: Kazakova, L. P., Koshel, V. A., Chankova, E. V. [Humanities students' views on the advantages and disadvantages of distance learning during the COVID-19 pandemic in the context of post-materialistic values]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 3, pp. 42–53. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-05>

Введение. Пандемия COVID-19 стала испытанием и вызовом для всего человечества, изменив многие социальные практики, ускорив проникновение цифровых технологий в сферы экономики, политики и культуры. Она повлияла и на образовательный процесс во многих учебных заведениях, стимулируя переход к дистанционному формату обучения, требуя внедрения организационных, технических и педагогических инноваций. Поначалу несколько хаотичный характер перехода к дистанционным формам работы обусловил фрагментарность, раздробленность представлений субъектов образования об изменившейся системе образования и трудностях адаптации к «дистанту». Преподаватели и студенты экспериментально «нащупывали» новые способы эффективного взаимодействия, ускоренно осваивали необходимые цифровые компетенции.

«Пандемический» формат дистанционного высшего образования существенно отличается как от форм дистанционного образования, принятых в отечественных вузах, так и от особенностей международных массовых открытых онлайн-курсов. Тем не менее опыт вузов, полученный в ходе дистанционного обучения в 2020 г., имеет значение не только в контексте борьбы с пандемией, но и с точки зрения перехода образования к новой парадигме подготовки профессионалов в условиях развития цифрового общества. Отмечается, что значимость цифрового образовательного пространства в дальнейшем будет возрастать [1; 2].

Цифровизация общества породила особую группу людей – цифровых кочевников. По мнению И. П. Кужелевой-Саган, «использование современных цифровых коммуникационных технологий позволяет знаниевым кочевникам выходить за рамки национальных государств, корпоративной идентичности или какого-либо сообщества» [3, с. 202]. Появляются и студенческие кочевники, распределяющие время между работой и учебой, участвующие в программах международного обмена. Подобный стиль жизни характерен для поколений, проявляющих постматериалистические ценности, по Р. Инглхарту и К. Вельцелю [4], которые утверждали, что общественный прогресс привел к переходу от ценностей выживания, безопасности к ценностям самовыражения, самореализации – ценностям эпохи постматериализма. Носителем постматериалистических ценностей является молодое поколение, имеющее особые образовательные и профессиональные цели и потребности [5].

Компетенции для работы в виртуальной, дополненной и гибридной реальности, умения для удаленной работы и учебы, совместно-распределенной деятельности в интернет-среде становятся необходимыми в XXI в. [3]. Однако

российская образовательная система «запаздывает» как с техническим переоснащением вузов для работы в цифровой среде, так и с методическим обеспечением образовательного процесса, нацеленного на перспективы цифровой экономики.

В кадровой сфере в цифровую эпоху происходит трансформация компетенций в ряде профессиональных позиций в связи с изменением инструментария работы; повышение требований к *soft skills* и «цифровой ловкости», к гибкости и адаптивности персонала (цит. по: [2]).

В ходе интервью с ректорами ведущих российских вузов [6] выявлены важнейшие ориентиры современного высшего образования: индивидуализация образования; трансформация направлений подготовки с учетом изменений, связанных с технологическими прорывами, внедрением искусственного интеллекта, распространением Data Science; акцент на формировании *soft skills*; взаимодействие вузов, студентов с региональными и отраслевыми структурами; глобализация образования, проектное обучение; смена вузов в ходе обучения; расширение академических свобод. Опрошенные подчеркивают значимость ИКТ для организации взаимодействия с различными субъектами образовательной деятельности, распределенными в пространстве.

Постановка задачи. Исследования представлений студентов и преподавателей о дистанционном обучении во время первой волны пандемии позволили выявить основные тенденции, трудности и успехи в его организации и сформулировать практические рекомендации по оптимизации дистанционной работы. Основными проблемами дистанционного обучения в период пандемии студенты в разных странах считают отсутствие личного общения со студентами и преподавателями [7–11]; трудности коммуникации в онлайн-формате [9; 12]; проблемы дистанционного оценивания академических успехов [13]; технические проблемы [8–15]; трудности адаптации при переходе на новый формат обучения [8; 11]; ограничения при обучении в домашних условиях [9; 11; 16]. Студенты отмечают недостаточность цифровых компетенций у преподавателей [8; 11; 12] и студентов [11; 12; 15], невозможность практиковаться в клиниках и лабораториях [7; 8; 13; 14; 17], использовать необходимые материалы и оборудование [16], трудности ориентировки в учебных материалах [16], рост количества заданий и самостоятельной работы [7; 9; 10]. Необходимость проводить много времени за компьютером приводила к тому, что многие студенты испытывали стресс и тревогу за свое здоровье [7; 11], снижение мотивации [13; 16; 17]. В целом можно сделать вывод о фрустрации ряда потребностей студентов в условиях «дистанта».

Однако выявлены и позитивные, с точки зрения студентов, особенности дистанционного обучения: самостоятельность обучения, упрощение

подготовки, экономичность, удобство, возможность продолжения обучения во время пандемии, активная поддержка со стороны преподавателей [7; 14]. В исследованиях выделяются как неспецифические преимущества «дистанта» – возможность экономить время на проезде до вуза, заниматься в домашней комфортной среде [7; 14], так и сущностные характеристики: освоение цифровых навыков, доступность образовательных информационных ресурсов и технологий, возможность обучаться в индивидуальном темпе и самостоятельно структурировать свое время [7; 8; 10; 14].

Преимущества дистанционного обучения противоречивы: «расширение возможностей интернет-обучения, увеличение предложений со стороны официальных и частных онлайн-платформ повышают хаотичность поступающей информации, усложняют выбор приоритетов, даже дезориентируют пользователей, оказывая некоторое угнетающее действие на желание учиться» [15, с. 4050].

Опыт дистанционного обучения весной и летом 2020 г. позволил вузам скорректировать образовательный процесс, подойти подготовленными к ограничениям второй волны пандемии. Но есть основания считать, что ряд проблем решить не удалось; некоторые из них проявились как неотъемлемые особенности дистанционного образования. Для проверки этого предположения в период от 18 декабря до 26 декабря 2020 г. было проведено исследование отношения студентов-гуманитариев к дистанционной форме обучения.

Методология и методика исследования. Анкета, предложенная студентам на онлайн-платформе Google Формы, содержала закрытые вопросы об оценке удобства, эффективности и приемлемости после пандемии дистанционной и обычной форм обучения. Вопросы о достоинствах и недостатках дистанционного обучения были открытыми (до 3 вариантов ответа).

Для статистической обработки применялись анализ таблиц сопряженности с помощью критерия χ^2 Пирсона, контент-анализ. В работе принят уровень значимости $p < 0,05$.

Выборка формировалась как стихийная неслучайная. Исследование было добровольным, анонимным, ссылка на него распространялась с помощью вузовских преподавателей. В исследовании приняли участие 236 человек 17–42 лет ($M = 19,56$; $D = 10,97$); 197 девушек, 39 юношей: студентов бакалавриата – 227; магистратуры – 8; специалитета – 1 человек. Среди испытуемых – 220 студентов очной формы; 9 – очно-заочной, 7 – заочной.

В выборку вошли представители девяти вузов: 196 испытуемых – студенты РЭУ им. Г. В. Плеханова; 40 – студенты других вузов (семь российских: Московский государственный институт культуры, МГУ им. М. В. Ломоносова,

Омский государственный университет, Санкт-Петербургский государственный университет, Российский университет дружбы народов, Челябинский государственный университет; один украинский: Нежинский государственный университет им. Н. В. Гоголя).

Значительное число испытуемых обучались по направлению «Реклама и связи с общественностью» – 149; «Графический дизайн» – 47; «Психология» – 20 человек; по шести другим гуманитарным направлениям подготовки – 20 человек. Результаты наиболее представленной категории испытуемых, студентов РЭУ, сравнивались с результатами выборки студентов других вузов.

Результаты. Если в оценке эффективности студенты отдают предпочтение обычной форме обучения, то в оценке удобства – приоритет у дистанционной формы. Большинство студентов считают наиболее приемлемой после пандемии гибридную форму, сочетающую занятия онлайн и офлайн.

Из таблицы 1 видно, что распределение частот оценок эффективности, удобства и предпочтительности форм обучения значимо отличается от теоретически ожидаемого (кроме оценки удобства в выборке РЭУ).

Сравнение распределений частот ответов на вопросы студентов РЭУ и студентов других вузов показало отсутствие значимых различий (при оценке эффективности $\chi^2 = 0,40$, при оценке удобства $\chi^2 = 3,84$, при выборе приемлемой формы обучения $\chi^2 = 0,27$). Это говорит о сходстве оценок дистанционной и обычной форм обучения студентов разных вузов.

Вывод об общих особенностях представлений о формах обучения можно сделать и при сравнении ответов девушек и юношей. Значимые различия между ними в оценке эффективности ($\chi^2 = 0,74$), удобства ($\chi^2 = 2,62$), предпочтения после пандемии ($\chi^2 = 1,45$) не выявились.

Вопросы о достоинствах и недостатках дистанционной формы были открытыми, что позволило не проецировать на испытуемых априорные исследовательские установки. В качестве категорий контент-анализа (тем) были выбраны коммуникативные, технологические, психологические и другие характеристики дистанционного обучения. Каждая тема ответов показывает понимание студентами ресурсов, которые получает (или теряет) субъект дистанционного образования. Ответы в некоторых содержательных категориях также имели разную степень обобщенности и проактивности в оценке использования образовательных возможностей.

Единицей счета выбрано словосочетание. Всего было получено 475 единиц счета (ответов), в выборке РЭУ – 401, в выборке других вузов – 74.

Таблица 1. Распределение частот ответов на вопросы анкеты, характеризующих отношение студентов к различным формам обучения

Table 1. Distribution of the frequency of responses to the questionnaire questions that characterize the attitude of students to various forms of education

Варианты ответов	РЭУ	Другие вузы	Вся выборка
Оценка эффективности, %			
Эффективность дистанционной формы выше	7,1	10	7,6
Эффективность дистанционной формы такая же, как и при обычном обучении	35,2	35	35,2
Эффективность дистанционной формы ниже	57,7	55	57,2
χ^2	75,32	12,2	87,36
Уровень значимости различий с теоретическим распределением	$p \leq 0,0001$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,0001$
Оценка удобства, %			
Дистанционная форма обучения удобнее	39,8	55	42,4
Удобство для меня дистанционной и обычной форм обучения примерно одинаковое	27	15	25
Дистанционная форма обучения менее удобна	33,2	30	32,6
χ^2	4,786	9,8	10,737
Уровень значимости различий с теоретическим распределением	$p > 0,05$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$
Оценка приемлемости после пандемии, %			
Дистанционная	11,7	12,5	11,9
Гибридная	56,1	60,0	56,8
Очная	32,1	27,5	31,4
χ^2	58,05	14,15	71,83
Уровень значимости различий с теоретическим распределением	$p \leq 0,0001$	$p \leq 0,001$	$p \leq 0,0001$

Подавляющее большинство студентов считают, что дистанционная форма имеет достоинства, среди которых:

– *экономия жизненных ресурсов; экономия денег* (на проезд и питание);

– *усиление временных ресурсов*: экономия времени на проезд – 26,7 % ответов в обобщенной выборке; в случае проактивного отношения – возможность оптимизации, управления временем – 14,3 %. В ходе «дистанта» можно более эффективно распределять время (1,1 %); уделять больше времени учебе (2,1 %); работе (0,8 %); совмещать работу и учебу (2,5 %), выполнять домашние дела (0,8 %); отдыхать (5,3 %); работать в режиме многозадачности (1 %);

– *усиление пространственных ресурсов* понималось как мобильность – 6,1 %; возможность учиться из родного города (1,1 %); из дома (3,4 %), исключать переезды (4,6 %); сочетать учебу в вузе и стажировку за рубежом (0,2 %).

Ответы о *средствах и условиях продуктивной деятельности* делились на подкатегории:

– *оптимизация условий обучения* связана с возможностью учиться в комфортной домашней обстановке (7,2 %); с отсутствием шума, помех (0,4 %); с менее строгими нормами поведения в ходе занятий онлайн (1,9 %);

– *создание условий для обучения при неблагоприятных обстоятельствах*, когда «ничего не мешает посещать пары» (0,2 %) и можно учиться во время болезни (1,7 %), а также меньше опаздывать (0,6 %);

– подкатегория *методические средства*, повышающие качество или облегчающие обучение, включала ответы о повышении качества обучения благодаря увеличению количества заданий (0,4 %), лучшему проведению практических занятий (0,6 %), облегчению обучения (2,1 %).

– среди *коммуникативных ресурсов* были названы возможность более легкой или активной работы для застенчивых и тревожных студентов (1,3 %)

и повышение интерактивности в работе с преподавателем (1,5 %).

Интересны подкатегории ответов об изменении свойств субъекта учения:

– *физиологические ресурсы, сохранение оптимального функционального состояния и здоровья*: ответы об увеличении времени для сна (7,2 %), о снижении стресса (1,8 %), об экономии сил на дорогу (0,8 %), о возможности

не заболеть COVID-19 (2,9 %) и правильно питаться (0,4 %);

– *психологические, личностные ресурсы, развитие компетенций*: ответы о возможности освоения технологий (0,6 %), о развитии способностей к самообразованию (0,2 %) и приспособлении к обстоятельствам (0,2 %).

Полные результаты контент-анализа ответов на вопрос о достоинствах дистанционного образования приведены в таблице 2.

Таблица 2. Достоинства дистанционной формы

Table 2. Advantages of the distance form

Наименование и коды категорий и подкатегорий	Выборка					
	Все		РЭУ		Другие вузы	
	Ответы	%	Ответы	%	Ответы	%
Категории ответов						
I Ответ отсутствует	4	0,8	4	1,0	0	0
II Не знаю (не могу ответить)	1	0,2	1	0,2	0	0
III Дан содержательный ответ	470	98,9	396	98,8	74	100
Подкатегории категории III						
III А Достоинств нет	6	1,3	6	1,5	0	0
III Б Выделены достоинства	464	97,7	390	97,3	74	100
Подкатегории III Б						
Обобщенный ответ (экономия жизненных ресурсов) III Б1	2	0,4	2	0,5	0	0
Экономия затрат (денег) на дорогу и питание III Б2	29	6,1	23	5,7	6	8,1
Временные ресурсы III Б3	195	41,1	164	40,9	31	41,9
Экономия времени III Б3 (1)	127	26,7	108	26,9	19	25,7
Управление временными ресурсами III Б3 (2)	68	14,3	56	14,0	12	16,2
Пространственные ресурсы III Б4	73	15,4	60	15,0	13	17,6
Средства и условия продуктивной деятельности III Б5	82	17,3	67	16,7	15	20,3
Оптимизация условий обучения III Б5 (1)	45	9,5	35	8,7	10	13,5
Организационные условия для обучения в неблагоприятных обстоятельствах III Б5 (2)	11	2,3	11	2,7	0	0
Методические средства повышения качества и облегчения обучения III Б5 (3)	15	3,2	13	3,2	2	2,7
Оптимизация использования технологий III Б5 (4)	11	2,3	8	2,0	3	4,1
Коммуникативные ресурсы III Б6	13	2,7	11	2,7	2	2,7
Психологические, личностные, физиологические ресурсы III Б7	65	13,7	61	15,2	4	5,4
Физиологические ресурсы, сохранение здоровья III Б7 (1)	60	12,6	56	14,0	4	5,4
Психологические, личностные ресурсы, развитие компетенций III Б7 (2)	5	1,1	5	1,2	0	0
Другие достоинства III Б8	5	1,1	2	0,5	3	4,1

Ранжирование подкатегорий названных достоинств показало, что наибольшее значение во всех выборках имеют временные ресурсы (экономия, оптимизация времени); второе место по значимости занимают преимущества средств и условий осуществления деятельности. Но если для студентов РЭУ важнее психологические, личностные, физиологические ресурсы, то в выборке студентов других вузов более важны пространственные ресурсы и экономия денег. Анализ межгруппового сходства рангов ответов показал значимую на уровне $p \leq 0,003$ корреляцию; $r_s = 0,886$), то есть представления студентов обеих выборок о достоинствах дистанционной формы обучения сходны.

Анализ самых частотных ответов (составляющих более 5 %) в общей выборке показал 4 главных достоинства «дистанта»: 1) экономия времени на проезд и сборы на учебу (22,7 %); 2) возможность высыпаться и комфортность обстановки (по 7,2 %); 3) мобильность (6,1 %); 4) увеличение свободного времени (5,3 %).

На вопрос о недостатках дистанционной формы обучения всего был получен 501 ответ (423 ответа в выборке РЭУ им. Г. В. Плеханова, 78 – в выборке других вузов). Лишь 8 человек отметили, что не видят недостатков «дистанта»; большинство назвали хотя бы один недостаток.

Ряд студентов полагает, что дистанционная форма приводит к *снижению качества обучения, успеваемости*. Недостатком представляется *отсутствие скидок при оплате* дистанционного обучения при его невысоком качестве.

В подкатегории *проблемы организации, обеспечения учебного процесса* наиболее значимыми оказались ответы о технических проблемах. Также частотными являются сообщения о трудностях освоения отдельных дисциплин (математики, физкультуры, творческих курсов).

Неготовность преподавателей к переходу на дистанционное обучение (недостаточное владение технологиями) отмечают 4,2 % студентов (2 % ответов), в то время как о неготовности студентов пишет лишь один испытуемый (0,4 %). Кроме того, отмечаются коммуникативные трудности, связанные с нехваткой личного общения, с возникающими в условиях дистанционной формы барьерами общения («металлический голос» преподавателя, проблемы оперативной обратной связи). Недостаточность общения с преподавателем называлась чаще, чем дефицит общения со студентами (соответственно 12 % и 5,6 % ответов).

Подкатегория *изменение образа жизни* включает подкатегории, наиболее значимой из которых является возрастание учебной нагрузки, количества заданий (4,8 % ответов), с чем связана необходимость проводить много времени за компьютером. Ряд опрошенных отмечали отсутствие студенческой жизни.

Рассматривая свои негативные состояния, испытуемые отмечали снижение учебной мотивации, трудности саморегуляции, концентрации внимания, утомление от «дистанта». Наиболее частотными стали ответы о трудностях понимания учебного материала (5,8 % ответов).

Ранжирование ответов о недостатках дистанционного обучения позволило выявить сходство обеих выборок (корреляционный анализ показал достаточно высокую степень межгрупповой корреляции рангов ответов: $r_s = 0,991$, $p \leq 0,0001$). Наиболее значимы для испытуемых обеих выборок проблемы организации дистанционного образования, возникающие при этом коммуникативные трудности и неблагоприятные состояния студента – субъекта деятельности.

Анализ самых частотных ответов (составляющих более 5 % от всего массива), позволил выявить 4 наиболее значимых недостатка: 1) технические проблемы (17,4 %); 2) отсутствие «живого общения», трудности контакта с преподавателем в электронной среде (12 %); 3) трудности восприятия и усвоения учебного материала (5,8 %); 4) отсутствие «живого общения» и контакта с группой, студентами (по 5,6 %).

Полные результаты контент-анализа ответов на вопрос о недостатках дистанционного обучения даны в таблице 3.

Выводы. Эмпирическое исследование, проведенное в период второй волны пандемии, показало, что для студентов-гуманитариев остались значимыми почти все недостатки дистанционной формы, выявленные в период экстренного перехода на дистанционное обучение в начале пандемии. В разных выборках студентов проявилась общность оценок дистанционного образования. Сходство оценок выявлено также в ответах девушек и юношей, что указывает на универсальный характер отмеченных трудностей и преимуществ «дистанционки».

Трудности онлайн-взаимодействия с преподавателями, нехватка «живого общения», отмеченные студентами в декабре 2020 г., когда карантинные ограничения были не столь жесткими, – показатель фрустрации глубинной потребности, составляющей суть образовательного процесса: «Взаимодействие обучающего и обучаемого – это в первую очередь коммуникации. Но и в более широком смысле коммуникации формируют не только тезаурус, «запас знаний», но и смыслы, контекст и способ их сочетания» [20, с. 665]. Ряд проблем (отсутствие мотивации, трудности обработки информации) можно объяснить как коммуникационной недостаточностью дистанционного обучения, так и отсутствием у студентов необходимых компетенций для работы в цифровой среде (критическое мышление, владение техниками саморегуляции).

Таблица 3. Недостатки дистанционной формы обучения

Table 3. Disadvantages of distance learning

Наименование и коды категорий и подкатегорий	Выборка					
	Все		РЭУ		Другие вузы	
	Ответы	%	Ответы	%	Ответы	%
Категории ответов						
Ответ отсутствует Н I	2	0,4	2	0,5	0	0
Не знаю (не могу ответить) Н II	1	0,2	1	0,2	0	0
Дан содержательный ответ Н III	498	99,4	420	99,3	78	100
Подкатегории ответов Н III						
Недостатков нет Н III А	8	1,6	8	1,9	0	0
Выделены недостатки Н III Б	490	97,8	412	97,4	78	100
Снижение успеваемости, качества образования, неэффективность учебного процесса Н III Б 1	22	4,4	20	4,7	2	2,6
Отсутствие скидок (необоснованность оплаты за обучение) Н III Б 2	9	1,8	9	2,1	0	0
Проблемы организации, обеспечения учебного процесса Н III Б 3	167	33,3	134	31,7	33	42,3
Неудобный, измененный формат обучения Н III Б 3 (1)	3	0,6	2	0,5	1	1,3
Не всем доступно обучение Н III Б 3 (2)	2	0,4	2	0,5	0	0
Технические проблемы (с интернетом, работой образовательных платформ, гаджетами) Н III Б 3 (3)	87	17,4	64	15,1	23	29,5
Зависимость занятий от обстоятельств Н III Б 3 (4)	2	0,4	1	0,2	1	1,3
Условия обучения (отвлекающие факторы, нет условий для выполнения некоторых заданий) Н III Б 3 (5)	15	3,0	15	3,5	0	0
Организационные проблемы (трудность использования образовательных платформ, избыточность источников информации) Н III Б 3 (6)	12	2,4	8	1,9	4	5,1
Недостаточная готовность преподавателей к работе в электронной среде Н III Б 3 (7)	10	2,0	9	2,1	1	1,3
Ученики плохо владеют технологиями Н III Б 3 (8)	1	0,2	1	0,2	0	0
Проблемы изучения отдельных дисциплин Н III Б 3 (9)	17	3,4	17	4,0	0	0
Снижение эффективности, трудности проведения практических занятий и групповой работы Н III Б 3 (11)	7	1,4	6	1,4	1	1,3
Сложности проведения семинаров Н III Б 3 (12)	2	0,4	2	0,5	0	0
Проявления формального отношения студентов к обучению, недостаточность контроля Н III Б 3 (13)	9	1,8	7	1,7	2	2,6
Коммуникативные затруднения Н III Б 4	142	28,3	120	28,4	22	28,2
Нет живого общения – без конкретизации Н III Б 4 (1)	28	5,6	19	4,5	9	11,5

Окончание табл. 3

Наименование и коды категорий и подкатегорий	Выборка					
	Все		РЭУ		Другие вузы	
	Ответы	%	Ответы	%	Ответы	%
Утрата социума Н III Б 4 (2)	3	0,6	2	0,5	1	1,3
Нет контакта, живого общения, затрудненность общения с преподавателем Н III Б 4 (3)	60	12,0	53	12,5	7	9,0
Нет контакта с группой, студентами Н III Б 4 (4)	28	5,6	27	6,4	1	1,3
Нет социализации (не приобретаются навыки коммуникации) Н III Б 4 (5)	5	1,0	5	1,2	0	0
Коммуникативные трудности обучения, снижающие его эффективность Н III Б 4 (6)	18	3,6	14	3,3	4	5,1
Изменения образа жизни Н III Б 5	49	9,8	41	9,7	8	10,3
Возрастание нагрузки, увеличение количества домашних заданий Н III Б 5 (1)	24	4,8	19	4,5	5	6,4
Постоянное пребывание за компьютером Н III Б 5 (2)	9	1,8	7	1,7	2	2,6
Не удастся выйти на улицу Н III Б 5 (3)	3	0,6	2	0,5	1	1,3
Нет студенческой жизни, возможностей участия во внеучебной работе Н III Б 5 (4)	13	2,6	13	3,1	0	0
Состояние студента-субъекта деятельности Н III Б 6	91	18,2	78	18,4	13	16,7
Трудности саморегуляции Н III Б 6 (1)	34	6,8	28	6,6	6	7,7
Трудности с планированием времени Н III Б 6 (1) ₁	4	0,8	4	0,9	0	0
Нет (недостаточно) мотивации, интереса Н III Б 6 (1) ₂	11	2,2	10	2,4	1	1,3
Трудности самоорганизации, низкая дисциплинированность Н III Б 6 (1) ₃	20	4,0	17	4,0	3	3,8
Когнитивные трудности Н III Б 6 (2)	34	6,8	28	6,6	6	7,7
Плохая концентрация внимания, отвлекаемость Н III Б 6 (2) ₁	5	1,0	4	0,9	1	1,3
Трудности восприятия и усвоения учебного материала Н III Б 6 (2) ₂	29	5,8	24	5,7	5	6,4
Проблемы со здоровьем, психическим состоянием Н III Б 6 (3)	22	4,4	19	4,5	3	3,8
Негативные факторы и эффекты для здоровья Н III Б 6 (3) ₁	16	3,2	13	3,1	3	3,8
Высокое утомление, снижение настроения Н III Б 6 (3) ₂	6	1,2	6	1,4	0	0
Другие недостатки Н III Б 7	10	2,0	10	2,4	0	0

Вероятно, ряд трудностей можно устранить путем методической перестройки дистанционных курсов, которые не должны быть «калькой» традиционных курсов. Представляется целесообразным усовершенствование системы процедур и материалов оценки знаний, автоматизация обратной связи, упорядочивание элементов курса по уровню трудности. Необходимо отметить принципиальную дефицитность дистанционного обучения при формировании компетенций для творческих направлений.

Сохраняют свое значение для студентов и достоинства дистанционного обучения, некоторые из которых (возможность обучаться из любой точки мира, удобство использования источников информации) являются сущностными для этой формы. Другие же, скорее, воспринимаются как средство компенсации недостатков организации традиционного образования (например, значительных трат ресурсов студентов, обучающихся в больших городах).

Студенты, вынужденные из-за COVID-ограничений учиться дистанционно, довольно редко выходят за рамки сложившейся ситуации и опробывают дополнительные образовательные возможности «дистанта». Лишь немногие осознают перспективы освоения специфических цифровых компетенций. Чаще всего основаниями для оценки дистанционной формы обучения для студентов являются ценности выживания, а не самореализации, хотя в ряде исследований утверждается значимость для поколения миллениалов постматериалистических ценностей. Вероятно, фактором актуализации ценностей выживания стало изменение условий жизни общества во время пандемии.

Фундаментальные изменения культурных ценностей происходят через смену поколений: в стабильные периоды ценности окончательно формируются к 25 годам и остаются неизменными в течение жизни. К. Вельцель с соавторами ставит вопрос о кризисе ценностей под влиянием переживания пандемии COVID-19, которая может привести к их быстрым изменениям [18]. А. Л. Демчук предполагает, что пандемический кризис изменит соотношение ценностей выживания и самореализации [19].

Противоречие тенденций цифровизации образования в условиях пандемии проявилось в том, что важнейший ресурс реализации постматериалистических ценностей стал восприниматься как фактор фрустрации базовых потребностей субъектов образования.

Неоднозначные оценки дистанционного формата (как более удобного, но менее эффективного, чем обычный формат) все же приводят большинство опрошенных студентов к выбору дистанционной и гибридной форм обучения как наиболее приемлемых.

Вызовы современного мира определяют необходимость освоения человеком форм и инструментов саморазвития и образования через всю жизнь. В обучении и профессиональном развитии будут востребованы специфические компетенции, необходимые для деятельности и в традиционном очном, и дистанционном (онлайн), и гибридном форматах. Основная задача образования – способствовать развитию компетентных, активных, творческих субъектов – остается значимой и в условиях кризиса, что задает вузам целевую установку оставаться агентом актуализации постматериалистических ценностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. 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: 10.15372/PEMW20200104.
2. Абдрахманова Г. И., Вишневский К. О., Гохберг Л. М. [и др.]. Что такое цифровая экономика? Тренды, компетенции, измерение : доклад НИУ ВШЭ : к XX Апрельской междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, 9–12 апр. 2019 г. Москва ; Санкт-Петербург : ВШЭ, 2019. 81 с.
3. Кужелева-Саган И. П. Общие контуры онтологии образования в эпоху нового кочевничества // Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 1. С. 200–211. DOI: 10.23951/2307-6127-2020-1-200-211.
4. Инглхарт Р., Вельцель К. Модернизация, культурные изменения и демократия: последовательность человеческого развития. Москва : Новое изд-во, 2011. 464 с.
5. Воскресенский А. А., Рабош В. А., Сунягина А. Г. Постматериальные ценности поколения Z на пути к обществу знаний – к постановке проблемы // Общество. Среда. Развитие. 2018. № 1. С. 84–87.
6. Гришанков Д., Жердев Ф., Ходырев А. Три миссии университета // Ведомости. 30.09.2020. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2020/09/29/841592-tri-missii> (дата обращения: 02.02.2021).
7. Алешковский И. А., Гаспарович А. Т., Крухмалева О. В., Нарбут Н. П., Савина Н. Е. Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности // Высшее образование в России. 2020. Vol. 29, № 10. С. 86–100. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100>.
8. «Дистанционное образование», 2020 год. URL: https://raex-a.ru/researches/distance_education/2020 (дата обращения: 02.02.2021).
9. Опрос студентов российских вузов об условиях дистанционного обучения. URL: <https://cim.hse.ru/covidsurvey> (дата обращения: 02.02.2021).
10. Белинская Д. В., Круглова К. С., Рязанова И. В. Особенности дистанционного обучения в период

самоизоляции (на примере мнений студентов ТГУ имени Г. Р. Державина) // ПОИСК: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура. 2020. № 3. С. 63–57.

11. Mohalik R., Sahoo S. E-readiness and perception of student teachers' towards online learning in the midst of COVID-19 pandemic // SSRN Electronic Journal. 6.08.2020. URL: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3666914> (accessed 02.02.2021).

12. Шалагинова К. С., Декина Е. В. Психолого-педагогические аспекты дистанционного образования в условиях пандемии: по материалам анкетирования студентов – будущих психологов // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12, № 3. С. 80–94. DOI:10.17759/psyedu.20201200305.

13. Son C., Hegde S., Smith A., Wang X., Sasangohar F. Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: interview survey study // Journal of Medical Internet Research. 2020. Vol. 22, № 9. Art. e21279. DOI: 10.2196/21279.

14. Bączek M., Zagańczyk-Bączek M., Szpringer M., Jaroszyński A., Wozakowska-Kapłon B. Students' perception of online learning during the COVID-19 pandemic: a survey study of Polish medical students // Research Square. DOI: <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-41178/v1>.

15. Набокова Л. С., Рогачева Ю. С. Цифровая образовательная среда в условиях пандемии: интенции студенческой аудитории // Профессиональное

образование в современном мире. 2020. № 3. С. 4041–4052. DOI: 10.15372/PEMW20200314.

16. Bao W. COVID-19 and online teaching in higher education: a case study of Peking University // Human Behavior and Emerging Technologies. 2020. Vol. 2, № 2. P. 113–115. DOI: 10.1002/hbe2.191.

17. Fishman R., Hiler T. New Polling from New America & Third Way on COVID-19's impact on current and future college students. URL: <https://www.thirdway.org/memo/new-polling-from-new-america-third-way-on-covid-19s-impact-on-current-and-future-college-students> (accessed 02.02.2021).

18. Welzel C., Boehnke K., Delhey J., Deutsch F., Eichhorn J. Values in crisis – a crisis of values? Moral values under the imprint of the corona pandemic // WAPOR. 8.07.2020. URL: <https://wapor.org/values-in-crisis-a-crisis-of-values-moral-values-under-the-imprint-of-the-corona-pandemic/> (accessed 02.02.2021).

19. Демчук А. Л. Возможные глобальные и региональные последствия пандемии коронавируса // Россия и Америка в XXI веке. 2020. Вып. 2. DOI: 10.18254/S207054760010412-0.

20. Кошель В. А., Сегал А. П. Проблемы современных трансформаций субъекта знания и процесса познания // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6. № 4. С. 664–669. DOI: 10.15372/PEMW20160413.

REFERENCES

1. 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, pp. 3418–3427. DOI: 10.15372/PEMW20200105. (In Russ.).

2. Abdrakhmanova G. I., Vishnevsky K. O., Gokhberg L. M. [et al.]. *What is the digital economy? Trends, competencies, measurement : report of the Higher School of Economics: for the XX April intern. sci. conf. on economic and social development, Apr. 9–12, 2019*. Moscow, Saint Petersburg, HSE, 2019, 81 p. (In Russ.).

3. Kuzheleva-Sagan I. P. General frames for the ontology of education in the era of new nomadism. *Scientific-Pedagogical Review*, 2020, no. 1, pp. 200–211. DOI: 10.23951/2307-6127-2020-1-200-211. (In Russ.).

4. Inglehart R., Welzel C. *Modernization, cultural change and democracy: the human development sequence*. Moscow, Novoe izdatelstvo, 2011, 462 p. (In Russ.).

5. Voskresensky A. A., Rabosh V. A., Sunyagina A. G. Postmaterial values of generation Z on the way to the knowledge society – to the problem statement. *Society. Environment. Development*, 2018, no. 1, pp. 84–87. (In Russ.).

6. Grishankov D., Zherdev F., Khodyrev A. Three missions of the university. *Vedomosti*, 30.09.2020. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2020/09/29/841592-tri-missii> (accessed 02.02.2021). (In Russ.).

7. Aleshkovskiy I. A., Gasparishvili A. T., Krukhmaleva O. V., Narbut N. P., Savina N.E. Russian

university students about distance learning: assessments and opportunities. *Higher Education in Russia*, 2020, vol. 29, no. 10, pp. 86–100. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100>. (In Russ.).

8. «Distance education», 2020. URL: https://raex-a.ru/researches/distance_education/2020 (accessed 02.02.2021). (In Russ.).

9. *Survey of students of Russian universities on the conditions of distance learning*. URL: <https://cim.hse.ru/covidsurvey> (accessed 02.02.2021). (In Russ.).

10. Belinskaya D. V., Kruglova K. S., Ryazanova I. V. Features of distance learning in the period of self-isolation (on the example of the opinions of students of G. R. Derzhavin TSU. *POISK: Policy. Social Science. Art. Sociology. Culture*, 2020, no. 3, pp. 63–57. (In Russ.).

11. Mohalik R., Sahoo S. E-readiness and perception of student teachers' towards online learning in the midst of COVID-19 pandemic. *SSRN Electronic journal*, 06.08.2020. URL: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3666914> (accessed 02.02.2021).

12. Shalaginova K. S., Dekina E. V. Psychological and pedagogical aspects of distance education in the conditions of a pandemic: based on the materials of a survey of students – future psychologists. *Psychological-Educational Studies*, 2020, vol. 25, no. 3, pp. 80–94. DOI: 10.17759/pse.2020250305 (In Russ.).

13. Son C., Hegde S., Smith A., Wang X., Sasangohar F. Effects of COVID-19 on college students' mental health

in the United States: interview survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 2020, vol. 22 no. 9, art. e21279. DOI: 10.2196/21279.

14. Bączek M., Zagańczyk-Bączek M., Szpringer M., Jaroszyński A., Wozakowska-Kapłon B. Students' perception of online learning during the COVID-19 pandemic: a survey study of Polish medical students. *Research Square*. DOI: <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-41178/v1>.

15. Nabokova, L. S., Rogacheva, Yu. S. Digital educational environment in the pandemic context: the student audience intentions. *Professional Education in the Modern World*, 2020, no. 3, pp. 4041–4052. DOI: 10.15372/PEMW20200314. (In Russ.).

16. Bao W. COVID-19 and online teaching in higher education: a case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2020, vol. 2, no. 2, pp. 113–115. DOI: 10.1002/hbe2.191.

17. Fishman R., Hiler T. *New polling from New America and Third Way on COVID-19's impact on current and future*

college students. URL: <https://www.thirdway.org/memo/new-polling-from-new-america-third-way-on-covid-19s-impact-on-current-and-future-college-students> (accessed 02.02.2021).

18. Welzel C., Boehnke K., Delhey J., Deutsch F., Eichhorn J. Values in crisis – a crisis of values? Moral values under the imprint of the corona pandemic. *WAPOR*, 08.07.2020. URL: <https://wapor.org/values-in-crisis-a-crisis-of-values-moral-values-under-the-imprint-of-the-corona-pandemic/> (accessed 02.02.2021).

19. Demchuk A. Possible global and regional consequences of a coronavirus pandemic. *Russia and America in the 21st Century*, 2020, no. 2. DOI: 10.18254/S207054760010412-0. (In Russ.).

20. Koshel V. A., Segal A. P. Problems of modern transformations of the subject of knowledge and the process of cognition. *Professional Education in the Modern World*, 2016, vol. 6, no. 4, pp. 664–669. DOI: 10.15372/PEMW20160413. (In Russ.).

Информация об авторах

Казакова Лариса Петровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и организационной психологии, Институт экономики и культуры (Российская Федерация, 105318, г. Москва, ул. Ибрагимов, д. 31, корп. 1, e-mail: kazakovaLP@yandex.ru).

Кошель Владимир Андреевич – кандидат философских наук, доцент кафедры рекламы, связей с общественностью и дизайна, Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова (Российская Федерация, 117997, г. Москва, Стремянный переулок, 36. e-mail: logikaistorii@yandex.ru).

Чанкова Елена Вадимовна – доктор социологических наук, профессор кафедры рекламы, связей с общественностью и дизайна, Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова (Российская Федерация, 117997, г. Москва, Стремянный переулок, 36. e-mail: chev3@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 12.04.2021

После доработки 17.05.2021

Принята к публикации 08.07.2021

Information about the authors

Larisa P. Kazakova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of General and Organizational Psychology, Institute of Economics and Culture (31, bldg. 1, Ibragimova str., Moscow, 105318, Russian Federation, e-mail: kazakovaLP@yandex.ru).

Vladimir A. Koshel – Candidate of Philosophic Sciences, Associate Professor, Department of Advertisement, Public Relations and Design, Plekhanov Russian University of Economics (36, Stremyanny pereulok, Moscow, 117997, Russian Federation, e-mail: logikaistorii@yandex.ru).

Elena V. Chankova – Doctor of Sociological Sciences, Professor, Department of Advertisement, Public Relations and Design, Plekhanov Russian University of Economics (36, Stremyanny pereulok, Moscow, 117997, Russian Federation, e-mail: chev3@yandex.ru).

The paper was submitted 12.04.2021

Received after reworking 17.05.2021

Accepted for publication 08.07.2021

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-06

УДК 177.7

Оригинальная научная статья

Трансформация образования в перспективе светской этики

А. П. Слащинина

*Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С. П. Королева
Самара, Российская Федерация
e-mail: apslashinina@gmail.com*

Аннотация. *Введение.* В статье анализируются предпосылки трансформации системы высшего образования к триединству социального, эмоционального, этического обучения. *Постановка задачи.* На примере университета Эмори (Emory. USA) рассматривается формирование системы образования с применением светской буддийской этики. Большое внимание уделяется выступлениям Далай-ламы, а также влиянию буддийской философии образования на систему социально-эмоционального и этического образования. *Методология и методика исследования* представлены теоретическим анализом учебной программы социально-эмоционально-этического обучения. Объектом исследования является буддийская философия образования. В качестве предмета исследования выступает программа SEE Learning (социально-эмоционально-этическое обучение) как способ рецепции буддийской философии образования в систему высшего образования. *Результаты.* Автор рассматривает реализацию программы SEE Learning – социально-эмоционально-этического обучения на базе университета Эмори (Атланта, штат Джорджия). Эта программа есть результат сотрудничества университета с Далай-ламой XVI и Тибетской общиной изгнанников. *Выводы.* Автор приходит к выводу о том, что смена ценностных ориентаций и деколонизация образования являются факторами, влияющими на развитие образовательных систем. Социально-эмоционально-этическое обучение способно решить проблему недостатка этического образования в университетах. Благодаря ее внедрению вузы смогут выпускать не только практически и теоретически грамотных специалистов, но и личностей, способных понимать последствия принятых ими решений.

Ключевые слова: социальная философия, философия образования, постматериальные ценности, светская этика, философия буддизма, социально-эмоционально-этическое обучение

Для цитирования: Слащинина А. П. Трансформация образования в перспективе светской этики // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 3. С. 54–62. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-06>

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-06
Original Paper

Transformation of education in the perspective of secular ethics

Slashchinina, A. P.

*Samara National Research University
Samara, Russian Federation
e-mail: apslashinina@gmail.com*

Abstract. The article analyzes the preconditions for the transformation of the higher education system to the trinity of social, emotional, and ethical learning. The author considers the formation of education system with the use of secular Buddhist ethics on the example of Emory University (Emory, USA). The article pays great attention to the speeches of Dalai Lama and the influence of Buddhist philosophy of education on the system of socio-emotional and ethical education. The theoretical analysis of the curriculum of social-emotional-ethical training presents the methodology and the methods of the study. The object of the research is the Buddhist philosophy of education. The subject of the study is SEE Learning program (social-emotional-ethical learning) as a way of reception of the Buddhist philosophy of education in the higher education system. The author considers the implementation of SEE Learning program – social-emotional-ethical learning at Emory University (Atlanta, Georgia). This program is the result of the university's collaboration with Dalai Lama XVI and the Tibetan Exile Community. The author concludes that the change of value orientations and the decolonization of education are factors that influence the development of educational systems. Social-emotional-ethical learning can solve the problem of lack of ethical education at universities. The introduction of ethics education will enable higher education institutions to produce not only practically and theoretically competent professionals, but also individuals who are able to understand the consequences of their decisions.

Keywords: social philosophy, philosophy of education, postmaterial values, secular ethics, philosophy of Buddhism, social-emotional-ethical education

Citation: Slashchinina, A. P. [Transformation of education in the perspective of secular ethics]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 3, pp. 54–62. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-06>

Введение. Начало XXI в. характеризуется радикальными переменами в области образования, что ставит перед философами задачу поиска новых образовательных концепций, адекватных современным реалиям. Многолетние мировые исследования ценностных ориентаций, проводимые Р. Инглхартom, обнаружили устойчивый тренд смены ценностных ориентаций от материальных к постматериальным, а также возрастающую роль ценностей саморазвития, образования [1, с. 40]. Все это ведет к смене образовательных парадигм.

Пандемия, начавшаяся в 2020 г., еще больше актуализировала давно назревшую проблему – растущее отчуждение в образовании как результат перехода к дистанционному обучению. Карантинные меры стали социальным вызовом, который ускорил процесс перехода к новому технологическому укладу в образовании, что негативно сказывается на социализации. Так, Ю. М. Цыгалов отмечает, что «дистанционное обучение не развивает коммуникабельность и навыки командной работы, так как у студента минимальные контакты как с преподавателями, так и другими студентами» [2, с. 63]. Кроме

того, не следует забывать, что некоторые знания и навыки передаются только при личном контакте.

Один из предлагаемых путей формирования новой образовательной парадигмы заключается в гуманизации образования. Об актуальности гуманизации и гуманитаризации образования пишут В. И. Панарин, В. И. Паршиков и С. И. Черных. Так, в совместной работе они отмечают, что «гуманизация и гуманитаризация являются необходимым условием обновления содержания образования современного вуза, поскольку технократическое мышление опустошающе действует на культуру. Осознание этого противоречия делает проблему гуманизации и гуманитаризации образования в XX веке действительно актуальной. Именно через гуманитарно-нравственные ценности будущий специалист должен видеть научно-технические проекты, технологию и методологию технического творчества, что позволит ему осуществить свободный выбор средств саморазвития, сохранить и развить свой потенциал и идентичность» [3, с. 34].

В настоящее время университеты нацелены на развитие у студентов технократического

мышления, что, по мнению некоторых ученых, вызывает «деградацию гуманности и рост бездуховности в обществе» [4 с. 46]. В этой ситуации альтернативой может стать парадигма, основанная на светской буддийской этике. Важность такого подхода подчеркивает в своих работах Далай-лама: «Будущее мира – в руках наших детей. Поэтому, если мы хотим принести в мир побольше сострадания – и тем самым создать более справедливое общество, – очень важно научить наших детей быть ответственными, заботливыми людьми» [5, с. 83]. Вот уже несколько лет существует проект университета Emory (Атланта, США), реализуемый с использованием буддийской философии образования и направленный на формирование парадигмы социального эмоционального обучения.

В данном контексте буддийская философия рассматривается как система знаний о сознании, а не просто религиозное верование. Так, М. Н. Кожевникова утверждает, что «не менее перспективно рассматривать буддизм как образование и рефлексию об образовании» [6, с. 235]. О положительном эффекте межкультурного подхода говорит известный буддолог В. Г. Лысенко: «Встреча европейской и буддийской философии сознания может привести к появлению новых идей и концепций с каждой стороны, а создание такого диалогического пространства и будет, с моей точки зрения, эффектом межкультурной философии» [7, с. 93]. В этой связи можно привести оценку буддизма А. Эйнштейном, который говорил, что буддизм – «космическая религия», которая должна «преодолеть представление о Боге как личности, а также избежать догм и теологии. Охватывая и природу, и дух, она будет основываться на религиозном чувстве, возникающем из переживания осмысляемого единства всех вещей – и природных, и духовных. Таковому описанию соответствует буддизм. Если и есть религия, которая сможет удовлетворить современным научным потребностям, – ею станет буддизм»¹. Философия буддизма полностью оправдывает этот статус за счет своей релевантности актуальным в наше время проблемам толерантности, энвайронментализма и минимализма.

Предлагаемую парадигму образования, по нашему мнению, следует анализировать в рамках деколониального подхода, разработанного В. Миньоло. Согласно его воззрениям европейский колониализм оставил свой отпечаток не только в политических и экономических структурах нынешней мировой системы, но и в области культуры, науки и образования. Современное мышление крайне ограничено из-за доминирования западной и европоцентристской точки зрения. Все это ведет

не только к формулированию и предпочтению западных точек зрения и мировоззрения, но и к игнорированию и даже подавлению точек зрения других культур. В связи с этим особую актуальность приобретает всеобъемлющая деколонизация современной мысли и знаний. Возможность для такой деколонизации заключается в том, что «поскольку незападное знание не было убито, сегодня оно не только воскресает и возрождается с темной стороны модерности, но если и есть надежда выжить на планете, то именно благодаря воспоминаниям и представлениям, которые вестернизация под знаменем модерности не сможет завоевать и, конечно, уничтожить» [8, р. 207].

В своих работах В. Миньоло большое внимание уделяет именно деколонизации образования; основной тезис его работы: «Учиться не учиться: деколониальное мышление в Евразии и Латинской Америке» заключается в том, чтобы начать процесс отделения от имперского образования и построения деколониальных знаний. «Учиться не учиться» здесь означает двойное движение: деколонизацию гуманитарных наук, унаследованных от Ренессанса и Просвещения, и движение в сторону превращения деколониальных гуманитарных наук во всеохватывающий горизонт знаний, в рамках которого должны быть задуманы и введены в действие научные, технологические и профессиональные школы. Амавтай Васи (Дом Мудрости) – это модель, которая обеспечивает нам потребность в обучении для того, чтобы не учиться для того, чтобы переосмыслить деколониальные гуманитарные науки, а также для того, чтобы «задуматься о них и ввести их в действие» [9, р. 28].

Постановка задачи. Несмотря на то что буддийская философия образования рассматривалась ранее М. Н. Кожевниковой, Т. В. Бернюкевич и другими исследователями, изучающими философию буддизма, до сих пор не проводилось исследований, посвященных способам рецепции буддийской светской этики в практику университетского образования. Целью нашего исследования является рассмотрение программы SEE Learning как способа рецепции буддийской философии образования в систему высшего образования.

Методология и методика исследования представлены теоретическим анализом учебной программы социального, эмоционального, этического обучения, сравнением и обобщением научно-практических исследований зарубежных и отечественных ученых, таких как М. Н. Кожевникова, Р. Инглхарт, В. Миньоло и др. Важную часть статьи занимает анализ программы SEE Learning, ее связи с буддийской философией образования и способами рецепции в современную систему высшего образования.

Анализ отечественной и зарубежной научной литературы показал, что проблема внедрения

¹ Нартанг Бюллетень. 1993. № 12. С. 51.

этической парадигмы образования, базирующейся на буддийской философии образования, в систему высшего образования до сих пор не была поставлена и изучена. Объектом настоящего исследования является философия образования; предметом – программа SEE Learning как способ рецепции буддийской философии образования в систему высшего образования. Практическая значимость исследования заключается в возможностях рецепции программы SEE Learning в систему российского высшего образования.

Результаты. Буддийские монастыри со времен Древней Индии представляли собой образовательные центры, университеты с многолетней программой обучения. Особенностью программ буддийских университетов было то, что овладение учением всегда означало не ученость, но глубокое интегрирование учения в личность. На такое овладение направлена базовая трехчастная методологическая схема изучения: слушание, критический анализ, созерцание-освоение. Первая стадия процесса подразумевала буквально то изучение, которое осуществлялось на лекциях учителей и при чтении и заучивании текстов, – это поглощение информации; вторая стадия – это интеллектуальное освоение изученного; третья стадия процесса позволяла достичь интеграции изученного в психику на разных уровнях: дискурсивном и недискурсивном [10, с. 511].

Для последователей буддизма образование в принципе имеет большую ценность. Так, Л. Б. Четырова отмечает: «Ценность образования обусловлена особенностями ментальности калмыков-буддистов. Образование и образованность традиционно ассоциировалась с ламами, авторитет которых в обществе был высок» [11, с. 69]. Тибетолог-буддолог, философ образования М. Н. Кожевникова считает, что образование – это овладение (учеником) своим умом и преобразование направленности мотивации (с «Я» на других), делающее возможным наиболее полную реализацию природы человека ради служения другим. Цель образования – преодоление собственного неудовлетворительного инфантильного состояния, достижение состояния взрослого-для-других и служение на благо других; задачи: устранение инфантильных механизмов и концепций, моделей самоограниченности в сферах оснований личности. Идеалом является мудрец-герой, выступающий как подлинно взрослый-для-других [12, с. 237].

М. Н. Кожевникова выделяет следующую специфику буддийской философии образования: буддийская философия образования всегда обращается к нашему «внутреннему»; опыт переживания более значим, чем знание-информация; образование понимается как доведение до зрелости в противовес цивилизационным моделям инфантилизма

и поколения «young adult»; трехчастная схема образовательного процесса: слушание, критический анализ, этап окончательной интериоризации – созерцание-освоение (медитация); исходная позиция образования – отталкивание от социума как от носителя обыденного сознания; специфические позиции ученика и учителя; задача образования – развитие самого аппарата мышления; развитие диалектической модели мышления; преодоление эгоцентризма; «подготовка к жизни и смерти» занимает важное место в системе обучения [12, с. 382].

Специфику методологии буддийской философии образования исследователь видит в отрицательном методе – опровержении ложных позиций, очищении неадекватных психологических моделей, когнитивных ошибок; принципиально гносеологическом характере буддийских методов; в индивидуализации, то есть в разных подходах к ученикам разных типов и возможностей; в методе сомнения и критическом подходе, следуя которому ученики перестают следовать стереотипам, диктату или догматизации воззрений; в тренировке мотивации; в тренировке моделей поведения, позволяющих преобразовать механизмы Я-отождествления [12, с. 382].

Важным отличием и достоинством буддийской системы образования от европейской является то, что это не просто информативное знание, так как оно включает в себя способы работы со своим сознанием. Учитывая религиозный характер буддийской философии, для ее применения в системе высшего образования требуется ее адаптация к светской системе образования.

Следует отметить большую роль Далай-ламы XIV, который, стремясь к диалогу ученых и представителей буддизма, провел серию конференций и встреч, например, конференцию «Mind and Life». Помимо этого он регулярно выступает с лекциями по всему миру, публикует книги, так его книга «Этика для нового тысячелетия» стала настоящим бестселлером на Западе. В ней он говорит о том, что современное образование, став светским, лишилось нравственной стороны обучения. Одна из причин этого в том, что в средневековых университетах нравственная сторона образования была прерогативой религиозных институтов. В настоящий момент «перспективы классического университета неопределенны. Крайние позиции – это смерть университета в его традиционном понимании, с одной стороны, и сохранение дорогостоящего живого диалогового обучения в контакте с преподавателем-консультантом для креативного и элитарного меньшинства – с другой» [13, с. 28]. Поскольку потребность в нравственных ценностях осталась, то необходимо найти новый путь преподавания нравственности в учебных заведениях. В своей книге Далай-лама пишет: «Эта книга не религиозная. И в еще меньшей

степени – это книга о буддизме. Моя цель – призвать к нравственному подходу, основанному скорее на общих, нежели на религиозных принципах» [5, с. 164].

Таким образом, ориентация на высказываемые Далай-ламой гуманистические идеи позволяют преобразовать существующую систему образования и формировать альтруистические ценности [12, с. 299].

Далай-лама призывает общество изменить эгоистическую мотивацию на альтруистическую с помощью обучения этике. Он приводит пример того, что происходит, когда научное знание превосходит этическое: «Недавно я видел в программе Би-Би-Си документальный фильм о клонировании. В этом фильме с помощью компьютерной мультипликации были показаны существа, над созданием которых трудятся ученые... Они смогут выращиваться, а различные органы и отдельные части их тела будут использоваться хирургами в качестве “запасных частей” при спасении людей... Мысль, что однажды мы можем в самом деле создать живых существ специально для такой цели, ужасает меня. Мне это показалось таким же страшным, как эксперименты с человеческими зародышами. В то же время трудно вообразить, как можно предотвратить подобные деяния человека при отсутствии у него собственной внутренней дисциплины. Да, мы можем издать соответствующие законы. Да, мы можем разработать международные кодексы поведения, – и наверняка у нас будет и то, и другое. Но если каждый отдельный ученый не осознает абсурдности такой работы, ее разрушительности и способности принести крайне отрицательные последствия, – то тогда просто не существует реальной возможности положить конец подобным пугающим исследованиям» [5, с. 142].

В одном из своих интервью В. Миньоло говорит о трансформации образования, утверждая, что первые университеты в Европе появились в Средние века, в эпоху Возрождения университеты изменили учебную программу, но самым худшим изменением был экспорт университетов. Так, первый университет в Китае открывается в 1905 г., но это не значит, что до этого в Китае жили «варвары», просто у них на протяжении трех тысяч лет существовало свое высшее образование, так же как и в арабских странах существовали медресе. Так что университет – это европейский способ иметь собственное высшее образование. В. Миньоло видит задачу трансформации университета в деколонизации, которая позволит не навязывать свои идеи, а общаться на равных [14].

Аналогичные идеи Далай-лама развивал и на встрече со студентами Гарвардского университета 17 января 2021 г.: «Современные лидеры – выходцы из общества, выпускники действующих

школ... Я всегда говорю: наша образовательная система должна быть более сострадательна, сделать так, чтобы люди думали обо всем человечестве, а не только о своей стране». Далее он говорит о необходимости «развивать образовательную систему, которая в конечном счете будет выпускать мудрых людей. Что касается лидеров, если лидеры будут выходить из такой обновленной системы образования, то они автоматически будут более мудрыми людьми» [15].

Именно в этом состоит цель социально-эмоционально-этического обучения – в воспитании поколения, способного оценивать свои действия с учетом последствий не только для себя, но и для окружающих в контексте постматериальных ценностей. Одним из таких проектов является программа SEE Learning – «Социальное, эмоциональное и этическое обучение». Используя накопленный опыт в области социально-эмоционального обучения (SEL) и новейшие знания в области образовательной практики и научных исследований, программа SEE Learning большое внимание уделяет этическому обучению. Так, в программе SEE Learning подчеркивается, что «неразумно, чтобы образование было сосредоточено исключительно на когнитивных навыках, пренебрегая при этом развитием эмоционального интеллекта, например, эмоциональной осведомленностью и социальными навыками» [16, р. 9].

SEE Learning – это кульминация двадцатилетнего сотрудничества между Далай-ламой и университетом Эмори, главные цели которого заключаются в поддержке и реализации его и университетского видения «образования сердца и ума», передающего подход к введению этического развития в образовании. В предисловии к методическому материалу SEE Learning ЕС Далай-лама пишет: «Пришло время для социального, эмоционального и этического обучения». Действительно, с движением ценностных ориентаций к постматериальным ценностям, распространением идей деколонизации знаний и при этом нарастающей тревогой в условиях нестабильных политических и экономических ситуаций, пандемии, задачей образования становится не просто передача знаний, но развитие у студентов этических норм. Наша задача состоит в том, чтобы подготовить студентов к вызовам современности и противодействию таким вызовам с мудростью и состраданием к себе и друг к другу.

Так, в программе цитируется заявление Далай-ламы о том, что «нам нужен такой подход к этике, который может быть одинаково приемлем как для тех, кто исповедует религию, так и для тех, кто не исповедует ее. Нам нужна светская этика» [16, р. 2]. В соответствии с такими подходами концепция этики основана на инклюзивной позиции и ни в коей мере не предполагает оппозиционности по отношению к какой-либо

религии. Она основывается на здравом смысле, общем опыте и науке, построенной на фундаменте общей человечности и взаимозависимости [16, р. 8]. Эта программа рассчитана как на светские учебные заведения, так и на учебные заведения, программы которых основаны на религиозных или культурных ценностях конкретного сообщества.

Программа SEE Learning представляет собой формирование системы образования, которая основана на знаниях, имеющих незападное происхождение, принадлежащих буддийской философии. С этой позиции программа имеет деколониальный характер, так как формирует отличный от европоцентристского взгляд на образование.

В результате партнерства между университетом Эмори и Тибетской общиной изгнанников созданы две студенческие организации, работающие над реализацией позитивных изменений как на индивидуальном, так и на глобальном уровнях [17].

Первая организация – «Китайско-Тибетская инициатива» – является первой студенческой группой в США, имеющей конкретную цель – создание дружеских отношений и возможностей для диалога между китайскими и тибетскими студентами. Она стремится разрушить политические барьеры для достижения значимых связей и надеется вдохновить китайских и тибетских студентов в университетских городках по всему миру на дружеское общение. «Китайско-Тибетская инициатива» получила награду «Новая студенческая организация года – 2014» на ежегодной церемонии вручения премий «Лидерство, служение и разнообразие», проводимой университетом Эмори. Членами этой организации могут стать студенты любого происхождения.

Вторая организация – «Студенты за свободный Тибет» – это часть международного ненасильственного тибетского движения за независимость, работающего в солидарности с тибетским народом. Организация стремится просвещать общину Эмори о нарушениях прав человека в Тибете, одновременно расширяя права и возможности и обучая молодежь. Ее цели заключаются в том, чтобы вдохновить людей и дать им возможность создать справедливый и равноправный мир, свободный от угнетения, в котором царит уважение к земле и всем живым существам.

На базе университета Эмори также действует летняя программа «Лето науки о разуме и теле за границей». Это пятинедельный опыт погружения, который предлагает студентам возможность пообщаться с ведущими членами тибетской общины изгнанников, включая заслуженного профессора Эмори, Далай-ламу. Программа предлагает студентам уникальный опыт, так как ее первая половина проходит в Дхармасале (Индия), в оживленной

тибетской общине в предгорьях Гималаев, где находится множество важных учреждений, сохраняющих богатое культурное наследие Тибета: к примеру, Институт Норбулинга, библиотека тибетских произведений и архивов, Тибетский медицинский институт Мен-Тзее Ханга и монастырь Гато Тантрик. Участники программы изучают медитацию, буддийскую философию, тибетскую медицину и культуру буддийского Тибета, имея возможность познакомиться с местными экспертами и практикой.

Вторая часть программы реализуется в монастыре Дрепунг Лоселинг в Южной Индии, где студенты могут полностью погрузиться в монашескую общину. Кроме того, совместно с отделом научной инициативы Эмори студенты активно привлекают тибетских монахов к изучению неврологии, биологии и физики [18].

Профессорско-преподавательский состав университета Эмори состоит как из западных ученых, так из буддийских ученых-геше (высшая академическая степень в тибетском буддизме, аналог доктора наук). Сюда приезжают выдающиеся тибетские ученые, что делает программу Эмори ориентированной на широкий круг научных интересов. В партнерстве с факультетом религии университета Эмори буддийские ученые руководят курсовыми работами бакалавров и магистрантов, исследующими тибетскую буддийскую философию и тибетскую буддийскую созерцательную практику. Эмори является одним из немногих университетов в США, предлагающих обучение тибетскому языку.

Программа тибетского образования предлагает большой выбор курсов для студентов бакалавриата. Последние включают в себя «Религия и исцеление», «Буддийская медитация», «Буддийская психология просветления», «Жизнь и творчество Далай-ламы», «Наука и природа доказательств», «Светская этика и универсальные человеческие ценности». Как показывают эти курсы, студенты, на уровне бакалавриата интересующиеся тибетскими буддийскими исследованиями, получают большую пользу от партнерства с Тибетским сообществом в области междисциплинарных подходов к обучению [19].

На уровне аспирантуры сотрудничество университета с Тибетской общиной позволяет проводить передовые исследования в области буддийской философии, созерцательных исследований, медицины и исследований тибетской культуры по таким темам, как «Современное тибетское искусство», «Этика сострадания и буддийская теория эмоций». Программы университета Эмори предлагают студентам возможность приобщиться к живым традициям тибетского буддизма, сохраняя при этом светский характер университета. Факультет религии является второй по величине докторантурой в Эмори, названной национальным

исследовательским советом одной из ведущих докторских программ в США. Факультет стремится развивать ученых, которые будут перестраивать академические дисциплины и институты для нового поколения. Факультет религии (GDR) является подразделением Высшей школы имени Лэйни, на базе колледжа Эмори и теологической школы Кэндлера, в настоящий момент около 150 студентов обучаются на девяти курсах [20].

На базе университета Эмори также действует онлайн-платформа для подготовки педагогов и постоянного повышения квалификации. Поскольку программа задумана как международная, учебный план создавался с участием международной команды преподавателей и экспертов в области образования, психологии развития и неврологии. В предварительных испытаниях, проходивших с 2017 по 2018 г. приняло участие более 600 педагогов из США, Европы и Индии. Их отзывы о программе были в высшей степени положительными, а их предложения помогли усовершенствовать учебный план. Учебная программа предполагает обратную связь с педагогами из США, Европы и Индии, которые опробовали ее в своих классах с 2017 г. [21]. Кроме того, SEE Learning продолжает устанавливать и развивать сотрудничество со школами и организациями по всему миру, а материалы учебных программ бесплатны и доступны на сайте программы (seelarning.emory.edu).

Эта учебная программа разработана таким образом, чтобы было возможно ее использование на всех уровнях образования, начиная с детского сада и заканчивая высшим и профессиональным образованием. Конечной целью программы является культивирование эмоционального, социального и этического интеллекта студентов. Следует отметить, что концепция социально-эмоционально-этического обучения была основана на фундаменте, заложенном социально-эмоциональным обучением под руководством д-ра Д. Гоулмана [16, р. 3].

Цели программы заключаются в том, чтобы обеспечить эффективность учебной программы и учебных курсов, разработать методы оценки процесса для отслеживания качества реализации на международном уровне, а также изучить степень согласованности с другими международными инициативами, такими как международный

бакалавриат и цели устойчивого развития ООН. В связи с этим программа SEE Learning активно ищет международных партнеров для дальнейших исследований для поддержки глобального движения [21]. В отличие от программ образовательного проекта международного Фонда поддержания махаянской традиции (ФПМТ), она не имеет целью приобщение студентов к буддийским традициям, при этом включает в себя традиционные для буддийской философии образования концепты.

Выводы. Таким образом, парадигма социального, эмоционального, этического обучения, на основе которой строится образование в университете Эмори, позволяет формировать у студентов нравственные ценности без привязки к какой-либо религии.

В настоящее время философия буддизма становится все более популярной на Западе, в связи с этим особую актуальность приобретают исследования, посвященные способам ее рецепции на западную философию. Подобной рецепцией в философии образования является программа Emory University SEE Learning, созданная в сотрудничестве с Далай-ламой, являющимся почетным профессором этого университета, она представляет собой полностью светскую программу. Можно заключить, что буддийская традиция философии образования со своей проблематикой и подходами оказывается релевантной актуальным проблемам современной западной философии образования. Именно буддийская философия образования как никакая другая коррелирует с идеями равенства, энвайронментализма, минимализма, вегетарианства и веганства, транслируемыми постматериальными ценностями.

В связи с изложенным считаем, что проблема рецепции буддийской философии образования является особо актуальной в связи с возможностями, открывающимися в результате включения программы SEE Learning в современную систему образования. Так, благодаря этой программе возможно воспитание поколения ученых, способных оценить не только практическую и теоретическую значимость своих исследований и открытий, но и их этичность. Кроме того, программа учит обучающихся состраданию, диалогу, саморегуляции и критическому мышлению, от чего зависит дальнейшее развитие общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Инглхарт Р., Вельцель К. Модернизация, культурные изменения и демократия: последовательность человеческого развития. Москва : Новое изд-во, 2011. 464 с.
2. Цыгалов Ю. М. Эффекты и риски дистанционного образования в высшей школе // Управленческое консультирование. 2020. № 10. С. 61–73. DOI: 10.22394/1726-1139-2020-10-61-73.
3. Панарин В. И., Паршиков В. И., Черных С. И. Гуманитарная культура как условие трансформации образования // Профессиональное образование в современном мире. 2016. № 6. С. 34–39.
4. Соколов А. В., Гуманитарное студенчество постсоветской России. Социология образования. 2005. № 5. С. 40–49.

5. Тэнзин Гьяцо (Далай-лама XIV). Этика для нового тысячелетия. Санкт-Петербург ; Нартанг, 2005. 240 с.
6. Кожевникова М. Н. Учение: книга о философии образования в буддизме в текстах, примерах и размышлениях. Санкт-Петербург : Алетеия, 2014. 272 с.
7. Лысенко В. Г. Какая философия может послужить мостом между наукой и буддизмом? Российский подход // Философские науки. 2018. № 3. С. 81–98. DOI:10.30727/0235-1188-2018-3-81-98.
8. Mignolo W. D., Walsh C. E. On decoloniality: concepts, analytics, praxis. Durham etc. : Duke Univ. Press, 2018. 304 p.
9. Mignolo W. D., Tlostanova M. Learning to unlearn: decolonial reflections from Eurasia and the Americas. Columbus : Ohio Univ. Press, 2012. 281 p.
10. Степанянц М. Т. Образование и философия образования в буддизме // Философия буддизма: энциклопедия Москва, 2011. С. 511–516.
11. Четырова Л. Б. Ценностные ориентации на образование // Вестник Самарского государственного университета. 2012. № 5. С. 66–70.
12. Кожевникова М. Н. Философия образования в буддийской традиции : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11. Санкт-Петербург, 2009. 511 с.
13. Ладыжец Н. С. Актуальные проблемы и перспективы развития классического университета. Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 26, № 2. С. 28–31.
14. Mignolo W. D. The politics of decolonial investigations (theory from the margins). 2020. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=qDEEbVcxmRU> (accessed 05.12.2020).
15. Dalai Lama. Leadership and Happiness. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=akB2qt-WPdg&t=1300s> (дата обращения: 26.01.2021).
16. Social, emotional, and ethical learning (SEE Learning). Educating the Heart and Mind. Atlanta : Emory Univ., 2019. 115 p.
17. Emory University. Student organizations. URL: <https://tibet.emory.edu/student-organizations.html> (дата обращения: 27.11.2020).
18. Emory University. Mind-body sciences summer abroad. URL : <https://tibet.emory.edu/mind-body-sciences-summer-abroad.html> (дата обращения: 27.11.2020).
19. Emory University. Academic courses. URL: <https://tibet.emory.edu/academic-courses.html> (дата обращения: 27.11.2020).
20. Graduate division of religion. URL: <http://www.gdr.emory.edu/> (дата обращения: 26.11.2020).
21. Ozawa-de Silva B., Frazier T. SEE Learning: Expanding the boundaries of social and emotional learning. URL: <https://mgiep.unesco.org/article/see-learning-expanding-the-boundaries-of-social-and-emotional-learning> (дата обращения: 23.11.2020).

REFERENCES

1. Inglehart R., Welzel K. *Modernization, cultural changes and democracy: the human development sequence*. Moscow, Novoe izd-vo, 2011, 464 p. (In Russ.).
2. Tsygalov Yu. M. Effects and risks of distance education in higher education. *Management Consulting*, 2020, no.10, pp. 61–73. (In Russ.).
3. Panarin V. I., Parshikov V. I., Chernykh S. I. Humanitarian culture as a condition for education transformation. *Professional Education in the Modern World*, 2016, no. 6, pp. 34–39. (In Russ.).
4. Sokolov A. V. Humanitarian students of post-Soviet Russia. *Sociology of Education*, 2005, no. 5, pp. 40–49. (In Russ.).
5. Tenzin Gyatso (Dalai Lama XIV). *Ethics for a new millennium*. St. Petersburg, Nartang, 2005, 240 p. (In Russ.).
6. Kozhevnikova M. N. *Teaching: a book on the philosophy of education in Buddhism in texts, examples and reflections*. St. Petersburg, Aletheia, 2014, 272 p. (In Russ.).
7. Lysenko V. G. What philosophy can serve as a bridge between science and Buddhism? The Russian approach. *Philosophical Sciences*, 2018, no. 3, pp. 81–98. DOI: 10.30727/0235-1188-2018-3-81-98. (In Russ.).
8. Mignolo W. D., Walsh C. E. *On decoloniality: concepts, analytics*. Durham, Duke Univ. Press, 2018, 304 p.
9. Mignolo W. D., Tlostanova, M. *Learning to unlearn: decolonial reflections from Eurasia and the Americas*. Columbus, Ohio Univ. Press, 2012, 281 p.
10. Stepanyants M. T. (ed.) Education and philosophy of education in Buddhism. *Philosophy of Buddhism: encyclopedia*. Moscow, 2011, pp. 511–516. (In Russ.).
11. Chetyrova L. B. Value orientations towards education. *Bulletin of the Samara State University*, 2012, no. 5, pp. 66–70. (In Russ.).
12. Kozhevnikova M. N. *Philosophy of education in the Buddhist tradition: dis. ... cand. of philos. sci.: 09.00.11*. St. Petersburg, 2009, 511 p. (In Russ.).
13. Ladyzhets N. S. Current problems and prospects of classical university development. *Bulletin of the Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2016, vol. 26, no. 2, pp. 28–31. (In Russ.).
14. Mignolo W. D. *The politics of decolonial investigations (theory from the margins)*. 2020. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=qDEEbVcxmRU> (accessed 05.12.2020).
15. Dalai Lama. *Leadership and happiness*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=akB2qt-WPdg&t=1300s> (accessed 26.01.2021).
16. *Social, emotional, and ethical learning (SEE learning). Educating the heart and mind*. Atlanta, Emory Univ., 2019, 115 p.
17. *Emory University. Student organizations*. URL: <https://tibet.emory.edu/student-organizations.html> (accessed 27.11.2020).
18. *Emory University. Mind-body sciences summer abroad*. URL: <https://tibet.emory.edu/mind-body-sciences-summer-abroad.html> (accessed 27.11.2020).
19. *Emory University. Academic courses*. URL: <https://tibet.emory.edu/academic-courses.html> (accessed 27.11.2020).
20. *Graduate division of religion*. URL: <http://www.gdr.emory.edu/> (accessed 26.11.2020).

21. Ozawa-de Silva B., Frazier T. *SEE learning: expanding the boundaries of social and emotional learning*. expanding-the-boundaries-of-social-and-emotional-learning (accessed 23.11.2020).
URL: <https://mgiep.unesco.org/article/see-learning->

Информация об авторе

Слащинина Анастасия Павловна – аспирант кафедры философии, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева (Российская Федерация, 443086, г. Самара, ул. Московское шоссе, 34, e-mail: apslashinina@gmail.com).

Статья поступила в редакцию 09.03.2021

После доработки 17.05.2021

Принята к публикации 08.07.2021

Information about the author

Anastasia P. Slashchinina – Postgraduate Student, Department of Philosophy, Samara National Research University (34, Moskovskoye Shosse, Samara, 443086, Russian Federation, e-mail: apslashinina@gmail.com).

The paper was submitted 09.03.2021

Received after reworking 17.05.2021

Accepted for publication 08.07.2021

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-07

УДК 159.98+ 37.015.32

Оригинальная научная статья

Отношение к инновациям и стресс инноваций в высшем образовании

А. И. Тащёва

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

М. Р. Арпентьева

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

С. В. Гриднева

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

Аннотация. *Введение.* В статье рассматривается проблема отношения к инновациям и стрессу инноваций в высшем образовании. Многочисленные исследователи выделяют разные типы обучения (преподавания) в вузе, ориентированные на большую или меньшую инновационность, в том числе на большее или меньшее процедурное, методическое, иное творчество. Так, традиционный, репродуктивный и «теоретически ориентированный» тип обучения связан с ретрансляцией, воспроизводством социального опыта, а «практически ориентированный» – с творческим поиском, основанным на имеющемся опыте, и его обогащением. *Постановка задачи.* Однако в реальности невозможно найти такие формы, форматы обучения и воспитания, в которых практика обучения сводилась бы только к организации «чистой, стерильной» репродукции знаний и навыков, но еще сложнее представить себе обучение исключительно на творческой, практической, исследовательской, метапредметной основе, вне репродуктивной ретрансляции важнейших знаний и навыков, оставленных предшественниками ныне живущим поколениям. Инновационное обучение, как и репродуктивное, подразумевает учет качества и направленности обучения, его нравственно-идеологические, социальные, психологические и иные условия и результаты. На фоне очевидных позитивных результатов инновационных внедрений в контексте настоящей работы авторы отмечают, что образовательные инновации часто способствуют преодолению личностью возрастных и событийных (травмы, катастрофы, войны, потеря близких) кризисов, вызывающих стрессы. Вместе с тем психологи-теоретики и практикующие психологи, педагоги, другие специалисты констатируют, что в учреждениях образования у обучающихся и преподавателей стресс инноваций возникает и развивается как результат активных трансформаций в образовании, вызывая стрессы и постстрессовые нарушения (дидактогении) в форме педиогении, матетогении и эдьюктогении. Основные цели настоящего исследования – осмысление типов отношения людей к инновациям в образовании в контексте понятия стресса инноваций; представление программы минимизации и профилактики негативных последствий инноваций, апробированной в Южном федеральном университете в течение 8 лет. *Методология и методика исследования.* Основным методом выступает теоретический анализ проблематики отношения людей к инновациям в образовании в контексте понятия стресса инноваций, их профилактики и коррекции. *Результаты.* Полученные результаты позволили заключить, что современные российские педагоги и студенты недостаточно готовы к принятию и реализации ряда нововведений, что вне дискуссии о качестве и направленности новаций и псевдоноваций значительно снижает результативность вводимых в образовательный процесс преобразований. Одна из основных причин – усталость и пассивность участников образовательного процесса как результат недостаточной уверенности в продуктивности и эффективности осуществляемых и грядущих перемен, в которых обучающиеся и педагоги смогут действительно быть максимально продуктивными, полезными за счет

освоения современных образовательных технологий, усвоения культуры достоинства, подразумевающей принятие себя, других, реальности, освоение коммуникативных навыков. *Выводы.* При создании и обосновании интегративной модели профилактики и преодоления стрессов инноваций для учащихся и преподавателей необходимо разрешить задачи профилактики и коррекции стресса в рамках гармоничного и аутентичного развития субъектов образования применительно к культуре достоинства в образовательном, профессиональном, личностном и интерактивном контекстах. Профилактика и коррекция стресса в инновационном образовании (и в стрессе от инноваций) связаны с профилактикой и коррекцией педиогении (вреда, вызванного неправильным, разрушительным и патологизирующим отношением педагогов к обучающимся), матетогении (вреда, причиняемого неправильным, разрушительным и патологизирующим отношением обучающихся к педагогам) и эдьюктогении (вреда для участников образовательного процесса, связанного с деформацией организационных условий и форм обучения и воспитания). Один из компонентов работы – психологическая (психотерапевтическая) помощь субъектам образования (в форме разовых консультаций и тренингов, коучинга и систематического сопровождения). Все виды помощи должны быть нацелены на системную, интегративную профилактику и коррекцию стрессов в образовании, включая стрессы инновации.

Ключевые слова: стресс, инновация, педиогения, матетогения, эдьюктогения, преодоление стресса, обучающиеся и педагоги, антикризисное управление, профессиональная психологическая помощь участникам образовательного процесса

Для цитирования: Тащёва А. И., Арпентьева М. Р., Гриднева С. В. Отношение к инновациям и стресс инноваций в высшем образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 3. С. 63–76. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-07>

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-07
Original paper

Attitude to innovations and the stress of innovations in higher education

Tashcheva, A. I.

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

Arpentieva, M. R.

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

Gridneva, S. V.

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

Abstract. This article focuses on the attitude to innovations and the stress of innovations in higher education. Numerous researchers identify different types of learning (teaching) focused on more or less innovativeness, including more or less procedural, methodological, etc. creation. Thus, the traditional, reproductive and “theoretically oriented” type of education is associated with the retransmission, reproduction of social experience, the second, “practically oriented” – with a creative search based on the existing experience and thus with its enrichment. However, in reality it is impossible to find such forms and formats of teaching and upbringing, in which the practice of teaching was reduced only to the organization of pure reproduction of knowledge and skills, it is even more unrealistic to imagine teaching on an exclusively creative, practical, research, meta-subject basis beyond the reproductive retransmission of the most important knowledge and skills left by the predecessors to the living generations. We are usually talking about the quality and focus of education, its moral, ideological, social, psychological and other conditions and results.

The authors discuss the concept of the stress of innovations. The stress of innovations in educational institutions is the stress that occurs in the process and as a result of the introduction of innovations in education. The innovations cause a situation that gives rise to stress and post-stress disorders in students and teachers (didactogenies in the forms of pediogeny, mathetogeny, eductogeny). The main goal of the study is to comprehend the types of people's attitudes towards innovations in education in the context of the concept of innovation stress. The main method of this research was a theoretical analysis of the problematics of people's attitudes to innovation in education in the context of the concept of innovation stress. All productive and effective innovations in education are connected by one idea – the creation of conditions under which the development of a person as a person, partner and student/professional is inevitable, and not just stated or impossible. When developing an integrative model for the prevention and overcoming of the stresses of innovation for students and teachers (in case of mathetogeny, pediogeny and eductogeny) it is important to set and solve the tasks of prevention and correction of stress in the context of the development of subjects of education in different contexts: in the context of educational, professional, personal and interactive development. Prevention and correction of stress in innovative education (and in the stress from innovation) is associated with the prevention and correction of pediogenies (harm caused by the wrong, destructive and pathological attitude of teachers to students), mathetogenies (harm caused by the wrong, destructive and pathological attitude of students to teachers), and eductogenies (harm associated with the deformation of organizational conditions and forms of training and education). One of the components of the work is psychological (psychotherapeutic) assistance to the subjects of education (in the form of one-time consultations and trainings, coaching and systematic support). Such assistance, even in the form of one-time consultations, should nevertheless be aimed at systematic, integrative prevention and correction of stresses in education, including the stresses of innovation.

Keywords: stress, innovation, pediogeny, mathetogeny, eductogeny, stress overcoming, stress of innovation, students and teachers, crisis management, professional psychological assistance

Citation: Tashcheva, A. I., Arpentieva, M. R., Gridneva, S. V. [Attitude to innovations and the stress of innovations in higher education]. *Professional education in the modern world. 2021, vol. 11, no. 3, pp. 63–76.* DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-07>

Введение. Отношение людей, в том числе студентов и преподавателей, к нововведениям без учета их качественных показателей, различно. Одни склонны к их принятию, риску, ответственности и творчеству, другие более консервативны, избегают риска, ответственности и перемен. Иногда в одном человеке одновременно уживаются различные проявления в отношении новаций в разных областях деятельности. Отношение к новациям в существенной мере связано с мотивами ведущих видов деятельности, включая трудовую и учебную деятельности у субъектов образования [1; 2].

Авторам статьи близка позиция, требующая учета качественной специфики изучаемой новации, которая может быть реальной либо симулякр – моделью, копией не существующего в реальности оригинала, то есть псевдоновацией; применительно к образованию – мифом, «фэйком» [3]. Добавим: часто эти «фэйк-новации/инновации» являются лишь калькой с английского языка или простым перефразированием методики, использованной для «красоты», призванной лишь внешне продемонстрировать псевдоновизну предмета внимания автора. Подобным образом нередко «штампуются» и названия «новых» дисциплин, образовательных программ, направленных, по сути, на деструкцию отношений субъектов образовательного процесса и препятствующих развитию образования в целом.

Постановка задачи. Основная цель настоящего исследования – осмысление типов отношения людей к инновациям в образовании в контексте понятия стресса инноваций.

Методология и методика исследования. Основным методом нашего исследования является теоретический анализ проблематики отношения людей к инновациям в образовании в контексте понятия стресса инноваций, в сочетании с результатами многолетнего опыта профессиональной психологической помощи обучающимся и преподавателям Южного федерального университета, других образовательных учреждений [4–6].

Результаты (основные результаты исследования). Многочисленные исследователи выделяют различные типы обучения (преподавания), ориентированные на большую или меньшую инновационность, в том числе на большее или меньшее процедурное, методическое и другое творчество [1; 2].

Так, *традиционный*, репродуктивный, «теоретически ориентированный» тип обучения связан с ретрансляцией, воспроизводством социального опыта, а «*практически ориентированный*» – с творческим поиском на основе имеющегося опыта и тем самым его обогащением. Однако в реальности невозможно найти такие формы и форматы обучения и воспитания, в которых практика обучения сводилась бы только к организации

чистой репродукции, разделению предметных сфер, трансляции необновляемой совокупности знаний и умений (информации) и т. д. Еще более сложно представить обучение на исключительно творческой, практической, исследовательской, метапредметной основе. Несомненно, следует учитывать направленность обучения, его нравственно-идеологические, социальные, психологические и иные условия и, следовательно, результаты.

Как известно, репродуктивная и проблемная ориентации образовательного процесса воплощаются в двух основных инновационных подходах к преобразованию обучения в современной педагогике: технологическом и поисковом. Технологический подход модернизирует традиционное обучение на основе преобладающей репродуктивной деятельности учащихся, определяет разработку моделей обучения, обеспечивающих организацию достижения учащимися четко фиксированных эталонов усвоения. В рамках этого подхода учебный процесс ориентирован на традиционные дидактические задачи репродуктивного обучения, строится как «технологический», конвейерный процесс с четко фиксированными, детально описанными и ожидаемыми результатами. Поисковый подход преобразует традиционное обучение на основе продуктивной деятельности учащихся, определяет разработку моделей обучения, инициирующей самих учащихся к освоению ими нового опыта. Целью обучения при этом является развитие у учащихся возможностей самостоятельно усваивать новый опыт; ориентиром деятельности педагога и обучающихся выступает порождение ими новых знаний, способов действий и личностных смыслов.

В этом контексте нельзя не отметить огромный вклад советской и российской школ педагогики и педагогической психологии в мировую практику и теорию образования, особенно в сравнении с моделями образования в Японии, скандинавских странах, Великобритании, в странах бывшего «социалистического лагеря» и др.

Отечественные школы образования ориентированы, во-первых, на многостороннюю и многоуровневую разработку методик образования, прекрасно представленную в течение XIX–XX вв., до революции 1917 г.; во-вторых, на создание развивающей, психологически безопасной и исцеляющей человека атмосферы, которая описана в работах А. П. Макаренко, В. А. Сухомлинского и др., тщательно воспроизводимой педагогами СССР; в-третьих, на гармонизацию отношений человека в малых группах и обществе в целом, неизбежно обеспечивающих полноценное развитие всех субъектов образовательного процесса; в-четвертых, на ценностное и целостное осмысление обучения и воспитания

человека на всех этапах его жизни в контексте решения различных жизненных задач.

Психологам и педагогам известна психологическая теория диффузии инноваций (*diffusion of innovation*) Э. Роджерса, посвященная классификации субъектов инноваций в связи с их готовностью к принятию инноваций [7; 8]. Э. Роджерс описывает пять групп реципиентов информации: «пионеры» (инноваторы, новаторы), «ранние последователи», «раннее большинство», «позднее большинство» и «отстающие».

Первая группа – «новаторы» (*Innovators*) – составляет около 2–3 % педагогического коллектива. Они почти всегда открыты новому, а порой просто «поглощены» новшествами. Их отличают некоторый авантюрный настрой, интенсивное общение с локальными (малыми) группами. Новаторы готовы рисковать, стремятся к максимально возможному социальному статусу, к финансовой «состоятельности»; они социабельны, особенно активно взаимодействуют с другими новаторами, активно изучают научные источники. Их толерантность к риску позволяет им применять новые технологии, которые могут оказаться недостаточно эффективными, однако их возможные неудачи часто компенсируются финансовыми и иными ресурсами, доступными для них в силу их широких связей и искусной коммуникации.

Вторая группа – «ранние реализаторы/последователи» (*Early adopters*) – представлена примерно 13–14 % респондентов. Эти люди максимально признаются всеми категориями новаторов. Они характеризуются более высоким социальным статусом, финансовой успешностью, качественным образованием, более социально развиты по сравнению с поздними реализаторами. Они осторожнее в выборе, чем новаторы; используют разумный выбор стратегии реализации своих идей, что способствует сохранению их центральной позиции в диалоге, интегрированности в местные объединения. Будучи влиятельными, они часто оказываются лидерами мнений.

Третья группа – «раннее большинство» (*Early Majority*) – представлена 34 % респондентов. Члены этой группы принимают инновации в разное время, но всегда это происходит значительно дольше, чем у инноваторов и ранних последователей. Их социальный статус выше среднего, они контактируют с ранними последователями и редко занимают руководящие посты в обществе.

Четвертая группа – «позднее большинство»/«средние реализаторы» (*Late Majority*) – также насчитывает 34 %. К новшествам они относятся со значительной долей скептицизма, их социальный статус ниже среднего, они приступают к освоению новых технологий иногда под давлением социальной среды, реже – в результате

оценки собственных потребностей, но при очень важном для них условии: когда коллектив явно и однозначно высказался в поддержку инноваций.

Пятая группа – «отстающие или колеблющиеся» (*Laggards*) – составляет около 16 %. Базовой характеристикой представителей этой группы является ориентация на традиционные ценности, их вполне устраивает низкий социальный статус: психологически тяжело, с большим трудом принимают любые изменения, включая новации. Им не свойственны лидерские устремления. Их принято считать тормозящими агентами в распространении инноваций, зафиксирована их склонность к отвращению к «агентам перемен».

Мы предлагаем ввести шестую категорию «идейные традиционалисты», в которую могли бы войти лица, не принимающие новаций, сознавая их фиктивность и/или деструктивность [3].

Македонский педагог К. Ангеловски переложила вариант концепции Э. Роджерса, характеризующей педагогов школ и вузов, несколько иначе назвав и описав группы учителей, воспринимающих инновации: «новаторы», «передовики», «умеренные», «предпоследние», «последние» [7; 8].

I. Первая категория – «новаторы» – включает учителей, открыто и решительно воспринимающих, внедряющих и распространяющих все новое, в том числе в собственной деятельности.

II. Вторая категория названа К. Ангеловски «передовики»: в осмыслении новаций они занимают позицию «впереди всех», поскольку полагают, что в актуальных социальных и образовательных обстоятельствах и условиях новшества необходимо внедрять сразу же после их появления.

III. Третья категория обозначена как «умеренная» («золотая середина»). Преподаватели этой группы не стремятся быть среди первых, но и не хотят остаться последними. Они признают новации, признанные большинством коллег и руководителей образовательных учреждений.

IV. Четвертая категория включает «предпоследних». Учителя этой группы принимают новации в образовании практически последними.

V. Пятая категория – «отстающие» – принимают новации позже других, следуя принципу: «Лучше поздно, но надежно».

Однако, к сожалению, К. Ангеловски не указала процентное соотношение состава групп.

Мы полагаем, что в обеих классификациях отношения педагогов средних школ к инновациям отсутствует еще одна категория специалистов – людей, которые могут менять свое отношение к новым педагогическим технологиям в зависимости от их содержания, с позиции обоснованности, реальной обеспеченности возможностью их реализации и своевременности. Эта категория, по нашему мнению, могла бы объяснить неизбежное

наличие «диффузий» («флуктуаций») в этом сложном феномене.

Упомянутые выше результаты опросов и экспертных наблюдений за учителями (40 человек) и школьниками (270 человек), педагогами вузов (30 человек) и студентами (250 человек), осуществленных в 2017–2020 гг. в шести средних школах и четырех ведущих вузах Калуги и Ростова-на-Дону, позволяют сделать следующие выводы.

Около половины учителей и преподавателей отличаются выраженным стремлением к новаторству (со стороны педагогов) и поддерживают новации со стороны администрации. Эти респонденты по классификации К. Ангеловски могут быть отнесены к I и II категориям.

Каждый пятый педагог школ и вузов может быть отнесен к «золотой середине» (III категория педагогов у К. Ангеловски), поскольку он вдумчиво относится к инновациям.

Наконец, менее трети учителей (около 30 %) относятся к нововведениям со стороны педагогов и администрации сдержанно (IV и V категории, по К. Ангеловски).

При этом многие преподаватели общеобразовательных школ наиболее часто применяют следующие инновации: творчество форм и форматов учебного контроля для отдельных учащихся и подгрупп, развитие их когнитивных и креативных качеств, включая умение учиться и иные метакогнитивные умения, введение элементов самообучения (самостоятельного изучения материала), совместная рефлексия школьниками и учителями, студентами и преподавателями образовательного фрагмента педагогической деятельности.

Категорически против нормотворчества со стороны самих учеников около половины учителей. Эти коллеги против выбора обучающимися форм и методов обучения и изменения целей преподавателя в «угодую» их желаниям и целям, например, уменьшения количества заданий, сужения программы обучения и т. д. Четверть (25 %) педагогов школ не планирует и не проводит занятия, направленные на развитие творческих способностей обучающихся, создание эвристических ситуаций на занятиях, несмотря на наличие обширного перечня работ, посвященных образовательным эвристикам и альтернативному репродуктивному, направленному на творчество, подходу в образовании (Г. С. Альтшуллер, В. И. Андреев, Р. Т. Гареев, Э. Ф. Зеер, М. М. Зиновкина, А. М. Матюшкин, А. В. Морозов, А. В. Хуторской, Д. В. Чернилевский и др.) (см., напр.: [9]).

Самостоятельно инициированная потребность в развитии и поддержании творческих идей и инноваций со стороны школьников и студентов носит, скорее, исключительный характер, чаще всего, по мнению педагогов, она продолжает мешать

работать (65 % педагогов). От 20 до 60 % в разных подгруппах респондентов (относящихся к I–V типам) средних школ скептически оценивают творческие способности детей и возможности предложения ими продуктивных и эффективных инноваций. Так, около 75 % учителей и 35 % педагогов вузов не предполагают публикацию ученических работ в периодических изданиях, объясняя это значительными собственными трудозатратами на обработку текстов учеников как во время предусмотренных их учебной нагрузкой, так и во время дополнительных, неоплачиваемых дополнительных занятий. На сегодняшний же день предполагает опубликовать и публикует свои работы в периодических изданиях лишь небольшая часть опрошенных учащихся (10 %) и студентов (20 %). Полагаем, что в значительной мере довольно низкая продуктивная публикационная активность обучающихся в вузе и особенно в школе в значительной мере определяется поведением педагогов, в то время как фактор публикационной активности обучаемых включен в рейтинговые показатели преподавателей многих вузов средних школ.

В целом эвристическая образовательная ситуация (ситуация, согласно А. В. Хуторскому [9], побуждающая к творчеству и поиску новых знаний и форм поиска новых знаний и умений, ситуация актуального активизирующего незнания, целью которой выступает обеспечение порождения учениками личного образовательного в ходе специально организованной деятельности) не входит в задачи и традиционные педагогические приемы у довольно большей части (20 %) учителей и преподавателей и до 2/3 педагогов не заинтересованы в поддержке творческих идей учащихся и обучающихся.

Обратимся к более подробному анализу отношения к инновациям студентов и педагогов вузов [4; 10–12].

Многие преподаватели и исследователи отмечают, что не только школьники, но и студенты не умеют/разучились и не имеют потребности мыслить, познавать, зато они с удовольствием воспроизводят «твердые» навыки «экономии» на мышлении, запоминании и т. д., не только в творческом, но и репродуктивном их вариантах.

20 % преподавателей вузов не считают необходимой эвристическую образовательную деятельность. Самостоятельно инициированная потребность в творчестве знаний, умений и самого образовательного процесса у студентов все еще не приветствуется (75 % учителей и 35 % преподавателей, около 60 % всех педагогов). Так, на вопрос «Как писать курсовую/выпускную квалификационную работу?» педагоги вуза обычно отвечают: «Да по образцу!» В любом случае шаги к индивидуализации образования так или иначе «перекрываются» шагами к его стандартизации. Яркий пример – сведение образования страны

к неким зарубежным системам и нормативам, не соответствующим традициям и возможностям российского/советского образования.

Студентов же в целом интересуют занятия, направленные на развитие их творческих способностей, но эвристическая образовательная ситуация (в том числе проблемное обучение и т. д.) вызывает у многих в начале занятий весьма типичные вопросы: зачем им участвовать в творческих изысканиях, в том числе в «авторской репродукции»? зачем им свои публикации и «как это вообще делается», а также «кто их обязан этому научить?»

Имеющиеся на сегодня данные российских исследований свидетельствуют о том, что педагоги и студенты недостаточно готовы к принятию и реализации нововведений, что вне дискуссии о качестве и направленности новаций и псевдоноваций значительно снижает результативность новшеств, вводимых в образовательный процесс. Одна из основных причин – пассивность и усталость прежде всего педагогов как результат их неверия в продуктивные и эффективные перемены, в которых человек сможет действительно проявить себя [12–15].

По мнению Н. Ю. Посталюк, феномен готовности и способности к нововведениям – особое проявление творческого стиля деятельности человека как личности, партнера и ученика/профессионала [16]. В этой специфической готовности своеобразно сочетаются рефлексивность и антиконформизм, наличие индивидуального представления об образовании и стремление реализовать новые учебно-педагогические идеи, практические умения учить и учиться, в том числе применяя новые технологии. Этот аспект творческой учебно-педагогической деятельности, как считает Н. Ю. Посталюк, следует условно назвать «вторичным творчеством», без которого в полной мере не может быть реализовано «первичное» творчество (идея, проект, теоретическое решение проблемы). Однако, полагаем, что здесь речь также идет об «авторской репродукции», о том, что педагог и его ученики могут стремиться к творчеству, но не быть способными и готовыми к нему.

По нашему мнению, педагог-новатор нуждается в том, чтобы знать свои индивидуальные особенности и характеристики обучающихся, уметь адекватно оценить таковые применительно к внедряемым образовательным инновациям, к наиболее продуктивным их формам для всех субъектов образовательного процесса. Кроме того, согласно Н. Ю. Посталюк и иным исследователям, обучающийся, готовый и способный к инновациям, должен иметь следующие качества [16]:

1) знать свои индивидуальные особенности, черты, возможности и ограничения, наиболее и наименее оптимальные темпоритмы педагогической деятельности и форматы учебных занятий по каждому из читаемых им учебных предметов;

2) иметь достаточный опыт реализации и развития своих творческих способностей в виде выполнения и обсуждения творческих (исследовательских/квалификационных) работ; участия в индивидуальных и групповых творческих форумах, конкурсах, в праздниках и иных мероприятиях и т. д.;

3) должен быть способным разьяснить, каковы цели обучения в целом, включая цели изучения конкретной учебной дисциплины и материала каждого проводимого им занятия; отчетливо понимать, зачем он ходит в образовательное учреждение и в чем конкретно себя реализует;

4) иметь навыки разработки и выполнения планов достижения каждой из этих целей, осознания своих результатов; сравнения его с аналогичными результатами других обучающихся; быть способным произвести рефлексию и самооценку своей деятельности;

5) обладать личностным пониманием смысла каждой из изучаемых дисциплин; владеть базовыми знаниями и умениями; ориентироваться в основных учебных предметах, проблемах соответствующих наук, практик и искусств;

6) обладать высокими «личностными» результатами образования, отличающимися от общепринятых, в том числе от федеральных и региональных образовательных нормативов и стандартов;

7) быть способным и стремиться обозначить свое понимание/непонимание по любым вопросам; уметь понять и оценить иную точку зрения, вести диалог, в том числе проблемный (спор);

8) являться носителем культурных норм и традиций, прожитых и усвоенных им; уметь аргументировать свои знания и объяснять умения, осмысливать полученные результаты;

9) быть способным и готовым действовать в ситуации выбора; вести себя спонтанно; уметь следовать нормам поведения, которые задаются в школе, вузе и/или в семье;

10) иметь цель в жизни, быть убежденным в том, что его жизнь наполнена смыслом, уметь выстроить свои перспективные планы, в том числе и планы обучения.

Аналогично приведенному списку педагог, готовый и способный к инновациям, характеризуется следующими параметрами:

1) он способен и готов учитывать индивидуальный, личностный потенциал учеников; умеет выявлять личностные особенности учеников применительно к каждой конкретной образовательной области;

2) уточняет фундаментальные образовательные объекты, связанные с ними проблемы и другие элементы образовательной программы личностно ориентированного типа;

3) отбирает культурные аналоги предполагаемым и уже продемонстрированным продуктам ученической образовательной деятельности;

4) организует и осмысливает психотехнологии продвижения учеников по их индивидуальным образовательным траекториям, способствует реализации индивидуального набора личностных качеств и ролей каждого ученика в обучении;

5) отмечает трансформации личностных, межличностных и образовательных качеств учеников и меру реализации их человеческого потенциала, исследует образовательную продукцию учащихся (портфолио);

6) осуществляет осознанный анализ происходящего на основе мотивов и ценностей педагогической деятельности и общечеловеческих ценностей;

7) воспроизводит рефлексивное отношение к педагогическим нормативам, рефлексию и критически осмысливает происходящее, строит системы смыслов (смыслотворчество);

8) открыт среде и профессиональным новшествам, творчески преобразующим отношение к миру, выходит за пределы нормативной заданности;

9) имеет стремление к самореализации, воплощению в профессиональной деятельности своих намерений и образа жизни;

10) наполняет элементы учебного материала и форм его подачи личностным смыслом, конкретен в общении с людьми.

Полагаем, что к недостаткам педагогики современной высшей школы относится то, что процесс становления будущего педагога не моделирует структуру предстоящей инновационной деятельности, декларируемой государством; в действующих образовательных стандартах высшего профессионального образования не предусмотрено развернутое целенаправленное изучение педагогической и иной инноватики. В лучшем случае студентов ориентируют на творческий подход к педагогическому процессу, излагают основы проектировочной деятельности, но не изучают вопросы форсайта образования и футурологического анализа его развития. Изучение инноватики в образовании как полезная тенденция может позволить студентам понять саму идею, необходимость инноваций и сущность, отличающую инновации от псевдоинноваций, но, к сожалению, молодые специалисты не осваивают в педагогических вузах средства, техники создания и реализации конкретных инновационных разработок. Конечно, подобное положение дел не способствует развитию инновационного образования в стране.

Таким образом, очевидно, что возникла крайняя необходимость в специальной системе подготовки к инновационной деятельности педагогов и учеников (субъектов образовательного процесса). Полагаем, что не авральная, а планомерная подготовка к сложному инновационному процессу, затрагивающему миллионы граждан страны, является одним из необходимых компонентов профилактики

и коррекции возможных стрессовых состояний, связанных с нарушениями и изменениями дидактического взаимодействия.

Авторы статьи совершенно согласны с мнением отечественных и зарубежных специалистов о том, что преобразование дидактического взаимодействия совсем не обязательно ведет к возникновению дидактогении, которая проистекает прежде всего из недостаточной готовности/отсутствия таковой, и уже поэтому к неспособности перемен у преподавателей и студентов [14–16].

В. А. Сластёнин и Л. С. Подымова представили поэтапную схему подготовки будущего учителя к инновационной деятельности [17].

Первый ее этап заключается в поддержке творческой индивидуальности педагога, развитии у студентов способности и стремления изучать мир и ставить вопросы, разрешать творческие учебно-педагогические задачи, совершенствовать технологии творческого поиска: самостоятельно переносить ранее присвоенные знания и умения в новые контексты, выявлять новизну и проблемы в кажущихся знакомых ситуациях, осваивать новые функции объекта новации в образовании, перепределять его структуру, осмысливать альтернативные решения или их способы, рекомбинировать ранее присвоенные способы деятельности с новыми формами, содержаниями и процессами в образовании в контексте возникших проблем/целей деятельности, развивать рефлексивность в понимании себя и мира.

Второй этап подразумевает овладение базисными аспектами методологии научного познания, в том числе педагогического исследования, в постижении основ инновационной педагогики. Студенты должны ознакомиться с социальными и научными условиями развития инновационной педагогики, ее базисными терминами и концептами, творчески реинтерпретировать альтернативные подходы к (ре)организации школ и вузов, исследовать главные истоки становления и совершенствования альтернативной школы, иметь представление о разных видах инновационных учебных программ и заведений и т. д.

На третьем этапе студенты-педагоги обязаны научиться присваивать технологии инновационной деятельности: они знакомятся с методикой составления авторских программ, этапами экспериментальной работы в школах и вузах, соучаствуют в создании и апробации авторских программ в совместной деятельности с преподавателем и иными студентами, анализируют и прогнозируют дальнейшее развитие новшества и трудности внедрения.

Четвертый (завершающий) этап представляет собой конкретно-практическую работу на экспериментальных площадках по введению инноваций

в образовании, производство коррекции, осмысление процессов и результатов эксперимента, учебной и профессиональной деятельности. В ходе этого и предыдущих этапов формируется инновационная позиция педагога как система его ценностей и отношения к инновациям.

В. А. Сластёнин и Л. С. Подымова убеждены, что подобное построение учебного процесса способствует разрешению проблемы подготовки учителя к инновационной педагогической деятельности и, как следствие, учеников к инновациям в обучении и воспитании [17]. Развитие представленных навыков у школьников и педагогов неизбежно способствует развитию рефлексии учениками и учителями своей деятельности, включая внеучебную.

Последние годы многие педагоги общего, среднего и высшего образования в большинстве случаев не возражают против нормотворчества в образовании и выбора обучаемыми форм и методов его обучения, изменения целей учителя/преподавателя в связи с целями обучающихся. Реакция же других людей на нововведения, которые они воспринимают как «навязываемые», как правило, проходят несколько фаз: например, отрицание, сопротивление, исследование, вовлеченность, традиционализация [1; 2; 17–19].

Фаза отрицания может проявляться у подчиненного как состояние шока, растерянности; ориентация на прошлый собственный опыт. При этом отрицательную роль часто играет недостаточная информированность педагогического коллектива и/или учеников о характере нововведения, поэтому целесообразно, игнорируя проявление недовольства, ориентировать людей на будущее, давая им время для адаптации.

В фазе сопротивления возможно проявление педагогами и студентами раздражения, первичных признаков депрессии, связанной «с ощущением неизбежности перемен». Организаторы нововведений должны наладить «обратную связь» с коллективом, больше слушать, поддерживать колеблющихся; иногда целесообразной может быть и контролируемая резкая конфронтация с активными субъектами сопротивления в виде предложения детально обсудить ситуацию и убедиться в ее достоинствах, в крайнем случае предложить несогласным сделать самостоятельный выбор.

В фазе исследования человек, согласившись с неизбежностью перемен, начинает ориентироваться в новых формах деятельности. В этот момент инноватору необходимо следить за процессом, поддерживать его динамику, из обилия идей выделять приоритетные.

Для фазы вовлеченности характерно возникновение творческих групп. При этом постановка целей становится более точной, значительно улучшается координация деятельности. На этом этапе необходимо совместно разрабатывать долгосрочные

цели и ритуалы новой повседневности (новые образовательные «рутины»).

Один из важных моментов связан с созданием в стране целостной среды непрерывного (продолжающегося) образования. Дело не только и не столько в том, что человеку могут пригодиться знания и умения разных уровней в различных сферах жизнедеятельности, что судьба может побудить его сменить профессию, семью, место жительства и т. д. (от этого не застрахован человек ни одной эпохи, ни одной культуры, тем более в наши дни), а в том, что развитие человека как личности, партнера и профессионала неизбежно побуждает его к приобретению новых знаний, освоению умений в разных сферах, начиная с общеобразовательного «максимума», дающего возможность стать субъектом культуры, и заканчивая знаниями, умениями и навыками в сфере профессиональных, семейных и иных отношений и видов деятельности.

В наши дни в разных странах, включая Россию, приобрести такие знания и навыки человек может в рамках основного и дополнительного образования, позволяющего сменить прежнюю профессию и стать успешным, счастливым в новой специальности. В результате расширяются представления о спектре знаний, умений и навыков, необходимых для современной личности, партнера и профессионала. Зарубежные авторы часто отмечают, что такие условия способствуют осмыслению человеком себя как существа планетарного и космического [20–28]. С этим связано так называемое глобальное образование, по смыслу аналогичное «дополнительному образованию» в России.

Очевидно, что при внедрении информационных и коммуникационных технологий, новых методических и организационных инноваций необходимо опираться на отечественный и зарубежный опыт педагогики и психологии; на апробированные технологии обучения, воспитания и оказания профессиональной психологической помощи участникам образовательного процесса; на современные разработки, направленные на процессы развития интеллекта обучающихся и педагогов (их творческие и репродуктивные навыки); на новые свойства мышления, внимания, иные психические процессы и типичные характеристики современных обучающихся, преимущественно детей и молодежи: прежде всего на их нынешнее мышление, опосредованное цифровыми технологиями и устройствами («лоскутность» и пр.) [29–34].

При несоблюдении названных условий неизбежно возникновение стресса инноваций в образовании, дидактогений, присущих не только школьному, но и высшему образованию:

1) педиогения – вред, вызванный неправильным, разрушительным и патологизирующим отношением педагогов к обучаемым;

2) матетогения – вред, причиняемый неправильным, разрушительным и патологизирующим отношением учащихся/студентов к педагогам;

3) эдьюктогения – вред, связанный с деформацией организационных условий и форм обучения и воспитания [29; 35].

В ходе разработки целостной модели преодоления стресса для обучающихся и преподавателей важно последовательно решать задачи профилактики и коррекции стресса во всех его проявлениях с неизменным учетом базовой цели образования – образовательного, профессионального, личностного и интерактивного развития.

Важные компоненты такой психологической, педагогической и социальной работы – экспертно-диагностическая; превентивно-профилактическая, обучающая и воспитательная, коррекционно-реабилитационная; развивающая или абилитационная; посредническая или медиационная и ориентированные на поддержку становления, реализации и совершенствования всех субъектов образования. Участники образовательного процесса (обучаемые и педагоги) нуждаются не только в обучении продуктивным и эффективным методам предотвращения и коррекции стресса педагогических нововведений, но и в помощи при принятии ими передовых педагогических новаций.

Авторы настоящей статьи имеют многолетний успешный опыт оказания комплексной психологической (неврачебной психотерапевтической) помощи субъектам образования в вузах и школах [6; 36–39]. Виды такой работы, например, в Южном федеральном университете и Калужском государственном университете им. К. Э. Циолковского весьма разнообразны по целям, формам проведения и их длительности [6; 36; 40]. В качестве оптимальных мы полагаем цели самопознания, формирования позитивной генерализации восприятия себя и значимых других людей, мира в целом; совершенствование коммуникативных навыков и др. Формами продуктивной реализации этих задач могут быть разовые консультации, тренинги, психолого-педагогическое посредничество, коучинги и др.

Наш опыт практической психологической помощи студентам и начинающим преподавателям свидетельствует о том, что наиболее эффективным оказалось систематическое, разной степени длительности и периодичности психологическое и/или психолого-педагогическое сопровождение прежде всего наиболее уязвимых групп студентов: первокурсников, переходящих из одной образовательной среды в другую; студентов с ограниченными возможностями здоровья и иностранных студентов, имеющих дополнительные психологические трудности, а также курация молодых преподавателей [41; 42]. В качестве одного из средств решения значительной части названных выше многотрудных, комплексных задач авторы статьи

используют многолетний успешно апробированный опыт психологического сопровождения студентов в виде обязательной, выборной или факультативной учебной дисциплины «Психологическое сопровождение первокурсников» (36–72 акад. часов) и др. [4; 6; 43].

Важной задачей нашей работы считаем необходимость решения психологических и педагогических проблем, связанных с профилактикой и преодолением стресса педагогических инноваций и дидактогений у студентов и преподавателей в контексте развития субъектов образования в разных контекстах образовательного, профессионального, личностного и интерактивного развития.

Очевидно, что педагогам и психологам предстоит тщательно исследовать и действительно понять современного человека как личность, партнера и профессионала; истинные достоинства и недостатки различных форматов обучения и воспитания; изучить влияние современных технологий в сочетании с лучшими достижениями отечественной и зарубежной психолого-педагогической практики на развитие сознания обучающихся и педагогов всех уровней обучения; навыки продуктивного и нетравматичного принятия инноваций – освоения инновационной культуры человеком XXI столетия.

Такая системная работа не только позволит решить сложные задачи обучения и воспитания новых поколений обучающихся, но и станет мощной основой профилактики и коррекции стрессов образовательных инноваций за счет формирования у всех участников образовательного процесса культуры достоинства; культуры, формирующей целостную, независимую, самодостаточную личность, полагающуюся прежде всего на себя, а не на представления о ней других людей, не на их ожидания. Воля человека культуры достоинства не подвержена искажениям, инициированным другими людьми [10; 12; 37; 42; 43].

Несомненно, формирование личности культуры достоинства невозможно без освоения педагогами, школьниками и студентами навыков самопонимания и принятия себя, других людей, мира в целом; без знания своих психологических ресурсов, навыков их развития и использования; без приобретения адекватных умений в сфере общения и шире – построения отношений с людьми [4; 41; 42].

Выводы (заключение). Стресс инноваций в образовании – это стресс, возникающий в процессе и результате введения недостаточно подготовленных педагогических инноваций. Доказательством этого тезиса является весьма различающееся отношение педагогов и обучающихся к педагогическим инновационным преобразованиям: от абсолютного принятия до разной степени их отрицания, нередко инициирующим и/или усугубляющим стрессы и кризисы персонального, интерперсонального,

организационного уровней, неизбежно требующие адекватной психологической помощи с целью их преодоления. Полагаем, что не менее важно создание системы грамотного обучения педагогов и обучающихся психологическому принятию образовательных инновационных технологий, их освоению.

Кризисные и стрессовые состояния психики ребенка и взрослого человека – это состояния, при которых возрастает риск формирования и закрепления девиантного поведения, нарушений развития, заболеваний и различного рода травм. Эти явления становятся более выраженными в случаях, когда в условиях обучения и воспитания, работы и отдыха не принимаются во внимание изменения в современных людях, вызванные в том числе их отношением к процессам педагогических инноваций. Все продуктивные и эффективные инновации в образовании, по сути, связаны одной идеей – идеей создания условий, при которых развитие человека как личности, партнера и профессионала неизбежно, а не просто декларируется или практически невозможно.

Основными субъектами этой работы должны стать обучающиеся и педагоги; базовой задачей – развитие субъектов образования посредством помощи в становлении личности культуры достоинства, партнерами, учениками и профессионалами, инновационной культуры.

Мы убеждены в том, что во всех образовательных учреждениях России при любом варианте профессиональной психологической помощи эта работа должна быть ориентирована на оптимизацию образовательного процесса для всех его субъектов, должна быть нацелена на системную, интегративную профилактику и коррекцию стрессов в образовании, включая стрессы инноваций; в частности, на помощь обучающимся и педагогам в психологическом принятии образовательных инновационных технологий.

Приобретенный навык принятия зрелой личностью истинно новых и продуктивных новаций уже на этапе общего, среднего профессионального и высшего образования, несомненно, обогатит психологические ресурсы личности и будет востребован в любой сфере жизнедеятельности современного человека. В XXI в. человек без этих знаний и навыков будет как минимум менее успешным, чем личность, принимающая себя, имеющая позитивную генерализацию самовосприятия и восприятия других людей и мира в целом, склонная к новациям, умеющая объективно оценивать и осваивать новации без значительных психологических, социальных и материальных потерь для себя и других участников образовательного процесса и, следовательно, без вызванных этими потерями психологических травм.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Наумцева Ю. Психологическая готовность к организационным изменениям: подходы, понятия, методы // Организационная психология. 2016. Т. 6, № 2. С. 55–74.
2. 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: 10.17759/sps.2020110108.
3. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции : пер. с фр. Москва : ПОСТУМ, 2015. 240 с.
4. Академия психологии и педагогики: образовательные возможности практико-ориентированного обучения : справочник / координаторы проекта: В. А. Кирик, А. И. Ташёва, С. В. Гриднева [и др.]. Ростов-на-Дону : Юж. федер. ун-та, 2017. 88 с.
5. Ташёва А. И., Гриднева С. В. Психологическая служба в университете: организационные, этические и методические проблемы // Психологическая служба университета: реальность и перспективы : материалы I Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Москва, 27–28 окт. 2017 г. Москва, 2017. С. 36–44.
6. Ташёва А. И., Гриднева С. В. Психологическое сопровождение студентов вуза : мастер-класс // Материалы I Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Москва, 27–28 окт. 2017 г. Москва, 2017. С. 423–425.
7. Ангеловский К. Учителя и инновации : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1991. 159 с.
8. Rogers E. M. Diffusion of innovations. New York : Simon and Schuster, 2003. 576 p.
9. Эвристическое обучение. В 5 т. Т. 1–5 / под ред. А. В. Хуторского. Москва : ЦДО «Эйдос», 2011–2012.
10. Ташёва 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.
11. Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Фоменко В. Т., Гриднева С. В., Ташёва А. И., Звездина Г. П., Юшко Г. Н. Управляемое самостоятельное обучение в условиях современного университета: теоретические аспекты и практические рекомендации. Ростов-на-Дону : Изд-во Юж. федер. ун-та, 2014. 400 с.
12. Enyashina N. G., Gridneva S. V., Khudyakova T. L., Pozharskaya E. L., Deberdeeva N. A. A social and psychological training course as a form of teaching in the process of the students professional education at a higher education institution // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. 2017. Vol. 12, № 5b. P. 753–763.
13. Еременко С. А., Попова В. В. Роль психологического консультирования при коррекции профессионального выгорания работников социальной сферы // Вестник Иркутского университета. 2019. № 22. С. 78–79.
14. Загашев И. О. Психологические аспекты готовности к инновациям у преподавателей высшей школы и качество управления инновациями // Вестник СПбМГА им. И. И. Мечникова. 2008. № 2. С. 105–107.
15. 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. URL: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n26/a19v40n26p08.pdf> (accessed 10.10.2019).
16. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1989. 205 с.
17. Сластёнин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва : Магистр, 1997. 224 с.
18. 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.
19. Минигалиева М. Р. Изучение психологии и самопознания студентов. Психотерапевтическая модель педагогического общения Л. А. Петровской. Саарбрюккен : LAP, 2012. 632 с.
20. Anderson T., Varnhagen S., Campbell K. Faculty adoption of teaching and learning technologies: contrasting earlier adopters and mainstream faculty // The Canadian Journal of Higher Education. 1998. Vol. 28, № 23. P. 71–78.
21. Kassymova G. K., Stepanova G. A., Stepanova O. P., Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Merezchnikov A. P., Kunakovskaya L. A. Self-development management in educational globalization // International Journal of Education and Information Technologies. 2018. Vol. 12, № 12. P. 171–176.
22. Дежина И. Г., Ключарев Г. А. Российское образование для инновационной экономики: «болевые точки» // Социологические исследования. 2018. № 9. С. 40–48. DOI: <http://dx.doi.org/10.31857/S013216250001957-5>.
23. Perikova E. I., Atamanova I. V., Bogomaz S. A. Specific features of psychological readiness for innovative activity (with the main focus on young adults in St. Petersburg and Tomsk) // Science for Education Today. 2020. Vol. 10, № 1. P. 62–78. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2001.04>.
24. Stock R. M., Von Hippel E., Gillert N. L. Impacts of personality traits on consumer innovation success // Research Policy. 2016. Vol. 45, № 4. P. 757–769. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2015.12.002>.
25. Sutanto E. M. The influence of organizational learning capability and organizational creativity on organizational innovation of Universities in East Java, Indonesia // Asia Pacific Management Review. 2017. Vol. 22. P. 128–135. DOI: [10.1016/j.apmr.2016.11.002](https://doi.org/10.1016/j.apmr.2016.11.002).
26. Tenzer H., Yang P. Personality, values, or attitudes? Individual-level antecedents to creative deviance // International Journal of Innovation Management. 2019. Vol. 23, № 2. Art. 1950009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1142/S1363919619500099>.
27. Walder A. M. Pedagogical innovation in Canadian higher education: professors' perspectives on its effects on

teaching and learning // *Studies in Educational Evaluation*. 2017. Vol. 54. P. 71–82. DOI: 10.1016/j.stueduc.2016.11.001.

28. Weitze C. L. Designing pedagogical innovation for collaborating teacher teams // *Journal of Education for Teaching*. 2017. Vol. 43, № 3. P. 361–373. DOI:10.1080/02607476.2017.1319511.

29. 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.

30. 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:10.17759/crpe.2020090101.

31. Arpentieva M. R., Gorelova I. V., Kassymova K. G., 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>.

32. 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>.

33. 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. URL: <http://sersc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/9410> (accessed 05.07.2021).

34. 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. Vol. 29, № 2. P. 151–158. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-151-158>.

35. 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.

36. Бедрединова С. В., Ташёва А. И. Концепция психолого-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями и их близких // *Психолого-педагогические особенности семьи XXI века*. Ульяновск : Зебра, 2016. С. 391–403.

37. Ташёва А. И., Гриднева С. В. Методический инструментальный для диагностики личности и семейных отношений. Ростов-на-Дону : Изд-во ЮФУ, 2016. 195 с.

38. Tashcheva A. I., Folomeeva T. V., Tikhomandritskaya O. A., Mikhaylova I. V., Kalinina N. V. Social and psychological features of junior school students prone to aggressive behavior // *Man in India*. 2017. Т. 97, № 3. P. 521–531.

39. Tashcheva A. I., Tikhomandritskaya O. A., Lvova E. N., Postavneva I. V., Postavnev V. M. Psychological support for foster families undertaken to bring up children with limited abilities // *Man In India*. 2016. Т. 97, № 9. P. 163–169.

40. Арпентьева М. Р. Академическое социально-психологическое консультирование и преподавание психологии в вузе. Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2016. 750 с.

41. Ташёва А. И. Энциклопедия психологической помощи. Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. 544 с.

42. Кривцова С. В. Вызовы неопределенности и становление внутренней прочности личности в процессе онтогенеза (экзистенциально-аналитический подход) // *Психологические исследования*. 2015. Т. 8, № 40. С. 8. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1116-krivtsova40.html> (дата обращения: 10.10.2020).

43. Подросток на перекрестке эпох: проблемы и перспективы / под ред. С. В. Кривцовой. Москва : Генезис, 1997. 280 с.

REFERENCES

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

2. Panferov V. N., Bezgodova S. A., Vasil'eva S. V., Ivanov A. S., Miklyaeva 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. DOI:10.17759/sps.2020110108. (In Russ.).

3. Baudrillard J. *Simulacra and simulations*. Moscow, POSTUM, 2015, 240 p. (In Russ.).

4. Kirik V. A., Tashcheva A. I., Gridneva S. V. [et al.] (project coordinators). *Academy of psychology and pedagogy: educational opportunities for practice-oriented learning : handbook*. Rostov-on-Don, Southern Federal University, 2017, 88 p. (In Russ.).

5. Tashcheva A. I., Gridneva S. V. Psychological service at the university: organizational, ethical and methodological problems. *Psychological service of the university: reality and prospects : proc. of I All-Russ. sci.-pract. conf. with intern. participation, Moscow, October 27–28, 2017*. Moscow, 2017, pp. 36–44. (In Russ.).

6. Tashcheva A. I., Gridneva S. V. Psychological support of university students: master class. *Psychological service of the university: reality and prospects : proc. of I All-Russ. sci.-pract. conf. with intern. participation, Moscow, October 27–28, 2017*. Moscow, 2017, pp. 423–425. (In Russ.).

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

8. Rogers E. M. *Diffusion of innovations*. New York, Simon and Schuster, 2003, 576 p.
9. Khutorskoj A. V. (ed.) *Heuristic learning*. In 5 vol. Moscow, Eidos Publ., 2011–2012. (In Russ.).
10. Tashcheva A. I., Vorontsov D. V., Gridneva S. V. *Counseling psychology: basic methodological problems*. Rostov-on-Don, Southern Federal Univ. Publ., 2016, 342 p. (In Russ.).
11. Abakumova I. V., Ermakov P. N., Fomenko V. T., Gridneva S. V., Tashcheva A. I., Zvezdina G. P., Yushko G. N. *Guided independent learning in a modern university: theoretical aspects and practical recommendations*. Rostov-on-Don, Southern Federal Univ. Publ., 2014, 400 p. (In Russ.).
12. Enyashina N. G., Gridneva S. V., Khudyakova T. L., Pozharskaya E. L., Deberdeeva N. A. A social and psychological training course as a form of teaching in the process of the student's professional education at a higher education institution. *Eurasian Journal of Analytical Chemistry*, 2017, vol. 12, no. 5b, pp. 753–763.
13. Yeremenko S. A., Popova V. V. The role of psychological counseling in the correction of professional burnout of social workers. *Bulletin of the Irkutsk University*, 2019, no. 22, pp. 78–79. (In Russ.).
14. Zagashev I. O. Psychological aspects of readiness for innovation among higher school teachers and the quality of innovation management. *Bulletin of the I. I. Mechnikov St. Petersburg State Medical Academy*, 2008, no. 2, pp. 105–107. (In Russ.).
15. 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, no. 26. URL: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n26/a19v40n26p08.pdf> (accessed 10.10.2019).
16. Postalyuk N. Yu. *Creative style of activity: pedagogical aspect*. Kazan, Kazan Univ. Publ., 1989, 205 p. (In Russ.).
17. Slastenin V. A., Podymova L. S. *Pedagogy: innovative activity*. Moscow, Magistr, 1997, 224 p. (In Russ.).
18. Platonova N. M., Platonov M. Yu. Modern trends in the development of higher education. *Scientific Notes Journal of the St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2014, no. 1, pp. 81–86. (In Russ.).
19. Minigalieva M. R. *The study of psychology and self-knowledge of students. Psychotherapeutic model of pedagogical communication by L. A. Petrovskaya*. Saarbrücken, LAP, 2012, 632p. (In Russ.).
20. Anderson T., Varnhagen S., Campbell K. Faculty adoption of teaching and learning technologies: contrasting earlier adopters and mainstream faculty. *The Canadian Journal of Higher Education*, 1998, vol. 28, no. 23, pp. 71–78.
21. Kassymova G. K., Stepanova G. A., Stepanova O. P., Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Merezchnikov A. P., Kunakovskaya L. A.. Self-development management in educational globalization. *International Journal of Education and Information Technologies*, 2018, vol. 12, no. 12, pp. 171–176.
22. Dezhina I. G., Klucharev G. A. Russian education for innovative economy: “the pressure points”. *Sociological Research*, 2018, no. 9, pp. 40–48. DOI: <http://dx.doi.org/10.31857/S013216250001957-5>. (In Russ.).
23. Perikova E. I., Atamanova I. V., Bogomaz S. A. Specific features of psychological readiness for innovative activity (with the main focus on young adults in St. Petersburg and Tomsk). *Science for Education Today*, 2020, vol. 10, no. 1, pp. 62–78. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2001.04>. (In Russ., abstract in Eng.)
24. Stock R. M., Von Hippel E., Gillert N. L. Impacts of personality traits on consumer innovation success. *Research Policy*, 2016, vol. 45, no. 4, pp. 757–769. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2015.12.002>.
25. Sutanto E. M. The influence of organizational learning capability and organizational creativity on organizational innovation of Universities in East Java, Indonesia. *Asia Pacific Management Review*, 2017, vol. 22, pp. 128–135. DOI: 10.1016/j.apmr. 2016.11.002.
26. Tenzer H., Yang P. Personality, values, or attitudes? Individual-level antecedents to creative deviance. *International Journal of Innovation Management*, 2019, vol. 23, no. 2, art. 1950009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1142/S1363919619500099>.
27. Walder A. M. Pedagogical innovation in Canadian higher education: professors' perspectives on its effects on teaching and learning. *Studies in Educational Evaluation*, 2017, vol. 54, pp. 71–82. DOI:10.1016/j.stueduc.2016.11.001.
28. Weitze C. L. Designing pedagogical innovation for collaborating teacher teams. *Journal of Education for Teaching*, 2017, vol. 43, no. 3, pp. 361–373. DOI:10.1080/02607476.2017.1319511.
29. 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.).
30. Badalov A. A., Brovkina S. N., Arpentieva M. R., Kalinin S. S., Kasymova G. K. The archetype of intellectual activity: a modern methodology for description of the protophenomenon. *Clinical and Special Psychology*, 2020, vol. 9, no. 1, pp. 1–16. DOI: 10.17759/cpse.2020090101. (In Russ.).
31. Arpentieva M. R., Gorelova I. V., Kassymova K. G., 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>.
32. 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>.
33. Kenzhaliev 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. URL: <http://serc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/9410> (accessed 05.07.2021).

34. 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>.

35. Arpentieva M. R., Tashcheva A. I., Gridneva S. V. Didactogenies and stresses of innovations in higher education. *Professional Education in the Modern World*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 4130–4145. (In Russ.).

36. Bedredinova S. V., Tashcheva A. I. The concept of psychological and pedagogical rehabilitation of children with disabilities and their relatives. *Psychological and pedagogical features of the family of the XXI century*. Ulyanovsk, Zebra, 2016, pp. 391–403. (In Russ.).

37. Tashcheva A. I., Gridneva S. V. *Methodological tools for diagnosing personality and family relations*. Rostov-on-Don, SFedU Publ., 2016, 195 p. (In Russ.).

38. Tashcheva A. I., Folomeeva T. V., Tikhomandritskaya O. A., Mikhaylova I. V., Kalinina N. V. Social and psychological features of junior school students prone to aggressive behavior. *Man in India*, 2017, vol. 97, no. 3, pp. 521–531.

39. Tashcheva A. I., Tikhomandritskaya O. A., Lvova E. N., Postavneva I. V., Postavnev V. M. Psychological support for foster families undertaken to bring up children with limited abilities. *Man in India*, 2016, vol. 97, no. 9, pp. 163–169.

40. Arpentieva M. R. *Academic socio-psychological counseling and teaching psychology at the university*. Kaluga, K. E. Tsiolkovsky KSU, 2016, 750 p. (In Russ.).

41. Tashcheva A. I. *Encyclopedia of psychological assistance*. Rostov-on-Don, Feniks, 2000, 544 p. (In Russ.).

42. Krivtsova S. V. Challenges of uncertainty and the formation of the inner strength of the personality in the process of ontogenesis (existential-analytical approach). *Psychological Research*, 2015, vol. 8, no. 40, p. 8. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1116-krivtsova40.html> (accessed 10.10.2020). (In Russ.).

43. Krivtsova S. V. (ed.) *A teenager at the crossroads of eras: problems and prospects*. Moscow, Genezis Publ., 1997, 280 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Тащёва 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, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42, e-mail: annaivta@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5199-9254>

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, г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 26, e-mail: mariam_rav@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

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

Статья поступила в редакцию 07.12.2020

После доработки 17.05.2021

Принята к публикации 08.07.2021

Information about the authors

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

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

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 07.12.2020

Received after reworking 17.05.2021

Accepted for publication 08.07.2021

II ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-08
УДК 1:304.9
Оригинальная научная статья

О построении виртуальных миров. Опыт преподавания межфакультетского курса в МГУ имени М. В. Ломоносова

А. П. Сегал

*Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
Москва, Российская Федерация
e-mail: segal.ap@philos.msu.ru*

А. В. Савченко

*инвестиционный фонд Magnifier One
Гилдфорд, Соединённое Королевство (Великобритания)
e-mail: aleksey.savchenko@gmail.com*

А. А. Костикова

*Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
Москва, Российская Федерация
e-mail: akostikova04@ya.ru*

Аннотация. Актуальность статьи определяется бурным развитием процессов передачи и обработки информации. Авторы уже неоднократно обращались к теме так называемой «цифровой трансформации», рассматривая как негативные, так и позитивные последствия этих процессов. К первым можно отнести выделение этой области в отдельную сферу деятельности, ее неизбежное отчуждение от других сфер в силу разделения труда, профессиональные и личностные девиации. Ко вторым, безусловно, относится проективный и творческий потенциал как виртуалистики, позволяющей эффективно моделировать технические и социальные процессы, так и геймификации, дающей дополнительные инструменты развития образовательных методик. Целью данной статьи стало рассмотрение конкретной методики проведения элективного образовательного курса «Конструирование виртуальных миров: игра, фантастика, футурология», прочитанного в весеннем семестре 2020-2021 учебного года. Авторы подробно описывают методологию формирования и методику проведения курса. Он был построен на постоянном диалоге между слушателями и спикерами, обсуждении каждой из тем, что позволяло не только поддерживать обратную связь с аудиторией, но и формировать логику мыслительного процесса, целесообразной деятельности. Курс вызвал большой интерес в как в академической, так и в отраслевой среде и обсуждался на ряде профессиональных площадок. Результатом стала разработка на его основе дисциплин для новых магистерских программ и программ дополнительного образования. Более того, авторы считают, что курс может стать стартовой позицией для формирования новой исследовательской и практической трансдисциплинарной области, представляющий собой дальнейшее развитие идеи виртуального пространства.

Ключевые слова: Виртуальная реальность, метавселенная, игра, образование, междисциплинарный

Для цитирования: Сегал А. П., Савченко А. В., Костикова А. А. О построении виртуальных миров. Опыт преподавания межфакультетского курса в МГУ имени М. В. Ломоносова // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 3. С. 77–87. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-08>

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-08
Original Paper

About building virtual worlds. Experience in teaching an intercultural course at Lomonosov Moscow State University

Segal, A. P.

*Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russian Federation
e-mail: segal.ap@philos.msu.ru*

Savchenko, A. V.

*Investment Fund Magnifier One.
Guildford, United Kingdom (Great Britain)
e-mail: aleksey.savchenko@gmail.com*

Kostikova, A. A.

*Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russian Federation
e-mail: akostikova04@ya.ru*

Abstract. Subject of the article is actual as never given the speed and volatility of data transfer and it's processing. Authors have attended the topic of "digital transformation" multiple times, researching both negative and positive outcomes of this process. To define some of the potentially negative - alienation from other elements of life due to division of labor, personal and professional diviations. Some of the standing out positives - RnD and creative potential provided by virtual space, ability to effectively model technical and social processes, gamification as an additional tool of education development. This article is focused around the methodology of the elective education course "Constructing virtual worlds: game, science fiction and futurology" that was held in 2020/2021. Authors provide detailed description of how this course has been formed and method of its delivery to the audience. Being done as the dialogue between speakers and students, through the means of constant discussion, the course allowed not just to constantly receive and apply feedback to real-time, but also to form a thought process, reasonable for subjects in discussion. The course has provoked a lot of interest both in academic and industrial circles and has been discussed at multiple professional media platforms. Major results are ability to develop disciplines for new masters programs and programs of additional specialization. Authors are also confident that the course can be the beginning of new research and practical transdisciplinary fields aimed to explore vision and ideas of virtual space, cyber space and metaverse.

Keywords: Virtual reality, worldbuilding, metaverse, video and computer games, education, interdisciplinary

Citation: Segal, A. P., Savchenko, A. V., Kostikova, A. A. [About building virtual worlds. Experience in teaching an intercultural course at Lomonosov Moscow State University]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 3, pp. 77–87. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-08>

Введение. Мы уже неоднократно обращались к проблеме виртуалистики и виртуальной реальности, подчеркивая ее роль в процессе формирования (а иногда и деформирования) личности, с одной стороны, и в процессе социального целеполагания, проектирования и моделирования – с другой [1]. Кроме того, в одной из недавних статей мы рассмотрели философские статусы виртуальной реальности и очертили проблемное поле виртуалистики [2], в частности мы указывали на полисемантический

характер термина и подчеркнули необходимость «упорядочивания представлений о виртуальной реальности». В то же время праксис виртуалистики в его процессуальном смысле осуществляется вне зависимости от методологической рефлексии и потенциал его чрезвычайно велик, в том числе в образовательной сфере. Мы высказали мнение о том, что пространственно-алгоритмические медиа, к каковым относится большинство виртуальных объектов и систем (в том числе игровые

пространства), «можно и нужно рассматривать и использовать как инструмент для познания мира, расширение кругозора, среду для моделирования, умозрительных экспериментов, симуляций и образовательных процессов» [2].

Постановка задачи. Мы поставили перед собой *цель* поделить опыт элективного курса, представив прочитанный в весеннем семестре 2020/21 учебного года межфакультетский курс «Конструирование виртуальных миров: игра, фантастика, футурология» [3].

Методология и методика исследования. Формат курса. По инициативе ректора МГУ академик В. А. Садовниченко, начиная с весеннего семестра 2013 г., в Московском университете проводятся семестровые межфакультетские учебные курсы, основные цели которых «сформировать у студентов общенаучный кругозор и развить способность цельного научного мышления» [4], повысить качество основных образовательных программ и углубить межфакультетскую интеграцию. Каждый из факультетов МГУ имени М. В. Ломоносова предлагает некоторое количество курсов, рассчитанных на студентов других факультетов, в то время как студенты этого факультета выбирают себе курсы, предложенные другими факультетами. Для межфакультетских курсов (МФК) установлен единый день и единое время проведения: среда с 15:00 до 16:30 и с 17:00 до 18:30.

Результаты. Наш межфакультетский курс подготовлен при поддержке академического партнера философского факультета – компании Eric Games – и представляет собой подробное системное описание процесса конструирования виртуальных (в первую очередь игровых) миров.

1. Смысл и задачи курса

При создании игр и других виртуальных моделей часто возникают проблемы, связанные с «разделением труда» внутри групп разработчиков и с пока что не выработанными междисциплинарными протоколами. В то же время давно замечено, что на первые позиции в игровой повестке выходят содержание и форма подачи: презентация, дискурс, нарратив. Таким образом, очевидна растущая потребность в гуманитарной составляющей игровых проектов.

Игра – это неотъемлемая часть человека и общества, историческая форма симуляции (моделирования) жизни, поведения и культуры. Философия моделирует те же самые объекты, но рефлексивно, в сознании. Именно поэтому философия как форма рефлексивного мышления в состоянии интегрировать в единое поле проблемы искусственного интеллекта, виртуальной реальности, игрового пространства и неигрового, проективного применения игровых технологий (движков, вероятностных моделей и т. п.).

Курс строился на живом диалоге с приглашенными спикерами – представителями академической и прикладной науки и игровой индустрии.

2. Метод и структура курса

Очевидно, что структура курса и *метод представления материала* диктуются задачами, на решение которых этот курс направлен.

Если бы перед нами стояла задача описания уже ставшего, сложившегося предмета и порядка представления его в категориальном плане, с точки зрения субординации одновременно данных его элементов, то резонно было бы идти по пути *логического* рассмотрения. Но в нашем случае, во-первых, сам *предмет*, каковым является процесс создания игрового и/или проектного виртуального пространства, переживает стадию активного формирования, и рефлексия по этому поводу только начинается. Во-вторых, у нас было не так уж много времени – всего порядка 30 академических часов. В-третьих, аудитория нашего МФК состояла из студентов разного уровня подготовки (от первого курса бакалавриата до выпускных курсов магистратуры и специалитета и даже до аспирантов) и разной специализации (от филологов и журналистов до физиков, студентов мехмата и почвоведов). Необходимо было выстроить курс достаточно динамично и пройти между Сциллой и Харибдой, которые грозят каждому преподавателю: чтобы незнакомая тематика была понятна, а знакомая – нескучна. Поэтому мы пошли по пути *исторического* рассмотрения процесса: представили процесс миростроительства с точки зрения его разворачивания во времени.

Здесь надо сказать, что на практике **подход к строительству миров может быть двух типов: сверху вниз и снизу вверх**. *Сверху вниз* – это когда вы придумываете принципиально другой мир, придумываете и продумываете географию, физику мира, правила мира, то, как он был образован, мифологии. Фактически вы воссоздаете историю в каком-либо другом сценарии другой вселенной. Отличие этого подхода в том, что он более трудоемок. Но в этом и его преимущество: создавая картину мира широкими мазками, вы получаете такой мир, история которого чрезвычайно достоверна – даже если у вас по сценарию дикие живые грибы воюют с огромными злыми тараканами. Достоверность достигается благодаря тому, *как* описана и представлена история возникновения этих грибов и их цивилизации. Вы рассказываете о том, что они возникли на каком-то континенте, который появился ввиду катаклизма, случившегося с этой планетой шесть веков назад, из-за чего климат потеплел в противовес нашей существующей истории. В похолодание именно из-за этого глобального потепления споры этой цивилизации грибов смогли развиваться и захватить большое пространство, а потом эволюционировать. Все это

звучит достоверно, потому что работает с кальками нашего сознания: всегда есть ответ на вопрос «что было до этого?» Кроме того, мир, построенный таким образом, легко масштабируется, в нем может происходить множество действий во множестве локаций, которые объединены «сверху» единым принципом мироустройства.

Подход *снизу вверх* – это когда создается какое-то конкретное пространство, где почти сразу разворачиваются действия, уделяется больше внимания каким-то конкретным героям и персонажам, их взаимоотношениям, тому, как и что в их мире на них влияет и как они влияют на мир. *Преимущество* этого подхода в том, что когда вы пропускаете события через героя, получается очень гибкий материал: вы не ограничены условностями, которые сами же и создали. *Проблема* же состоит в том, что рано или поздно появится огромное количество нестыковок, для снятия которых придется придумывать специальные средства: магические артефакты, волшебных помощников со специальными сверхспособностями и т. п. Иными словами, движение от общего к частному *задает* принцип, а движение от частного к общему заставляет либо *реконструировать* этот принцип, либо, поскольку принцип есть продукт вашей же фантазии, а потому виртуален, каждый раз *придумывать* гипотезы *ad hoc*¹.

Именно поэтому мы выбрали в качестве главного принцип «сверху вниз», от общего к частному и, повторим, демонстрировали его слушателям в процессе генезиса нового виртуального мира. В представляемом здесь курсе мы стремились показать последовательность построения виртуального игрового/проектного мира с одновременной рефлексивной оценкой: почему и зачем используются те или иные инструменты, как можно и как нельзя выстраивать игровую вселенную, в каких случаях цивилизация, этнос или сказочный народ будет развиваться, а в каких – нет.

Если брать исторические аналогии, то можно сказать, что при запуске любого нового курса срабатывает закономерность, сформулированная фельдмаршалом Хельмутом фон Мольтке: «Ни один военный план не выдерживает первого же столкновения с противником». Но при этом он же подчеркивал, что планировать кампании *необходимо* (и достиг в этом больших успехов). Изначально мы планировали довольно сложную тематическую рубрику, однако практика показала, что при столь неоднородной по специализации аудитории описанный выше принцип «сверху вниз» оптимален.

В итоге структура курса выстроилась в такой последовательности **смысловых блоков**:

1. Вводные занятия, на которых пояснялся смысл курса и принципы его подачи.

2. Планетная система. Космогония.

3. Обитаемая планета, ее геология и география.
4. Биосфера и антропогенез.

5. Становление цивилизаций. Межцивилизационные контакты и взаимовлияние.

6. Мифы как рефлексия вышеописанных процессов.

7. Магия и алхимия как образ мышления и как протонаука.

8. Языки, имена, названия («номенклатура»).

9. Нарратив и сказочный сюжет как его основа. Исторические корни нарратива.

10. Современные трансформации мифологических, сказочных и литературных сюжетов.

11. Сшивание системы мира.

12. Футуристика.

13. Прикладные вопросы геймдева² и геймдизайна.

14. Неигровое использование игровых механик.

3. Решение

3.1. Особенности и находки курса. При том что в качестве главного направления построения виртуальных миров нами было определено движение сверху вниз, от общего к частному, мы не забывали о встречном пути, от героя к миру, от частного к общему. Модераторы постоянно напоминали слушателям, что наиболее эффективны такие модели виртуального мира, особенно в игровой индустрии, в которых выдержан баланс между этими двумя направлениями. Если первое из них дает сконструированному миру стройность и логику, то второе – эмоциональную наполненность, возможность отождествить себя с персонажем, без чего не бывает удачного нарратива.

Вторым уникальным ходом в процессе ведения курса было постоянное обращение к уже имеющимся виртуальным моделям мира. Сложилась интересная практика – в порядке закрепления материала иллюстрировать выступления спикеров отсылками к играм и художественным произведениям (в основном к научной фантастике).

Третьей интересной находкой стало чередование спикеров, представляющих академическую науку и прикладной геймдев. Собственно, состав модераторов (являющихся авторами этой статьи) представлял собой названный принцип в действии.

Как мы уже сказали, «изюминкой» курса было приглашение на каждое из занятий одного-двух спикеров по теме. Отметим, что найти спикеров было отдельной и довольно сложной задачей, и это тоже накладывало отпечаток на процессы как планирования, так и реализации плана, которые не всегда совпадали. Однако прилагаемые усилия того стоили. Спикеры придали курсу настолько заметное

¹ К случаю, специально для этого (лат.).

² Геймдев – сокр. от «гейм-девелопмент» (англ. *game-development*) – процесс разработки игры под определенную игровую платформу.

своеобразие (если не сказать – уникальность), что даже слушатели в курсовом чате, созданном в соц-сети «ВКонтакте» по их *собственной* инициативе, отмечали этот момент как особенный и весьма привлекательный. Мы же, кроме всего прочего, исходили из того, что диалог между слушателями и спикерами, обсуждение каждой из тем, позволяли не только поддерживать обратную связь с аудиторией, но и формировать логику мыслительного процесса, целесообразной деятельности, которые по своей природе диалогичны [5]. Поэтому мы считаем важным хотя бы коротко рассказать здесь о спикерах и раскрытых ими темах и выразить им благодарность за сотрудничество.

После двух вводных занятий, которые вели авторы настоящей статьи и которые были призваны сориентировать записавшихся на курс и помочь им принять окончательное решение о посещении³, число фактических слушателей стабилизировалось на цифре 260–265⁴, и мы приступили к основной части.

3.2. Академические спикеры. Первым спикером по первой теме стала Мария Николаевна Смирнова, зав. сектором астрономии и космонавтики Санкт-Петербургского планетария, лектор Звёздного зала, Обсерватории и Мобильного планетария, выпускница факультета географии РГПУ им. Герцена. Она охарактеризовала Солнечную систему, ввела понятие *зоны обитаемости* и соотнесла эту зону с различными типами звезд – центров планетных систем. Мы обсудили вопрос, почему именно Земля получила шанс стать обитаемой планетой, и пришли к выводу об уникальности этого шанса.

С точки зрения практического применения знаний из области астрономии и космонавтики в строительстве игровых вселенных были разобраны игры No Man's Sky, Master of Orion и Elite Dangerous.

Вторым спикером был Вадим Владимирович Маслов, кандидат геолого-минералогических наук, доцент кафедры общей и нефтегазопромысловой геологии РГУ нефти и газа имени И. М. Губкина. Он рассказал о формировании Земли, в том числе о процессе закладки полезных ископаемых. Мы как модераторы сделали специальный акцент на этом вопросе с прицелом на то, что цивилизации, которыми геймдизайнеры намерены на следующих шагах процесса населить свой мир, в какой-то момент вступят в стадию промышленного

производства. Если не предусмотреть этот момент сейчас, на этапе конструирования самой планеты, то потом придется изыскивать ресурсы в режиме *ad hoc* либо прибегать к магическим, сверхъестественным «инструментам» (процедурам).

Павел Игоревич Константинов, доцент кафедры метеорологии и климатологии географического факультета МГУ, кандидат географических наук, рассказывал о формировании ландшафта, атмосферных процессах и океанских течениях, о закономерностях климатических изменений [6]. Модераторы и спикер обратили внимание на то, что от этих факторов зависит как процесс эволюции, так и становление цивилизаций. Например, климатические зоны определяют пути миграций животных и расселения человека, а направление ветров формирует торговые пути и способствует географическим открытиям.

Следующим спикером стал наук Александр Владимирович Марков, заведующий кафедрой биологической эволюции биофака МГУ, профессор, доктор биологических, известный популяризатор науки и прекрасный рассказчик. Его выступление было посвящено, пожалуй, самой сложной и загадочной теме: возникновению и развитию жизни. Известно, что самые излюбленные темы при создании игровых миров – это «другая» жизнь, небелковые формы жизни, «источник» жизни, а также всякого рода магические и/или мистические истолкования этого феномена. Профессор Марков дал короткое и понятное определение жизни, сказав при этом, что формулировка Ф. Энгельса остается одной из самых удачных. Он высказал, пожалуй, один из самых философских тезисов курса: попытка сконструировать иную форму жизни неизбежно приводит к ее определению через единственную известную нам форму – белковую. Иными словами, любая гипотетическая жизнь другого мира есть «свое иное» жизни земной. А. В. Марков также напомнил основные этапы эволюции и обсудил со студентами возможность ее альтернативных вариантов [7]. Следует заметить, что темы альтернативной (контрфактической) истории тоже входят в число излюбленных при написании сценариев и концептов игр и моделей миров. Поэтому взгляд биолога-эволюциониста здесь важен как методологический ориентир.

Следующая тема касалась становления цивилизаций, и теоретическая часть была здесь представлена модераторами⁵, университетские специальности которых (история философии, социальная философия, структурная лингвистика) позволили емко изложить основные тезисы, обсудить идеи Дж. Фрэзера [8], Л. Гумилёва [9], М. Вебера [10],

³ Важность принятия решения определяется тем, что в конце семестра студенты, записавшиеся на курс, сдают зачет. Наличие зачета по МФК является обязательным критерием успешной сдачи сессии.

⁴ Практика показывает, что обычно отсеивается порядка 20 % записавшихся. В нашем случае показатель составил порядка 12,6 %.

⁵ Напомним, что курс модерировали авторы настоящей статьи.

К. Маркса [11; 12] и Ф. Энгельса [13]. Прикладная часть оказалась неожиданностью для участников: в качестве спикера был приглашен Николай Николаевич Миклухо-Маклай, праправнук знаменитого путешественника и этнографа, основатель и директор Фонда его имени, руководитель Центра изучения Южно-Тихоокеанского региона Института востоковедения РАН, президент Всероссийской ассоциации исследователей Южно-Тихоокеанского региона. Он представил слушателям долгосрочный проект «Экспедиции трех веков. По следам Миклухо-Маклая» [14], в ходе которого исследуется процесс взаимодействия цивилизаций. Н. Н. Миклухо-Маклай рассказал, как происходили первые контакты его предка с жителями северо-восточного берега Новой Гвинеи (Берега Маклая) и какие изменения в их жизни произошли за время контактов с западной цивилизацией. Это выступление резонировало с чрезвычайно популярной темой «прогрессорства», поднятой и названной братьями Стругацкими, а потому вызвало бурное обсуждение. К тому же сюжет контакта цивилизаций с разными культурами и разными уровнями развития является одним из наиболее частых в играх и фильмах с межгалактическими сюжетами.

Отдельно следует отметить обсуждение в этом ключе игр Cyberia, Assassins Creed и недавно выпущенной компанией Panache Digital игры Ancestor, основной темой которой является антропология и эволюционный рост.

Излюбленным темам геймдизайнеров – мифам и магии – были посвящены выступления доцентов кафедры философии религии и религиоведения Игоря Леонидовича Крупника и Владимира Васильевича Винокурова.

Здесь имеет смысл подробнее пояснить последовательность тем курса. На первый взгляд может показаться, что правильнее было бы начать с мифов, тем более что мы выбрали исторический подход, то есть *реальную последовательность* возникновения компонентов нашей системы во времени. Это было бы правильно, если бы предметом нашего курса выступало развитие *взглядов* на возникновение мира. Тогда пралогическое мышление и мифологическое сознание по праву рассматривались бы первыми. Однако предмет нашего курса был иным: последовательность *конструирования* виртуального мира. В этом случае рефлексия по поводу мироустройства, каковой является мифология, а также поиск способов воздействия на оное (магия) закономерно возникают с появлением человеческих обществ, а посему и рассматриваться должны в момент рассмотрения последних.

И. Л. Крупник [15] чрезвычайно увлекательно, но при этом без излишней популяризации, системно изложил взгляды на генезис мифов и религиозных верований, на логику, которой руководствуется

мифологическое и религиозное сознание. Он подчеркнул, что в классическом мифологическом сознании любое событие выглядит естественным и отсутствует понятие чуда. Мир мифа выстроен не вертикально, а по принципу горизонтальной связанности.

Слушатели с удивлением узнали, что многие привычные в игровом мире подходы и термины сформулированы представителями классической английской школы эволюционизма в этнографии и антропологии и ведут свою историю со второй половины XIX в. Так, Эдвард Бёрнетт Тайлор [16] обнаружил, что для архаичной формы верований (анимизма) характерны представления об «одушевлении всей природы» – низшая демонология и поли-субъектность (мультиагентность). Он определил анимизм как «минимум религии». Его современник Роберт Рэйналф Маретт [17, с. 99–108], напротив, считал, что исходные верования характеризуются «аниматизмом», или динамизмом: действием бес-субъектных, безличных сил («мана»), разлитых в мире. Термин «сила» прочно и давно вошел в игровой лексикон, но мало кто задумывается об его происхождении.

В. В. Винокуров, раскрывая тему магии и алхимии [18], продемонстрировал логику различных видов магии и ее связь с современностью, рассказал об элементах магического сознания и магической практики, сохранившихся в нашей повседневности, и даже организовал экспресс-игру со слушателями.

На наш взгляд, эти два выступления значительно переформатировали первичные представления слушателя (неспециалиста в этих областях) о мифах, религии и магии как о некоторых несистемных инструментах, которые можно использовать произвольно, вне логики, диктуемой культурным контекстом.

Вторая часть курса была «опрокинута» в современность. Мы предположили, что студенты различных факультетов, получив представление об общих принципах мироустройства, смогут лучше разобратся в современных представлениях о нашем предмете. Мы обсудили современную терминологию, а также возможные варианты искусственных языков, которыми будут пользоваться обитатели сконструированного мира, а затем перешли к тому, как возможна репрезентация этого мира для наблюдателя (пришельца, игрока, исследователя).

А. П. Сегал представил функциональную модель сказочного повествования В. Я. Проппа [19] и подчеркнул, что все удачные нарративы так или иначе, полностью или частично, воспроизводят эту модель – будь то сценарии Голливуда, детективные истории или игровые сюжеты на основе космических саг. А. В. Савченко со своей стороны вновь напомнил о британской школе эволюционизма в этнографии и антропологии, тем более что двух

ее представителей уже цитировал И. Л. Крупник, и обратился к творчеству наиболее известного ее представителя, автора 12-томника «Золотая ветвь» Джеймса Джорджа Фрэзера [8].

А. А. Костикова сделала акцент на современных трансформациях мифологических, сказочных и литературных сюжетов, отослав слушателей к творчеству Ролана Барта [20] и ряда других представителей современной европейской философии.

Таким образом, модераторы завершили «сшивание» системы виртуального мира, замкнув картину на способ его репрезентации человеку, входящему внутрь этого мира в той или иной из функций, перечисленных выше.

Три последних блока выводили на *прикладные* вопросы виртуалистики: футуристику, гейм-дизайн и возможности неигрового использования игровых механик.

А. П. Сегал обратил внимание слушателей на тот факт, что будущее представляет собой своего рода «безобъектный предмет», поскольку *еще не существует*. Иными словами, будущее представляет собой форму виртуальной реальности, существующей в виде представлений проектировщиков. То же самое можно сказать о любом проекте: он описывает еще несуществующее будущее состояние объекта, влияя при этом на настоящее и становясь драйвером его трансформации. Главным недостатком при этом остается преобладание описания *результата*, будущего *состояния*, а не *процесса* [21]. Еще одной проблемой описания будущего является представление его как существующего. В этом случае деятельность человека сводится не к процессу *формирования* будущего, а к поиску «портала», который позволил бы туда проникнуть. Это, в свою очередь, формирует «усеченную субъектность (агентность)», поскольку человек не ставит цели *производства*, а реализует *добывающую* модель поведения [22, р. 72–78]. Модераторы и слушатели активно включились в обсуждение, вспомнив ряд фантастических произведений [23, р. 151–153] и игр, так или иначе представляющих такого рода «временной парадокс». В свете этих проблем игровые механики, примененные в проектной деятельности, позволяют детально воспроизвести в виртуальном пространстве именно процесс достижения заданного результата.

4. Обсуждение

4.1. Спикеры от индустрии. Последние три темы были в определенной мере подведением итогов, и прикладные вопросы в них естественным образом соседствовали с теорией. Однако важно напомнить, что они находились в поле внимания модераторов и спикеров постоянно, на протяжении всего курса. Как уже было сказано, выступления академических спикеров курса чередовались с выступлениями спикеров от индустрии. Мы исходили

из того, что слушателям следует периодически показывать «земную» сторону игровой индустрии, проблемы, связанные с реализацией грандиозных замыслов и творческих планов, но одновременно важно стимулировать интерес к теме курса, показывая перспективу будущей возможной работы. В число спикеров от индустрии вошли:

- Михаил Дадаев – основатель и техдиректор в FSTR.TECH, студии, создающей игровой контент для игр на Unreal Engine и контент для мультимедийных шоу;
- Ярополк Раш, в течение последних 10 лет работавший в Rambler Games и Wargaming в должности директора по продуктам и издательству;
- Олеся Примакина, менеджер по развитию бизнеса в компании Epic Games;
- Александр Лукичев, специалист по академическим партнерствам в России и СНГ компании Epic Games.

4.2. Результаты. По итогам зачетных работ, присланных слушателями (130 эссе и 86 концептов, в том числе коллективных), можно уверенно констатировать, что экспериментальный межфакультетский курс состоялся и был весьма успешным.

Выводы. По оценкам коллег из академической среды и представителей индустрии представленный здесь курс открывает весьма интересные перспективы. При дальнейшем его развитии может сложиться *новая прикладная дисциплина*, связанная с созданием виртуальных миров и симуляций. Нам видится, что последовательность ее становления будет такова: курсы по направлениям дополнительного образования, магистратура, бакалавриат. Такая последовательность легко объяснима: на сегодняшний день как индустрия компьютерных игр, в значительной мере ориентированная на построение игровых миров, так и практики социального моделирования и проектирования реализуются достаточно эклектичным образом. А корпус специалистов той же игровой индустрии формируется в основном из представителей трех профессий: художников, геймдизайнеров и программистов. Об этом, в частности, говорил Григорий Алексанин, директор Института математики и компьютерных технологий ДВФУ (Владивосток) в ходе дискуссии «Образовательные инициативы в игровой индустрии». Опираясь на это положение, он экстраполировал его в будущее, предположив, что подготовка специалистов для игровой индустрии должна опираться на дисциплины, изучаемые при подготовке по названным специальностям. В этой дискуссии, проходившей на площадке «Компьютерная графика, разработка игр» в рамках Российской креативной недели в Парке Горького 29 августа 2021 г., принимал участие и один из авторов настоящей статьи – А. П. Сегал. Представив наш проект, он высказал мысль о том,

что озвученный коллегой набор специалистов и дисциплин необходим, но недостаточен: индустрия остро нуждается в гуманитарной составляющей, в первую очередь – в гуманитарной экспертизе. Именно поэтому философский факультет МГУ имени М. В. Ломоносова развивает активное академическое сотрудничество с индустрией.

Что касается развития представленного здесь курса, то по состоянию на момент написания настоящей статьи на его основе уже подготовлены и утверждены рабочие программы дисциплин для двух магистерских программ в рамках новых Междисциплинарных научных школ МГУ. Параллельно ведется работа по подготовке программ дополнительного образования. На рассмотрении находится проект магистерской программы на иностранном языке.

Мы уже рассказывали о том, что термин «виртуальный» в силу своего почтенного возраста пережил как минимум две смысловые трансформации, приведшие к полисемии не только в пространстве масс-медиа, но и в междисциплинарных коммуникациях. И до сего дня, «как ни странно, при всей популярности темы не существует общепринятой и общепризнанной функциональной дефиниции виртуальной реальности» [2]. Процессы методологической рефлексии и определения понятия виртуальной реальности продолжаются, и они «при всей своей теоретичности имеют выход на практику и несут в себе мощный образовательный, исследовательский и технический потенциал [2]. Наш курс как раз и стал успешной попыткой *систематизации практических аспектов* виртуалистики.

Для того чтобы полностью оценить перспективу и важность этого начинания, нам необходимо признать факт, что главным современным трендом развития виртуального пространства является концепт «метавселенной» (metaverse) [24], представляющий собой дальнейшее развитие идеи виртуального пространства.

Идея *конвергентного пространства*, объединяющего реальность и все воображаемые и реализованные миры посредством инструментов 3D-графики, искусственного интеллекта, участия потенциально бесконечного количества пользователей из разделенного пространства, неизбежно повлияет на правила коммуникаций и восприятие окружения общества, на мировую экономику и повседневность каждого индивида, волей-неволей вовлеченного в этот глобальный процесс. Растущее влияние подобного феномена на человеческое общество сравнимо разве что с появлением интернета (но есть шанс, что обгонит его). Если говорить об экономике, то развитие метавселенной неизбежно приведет как к увеличению значимости объектов интеллектуальной собственности (которые, по сути, являются строительным материалом

новой «объединенной реальности»), так и попыткам осознанного регулирования области интеллектуального права. Большое количество запросов на последнее мы можем наблюдать уже сейчас. Исследуя предпосылки и текущие тенденции, мы видим насущную необходимость в развитии *трех ключевых элементов* в русскоязычном пространстве:

1) формирование русскоязычной школы фундаментальных исследований и прикладного инструментария в условиях развивающейся метавселенной;

2) трансдисциплинарное поле [23; 25, с. 232–237], в котором сложится новая исследовательская и практическая дисциплина как инструмент формирования лидерства в сфере производства виртуальных симуляций;

3) осознание необходимости и своевременности участия русскоязычной школы мысли и представителей русскоязычной культурной идентичности в этом глобальном мировом процессе.

Мы пребываем в удивительном моменте времени и пространства, когда (и где) есть реальная возможность принять непосредственное участие в закладывании фундамента будущего посредством философских штудий, образовательных инициатив и непосредственной практической работы в данном направлении. Это будущее в зависимости от того, насколько открытым и осозанным станет процесс международного создания метавселенной, может реализоваться уже в достаточно близкой перспективе либо как улучшение ситуации в мире, либо как сценарий антиутопии в форме «цифрового феодализма»⁶ [26, с. 128–130].

На наш взгляд, инициативы курсов и начинаний, подобные нашим, являются правильными первыми практическими шагами в направлении решения упомянутых выше задач.

⁶ У авторов есть намерение проанализировать этот термин в специальной статье, поскольку налицо явный процесс превращения яркой метафоры в концепт.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сегал А. П. Образ будущего или виртуальная реальность? О пространстве формирования личности // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 4. С. 1380–1387.
2. Савченко А. В., Сегал А. П. Виртуальная реальность – онтология, эпистемология, праксис. Постановка проблем. // Искусственные общества. 2020. Т. 15, № 4. DOI: 10.18254/S207751800012841-4.
3. Конструирование виртуальных миров: игра, фантастика, футурология // Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. Философский факультет. Февраль 2021. URL: <https://lk.msu.ru/course/view?id=2109&fbclid=IwAR0gL3KLW-AyF9noe40EuFE4mRozhXTWFFq5LkEiHbATHJqzQZ7ieV8KBv8> (дата обращения: 12.08.2021).
4. Межфакультетские курсы станут атрибутом нового семестра // Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. 14.02.2013. URL: https://www.msu.ru/news/mezhfakultetskie_kursy_stanut_atributom_novogo_semestra.html?sphrase_id=3498154 (дата обращения: 12.08.2021).
5. Библер В. С. Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога). Москва: Политиздат, 1975. 399 с.
6. Varentsov M., Konstantinov P., Baklanov A. Anthropogenic and natural drivers of a strong winter urban heat island in a typical arctic city // Atmospheric Chemistry and Physics. 2018. Vol. 18, № 23. P. 17573–17587. DOI: 10.5194/acp-18-17573-2018.
7. Markov A., Markov M. Runaway brain-culture coevolution as a reason for larger brains: exploring the “cultural drive” hypothesis by computer modeling // Ecology and evolution. 2020. Vol. 10, № 12. P. 1–19. DOI: 10.1002/ece3.6350.
8. Фрэзер Д. Золотая ветвь. Исследование магии и религии. М.: Эксмо, 2006.
9. Гумилев Л., Иванов К. Этнические процессы: два подхода к изучению // Социологические исследования. 1992. № 1 С. 50–57.
10. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. / под ред. Ю. Н. Давыдова. Москва: Прогресс, 1990. 808 с.
11. Маркс К. Капитал. Т. 1 // Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. Изд. 2-е. Москва, 1960. Т. 23. С. 2–907.
12. Маркс К. Наброски ответа на письмо В. И. Засулич // Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. Изд. 2-е. Москва, 1961. Т. 19. С. 400–421.
13. Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства. В связи с исследованиями Льюиса Г. Моргана // Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. Изд. 2-е. Москва, 1961. Т. 21. С. 28–178.
14. Экспедиции трех веков. По следам Миклухо-Маклая. Санкт-Петербург: Институт востоковедения РАН. Фонд сохранения этнокультурного наследия им. Миклухо-Маклая, 2021.
15. Бойцова О. Ю., Крупник И. Л. Религиоведение и парадигмы исследования религии // Религиоведческий альманах. 2020. № 1/2. С. 6–13.
16. Тайлор Э. Б. Первобытная культура : пер. с англ. Москва : Политиздат, 1989. 573 с.
17. Маретт Р. Р. Формула табу-мана как минимум определения религии // Мистика. Религия. Наука. Классики мирового религиоведения. Антология. Москва, 1998. С. 98–108.
18. Vinokurov V., Vorontsova M. Alchemy in the contemporary world – magnum ignotum // Periodico Tche Quimica. 2019. Vol. 16, № 31. P. 528–539.
19. Пропп В. Я. Морфология волшебной сказки. Москва : Лабиринт, 2001. 192 с.
20. Барт Р. Мифологии : пер. с фр. Москва : Акад. Проект, 2008. 351 с.
21. Сегал А. П. Проблематика социального проектирования в свете обыденных представлений об историческом (социальном) времени // Искусственные общества. 2020. Т. 15, № 3. DOI: 10.18254/S207751800010977-3
22. Сегал А. П. Будущее и прошлое в зеркале здравого смысла // Вестник МИРБИС. 2018. № 1. С. 72–78.
23. Костикова А. А. Фантастика как предмет междисциплинарных и трансдисциплинарных исследований // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2020. № 4. С. 151–153.
24. Smart J., Cascio J., Paffendorf J. Metaverse roadmap. A Cross-Industry Public Foresight Project. URL: <https://metaverseroadmap.org/MetaverseRoadmapOverview.pdf> (accessed 12.08.2021).
25. Сорокина Г. В. Трансдисциплинарные штудии. Рецензия на книгу: Трансдисциплинарность в философии и науке: подходы, проблемы, перспективы (под ред. В. Бажанова, Р.В. Шольца. Москва : Навигатор, 2015. 564 с.) // Эпистемология и философия науки. 2016. Т. 47, № 1. С. 232–237.
26. Сегал А. П. Свободное время свободного труда – или новые огораживания? // Взгляд из России: размышления о мужестве лени и безделье. Труд и его судьба. Москва, 2017. С. 100–133.

REFERENCES

1. Segal A. P. Image of the future or virtual reality? About the space of personality formation. *Professional education in the modern world*, 2017, Vol. 7, no. 4. pp. 1380–1387. (In Russ.).
2. Savchenko A. V., Segal A. P. Virtual reality-ontology, epistemology, praxis. Problem statement. *Artificial societies*. 2020. Vol. 15, No. 4. DOI: 10.18254/S207751800012841-4. (In Russ.).
3. Designing virtual worlds: game, science fiction, futurology. Faculty of Philosophy *Official website of Lomonosov Moscow State University*. February 2021. URL: <https://lk.msu.ru/course/view?id=2109&fbclid=IwAR0gL3KLW-AyF9noe40EuFE4mRozhXTWFFq5LkEiHbATHJqzQZ7ieV8KBv8>. (In Russ.).
4. Inter-faculty courses will become an attribute of the new semester. *Official website of Lomonosov Moscow State University*. 14 02 2013. URL: https://www.msu.ru/news/mezhfakultetskije_kursy_stanut_atributom_novogo_semestra.html?sphrase_id=3498154. (accessed 12.08.2021). (In Russ.).
5. Bibler V. C. *Thinking as creativity. (Introduction to the logic of mental dialogue)*. Moscow, Politizdat, 1975, 399 p. (In Russ.).
6. Varentsov M., Konstantinov P., Baklanov A. Anthropogenic and natural drivers of a strong winter urban heat island in a typical Arctic city. *Atmospheric Chemistry and Physics*, 2018, vol. 18, no. 23, pp. 17573–17587. DOI: 10.5194/acp-18-17573-2018.
7. Markov A., Markov M. Runaway brain-culture coevolution as a reason for larger brains: Exploring the “cultural drive” hypothesis by computer modeling. *Ecology and Evolution*, 2020, vol. 10, no. 12, pp. 1–19. DOI: 10.1002/ece3.6350.
8. Frezer D. *The Golden Branch. Research of magic and religion*. Moscow, Eksmo, 2006. (In Russ.).
9. Gumilev L., Ivanov K. Ethnic processes: two approaches to the study. *Sociological Research*, 1992, no. 1, pp. 50–57. (In Russ.).
10. Weber M. *Protestant ethics and the spirit of capitalism*. Moscow, Progress, 1990, 808 p. (In Russ.).
11. Marx K. Capital. Vol. 1. *Works* / K. Marx, F. Engels. 2nd ed. Moscow, 1960, vol. 23, pp. 2–907. (In Russ.).
12. Marx K. Outline of the response to the letter of V. I. Zaslulich. *Works* / K. Marx, F. Engels. 2nd ed. Moscow, 1961, vol. 19, pp. 400–421. (In Russ.).
13. Engels F. The origin of the family, private property and the state. In connection with the research of Lewis G. Morgan. *Works* / K. Marx, F. Engels. 2nd ed. Moscow, 1961, vol. 21, pp. 28–178. (In Russ.).
14. *Expeditions of three centuries. In the footsteps of Miklukho-Maklay*. All-Russian competition. 2021. URL: <https://expedition.mikluho-maclay.ru/> (accessed 12.08.2021). (In Russ.).
15. Boitsova O. Yu., Krupnik I. L. Religious studies and paradigms of the research of religion. *Religious Studies Almanac*, 2020, no. 1/2, pp. 6–13. (In Russ.).
16. Tylor E. B. *Primitive culture*. Moscow, Politizdat, 1989, 573 p. (In Russ.).
17. Marette R. R. The taboo-man formula as a minimum definition of religion. *Mysticism. Religion. Science. Classics of world religious studies. Anthology*. Moscow, 1998, pp. 98–108. (In Russ.).
18. Vinokurov V., Vorontsova M. Alchemy in the contemporary world – magnum ignotum. *Periodico Tchê Quimica*, 2019, vol. 16, no. 31, pp. 528–539.
19. Propp V. Ya. *Morphology of a fairy tale*. Moscow, Labyrinth, 2001, 192 p. (In Russ.).
20. Bart R. *Mythology*. Moscow, Academic Project, 2008, 351 p. (In Russ.).
21. Segal A. P. Problematics of social design in the light of everyday ideas about historical (social) time. *Artificial Societies*, 2020, vol. 15, no. 3. DOI: 10.18254/S207751800010977-3. (In Russ.).
22. Segal A. P. The future and the past in the mirror of common sense. *Vestnik MIRBIS*, 2018, no. 1, pp. 72–78. (In Russ.).
23. Kostikova A. A. Fantasy as a subject of interdisciplinary and transdisciplinary research. *Bulletin of the Moscow University. Series 9, Philology*, 2020, no. 4, pp. 151–153. (In Russ.).
24. Smart J., Cascio J., Paffendorf J. Metaverse roadmap. *A Cross-Industry Public Foresight Project*. URL: <https://metaverseroadmap.org/MetaverseRoadmapOverview.pdf> (accessed 12.08.2021).
25. Sorina G. V. Transdisciplinary studies. Book review: Transdisciplinarity in philosophy and science: approaches, problems, prospects. (edited by V. Bazhanov, R. V. Scholts. Moscow, Navigator, 2015, 564 c.) *Epistemology and Philosophy of Science*, 2016, vol. 47, no. 1, pp. 232–237. (In Russ.).
26. Segal A. P. Free time of free labor – or new enclosures? *A view from Russia: Reflections on the courage of laziness and idleness. Labor and its fate*. Moscow, 2017, pp. 100–133. (In Russ.).

Информация об авторах

Сегал Александр Петрович – кандидат философских наук, старший научный сотрудник кафедры философии языка и коммуникации философского факультета, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (119991, ГСП-1, Москва, Ленинские горы, 1, МГУ имени М. В. Ломоносова, Учебный корпус «Шуваловский», философский факультет, e-mail: segal.ap@philos.msu.ru). ORCID ID 0000-0002-7314-342X

Савченко Алексей Владимирович – магистр авторского права, Управляющий директор инвестиционного фонда Magnifier One, Гилдфорд, Соединённое Королевство (UK, Guildford, Nightingale Road 102, F. 5, GU11EP, e-mail: aleksey.savchenko@gmail.com),

Костикова Анна Анатольевна – кандидат философских наук, доцент, заведующая кафедрой философии языка и коммуникации философского факультета, Московский Государственный университет имени М. В. Ломоносова (119991, ГСП-1, Москва, Ленинские горы, 1, МГУ имени М. В. Ломоносова, Учебный корпус «Шуваловский», философский факультет, e-mail: akostikova04@ya.ru). ORCID ID 0000-0002-5471-5306

Статья поступила в редакцию 08.09.2021

После доработки 15.09.2021

Принята к публикации 17.09.2021

Information about the authors

Alexander P. Segal – Candidate of Philosophical Sciences, Senior Researcher, Department of Language Philosophy and Communications at the Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University (1 Leninskie Gory, Building Shuvalovsky, Moscow, 119991, Russian Federation; e-mail: segal.ap@philos.msu.ru). ORCID ID 0000-0002-7314-342X

Aleksey V. Savchenko – Master of Copyright, Managing Director of the Investment Fund Magnifier One (UK, Guildford, Nightingale Road 102, F. 5, GU11EP. e-mail: aleksey.savchenko@gmail.com)

Anna A. Kostikova – Candidate of Philosophical Sciences, Associated Professor, Head of the Department of Language Philosophy and Communications at the Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University (1 Leninskie Gory, Building Shuvalovsky, Moscow, 119991, Russian Federation; e-mail: akostikova04@ya.ru). ORCID ID 0000-0002-5471-5306

The paper was submitted 08.09.2021

Received after reworking 15.09.2021

Accepted for publication 17.09.2021

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-09

УДК 377+159.98

Оригинальная научная статья

Проблема персональных траекторий дополнительного образования педагогов

Р. Р. Гасанова

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Москва, Российская Федерация

e-mail: renata_g@bk.ru

Аннотация. *Введение.* В статье рассматриваются возможности осуществления дополнительного образования в контексте современных тенденций развития образования в России и мире, которые имеют следующие перспективы: 1) формирование и совершенствование многоуровневой/непрерывной системы образования; 2) совершенствование образовательных дистанционных технологий, в том числе (и особенно) информационных/онлайн-технологий, платформ, инфраструктур, увеличивающих доступ к образовательным ресурсам; 3) «равное обучение», групповое или взаимное обучение; 4) сетевое взаимодействие и образование единой системы учреждений образовательных услуг в рамках комплекса «школа – колледж – вуз – предприятие»; 5) активизация сотрудничества с образовательными учреждениями и системами России и зарубежья, гармонизация мировых и национальных стандартов образования и их вариаций; 6) сочетание инклюзивного и специального обучения; 7) сочетание профильного обучения и общекультурной подготовки человека как субъекта культуры; 8) развитие системы асинхронного образования, включая глобальное/дополнительное и альтернативное образование; 9) переориентация на обучение и воспитание как процесс формирования и развития метакомпетенций, то есть метазнаний и метаумений, дающих возможность успешно учиться и учить других; 10) формирование и развитие дополнительного образования как глобального. *Методология и методика исследования.* Статья содержит теоретическое осмысление проблемы персональных траекторий образования педагогов в дополнительном образовании. Наше исследование является попыткой реализации системного подхода к изучению проблем практики подготовки современных педагогов. *Результаты исследования.* Понятие индивидуальной образовательной траектории в контексте проблем качественной подготовки современного педагога в общем и дополнительном образовании мы можем определить как индивидуализированный (индивидуально-специфичный) путь поиска и осуществления человеком в учебно-профессиональной деятельности его личностного, межличностного и профессионального потенциала, креативных и репродуктивных, педагогических и иных способностей, реализуемый в сопровождении и при участии тьютора, супервизора или иного наставника или полностью самостоятельно (в контексте самообразования). *Выводы.* Даже реализуемая образовательная траектория, будучи представленной в дидактическом и наставническом взаимодействии педагога (предметника, классного руководителя/куратора, иного наставника-тьютора) и обучающегося, требует работы по ее сверке, рефлексии, коррекции и т. д. Активизация учебно-профессиональной активности обучающихся может иметь разные формы, однако в целом она связана с формированием и реализацией индивидуальной образовательной траектории личностного, межличностного и профессионального становления и развития человека. Активизирующая и создающая условия для всестороннего развития человека образовательная траектория складывается и реализуется при условии синхронизации линий личностного, межличностного и учебно-профессионального совершенствования в общем и дополнительном образовании, гармонизации пространства-времени образования и пространства-времени бытия каждого человека как ученика. Синхронность и гармоничность – итог сознательных, многосторонних и постоянных усилий всех субъектов образования на всех стадиях разработки и осуществления образовательной траектории будущего педагога, вплоть до рефлексии и коррекции образовательного маршрута и его разных стадий.

Ключевые слова: индивидуальные образовательные траектории, индивидуальный образовательный маршрут, дополнительное образование, педагоги, студенты, психолого-педагогическое сопровождение

Для цитирования: Гасанова Р. Р. Проблема персональных траекторий дополнительного образования педагогов // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 3. С. 88–101. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-09>

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-09

Original paper

The problem of personal trajectories of additional education of teachers

Gasanova, R. R.

M. V. Lomonosov Moscow State University

Moscow, Russian Federation

e-mail: renata_g@bk.ru

Abstract. *Introduction.* The possibilities of implementing additional education in the context of modern trends in the development of education in Russia and the world can be identified by the following prospects: 1) the formation and improvement of a multilevel/continuous education system; 2) improvement of educational distance technologies, including and especially information/online technologies, platforms, infrastructures that increase access to educational resources; 3) “peer education”, group or mutual education; 4) networking and the formation of a unified system of educational services institutions within the complex “school – college – university – enterprise”; 5) activation of cooperation with educational institutions and systems of Russia and abroad, harmonization of world and national education standards and their variations; 6) a combination of inclusive and special education; 7) a combination of specialized training and general cultural training of a person as a subject of culture; 8) development of the asynchronous education system, including global/additional and alternative education; 9) reorientation to teaching and upbringing as a process of formation and development of metacompetencies, that is, metaknowledge and metaskills that make it possible to successfully study and teach others; 10) the formation and development of additional education as a global one. *Research methodology.* The work contains a theoretical understanding of the problem of personal trajectories of education of teachers in additional education. Our study is an attempt to implement a systematic approach to the study of problems in the practice of training modern teachers. *Results of the study.* We can define the concept of an individual educational trajectory in the context of the problems of high-quality training of a modern teacher in general and additional education as an individualized (individually-specific) way of a person’s search and implementation of his personal, interpersonal and professional potential in educational and professional activities, his creative and reproductive, pedagogical and other abilities, realized with the support and participation of a tutor, supervisor or other mentor, or completely independently (in the context of self-education). *Conclusion.* Even the created and implemented trajectory, being presented in the didactic and mentoring interaction of the teacher (subject teacher, class teacher/curator, other mentor-tutor) and the student, requires work on its verification, reflection, correction, etc. The activation of educational and professional activity of students can take different forms, however, in general, it is associated with the formation and implementation of an individual educational trajectory of personal, interpersonal and professional formation and development of a person. An educational trajectory that activates and creates conditions for the all-round development of a person is formed and implemented under the condition of synchronizing the lines of personal, interpersonal and educational-professional improvement in general and additional education, harmonizing the space-time of education and the space-time of being of each person as a student. Such synchronicity and harmony is the result of the conscious, multilateral and constant efforts of all subjects of education at all stages of development and implementation of the educational trajectory of the future teacher, up to reflection and correction of the educational route and its different stages.

Keywords: individual educational trajectories, individual educational route, additional education, teachers, students, psychological and pedagogical support

Citation: Gasanova, R. R. [The problem of personal trajectories of additional education of teachers]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 3, pp. 88–101. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-09>

Введение. Понятие индивидуальной образовательной траектории в контексте проблем качественной подготовки современного педагога в общем и дополнительном образовании мы можем определить как индивидуализированный (индивидуально-специфичный) путь поиска и осуществления человеком в учебно-профессиональной деятельности его личностного, межличностного и профессионального потенциала, креативных и репродуктивных, педагогических и иных способностей, реализуемый в сопровождении и при участии тьютора, супервизора или иного наставника или полностью самостоятельно (в контексте самообразования). Возможности осуществления дополнительного образования в контексте современных тенденций развития образования в России и мире имеют следующие перспективы: 1) формирование и совершенствование многоуровневой/непрерывной системы образования; 2) совершенствование образовательных дистанционных технологий, в том числе (и особенно) информационных/онлайн-технологий, платформ, инфраструктур, увеличивающих доступ к образовательным ресурсам; 3) «равное обучение», групповое или взаимное обучение; 4) сетевое взаимодействие и образование единой системы учреждений образовательных услуг в рамках комплекса «школа – колледж – вуз – предприятие»; 5) активизация сотрудничества с образовательными учреждениями и системами России и зарубежья, гармонизация мировых и национальных стандартов образования и их вариаций; 6) сочетание инклюзивного и специального обучения; 7) сочетание профильного обучения и общекультурной подготовки человека как субъекта культуры; 8) развитие системы асинхронного образования, включая глобальное/дополнительное и альтернативное образование; 9) переориентация на обучение и воспитание как процесс формирования и развития мета-компетенций, то есть метазнаний и метаумений, дающих возможность успешно учиться и учить других; 10) формирование и развитие дополнительного образования как глобального [1–5].

Кроме названных перспектив, можно отметить понятие «цифровая индивидуальная образовательная траектория обучающегося»: предполагается, что она включает в себя индивидуализированный, многокомпонентный план изучения представленных в информационно-образовательной среде вуза общих и дополнительных образовательных программ и обслуживающих их ресурсов [6]. В рамках этих представлений отмечается многообразие содержания и функций информационно-образовательной среды, что создает оптимальные условия для выбора обучающимися направлений своего образовательного поиска и совершенствования в процессе разработки «общей» и цифровой индивидуальной образовательной траектории [7]. Другая перспектива представлена

цифровизацией инклюзивного образования (для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и иными «странностями» или «нетипичностями» (queer), в частности людей маргинального и девиантного типа: построение и реализация индивидуальной образовательной траектории для людей с ОВЗ, для людей с особыми запросами и интересами, поступившими учиться в образовательные организации профессионального образования [8].

Постановка задачи. Опыт разработки и осуществления индивидуальных образовательных траекторий для обучающихся с инвалидностью и иными особенностями в различных образовательных контекстах, накопленный в рамках разных национальных и региональных традиций, в различных сферах и на различных уровнях профессиональной (пере)подготовки и повышения квалификации, подвергается анализу с целью выявления стандартов и вариаций, возможностей и ограничений, теоретических моделей и методических средств, существующих в инклюзивной и специальной средах. При этом многие ученые и практики оптимистично полагают, что индивидуальные образовательные траектории у людей с теми или иными особенностями физического, социального и иного состояния могут быть успешно организованы и реализованы на основе создания системы дистанционного сопровождения образовательного процесса, в частности того, что уже традиционно называют «цифровым образованием» [9; 10]. Этот оптимизм разделить в полной мере сложно, однако факт активных разработок в этой сфере и накопления методических средств, обогащения и усложнения технологий цифрового обучения говорит о том, что «цифровое образование», а точнее, обучение, возможно, станет важным компонентом, поддерживающим общий, традиционный процесс обучения и воспитания. Помимо прочего, электронная образовательная среда может быть использована как элемент контроля и более широко – управления формированием и реализацией индивидуальной образовательной траектории в вузе [11].

Методика и методология исследования. Статья содержит результаты теоретического осмысления проблемы персональных траекторий образования педагогов в дополнительном образовании. Наше исследование является попыткой реализации системного подхода к изучению проблем практики подготовки современных педагогов.

Результаты (основные результаты исследования). Большинство современных практиков и теоретиков дополнительного образования в контексте проблематики индивидуальной образовательной траектории педагога и индивидуального маршрута образования полагает, что новая образовательная культура, а также трансформация культуры в целом – основное условие индивидуализации образования [7].

Действительно результативная и отвечающая запросам обучающегося траектория формируется и реализуется тогда, когда она выстраивается параллельно по нескольким ведущим направлениям: персонального (личностного, межличностного (партнерского)) и учебного-профессионального становления. Важный момент здесь – реинтеграция образования (позиционировавшегося как «продажа услуг, экономическая деятельность») в культуру (возвращение образованию его социокультурных функций, значений и смыслов). Не менее важны и «реинтеграция» культуры в образование (обогащение современного образования достижениями человеческой культуры: науки и искусства), отображение в образовании актуального уровня культурных достижений человечества, а не «стандартов» и «минимумов» профессиональных и квазипрофессиональных компетенций. Здесь ведущим принципом проектирования и создания индивидуального образовательного маршрута выступает принцип «от человека образованного к человеку культурному» [12, с. 25].

Кроме того, уместно упомянуть о метанаучном и культурологическом подходах, принципы, положения и идеи которых могут стать «трансдисциплинарной матрицей» в проектировании, реализации, мониторинге и коррекции обучающих курсов и программ, разработке технологий педагогического образования, направленных на развитие педагогов как субъектов культуры [13, с. 85]. Обучающийся должен быть осознан и должен развиваться как субъект культуры, способный не только к «самореализации» как социальной идентификации и социальному осуществлению; он должен быть понят как способный и стремящийся к культурному самоопределению и самоосуществлению, осознанию и реализации своей принадлежности к определенной культурной общности, в предельном случае – человечеству, в частном случае – культуре своего народа, страны [14].

Разработка частных образовательных траекторий может опираться на ресурсы единой «матрицы образовательных ресурсов» [15]. Однако создание такой матрицы не одновременно: идеи модульного или кластерного обучения, идеи непрерывного и дополнительного образования показывают нам, что индивидуальный маршрут может включать множество компонентов и ступеней, которые могут как уже присутствовать в матрице в виде программ и курсов, форматов и форм образования, так и быть созданы, разработаны на основе имеющихся или заново.

Ведущими внутренними факторами реорганизации матрицы и стандартов образования выступают:

1) потребности трансформаций, возникающие в согласии с новыми научными данными и достижениями в сфере искусства;

2) потребности трансформаций, возникающие в контексте развития самого образования.

Дополнительными внешними факторами выступают:

1) потребности трансформаций, возникающие в контексте проблем производства и бизнеса, а также запросов со стороны государства;

2) потребности трансформаций, осуществляемые по запросам и в контексте интересов самих обучающихся.

Эта модель, несомненно, культуроцентрична, но в настоящее время, когда фиксируется глобальный кризис культуры (и человеческого бытия), задача становления и реализации человека как субъекта культуры является первоочередной. Возможно, в какие-то периоды отечественного и мирового образования дополнительные факторы могут рассматриваться наравне с основными, но сейчас, в эпоху, неоднократно названную эпохой «массовой культуры», «бескультурия», «разрушения культуры», матрицу образовательных ресурсов необходимо выстраивать и дополнять, опираясь на достижения культуры, включая те, что уже утеряны, отвергнуты и забыты, и те, что продолжают создаваться.

При этом, если говорить о методологической основе, создание образовательных траекторий педагогов и иных специалистов может опираться на деятельностный подход и его варианты, на сочетание использования существующих стандартов и вариаций высшего, среднего и т. д. образования и требование ревизии стандартов в соответствии с достижениями науки и искусства, включая педагогические [16]. Вместе с тем индивидуальная образовательная траектория, несомненно, есть способ сохранить человека как уникальную «организмическую», «полноценно функционирующую» (в терминах А. Маслоу и К. Роджерса) целостность в образовательном процессе [17; 18]. В современной педагогике и педагогической психологии мы находим многочисленные разработки специальных и интегративных подходов, включая «педагогику переживания», «психотерапевтическую педагогику» и «педагогическую психотерапию», а также иные способы, модели и варианты индивидуализации образования, направленные на решение именно этих задач.

Учащийся и обучающийся должен иметь возможность, его следует побуждать развивать свои способности и таланты, начиная с телесных и заканчивая духовными. Нет необходимости «жалеть» кого-либо, опасаясь «перегрузок» лишними уроками, «ненужными знаниями» и т. д. Есть необходимость создания программ, методических и учебных пособий и средств, которые помогут педагогам и ученикам выстроить или перестроить, реализовать и проанализировать персональную

(индивидуальную) образовательную траекторию, отвечающую на этом этапе в этом образовательном контексте нуждам, возможностям и даже ограничениям каждого из учеников [8].

Очевидно, что в этой траектории должен быть свой образовательный минимум, оперативно корректируемый с учетом актуального состояния культурных достижений нации или человечества. И в этой траектории должен быть свой максимум: формирующийся на основе стремлений и возможностей учеников и педагогов, а также конкретных (систем) образовательных учреждений. В случае, если очевидно, что потенциал образовательной системы недостаточен для ученика, ему необходимо предоставить возможность изменить систему. В отношении специального образования речь идет только о персональном максимуме, индивидуальная образовательная траектория должна выстраиваться исходя из возможностей и ограничений ученика с ОВЗ, в контексте идеи «зоны ближайшего развития»: здесь необходим постоянный мониторинг и постоянная коррекция индивидуальной траектории обучения и воспитания. Возможна (как, например, в Японии, уже много лет реализующей в отношении детей с ОВЗ принцип «всеобщего образования» и обеспечивающие его идеи и технологии деятельностного подхода Л. С. Выготского и его школы) группировка детей с ОВЗ по типу (сложности и т. д.) дефекта или задержки развития. Так можно оперативно задавать и менять образовательный минимум, созданный для каждой отдельной группы на основе анализа возможностей и ограничений, связанных с тем или иным нарушением/особенностью. Но всегда необходимо помнить о максимуме: о том, что ребенок, подросток, юноша, молодой или взрослый человек может и должен быть поддержан в своих самых высоких образовательных, межличностных и личностных потребностях и достижениях.

Местами сохранившиеся в современных российских школах спецклассы – яркий пример обратного: здесь нередко можно встретить детей не просто «обычных», без ОВЗ и т. п., но и одаренных, не нашедших себе места в общей системе. Говорить о том, кого можно встретить в специальных школах, на этом фоне излишне. Вопрос чаще всего не в том, что ученик необучаем: вопрос в том, что он не обучаем в данных условиях, данными людьми, и в том, что искать людей и среду для данного ученика, создавать для него индивидуальную образовательную траекторию и маршрут часто некому. Педагогическое, психологическое, медицинское, социальное сопровождение, в том числе сведенное к диагностическим обследованиям в рамках психолого-медико-социально-педагогических и других комиссий, в основном

лишь фиксирует некое «актуальное состояние» ученика, но не те его возможности, которые могут проявиться в иных средах и при ином качестве поддержки. Идеология «коррекции» и «компенсации», «обеспечения жизнедеятельности» тормозит развитие, фиксируя негативное состояние человека, которое можно и нужно преодолеть, просто перейдя к дискурсу «исцеление», «развитие», «самоосуществление».

Современное образование в целом не предпринимает и не предоставляет ученикам (с ОВЗ и без ОВЗ) реальных условий для занятия активной, направленной на самоосуществление позиции, формирование чувства ответственности за себя как личность, партнера, ученика и профессионала, но именно этого не хватает ученикам. И идея индивидуальной образовательной траектории – шаг на пути к таким переменам. Поэтому важнейшие задачи педагогической психологии и педагогики современности – разработка и усовершенствование образовательных программ и методических средств для их реализации. Эти задачи должны быть решены в соответствии с (меняющимися) профессиональными стандартами, а также кем-то разработанными стандартами образовательных траекторий, иными принципами и нормативными требованиями, исходящими от социальной реальности, внешнего мира, в котором живет ученик. Но самое главное: они должны быть решены в соответствии с его внутренней, психологической реальностью, его нуждами и интересами, возможностями и ограничениями телесного, психологического, социального, духовного уровней [19; 20]. Однако работ, посвященных проблемам создания и реализации индивидуальной образовательной траектории в рамках психологического (психолого-педагогического) осмысления формирования и развития человека как целого, очень мало. Преобладают исследования педагогического/методического плана, есть работы, посвященные организационным, правовым и экономическим вопросам индивидуализации образования.

Наиболее распространенные объекты внимания – концепции (постулаты и правила проектирования и способы осуществления и анализа), программы и образовательные модули программ [21; 22]. Речь идет о разработке неких унифицированных (электронных и иных) учебно-методических материалов для осуществления в разной мере вариативных маршрутов и траекторий в образовательной среде конкретной школы, вуза, производственной организации [23]. Эти материалы, представленные в «матрицах» сайтов университетов и т. п., формируют то, что называют «открытая образовательная среда». Предполагается, что она может выступить ресурсом, опираясь на который ученик имеет возможность выстроить свой путь

в образовании [24; 25]. Но просто факт доступности программы обучения не делает образовательную среду открытой: благодаря интернету таким «открытым» в мире является почти все, но эта «открытость» не означает, что это «все» будет востребовано хотя бы для ознакомления. Исследования учебно-профессиональной автономии педагогов и учеников говорят об обратном: потенциально – да, реально – нет. Студенты могут быть оповещены о наличии образовательных ресурсов, но будут продолжать ничего не делать даже для того, чтобы подтвердить их существование. Важно понимать, что и цифровые и иные ресурсы образования, вся «матрица» образования создается, используется, корректируется конкретными людьми, без инициатив которых «матрица», даже абсолютно потенциально «прозрачная», бессмысленна и «закрыта».

Пока же исследователи действуют в иных направлениях, стремящихся к дальнейшей формализации и «цифровизации» имеющихся подходов: важным направлением многих современных исследований выступает интеграция индивидуализированных образовательных программ. Очевидно, что задача тотальной индивидуализации образования трудновыполнима. Поэтому в рамках концепции индивидуализированной образовательной траектории создаются и осуществляются программы и алгоритмы проектирования наиболее оптимальных (и для учеников, и для образовательного учреждения, и для иных стейкхолдеров) образовательных траекторий. Проектировщики таких траекторий используют системы факторизации (векторизации) событий, интересов и свойств, отражающих реализацию образовательных траекторий различных типов в разных образовательных средах [26–29]. Проектирование позволяет разработать и оптимизировать траектории разных людей, сформировать подвижные программы индивидуального, группового и самообучения в рамках общего и дополнительного образования с учетом требования соблюдать стандарты образования и учитывать потребности производства (бизнеса и государства).

Интересы обучающихся здесь служат отправной точкой. Но в ходе многоступенчатой обработки от них может мало что остаться, кроме общего направления траектории. В этом проблема таких «проектировщиков», заложенная самим подходом к проектированию траекторий индивидуального развития с опорой на стандарты, возможности и интересы «производства» в большей мере, чем на потребности, индивидуальные свойства и интересы обучающихся. Так, мы можем видеть совершенно однозначные утверждения о том, что совершенствование информационно-образовательной среды нацелено на (транс)формирование, реализацию и мониторинг маршрутов

и траекторий (будущих) работников системы образования с учетом запросов рынка педагогического труда и смежных рынков [30]. Потенциальные возможности образовательной электронной среды используются для разработки способов управления и создания индивидуальной образовательной траектории для групп обучающихся и для каждого из студентов. Это проектирование, как отмечалось, касается и осмысления, и коррекции продуктивных и эффективных траекторий и маршрутов образования людей с теми или иными особенностями [31].

В целом проблема управления индивидуальной траекторией обучающегося в условиях электронной информационно-образовательной среды образовательной организации является очень популярной [30; 31], но, как мы отметили ранее, оцениваемой неоправданно оптимистично. Декларации заботы об индивидуальности обучающегося заканчиваются констатациями заботы об их соответствии потребностям рынка. Да, молодому человеку желательно оперативно и в соответствии со своими потребностями и способностями найти себя в социальном мире, включая мир труда. Но замыкать мир труда рынком, игнорируя творческие потенции и ресурсы человека, включая его способности к стартапам, прорывным и подрывным новациям и т. д., изначально, на уровне проектирования траекторий образования, означает намеренно перекрывать доступ к такому «нахождению». Среди педагогов процент специалистов, в итоге таких поисков не нашедших себя в профессиональном педагогическом труде, не вписавших свои внутренние интенции в обстоятельства внешнего мира, и так крайне высок, поэтому дальнейшие меры игнорирования внутренних интенций будущих специалистов крайне непродуктивны.

В связи с этим проектировщики образовательных траекторий и маршрутов должны ориентироваться на индивидуальные особенности, запросы и способности обучающегося. Аналогично тому, как это делается, например, в ряде стран Европы: бывшему школьнику дается возможность выбрать учреждение «дополнительного» или альтернативного образования, в котором он может получить опыт учебной и профессиональной активности, поддерживающий или отвергающий его выбор на уровне высшего образования. Он «пробует» и обогащает свой жизненный путь компетенциями, которые так или иначе ему пригодятся. Обучающимся необходимо давать возможность пробовать, искать и находить себя порой в самой непонятной для педагога и проектирующей системы смеси программ, компетенций, профессиональных ориентаций. Проектировщики могут оптимизировать этот процесс, опираясь на системы, аналогичные системе Дж. Холланда [32]:

1) комплексный учет особенностей «профессиональной и учебной» среды воспитания и обучения

абитуриента, включая опыт обучения и профессиональной деятельности родителей и иных родственников, друзей и знакомых семьи, опыт дошкольного и школьного образования, включая наличие раннего профильного образования;

2) учет актуальных, прошлых и прогнозируемых абитуриентом интересов, способностей, запросов в сфере образования и профессиональной деятельности, а также в сфере построения и осуществления профессиональной карьеры, хобби-карьер, семейной карьеры, духовно-нравственного развития и т. п.;

3) комплексный учет диагностируемых с помощью методик типа методик Дж Холланда склонностей и иных профессионально важных качеств, способствующих успеху в той или иной профессии;

4) анализ жизненных перспектив абитуриента в целом: его представлений о своей судьбе, ее этапах, значимых событиях, людях (близких, руководителях и сотрудников и т. д.) и т. д.

Важно подчеркнуть, что даже уже разработанная и реализуемая в дидактическом и наставническом взаимодействии педагога (преподавателя-предметника, руководящего освоением теоретической и исследовательской части образования, классного руководителя или группового куратора, руководящего воспитательными аспектами образования и групповым взаимодействием студентов друг с другом и преподавателями и наставниками; наставника или тьютора, сопровождающего практическую часть подготовки студента) и обучающегося индивидуальная траектория нуждается в регулярной проверке успешности соответствия стремлениям, ограничениям и возможностям студента, стремлениям, ограничениям и возможностям образовательной организации, а также стремлениям, ограничениям и возможностям «рынка» труда и социума в целом. Она также нуждается в рефлексии и коррекции. В этом контексте (транс)формирование индивидуальной образовательной траектории студентов – одна из ключевых функций куратора, реализуемых им в диалоге со студентом и иными субъектами образования и стейкхолдерами [33].

При этом педагогическая деятельность куратора как фасилитатора, коуча предстает в виде антропопрактики: от индивидуальной образовательной программы она направляет студента к индивидуальной образовательной траектории, от образовательных задач – к задачам жизни [34]. Определяющими успех траектории полагают организационно-педагогические условия реализации индивидуальных образовательных траекторий, однако мы считаем, что главными выступают не внешние, а внутренние условия, связанные интенциями обучающего и обучающихся и их отношений (дидактических и др.).

«Антропопрактический» подход говорит об образовании и производстве, существующих для человека и ради человека (в том числе на уровне сообщества), а не для одной из его сторон или частей (личностной, межличностной или профессиональной), и тем более не для интересов взятого «самого по себе», вне интересов человека, социума, культуры, производства. В этом и заключается текущий кризис социальных отношений и культуры: смена технологического уклада на самом деле есть смена уклада социального, социокультурного.

Как отмечает М. Р. Арпентьева, критикуя форсайты российского и мирового образования, «компетентностный» подход и многие иные «новации» в образовании, даже понятие «человеческий капитал» являются шагом на пути к пониманию того, что труд и производство – распространенная сейчас современная модель образования как продажи и потребления образовательных услуг [35]. Эта позиция – позиция уходящего экономического уклада. Ее «идеологи» и теоретики (Дж. Дьюи, его предшественники и последователи) формировали свои утверждения о необходимости приспособления человека к производству в начале предшествующего актуальному технологическому укладу (периоду начала индустриализации), в конце позапрошлого века. Нелогично говорить о том, что образование настоящего и будущего – образование, не имеющее опоры в традиционном образовании (включая образование конца XX в.), с одной стороны, и превозносить давно устаревшие (созданные в конце XIX в.) концепции образования – с другой [35].

Сейчас в мире, декларируемом как мир «цифровых» технологий, как полагает М. Р. Арпентьева, нет никакой необходимости принуждать человека вырабатывать из себя «винтик производства», напротив, уже в середине XX в. было понятно, что технологический прогресс обеспечивает переход человечества к новым формам отношений, был бы только еще и прогресс духовно-нравственный, культурный. Таковой также наметился: человечество отказалось от официального рабства, были запущены многочисленные благотворительные, в том числе образовательные, программы, начались трансформации пенитенциарной, медицинской, образовательных и политических систем в направлении их «очеловечивания». Даже массовая культура XX в. стремилась сохранять себя именно как культура. Человек перешел к пониманию важности диалога и взаимопонимания, сотрудничества и благотворительности, к осознанию безграничности своих ресурсов и мира, включая космос. У человека, как кажется, исчезла иллюзия постоянной нехватки и нужды, постоянного противостояния другим людям, побеждены многие болезни и иные причины страданий.

Однако, помимо этих тенденций, сохранялись и совершенно другие [35]:

1) те, что в первой половине XX в. породили две жесточайшие мировые войны за передел власти над ресурсами, включая те, что связаны с созданием, развитием и применением оружия массового поражения (включая биохимическое, климатическое и т. д.) или «гонкой вооружений»;

2) те, что породили бесчеловечность и беспредельность трудовой и иной эксплуатации и бесправия человека, массовое государственное насилие и уничтожение человеческого в человеке в концентрационных лагерях, в психиатрических клиниках и иных «экспериментах» над человеком, в образовательных и иных «пенитенциарных» учреждениях;

3) те, что связаны с торговлей привилегиями, свободой, жизнью, с пропагандой и поддержкой проституции (совершеннолетних и несовершеннолетних обоего пола) и с торговлей «живым товаром» официальными («правоохранительными») и неофициальными («мафией») структурами;

4) с процветающей торговлей наркотическими препаратами и алкоголем, с расцветом и поддержкой государственными, бизнес- и даже религиозными структурами и организациями различных видов зависимого потребления (включая игровые зависимости, шопинг-зависимость и т. д.) и т. д.

В итоге на рубеже прошлого и нынешнего веков запущена иная модель: «заканчивающихся ресурсов», «перенаселения», «разрушения экологии» и т. д., – модель конкуренции и недостатка жизненных ресурсов, за которые нужно сражаться с другими и против других, страдая и заставляя страдать других, особенно тех, кто слабее и не способен выжить без посторонней помощи. Как только удалось направить человека на путь неограниченного потребления, раздуть основанные на инстинктах благополучия, размножения и превосходства желания «неограниченного потребления» в мире «ограниченных ресурсов», как только удалось деформировать понимание реальных нужд и ценностей (заменив любовь «толерантностью», уважение «жалостью» и «раскаянием» и т. д.), подменить их фиктивными, модель сразу заработала в полную силу. И в этой модели время как будто повернулось вспять: вместо достижений и успехов, вместо ожидавшегося будущего человечество по каким-то неясным исходя из реального положения дел причинам столкнулось со страданиями:

1) войнами (за и так изобильные ресурсы и власть, и так мало чем ограниченную) и голодом (на фоне изобилия и перепроизводства продуктов питания и т. д.) в обществе «неограниченного потребления»;

2) нищетой и сверхрасслоением социумов (на фоне все увеличивающегося разрыва между

беднейшими и богатейшими людьми, стремительного роста числа бедных и нищих и не менее выраженного увеличения богатства и так богатых);

3) «усталостью» (Ж. Бодрийяр) [36] от невозможности реализовать потребность в труде и, соответственно, в отдыхе после него, с безработицей, прекаризацией и иными формами «освобождения» от труда, в том числе труда учебного, с невежеством и болезнями (вследствие развала и профанации образования, здравоохранения);

4) с состояниями общего бесправия или рабства (превращения систем правоохранения, правозащиты, а также здравоохранения, социальной защиты и даже образования в институты бесконтрольного и порой демонстративного насилия), с тотальной приватизацией («лицензированием») институтов социального насилия (правоохранения, здравоохранения, образования) и иных институтов, включая те, что выполняют функции управления странами.

Вместо уже начавшего пробиваться в некоторых странах Скандинавии и т. д. «посткапитализма», по своим проявлениям и ориентирам весьма близкого к социализму середины XX в. в СССР, многие «цивилизованные» страны мира и страны с «переходной экономикой» вступили в пространство, обозначаемое понятием «неорабовладельческий» или «неофеодальный» строй. В странах Скандинавии еще сохраняются принципы и модели отношений, построенные а) на уважении человека и его достоинства, а также ориентации на всестороннее развитие человека и поддержку этого развития как свободного, не ограничиваемого ни семьей, ни школой, ни обществом, ни государством; б) на принципах братства и заботы людей друг о друге, в том числе совместного («прямого», «открытого», «интерсубъективного», «самостоятельного» и т. д.) управления; в) на представлении о приоритетности духовных ценностей и законов перед юридическими законами и законами «выгоды» (отвержения ссудных процентов – процентов за оказанную помощь); г) на приоритете интересов человека и ценностей культуры перед интересами производства и экономики, ценностями накопления и т. д. Однако события последних лет, включающие тотальные ограничения и открытые нарушения свобод и достоинства человека, проникновение в европейские сообщества беженцев и носителей совершенно иных культур из Азии и Африки, стремятся ситуацию изменить.

В таких условиях, когда нарушены приоритеты в отношении человека и общества, общества и бизнеса, общества и государства, никакой практико-ориентированный, в том числе компетентностный подход не может быть продуктивным и эффективным. Ведь быть практически-ориентированным означает в настоящий момент

быть ориентированным на ту деформированную практику, которая закрепляет кризисное, неестественное для общества (и бизнеса/производства) состояние, которое сейчас часто называют «стабильное развитие». Это «стабильное развитие» уже породило тотальный коллапс сообщества, и нахождение в состоянии этого коллапса вряд ли следует считать полезным и необходимым [35]. Тем более что компетентностный подход не способен охватить всю реальность становления и развития человека как личности, партнера и профессионала. Жизненный успех как основную цель проектирования и осуществления индивидуальных образовательных траекторий можно осмыслить и раскрыть только в целостности состояний успеха внешнего (самореализации) и внутреннего (самоактуализации) [37]. Несомненно, что индивидуальная образовательная траектория – есть базис субъектного образовательного маршрута студента, определяющего его будущее как специалиста, а также во многом и как личности, и как субъекта межличностных (трудовых, семейных и иных) [1].

Формирование и реализация развивающего образовательного пространства – база разработки и осуществления действительно результативной индивидуальной образовательной траектории развития человека как личности, партнера, ученика и важное условие, среда для самоопределения студента в учебно-профессиональном образовательном пространстве-времени. Возможности и ограничения отбора компонентов и определения этапов своей образовательной траектории – важнейшая характеристика наличия развивающих качеств у современной образовательной среды, современного образовательного учреждения [24]. Проектирование, реализация, мониторинг, рефлексивный анализ и коррекция индивидуальной образовательной траектории студента как будущего педагога – важное условие целостного (личностного, межличностного/социального и профессионального) становления и совершенствования его как полноценно функционирующего человека, гармонично сочетающего самоактуализацию и самореализацию.

Менеджмент и сопровождение выбора и осуществления образовательной траектории учеников в рамках конкретной образовательной среды в средней и высшей школах – еще один интересный и распространенный фокус исследований проблемы. (Транс)формирование и содержательное обогащение, методическое насыщение учебных занятий разных типов и форм в рамках образовательной траектории специалиста – ведущая линия современного менеджмента в высшем, среднем общем и дополнительном профессиональном образовании [24; 38; 39]. Индивидуальная образовательная траектория в образовательной

деятельности взрослых включает системы в разной мере синхронных/синхронизированных и логически выстроенных и взаимосвязанных компонентов. Однако в современном образовании педагогов много проблем: непонятно, в частности, место знаний и умений будущего учителя в сферах физической культуры и здоровья, искусства и религии, а также некоторых иных компетенций и программ, «прямо» не связанных с областью общей и специальной профессионализации будущего. Эти программы нередко изымаются из курса подготовки уже в средней школе.

Так, с целью «заботы об учащихся» и их освобождения от «ненужных знаний и умений» из школьной программы были изъяты как «непрофильные» знания и умения в области астрономии и некоторых иных наук. Незаслуженно скромное место в школах и (непрофильных) вузах занимают занятия физической культурой, а проблемы гигиены и заботы о здоровье не поднимаются как учебные. Из образовательных программ университетов изымаются занятия, помогающие начинающим студентам адаптироваться к обучению в вузе, активно сокращаются гуманитарные дисциплины, способные «смутить» сознание ученика информацией, не совпадающей с «актуальными требованиями трудового рынка». Особенно жестко отсеиваются психологические компетенции, в то время как уже предлагается вводить в школах и вузах как можно раннее и обязательное сексуальное просвещение. Одурманенность детей и подростков цифровой «свободой» должна быть, по мнению «глобализаторов», дополнена еще и сексуальной свободой: на фоне критического роста случаев социопатий (*sociopathy*) или психопатий (*psychopathy*) это не выглядит случайным.

Социопатия есть нарушение, характеризующееся общим игнорированием социальных норм, стремлением использовать других для достижения собственных целей и патологической склонностью ко лжи, чрезмерным чувством собственной значимости, отсутствием совести и потребности измениться и исправить ошибки, общей паразитической, то есть потребительской ориентированностью. Секрет успеха психопата – заставить поверить, что опасность исходит не от него, а от других людей или обстоятельств. Психопатия скрывается под маской нормальности, не афишируя своего разрушительного или откровенно преступного поведения [40].

Эта «темная сторона» человека отражена в экспериментах С. Аша, Ф. Зимбардо, Ст. Милгрема и их последователей, а также в исследованиях концлагерей Б. Беттельгейма, А. Кемински, В. Франкла, в исследованиях типов людей Б. Ф. Поршнева, Б. А. Диденко, Г. Сидорова, А. Лобачевского. Ее можно увидеть

в исследованиях тенденций современного образования, включая анализы проблем цифровизации образования, реализованные М. Р. Арпентьевой, Г. К. Жуковой, В. В. Спасенниковым (Foresight Education, 2018 и др.) [41]. Этот тип существования человека сформирован всей культурой потребления, является ее ярким проявлением и следствием. Он во многом закрепляется сегодняшней моделью образования как продажи и потребления образовательных услуг, а также является весьма адаптивной и успешной в обществе потребления жизненной стратегией [39].

Однако, если перенести взгляд на другие методические системы, например, те, которые предлагаются в рамках «педагогике переживания» и иных активизирующих и обращенных к человеку как целостности направлений и подходов к обучению и воспитанию, в том числе образованию педагога, можно увидеть их внутреннюю связь. Физическая культура и гигиена, религиозная и духовная культура, знания и умения в области гуманитарных и естественных наук на уровне, отражающем их современные достижения, адаптированные к конкретному уровню образования, так же как и компетенции психологической помощи, компетенции в сфере искусств, рукоделия, бытовые знания и умения, – это краткий список образовательного «минимума» для начальной и средней школ. В высшей школе этот список может быть скорректирован с учетом задач профессионализации и специализации и нужд конкретного обучающегося. Если есть серьезная потребность в дистантном и «цифровом» обучении, нужны компетенции и программы для освоения и сопровождения технологий дистантного и цифрового обучения. Такая коррекция должна быть связана не с уменьшением и сокращением дисциплин и ресурсов на их изучение, а с интенсификацией учебного труда и труда обучающегося, их обеспечением со стороны образовательного учреждения.

Еще раз подчеркнем: индивидуализация образования – не повод для очередного сокращения и «оптимизации» структур и подструктур, курсов и программ образования, но повод возвращения к представлению об образовании как выражении заботы и любви старших поколений о младших [17]. Этот момент также касается проблем академической мобильности студентов вузов, в том числе в условиях сетевого взаимодействия (здесь упоминается так называемый реинжиниринг образовательных услуг). Вариативность

и принципиальная открытость (изменениям и дополнениям) базовых профессиональных образовательных программ – важнейший механизм создания условий для осуществления индивидуальных образовательных траекторий студентов [24]. Если потенциал образовательного учреждения не позволяет студенту реализовать свою траекторию, у него должна быть возможность получить недостающие компетенции где-то еще. Здесь нужно решать задачи верификации и сопровождения профессионально-образовательных траекторий обучающихся в контексте социокультурной образовательной среды вуза и образовательной среды того предприятия или комплекса предприятий, на которых обучающийся проходит учебно-профессиональную, профессиональную и профессионально-исследовательскую практику [41]. Не только стандарты образования, но и сама образовательная и/или профессиональная траектория и ее сопровождение должны создаваться и осуществляться по четко выверенным и прозрачным основаниям [23]. Кроме того, необходимо осмыслить и учесть многочисленные и разнотипные опасности, блокады и риски обучения, построенного в контексте реализации индивидуальных образовательных траекторий. Особое внимание, как показывает сегодняшняя практика, следует обратить на взаимодействие участников образовательных отношений [41–43].

Выводы (заключение). Активизация учебно-профессиональной активности обучающихся может иметь разные формы, однако в целом она связана с формированием и реализацией индивидуальной образовательной траектории личностного, межличностного и профессионального становления и развития человека. Активизирующая и создающая условия для всестороннего развития человека образовательная траектория складывается и реализуется при условии синхронизации линий личностного, межличностного и учебно-профессионального совершенствования в общем и дополнительном образовании, гармонизации пространства-времени образования и пространства-времени бытия каждого человека как ученика. Синхронность и гармоничность – итог сознательных, многосторонних и постоянных усилий всех субъектов образования на всех стадиях разработки и осуществления образовательной траектории будущего педагога, вплоть до рефлексии и коррекции образовательного маршрута и его разных стадий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гасанова Р. Р. Проблема изучения индивидуальных образовательных траекторий в дополнительном образовании педагогов // *Профессиональное образование в современном мире*. 2020. Т. 10, № 3. С. 4053–4063.
2. Гасанова Р. Р. Методологические проблемы изучения персональных траекторий образования в педагогической психологии // *Профессиональное образование в современном мире*. 2020. Т. 10, № 4. С. 4262–4270.
3. Arpentieva M. R., Gasanova R. R., Menshikov P. V. Individual educational trajectories in additional education of teachers // *Modern didactics: psychological and pedagogical problems of training and education*. Toronto, 2020. P. 59–68.
4. 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. № 6. P. 195–207.
5. Kassymova G. K., Stepanova G. A., Stepanova O. P., Menshikov P. V., Arpentieva M. R. and Merezhnikov A. P., Kunakovskaya L. A. Self-development management in educational globalization // *International Journal of Education and Information*. 2018. № 12. P. 171–176.
6. Акимов И. В., Баландин И. А. Использование информационных ресурсов для реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся // *Школьные технологии*. 2020. № 2. С. 74–85.
7. Александрова Л. Д. Индивидуальная образовательная траектория в электронно-информационной среде образовательной организации. Москва : Авторский Клуб, 2020. 68 с.
8. Мартынова Е. А. Построение индивидуальной образовательной траектории лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, обучающихся в профессиональных образовательных организациях // *Научный альманах*. 2017. № 6-1. С. 156–160.
9. Герцен С. М., Сухарева О. Э., Скороходова Л. В. Индивидуальные образовательные траектории как инновационная технология развития высшего образования // *Высшее образование сегодня*. 2019. № 10. С. 57–61.
10. Гладких В. В., Сверчков Д. Ю. Цифровая образовательная среда как средство обучения курсантов по индивидуальной образовательной траектории // *Перспективы науки*. 2019. № 5. С. 237–239.
11. Грибанова М. Ю. Индивидуальная образовательная траектория обучающегося в учреждениях общего среднего образования // *Научные записки ОрелГИЭТ*. 2020. № 2. С. 35–38.
12. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов на Дону : Учитель, 1999. 560 с.
13. Якина Л. Н. Культурологическая модель преподавания мировой художественной культуры в школе // *Человек в мире культуры*. 2015. № 1. С. 80–86.
14. Арбузова Н. Н. Индивидуальная образовательная траектория педагога как условие его профессионального развития // *Вестник Белгородского института развития образования*. 2019. Т. 6, № 4. С. 99–104.
15. Звягин М. Г., Метельская Е. Е. Конструирование отдельных образовательных траекторий из элементов «матрицы образовательных ресурсов» // *Молодой ученый*. 2016. № 19-1. С. 23–25.
16. Никитина М. Г., Побирченко В. В. Модель реализации профессионально ориентированной образовательной траектории обучающихся на основе компетентностного подхода // *Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Экономика и управление*. 2019. Т. 5, № 1. С. 68–74.
17. Арпентьева М. Р. Становление личностью, партнером и профессионалом: критерии и проблемы // *Профессиональная ориентация*. 2018. № 1. С. 10–19.
18. Перетягина Н. Н. Индивидуальная образовательная траектория как способ сохранить человека в образовательном процессе // *Психология обучения*. 2010. № 4. С. 15–27.
19. Варламова В. А. Индивидуальная образовательная траектория в педагогических исследованиях // *Современное образование: традиции и инновации*. 2020. № 2. С. 182–184.
20. Гриншкун В. В., Заславский А. А. Отечественный и зарубежный опыт организации образовательного процесса на основе построения индивидуальных образовательных траекторий // *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования*. 2020. № 1. С. 8–15.
21. Файн М. Б. Индивидуальная образовательная траектория педагога как средство достижения его профессионального развития // *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. № 63-1. С. 348–351.
22. Aleshkovski I. A., Moteva A. I., Savina N. E., Gasparishvili A. T., Krukhmaleva O. V. Educational trajectories of school graduates of the Russian industrial region // *Образование и наука*. 2020. Т. 22, № 10. С. 41–60.
23. Sergeeva M.G. Design of educational trajectory of students in the conditions of sociocultural educational environment // *Научное образование*. 2019. № 1. С. 6–14.
24. Шиян Н. И. Открытая образовательная среда как средство формирования индивидуальной образовательной траектории школьника // *Международный журнал экспериментального образования*. 2014. № 4-1. С. 279–281.
25. Бояринов Д. А. Индивидуальные образовательные траектории и образовательные карты // *Системы компьютерной математики и их приложения*. 2020. № 21. С. 371–375.
26. Зарецкая А. С., Орлов В. А. Построение гибкой системы дополнительного профессионального образования для взрослых на основе индивидуаль-

ной образовательной траектории // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. 2020. № 38. С. 156–160.

27. Комаровская Е. П., Пивоваров В. А. Моделирование индивидуальной образовательной траектории студентов в образовательном процессе вуза // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2020. № 2. С. 16–19.

28. Кондратенко А. Б., Григорьев А. Н., Кондратенко Б. А. Построение образовательных траекторий в образовании современной России // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. 2019. № 3. С. 122–125.

29. Краснопеева Т. О., Шевченко А. И., Гураль С. К. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий в информационной образовательной среде // Язык и культура. 2020. № 51. С. 153–176.

30. Пустыльник П. Н. Развитие информационно-образовательной среды: формирование индивидуальной образовательной траектории бакалавра технологического образования с учетом рынка труда. Саарбрюккен : Ламберт паблишинг, 2017. 280 с.

31. Кольева Н. С., Жабалина Ж. Ж., Кожахметова А. Н. Этапы и требования к построению индивидуальной образовательной траектории // Вестник Северо-Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева. 2019. № 1. С. 152–156.

32. Чикалов Н. А., Гасанова Р. Р., Арпентьева М. Р. Тестирование профессиональных интересов: выбор направлений общего и дополнительного образования. Toronto : Altaspera Publ., 2021. 362 с.

33. Галиуллина Ф. Р. Модель психологического сопровождения образовательных траекторий // Теория и практика современной науки. 2019. № 10. С. 254–256.

34. 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.

35. Арпентьева М. Р. Разрушение университета: от «всесторонне развитой личности» к «роботоутойчивому

специалисту» // Challenges of science : intern. pract. internet conf., Almaty, Nov. 22, 2018. Almaty, 2018. P. 1–12.

36. Бодрийяр Ж. Общество потребления: его мифы и структуры. Москва : Республика etc., 2006. 268 с.

37. 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.

38. Петрова В. И. Методические аспекты построения индивидуальных образовательных траекторий при обучении студентов педагогического образования // Педагогическая информатика. 2019. № 3. С. 40–49.

39. Сергеева М. Г. Менеджмент-сопровождение индивидуальной образовательной траектории обучающихся в условиях высшего образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-3. С. 168–171.

40. Łobaczewski A. M. Politieke ponerologie: een wetenschap over de aard van voor politieke doeleinden aangewend kwaad. Castelsarrasin : Les Editions Pilule Rouge, 2017. 793 p.

41. Foresight education: values, models and technologies of didactic communication of the XXI century / ed. by M. R. Arpentieva [et al.]. Toronto : Altaspera Publ. & Lit. Agency Inc., 2018. 710 p.

42. 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 (ASSEHR). 2018. Vol. 198. P. 131–138. DOI: <https://doi.org/10.2991/ictppfms-18.2018.24>.

43. 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. P. 158–168.

REFERENCES

1. 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.).

2. 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.).

3. Arpentieva M. R., Gasanova R. R., Menshikov P. V. Individual educational trajectories in additional education of teachers. *Modern didactics: psychological and pedagogical problems of training and education*. Toronto, 2020, pp. 59–68.

4. 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, no. 6, pp. 195–200.

5. 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.

6. Akimova I. V., Balandin I. A. The use of information resources for the implementation of individual educational trajectories of students. *School Technologies*, 2020, no. 2, pp. 74–85. (In Russ.).
7. Alexandrova L. D. *Individual educational trajectory in the electronic information environment of an educational organization*. Moscow, Authors' Club, 2020, 68 p. (In Russ.).
8. Martynova E. A. Building an individual educational trajectory for people with disabilities and disabled persons studying in professional educational organizations. *Scientific Almanac*, 2017, no. 6-1, pp. 156–160. (In Russ.).
9. Gerzen S. M., Sukhareva O. E., Skorokhodova L. V. Individual educational trajectories as an innovative technology for the development of higher education. *Higher Education Today*, 2019, no. 10, pp. 57–61. (In Russ.).
10. Gladkikh V. V., Sverchkov D. Yu. Digital educational environment as a means of teaching cadets on an individual educational trajectory. *Science Prospects*, 2019, no. 5, pp. 237–239. (In Russ.).
11. Gribanova M. Yu. Individual educational trajectory of a student in institutions of general secondary education. *Scientific Journal of OrelSIET*, 2020, no. 2, pp. 35–38. (In Russ.).
12. Bondarevskaya E. V., Kulnevich S. V. *Pedagogy: personality in humanistic theories and educational systems*. Rostov-on-Don, Uchitel Publ., 1999, 560 p. (In Russ.).
13. Yakina L. N. Culturological model of teaching world art culture at school. *Man in the World of Culture*, 2015, no. 1, pp. 80–86. (In Russ.).
14. Arbuzova N. N. An individual educational trajectory of a teacher as a condition for his professional development. *Bulletin of the Belgorod Institute of Education Development*, 2019, vol. 6, no. 4, pp. 99–104. (In Russ.).
15. Zvyagin M. G., Metelskaya E. E. Designing individual educational trajectories from the elements of the "matrix of educational resources". *Young Scientist*, 2016, no. 19-1, pp. 23–25. (In Russ.).
16. Nikitina M. G., Pobirchenko V. V. A model for the implementation of a professionally oriented educational trajectory of students on the basis of a competence-based approach. *Scientific Notes of the V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Economics and Management*, 2019, vol. 5, no. 1, pp. 68–74. (In Russ.).
17. Arpentieva M. R. Becoming a person, partner and professional: criteria and problems. *Professional Orientation*, 2018, vol. 1, pp. 10–19. (In Russ.).
18. Peretyagina N. N. An individual educational trajectory as a way to save a person in the educational process. *Psychology of Learning*, 2010, no. 4, pp. 15–27. (In Russ.).
19. Varlamova V. A. Individual educational trajectory in pedagogical research. *Modern Education: Traditions and Innovations*, 2020, no. 2, pp. 182–184. (In Russ.).
20. Grinshkun V. V., Zaslavsky A. A. Domestic and foreign experience in organizing the educational process based on the construction of individual educational trajectories. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Informatics and Informatization of Education*, 2020, no. 1, pp. 8–15. (In Russ.).
21. Fine M. B. Individual educational trajectory of a teacher as a means of achieving his professional development. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2019, no. 63-1, pp. 348–351. (In Russ.).
22. Aleshkovski I. A., Moteva A. I., Savina N. E., Gasparishvili A. T., Krukhmaleva O. V. Educational trajectories of school graduates of the Russian industrial region. *Education and Science*, 2020, vol. 22, no. 10, pp. 41–60.
23. Sergeeva M. G. Design of educational trajectory of students in the conditions of sociocultural educational environment. *Scientific Education*, 2019, no. 1, pp. 6–14.
24. Shiyan N. I. An open educational environment as a means of forming an individual educational trajectory of a student. *International Journal of Experimental Education*, 2014, no. 4-1, pp. 279–281. (In Russ.).
25. Boyarinov D. A. Individual educational trajectories and educational maps. *Systems of Computer Mathematics and Their Applications*, 2020, no. 21, pp. 371–375. (In Russ.).
26. Zaretskaya A. S., Orlov V. A. Building a flexible system of additional vocational education for adults based on an individual educational trajectory. *Proceedings on the Problems of Additional Vocational Education*, 2020, no. 38, pp. 156–160. (In Russ.).
27. Komarovskaya E. P., Pivovarov V. A. Modeling the individual educational trajectory of students in the educational process of the university. *Proceedings of the Voronezh State Pedagogical University*, 2020, no. 2, pp. 16–19. (In Russ.).
28. Kondratenko A. B., Grigoriev A. N., Kondratenko B. A. Building educational trajectories in education in modern Russia. *Bulletin of the Kaliningrad branch of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2019, no. 3, pp. 122–125. (In Russ.).
29. Krasnopeeveva T. O., Shevchenko A. I., Gural S. K. Designing individual educational trajectories in the information educational environment. *Language and Culture*, 2020, no. 51, pp. 153–176. (In Russ.).
30. Pustynnik P. N. *Development of the information and educational environment: formation of an individual educational trajectory for a bachelor of technological education, taking into account the labor market*. Saarbrücken: Lambert Publ., 2017, 280 p. (In Russ.).
31. Kol'eva N. S., Zhabagina Zh. Zh., Kozhakhmetova A. N. Stages and requirements for building an individual educational trajectory. *Bulletin of the M. Kozybaev North Kazakhstan State University*, 2019, no. 1, pp. 152–156. (In Russ.).
32. Chikalov N. A., Gasanova R. R., Arpentieva M. R. *Testing professional interests: choosing directions of general and additional education*. Toronto, Altaspera Publ., 2021, 362 p. (In Russ.).
33. Galiullina F. R. Model of psychological support of educational trajectories. *Theory and Practice of Modern Science*, 2019, no. 10, pp. 254–256. (In Russ.).

34. Kovaleva T. M., Yakubovskaya T. V. Tutoring as an anthropopractic: between an individual educational trajectory and an individual educational program. *Man.Ru*, 2017, no. 12, pp. 85–94. (In Russ.).
35. Arpentieva M. R. University destruction: from “a comprehensively developed personality” to “a robot-resistant specialist”. *Challenges of science : intern. pract. internet conf., Almaty, Nov. 22, 2018*. Almaty, 2018, pp. 1–12. (In Russ.).
36. Baudrillard J. *Consumer society: its myths and structures*. Moscow, Republic etc., 2006, 268 p. (In Russ.).
37. Kondratenko B. A., Kondratenko A. B. Life success as a priority goal of forming educational trajectories. *Spatial development of the region: prospects, priorities, resources : proc. of an intern. sci. and pract. conf.* Kaliningrad, 2019, pp. 296–298. (In Russ.).
38. Petrova V. I. Methodological aspects of constructing individual educational trajectories in teaching pedagogical education students. *Pedagogical Informatics*, 2019, no. 3, pp. 40–49. (In Russ.).
39. Sergeeva M. G. Management support of the individual educational trajectory of students in the conditions of higher education. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2019, no. 65-3, pp. 168–171. (In Russ.).
40. Łobaczewski A. M. *Political ponerology: a science on the nature of evil adjusted for political purposes*. Castelsarrasin: Les Editions Pilule Rouge, 2017, 793 p. (In Dutch).
41. Arpentieva M. R. [et al.] (eds.). *Foresight education: values, models and technologies of didactic communication of the XXI century*. Toronto, Altaspera Publ. & Lit. Agency Inc., 2018, 710 p.
42. 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 (ASSEHR)*, 2018, vol. 198, pp. 131–138. DOI: <https://doi.org/10.2991/ictppfms-18.2018.24>.
43. 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.

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 20.12.2020

После доработки 17.05.2021

Принята к публикации 08.07.2021

Information about the author

Renata R. Gasanova – Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer, Department of History and Philosophy of Education, Deputy Dean of the Faculty of Pedagogical Education, M. V. Lomonosov Moscow State University, (d. 1, p. 52, Leninsky mountains, GSP-1, Moscow, 119991, Russian Federation, e-mail: renata_g@bk.ru).

The paper was submitted 20.12.2020

Received after reworking 17.05.2021

Accepted for publication 08.07.2021

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-10

УДК 159.9

Оригинальная научная статья

Субъектное прогнозирование практик безопасности в экстремальных ситуациях

Т. М. Краснянская

Московский гуманитарный университет

Москва, Российская Федерация

e-mail: ktm8@yandex.ru

В. Г. Тылец

Московский государственный лингвистический университет

Москва, Российская Федерация

e-mail: tyletsvalery@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* Целью настоящего исследования является изучение особенностей прогнозируемого субъектом выбора практик безопасности в связи со значимыми для него экстремальными ситуациями жизнедеятельности. *Постановка задачи.* Основной гипотезой выступило предположение, согласно которому выбор практик безопасности может быть связан с типом инициирующей его экстремальной ситуации таким образом, что каждая группа этих практик соотносится с определенным типом экстремальных ситуаций. *Методология и методика исследования.* Исследование носило поисковый характер. Использовались методы незаконченного предложения и субъективного шкалирования. В исследовании на добровольной основе приняли участие студенты вузов общей численностью 200 человек. В выборке – 118 (59 %) девушек и 82 (41 %) юноши в возрасте от 18 до 21 года. Субъективно значимыми экстремальными ситуациями респондентами названы болезнь, давление на психику, бытовой экстрим, финансовая афера, транспортная авария, травма на работе, криминальная агрессия, стихийное бедствие, теракт, деструктивный социальный конфликт. *Результаты.* Факторизация установила их смысловую группировку на общесоциальные, публичные и частные экстремальные ситуации. Исследование построено на выборах нормативных (соблюдение инструкций по технике безопасности, памяток по безопасности, следование разработанным правилам безопасности), социокультурных (учет примёт опасности, использование оберегов, защитных амулетов, проведение ритуала защиты от угрозы) и индивидуальных (соблюдение рекомендаций значимых лиц по безопасности, использование собственных правил безопасности, собственных традиций безопасности) практик безопасности. На эмпирической основе установлено, что выбор практик безопасности различается в зависимости от инициирующей его экстремальной ситуации. *Выводы.* Наиболее предпочитаемыми для студентов являются индивидуальные, наименее – социокультурные практики безопасности. Выбор официальных практик безопасности чаще связан с публичными экстремальными ситуациями; выбор социокультурных и индивидуальных практик безопасности – с частными экстремальными ситуациями. Проблема имеет перспективы для дальнейших исследований.

Ключевые слова: безопасность, практики безопасности, выбор, субъект, угроза, экстремальная ситуация

Для цитирования: Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Субъектное прогнозирование практик безопасности в экстремальных ситуациях // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 3. С. 102–111. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-10>

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-10
Original Paper

Subjective forecasting of security practices in extreme situations

Krasnianskaya, T. M.

Moscow University for the Humanities
Moscow, Russian Federation
e-mail: ktm8@yandex.ru

Tylets, V. G.

Moscow State Linguistic University
Moscow, Russian Federation
e-mail: tyletsvalery@yandex.ru

Abstract. The purpose of the research is to study the features of the subject's predicted choice of security practices in connection with extreme life situations that are significant for him. The main hypothesis was the assumption that the choice of security practices can be associated with the type of extreme situation that initiates it, in such a way that each group of these practices corresponds with a certain type of extreme situations. The research was exploratory in nature. The authors used the methods of incomplete sentence and subjective scaling. A total of 200 university students participated in the study on a voluntary basis. The sample included 118 (59 %) girls and 82 (41 %) boys aged 18–21 years. The respondents identified subjectively significant extreme situations, such as illness, pressure on the psyche, domestic extreme, financial fraud, transport accident, trauma at work, criminal aggression, natural disaster, terrorist attack, destructive social conflict. Factorization has established their semantic grouping into general social, public and private extreme situations. The authors based the study on the selection of the following security practices: normative (compliance with safety instructions, safety memos, following the developed safety rules), socio-cultural (taking into account the signs of danger, the use of talismans, protective amulets, conducting a ritual of protection against threats) and individual (compliance with the recommendations of significant persons on safety, the use of their own safety rules, their own safety traditions). The authors established on an empirical basis, that the choice of security practices differs depending on the extreme situation that initiates it. The most preferable for students are individual security practices, the least preferable are socio-cultural ones. The choice of official security practices is more often associated with public extreme situations; the choice of socio-cultural and individual security practices is more often associated with private extreme situations. The problem has prospects for further research.

Keywords: security, security practices, choice, subject, threat, extreme situation

Citation: Krasnianskaya, T. M., Tylets, V. G. [Subjective forecasting of security practices in extreme situations]. *Professional education in the modern world. 2021, vol. 11, no. 3, pp. 102–111.* DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-10>

Введение. В современном динамичном и многовариативном мире, сохранившем многие пришедшие из прошлого (природные, эпидемиологические) и получившем новые, ранее неизвестные ему (террористические, техногенные, экологические) угрозы жизни и благополучию человека, безопасность продолжает оставаться высоко востребованной реальностью. Ее обеспечение, создающее резерв для стабильного существования и устойчивого развития любых социальных структур, выступает на текущий день приоритетной целью деятельности различных военных, политических, экономических, конфессиональных союзов и объединений. Задачи безопасности являются основополагающими при

построении государственной внешней и внутренней политики, разработке и принятии законодательных актов, относящихся к самым разным сферам социальной жизни. Политическая, экономическая, криминальная, экологическая, продовольственная, антитеррористическая, технологическая и прочие виды безопасности стимулируют активность политических деятелей и интересы СМИ. Идеи безопасности в той или иной мере учитываются в различных прогнозах, закладываются в долгосрочные планы, влияют на оценку текущих решений просоциальных институтов. По сути, на сегодняшний день безопасность – ключевой маркер всякой целесообразности и ведущий ориентир для каждой возможности.

При всей вовлеченности общественных структур в регулирование безопасности и достигнутых ими реальных достижениях в этой области собственная (личная) безопасность продолжает оставаться в зоне ответственности самого человека. От сформировавшейся у него способности фиксировать, идентифицировать, понимать, принимать и решать проблемы безопасности зависит сохранение его материального, социального, психического благополучия, возможности развития, а порой физической сохранности и продолжительности жизни. Принадлежность безопасности к ведущим условиям выживания и продвижения в каком бы то ни было развитии, а в силу этого – к базовым потребностям, должна, вероятно, сопровождаться высоким уровнем компетентности человека в вопросах ее обеспечения (достижения, сохранения, восстановления, повышения). Казалось бы, вполне очевидное умозаключение не подтверждается практикой: при всей декларируемой социальной обеспеченности безопасности человек остается высоко уязвимым к широкому спектру угроз ее нарушения. Констатация этого факта стимулирует научный интерес к изучению его причинного поля и разработке подходов к содействию позитивным процессам безопасности.

Постановка задачи. Проблемы безопасности, традиционно актуальные преимущественно для наук, ориентированных на изучение глобальных социальных явлений и процессов (философии, социологии, права, экономики), в настоящее время вошли в сферу интересов психологии, концентрированной на человеке.

В психологии безопасность изначально рассматривалась как реальность, обеспечивающая человеку наиболее благоприятные условия для выполнения некоторой деятельности, продвижения и развития в выбранном направлении. На данный момент такое понимание способствует исследованиям вклада безопасности в формирование наиболее востребованных обществом психических новообразований человека (например, патриотизма [1]). Одновременно разрабатываются подходы к созданию условий безопасности во всем множестве ее частных разновидностей для различных категорий субъектов (несовершеннолетних [2–4], студентов [5–7], пожилых людей [8], жертв социального экстремизма [9] и социального манипулирования [10], пациентов депрессивного спектра [11], потенциальных суицидентов [12] и т. д.).

Наряду с установлением внешних условий, наиболее оптимальных с точки зрения безопасности человека, для психологии актуальность приобрело выявление внутренних, психологических условий ее обеспечения. В русле этого направления изучается широкий спектр личностных (интеллектуальных [13; 14], эмоциональных [15],

нравственно-этических [16; 17], ценностно-смысловых [18–21] и иных) предпосылок безопасности человека. Обладая несомненной исследовательской ценностью, получаемое при этом знание не дает прямого понимания психологической обоснованности и целесообразности активности человека в связи и по поводу решения задач безопасности. Вопросы его обращения к различным практикам безопасности до недавнего времени оставались на окраине интересов психологии.

Проблематика индивидуальных практик безопасности как направления исследований, наиболее приближенного к запрашиваемому социумом поиску эффективных путей и средств ее достижения, своими истоками имеет научные разработки начала и середины XX в. по вопросам психологии труда и производственной безопасности (К. Марбе, Э. Фармер, А. Куглер, Г. Майергофер, М. А. Котик и др.) (см., напр.: [22]). В обозначенный период внимание психологов к практикам безопасности сводилось преимущественно к разработке правил производственной безопасности и условий их соблюдения работниками. Поведение в области безопасности труда, дисциплинированное внешними требованиями, может рассматриваться лишь как частная форма практик безопасности. Начало непосредственного изучения психологических аспектов осознанного и целесообразного использования субъектом практик безопасности мы увязываем с появлением работ по психологии самообеспечения безопасности человека (см., напр.: [23]). Развитию обозначенной проблематики послужили исследования психологических особенностей использования практик безопасности, имеющих социокультурное происхождение, в частности примет и обычаев [24], ритуалов [25], направленных на обеспечение собственной безопасности со стороны некоторых субъектов.

Содержательный анализ научных работ по проблематике показывает отсутствие на сегодняшний день исследований особенностей субъектного выбора различных форм практик безопасности. Между тем их результаты могли бы иметь значительные перспективы практического применения. Попытка преодолеть обозначенный пробел обусловила постановку проблемы нашего исследования: каковы предпосылки выбора субъектом практик безопасности в связи со значимыми для него угрозами?

Методология и методика исследования. Обращаясь к вопросам организации исследования, уточним, что под практиками безопасности нами рассматривается специализированный предметный опыт человека в единстве выстраиваемых алгоритмов, поведенческих подходов, способов, приемов и т. д. противодействия актуальным или потенциальным угрозам его физической, психической

и/или духовной защищенности и возможностям развития в повседневных или профессиональных средах, условиях и ситуациях. В представленной трактовке категория «противодействие угрозам» подразумевает реализацию всего комплекса мер обеспечения безопасности со стороны субъекта этого противодействия, то есть профилактику, купирование, нейтрализацию угроз, восстановление нанесенного ущерба, усиление уровня защищенности. Сами практики безопасности, используемые субъектом, представляются феноменом, обладающим структурно-содержательной сложностью и неоднородностью. Согласно источнику предполагается возможным выделить среди них нормативных (официально утвержденных инструкций, регламентов, правил, рекомендаций и других указаний в области безопасности), социокультурных (культурно обусловленных традиций, обычаев, ритуалов в области безопасности) и индивидуальных (алгоритмы, правила, ритуалы, разработанные на основе собственного опыта или персонально полученных наставлений) практик безопасности.

Заявленная нами исследовательская проблема может быть изучена в трех временных проекциях: как анализ выборов, уже сделанных в прошлом, осуществляемых в настоящем и планируемых относительно будущего. Анализ оснований выборов рассматриваемых практик, сделанных в прошлом, предполагает обращение к субъектам, обладающим опытом преодоления угроз безопасности, и несет вероятность ошибки вследствие изменчивости во времени его психических характеристик. Изучение психологических предпосылок таких выборов в настоящем сталкивается с недопустимостью отвлекающего вмешательства в актуальные процессы, высоко значимые для благополучия человека. Учитывая отмеченные ограничения, наиболее приемлемым мы считаем рассмотрение третьего варианта, то есть особенностей прогнозируемого (в будущем) выбора практик безопасности в субъективно значимых экстремальных ситуациях. Такой подход к рассмотрению проблемы в силу вероятностного характера допущений, выстраиваемых субъектом выбора, как и в предыдущих случаях, содержит возможность ошибки.

Прогнозируя свой возможный в будущем выбор практик безопасности в настоящем, субъект делает отложенный во времени выбор «здесь и сейчас», исходя из некоторых предпочтений, оформившихся у него под влиянием различных внешних и внутренних факторов. Эти предпочтения, очевидно, в какой-то степени (с корректировкой на актуальное состояние) проявятся и в последующем выборе практики безопасности при возникновении перед субъектом реальной экстремальной ситуации. Возможные отклонения выбора реального от прогнозируемого полностью исключить невозможно,

поэтому решение заявленной проблемы через выявление особенностей субъектных предпочтений выбора практик безопасности в зависимости от типа инициирующей его экстремальной ситуации рассматриваем вполне допустимым.

Исходя из сказанного, целью исследования стало изучение особенностей прогнозируемого субъектом выбора практик безопасности в связи со значимыми для него экстремальными ситуациями жизнедеятельности.

Основной гипотезой исследования выступило предположение, согласно которому выбор практик безопасности может быть связан с типом инициирующей его экстремальной ситуации таким образом, что каждая группа этих практик соотносится с определенным типом экстремальных ситуаций.

Цель и гипотеза исследования определили постановку следующих исследовательских задач: 1) выявление субъективно значимых для респондентов экстремальных ситуаций; 2) получение оценок приемлемости выборов психологических практик при разных типах экстремальных ситуаций; 3) анализ особенностей выбора психологических практик в зависимости от типа экстремальной ситуации.

На подготовительном этапе исследования устанавливался перечень субъективно значимых для респондентов экстремальных ситуаций жизнедеятельности. Для этого использовался метод незаконченного предложения: им предлагалось дополнить фразу «Для меня в будущем значимыми экстремальными (угрожающими моей безопасности) ситуациями могут быть...» На выполнение задания давалось 5 минут. Результаты анализа частотности названных экстремальных ситуаций были использованы на основном этапе исследования.

Основной этап исследования проводился на базе метода субъективного шкалирования. Этот метод привлекался для оценки возможности выбора респондентами определенных форм практик безопасности в значимых для них типах экстремальных ситуаций. Респондентам для заполнения предлагалась таблица 10×10, строки которой образованы экстремальными ситуациями, столбцы – практиками безопасности. Формулировка задания: «Оцените, заполнив таблицу 10×10, возможность использования вами в 10 типах экстремальных ситуаций каждой из 10 практик безопасности, используя 7-балльную шкалу: 1 – совершенно не подходит; 2 – не подходит; 3 – скорее не подходит, чем подходит; 4 – сомневаюсь: и подходит, и не подходит; 5 – скорее подходит, чем не подходит; 6 – подходит; 7 – полностью подходит».

Строки таблицы образованы экстремальными ситуациями, оказавшимися наиболее распространенными в списке ситуаций, названных респондентами на подготовительном этапе исследования значимыми: болезнь; давление на психику; бытовой

экстрим; криминальная агрессия; транспортная авария; финансовая афера; травма на работе; стихийное бедствие; теракт; деструктивный социальный конфликт. В качестве столбцов таблицы использованы нормативные (соблюдение инструкций по технике безопасности, памяток по безопасности, следование разработанным правилам безопасности), социокультурные (учет примет опасности, использование оберегов, защитных амулетов, проведение ритуала защиты от угрозы) и индивидуальные (соблюдение рекомендаций значимых лиц по безопасности, выработанных для себя правил безопасности, собственных традиций безопасности) практики безопасности.

При разработке исследования мы осознавали, что обозначенная проблема может быть изучена на различных выборках. Вероятно, наиболее интересным было бы ее рассмотрение на материале субъектов, находящихся на этапах формирования отношения к использованию или уже активного использования практик безопасности в экстремальных ситуациях. Это исследование проведено на выборке субъектов формирования отношения к использованию практик безопасности. В нем на добровольной основе приняли участие студенты нескольких столичных вузов (Московского государственного лингвистического университета, Российской международной академии туризма, Московского гуманитарного университета) общей численностью 200 человек. В выборке – 118 (59 %) девушек и 82 (41 %) юноши в возрасте от 18 до 21 года.

Эмпирические данные подвергались процедурам первичной (нахождение средних по выборке, процентного распределения, ранжирование) и вторичной (факторный анализ) математико-статистической обработке.

Результаты (результаты и их обсуждение).

По итогам подготовительного этапа исследования выявлено 10 наиболее значимых для выборки студентов экстремальных (угрожающих безопасности) ситуаций: болезнь ($n = 185$, или 92,5 %); давление на психику ($n = 172$, или 86 %); бытовой экстрим ($n = 168$, или 84 %); криминальная агрессия ($n = 154$, или 77 %); транспортная авария ($n = 148$, или 74 %); финансовая афера ($n = 138$, или 69 %); травма на работе ($n = 134$, или 67 %); стихийное бедствие ($n = 130$, или 65 %); теракт ($n = 118$, или 59 %); деструктивный социальный конфликт ($n = 102$, или 51 %). Обращает на себя внимание то, что в качестве значимых экстремальных (угрожающих безопасности) респонденты обозначили широкий спектр трудных, напряженных, стрессогенных ситуаций, относящихся к разным аспектам жизнедеятельности, но при этом с объективных позиций не все они в полной мере отвечают научным критериям экстремальности (неожиданность, новизна, повышенная напряженность

за пределами текущих возможностей субъектного реагирования). В данном случае, очевидно, уместнее говорить о субъективной экстремальности обозначенных ситуаций. Обнаруженное по выборке разнообразие, с одной стороны, отражает многоаспектность понимания молодежью экстрима в своей жизни, с другой – проявленная субъективность повышает проблемность рассмотрения особенностей выбора практик безопасности.

Анализ суммарной матрицы оценок выборов практик безопасности обнаружил их иерархию при разных типах экстремальных ситуаций (табл. 1).

Для смысловой группировки и дифференциации типов экстремальных ситуаций респондентами использовалась процедура факторного анализа обобщенной матрицы оценок 10×10 , образованной суммированием 200 индивидуальных матриц оценок выбора респондентами практик безопасности при разных типах экстремальных ситуаций. Факторизация проводилась по методу «Centroid method» на базе компьютерного пакета Statistica 6.0.

По результатам статистической обработки выделено три наиболее информативных фактора (72,45 % объясняемой дисперсии).

В первый униполярный фактор (28,05 % дисперсии) со значимым статистическим весом вошли следующие шкалы: криминальная агрессия .91257, теракт .86209, стихийное бедствие .84224, деструктивный социальный конфликт .78024. В качестве объединяющей для экстремальных ситуаций, соответствующих этим шкалам, может рассматриваться общесоциальная значимость их последствий. В силу этого группа получила обозначение «Общесоциальные экстремальные ситуации».

Второй полученный униполярный фактор (26,19 %) образован следующими шкалами, получившими статистически значимый вес: транспортная авария .86043, травма на работе .82785, финансовая афера .75336. Ситуации достаточно разнообразны, но все они образуются в силу какой-либо социальной активности субъекта. Исходя из сказанного, фактор, объединивший данные шкалы со значимым статистическим весом, назван «Публичные экстремальные ситуации».

Третий униполярный фактор сферы частной жизни (18,21 % дисперсии) объединил следующие «значимые» шкалы: болезнь .80941, давление на психику .76355, бытовой экстрим .72804. Ситуации, соответствующие названным шкалам, обычно протекают в приватном пространстве частной жизни человека. В силу этого фактор, образованный ими, получил название «Частные экстремальные ситуации».

Таким образом, субъективно значимые для студентов экстремальные ситуации на смысловом уровне группируются на общесоциальные, публичные и частные экстремальные ситуации.

Таблица 1. Распределение приемлемости практик безопасности по типам экстремальных ситуаций (средние по выборке баллы)

Table 1. Distribution of the acceptability of security practices by types of extreme situations (average points for the sample)

Практики безопасности	Экстремальные ситуации									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Соблюдение инструкций по технике безопасности	2,15	3,27	6,06	3,30	4,96	6,83	3,62	4,58	5,09	5,65
Соблюдение памяток по безопасности	4,12	2,61	6,23	4,68	5,26	6,24	6,34	6,31	6,48	4,37
Следование разработанным правилам безопасности	5,89	3,16	6,30	6,22	6,68	6,98	5,28	6,65	5,61	4,20
Учет примёт опасности	3,56	2,31	5,84	4,12	5,60	3,18	5,27	5,61	2,26	4,35
Использование оберегов	6,28	6,29	6,42	4,17	6,84	4,39	5,91	5,83	3,48	5,68
Использование защитных амулетов	6,04	6,84	6,35	3,28	6,32	5,20	6,12	4,98	5,41	5,89
Проведение ритуала защиты от угрозы	3,98	3,06	2,15	2,19	3,25	4,36	3,12	4,87	2,63	3,82
Соблюдение рекомендаций значимых лиц по безопасности	6,54	6,88	4,37	6,34	6,11	6,07	6,22	6,12	6,35	5,82
Использование собственных правил безопасности	6,47	6,75	6,89	6,34	6,20	6,26	6,76	5,33	3,54	5,36
Использование собственных традиций безопасности	6,18	6,37	6,24	5,69	5,68	6,17	6,79	4,62	4,22	4,10

Примечание. Обозначения экстремальных ситуаций: 1 – болезнь, 2 – давление на психику, 3 – бытовой экстрим, 4 – финансовая афера, 5 – транспортная авария, 6 – травма на работе, 7 – криминальная агрессия, 8 – стихийное бедствие, 9 – теракт, 10 – деструктивный социальный конфликт.

Средние оценки выборов рассматриваемых практик безопасности, полученные по всем ситуациям, были ранжированы по убыванию, что привело к следующему их распределению: соблюдение рекомендаций значимых лиц по безопасности (6,08 – здесь и далее средний балл), использование собственных правил безопасности (6,00), следование разработанным правилам безопасности (5,70), использование защитных амулетов (5,64), использование собственных традиций безопасности (5,61), использование оберегов (5,53), соблюдение памяток по безопасности (5,26), соблюдение инструкций по технике безопасности (4,55), учет примёт опасности (4,21), проведение ритуала защиты от угрозы (3,34). Полученное распределение средних оценок показывает, что все рассматриваемые практики безопасности с большей или меньшей степенью, но выбираются респондентами в разных типах ситуаций. Таким образом, все они являются значимыми для использованной выборки.

Анализ практик безопасности по их типам показывает, что наиболее приемлемым для респондентов является выбор индивидуальных

практик безопасности (соблюдение рекомендаций значимых лиц по безопасности, использование собственных правил безопасности, использование собственных традиций безопасности) со средним баллом – 5,89, далее – официальных практик безопасности (следование разработанным правилам безопасности, соблюдение памяток по безопасности, соблюдение инструкций по технике безопасности) со средним баллом – 5,17. Социокультурные практики безопасности (учет примёт опасности, использование оберегов, использование защитных амулетов, проведение ритуала защиты от угрозы), войдя зону средних оценок (средний балл – 4,68), также обнаружили прогнозируемую востребованность в экстремальных ситуациях. Иерархия выборов «индивидуальные – официальные – социокультурные практики безопасности» может объясняться неравноценной субъектной доступностью их содержания. Очевидно, более приемлемыми для использования выступают лично «наработанные», а потому наиболее известные, апробированные, подтвердившие свою эффективность практики безопасности. Официальные практики

безопасности могут рассматриваться как научно обоснованные, но не в полной мере совместимые с индивидуальными особенностями возможного потребителя. Социокультурные практики в этом смысле выступают как нечто наименее верифицируемое, с недостаточно понятным алгоритмом и эффектом применения. Однако они могут быть востребованы, например, в условиях утраты доверия к первым двум типам практик безопасности.

Дальнейший анализ показал неравномерность выборов респондентами практик безопасности по группам экстремальных ситуаций (табл. 2).

Согласно представленным результатам в «тройки» наиболее выбираемых вошли: в группе частных экстремальных ситуаций – использование собственных правил безопасности (6,7 – здесь и далее средний балл), защитных амулетов (6,41) и оберегов (6,33); в группе публичных экстремальных ситуаций – следование разработанным правилам безопасности (6,63), использование собственных правил безопасности (6,27) и соблюдение рекомендаций значимых лиц по безопасности (6,17); в группе общесоциальных экстремальных ситуаций – соблюдение рекомендаций значимых лиц по безопасности (6,13), соблюдение памяток по безопасности (5,88) и использование защитных амулетов (5,6). Вероятно, прослеживается тенденция, согласно которой в частных экстремальных ситуациях для респондентов наиболее приемлемы социокультурные практики безопасности, в группе публичных экстремальных ситуаций – индивидуальных практик безопасности, в группе общесоциальных экстремальных ситуаций –

сочетание (комбинирование) трех типов практик безопасности.

Прослеживается неоднородность выбора респондентами групп практик безопасности в зависимости от типа экстремальных ситуаций (табл. 3).

Согласно полученным результатам официальные практики безопасности чаще выбираются применительно к публичным экстремальным ситуациям, социокультурные и индивидуальные практики безопасности – применительно к частным экстремальным ситуациям. При этом выбор индивидуальных практик является наиболее уверенным среди остальных видов практики. Он же более прогнозируем применительно к частным и публичным экстремальным ситуациям.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза подтвердилась. На основе эмпирических данных можно утверждать, что выбор практик безопасности связан с типом экстремальной ситуации. При этом прослеживаются определенные закономерности в предпочтениях «выбор практики безопасности – экстремальная ситуация».

Выводы. Проведенное исследование позволило на выборке студентов изучить особенности выбора практик безопасности в зависимости от инициировавшего его типа экстремальной ситуации.

Сделаны следующие выводы.

1. По выборке респондентов студенческого возраста значимыми экстремальными ситуациями оказались ситуации, подразделяемые на частные экстремальные ситуации (болезнь, давление на психику, бытовой экстрим), публичные экстремальные

Таблица 2. Распределение средних оценок выборов практик безопасности по группам экстремальных ситуаций

Table 2. Distribution of average assessments of choices of security practices by groups of extreme situations

Практики безопасности	Типы экстремальных ситуаций		
	1	2	3
Соблюдение инструкций по технике безопасности	3,83	5,03	4,74
Соблюдение памяток по безопасности	4,32	5,39	5,88
Следование разработанным правилам безопасности	5,12	6,63	5,44
Учет примёт опасности	3,90	4,30	4,37
Использование оберегов	6,33	5,13	5,23
Использование защитных амулетов	6,41	4,93	5,60
Проведение ритуала защиты от угрозы	3,06	3,27	3,61
Соблюдение рекомендаций значимых лиц по безопасности	5,93	6,17	6,13
Использование собственных правил безопасности	6,70	6,27	5,25
Использование собственных традиций безопасности	6,26	5,85	4,93

Примечание. Обозначения типов экстремальных ситуаций: 1 – частные экстремальные ситуации (болезнь, давление на психику, бытовой экстрим), 2 – публичные экстремальные ситуации (финансовая афера, травма на работе, транспортная авария), 3 – общесоциальные экстремальные ситуации (криминальная агрессия, стихийное бедствие, теракт, деструктивный социальный конфликт).

Таблица 3. Распределение видов практик безопасности по типам экстремальных ситуаций

Table 3. Distribution of types of security practices by types of extreme situations

Виды практик безопасности	Типы экстремальных ситуаций		
	частные	публичные	общесоциальные
Официальные	4,42	5,68	5,35
Социокультурные	4,93	4,41	4,70
Индивидуальные	6,30	6,10	5,44

ситуации (финансовая афера, травма на работе, транспортная авария), общесоциальные экстремальные ситуации (криминальная агрессия, стихийное бедствие, теракт, деструктивный социальный конфликт).

2. Субъективно значимые экстремальные ситуации по выборке студентов студенческого возраста допускают использование трех видов практик безопасности: индивидуальных практик безопасности (соблюдение рекомендаций значимых лиц по безопасности, использование собственных правил безопасности, использование собственных традиций безопасности), официальных практик безопасности (следование разработанным правилам безопасности, соблюдение памяток по безопасности, соблюдение инструкций по технике безопасности) и социокультурные практики безопасности (учет примёт опасности, использование оберегов, использование защитных амулетов, проведение ритуала защиты от угрозы). Все рассмотренные практики безопасности включаются в прогнозируемый субъектный выбор в связи с экстремальными ситуациями.

3. Выбор практик безопасности различается в зависимости от иницилирующей его экстремальной ситуации. Наиболее предпочитаемый выбор студентов относится к индивидуальным практикам безопасности, наименее – к социокультурным практикам безопасности.

4. Прослеживается дифференциация выборов практик безопасности в связи с типом экстремальной ситуации: выбор официальных практик чаще связан с публичными ситуациями, социокультурных и индивидуальных практик – с частными экстремальными ситуациями.

Проведенное на выборке студентов исследование позволило выявить некоторые тенденции прогнозирования практик безопасности в экстремальных ситуациях. Однако, очевидно, что проблема находится на начальном этапе исследований, что требует ее дальнейшего рассмотрения в других условиях и на ином материале.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванов М. С. Безопасность как смысловая основа патриотизма // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 1. С. 142–148.
2. Кылосова Д. Ю. Выявление индикаторов риска социально опасного положения несовершеннолетних в целях обеспечения психологической безопасности личности // Правовые, социально-экономические, психологические аспекты обеспечения национальной безопасности. Пермь, 2019. С. 438–443.
3. Лекарева Е. Е. Безопасность как ключевая задача защиты прав и интересов несовершеннолетних, в том числе вступивших в конфликт с законом // Образование личности. 2018. № 3. С. 145–151.
4. Полина А. В., Скрипкина Т. П., Овчарова Е. В., Смирнова С. А., Беккель Ю. В., Баракова И. А., Рябова С. В. Формирование личности подростка в трудной жизненной ситуации. Волгоград : ООО «Сфера», 2020. 296 с.
5. Никифорова Д. М., Бойко А. Д. Разработка программы по оптимизации безопасного защитного и совладающего поведения студентов в образовательной среде // Педагогическое образование в России. 2019. № 1. С. 105–112.
6. Тылец В. Г., Краснянская Т. М. Проектирование преподавателем субъектной безопасности в экстремальных ситуациях // Учитель в системе современного антропологического знания. Ставрополь, 2016. С. 390–395.
7. Trifonova E. V. The internet students' safety during the distance learning technologies realization in regional universities at the beginning of the global covid-19 pandemic // Вестник НЦБЖД. 2020. № 4. С. 160–163.
8. Бересток Т. Б. Актуальные проблемы информационно-психологической безопасности пожилых людей // Ярославская психологическая школа: актуальные проблемы практической психологии. Ярославль, 2020. С. 12–15.
9. Мищенко Л. В. Теоретические и методологические проблемы системного исследования развития индивидуальности разных категорий жертв социального экстремизма // Университетские чтения – 2019. Пятигорск, 2019. С. 29–35.
10. Соловьева Е. В., Сопова А. А. Манипулятивное влияние в контексте проблемы социально-психологической

безопасности личности // Психологическое здоровье личности: теория и практика. Ставрополь, 2020. С. 111–114.

11. Стоянова И. Я., Смирнова Н. С. Предикторы психологической безопасности у пациентов депрессивного спектра // Медицинская психология в России. 2018. Т. 10, № 1. С. 1–6.

12. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Трансформация темпорального пространства субъектной безопасности в условиях суицидального влияния // Образовательные науки и психология. 2017. № 2. С. 73–81. URL: <http://gesj.internet-academy.org.ge/download.php?id=2967.pdf> (дата обращения: 10.07.2021).

13. Звездина А. А. Отношение к безопасности как профессиональный аспект в деятельности сотрудника полиции // Международный журнал психологии и педагогики в служебной деятельности. 2019. № 1. С. 16–18.

14. Фатихова Л. Ф. Влияние интеллектуальных нарушений на способность подростков распознавать опасную ситуацию и прогнозировать ее последствия // Специальное образование. 2020. № 4. С. 80–98.

15. Игнатова Е. С. Эмоциональный аспект безопасности // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. 2020. № 6. С. 161–165.

16. Кухтова Н. В., Скрипачёва Е. И. Обеспечение психологической безопасности образовательной среды посредством формирования просоциальности у младших школьников // Психологическая безопасность личности в изменяющемся социуме. Великий Новгород, 2018. С. 122–127.

17. Петрова Е. Г., Черная Я. А. Теоретические основы представления о безопасности лиц с разными типами морального сознания // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения. Ростов-на-Дону, 2019. С. 189–194.

18. Иванов М. С. Убежденность в ценности собственного Я при разном отношении к угрозам личной

безопасности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. Т. 22. № 4. С. 992–999.

19. Тылец В. Г., Краснянская Т. М. Персональные концепции безопасности субъектов адаптации к экстремальным условиям жизнедеятельности // Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире : материалы 5-й Междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2020. С. 217–225. URL: https://dep_op.pnzgu.ru/files/dep_op.pnzgu.ru/materialy_konferencii_spamvsm_2020_itog.pdf (дата обращения: 10.07.2021).

20. Тылец В. Г., Краснянская Т. М. Психологические особенности представлений любителей произведений фантастического и детективного жанров о субъекте безопасности // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13, № 3. С. 180–193. DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130314>.

21. Тылец В. Г., Краснянская Т. М., Иохвидов В. В. Смысловое ядро безопасности субъектов в условиях информационного давления // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 3. С. 3112–3120. DOI: 10.15372/PEMW20200321.

22. Котик М. А. Психология защищенности человека от опасности в профессиональной деятельности. Ленинград, 1985. 30 с.

23. Краснянская Т. М. Закономерности самообеспечения безопасности // Известия ТРТУ. 2005. Т. 53, № 9. С. 147–148.

24. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Визуализация практики самообеспечения безопасности в приметах и обычаях студентов вуза // Психология и психотехника. 2015. № 11. С. 1158–1166. DOI: 10.7256/2070–8955.2015.11.17018.

25. Тылец В. Г., Краснянская Т. М. Психологические смыслы ритуалов безопасности в образовательном пространстве вуза // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2016. № 4. С. 103–109.

REFERENCES

1. Ivanov M. S. Security as a semantic basis of patriotism. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2019, no. 1, pp. 142–148. (In Russ.).

2. Kylosova D. Yu. Identification of risk indicators of the socially dangerous condition of minors in order to ensure the psychological security of the individual. *Legal, socio-economic and psychological aspects of ensuring national security*. Perm, 2019, pp. 438–443. (In Russ.).

3. Lekareva E. E. Security as a key task of protecting the rights and interests of minors, including those who have entered into conflict with the law. *Personality education*, 2018, no. 3, pp. 145–151. (In Russ.).

4. Polina A. V., Skripkina T. P., Ovcharova E. V., Smirnova S. A., Bekkel Yu. V., Barakova I. A., Ryabova S. V. *Formation of the personality of a teenager in a difficult life situation*. Volgograd, LLC «Sfera», 2020, 296 p. (In Russ.).

5. Nikiforova D. M., Boyko A. D. Development of a program for optimizing the safe protective and coping behavior of students in the educational environment. *Pedagogical Education in Russia*, 2019, no. 1, pp. 105–112. (In Russ.).

6. Tylets V. G., Krasnyanskaya T. M. Designing subject security in extreme situations by a teacher. *A teacher in the system of modern anthropological knowledge*. Stavropol, 2016, pp. 390–395. (In Russ.).

7. Trifonova E. V. The internet students' safety during the distance learning technologies realization in regional universities at the beginning of the global COVID-19 pandemic. *Bulletin of the Scientific Center for Life Safety*, 2020, no. 4, pp. 160–163.

8. Berestok T. B. Actual problems of information and psychological safety of elderly people. *Yaroslavl psychological school: actual problems of practical psychology*. Yaroslavl, 2020, pp. 12–15. (In Russ.).

9. Mishchenko L. V. Theoretical and methodological problems of the systematic study of the individuality development of different categories of victims of social extremism. *University readings – 2019*. Pyatigorsk, 2019, pp. 29–35. (In Russ.).

10. Solovyova E. V., Sopova A. A. Manipulative influence in the context of the problem of socio-psychological security

of the individual. *Psychological health of the individual: theory and practice*. Stavropol, 2020, pp. 111–114. (In Russ.).

11. Stoyanova I. Ya., Smirnova N. S. Predictors of psychological safety in depressive spectrum patients. *Medical Psychology in Russia*, 2018, vol. 10, no. 1, pp. 1–6. (In Russ.).

12. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Transformation of the temporal space of subject security in the conditions of suicidal influence. *Educational Sciences and Psychology*, 2017, no. 2, pp. 73–81. URL: <http://gesj.internet-academy.org/ge/download.php?id=2967.pdf> (accessed 10.07.2021). (In Russ.).

13. Zvezdina A. A. Attitude to security as a professional aspect in the activities of a police officer. *International Journal of Psychology and Pedagogy in Service Activities*, 2019, no. 1, pp. 16–18. (In Russ.).

14. Fatikhova L. F. Influence of intellectual disorders on the ability of adolescents to recognize a dangerous situation and predict its consequences. *Special Education*, 2020, no. 4, pp. 80–98. (In Russ.).

15. Ignatova E. S. Emotional aspect of security. *Medicine. Sociology. Philosophy. Applied research*, 2020, no. 6, pp. 161–165. (In Russ.).

16. Kukhtova N. V., Skripacheva E. I. Ensuring the psychological safety of the educational environment through the formation of prosociality in younger schoolchildren. *Psychological safety of a person in a changing society*. Veliky Novgorod, 2018, pp. 122–127. (In Russ.).

17. Petrova E. G., Chernaya Ya. A. Theoretical foundations of the concept of the safety of persons with different types of moral consciousness. *Actual problems of the prevention of addictive behavior*. Rostov-on-Don, 2019, p. 189–194. (In Russ.).

18. Ivanov M. S. The belief in the value of one's own self with different attitudes to threats to personal security. *Bulletin of the Kemerovo State University*, 2020, vol. 22, no. 4, pp. 992–999. (In Russ.).

19. Tylets V. G., Krasnyanskaya T. M. Personal safety concepts of subjects of adaptation to extreme living conditions. *Socio-psychological adaptation of migrants in the modern world: proc. of the V Intern. sci.-pract. conf.* Penza, 2020, pp. 217–225. URL: https://dep_op.pnzgu.ru/files/dep_op.pnzgu.ru/materialy_konferencii_spamvsm_2020_itog.pdf (accessed 10.07.2021). (In Russ.).

20. Tylets V. G., Krasnyanskaya T. M. Psychological features of the ideas of fans of works of fantastic and detective genres about the subject of security. *Experimental Psychology*, 2020, vol. 13, no. 3, pp. 180–193. DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130314>. (In Russ.).

21. Tylets V. G., Krasnyanskaya T. M., Iokhvidov V. V. The semantic core of the security of subjects in the conditions of information pressure. *Professional Education in the Modern World*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 3112–3120. DOI: 10.15372/PEMW20200321. (In Russ.).

22. Kotik M. A. *Psychology of human protection from danger in professional activity*. Leningrad, 1985, 30 p.

23. Krasnyanskaya T. M. Patterns of self-maintenance of security. *News of the Taganrog Radio Engineering University*, 2005, vol. 53, no. 9, pp. 147–148. (In Russ.).

24. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Visualization of the practice of self-maintenance of safety in the features and customs of university students. *Psychology and Psychotechnics*, 2015, no. 11, pp. 1158–1166. DOI: 10.7256/2070-8955.2015.11.17018. (In Russ.).

25. Tylets V. G., Krasnyanskaya T. M. Psychological meanings of safety rituals in the educational space of the university. *Bulletin of the I. Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, 2016, no. 4, pp. 103–109. (In Russ.).

Информация об авторах

Краснянская Татьяна Максимовна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей, социальной психологии и истории психологии, Московский гуманитарный университет (Российская Федерация, 111395, г. Москва, ул. Юности, 5, e-mail: ktm8@yandex.ru). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4572-6003>

Тылец Валерий Геннадьевич – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры фонетики и грамматики французского языка, Московский государственный лингвистический университет (Российская Федерация, 119034, г. Москва, ул. Остоженка, 38, стр.1, e-mail: tyletsvalery@yandex.ru). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5387-6570>

Статья поступила в редакцию 05.04.2021

После доработки 17.05.2021

Принята к публикации 09.07.2021

Information about the authors

Tatyana M. Krasnianskaya – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of General, Social Psychology and History of Psychology, Moscow University for the Humanities (5 Yunosti Str., Moscow, 111395, Russian Federation, e-mail: ktm8@yandex.ru). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4572-6003>

Valery G. Tylets – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Phonetics and Grammar of the French Language, Moscow State Linguistic University (38 (bld.1), Ostozhenka Str., Moscow, 119034, Russian Federation, e-mail: tyletsvalery@yandex.ru). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5387-6570>

The paper was submitted 05.04.2021

Received after reworking 17.05.2021

Accepted for publication 09.07.2021

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-11

УДК 378

Оригинальная научная статья

Сравнительные особенности дистанционного обучения в региональных вузах

С. Т. Кохан

*Забайкальский государственный университет
Чита, Российская Федерация
e-mail: ispsmed@mail.ru*

Н. И. Виноградова

*Забайкальский государственный университет
Чита, Российская Федерация
e-mail: vin57@list.ru*

Ю. В. Сарудейкина

*Забайкальский государственный университет
Чита, Российская Федерация
e-mail: sarudeikina.yuly@mail.ru*

Аннотация. Глобальный онлайн-переход стал настоящим вызовом для традиционной формы образования, что побудило университеты пересмотреть систему предоставления образовательных услуг. Проведено социологическое исследование, основанное на изучении взаимоотношений профессорско-преподавательского состава, оценки эффективности мер, принимаемых вузами при организации перехода на дистанционный формат обучения. В исследовании приняли участие преподаватели региональных университетов России, Кыргызстана и Монголии. Результаты исследования позволили выявить наиболее организованную и оптимистичную категорию преподавателей монгольских университетов и сфокусировали внимание на основных проблемах внедрения дистанционного обучения всех университетов. Нормализация эпидемиологической ситуации в будущем, восстановление экономического уровня развития каждой страны дадут возможность университетам определить свои подходы к использованию дистанционных образовательных технологий (ДОТ) и свою роль в традиционной системе очного обучения в соответствии с потребностями студентов и особенностями социальной жизни.

Ключевые слова: преподаватели, университет, пандемия, регион, высшее образование, коронавирус

Для цитирования: Кохан С. Т., Виноградова Н. И., Сарудейкина Ю. В. Сравнительные особенности дистанционного обучения в региональных вузах // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 3. С. 112–125. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-11>

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-11
Original Paper

Comparative features of distance learning in regional universities

Kokhan, S. T.

*Transbaikal State University
Chita, Russian Federation
e-mail: ispsmed@mail.ru*

Vinogradova, N. I.

*Transbaikal State University
Chita, Russian Federation
e-mail: vin57@list.ru*

Sarudeykina, Yu. V.

*Transbaikal State University
Chita, Russian Federation
e-mail: sarudeikina.yuly@mail.ru*

Abstract. The global online transition has become a real challenge to the traditional form of education, which has prompted universities to reconsider the system of providing education services. The authors conducted a sociological study based on the investigation of the relationships of the academic teaching staff, their assessment of the effectiveness of the measures taken by the universities in organizing the transition to a distance learning (DL) format of education. Lecturers of regional universities of Russia, Kyrgyzstan and Mongolia took part in the study. The results of the study made it possible to identify the most organized and optimistic category of lecturers of Mongolian universities and focused attention on the main problems in the implementation of DL at all universities. The normalization of the epidemiological situation in the future, the restoration of the economic level of development of each country will enable the universities to define their approaches to the use of distance learning technologies (DLT) and their role in the traditional face-to-face education system in accordance with the needs of the students and the peculiarities of social life.

Keywords: lecturers, university, pandemic, region, higher education, coronavirus

Citation: Kokhan, S. T., Vinogradova, N. I., Sarudeykina, Yu. V. [Comparative features of distance learning in regional universities]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 3, pp. 112–125. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-11>

Введение. Глобальный переход в онлайн-режим стал настоящим вызовом традиционной форме образования [1]. Смещение внимания на обучение с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ) по-прежнему вызывает тревогу и озабоченность педагогов высшей школы из-за риска утраты фундаментальности образовательного процесса [2]. За исключением некоторых развитых стран, осуществляющих онлайн-образование в университетах на протяжении продолжительного времени, многие вузы в период пандемии столкнулись с трудностями различного характера [3].

Пандемия COVID-19 привела к значительным социально-экономическим последствиям во всех странах. Используемые защитные мероприятия, реализуемые в мире, крайне полярны: от жесткого карантина в некоторых странах Европы до бездействия, как, например, в Швеции, где уповали только на коллективный иммунитет.

Вызовы времени заставили университеты экстренно пересмотреть систему предоставления образовательных услуг. Для облегчения перехода на онлайн-обучение в период пандемии коронавируса каждый университет исходил из своих возможностей, что зависело от уровня технических возможностей и имеющегося методического обеспечения. Эффективность применения ДОТ определяется многими факторами, главным из которых является готовность непосредственных участников образовательного процесса к использованию информационных технологий, компетентности, психологической и материально-технической готовности [4].

В российских вузах до пандемии ДОТ не были востребованы, что поддерживалось многими экспертами в области дистанционного обучения (ДО), которые скептически и без энтузиазма обсуждали преимущества ДО на страницах научных изданий. По их мнению, на начало пандемии COVID-19

роль и место ДО в системе высшего образования на территории постсоветского пространства не была определена [5]. Такая позиция была противоречива, так как в зарубежных странах применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении доказывало свою эффективность продолжительное время [6]. Кроме того, произошла трансформация учебной деятельности в связи с интенсивным развитием мобильных технологий и интеграция последних в образовательный процесс [7].

В то же время имеющийся опыт создания онлайн-курсов и цифровых учебных материалов оказался недостаточным для организации ДО в вузах. Экстренный переход при пандемии COVID-19 на ДО выявил ряд проблем, связанных с различными взглядами на функционирование, порядок взаимодействия, развитие и содержательные характеристики образовательной деятельности [8].

В научном педагогическом сообществе существовала и другая точка зрения по поводу внедрения в российских вузах ДОТ. Исследования, проведенные I. Menter [9], И. А. Колесниковой [10] обозначили тенденции развития системы высшего образования в эпоху цифровизации, где были четко определены роль и место ИКТ в образовательной деятельности университетов. Тем не менее теория от практики в реальности была далека.

ДО подразумевает взаимодействие учителя и обучающихся на расстоянии и отражает в учебном процессе практически все компоненты: методы, цели, организационные формы, содержание занятий, включая и средства обучения [11]. Реализация ДО осуществляется при помощи специфических средств телекоммуникационных технологий, предусматривающих интерактивность образовательного процесса, во многом зависящих от позиции администрации вузов [12].

Педагогика периода пандемии коронавируса заставила осознать и переосмыслить вектор дальнейшего развития педагогического образования как корпоративной системы подготовки преподавателей; необходимость изменения способов и принципов взаимодействия между педагогами и студенческой молодежью, а также изменения отношения к самому себе в цифровой форме учебы и работы [13].

По данным UNICEF, Кыргызстан вошел в число стран, которым удалось достичь значительного прогресса в доступе к дистанционному обучению. Для всех учащихся страны правительством и министерством образования Кыргызстана организован бесплатный доступ к удаленному обучению через онлайн-платформы, национальные телеканалы и приложения для сетей мобильной связи. Однако распространение коронавируса послужило характерным стресс-тестом для определения глубины проблемы «цифрового разрыва». Отсутствие современных информационных

устройств и интернет-связи у малоимущих семей не позволяет осваивать обучение в дистанционном формате. Многие педагоги оказались не готовы полностью перейти к преподаванию в онлайн-режиме. Региональные вузы имеют проблемы с техническим обеспечением и наличием качественного интернета. Средний возраст учителей в стране составляет 50–60 лет и многие из них не владеют информационными технологиями. Учебный процесс в дистанционном формате значительно замедлился из-за частых сбоев внутренних информационных систем учебных заведений [14].

Монголия является страной с низкой плотностью населения. Несмотря на то что страна граничит с Китаем, откуда пошло распространение пандемии COVID-19 и имеет обширную границу с Россией, включая и г. Читу Забайкальского края, где уже 30 января был выявлен первый подтвержденный случай коронавируса, Кабинет министров Монголии 27 января 2020 г. принял постановление о закрытии всех образовательных учреждений и реализации других ограничительных мероприятий. Рекомендованные правительством и администрацией университетов меры противодействия пандемии были экстренно доведены до населения и оперативно выполнены. Стратегия сдерживания и серьезных предупредительных мер среди населения страны дало результаты – не было зарегистрировано ни одного смертельного случая.

Проведенные за последние годы кардинальные изменения и реформы в системе высшего образования Монголии были нацелены на гарантии качества высшего образования в соответствии с мировыми стандартами. Монголия перенимает и локализует американскую модель в сфере образования. Система аккредитации была основной формой обеспечения контроля качества образования в вузах. Высшее образование в Монголии находится в переходном периоде, включающем в себя создание строгой среды, необходимой для развития высшего образования, а также совершенствования системы аккредитации, соответствующей стандартам международных и региональных сетевых организаций качества [15]. Безусловно, акцент, сделанный на развитии ИКТ в центральных монгольских вузах, является фактором сдерживания повсеместного внедрения ИКТ в регионах страны, связанным с недостаточным финансированием этой программы.

Проведенные исследования К. И. Бикмаевой [16] по внедрению электронного обучения в региональных вузах г. Дархан выявили ряд существенных проблем. Так, недостаточность технических средств, компьютерная неграмотность, трудоемкость подготовки лекционных и практических материалов в онлайн-формате, отсутствие возможности обратной связи и оценки знаний

учащихся — все вышеперечисленное мешает развитию онлайн-технологий в системе высшего образования Монголии. Реализация электронного обучения в региональных вузах в период пандемии показала удовлетворительные результаты. Выявлены статистически значимые результаты подготовки преподавателей к ДО и наличию доступной в электронном формате учебной литературы по направлениям обучения.

Между тем большинство исследователей фокусировалось на оценке ДО обучающимися. Практически отсутствуют публикации по результатам исследований изменения системы ориентиров и ценностей преподавателей отдаленных региональных вузов как участников ДО в период пандемии COVID-19. Это актуализировало наше исследование и определило его дизайн с целью совершенствования системы высшего образования в дистанционном формате.

Постановка задачи. Негативный эффект пандемии коронавируса COVID-19 ощущается во всем мире. Независимо от проживания, будь то мегаполис или отдаленные регионы стран мира, ни один человек не может быть в безопасности [17; 18]. Кризис, вызванный распространением коронавируса, оказал значительное влияние на состояние и тенденции развития социально-экономической ситуации в мире, в том числе и университетской системы образования. Не стали исключением РФ, Кыргызстан и Монголия.

Распространение пандемии способствовало значительным изменениям в социальном взаимодействии людей во всех сферах жизнедеятельности, включая высшее образование. Понимание важности информированности профессорско-преподавательского состава и санитарного просвещения населения для реализации профилактических мер при переходе на дистанционный формат обучения, позволяющее снизить риски заражения, соблюдать меры социального дистанцирования, является ключевым фактором принятия решений на разных уровнях [19].

Представленные в настоящем исследовании результаты открывают перспективы совершенствования взаимодействия и координации усилий общества и представителей руководства университета и отдаленных регионов России, Кыргызстана и Монголии.

Основные социальные запросы и оценки в отношении информированности, эффективности принимаемых мер на различных уровнях власти и администрации вузов, а также возможные изменения в развитии и совершенствовании высшего образования после окончания пандемии COVID-19 могут повлиять на развитие образования в этих странах и требуют дальнейшего мониторинга. Независимо от имеющейся инфраструктуры и системы

управления обучением в университете очевидны пробелы в детальном планировании мероприятий для обеспечения в полном объеме эффективного онлайн обучения.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о серьезном отношении к пандемии в Монголии. Масштабы и уровень заражения COVID-19 в этой стране представлял серьезную угрозу как с экономической, так и с медико-социальной точки зрения. Усилия правительства по сдерживанию пандемии были поддержаны всеми гражданами Монголии. Результатом оперативной и качественной работы всех ветвей власти, высокой ответственности и информированности граждан стали единичные случаи заболеваемости коронавирусом без летальных исходов.

Отношение общественности различных стран к прогнозам специалистов по распространению коронавируса сильно разнятся, так же, как и принимаемые ими меры. В то время как одни страны стараются полностью соблюдать меры изоляции, другие же, наоборот, отрицают само существование этого вируса и как следствие — отказываются соблюдать все режимно-ограничительные мероприятия [20].

Сохранение риска заболевания коронавирусом всех без исключения граждан, включая педагогов образовательных учреждений, предъявляет повышенные требования к координации мер и усилий на всех уровнях государственной власти и общества [21]. Однако половина населения России не считает опасной коронавирусную инфекцию, 48 % респондентов полагают преувеличенной опасность COVID-19 в СМИ и интернете. Исследованиями О. Ю. Кутумовой и др. подтверждаются низкие показатели информированности о проблемах COVID-19 российских педагогов [22].

Методология и методика исследования. В исследовании приняли участие преподаватели региональных вузов России (ЗабГУ, г. Чита — 98 преподавателей), Кыргызстана (ОшГУ, г. Ош — 91 чел.) и Монголии (ассоциация высших учебных заведений г. Дархан — 92 чел.). Общее число участников — 281 человек.

С сентября по октябрь 2020 г. проведено социологическое исследование, основанное на изучении особенностей отношения ППС, их оценки эффективности принятых мер администрацией университетов при организации перехода на дистанционный формат обучения по разработанной авторской анкете, состоящей из 18 вопросов. Анкета была переведена на монгольский и кыргызский языки. Результаты анкетирования проанализированы и разрешены к исследованию независимыми экспертами из числа профессоров трех университетов, имеющих стаж работы не менее 25 лет. Данные о результатах анкетирования предоставлялись дистанционно через Google forms.

Проведение исследований не нарушало прав респондентов, принявших участие в анкетировании. Педагоги были проинформированы о целях исследования и предоставили электронное информированное согласие перед участием в социологическом исследовании. Комитет по этике исследований ЗабГУ (Чита, Россия) рассмотрел, одобрил и согласовал с вузами-партнерами предлагаемый протокол исследований. Исследование носило пилотный характер. База исследования была сформирована на основании полученных данных и использовалась для проведения статистического анализа.

По результатам проведенного исследования регистрировались ответы по качественным и количественным признакам, полученным в результате опроса по каждому ответу. Они были представлены абсолютным числом ответов по каждому вопросу и относительным величинам в процентах (%), средними величинами ($M \pm SD$).

Проверка нулевой гипотезы об отсутствии различий между наблюдаемым распределением признаков и теоретически ожидаемым нормальным распределением осуществлялась с использованием W -критерия Шапиро – Уилка в связи с его наибольшей мощностью в сравнении с другими критериями. При $p > 0,05$ анализируемое распределение не отличалось от нормального, тогда применялся параметрический вариант дисперсионного анализа. Использовались t -критерий Стьюдента и дисперсионный анализ (one-way ANOVA), Post-hoc pairwise comparisons was performed. Для анализа данных также использовался критерий согласия χ^2 Пирсона или точный тест Фишера. 95-процентный уровень безошибочного прогноза считался минимально достаточным ($p < 0,05$). Методы статистического анализа использовались с учетом определения наименьшего значения ожидаемого явления. Получившееся значение критерия χ^2 сравнивали с критическим с учетом степеней свободы при минимальном уровне значимости $p < 0,05$ (критические значения определялись по таблице).

Оценка связи между признаками выполнялась путем вычисления рангового коэффициента корреляции Спирмена (в случае непараметрического типа распределения) с учетом данных о степени

статистической значимости вероятности ошибки для нулевой гипотезы об отсутствии связи между признаками ($p < 0,05$).

Для обработки и анализа эмпирических данных использованы статистические методы лицензионной версии программ (STATISTICA 10.0, MS Excel 2010).

Для удобства сбора, группировки и представления результатов исследования все участники были определены в группы в соответствии с принадлежностью к изучаемым университетам: 1-я группа – ППС ЗабГУ, 2-я группа – ППС ОшГУ, 3-я группа – ППС ассоциации высших учебных заведений г. Дархан. Набор участников исследования ограничен по возрасту (от 25 до 60 лет) и стажу работы в вузе (от 2 до 30 лет), участники социологического исследования были сопоставимы по возрасту и полу (табл. 1).

Более 70 % преподавателей 2-й и 3-й групп не имели ученой степени или ученого звания, в то время как среди участников 1-й группы аналогичные показатели составили 26,5 %.

Значительное число респондентов преподавали дисциплины гуманитарного профиля. Данные по профилю преподаваемых дисциплин представлены в таблице 2.

Результаты исследования. Информированность преподавателей о коронавирусной инфекции. По результатам проведенного исследования, значительное количество ППС 3-й группы постоянно отслеживало информацию о коронавирусе (75 %).

Наименьшее количество лиц, интересующихся информацией о COVID-19, определялось в 1-й группе (44,9 %), в то время как во 2-й группе количество преподавателей, которые оставались безразличными к вопросам распространения пандемии в их стране, оказалось наибольшим (рис. 1).

Респонденты 1-й группы лишь в 55,1 % случаев оценили шансы заражения вирусной инфекцией как «высокие». Это свидетельствует о недооценке угрозы заболеть COVID-19 ППС из РФ и, соответственно, пренебрежение мерами предосторожности и социального дистанцирования. Противоположные результаты были зарегистрированы в отношении оценки возможности заражения как «низкой»: от 6,5 % в 3-й группе до 19,4 % в 1-й группе.

Таблица 1. Распределение участников пилотного исследования по возрасту и педагогическому стажу (Чита, Ош, Дархан, 2020 г.)

Table 1. Distribution of participants in the pilot study by age and length of pedagogical work (Chita, Osh, Darkhan, 2020)

Группы	1-я группа	2-я группа	3-я группа
Показатели	$M1 \pm SD$	$M2 \pm SD$	$M3 \pm SD$
Средний возраст участников исследования	$42,2 \pm 7,28$	$42,8 \pm 8,25$	$42,9 \pm 7,64$
Средний педагогический стаж (полных лет)	$18,2 \pm 6,38$	$15,7 \pm 7,65$	$15,3 \pm 7,08$

Таблица 2. Профиль преподаваемых дисциплин (Чита, Ош, Дархан, 2020 г.)

Table 2. Profile of the disciplines taught (Chita, Osh, Darkhan, 2020)

Группы	1-я группа		2-я группа		3-я группа	
Варианты ответов	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Гуманитарный	64	65,3	65	71,4	22	23,9
Технический	13	13,3	3	3,3	21	22,8
Естественно-научный	11	11,2	9	9,9	24	26,1
Культура, искусство, спорт	9	9,2	9	9,9	1	1
Другое* (укажите)	1	1	5	5,5	24	26,1

Примечание. Другое*: Экономика, Международные отношения, Юридический; Лечебное дело, Сестринская и клиническая практика, Сельское хозяйство, Здравоохранение, Фармакология и биомедицина, Медицинские науки

Низкая осведомленность участников из российского и кыргызского вузов относительно вирулентности COVID-19 подтверждена значительным количеством (25,5 и 16,5 % соответственно) затруднившихся с ответом по сравнению с показателями респондентов из монгольской группы (рис. 2).

Для поддержки граждан и организаций во время пандемии органами государственной власти разработаны и реализованы всевозможные меры, которые активно распространялись через средства массовой информации. Хорошо информированными оказались монгольские преподаватели из 3-й группы (82,6 %), в меньшей степени – ППС 1-й и 2-й групп (50 и 38,5 % соответственно). Между тем от 11,2 до 12,1 % ППС указали низкий уровень информированности, несмотря на имеющуюся в прессе и на телевидении информацию

о предпринятых правительством мерах. Это может указывать на отсутствие интереса к проблеме.

Удобство восприятия информации населением значительным образом влияет на формирование устойчивого интереса и должно учитываться среди факторов формирования информационного контента для соответствующих фокус-групп (табл. 3). В настоящее время, как показали результаты исследования, основными информационными ресурсами для получения информации о мерах поддержки по предупреждению заражения коронавирусом для ППС всех трех групп является интернет. На втором месте по значимости указаны телевидение, радио и печатные СМИ. Меньший уровень доверия показали другие источники информации.

Анализ позиции ППС трех групп в отношении разнообразия предлагаемых подходов в принятии мер по недопущению распространения

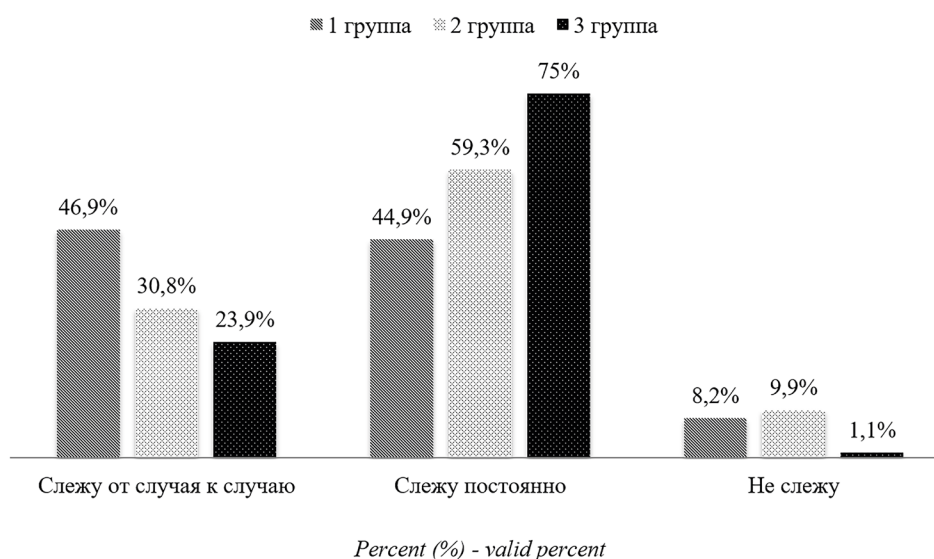
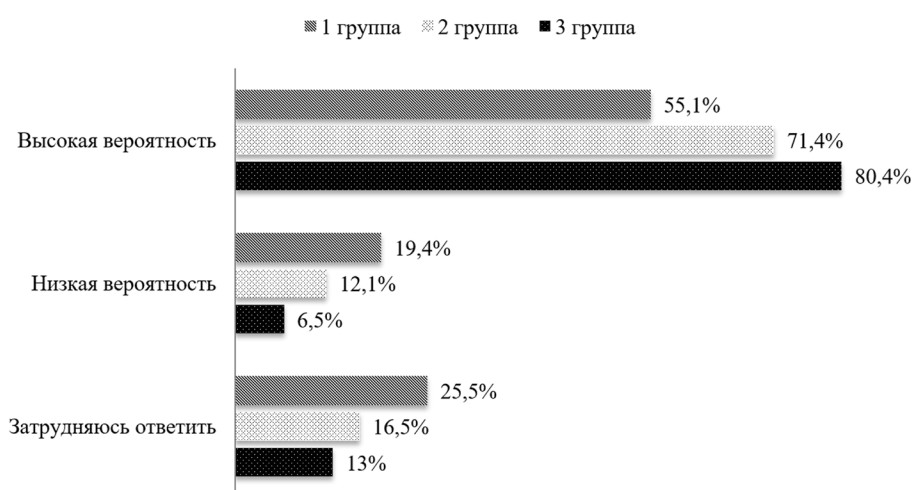


Рис. 1. Распределение респондентов исследования по регулярности отслеживания информации о коронавирусе (Чита, Ош, Дархан, 2020 г.) ($\chi^2 = 21,3$; $p < 0,001$)

Fig. 1. Distribution of survey respondents by the regularity of tracking information about coronavirus (Chita, Osh, Darkhan, 2020) ($\chi^2 = 21,3$; $p < 0,001$)



Percent (%) – valid percent

Рис. 2. Распределение респондентов исследования в соответствии с оценкой вероятности заражения коронавирусом (Чита, Ош, Дархан, 2020 г.) ($\chi^2 = 15,0$; $p = 0,005$)

Fig. 2. Distribution of survey respondents in accordance with the assessment of the likelihood of infection with coronavirus (Chita, Osh, Darkhan, 2020) ($\chi^2 = 15,0$; $p = 0,005$)

коронавируса в стране выявили статистически значимые ($\chi^2 = 20,7$, $p < 0,01$) различия (табл. 4). 29,7 % респондентов из Кыргызстана (2-я группа) считают, что принимать радикальные меры из-за пандемии не обязательно. Наименьшее количество ППС, придерживающихся такого же мнения и настроенных лояльно к ограничительным мерам, было из монгольских вузов (3-я группа, 10,9 %).

Очень важно отметить, что во всех группах доминировало желание ППС сделать все возможное и принять все необходимые безотлагательные меры по недопущению распространения и ликвидации коронавирусной инфекции. Другие варианты ответов не имели критического значения.

Эффективность организационно-профилактических мер, принятых на уровне региона. Оценка эффективности предпринятых мер руководством и Министерством образования страны показала существенные различия в восприятии и анализе происходящего со стороны опрошенных ППС (табл. 5). Так, самые низкие оценочные баллы ($3,3 \pm 1,06$) получены в российском вузе. Средние показатели оценки эффективности выявлены в кыргызском вузе ($4,0 \pm 1,58$), а наиболее высокие цифры доверия к работе, проводимой руководящими органами страны и вуза, отметили монгольские коллеги ($5,2 \pm 1,47$). Результаты оценки респондентами предпринятых Правительством

Таблица 3. Результаты оценки респондентами исследования значимости источников информации о реализуемых органами государственной власти мерах поддержки (Чита, Ош, Дархан, 2020 г.) ($\chi^2 = 14,9$; $p > 0,05$)

Table 3. The results of the respondents' assessment of the importance of sources of information about the support measures implemented by state authorities (Chita, Osh, Darhan, 2020) ($\chi^2 = 14,9$; $p > 0,05$)

Группы	1-я группа		2-я группа		3-я группа	
Варианты ответов	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Телевидение, радио, печатные СМИ	32	32,7	16	17,6	38	41,3
Интернет: новостные агрегаторы, социальные сети, форумы и др.	55	56,1	61	67	46	50
От друзей/знакомых, коллег	5	5,1	6	6,6	1	1,1
Из информационных материалов и мероприятий государственных органов	5	5,1	7	7,7	6	6,5
Все вышеперечисленное	1	1	1	1,1	1	1,1

Таблица 4. Распределение предпочтительных вариантов подходов в борьбе с пандемией для респондентов исследования (Чита, Ош, Дархан, 2020 г.)

Table 4. Distribution of preferred options for approaches in the fight against the pandemic for the survey respondents (Chita, Osh, Darkhan, 2020)

Группы	1-я группа		2-я группа		3-я группа	
Варианты ответов	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Не принимать радикальных мер: многие люди неизбежно переболеют коронавирусом, некоторые могут умереть, зато быстрее разовьется коллективный иммунитет	21	21,4	27	29,7	10	10,9
Сделать все возможное, чтобы избежать распространения инфекции до того момента, как будут найдены вакцина или эффективное лечение	74	75,5	61	67	79	85,8
Не принимать радикальных мер, но соблюдать меры безопасности и дезинфекции	1	1	1	1,1	1	1,1
Принимать меры по содержанию распространения инфекции с меньшим отрицательным влиянием на экономику	1	1	1	1,1	1	1,1
Коллективного иммунитета не будет, все равно люди заражаются дважды, но профилактика нужна	1	1	1	1,1	1	1,1

Таблица 5. Результаты оценки респондентами исследования эффективности и достаточности мер в сфере образования, предпринятых Правительством страны в условиях пандемии в соответствии с предложенной шкалой (1 – меры неэффективны, 7 – меры эффективны) (Чита, Ош, Дархан, 2020 г.) ($\chi^2 = 112,1; p < 0,01$)

Table 5. The results of the respondents' assessment of the effectiveness and sufficiency of measures in the field of education taken by the Government of the country in the context of the pandemic in accordance with the proposed scale (1 point – not effective, 7 points – effective) (Chita, Osh, Darkhan, 2020) ($\chi^2 = 112,1; p < 0,01$)

Группы	1-я группа		2-я группа		3-я группа	
Ответы в баллах	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
1	7	7,1	11	12	3	3,3
2	11	11,2	2	2,2	1	1
3	38	38,8	19	20,9	3	3,3
4	36	36,7	24	26,4	24	26,1
5	4	4,1	25	27,5	21	22,8
6	1	1	3	3,3	17	18,5
7	1	1	7	7,7	23	25

страны мер в условиях пандемии статистически значимо различались в исследуемых группах.

Крайне низко оценили работу региональных властей по профилактике пандемии преподаватели 1-й ($3,2 \pm 1,07$ баллов) и 2-й ($4,7 \pm 1,7$ баллов) групп по сравнению с представителями 3-й группы ($5,2 \pm 1,6$ баллов). Результаты оценки предпринимаемых мер администрацией региона статистически значимо различались в исследуемых группах (табл. 6).

Среди основных суждений и комментариев, которые указывали респонденты исследования в варианте «Другое», были указаны «меры во многом абсурдны, нелогичны и противоречивы»; «меры скорее вредят, чем реально помогают»; «недостаточно обоснованы»; «люди слишком безответственно ведут себя», «недостаточно контроля за организаторами массовых мероприятий», «отсутствие штрафов не только к организаторам, но и к участникам мероприятия».

Таблица 6. Результаты оценки респондентами исследования предпринятых в регионе мер по борьбе с распространением коронавируса в соответствии со степенью опасности пандемии (Чита, Ош, Дархан, 2020 г.) ($\chi^2 = 63,7$; $p < 0,01$)

Table 6. The results of the respondents' assessment of the measures taken in the region to combat the spread of coronavirus in accordance with the degree of danger of the pandemic (Chita, Osh, Darkhan, 2020) ($\chi^2 = 63,7$; $p < 0,01$)

Группы	1-я группа		2-я группа		3-я группа	
Варианты ответов	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Соответствуют опасности	26	26,5	27	29,7	69	75
Скорее излишни	10	10,2	5	5,4	8	8,7
Скорее недостаточны	51	52	48	52,8	12	13
Затрудняюсь ответить	8	8,2	10	11	2	2,2
Другое	3	3	1	1,1	1	1,1

Результаты исследований по вопросам доверия и оценки работы руководства вузов в период пандемии не выявили существенных различий между группами исследований. По результатам проведенного исследования, самые высокие показатели выявлены в 3-й группе (от 5 до 7 баллов), средний уровень показателей (от 3 до 7 баллов) регистрировался во 2-й группе и крайне низкий уровень доверия ППС отмечался в 1-й группе (от 2 до 4 баллов). Основная масса педагогов из ЗабГУ считают, что работа, проводимая администрацией вузов, малоэффективна и недостаточна.

Крайне противоречивы полученные ответы об эффективности реализации в университете во время пандемии рекомендуемых мер профилактики

распространения коронавируса. Если в ОшГУ и вузах г. Дархана показатели оценки соблюдения в университетах в полном объеме «всех рекомендуемых мер» составили 42,8 и 38 % соответственно, то в ЗабГУ не более 8 %. От 33 до 42,9 % респондентов указали, что выполнено «большинство превентивных мер». Как «частичные меры» были оценены результаты предпринятых в университете мер большим числом ППС 1-й группы (в 2 раза) по сравнению с остальными участниками 2-й и 3-й групп.

Важным элементом организации деятельности в университете является наличие нормативных и регламентирующих документов (рис. 3), определяющих особенности условий координации деятельности ППС при переходе на дистанционный

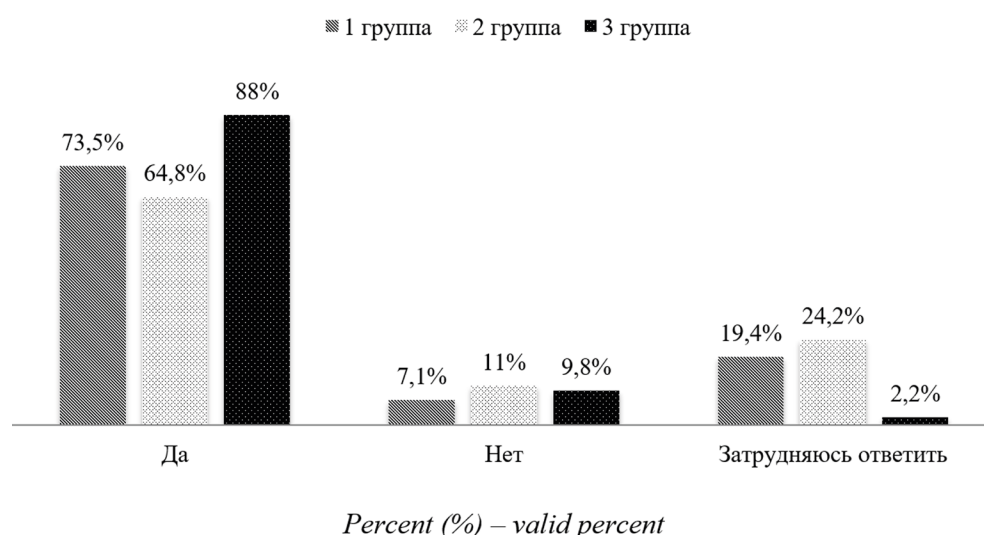


Рис. 3. Результаты оценки респондентами исследования принятых руководством университета нормативных документов и внутренних регламентов для работы в дистанционном формате в условиях пандемии (Чита, Ош, Дархан, 2020 г.) ($\chi^2 = 20,5$; $p < 0,001$)

Fig. 3. The results of the respondents' assessment of the normative documents and internal regulations adopted by the university management for working in a remote format in the conditions of a pandemic (Chita, Osh, Darkhan, 2020) ($\chi^2 = 20,5$; $p < 0,001$)

формат обучения в университете. По мнению респондентов 3-й группы (88 %), руководство утвердило и разъяснило применение всех необходимых документов, обеспечивающих работу университета в условиях пандемии. В остальных группах выявлено меньшее число преподавателей, которые обозначили принятые нормативные акты в университетах как «достаточные». Отрицательно ответило на этот вопрос практически одинаковое количество респондентов во всех трех группах: от 7,1 до 11 %. Затруднились ответить довольно высокий процент педагогов из ЗабГУ и ОшГУ. В вузах Дархана эта цифра составила всего 2,2 %.

Перспективы развития высшего образования в постпандемический период. Перспективы развития высшего образования в дистанционном формате обучения в постпандемический период неразрывно связаны с его качеством и эффективностью. Положительные стороны ДО очевидны, однако наряду с ними прослеживаются отрицательные моменты его реализации.

Результаты исследования свидетельствуют о серьезном влиянии на качество образования дистанционного формата (рис. 4). Так, значительное число респондентов, от 52,5 % ППС 3-й группы до 74,5 % ППС 1-й группы, склонны признать отрицательные стороны перехода на онлайн-обучение. В то же время 35,9 % монгольских коллег оценили влияние ДО как *незначительное*.

Полярность мнений ППС доказывает актуальность изучения вопроса реализации дистанционного формата обучения и объема его использования в структуре традиционной высшей школы.

Оценивая последствия трансформации системы высшего образования в постпандемический

период, участники 1-й группы исследования предположили, что требования к ППС в будущем существенно изменятся. Вероятность изменений методических подходов к формированию образовательного контента признают практически все респонденты: от 52 % в российском вузе до 42,4 % в монгольских вузах. Достаточное количество преподавателей ЗабГУ (20,4 %), которые затруднялись определить предстоящие изменения, вероятно, до сих пор не смогли однозначно оценить все плюсы и минусы в перспективе реализации ДО (табл. 7).

Нормализация эпидемиологической обстановки в будущем позволит определить рассмотренный подход в соответствии с потребностями обучающихся и особенностями восстановления социально-экономической уровня развития каждой страны.

Выводы. Рассматривая результаты исследования, следует учитывать региональные различия реализации онлайн-образования. Так, в центральных регионах России, несмотря на имеющиеся значительные финансово-экономические и научно-технические возможности университетов, развитую инфраструктуру, культурный потенциал и опыт применения ДО, возникли определенные сложности с переходом на онлайн-обучение. Отдаленные регионы, не располагающие подобными ресурсами и практикой использования ДОТ и цифровых систем управления учебным процессом и коммуникациями со студентами, вынуждены были в более тяжелых условиях адаптироваться к вызовам времени.

По результатам проведенного нами исследования, значительное число представителей университетского сообщества, в большей степени



Рис. 4. Результаты оценки респондентами исследования влияния дистанционного формата обучения в условиях пандемии на качество университетского образования (Чита, Ош, Дархан, 2020 г.)

($\chi^2 = 23,5; p < 0,01$)

Fig. 4. The results of respondents' assessment of the impact of the distance learning format in the conditions of a pandemic on the quality of university education (Chita, Osh, Darkhan, 2020) ($\chi^2 = 23,5; p < 0,01$)

Таблица 7. Результаты оценки респондентами исследования возможности изменения системы высшего образования в стране после снятия ограничительных мер, связанных с пандемией (Чита, Ош, Дархан, 2020 г.)

Table 7. The results of the respondents' assessment of the possibility of changing the higher education system in the country following the lifting of restrictive measures related to the pandemic (Chita, Osh, Darkhan, 2020)

Группы	1-я группа		2-я группа		3-я группа	
Варианты ответов	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Будут изменены требования к качеству образования, к компетенциям и навыкам выпускников	38	38,8	41	45	49	53,3
Изменятся требования к профессорско-преподавательскому составу	55	56,1	37	40,7	21	22,8
Возможны изменения организационного характера (сократится количество вузов, расширится возможность обучения удаленно)	36	36,7	22	24,2	17	18,5
Будут изменения методического характера и организации работы со студентами (будут более активно внедряться цифровые технологии в процесс обучения и взаимодействие преподавателей и студентов)	51	52	40	44	39	42,4
Особых изменений не будет	11	11,2	15	16,5	14	15,2
Затрудняюсь ответить	20	20,4	8	8,8	10	10,9

коллеги монгольских университетов, хорошо информированы по вопросам предупреждения заражения коронавирусом. Это вселяет здоровый оптимизм в отношении тиражирования знаний и возможности повышения настороженности в отношении COVID-19 в обществе, а следовательно, массовой поддержке и соблюдении рекомендуемых превентивных мероприятий.

Российские преподаватели в большей мере склонны считать, что неизбежны изменения в отношении ППС в постпандемический период перестройки системы высшего образования, что созвучно с исследованиям зарубежных ученых Lassoued et al. [23] и De [24].

Личная готовность ППС воспринимать, принимать и адаптироваться к вызовам времени, связанным с негативными последствиями распространения коронавируса, адекватно оценивать перспективы развития высшего образования в региональных университетах во многом обусловлены особенностями социально-экономического развития и традициями высшей школы России, Кыргызстана и Монголии. Представители российского и кыргызского вузов акцентировали внимание

на том, что дистанционный формат обучения оказал достоверно сильное влияние на качество образования по сравнению с аналогичным мнением монгольских педагогов.

Отношение к перспективным изменениям системы высшего образования после снятия ограничительных мер было в значительной мере вариабельным от вуза к вузу. Оценивая возможные изменения системы высшего образования в постпандемический период в каждой стране, участники из группы ЗабГУ (56,1 %) предположили, что требования к ППС в будущем существенно изменятся, а 20,4 % респондентов этой группы не смогли однозначно оценить все плюсы и минусы в перспективе реализации ДО. Необходимость изменений методических подходов к формированию образовательного контента обозначили большинство респондентов всех групп: от 52 % в российском вузе до 42,4 % в монгольских вузах.

Таким образом, результаты исследования выявили наиболее организованную и оптимистичную категорию преподавателей из монгольских университетов и позволили сфокусировать взгляд на основных проблемах в реализации ДО всех вузов

на уровне ППС. Нормализация эпидемиологической обстановки в будущем позволит определиться университетам в подходах к использованию ДОТ и их роли в традиционной очной системе образования в соответствии с потребностями обучающихся и особенностями восстановления социально-экономической уровня развития каждой страны.

Однако уже сейчас очевидна необходимость постоянного мониторинга обратной связи с представителями университетского сообщества, реализующими онлайн-технологии; финансовой,

технологической и методической поддержки со стороны правительств и инвесторов для адаптации и продолжения предоставления образовательных услуг в новом формате; развития и повышения доступности интернет-связи в различных регионах наряду с техническим обеспечением вузов, профессиональным обучением педагогов интернет-технологиям для повышения эффективности деятельности любого университета в условиях современных вызовов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Joshi A., Vinay M., Bhaskar P. Impact of coronavirus pandemic on the Indian education sector: perspectives of teachers on online teaching and assessments. *Interactive Technology and Smart Education*, 2020. DOI: 10.1108/ITSE-06-2020-0087.
2. Alea L. A., Fabrea M. F., Roldan R. D. A., Farooqi A. Z. Teachers' COVID-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges // *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2020. Vol. 19, № 6. P. 127–144. DOI: 10.26803/ijlter.19.6.8.
3. Mercader C., Gairin J. University teachers' perception of barriers to the use of digital technologies: the importance of the academic discipline // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2020. Vol. 17, № 4. P. 1–14. DOI: 10.1186/s41239-020-0182-x.
4. Sipilä K. Educational use of information and communications technology: teachers' perspective // *Technology, Pedagogy and Education*. 2014. Vol. 23, № 2. DOI: 10.1080/1475939X.2013.813407.
5. Пеккер П. Л. Дистанционное обучение: опыт московских вузов // *Человек и образование*. 2015. № 2. С. 66–71.
6. Чекалина Т. А., Тумандеева Т. В., Максименко Н. В. Основные направления и перспективы развития онлайн-обучения // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2018. № 3. С. 44–52.
7. Гафуров И. Р., Ибрагимов Г. И., Калимуллин А. М., Алишев Т. Б. Трансформация обучения в высшей школе во время пандемии: болевые точки // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29, № 10. С. 101–112. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-101-112>.
8. Скидан А. В., Мельниченко А. М. Отношение преподавателей вузов Ростовской области к системе дистанционного обучения в условиях экстренного перехода // *Государственное и муниципальное управление. Ученые записки*. 2020. № 3. С. 49–54. DOI: 10.22394/2079-1690-2020-1-3-49-54.
9. Menter I., Valeeva R., Kalimullin A. A tale of two countries – forty years on: politics and teacher education in Russia and England // *European Journal of Teacher Education*. 2017. Vol. 40, № 5. P. 616–629. DOI: 10.1080/02619768.2017.1385060.
10. Колесникова И. А. Постпедагогический синдром эпохи цифромодернизма // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28, № 8/9. С. 67–82. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-67-82.
11. Listera K., Pearson V. K., Collins T. D., Davies G. J. Evaluating inclusion in distance learning: a survey of university staff attitudes, practices and training needs // *Innovation: The European Journal of Social Science Research*. 2020. Vol. 4, № 4. DOI: 10.1080/13511610.2020.1828048.
12. Kim J. Learning and teaching online during COVID-19: experiences of student teachers in an early childhood education practicum // *International Journal of Early Childhood*. 2020. № 52. P. 145–158. DOI: 10.1007/s13158-020-00272-6.
13. Французская Е. О. Дистанционное образование глазами преподавателей и студентов // *Научно-педагогическое обозрение*. 2020. № 6. С. 82–90. DOI: 10.23951/2307-6127-2020-6-82-90.
14. Канатова А. Отношение студентов кыргызских и российских вузов к переходу на дистанционное обучение в связи с пандемией COVID-19: пилотное исследование // *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*. 2020, № 3. С. 23–27.
15. Shah M., Do Q. The rise of quality assurance in Asian higher education. *Chandos Publ.*, 2017. 252 p.
16. Бикмаева, К. И. Дистанционное обучение в Монголии в период пандемии коронавируса в 2020 году. *Современное педагогическое образование*. 2020, № 5. С. 9–14.
17. Suleiman Y., Ishola M. A. Assessment of the impact of coronavirus (COVID-19) pandemic on educational system in Nigeria: implication for stakeholders // *UMT Education Review*. 2020. Vol. 3, № 2. P. 111–126.
18. Azizaha Y. N., Rijalb M. K., Rumainurc Rohmahd U. N., Pranajayae S. A., Ngiuf Z., Mufidg A., Purwantoh A., Ma'ui D. H. Transformational or transactional leadership style: which affects work satisfaction and performance of Islamic University lecturers during COVID-19 pandemic? // *A Multifaceted Review Journal in the Field of Pharmacy*. 2020. Vol. 11, № 7. P. 577–588.
19. Paakkari L., Okan O. COVID-19: health literacy is an underestimated problem // *The Lancet Public Health*. 2020. Vol. 5, № 5. P. e249–e250. DOI: 10.1016/S2468-2667(20)30086-4.

20. Чотчаев А. Н. Изменения в структуре высшего образования в условиях пандемии COVID-19 // *Modern science*. 2020. № 7-2. С. 236–241.

21. Alqabbani S., Almuwais A., Benajiba N., Almoayad F. Readiness towards emergency shifting to remote learning during COVID-19 pandemic among university instructors. *E-learning and digital media*. 2020. P. 1–20. DOI: 10.1177/2042753020981651.

22. Кутумова О. Ю., Бабенко А. И., Пухова Э. П., Бабенко Е. А. Информированность населения о профилактике коронавирусной инфекции // *Современные проблемы*

здравоохранения и медицинской статистики. 2020. № 3. С. 100–115. DOI: 10.24411/2312-2935-2020-00062.

23. Lassoued Z., Alhendawi M., Bashitialshaaer R. An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education sciences*. 2020. № 10. P. 232. DOI: 10.3390/educsci10090232.

24. De S. Impacts of the COVID-19 pandemic on global education // *Impacts of the COVID-19 pandemic on global education*. Royal Book Publ., 2020. P. 84–94. DOI: 10.26524/royal.37.6.

REFERENCES

1. Joshi A., Vinay M., Bhaskar P. Impact of coronavirus pandemic on the Indian education sector: perspectives of teachers on online teaching and assessments. *Interactive Technology and Smart Education*, 2020. DOI: 10.1108/ITSE-06-2020-0087.

2. Alea L. A., Fabrea M. F., Roldan R. D. A., Farooqi A. Z. Teachers' COVID-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 2020, vol. 19, no. 6, pp. 127–144. DOI: 10.26803/ijlter.19.6.8.

3. Mercader C., Gairin J. University teachers' perception of barriers to the use of digital technologies: the importance of the academic discipline. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2020, vol. 17, no. 4, pp. 1–14. DOI: 10.1186/s41239-020-0182-x.

4. Sipilä K. Educational use of information and communications technology: teachers' perspective. *Technology, Pedagogy and Education*, 2014, vol. 23, no. 2. DOI: 10.1080/1475939X.2013.813407.

5. Pekker P. L. Distance learning: the experience of Moscow universities. *Human and Education*, 2015, no. 2, pp. 66–71. (In Russ.).

6. Chekalina T. A., Tumandeeva T. V., Maksimenko N. V. The main directions and prospects of online learning. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2018, no. 3, pp. 44–52. (In Russ.).

7. Gafurov I. R., Ibragimov G. I., Kalimullin A. M., Alishev T. B. Transformation of higher education during the pandemic: pain points. *Higher Education in Russia*, 2020, vol. 29, no. 10, pp. 101–112. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-10-101-112. (In Russ.).

8. Skidan A. V., Melnichenko A. M. The attitude of university teachers of the Rostov region to the system of distance learning in the conditions of emergency transition. *State and Municipal Administration. Scholarly notes*, 2020, no. 3, pp. 49–54. DOI: 10.22394/2079-1690-2020-1-3-49-54. (In Russ.).

9. Menter I., Valeeva R., Kalimullin A. A tale of two countries – forty years on: politics and teacher education in Russia and England. *European Journal of Teacher Education*, 2017, vol. 40, no. 5, pp. 616–629. DOI: 10.1080/02619768.2017.1385060.

10. Kolesnikova I. A. Post-pedagogical syndrome of the era of digital modernism. *Higher Education in Russia*, 2019, vol. 28, no. 8/9, pp. 67–82. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-67-82. (In Russ.).

11. Listera K., Pearson V. K., Collins T. D., Davies G. J. Evaluating inclusion in distance learning: a survey of university staff attitudes, practices and training needs. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 2020, vol. 4, no. 4. DOI: 10.1080/13511610.2020.1828048.

12. Kim J. Learning and teaching online during COVID-19: experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood*, 2020, no. 52, pp. 145–158. DOI: 10.1007/s13158-020-00272-6.

13. Frantsuzskaya E. O. Distance education through the eyes of teachers and students. *Scientific-Pedagogical Review*, 2020, vol. 6, pp. 82–90. DOI: 10.23951/2307-6127-2020-6-82-90. (In Russ.).

14. Kanatova A. The attitudes of students of Kyrgyz and Russian universities to the transition to distance learning due to the COVID-19 pandemic: a pilot study. *Bulletin of Pedagogy and Psychology of Southern Siberia*, 2020, no. 3, pp. 23–27. (In Russ.).

15. Shah M., Do Q. The rise of quality assurance in Asian higher education. Chandos Publ., 2017. 252 p.

16. Bikmaeva, K. I. Distance learning in mongolia during the coronavirus pandemic in 2020. *Modern Pedagogical Education*, 2020, no. 5, pp. 9–14. (In Russ.).

17. Suleiman Y., Ishola M. A. Assessment of the impact of coronavirus (COVID-19) pandemic on educational system in Nigeria: implication for stakeholders. *UMT Education Review*, 2020, vol. 3, no. 2, pp. 111–126.

18. Azizaha Y. N., Rijalb M. K., Rumainurc Rohmahd U. N., Pranajayae S. A., Ngiuf Z., Mufidg A., Purwantoh A., Ma'ui D. H. Transformational or transactional leadership style: which affects work satisfaction and performance of Islamic university lecturers during COVID-19 pandemic? *A Multifaceted Review Journal in the Field of Pharmacy*, 2020, vol. 11, no. 7, pp. 577–588.

19. Paakkari L., Okan O. COVID-19: health literacy is an underestimated problem. *The Lancet Public Health*, 2020, vol. 5, no. 5, pp. e249–e250. DOI: 10.1016/S2468-2667(20)30086-4.

20. Chotchaev A. N. Changes in the structure of higher education in the context of the COVID-19 pandemic. *Modern Science*, 2020, no. 7-2, pp. 236–241. (In Russ.).

21. Alqabbani S., Almuwais A., Benajiba N., Almoayad F. Readiness towards emergency shifting to remote learning during COVID-19 pandemic among university instructors. *E-Learning and Digital Media*, 2020, pp. 1–20. DOI: 10.1177/2042753020981651.

22. Kutumova O. Yu., Babenko A. I., Pukhova E., Babenko E. A. Awareness of the population about prevention of coronavirus infection. *Current Problems of Health*

Care and Medical Statistics, 2020, no. 3, pp. 100–115. DOI: 10.24411/2312-2935-2020-00062. (In Russ.).

23. Lassoued Z., Alhendawi M., Bashitialshaaer R. An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 2020, no. 10, p. 232. DOI:10.3390/educsci10090232.

24. De S. Impacts of the COVID-19 pandemic on global education. *Impacts of the COVID-19 pandemic on global education*. Royal Book Publ., 2020. P. 84–94. DOI: 10.26524/royal.37.6.

Информация об авторах

Кохан Сергей Тихонович – кандидат медицинских наук, доцент, директор Регионального центра инклюзивного образования, Забайкальский государственный университет (Российская Федерация, 672039, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, д. 30, e-mail: ispsmed@mail.ru). ORCID 0000-0003-1792-2856

Виноградова Нина Иннокентьевна – доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии образования, Забайкальский государственный университет (Российская Федерация, 672039, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, д. 30, e-mail: vin57@list.ru). ORCID: 0000-0003-3896-131X

Сарудейкина Юлия Владимировна – магистрант социологического факультета, Забайкальский государственный университет (Российская Федерация, 672039, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, д. 30, e-mail: sarudeikina.yuly@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 09.08.2021

После доработки 30.08.2021

Принята к публикации 02.09.2021

Information about the authors

Sergey T. Kokhan – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Director of the Regional Center for Inclusive Education, Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russian Federation, e-mail: ispsmed@mail.ru). ORCID 0000-0003-1792-2856

Nina I. Vinogradova – Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Educational Psychology, Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russian Federation, e-mail: vin57@list.ru). ORCID: 0000-0003-3896-131X

Yulia V. Sarudeykina – Master's Student of the Faculty of Sociology, Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russian Federation, e-mail: sarudeikina.yuly@mail.ru).

The paper was submitted 09.08.2021

Received after reworking 30.08.2021

Accepted for publication 02.09.2021

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-12

УДК 378

Оригинальная научная статья

Фокус роста в менторинге: профессиональные компетенции руководителя дошкольной образовательной организации

А. М. Гарифуллина

Казанский федеральный университет

Казань, Российская Федерация

e-mail: alm.garifullina2012@yandex.ru

Аннотация. Актуальность статьи заключается в необходимости презентации и внедрения западных направлений научных основ менторинга в систему профессионального образования, а именно: дошкольные образовательные организации (ДОО) Российской Федерации. На мировой арене наблюдается ориентация на трансформацию всей образовательной системы, которая выражается в усилении эффективности деятельности образовательных организаций в соответствии с различными образовательными стандартами: увеличением/уменьшением длительности обучения, пересмотром образовательных программ и переводом их на дистанционный формат. Отечественный опыт исследований в области менторинга (исследования проводились на базе Института психологии и образования Казанского федерального университета) демонстрирует современные подходы, которые можно применять на практике будущими и действующими руководителями дошкольных образовательных организаций. Многолетние исследования в области отечественного и зарубежного менторинга как фактора повышения профессиональной компетентности начинающих педагогов (Кларин, 2016; Golman, 2019; Whitmore, 2009), а также педагогов, имеющих достаточный опыт в педагогической деятельности в образовательной организации; изучение «включения» западных методов и техник менторинга (баддинг (budding), шедоунг (shadowing), коучинг (coaching), эдвайзинг (advising) в деятельность руководителя и педагогического состава дошкольной образовательной организации – эти и другие аспекты мы рассматривали в предыдущих работах. Цель статьи заключается в применении западных направлений в управленческой и руководящей деятельности на уровне образовательных организаций. Раскрыты основные подходы менторинга, отражающиеся в этапах: «брифинг», «экспликация» и «эволюция», в процессе сопровождения руководителями начинающих педагогов в практике образовательной организации. Статья предназначена для педагогов и руководителей системы образования.

Ключевые слова: научные основы менторинга, западная система образования, ментор, менторинг в образовательной среде, высшее образование

Для цитирования: Гарифуллина А. М. Фокус роста в менторинге: профессиональные компетенции руководителя дошкольной образовательной организации // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 3. С. 126–134. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-12>

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-12
Original Paper

The focus of growth in mentoring: professional competences of the head of a preschool education

Garifullina, A. M.

Kazan Federal University

Kazan, Russian Federation

e-mail: alm.garifullina2012@yandex.ru

Abstract. The relevance of the article lies in the need to present and introduce Western trends of the scientific foundations of mentoring into the vocational education system, namely preschool educational organizations (PEO) of the Russian Federation. On the world stage, there is a focus on the transformation of the entire educational system expressed in improving the efficiency of educational organizations in accordance with various educational standards: increasing/decreasing the duration of training, revising educational programs and transferring them to a distance format. The domestic experience of research in the field of mentoring (the research was carried out on the basis of the Institute of Psychology and Education of Kazan Federal University) demonstrates modern approaches that can be applied in practice by future and current heads of preschool educational organizations. Long-term research in the field of domestic and foreign mentoring as a factor in increasing the professional competence of novice teachers (Clarín, 2016; Golman, 2019; Whitmore, 2009), as well as teachers with sufficient experience in teaching activities in an educational organization; the study of the “inclusion” of Western methods and techniques of mentoring (budding, shadowing, coaching, advising) in the activities of the head and teaching staff of a preschool educational organization – these and other aspects have been the subject of previous research by the author. The purpose of the article is to apply Western trends in management activities at the level of educational organizations. The article reveals the main approaches of mentoring reflected in the stages: “briefing”, “explication” and “evolution”, in the process of accompanying novice teachers by managers in the practice of the educational organization. The article is for teachers and managers of the education system.

Keywords: scientific foundations of mentoring, Western education system, mentor, mentoring of the educational environment, higher education

Citation: Garifullina, A. M. [The focus of growth in mentoring: professional competences of the head of a preschool education]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 3, pp. 126–134. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-12>

Введение. Формирующим ядром общества во все времена выступает развитие различных уровней системы образования. Образование есть детерминанта прогресса. Требования к содержанию и качеству образования регулируются комплексом федеральных и региональных нормативно-правовых актов, концептуальную основу которых составляет Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, направленный на создание благоприятной образовательной среды и повышение ее эффективности.

Под «эффективностью» образовательной среды принято понимать комплекс успешных организационно-педагогических процессов в деятельности участников образовательного пространства, в том числе административно-педагогического состава. Здесь на помощь может прийти менторинг для различных уровней

образовательной среды, соответствующий современным требованиям [1; 2].

Одним из наиболее популярных определений менторинга на сегодняшний день является следующее: «Менторинг – это техника передачи педагогического опыта и умений в условиях поддержки педагогов образовательной среды, а также неформальный инструмент для достижения лидерского развития» [3–5]. Исследования, проведенные в ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», подтверждают, что менторинг является отдельным понятием, самостоятельно употребляемым в педагогической литературе и имеет качественные отличия от наставнической деятельности. Под руководством преподавателей С. В. Фроловой и Н. Д. Базарновой определено, что наставничество – более авторитарное направление

взаимодействия, в то время как менторинг является углубленным пониманием траектории индивидуального развития менти-педагога [6–8].

Зарубежные коллеги, исследуя понятие менторинга, приходят к следующим выводам. Известный коучер и ментор Д. Клаттербак отмечает, что менторинг – это процесс самопознания и показатель развивающейся личности. Профессор А. Смит из университета Южной Каролины утверждает, что менторинг заключается не только в поддержке, но и создании определенных педагогических условий для прогресса менти-педагогов в образовательной среде, в которой они находятся. К. Фэрбэнкс, Д. Фридман, С. Малдерз определяют менторинг как комплексное взаимодействие, направленное на достижение общих целей в контексте профессиональной деятельности. Иногда менторинг рассматривается как поддержка, оказываемая определенным человеком (в основном более опытным) по отношению к менее опытному и направленная на обучение, рост и интеграцию новичка в профессиональную среду, в то время как наставник – это человек «спущенный сверху» независимо от желания менти-педагога. Таким образом, мнение западных исследователей заключается в том, что менторинг позволяет менти-педагогу осваивать профессию «изнутри». Менторинг призван проявлять внутренние ресурсы человека, раскрывая в них новые возможности, а степень осознания этого будет способствовать высокой профессиональной мотивации и формированию способности делегировать ответственность за свою деятельность [9–12].

Постановка задачи. Для реализации исследовательских целей нами был сформулирован ряд задач, однако при их постановке мы столкнулись с проблемой, а именно: с разведением таких понятий, как «наставничество» и «менторинг». Отечественные ученые относительно этого вопроса разделились во мнениях [1; 3; 13]. Одни утверждают, что существует значительная разница между этими двумя формулировками (Н. Д. Базарнова, В. Ф. Габдулхаков, М. В. Кларин, С. В. Фролова); другие говорят, что разницы нет, поскольку «mentoring» дословно переводится с английского как «наставничество» (О. Е. Давыдова, Д. С. Ермаков).

Основной задачей исследования стало выявление научных основ менторинга для системы дошкольного образования Российской Федерации, затем возникла необходимость в рассмотрении западных подходов менторинга и отечественных моделей развития менторских взаимоотношений с менти-педагогами.

Менторинг предполагает особые взаимоотношения на рабочих местах. Независимо от должности к менти-педагогам относятся как к равным. Это означает, что никто ни словом, ни делом

не выражает по отношению к ним снисходительности или высокомерия, не дает указаний, не винит, не угрожает, не игнорирует и не унижает. Следовательно, нами определяется еще одна задача – создание образовательного пространства, в котором существуют свободные, доверительные отношения между ментором и менти, а также делегируются обязанности менти-педагогов.

Методология и методика исследования. В западной системе образования понятие «менторинг» укрепилось в середине XX столетия. Западный менторинг отличается тем, что здесь есть многолетняя практика использования определенных подходов по достижению поставленных ментором целей по отношению к менти.

В таблице 1 приведем примеры этапов западного менторинга, раскрывая особенности осознания педагогических ситуаций и потенциальных возможностей для их разрешения; возникающих препятствий на пути внедрения менторинга, а также разработки плана действий и проработки полученных педагогических результатов.

В процессе организации исследования применялся метод коммуникативного ядра (по В. Ф. Габдулхакову) [3], который заключался в речевом действии, имеющем информативную нагрузку. При попадании в «ловушку памяти» собеседника информация становится его собственным достоянием, что существенно влияет на руководящий потенциал управленца образовательной организации.

В ходе исследования с применением коммуникативного ядра выявлено, что 9 % информации усваивается через ее устное произнесение; 34 % информации – через тон и ритм сказанного; 57 % – через выражение лица передающего информацию. Согласно исследованиям «Silent Messages» («Молчаливые послания»), опубликованным в журнале «Journal of Personality and Social Psychology» профессором Калифорнийского университета А. Меграбяном в 1971 г. [9], устная коммуникация относительно эффективна по сравнению с подсознательными сообщениями, посылаемыми посредством языка тела, тона голоса, мимики и жестов.

Педагогические процессы с применением коммуникативного ядра, происходящие в коллективах, с одной стороны, зависят не только от уровня ориентации на проблему или ориентированности руководства по отношению к коллективу и проблеме, но и от многократного воспроизведения объектных отношений с целью понять, каким образом можно выйти из той или иной ситуации. С другой стороны, не подлежит отрицанию и тот факт, что ментор ответственен за снижение морального духа педагогического коллектива, деформацию и выгорание менти-педагогов и развитие регрессивных взаимоотношений в коллективе. В подобных случаях возможно наблюдение эмоциональной регрессии

Таблица 1. Этапы менторинга в системе высшего педагогического образования в западных странах

Table 1. Stages of mentoring in the system of higher pedagogical education in Western countries

Этап	Пример вопроса	Польза вопроса
1. Осознание педагогической ситуации и имеющихся в организации ресурсов	От кого и чего зависит на данный момент развитие событий? На что именно, как и в какой степени влияете лично Вы?	Позволяет менти-педагогу осознать личную ответственность, а также обозначить зоны своей компетентности
2. Осознание представленных/представляемых возможностей и возможных препятствий	Что Вы можете сделать, и какие возможны препятствия? Какие условия были бы идеальны для достижения Ваших целей? Как Вы можете повлиять на появление благоприятных и нейтрализацию неблагоприятных условий?	Психолого-педагогическая подготовка к возможным препятствиям. Менти-педагог заранее готовится к тому, как будет справляться с трудностями, в случае, если они возникнут
3. Разработка плана действий	Что когда, кому и в какой последовательности следует делать для реализации педагогического плана? Для достижения цели: что нужно делать обязательно, что желательно, а без чего можно обойтись (как план А/В/С)? Кто будет нести ответственность? Когда должны быть реализованы действия на каждом этапе? Какие дополнительные средства и помощь понадобятся на различных этапах? Что будет свидетельствовать о возможности продвижения на следующий этап?	Менти учится отделять значимые критерии от незначимых; планировать работу и время («Time management»). Самостоятельно определять уровень своего педагогического мастерства. Работать в команде
4. Окончательная проработка	Что еще требует дополнительного уточнения? Какие существуют варианты? В чем могут состоять принципиально отличные подходы к задаче?	Менти осваивает творческий подход к решению любой задачи

у руководителя, которая впоследствии скажется на ухудшении функционирования дошкольной образовательной организации.

Традиционный анализ управления дошкольной образовательной организацией сфокусирован на ее самостоятельных интересах и непосредственно на личности руководителя-ментора: его темпераменте, а также управленческом стиле. Множество управленческих подходов сосредоточены на иррациональных взаимоотношениях между руководителем и менти; искаженное восприятие этих отношений имеет глубокую историческую направленность: инфантильные конфликты на рабочем месте недопустимы. Современные социологические опросы подчеркивают, что в 56 % ролевые аспекты лидерства, то есть активность руководства, его положительные действия усиливает доверие менти-педагогов и представителей учебного процесса. Позитивное и доброжелательное поведение также оценивают 43 % менти-педагогов.

В процессе применения метода экспертного мнения, который заключается в различных оценках randomly выбранных экспертов, руководствующихся

не только личными побуждениями, но и мнением социума о той или иной проблеме. При применении метода экспертного мнения мы выявили 10 аспектов, о которых нам рассказали 120 руководителей дошкольных образовательных организаций (в том числе методисты, входящие в резерв будущих руководителей ДОО).

1. Определить личные желания в достижении профессиональных результатов. Отношения в менторском подходе переходят из профессиональных в разряд личных и наоборот. Зачастую это является очень важным моментом для менти-педагога. Хорошо знать менти-педагога ментору просто необходимо, причем не только об его профессиональной деятельности, но и личных интересах. Понимание личных интересов позволит ментору определять профессиональное будущее менти-педагога.

2. Признавать наличие конфликта в коллективе, если он существует. Необходимость в понимании существования конфликта и его признании – является второй по значимости компетенцией руководителя. Осознание своей роли перед

менти-педагогами, того, что именно вы можете провести объективную оценку существования конфликта. Оценка руководителем личной вовлеченности менти-педагогов в конфликт: непосредственный руководитель должен осознавать, что именно побуждает стороны конфликтовать.

3. Задавать открытые вопросы, которые помогут в процессе сбора информации. То же относится и к отношениям между менти-педагогом и ментором. Необходимо задавать открытые вопросы и позволять свободно на них отвечать, не ущемляя интересы менти-педагогов. Задавая открытые вопросы, менти-педагог сможет самостоятельно продумать ситуацию и выявить последствия различных вариантов выбора или действий, которые он может предпринять.

4. Действовать как «эмоциональный» камертон. Менти-педагоги извлекают пользу из того, что ментор их слушает. Следует позволить им открыто исследовать свои мысли и идеи. Делясь с ментором своими проблемами и переживаниями, можно помочь менти-педагогам сориентироваться в их потенциальном образе действий и проникнуть в суть собственного мышления. Во время этих бесед ментор может поделиться своим опытом, не принимая решений за менти-педагога.

5. Обеспечить «свежую» перспективу деятельности и действий. Хороший ментор часто демонстрирует своему подопечному свежий взгляд на проблему. Наличие ясности проблемы может позволить ментору получить объективную обратную связь и рефлекссию с менти-педагогом. Они также могут помочь менти-педагогу понять, что другие думают о той или иной ситуации.

6. Искать новые впечатления. Хорошие менторы будут искать опыт или создавать ситуации, в которые менти-педагоги могут быть вовлечены для того, чтобы испытать новые возможности для расширения знания. Важно найти и предложить возможности менти-педагогу, будь то работа, выступления, исследовательские возможности, стипендия или грант, а также лидерские возможности, к примеру, делегировав обязанности и обязательства другим членам педагогического состава. Сопоставить свое новое понимание их личных интересов с новыми возможностями.

7. Проводить обдуманную рефлекссию. Конструктивная критика (если она несет негативный посыл, то есть менти-педагог что-то сделал, но сделал плохо) в менторинге не является полезным элементом. Хороший ментор понимает это и будет давать обратную связь таким образом, чтобы помочь своему менти-педагогу получить понимание для дальнейшего развития определенных качеств или навыков.

8. Укреплять уверенность менти-педагогов в профессиональной деятельности, что необходимо

для новых достижений. Напоминание о прошлых заслугах позволит укрепить веру в достижение профессиональной цели.

9. Делиться личным опытом, даже если он был неудачным. Выбирайте личные истории, которые вы считаете полезными, чтобы менти-педагог мог извлечь из них уроки. Будьте спокойны, делаясь своими ошибками и неудачами, чтобы дать возможность учиться другим. Совместный анализ опыта поможет менти-педагогу быть в курсе проблем, с которыми он может столкнуться в дальнейшем.

10. Давать советы тогда, когда их спрашивают. «Эмоциональный» камертон позволяет обсудить ситуацию и быть «на одной волне» с менти-педагогом. Обдумывание складывающейся ситуации, дополнительные и уточняющие вопросы, которые способствуют выявлению последствий различных действий заранее. Такой подход может быть полезным для подопечного, потому что он помогает ему проработать проблему и прийти к собственным выводам. В результате это поможет менти-педагогам научиться самостоятельно обдумывать проблемы и доверять собственному суждению, что является ценным жизненным навыком.

Исходя из вышеизложенного отметим, что научные основы менторинга включают в себя следующее:

- определение целей и объема профессиональной деятельности;
- диагностику индивидуальных и коллективных факторов, способствующих или препятствующих эффективному менторингу;
- реализацию новых образовательных программ, изменений в системе вознаграждения менти-педагогов (не всегда это вознаграждение бывает материальным), разработку задач или других методов управления;
- оценку вмешательства, которая послужит определителем того, какие изменения необходимы в структуре образовательной организации.

Применение метода *case-study* позволило погружать потенциальных руководителей в условия, приближенные к реальности.

В процессе исследования выявлено, что у ментора может сформироваться ошибочное мнение: если с одним менти будет эффективен один прием, то он будет эффективен и с другим. Стиль взаимодействия ментор подбирает индивидуально под каждого менти, поскольку именно от этого будет зависеть успешность менторинга в образовательной организации.

Формулировка цели менторинга напрямую зависит от ментора, а именно: от конечного результата, который видит ментор. Основная идея заключается в том, что он просто и ясно сформулирует и преподносит ее менти-педагогу, что вдохновит последнего на ее достижение. Недостижимых

целей не существует, но есть взаимоисключающие критерии их достижения, которых следует избегать в процессе менторинга [14–16].

Классический менторинг трактуется как постановка целей SMART: конкретный (specific), измеримый (measurable), достижимый (attainable), значимый (relevant), соотносимый с конкретным сроком (time-bounded). Впервые термин SMART-критериев использовал П. Мэйр в США в 1965 г. Правильно сформулированная цель является конкретной, измеримой, достижимой, значимой и вполне может быть достигнута к определенно-конкретному сроку. К цели предъявляются особые критерии, которые будут способствовать достижению намеченных результатов:

– конкретная и позитивно сформулированная:

- ментор со знаком «–»: «Сделайте мне образец папки-передвижки, только не на картоне, а на пенопласте. Не делай их как в прошлый раз»;

- руководитель со знаком «+»: «Сделай два варианта папок-передвижек по образцу папок-передвижек Марии Ивановны». «Не делай» – цель в приказном тоне демонстрирует то, чего необходимо избежать, а не на то, чего нужно достичь;

– измеримая (цель может быть только ясной и четкой):

- ментор со знаком «–»: «Нужно улучшить стенд для родителей» без пояснений, как именно это сделать?

- ментор со знаком «+»: «Необходимо изготовить две папки-передвижки» – этот пример сформулирован корректно, а также должно быть указание на то, что и как делать;

– достижимая:

- зачастую менторы-кураторы (в нашем случае потенциальные руководители образовательных организаций) не соотносят цели для менти-студента-практиканта с конкретными сроками: к примеру, неэффективным будет сказать «Проведи родительское собрание в ближайшее время». Эффективная просьба: «Проведи родительское собрание до 30 числа этого месяца, так как практика заканчивается именно в этот день» (при условии, что у менти достаточно времени на подготовку к мероприятию). Мотивационный компонент также имеет особое значение при формулировании цели, поскольку является сильнейшим мотиватором. К примеру, из двух вариантов: «Ты должна принять участие в конкурсе “Студент года!”» и «Приняв участие в конкурсе “Студент года!” ты сможешь заявить о себе в городе и республике».

В таблице 2 приведем критерии оценки ментора с позиции рефлексии, похвалы, критики и такого фактора, как значение обратной связи или ее отсутствие [17].

Результаты исследования. В ходе исследования, проведенного в Институте психологии

Таблица 2. Критерии оценки ментора в системе высшего педагогического образования (интерпретация результатов в соответствии с российскими примерами)

Table 2. Criteria for evaluating a mentor in the system of higher pedagogical education (interpretation of results in accordance with Russian examples)

Критерии оценки ментора	Примеры оценок от менторов (из проведенного исследования)
Рефлексия (позволяет улучшить работу, понять, что получилось и над чем необходимо доработать)	«Ты очень серьезно подошла к теме, в соответствии с требованиями ФГОС выполнила проект в одиночку. Молодец!» «Конспект открытого занятия написан по плану, как мы и обсуждали. Учтены все три важных задачи, а вот над четвертой нужно поработать. Согласна со мной?» «Мы с вами пришли к выводу, что на практике первого собрания с родителями нужно разговаривать убедительно, для того, чтобы они помогли нам организовать встречу с ветеранами. Скажи, как ты думаешь, насколько конкретно ты сформулировала цель перед родительским комитетом?»
Похвала (менти не понятно, что именно он сделал хорошо, что у него получилось)	«Молодец!», «Отлично» – без конкретизации успеха
Критика (менти не знает, какие ошибки он допустил, что именно ему необходимо доработать)	«Не то, что нужно, получилось!», «Кто учил вас так делать?» – «шаблонность» высказывания не позволяет вычленить ошибку
Отсутствие обратной связи (обучаемый остается в неведении относительно того, как и в каком направлении ему развиваться дальше)	«Ага...», «Нормально...», «Хорошо», «Так, вижу результат!» – ментор не вникает в результат, соответственно, не может рефлексировать

и образования Казанского федерального университета, выявлено, что система высшего педагогического образования Российской Федерации имеет несколько иные понятия о менторинге, которые зачастую сводятся к понятию «наставничество».

Активизация международных интеграционных процессов приводит к возникновению новых форматов взаимодействия. В отечественной практике существовало определение «наставник», однако наставник – это человек, который имеет большой опыт профессиональной деятельности и может наметить траекторию правильного пути для начинающего эту деятельность. Ментор – это в большей степени признанный и авторитетный профессионал, достигший больших успехов в профессии, человек, который способен не только передать свой опыт воспитаннику, но и составить план его карьерного роста, обеспечить движение по траектории успеха.

На Западе существует очень высокий уровень внешней мотивации, в России педагоги больше подвержены внутренней мотивации. На Западе менторинг воспринимается как почетная миссия, в России менторинг только лишь обретает популярность (если говорить о наставничестве, то вовсе

существует мнение о почетности возложенной миссии, но она имеет исключительно альтруистический характер, в то время как на Западе подобные вопросы поддерживаются и финансируются государственными органами власти).

Выводы. Соблюдение методов коммуникативного ядра, кейс-стади, а также экспертного мнения в западных классификациях (к примеру, американского менторинга) менторинга позволит определить стиль индивидуального управления, а также научит делегировать и организовывать деятельность руководителя дошкольной образовательной организации с максимальной отдачей, что дает основание назвать менторинг неопровержимым элементом эффективности образовательной среды. В связи с этим успех менторинга будет зависеть от соблюдения вышеизложенных аспектов и позволит обеспечить эффективное взаимодействие руководителя ДОО с педагогами.

Вышесказанное позволяет нам сделать вывод: проблема менторинга в системе высшего педагогического образования является малоизученной, что определяет перспективу наших дальнейших исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гарифуллина А. М. Реализация научных основ менторинга в американской системе дошкольного образования // Вестник Северо-Кавказского Федерального университета 2020. № 1. С. 179–185.
2. Гарифуллина А. М., Башинова С. Н. Менторинг в системе дошкольного образования Российской Федерации // Казанский педагогический журнал. 2019. № 6. С. 104–107. F_Kazanskij_pedagogicheskij__6_2019__1_.pdf (дата обращения: 14.02.2021).
3. Габдулхаков В. Ф. О технологиях педагогического образования в федеральных университетах // Сборник тезисов по итогам профессорского форума 2019 «Наука. Образование. Регионы». Москва, 2019. № 6. С. 162–164.
4. Golman D. Social Intelligence. Нью-Йорк, 2007. URL: https://books.google.ru/books/about/Social_Intelligence.html?id=o9loAwAACAAJ&redir_esc=y (дата обращения: 14.02.2021).
5. Еремин В. А. Отчаянная педагогика: организация работы с подростками. Москва : ВЛАДОС, 2017. 176 с.
6. Гарифуллина А. М. Педагогическая технология подготовки будущих педагогов к работе в детской поликультурной среде // Казанская наука. Казань. 2017. № 6. С. 104–107.
7. Геммерлин Т. В., Белякова Н. Н. Эффективные формы наставничества в го-сударственном образовательном учреждении «Начальная школа-детский сад» 1839 // Развитие института наставничества в условиях модернизации педаго-гического образования: материалы межрегион. науч.-практ. конф. Москва, 2010. С. 14–19.
8. Жеребятьева С. В. Модель совершенствования профессионального мастерства педагогов // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2010. № 10. С. 5–15.
9. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. Москва : Альпина Паблишер, 2017. 388 с.
10. Гарифуллина А. М. Менторинг – тайм-менеджмент для дошкольной организации в условиях цифровизации образования Российской Федерации // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2021. № 1. С. 171–176.
11. Закурдаева С. Ю., Чинарева О. А. Наставничество как средство создания целостной развивающей среды в образовании // Развитие института наставничества в условиях модернизации педагогического образования : материалы межрегион. науч.-практ. конф. Москва, 2010. С. 28–30.
12. Кови С. Р. Семь навыков высокоэффективных людей. Мощные инструменты развития личности. Москва : Альпина Паблишер, 2018. 265 с.
13. Garifullina Alm. M., Zakirova V. G., Bashinova S. N., Pomortseva N., Garifullina Ais. M. Self-actualization of a young teacher's personality in multicultural child educational environment // IFTE-2019 : proc. of the V International forum on teacher education. Kazan, 2019. pp. 102–111.
14. Doran G. T. There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives // Management Review. 1981. Vol. 70. pp. 35–36. URL: <https://community.mis.temple>.

edu/mis0855002fall2015/files/2015/10/S.M.A.R.T-Way-Management-Review.pdf (дата обращения: 14.02.2021).

15. Каменская И. Н. Модель управления развитием корпоративной культуры педагогов дошкольного образовательного учреждения // Теория и практика образования в современном мире : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). Санкт-Петербург, 2014. С. 34–37.

16. Попов А.А. Педагогическая антропология в контексте идей самоопределения [Текст] / А.А. Попов, И.Д. Проскуровская // Вопросы образования. – 2007. – № 3. – С. 186–198.

17. Гагаев П. А., Гагаев А. А. Русская цивилизация и крестьянство: педагогика соборности. Москва : РИОР : ИНФРА-М, 2018. 151 с.

18. Габдулхаков В. Ф., Гарифуллина Альм. М., Гарифуллина Айс. М. Наставнический подход в контексте дошкольного образования: проблемы и перспективы // Вестник образования : сб. ст. и метод. материалов III Междунар. образоват. сес. «Высшая шк. педагогики: учитель, воспитатель, наставник». Москва, 2019. С. 112–116.

19. Казаринова Д. Б. Европейская интеграция. Политико-институциональное и социокультурное измерения. Москва : РТВ-Медиа, 2006. 160 с.

20. Кларин М. В. Сто лет исследовательского обучения в России // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 1. С. 66–87.

REFERENCES

1. Garifullina A. M. Implementation of the scientific foundations of mentoring in the American system of preschool education. *Bulletin of the North Caucasus Federal University*, 2020, no. 1, pp. 179–185. (In Russ.).

2. Garifullina A. M., Bashinova S. N. Mentoring in the system of preschool education of the Russian Federation. *Kazan Pedagogical Journal*, 2019, no. 6, pp. 104–107. URL: https://kpfu.ru/staff_files/F_2091307223/Kazanskij_pedagogicheskij__6_2019__1_.pdf (accessed 14.02.2021). (In Russ.).

3. Gabdulkhakov V. F. About technologies of pedagogical education in federal universities. *Collection of abstracts based on the results of the professorial forum 2019 "Science. Education. Regions"*. Moscow, 2019, no. 6, pp. 162–164. (In Russ.).

4. Golman D. *Social intelligence*. New York, 2007. URL: https://books.google.ru/books/about/Social_Intelligence.html?id=o9loAwAACAAJ&redir_esc=y (accessed 14.02.2021).

5. Eremin V. A. *Desperate pedagogy: organization of the work with adolescents*. Moscow, VLADOS, 2017, 176 p. (In Russ.).

6. Garifullina A. M. Pedagogical technology of training future teachers to work in a children's multicultural environment. *Kazan science*, 2017, no. 6, pp. 104–107. (In Russ.).

7. Gemmerlin T. V., Belyakova N. N. Effective forms of mentoring in the state educational institution "Primary school-kindergarten". *The development of the institute of mentoring in the conditions of modernization of pedagogical education: proc. of the Interregional sci.-pract. conf.* Moscow, 2010, pp. 14–19. (In Russ.).

8. Zherybat'eva S. V. The model of improving the professional skills of teachers. *Handbook of the Senior Preschool Teacher*, 2010, no. 10, pp. 5–15. (In Russ.).

9. Goulman D., Boyatsis R., McKee E. *Emotional leadership. The art of managing people based on emotional intelligence*. Moscow, Alpina Publ., 2017, 388 p. (In Russ.).

10. Garifullina A. M. Mentoring – time management for a preschool organization in the conditions of digitalization

of education in the Russian Federation. *Bulletin of the North Caucasus Federal University*, 2021, no. 1, pp. 171–176. (In Russ.).

11. Zakurdaeva S. Yu., Chinareva O. A. Mentoring as a means of creating an integral developing environment in education. *The development of the institute of mentoring in the conditions of modernization of pedagogical education: proc. of the Interregional sci.-pract. conf.* Moscow, 2010, pp. 28–30. (In Russ.).

12. Kovi S. R. *The seven skills of highly effective people. Powerful tools for personal development*. Moscow, Alpina Publ., 2018, 265 p. (In Russ.).

13. Garifullina Alm. M., Zakirova V. G., Bashinova S. N., Pomortseva N., Garifullina Ais. M. Self-actualization of a young teacher's personality in multicultural child educational environment. *IFTE-2019: proc. of the V Intern. forum on teacher education*. Kazan, 2019, pp. 102–111.

14. Doran G. T. There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 1981, vol. 70, pp. 35–36. URL: <https://community.mis.temple.edu/mis0855002fall2015/files/2015/10/S.M.A.R.T-Way-Management-Review.pdf> (date of access 14.02.2021).

15. Kamenskaya I. N. Management model for the development of corporate culture of teachers of a preschool educational institution. *Theory and practice of education in the modern world: proc. of the V Intern. sci. conf. (Saint Petersburg, July 2014)*. Saint Petersburg, 2014, pp. 34–37.

16. Popov A.А. Pedagogical anthropology in the context of self-determination ideas [Text] / A.А. Popov, I. D. Proskurovskaya // Education Issues. - 2007. - No. 3. - S. 186–198.

17. Gagaev P. A., Gagaev A. A. *Russian civilization and the peasantry: conciliarity pedagogics*. Moscow, RIOR, INFRA-M, 2018, 151 p.

18. Gabdulkhakov V. F., Garifullina Alm. M., Garifullina Ais. M. Mentoring approach in the context of preschool education: problems and prospects. *Education bulletin: digest of art. and method. mater. of the III Intern. educational sess. "Higher school of pedagogy: teacher, upbringer, mentor"*. Moscow, 2019, pp. 112–116. (In Russ.).

19. Kazarinova D. B. *European integration. Political-institutional and socio-cultural dimensions*. – Moscow, RTV-Media, 2006, 160 p. (In Russ.).

20. Klarin M. V. One hundred years of research education in Russia. *Psychological and Pedagogical Search*, 2016, no. 1, pp. 66–87. (In Russ.).

Информация об авторе

Гарифуллина Альмира Маратовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования Института психологии и образования, Казанский федеральный университет (Российская Федерация, 420008, г. Казань, ул. Кремлёвская, д. 18, e-mail: alm.garifullina2012@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 07.04.2021

После доработки 10.08.2021

Принята к публикации 13.08.2021

Information about the author

Almira M. Garifullina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Preschool Education, Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University (18, Kremlyovskaya str., Kazan, 420008, Russian Federation, e-mail: alm.garifullina2012@yandex.ru).

The paper was submitted 07.04.2021

Received after reworking 10.08.2021

Accepted for publication 13.08.2021

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-13

УДК 37

Оригинальная научная статья

Идея и методика воспитания «завтрашней радости» А. С. Макаренко как ретроинновация в педагогике успеха

Ю. В. Андреева

Башкирский институт социальных технологий (филиал) ОУП ВО

«Академия труда и социальных отношений»

Уфа, Российская Федерация

e-mail: andreeva_u_v@insto.ru

Аннотация. *Введение и постановка задачи.* Раскрывается психолого-педагогическое содержание концепции завтрашней радости А. С. Макаренко как взгляда на растущего человека в перспективе его личностного развития, а также достижения им успеха в учебной деятельности своими силами. *Методология и методика исследования.* Пошагово представлена технология создания ситуации успеха как реальное воплощение концепции завтрашней радости. Среди привлекательных моментов методики А. С. Макаренко – слаженная работа («чувство локтя») в коллективе; мотивированный труд («чувство радости»); гибкая система поощрений; жесткая дисциплина и ответственность за результаты (успехи/неуспехи) своего труда, а также высокий уровень доверия к человеку, которое влияет на результаты производства и способствует успеху/неуспеху в деле. *Результаты.* В целом ретроспективное изучение идей А. С. Макаренко показало, что способом организации и модернизации учебной деятельности может стать ситуация успеха, в основу которой заложены глубинные механизмы: мотивообразующая эмоция («завтрашняя радость»), с одной стороны, и цель («перспектива»), ориентирующая на успех, для достижения которого необходимы силы и благоприятные педагогические условия – с другой. Примером ретроинновации А. С. Макаренко может служить ситуация успеха по типу завтрашней радости. «Завтрашняя радость» – ключевая идея педагогики А. С. Макаренко, основанная на вере педагога в то, что завтра ребенок станет лучше, чем был вчера. *Выводы.* В статье предложены модернизированные педагогические приемы, которые активизируют радость и доверие ребенка, способствуя достижению им успеха своими силами. Среди приемов выделены авансирование доверием, эмоциональный взрыв, позитивный расклад, постановка цели-перспективы. Мы понимаем ситуацию успеха как ситуацию, в которой личность обязательно справится с учебным заданием, не сегодня, так завтра. Мы считаем, что для этого достаточно, чтобы задания были посильными и пробуждающими позитивный потенциал обучающихся, а помощь учителя носила скрытый характер (в форме совета, консультации и даже подсказки).

Ключевые слова: «завтрашняя радость», перспектива, успех, ситуация успеха, личностное развитие, учебная деятельность

Для цитирования: Андреева Ю. В. Идея и методика воспитания «завтрашней радости» А. С. Макаренко как ретроинновация в педагогике успеха // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 3. С. 135–144. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-13>

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-13
Original paper

A. S. Makarenko's idea and methodology of upbringing “tomorrow's joy” as a retro-innovation in the pedagogy of success

Andreeva, Yu. V.

Bashkir Institute of Social Technologies (branch)
Educational Institution of Trade Unions of Higher Education
«Academy of Labor and Social Relations»
Ufa, Russian Federation
e-mail: andreeva_u_v@insto.ru

Abstract. *Introduction and purpose of the study.* The article reveals the psychological and pedagogical content of the concept of tomorrow's joy by A. S. Makarenko as a view at a growing person in the perspective of his personal development, as well as the achievement of success in his educational activities on his own. *Methodology and methods of the research.* The author step by step presents the technology of creating a situation of success as a real embodiment of the concept of tomorrow's work. The attractive aspects of the method of A. S. Makarenko include: well-coordinated work (“feeling of the elbow”) in the team; motivated work (“feeling of joy”); flexible reward system; strict discipline and responsibility for the results (successes/failures) of their work, as well as a high level of trust in the person, which affects the results of production and contributes to success/failure in the business. *Results.* In general, a retrospective study of the ideas of A. S. Makarenko showed that the way to organize and modernize educational activities can be a situation of success, which is based on deep mechanisms: a motivating emotion (“tomorrow's joy”), on the one hand; and the goal (“perspective”), which focuses on success, which requires strength and favorable pedagogical conditions, on the other hand. A situation of success by the type of tomorrow's joy can serve as an example of the retroinnovation of A. S. Makarenko. “Tomorrow's joy” is the key idea of A. S. Makarenko's pedagogy, based on the teacher's belief that tomorrow the child will be better than he was yesterday. *Conclusions.* The article offers modernized pedagogical techniques that activate the joy and trust of the child, contributing to his success on his own, these techniques include: advance trust, emotional explosion, positive alignment, setting goals-prospects. The authors considers the situation of success as a situation in which a person will definitely cope with a training task, not today, but tomorrow. The author believes this is possible if the tasks are feasible and evoke the positive potential of students, and the teacher's help is hidden (in the form of advice, consultation, and even hint).

Keywords: “tomorrow's joy”, perspective, success, success situation, personal development, educational activity

Citation: Andreeva, Yu. V. [A. S. Makarenko's idea and methodology of upbringing “tomorrow's joy” as a retro-innovation in the pedagogy of success]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 3, pp. 135–144. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-13>

Введение. Любая педагогическая концепция, идея, технология становится актуальной тогда, когда она востребована обществом. В самые кризисные времена актуализируется его потребность в защищенности, благополучии и радости. В зарубежных теориях и практиках воспитания содержится немало идей, которые были известны в России гораздо раньше. Так, теория потребностей А. С. Макаренко появилась в 1920-е гг., а пирамида потребностей А. Маслоу – в 1940-е. В то время книги А. С. Макаренко издавались на 15 языках мира. Два известных человека совершили схожие открытия потому, что захватили события одного исторического периода войн и трудностей, и цель у них были схожая: помочь человеку выбраться из кризиса.

В 1960-е гг. в Германии открывались научные центры, которые исследовали педагогические идеи и технологии А. С. Макаренко в связи с изучением опыта трудового воспитания в условиях разрушенной военной экономики. А сегодня ни один педагогический вуз Китая не выдаст диплом об его окончании, пока не проверит у студента знания методик А. С. Макаренко. Японцы почти называют А. С. Макаренко отцом мировой педагогики. В японской интерпретации учение А. С. Макаренко выглядит как четкая и слаженная образовательно-воспитательная система, применяемая на производстве. Среди привлекательных моментов методики А. С. Макаренко для японцев – слаженная работа («чувство локтя») в коллективе;

мотивированный труд; гибкая система поощрений; жесткая дисциплина и ответственность за результаты (успехи/неуспехи) своего труда. Как отмечает Ф. Фукуяма, высокий уровень доверия человека, которое он может проявить к людям вне своей семьи, влияет на результаты производства и способствует успеху/неуспеху в деле [1, с. 52]. Как видим, за рубежом методика А. С. Макаренко на сегодняшний день актуальна не только для семьи и школы, но и бизнеса. А. С. Макаренко воспитывал детей в добре, возвращая им чувство собственного достоинства, без которого невозможно взрастить ответственность за свои дела и поступки.

Исследования трудов А. С. Макаренко ведутся в Германии, Англии, Франции, Италии, Японии и Китае. Чрезвычайно привлекательным является убеждение А. С. Макаренко в том, что человек не может жить в условиях «социальной помойки», в таких условиях формируется хорошо адаптируемый плохой человек.

В современных условиях и при отсутствии духовных ориентиров в системе образования молодежи полезно обратиться к опыту прошлого, в котором содержатся ответы на многие педагогические вопросы. Ключевыми из них по-прежнему остаются отсутствие познавательного интереса к учению; академическая неуспеваемость; низкая мотивационная активность студентов, направленная на успех. И это в то время, когда в практике открытия нового бизнеса, профориентации, преодолении личных кризисов наблюдается большое количество тренировок и тренингов личностного роста и успеха, под которым понимается финансовое процветание общества и личности.

Постановка задачи. Мы предлагаем применить социально-личностно-деятельностный подход А. С. Макаренко с использованием его концептуальной идеи «завтрашней радости» к созданию ситуаций успеха по типам радости в учебной деятельности молодежи, который помогает переосмыслить важные элементы идейно-понятийного аппарата его педагогической системы.

Методология и методика исследования. Анализ зарубежных научных исследований показал, что единого мнения о концепции «завтрашней радости» нет. Каждый из исследователей видит в учении А. С. Макаренко что-то свое. Так, американский макаренковед Дж. Боуэн находит общие черты в системе Антона Макаренко и теории Джона Дьюи. Ряд немецких педагогов (Р. Хотц, Д. Лаутер) усмотрели в макаренковских идеях религиозную основу, в частности немецкий исследователь Р. Хотц нашел в гуманной позиции А. С. Макаренко и в его воспитании любви к ближнему больше не коммунистическую идеологию, а религиозно-мировоззренческую. Известный

немецкий макаренковед Л. Фрезе считает, что свои основные педагогические открытия великий новатор сделал еще до революции, которая только помешала ему в дальнейшем их развивать. П. Валентин подмечает, что у А. С. Макаренко воспитанник – не только объект, но и субъект воспитания. Ф. Лоуренс говорит о соотношении в коллективах Макаренко индивидуальных и общих целей. По его мнению, коллектив – это средство, с помощью которого достигается гармония интересов личности и общества. Л. Гудман считает, что у А. С. Макаренко именно коллектив помогает каждому найти свой собственный путь.

Обзор современных отечественных исследований (М. М. Бахтина, Н. В. Борисовой, Л. И. Гриценко, Т. Ф. Кораблевой, Ф. Фукуямы и др.) показал, что аксиология А. С. Макаренко изучает воспитание в 3D-объеме пайдеи как педагогический феномен. Здесь в воспитании задействованы эмоциональные реакции и мышление ребенка, а не только поведение. Из чего мы можем заключить, что ключевой фигурой в системе воспитания остается человек, но при этом он не может быть объектом познания, поскольку он не вещь, а вот его возможности, способности, интересы и склонности – да, должны быть задействованы в процессе достижения успеха своими силами.

Пожалуй, сегодня педагоги согласны с А. С. Макаренко в том, что нельзя видеть в человеке лишь объект обучения, воспитания и взроslения, надо иметь в виду и то, что он способен выступить как субъект моделирования учебной деятельности (и всей собственной жизни на пути к счастью). Мы считаем, что опыт такого моделирования будущий учитель может приобрести в перспективном проектировании ситуаций успеха в рамках образовательного пространства учебного заведения, предоставляющего формирующейся личности разнообразные возможности достижения запланированной цели и свободы выбора социально-приемлемых и индивидуально-значимых стратегий достижения. Другими словами, что может и должен человек сделать сам? Проявляя самостоятельность в обучении, он сам должен брать за себя и нести ответственность, в том числе за ту профессиональную сферу, которую избрал как сферу приложения собственных сил.

Человек есть субъект деятельности, а значит, носитель воли, чувства и отношения. Он избирает себе стиль мышления, эмоционального реагирования и действия в различных педагогических ситуациях. И только ситуация успеха, которую он может создавать в учебной деятельности как учитель, способна мотивировать его учеников на успех, внутренним механизмом достижения которого является радость. «Радость – именно то горячее, из которого возвращается интерес

к учению»; она возникает в ситуации, когда у личности все получается и все ей удается. Понятно, что такая радость ситуативна и субъективна (ибо проблему индивидуальных различий никто не отменял), но, поскольку она не длится вечно, а проявляется одномоментно, должна быть осознанной. Осознанная радость служит источником и основанием для создания ситуации успеха. Такой круговорот радости в ситуации успеха вполне закономерен.

Почему именно ситуация успеха по типу «завтрашней радости» послужила примером для нашей статьи? «Завтрашняя радость» – ключевая идея педагогики А. С. Макаренко, она основана на вере педагога в то, что завтра ребенок станет лучше, чем был вчера. Без этой веры вся педагогическая деятельность теряет смысл. Если педагог не верит, что растущая личность может измениться и стать совершеннее, то зачем тогда выстраивать всю педагогическую работу, пошагово разделяя ее на отдельные педагогические приемы? Общим в теориях «завтрашней радости» и «ситуации успеха» является то, что радость и ожидание успеха являются внутренней мотивацией и главной движущей силой развития ребенка. А. С. Макаренко писал: «Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость... Воспитать человека – значит воспитать у него перспективные пути» [2, с. 311]. Именно вера в лучшие качества человека является мощным стимулом его личностного развития и самореализации. Заметьте, мы не можем наделить смыслом радости любую деятельность, мы должны извлечь этот смысл радости из выполняемой нами работы, наполненной трудностями, дающими нам успех и радость преодоления. Такая вера – это педагогический проект, педагогическая мечта А. С. Макаренко, которая может оставаться утопией, но только до момента ее воплощения в учебной деятельности.

А. С. Макаренко понимал, что воспитание возможно только тогда, когда растущая личность приобретает смысловые парадигмы, позволяющие личности общаться и учиться на «хорошо» и «отлично». Составляющей частью его воспитания была общность таких интересов, познавательных желаний и идей, которые объединяют людей в коллектив. Так создавалась среда, в которой личность обретала чувство защищенности и безопасности, ибо согласно одному из педагогических принципов А. С. Макаренко: «воспитывает ребенка не воспитатель, а среда» [3, с. 47].

У А. С. Макаренко был свой «проект личности»: личности самостоятельной, но готовой к сотрудничеству; самыми значимыми характеристиками личности были осознанная мотивационная активность и интеллектуальные и коммуникативные способ-

ности. А. С. Макаренко писал, что «самые лучшие черты в человеке педагогу приходится проектировать, и он это обязан делать, пусть даже с некоторым риском ошибиться. Он обязан подходить к человеку с оптимистической гипотезой. А. С. Макаренко в педагогическом арсенале были такие приемы, среди них – техника «позитивного расклада»; прием «Забвение негативного прошлого»; эмоциональный взрыв; авансирование доверием.

Частым в методике А. С. Макаренко был прием «Забвение прошлого» – прием, который позволял оберечь чувство достоинства ребенка, не вспоминая прошлое и не вменяя его в вину. Опыт здесь, в рамках приема, рассматривался как следствие ошибок, который способен стать средством обучения; выявления сильных и слабых сторон и способа преодоления ошибок. Этот прием позволял девальвировать негативные переживания детей по поводу прошлого и того, чего человек уже не в силах изменить. Чтобы сберечь самооценку подростка, с самых первых дней пребывания в колонии, тот не получал расспросов о его прошлой жизни. Со слов самого А. С. Макаренко, он решил не интересоваться прошлым воспитанника, чтобы не напоминать о тяжелых днях и трудностях, с которыми пришлось столкнуться и которые пришлось преодолеть. Это привело к тому, что и весь подростковый коллектив колонистов переставал интересоваться «вчерашний день». Такая устремленность в будущее и игнорирование негативных моментов жизни приводила к тому, что воспитанники не застревают в прошлом; а значит, росли духовно и развивались. «Это отчуждало подростков от прошлых оценок, от негативного образа собственного “Я” и формировало новую позитивную мотивацию, ориентацию на успех, помогало оценивать себя и свои перспективы непредвзято» [3, с. 55]. Именно понимание двустороннего характера эмоций (позитивного и негативного) явилось связующим звеном в подходе А. С. Макаренко.

В реализации педагогического приема «Забвение прошлого» срабатывал еще один принцип А. С. Макаренко: принцип «Соженной биографии». Соблюдение этого принципа облегчало настоящую жизнь и общение колонистам, открывая для них будущее и освобождая их от фиксации на негативных моментах своей жизни. Был еще один промежуточный прием «вычерпывание плюсов», он занимал в педагогической системе А. С. Макаренко почетное место между «Забвением прошлого» и «Позитивным раскладом».

Прием «Позитивный расклад» позволял подходить к ребенку собранным и рациональным: здесь пополам делился лист бумаги, одна сторона которого заполнялась минусами, другая – плюсами. Минусы выбрасывались, а плюсы оставались на самом видном месте, на столе учителя. В ситу-

ации конфликта или стресса плюсы позволяли учителю на них опереться, их нарастить и усилить.

Индивидуальный педагогический прием А. С. Макаренко «Эмоциональный взрыв» – это искреннее педагогически оправданное возмущение, внутри которого спрятано посылное детям педагогическое требование. Этот педагогический прием наиболее точно из всех приемов соответствовал открытому характеру воспитательных воздействий по А. С. Макаренко. Само педагогическое требование здесь по характеру своему было эмоционально насыщенным, проистекающим из глубокого равнодушия педагога к ребенку, являющегося следствием глубокой заинтересованности судьбой воспитанника. Прием действовал по авторскому принципу А. С. Макаренко: «Потому и требую от тебя, что люблю». Требование всегда было адресовано конкретной личности и имело положительный вектор на корректную, но при этом по-отечески жесткую коренную позитивную перестройку отношений внутри сплавляемого коллектива, в котором каждый воспитанник чувствовал защитную роль коллектива по отношению к растущей и постепенно оформляющейся личности, спасая ее от негативных реалий среды. По признанию самого А. С. Макаренко, «нужно было иметь много терпения и оптимистической перспективы, чтобы продолжать верить в успех найденной схемы и не падать духом, и не сворачивать в сторону» [4, с. 653].

«Эмоциональный взрыв» как профессиональный педагогический прием требовал от учителя психологической зоркости, прозорливости, характерной прямолинейной доброты в сочетании со строгостью, которые и обнаруживали в себе глубокую педагогическую заинтересованность судьбой воспитанника. Внутренний психологический механизм и педагогический секрет приема состоял в быстрой перестройке отношений по позитивному вектору, сопровождаемому чувством локтя и глубокой защитной силой коллектива по отношению к каждому воспитаннику. Этот прием не преследовал никакой иной цели, кроме как основной цели всей педагогической системы А. С. Макаренко: коррекции характера, деформация которого была вызвана ведением до колонии асоциального образа жизни. Причем педагогическим секретом приема «Эмоциональный взрыв» было то, что коррекция характера должна была происходить не постепенно, а ситуативно и одномоментно; в присутствии всех воспитанников и по силе педагогического воздействия имело характер эмоционального потрясения. Благодаря присутствию всех воспитанников достигался эффект сильного впечатления.

В целом «Эмоциональный взрыв» – уникальный прием, открытый А. С. Макаренко в теории и разработанный им в педагогической практике

на уровне интуитивного постижения, озарения, знания, добытого опытным путем, приема с известной долей профессионального риска; риска ошибиться. Сам А. С. Макаренко впоследствии жалел о своем эмоциональном всплеске, благородном негодовании и чистосердечном открытом требовании; о неуправляемом взрыве эмоций.

Другой педагогический прием А. С. Макаренко – «Авансирование доверием». Дать аванс – рискованный прием, он означает, что в определенной ситуации поручение/дело, которое (за)дано ученику, сопровождается определенным риском его невыполнения, но при предоставлении задания учителю необходимо верить, учитывая ученические возможности, что личность справится и покажет себя с лучшей стороны. На основе научного анализа педагогической литературы мы можем заключить, что А. С. Макаренко уделял внимание развитию в человеке возможности искоренять в себе иждивенческие наклонности, прилагать свои силы к достижению запланированного результата, преодолевать трудности на пути к нему и строить свою жизнь как дом, неся ответственность за свои успехи и неудачи.

Что касается педагогического осмысления и современной интерпретации педагогической концепции «завтрашней радости» А. С. Макаренко, то мы ее можем связать с необходимостью наличия веры в ученические возможности, которые способны активизировать познавательные возможности каждого, кто учится. Ориентация педагога не столько на технику прямого учительского воздействия, сколько на технику побуждения ученика к преодолению учебных трудностей своими силами, сорадованию успехам ближнего, совместному переживанию успехов и неудач позволяет выстроить технику ориентации к организации оптимистической перспективы.

Ретроспективное изучение концепции «завтрашней радости» А. С. Макаренко позволяет констатировать, что сама идея включена в научный контекст педагогического знания, обобщена и систематизирована, что является явно недостаточным. В связи с этим представляется оправданной систематизация теоретических источников.

Ряд исследователей (М. В. Богуславский, А. Н. Неустроев) считает, что продуктивность деятельности А. С. Макаренко основана «на знании и использовании психологических особенностей юношеского возраста, которому свойственны оптимистичный взгляд на мир, мажорное восприятие жизни». Социальный оптимизм А. С. Макаренко М. В. Богуславский понимает как «безудержную веру в прогресс, в животворную силу воспитания» [5–6], а А. Н. Неустроев – как «убеждение, что человеческий потенциал очень велик и что используется только небольшая часть этих возможностей. При

соответствующих социальных и педагогических условиях возможно развитие индивидуальности почти каждого человека и воспитание его как носителя социального прогресса» [7, с. 256].

Ретроспективное изучение идеи завтрашней радости А. С. Макаренко, показало, что в основе организации учебной деятельности заложены глубинные механизмы: мотивообразующая эмоция («завтрашняя радость»), с одной стороны, и цель («перспектива»), ориентирующая на успех, для достижения которого необходимы силы и благоприятные педагогические условия – с другой. В момент постановки цели-перспективы возникает самоуважение, а подкрепляется оно тогда, когда появляются успехи в деле. Распределив для каждого посильную часть общего дела, учитель подтверждает свою веру в детей, а точнее, в то, что они сами обязательно справятся с заданием.

Модернизация идеи «завтрашней радости» А. С. Макаренко возможна путем создания новой модели воспитательной системы школы, класса, вуза как единого образовательного пространства в формах ситуации успеха. Приведем в пример вариант ситуации успеха по типам радости и расшифруем основы ее создания в учебной деятельности. Так, наш современник и соотечественник А. С. Белкин предлагает создать ситуацию успеха по типу «будущая радость».

Идея «будущей радости» А. С. Белкина созвучна с идеей «завтрашней радости» А. С. Макаренко. В частности в ее создании он использует прием «Даю шанс!», прием, который положен в основу создания ситуации успеха [7, с. 61]. Прием может вызвать череду педагогических ситуаций, в которых растущая личность получает возможность неожиданно раскрыть в себе новые возможности и силы; увидеть собственные перспективы личностного развития. Педагогический секрет приема состоит в том, что создает ситуации педагог, а наполняет его личностными переживаниями и смыслами ученический коллектив. И еще один немаловажный момент: бывают и такие педагогические ситуации, которые создавать и не нужно, однако вдумчивый педагог не упустит момент ее возникновения, правильно его оценит и воплотит в педагогическую практику.

Педагогический прием А. С. Белкина «Даю шанс!» иногда допускает некоторое завышение школьной отметки, но не просто так!, а авансом. Другими словами, на первых порах школьная отметка действительно несколько завышена, но она сопровождается словесной похвалой со стороны учителя, который заметил промежуточные успехи ученика, но при этом выражает надежду на новые и лучшие учебные результаты; это тот педагогический кредит доверия ученику, который еще необходимо оправдать или подтвердить. В определенный момент ставится точка отсчета

достижений воспитанника и прослеживается траектория его движения вперед и выше. Если движения и личностного развития не происходит, то учитель ошибся в своих ожиданиях по отношению к ребенку. Но! Как описал сам А. С. Макаренко свой второй педагогический принцип: «Мы должны проектировать в ребенке самое лучшее, самое сильное. Пусть даже и с некоторым риском ошибиться» [8, с. 13].

Составляющим компонентом всяческого успеха в деятельности А. С. Макаренко считается «талант оптимизма, прекрасного порыва в будущее». Так рождалась новая педагогика, педагогика успеха. Оптимизм как вера в будущее позволяла преодолевать трудности, отказываться от прежних привычек, вредных для счастья и открытия нового. Такая педагогика, по словам самого А. С. Макаренко, рождалась не в мучительных судорогах кабинетного ума, а в живых движениях людей, в традициях и реакциях реального коллектива, новых формах дружбы и дисциплины [9]. Заметим, что в классической педагогике А. С. Макаренко этот педагогический прием носил название «Авансирование доверием»! Общим является также и то, что у А. С. Макаренко, и у А. С. Белкина именно радость служит движущей силой самостоятельного учения школьников. В тренировке духа, преодолении трудностей на пути к успеху заключен залог дисциплины, движения, роста, бодрости, залог осмысленности повседневной жизни, залог «горения», энергии и победы! (по А. М. Горькому).

В ситуации успеха по типу «будущая радость» А. С. Белкиным был задействован прием «Лестница успеха»: здесь, как в системе малых достижений, главным было то, чтобы каждый шаг на пути к успеху был замечен и оценен не только взрослым, не только ученическим коллективом, но (что важно) и самим воспитанником. В качестве педагогического средства для воплощения этой задумки может служить ведение «Дневника успеха», в котором следует отмечать все свои достижения. Такой дневник будет служить «подушкой безопасности», источником мотивации в самых трудных ситуациях учебной деятельности. Не будем забывать, что А. С. Макаренко советовал помнить, что «долг воспитателя так организовать коллектив, чтобы каждому дать посильную часть общего дела, чтобы жизнь в нем доставляла радость. Жизнь есть не только подготовка к завтрашнему дню, но и непосредственная живая радость» [8, с. 331].

Интересен в педагогической системе нашего современника А. С. Белкина прием «Исповедь» или «Когда учитель плачет». На наш взгляд, этот прием созвучен приему «Эмоционального взрыва» А. С. Макаренко.

Так, в своей книге «Педагогическая поэма» А. С. Макаренко рассказывает о колонистах,

которые не захотели подчиняться его требованиям: не рубили дров, не носили воды для обеда, а жили привычной воровской жизнью, стаскивая хлеб из столовой или уходя на ночь, возвращались под утро; отказывались работать на всеобщее благо. Тогда А. С. Макаренко вспылил, искренне и жестко выказал свое недовольство таким поведением колонистов. Он осознавал, что высокие молодые подростки, привыкшие к разгульной жизни и такому жесткому требованию, могли не прислушаться, но старался донести до них всю необходимость соблюдения общественного порядка и педагогического требования. И колонисты поняли его (ведь они не такие плохие) и подчинились.

В примере, показанном А. С. Белкиным в книге «Ситуация успеха. Как ее создать?» рассказывается о том, как учительница физики проводила открытый урок перед комиссией района, а урок провалился. Дети молчали и не поднимали рук. Всю ночь учительница проплакала, а потом села писать письмо. Она рассказала в нем о своих переживаниях и предательстве со стороны учеников. На следующее утро она не смогла пойти на урок, но передала подросткам записку. Раздался звонок в дверь. На пороге стоял класс, а один из учеников зачитал учительнице свой ответ. Оказалось, что ребята считали учительницу высокомерной и черствой. Но обещали исправиться и доказать свое уважение и любовь. А. С. Белкин предупреждает, что прием «Исповедь» работает только в том случае, когда есть надежда, когда искреннее обращение учителя к лучшим чувствам учеников получит эмоциональный отклик и понимание. На наш взгляд, то же самое можно сказать и о педагогическом приеме «Эмоциональный взрыв».

С научной точки зрения интересен и тот педагогический факт, что основополагающими в ретроспективной методике А. С. Макаренко и в современной методике А. С. Белкина является радость, точнее, ее ожидание, которое в идеальном варианте должна сопровождать учебно-воспитательный процесс. Так, в классификации А. С. Белкина выделяются ситуации успеха по типам радости: сбывшаяся, неожиданная и радость познания. Рассматривая ситуацию успеха с разных сторон, А. С. Белкин отмечает, что в педагогическом плане «неожиданная радость — это результат продуманной, подготовленной деятельности учителя» [9, с. 63], а с психологической — успех всегда остается личностным переживанием радости ученика.

Результаты. Мы видим, что между отдельными положениями учения А. С. Макаренко и теоретическими взглядами А. С. Белкина прослеживается некоторая аналогия. Приведем ряд совпадений в их педагогических идеях.

1. Принцип ожидания радости А. С. Белкина: радость здесь — источник внутренних сил ребенка в преодолении трудностей; концепция

«завтрашней радости» А. С. Макаренко, в которой радость представлена как ведущая движущая сила.

2. Взгляды А. С. Белкина на создание ситуации успеха: создает ситуацию учитель, а достигает успеха ученик; положение А. С. Макаренко о том, что воспитывает не воспитатель, а среда.

3. Положение А. С. Белкина о том, что в основе многих ситуаций успеха лежит «будущая радость»; концепция «завтрашней радости» А. С. Макаренко с организацией оптимистической перспективы.

Особенностями педагогической системы А. С. Макаренко выступают:

- отсутствие прямого педагогического вмешательства (подтверждалось законом параллельного действия, мажорным тоном коллектива, воздействием позой, интонацией, улыбкой и др.);
- организация среды;
- все методы направлены на возбуждение новой мотивации.

Для нас идеи и принципы А. С. Макаренко стали основополагающими в создании ситуаций успеха, а ключевым из них — принцип уважения и требовательности. Придерживаясь принципа, не следует забывать, что педагогическое требование должно соответствовать возможностям воспитанника, а значит, быть основанным на такте, уважении и чувстве меры. Педагогический такт есть профессиональная особенность поведения учителя, проявляющаяся в 1) творчестве; 2) находчивости; 3) инициативности; 4) обдуманности действий; 5) самообладании и выдержке; 6) чутком и требовательном отношении.

Такое отношение педагога к воспитаннику реализуется с помощью приема «Авансирование доверием» (А. С. Макаренко). Дать ребенку аванс — это значит еще и предположить, что ребенок сможет выполнить задание или ответственное поручение. Не следует спешить с выводами о детской неспособности преодолеть трудности и достичь успеха. К ребенку нужно подходить с оптимистической гипотезой, с презумпцией веры в него. Сегодня этот прием получил развернутую форму при создании ситуации успеха и назван «Даю шанс!» (А. С. Белкин). Здесь, в ситуации успеха, ребенку предоставляется возможность (шанс) реализовать себя с лучшей стороны, показать свои сильные стороны.

На наш взгляд, ситуацию успеха можно построить именно в логике концепции «завтрашней радости» с ориентацией на возможное лучшее будущее воспитанника и с опорой на философско-педагогические принципы, среди них:

- признание самоценности личности;
- анализ и понимание причин неуспеха;
- опора на положительное;
- сочетание требовательности и любви;
- активизация положительных черт характера путем доверия;
- преодоление отрицательных черт характера.

Создание ситуации успеха основано на позитивных по характеру и направленности педагогических приемах. Одним из них является операция «Снятие страха» (А. С. Белкин). Актуальность применения этого приема в наши дни повышается перед сложным учебным заданием, ЕГЭ, предстоящими усилиями, возможным неуспехом.

На современном этапе развития педагогической науки и практики наибольшим изменениям подверглись два педагогических приема: «Снятие страха» и «Даю шанс!» («Авансирование доверием»), но от этого их применение не стало менее актуальным. Дело в том, что современные подростки практически не нуждаются в поддержке или снятии страха; обнаружить это автоматически означает для них продемонстрировать слабость. Поэтому применение этих приемов носит несколько скрытый характер и осуществляется, если студенту предоставлен выбор посильных учебных и домашних заданий. Прием подразумевает подбор учебных и домашних заданий с учетом реальных сил и потенциальных возможностей каждого.

В учебной деятельности по-прежнему за каждым учеником сохраняется право на ошибку и признание принципа: «Не ошибается тот, кто ничего не делает».

Отдельные элементы эмоционального взрыва А. С. Макаренко допустимы и расцениваются как разновидность педагогического внушения. Хотя демонстрация эмоций учителя и представляет собой форму эмоциональной поддержки, все-таки может быть воспринята учениками двояко. В учебном сообществе не принято обсуждать проблемы или концентрироваться на них, с другой стороны, их предпочитают решать быстро, спонтанно, но не в коллективе, а незаметно порой и для самого себя, предпочитая демонстрировать проблемную ситуацию как само собой разрешимую и с юмором.

Авансирование – возможность проявить себя в качестве успешного человека. Учитель заранее («авансом») присваивает ученику результаты, к достижению которых тот должен приложить свои силы. Но на сегодняшний день подростки не всегда стремятся оправдать доверие учителя, предпочитая быстрый успех и не ориентируясь на затраты. Однако если преодоление учебных трудностей было на пределе учебных возможностей, то высокий учебный результат наиболее значим для них.

В подтверждение этому приведем позицию А. С. Белкина, согласно которой именно ожидания учителя и коллектива, совпавшие с достигнутым результатом личности, составляют ситуацию успеха по типу «будущая радость». Подкрепить прием авансирования можно демонстрацией уверенности

учителя в силах и способностях ученика, а также приемом «персональной исключительности», который может найти свое выражение во фразе учителя, обращенной к ученику: «Если не ты, то кто?!» Это своего рода апелляция к чувству собственного достоинства. Основанием этого приема может служить любое соответствующее деятельности преимущество ученика, которое позволяет учителю выразить веру в достижение успеха.

Прием «Мотивирование» («Внесение мотива») позволяет выполнить дело, думая о людях, а не о цели и средствах его достижения. Выполняя задание, школьник знает, что доставляет радость родителям и одноклассникам, а потому ориентирован на общественное благо и пользу другим. Инструктирование – наиболее распространенный способ помощи в учебной деятельности, который носит скрытый характер, часто принимая форму подсказки. На заключительном этапе ориентировочными основами действий служат контроль успехов в учебе и диагностика динамики самооценки личности в учебной деятельности.

Мы признаем, что в приведенном описании ситуация успеха несколько схематизирована. Однако такое огрубленное и схематичное ее описание вполне оправдано, так как помогает найти разумный и оптимальный подход к ее созданию в учебной деятельности.

Отметим, что все педагогические приемы, которые используются, реализуют педагогический оптимизм, так как направлены на повышение уверенности обучающегося в собственных силах, что, в свою очередь, существенно помогает преодолевать препятствия и достигать успеха. Стержневым в создании ситуации успеха является принцип перспективы и «завтрашней радости».

Выводы. Обращаясь к опыту педагогов прошлого, мы понимаем, что есть педагогическая система, которая строится с учетом организации учебной деятельности на основе оптимистической перспективы и радости учебного труда – эта система принадлежит А. С. Макаренко, она была развита А. С. Белкиным и работает в логике образовательных потребностей и актуализации познавательного интереса личности. Обращаясь к опыту наших соотечественников и современников, мы понимаем, что есть педагогическая ситуация, которую предложил А. С. Белкин, и строится она как способ организации учебной деятельности на основе оптимистической перспективы и радости учебного труда, источником которых служат прошлые успехи личности. И это ситуация успеха в учебной деятельности.

Мы понимаем ситуацию успеха как такую учебную ситуацию, в которой ученик обязательно справится с учебным заданием, не сегодня, так завтра. Мы считаем, что достаточно, чтобы задания

обучающимся были сильными и побуждали развиваться; а помощь учителя носила скрытый характер (в форме совета, консультации и даже подсказки). Таким образом, учитель выбирает

стратегию, а реализует ее настроение группы, коллектива, да и сама личность. Результаты исследования могут быть применены в сфере педагогического моделирования и прогнозирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию : пер. с англ. Москва : АСТ ; Ермак, 2004. 730 с.
2. Макаренко А. С. Педагогические сочинения. В 8 т. Т. 5. Москва : Педагогика, 1985. 331 с.
3. Андреева Ю. В. Оптимистическая направленность воспитательной педагогики А. С. Макаренко // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 3. С. 51-65.
4. Макаренко А. С. Методика воспитательной работы. Избранные труды. Москва : Юрайт, 2016. 249 с.
5. Богуславский М. В. Идея стимулирования радости познания у школьников в педагогических трудах и опыте В. А. Сухомлинского : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1986. 250 с.
6. Богуславский М. В. Социальный оптимизм. Педагогика Антона Макаренко // Учительская газета. 2018. № 13.
7. Неустроев А. Н. Педагогическое новаторство А. С. Макаренко в контексте современности // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5. С. 256. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10630> (дата обращения: 28.04.2021).
8. Макаренко А. С. О воспитании. Москва : Политиздат, 1988. 255 с.
9. Белкин А. С. Ситуация успеха : кн. для учителя. Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-т, 1997. 185 с.
10. Макаренко А. С. Человек должен быть счастливым. Избранные статьи о воспитании. Москва : Карапуз, 2009. 285 с.
11. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. Москва : АСТ, 2015. 703 с.
12. Макаренко А. С. Сочинения. В 5 т. Т. 4. 2-е изд. Москва : АПН РСФСР, 1957. 552 с.
13. Bowen J. Soviet Education. A. Makarenko and the years of experiment. Madison : The Univ. of Wisconsin Press, 1962. 232 p.
14. Froese L. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik. 2., stark erweiterte Aufl. Heidelberg, 1963. 299 S.
15. Valentin P. Der Spielgedanke als Grundmotiv der Erziehungskonzeption A. S. Makarenkos. Bock und Herschen Verlag, 1979. 221 S.
16. Lawrence F. Makarenko – pioneer of communist education // The Modern Quarterly. 1953. Vol. 8, № 4. P. 234-240.
17. Гриценко Л. И. А. С. Макаренко: педагогика, устремленная в будущее. Москва : Порталус. 18 октября 2007. URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1192708977&archive=1196815207&start_from=&ucat=& (accessed 13.02.2021).

REFERENCES

1. Fukuyama F. *Trust: the social virtues and the path to prosperity*. Moscow, AST, Ermak, 2004, 730 p. (In Russ.).
2. A. S. Makarenko. *Pedagogical works. In 8 vol. Vol. 5*. Moscow, Pedagogika, 1985, 331 p. (In Russ.).
3. Andreeva Yu. V. The optimistic orientation of educational pedagogy of A. S. Makarenko. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 2018, vol. 1, no. 3, pp. 51-65. (In Russ.).
4. Makarenko A. S. *Methods of educational work. Selected works*. Moscow, Yurajt, 2016, 249 p. (In Russ.).
5. Boguslavsky M. V. *The idea of stimulating the joy of cognition in schoolchildren in the pedagogical works and experience of V. A. Sukhomlinsky: dis. ... cand. ped. sci.* Moscow, 1986, 250 p. (In Russ.).
6. Boguslavsky M. V. Social optimism. Pedagogy of Anton Makarenko. *Teacher's Newspaper*, 2018, no. 13. (In Russ.).
7. Neustroev A. N. Pedagogical innovativeness of A. S. Makarenko in the context of modernity. *Modern Problems of Science and Education*, 2013, no. 5, p. 256. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10630> (accessed 28.04.2021). (In Russ.).
8. Makarenko A. S. *About education*. Moscow, Politizdat, 1988, 255 p. (In Russ.).
9. Belkin A. C. *The situation of success : a book for teachers*. Yekaterinburg, Ural State Pedagogical University, 1997, 185 p. (In Russ.).
10. Makarenko A. S. *A person should be happy. Selected articles on education*. Moscow, Karapuz, 2009, 285 p. (In Russ.).
11. Makarenko A. S. *Pedagogical poem*. Moscow, AST Publ., 2015, 703 p. (In Russ.).
12. Makarenko A. S. *Writings. In 5 vol. Vol. 4*. 2nd ed. Moscow, Acad. of ped. sci. of the RSFSR, 1957, 552 p. (In Russ.).
13. Bowen J. *Soviet Education. A. Makarenko and the years of Experiment*. Madison, The Univ. of Wisconsin Press, 1962, 232 p.
14. Froese L. *Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik*. 2., stark erweiterte Aufl. Heidelberg, 1963, 299 S.
15. Valentin P. *Der Spielgedanke als Grundmotiv der Erziehungskonzeption A. S. Makarenkos*. Bock und Herschen Verlag, 1979, 221 S.

16. Lawrence F. Makarenko – Pioneer of Communist Education. *The Modern Quartely*, 1953, vol. 8, no. 4, pp. 234–240.

17. Gritsenko L. I., *A. S. Makarenko: future-oriented pedagogy*. Moscow, Portalus, October 18, 2007. URL: [https://](https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1192708977&archive=1196815207&start_from=&ucat=&)

portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1192708977&archive=1196815207&start_from=&ucat=& (accessed 13.02.2021). (In Russ.).

Информация об авторе

Андреева Юлия Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Башкирский институт социальных технологий (филиал), Академия труда и социальных отношений (Российская Федерация, 450054, г. Уфа, проспект Октября, д. 74/2, e-mail: andreeva_u_v@insto.ru).

Статья поступила в редакцию 15.03.2021

После доработки 17.05.2021

Принята к публикации 08.07.2021

Information about the author

Yulia V. Andreeva – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Bashkir Institute of Social Technologies (branch), Academy of Labor and Social Relations (74/2, October av., Ufa, 450054, Russian Federation, e-mail: andreeva_u_v@insto.ru).

The paper was submitted 15.03.21

Received after reworking 17.05.21

Accepted for publication 08.07.2021

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-14

УДК 378

Оригинальная научная статья

Реализация предметно-профессиональной подготовки курсантов вузов МЧС

В. В. Булгаков

*Ивановская пожарно-спасательная академия Государственной противопожарной службы МЧС России
Иваново, Российская Федерация
e-mail: vbulgakov@rambler.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы повышения уровня подготовки курсантов образовательных учреждений Государственной противопожарной службы МЧС России к профессиональной деятельности в области пожаротушения. Применение реализуемого дисциплинарного подхода, который предполагает рассредоточенный по времени характер изучения различных дисциплин в области пожаротушения, не позволяет получить концентрированные знания, умения и навыки и достаточный опыт выполнения боевых действий по тушению пожаров, что отражается на профессиональной готовности выпускников к практической деятельности. Целью исследования является формирование предметно-профессионального подхода, который позволит за счет факультативных часов основной образовательной программы на базе сформированных ранее умений и навыков реализовать посредством учебных курсов концентрированную подготовку в области пожаротушения для повышения профессиональной готовности выпускников. Для повышения уровня профессиональной готовности выпускников изучен опыт практической подготовки в области пожаротушения, проведен анализ деятельности пожарно-спасательных подразделений при тушении пожаров, изучены нормативные документы и научные работы в предметной области, разработаны предметно-профессиональный подход для концентрированного обучения, тематика и содержание учебных курсов, сформирован оценочный инструмент обучаемых. Предметно-профессиональный подход предложено реализовать посредством разработки и внедрения базовых, специальных и дополнительных учебных курсов, для формирования которых использовались модульный, компетентностный и контекстные подходы, направленные на максимальную профессиональную ориентацию подготовки; курсов, позволяющих повысить компетенции выпускников в области пожаротушения. Тематику учебных курсов предложено реализовывать посредством практических занятий на базе игровых форм обучения, повышающих учебную и профессиональную мотивацию обучаемых. Для повышения эффективности и дальнейшего развития предметно-профессионального подхода требуются расширение тематики учебных курсов и их совершенствование с учетом изменяющейся нормативно-правовой базы, опыта работы пожарно-спасательных подразделений на пожарах, развития тактики тушения пожаров и внедрения новых образцов пожарной техники и пожарно-технического оборудования.

Ключевые слова: учебный курс, предметно-профессиональная подготовка, обучение пожарных, профессиональная готовность

Для цитирования: Булгаков В. В. Реализация предметно-профессиональной подготовки курсантов вузов МЧС // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 3. С. 145–153. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-14>

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-14
Original Paper

Implementation of subject-professional training of University cadets of higher educational institutions of the Ministry of Emergency Situations

Bulgakov, V. V.

*Ivanovo Fire Rescue Academy of the State Firefighting Service of the Ministry of Russian Federation for Civil Defense,
Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters
Ivanovo, Russian Federation
e-mail: vbulgakov@rambler.ru*

Abstract. The article deals with topical issues of improving the level of training of cadets of educational institutions of the State Fire Service of the EMERCOM of Russia for professional activities in the field of fire fighting. The application of the implemented disciplinary approach, which assumes a time-dispersed nature of studying various disciplines in the field of fire fighting, does not allow you to get concentrated knowledge, skills and sufficient experience in performing combat operations to extinguish fires, which affects the professional readiness of graduates for practical activities. The purpose of the study is to form a subject-professional approach that will allow, through the optional hours of the main educational program on the basis of previously formed skills and abilities, to implement through training courses concentrated training in the field of fire fighting to improve the professional readiness of graduates. To increase the level of professional readiness of graduates, the author studied the experience of practical training in the field of fire fighting, analyzed the activities of fire and rescue units in extinguishing, studied normative documents and scientific works in the subject area, has developed a subject-professional approach for concentrated training, as well as the subject-matter and content of training courses, has formed an evaluation tool for students. The author proposes to implement a subject-professional approach through the development and implementation of basic, special and additional training courses, for the formation of which modular, competence-based and contextual approaches were used, aimed at maximum professional orientation of training, courses that allow to increase the competence of graduates in the field of fire fighting. The author also proposes to implement the subjects of the training courses through practical classes based on the game forms of training that increase the educational and professional motivation of students. The author concludes that in order to increase the effectiveness and further development of the subject-professional approach, it is necessary to expand the subjects of training courses and improve them, taking into account the changing regulatory framework, the experience of fire and rescue units in fires, the development of fire extinguishing tactics and the introduction of new models of fire equipment and fire-technical equipment.

Keywords: training course, subject-professional training, training of firefighters, professional readiness

Citation: Bulgakov, V. V. [Implementation of subject-professional training of University cadets of higher educational institutions of the Ministry of Emergency Situations]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 3, pp. 145–153. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-14>

Введение. Актуальность совершенствования учебного процесса и повышения уровня компетенций курсантов в области пожаротушения не вызывает сомнений и обусловлена профессиональными задачами, которые выполняют выпускники, направляемые в практические пожарно-спасательные подразделения после окончания образовательных учреждений Государственной противопожарной службы МЧС России. Ежегодная пожарная обстановка в Российской Федерации требует высокой профессиональной готовности сотрудников Государственной противопожарной службы для защиты и спасения граждан и объектов экономики

от пожаров. Например, в 2019 г. в стране произошло 471 357 пожаров, на которых погибли 8 567 человек, 9 477 получили травмы, прямой материальный ущерб составил 18 170,4 млн руб. Пожарно-спасательными подразделениями было спасено 226 тыс. человек, в том числе эвакуировано 185 786 человек, спасено материальных ценностей на сумму более 62,2 млрд руб. [1, с. 58]. Таким образом, от профессиональной готовности пожарных зависит эффективность защиты государства и граждан от пожаров, что требует постоянного совершенствования подготовки как в действующих пожарно-спасательных подразделениях, так и в образовательных

учреждениях Государственной противопожарной службы МЧС России, в которых готовят начальников пожарно-спасательных караулов, непосредственно организующих и осуществляющих тушение пожаров.

Учебный процесс в образовательных учреждениях Государственной противопожарной службы МЧС России реализуется в рамках дисциплинарного подхода, который предусматривает изучение дисциплин, предназначенных для формирования отдельных знаний, умений и навыков, трансформируемых в компетенции. По специальности 20.05.01 «Пожарная безопасность», реализуемой в образовательных учреждениях Государственной противопожарной службы МЧС России, предусмотрено изучение нескольких дисциплин в области пожаротушения, к которым относятся «Пожарная техника», «Пожарная тактика», «Пожарно-спасательная подготовка», «Организация газодымозащитной службы», «Организация и ведение аварийно-спасательных работ», «Планирование и организация тушения пожара». Например, в рамках специфики и направленности дисциплины «Пожарная техника» изучаются отдельные аспекты профессиональной деятельности, связанные только с вопросами применения пожарной техники и пожарно-технического оборудования. Помимо знания пожарной техники и пожарно-технического оборудования и умения их применять для выполнения профессиональных задач пожарному требуется знать порядок взаимодействия, тактику тушения, способы поиска и спасения пострадавших, способы, условия и порядок локализации и ликвидации горения, а также проведения аварийно-спасательных работ.

Организация тушения пожаров и проведения аварийно-спасательных работ строится на основании алгоритма, включающего последовательное выполнение боевых действий, которые определены Боевым уставом подразделений пожарной охраны [2]. Согласно Боевому уставу на любом пожаре последовательно выполняются разведка, спасение людей, развертывание сил и средств, ликвидация горения, проведение аварийно-спасательных работ.

Представленные требования к уровню подготовки пожарных и порядок выполнения боевых действий на пожаре требует одновременно комплексного и концентрированного формирования профессиональных компетенций в области пожаротушения, что затруднено в условиях дисциплинарного подхода ввиду рассредоточенности различных профессиональных дисциплин по времени обучения в рамках основной образовательной программы и учебного плана и невозможности их одновременного изучения и применения полученных знаний, умений и навыков.

Таким образом, существенным недостатком дисциплинарного подхода является недостаточная концентрация формируемых знаний, умений

и навыков, что не позволяет курсантам получить достаточный опыт последовательного выполнения всех боевых действий по тушению пожаров, что подтверждается исследованиями оценки профессиональной готовности выпускников образовательных учреждений МЧС России [3–5], в том числе проведенными автором [6].

Для решения обозначенной проблемы в Ивановской пожарно-спасательной академии Государственной противопожарной службы МЧС России (далее – академия) в рамках факультативных часов организовано практическое обучение курсантов посредством выполнения практических задач в области пожаротушения на различных объектах учебно-полигонной базы. Такой подход позволяет повысить уровень профессиональной подготовки в области пожаротушения, но требует дальнейшего развития.

Для совершенствования методики профессиональной подготовки в области пожаротушения выполнено исследование комплекса научных и методических работ. Анализ публикаций показал, что тщательно проработаны отдельные вопросы подготовки пожарных как в нашей стране, так и за рубежом, к которым относятся физическое и психологическое совершенствование [7–16]. Имеются немногочисленные работы, в которых в рамках изучения различных дисциплин рассматриваются отдельные аспекты подготовки обучаемых для выполнения различных этапов боевых действий на пожаре, к которым относятся разведка пожара [17; 18], спасение людей [19–21], локализация и ликвидация горения [22]. Не обнаружены работы, в которых рассматриваются методики подготовки по таким важным этапам боевых действий на пожаре, как проведение боевого развертывания сил и средств и выполнение аварийно-спасательных и других специальных работ на пожаре. Кроме того, отдельно не рассматриваются вопросы подготовки в области организации и проведения тушения пожара в условиях возможного взрыва, например, газового баллона, тушения пожаров на электроустановках, тушения пожара в условиях недостатка воды или низких температур окружающего воздуха и т. п.

Постановка задачи. Таким образом, выявленные недостатки в подготовке выпускников в области пожаротушения, связанные с особенностями реализации дисциплинарного подхода в образовательных учреждениях, а также недостаточность исследований комплексного подхода к формированию профессиональных компетенций, необходимых для выполнения всей последовательности боевых действий на пожаре, обуславливает потребность в разработке новых форм подготовки курсантов к деятельности в области пожаротушения.

Целями исследования являются обобщение имеющегося опыта практической подготовки курсантов

в области пожаротушения и формирование нового предметно-профессионального подхода, который позволит максимально реализовать научный, методический и учебно-полигонный потенциалы академии для формирования профессиональной готовности выпускников к выполнению боевых действий по тушению пожаров и проведению аварийно-спасательных работ.

Для достижения поставленной цели сформулированы задачи исследования, решение которых позволит повысить как учебно-методическое содержание практической подготовки, так и профессиональную готовность выпускников в области пожаротушения и проведения аварийно-спасательных работ. К задачам исследования относятся:

- изучение опыта профессиональной деятельности пожарно-спасательных подразделений в области пожаротушения и проведения аварийно-спасательных работ;
- отбор и изучение нормативных правовых актов, регламентирующих порядок организации и проведения пожарно-спасательными подразделениями боевых действий на пожаре;
- выполнение обзора научных работ, посвященных исследованиям в области совершенствования методик практической подготовки пожарных;
- формирование предметно-профессионального подхода, реализуемого посредством разрабатываемых учебных курсов, для подготовки пожарных к эффективному выполнению основных боевых действий на пожаре;
- разработка тематики и содержания учебных курсов, критериев объективной оценки их освоения обучаемыми.

Методология и методика исследования.

Для достижения актуальной цели исследования и решения поставленных задач выполнен комплекс работ, который позволил определить предметно-профессиональный подход и пути его реализации в образовательном процессе учебных заведений Государственной противопожарной службы МЧС России. Предметно-профессиональный подход предложено реализовывать посредством разработки и внедрения базовых, специальных и дополнительных учебных курсов в области пожаротушения. Для формирования учебных курсов предложено использовать модульный подход (П. А. Юцявичене, М. А. Чошанов), позволяющий с учетом результатов деятельности пожарно-спасательных подразделений на пожарах, внедрения новых образцов пожарной техники и пожарно-технического оборудования, применения новых способов спасения людей, локализации и ликвидации пожаров, оперативно исключать или добавлять новые модули, включающие необходимую тематику и содержание.

Помимо модульного принципа формирования тематики учебных курсов при их разработке

необходимо в содержании учитывать требования компетентностного (А. В. Хуторской, И. А. Зимняя, О. Е. Лебедев) и контекстного (А. А. Вербицкий) подходов, которые направлены на максимальную профессиональную ориентацию и позволяют эффективно формировать необходимые компетенции обучаемых в области пожаротушения и проведения аварийно-спасательных работ.

Учебные курсы должны реализовываться в форме практических занятий, методики проведения которых разрабатываются на базе игровых форм обучения (М. М. Бирштейн, В. И. Рыбальский, Д. Б. Эльконин), позволяющих повысить интерес курсантов к занятиям и их мотивацию (А. Н. Леонтьев, А. В. Брушлинский) к освоению учебного материала и профессиональной деятельности.

Результаты исследования. С учетом направлений и видов профессиональной деятельности, а также сложности выполняемых пожарно-спасательными подразделениями профессиональных задач на пожарах и нормативных правовых документов [2; 23], обеспечивающих правовой статус этой деятельности, разработан перечень учебных курсов, необходимых для формирования профессиональной готовности выпускников образовательных учреждений Государственной противопожарной службы МЧС России к выполнению должностных обязанностей в области пожаротушения и проведения аварийно-спасательных работ (табл.).

Приведенный перечень учебных курсов позволяет организовать комплексную подготовку курсантов и сформировать у них целостное представление о предстоящей профессиональной деятельности в области пожаротушения и необходимые компетенции для реализации этой деятельности по месту прохождения службы в должности начальника караула. Учебные курсы систематизированы по их назначению, значимости и последовательности их освоения. Предложено организовать освоение обучаемыми 16 учебных курсов из расчета два учебных курса в семестр, начиная со 2-го семестра первого года обучения. Предметно-профессиональный формат подготовки, реализуемый посредством представленных учебных курсов, предлагается проводить за счет бюджета учебного времени, отводимого на факультативы или рассредоточенную практику в рамках основной образовательной программы высшего образования по специальности 20.05.01 «Пожарная безопасность». Для реализации предложенного подхода дополнительных материально-технических, финансовых затрат и дополнительного бюджета учебного времени не потребуется. Разработка учебных курсов будет проводиться в рамках учебно-методической работы профессорско-преподавательского состава.

Таблица. Перечень учебных курсов, предлагаемых для реализации в рамках предметно-профессионального подхода

Table. List of training courses offered for implementation within the framework of the subject-professional approach

№ п/п	Наименование курсов
1	Базовые курсы
1.1	Разведка пожара
1.2	Спасение людей
1.3	Боевое развертывание сил и средств
1.4	Ликвидация горения
1.5	Проведение АСР и других специальных работ
2	Специальные курсы
2.1	Организация и порядок тушения пожаров на электроустановках
2.2	Организация тушения пожара в условиях возможного взрыва газового баллона
2.3	Организация и порядок тушения пожара в условиях недостатка воды
2.4	Организация и порядок тушения пожаров в условиях низких температур
2.5	Организация и порядок тушения пожара в условиях сильного ветра
2.6	Организация и порядок проведения вскрытия и разборки конструкций
3	Дополнительные курсы
3.1	Организация и порядок тушения пожара в подвальных помещениях
3.2	Организация и порядок тушения пожаров на автомобильных и ж/д цистернах
3.3	Организация и порядок тушения пожара при ДТП
3.4	Организация и порядок тушения пожара на высоте
3.5	Организация и порядок восстановления на пожаре работоспособности применяемых ТС

Тематика и содержание учебных курсов должны соответствовать году обучения и изученным дисциплинам, которые обеспечивают базовые знания, необходимые для дальнейшего углубленного формирования практических умений и навыков в конкретной предметно-профессиональной области. Содержание и учебный материал курса следует при необходимости ежегодно корректировать с учетом внедрения новых образцов пожарной техники и пожарно-технического оборудования, изучения обзоров пожаров в Российской Федерации и выявленных проблем в организации и тактике тушения пожаров, проведения аварийно-спасательных работ и в подготовке пожарных.

Теоретическая часть учебных курсов должна быть минимальной и использоваться для обобщающего повторения базовых знаний, полученных в рамках освоенных дисциплин основной образовательной программы, способствовать нацеливанию и формированию мотивации курсантов к совершенствованию практических умений и навыков в конкретной предметно-профессиональной области

по направлению пожаротушения. Изложение учебного материала теоретической части должно в обязательном порядке сопровождаться демонстрацией практической работы пожарно-спасательных подразделений в изучаемой предметно-профессиональной области с использованием фото- и видеоматериалов, схем, рисунков и графиков.

В рамках учебных курсов предлагается применять методику практической подготовки, реализованной на базе потоковой схемы выполнения практических упражнений, апробированной в академии в формате практического пожарного теста [24, с. 52]. Такая форма подготовки позволит повысить динамику и эффективность, обеспечив непрерывную работу всех курсантов учебной группы в течение всего практического занятия.

Каждый учебный курс следует заканчивать итоговым практическим занятием для демонстрации курсантами полученных умений и навыков в предметно-профессиональной области и их оценки. Для документальной фиксации результатов освоения материала учебного курса и повышения

объективной оценки сформированных умений и навыков предлагается в качестве оценочного инструментария использовать формализованную анкету-характеристику, которая должна включать понятные критерии оценивания: высокий, достаточный, низкий.

В качестве экспертов для оценки сформированных практических умений и навыков у курсантов предлагается приглашать сотрудников практических пожарно-спасательных подразделений, которые, имея опыт практической работы в соответствующей предметно-профессиональной области и не являясь заинтересованными лицами, могут объективно оценить обучаемых, а также предложить при необходимости рекомендации и замечания по тематике, содержанию учебного курса или применяемым методикам подготовки курсантов.

В дальнейшем сведения анкет-характеристик предлагается использовать в качестве обоснования и рекомендаций практическим пожарно-спасательным подразделениям к назначению выпускника на должности, связанные с пожаротушением. По результатам успешного прохождения учебных курсов курсантам может выдаваться на руки или подшиваться в личное дело свидетельство академии об освоении соответствующих учебных курсов с указанием тематики и результатов обучения.

Выводы. Актуальность предложенного предметно-профессионального подхода к подготовке курсантов образовательных учреждений Государственной противопожарной службы МЧС России в области пожаротушения обусловлена требованиями к профессиональной готовности выпускников к выполнению обязанностей в должности начальника караула. Начальник караула непосредственно организует деятельность пожарно-спасательного караула на пожаре, руководит работой пожарных и лично выполняет действия по спасению людей, локализации и ликвидации горения, проведению аварийно-спасательных и других специальных работ. От уровня подготовки начальника караула зависят жизнь и здоровье спасаемых людей, а также подчиненного личного состава,

что обуславливает необходимость совершенствования образовательного процесса для формирования профессиональной готовности выпускников, назначаемых на соответствующую должность после окончания вуза.

К основным преимуществам предметно-профессионального подхода в обучении по сравнению с дисциплинарным можно отнести:

- реализацию предметно-профессионального принципа формирования знаний, практических умений и навыков, которые эффективно трансформируются в конкретные профессиональные компетенции;

- дидактическую завершенность учебного материала, направленного на формирование готовности выпускников к выполнению конкретной предметно-профессиональной задачи и наличие возможности оперативного внесения изменений в тематику и содержание учебных курсов;

- нацеленность тематики, содержания учебного материала и методик подготовки на формирование конкретных предметно-профессиональных знаний, умений и навыков, позволяющих обучаемому по окончании учебного заведения выполнять профессиональные обязанности начальника караула без дополнительной подготовки и адаптации.

Таким образом, исследование вопросов подготовки курсантов к профессиональной деятельности в области пожаротушения позволило сформулировать и предложить предметно-профессиональный подход для повышения качества учебно-методического обеспечения и профессиональной готовности выпускников к практической деятельности. Для повышения эффективности и развития предметно-профессионального подхода требуется дальнейшее расширение перечня учебных курсов и их совершенствование с учетом изменений в нормативно-правовых актах, результатов профессиональной деятельности практических пожарно-спасательных подразделений, развития тактики тушения пожаров, внедрения и применения новых образцов пожарной техники и пожарно-технического оборудования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. О состоянии защиты населения и территорий Российской Федерации от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера в 2019 г.: государственный доклад. Москва : МЧС России ; ФГБУ ВНИИ ГОЧС (ФЦ), 2020. 259 с. URL: <https://www.mchs.gov.ru/dokumenty/4602> (дата обращения: 09.02.2021).

2. Приказ МЧС России от 16 октября 2017 г. № 444 «Об утверждении Боевого устава подразделений пожарной охраны, определяющего порядок организации тушения пожаров и проведения аварийно-спасательных работ». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71746130/> (дата обращения: 09.02.2021).

3. Панченков В. В., Мазаник А. И. Алгоритм обработки показателей, характеризующих уровень профессиональной подготовки выпускников военного образовательного учреждения // Научные и образовательные проблемы гражданской защиты. 2019. № 3. С. 51–61.

4. Порошин А. А., Шишков М. В., Стрельцов О. В. Оценка готовности к профессиональной деятельности выпускников учебных заведений высшего профессионального образования государственной противопо-

жарной службы МЧС России // Научно-аналитический журнал Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России. 2016. № 1. С. 166–173.

5. Харин В. В., Стрельцов О. В., Маторина О. С., Рюмина С. И. Результаты анализа структуры профессиональной готовности выпускников образовательных учреждений высшего профессионального образования ГПС МЧС России // Подготовка кадров в системе предупреждения и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, 2018. С. 70–78.

6. Булгаков В. В., Самойлов Д. Б., Маслов А. В. Мониторинг качества подготовки выпускников ведомственных образовательных организаций МЧС России // Проблемы современного образования. 2019. № 2. С. 162–174. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-kachestva-podgotovki-vypusknikov-vedomstvennyh-obrazovatelnyh-organizatsiy-mchs-rossii/viewer> (дата обращения: 18.02.2021).

7. Булгаков В. В. Формирование профессиональных умений и навыков, физических и психологических качеств пожарных // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 3. С. 105–120. DOI: 10.24411/2224-0772-2019-10021.

8. Макаров А. В., Пономарев В. В. Комплексная методика формирования психологической готовности курсантов Сибирской пожарно-спасательной академии к нестандартным экстремальным условиям // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2017. № 5. С. 69–71.

9. Могилевская Т. Е., Гареев Д. Р. Педагогическая технология формирования прикладных физических качеств обучающихся образовательных организаций высшего образования МЧС России в период стажировки // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2018. № 12. С. 162–166.

10. Стахеев М. В. Структурно-функциональная модель формирования готовности к повышению психологической устойчивости курсанта вуза МЧС России // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 2. С. 264–271.

11. Уколов А. В., Пономарев В. В., Жернаков Д. В., Лагунов А. Н. Формирование базовых профессионально-прикладных двигательных компетенций курсантов Сибирской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России // Теория и практика физической культуры. 2017. № 5. С. 31–32.

12. Чумила Е. А., Бабич В. Е., Маркач И. И., Федькович В. А., Шашок И. Д. Применение физических упражнений СДК «Атлет» для подготовки будущих спасателей к профессиональной деятельности // Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси. 2019. Т. 3, № 3. С. 344–351.

13. Baek S. H., Park J. J., Seo D. I., Song W., Lee C. G., Lee H. J., Kang H. J. Systematic review of varied exercise programs on body composition and physical fitness for

firefighters // The Asian Journal of Kinesiology. 2018. Vol. 20, № 4. P. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.15758/ajk.2018.20.4.1>.

14. Gnam J. P., Loeffler S. N., Haertel S., Engel F., Hey S., Boes K., Strahler J. On the relationship between physical activity, physical fitness, and stress reactivity to a real-life mental stressor // International Journal of Stress Management. 2018. Vol. 26, № 4. P. 344–355. DOI: <https://doi.org/10.1037/str0000113>.

15. Marquardt N., Krämer L., Schürmann V. Mental preparation strategies and firefighter's performance under stress // International Journal of Safety and Security Engineering. 2019. Vol. 9, № 4. P. 332–343. DOI: <https://doi.org/10.2495/SAFE-V9-N4-332-343>.

16. Stone B. L., Alvar B. A., Orr R. M., Lockie R. G., Johnson Q. R., Goatcher J., Dawes J. J. Impact of an 11-Week strength and conditioning program on firefighter trainee fitness // Sustainability (Switzerland). 2020. Vol. 12, № 16. P. 6541. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12166541>.

17. Булгаков В. В. Организация подготовки и методика практического обучения ведению разведки пожара // Вестник НЦБЖД. 2020. № 3. С. 5–13.

18. Сай В. В., Новиков В. Р., Думчева М. М. Комплексное практическое занятие для сотрудников Федеральной противопожарной службы по теме «Проведение разведки помещений в условиях нулевой видимости» // Научно-аналитический журнал Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России. 2019. № 2. С. 138–148. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39451295> (дата обращения: 16.02.2021).

19. Шидловский А. Л. О необходимости включения в программу начальной профессиональной подготовки курсантов вузов МЧС России занятий по проведению АСР на высоте // Подготовка кадров в системе предупреждения и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, 2018. С. 205–208.

20. Шипилов Р. М., Ишухина Е. В., Матвейчев В. Н., Кузнецов Б. В. К вопросу о совершенствовании процесса профессиональной подготовки курсантов вузов ГПС МЧС России при отработке способов эвакуации (спасения) и самоспасания // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2016. № 4. С. 113–118.

21. Шипилов Р. М., Шарабанова И. Ю., Маринич Е. Е., Зейнетдинова О. Г., Захаров Д. Ю. Применение тренажерных комплексов в учебно-тренировочных занятиях по отработке способов самоспасания и спасения пострадавших в условиях ограниченного пространства // Современные проблемы гражданской защиты. 2018. № 3. С. 48–56.

22. Аганов С. С., Елфимов Н. В. Совершенствование методов подготовки курсантов образовательных учреждений МЧС России в области пожаротушения // Современные технологии обеспечения гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. 2015. № 1-1. С. 48–50.

23. Федеральный закон от 21 декабря 1994 г. № 69-ФЗ «О пожарной безопасности» // Гарант.ру : информ.-правовой портал. URL: <https://base.garant.ru/10103955/> (дата обращения: 09.02.2021).

24. Булгаков В. В. Результаты апробации и внедрения в образовательный процесс многоуровневой модульной системы (в области проведения аварийно-спасательных работ и пожаротушения) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 1. С. 47–62.

REFERENCES

1. *On the state of protection of the population and territories of the Russian Federation from emergency situations of natural and technogenic nature in 2019: state report*. Moscow, EMERCOM of Russia, All-Russ. res. inst. on civil defense problems and emergency situations, 2020, 259 p. URL: <https://www.mchs.gov.ru/dokumenty/4602> (accessed 09.02.2021). (In Russ.).

2. *Order of the Ministry of Emergency Situations of Russia № 444 dated October 16, 2017 «On approval of the Combat Regulations of fire protection units, which determines the procedure for organizing fire extinguishing and conducting emergency rescue operations»*. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71746130/> (accessed 09.02.2021). (In Russ.).

3. Panchenkov V. V., Mazanik A. I. Algorithm for processing indicators that characterize the level of professional training of graduates of a military educational institution. *Scientific and Educational Problems of Civil Protection*, 2019, no. 3, pp. 51–61. (In Russ.).

4. Poroshin A. A., Shishkov M. V., Streltsov O. V. Assessment of readiness for professional activity of graduates of institutions of higher professional education of the State Fire Service of EMERCOM of Russia. *Bulletin of St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia*, 2016, no. 1, pp. 166–173. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26089011> (accessed 16.02.2021). (In Russ.).

5. Harin V. V., Streltsov O. V., Matorina O. S., Ryumina S. I. Results of the analysis of the structure of professional readiness of graduates of institutions of higher professional education of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia. *Training of personnel in the system of prevention and elimination of consequences of emergency situations: proc. of the Intern. sci.-pract. conf.* St. Petersburg, 2018, pp. 70–78. (In Russ.).

6. Bulgakov V. V., Samoilov D. B., Maslov A. V. Monitoring the quality of training graduates of departmental educational organizations of the Ministry of Emergency Situations of Russia. *Problems of Modern Education*, 2019, no. 2, pp. 162–174. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-kachestva-podgotovki-vypuschnikov-vedomstvennyh-obrazovatelnyh-organizatsiy-mchs-rossii/viewer> (accessed 18.02.2021). (In Russ.).

7. Bulgakov V. V. Formation of professional skills and abilities, physical and psychological qualities of firefighters. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 2019, vol. 1, no. 3, pp. 105–120. DOI: 10.24411/2224-0772-2019-10021. (In Russ.).

8. Makarov A. V., Ponomarev V. V. Comprehensive methodology for the formation of psychological readiness

of cadets of the Siberian Fire-Rescue Academy for non-standard extreme conditions. *Physical Culture: Upbringing, Education, Training*, 2017, no. 5, pp. 69–71. (In Russ.).

9. Mogilevskaya T. E., Gareev D. R. Pedagogical technology of the formation of applied physical qualities of students of institutions of higher education of the Ministry of Emergency Situations of Russia during the traineeship. *Scientific Notes of P. F. Lesgaft University*, 2018, no. 12, pp. 162–166.

10. Staheev M. V. Structural-functional model of the formation of readiness to increase the psychological stability of a cadet of the University of EMERCOM of Russia. *Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2020, no. 2, pp. 264–271. (In Russ.).

11. Ukolov A. V., Ponomarev V. V., Zhernakov D. V., Lagunov A. N. Formation of basic professional and applied motor skills of cadets of the Siberian Fire-Rescue Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia. *Theory and Practice of Physical Culture*, 2017, no. 5, pp. 31–32. (In Russ.).

12. Chumila E. A., Babich V. E., Markach I. I., Fedkovich V. A., Shashok I. D. The use of physical exercises of sports and diagnostic complex «Athlete» in training future rescuers for professional activities. *Bulletin of the University of Civil Protection of the Ministry of Emergency Situations of Belarus*, 2019, vol. 3, no. 3, pp. 344–351. (In Russ.).

13. Baek S. H., Park J. J., Seo D. I., Song W., Lee C. G., Lee H. J., Kang H. J. Systematic review of varied exercise programs on body composition and physical fitness for firefighters. *The Asian Journal of Kinesiology*, 2018, vol. 20, no. 4, pp. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.15758/ajk.2018.20.4.1>.

14. Gnam J. P., Loeffler S. N., Haertel S., Engel F., Hey S., Boes K., Strahler J. On the relationship between physical activity, physical fitness, and stress reactivity to a real-life mental stressor. *International Journal of Stress Management*, 2018, vol. 26, no. 4, pp. 344–355. DOI: <https://doi.org/10.1037/str0000113>.

15. Marquardt N., Krämer L., Schürmann V. Mental preparation strategies and firefighter's performance under stress. *International Journal of Safety and Security Engineering*, 2019, vol. 9, no. 4, pp. 332–343. DOI: <https://doi.org/10.2495/SAFE-V9-N4-332-343>.

16. Stone B. L., Alvar B. A., Orr R. M., Lockie R. G., Johnson Q. R., Goatcher J., Dawes J. J. Impact of an 11-week strength and conditioning program on firefighter trainee fitness. *Sustainability (Switzerland)*, 2020, vol. 12, no. 16, p. 6541. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12166541>.

17. Bulgakov V. V. Organization of education and methods of practical training in performing fire reconnaissance.

Bulletin of the Scientific Center for Life Safety, 2020, no. 3, pp. 5–13. (In Russ.).

18. Saj V. V., Novikov V. R., Dumcheva M. M. Comprehensive practical lesson for employees of the Federal Fire Service on the topic "Conducting reconnaissance of premises in conditions of zero visibility". *Bulletin of St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia*, 2019, no. 2, pp. 138–148. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39451295> (accessed 16.02.2021). (In Russ.).

19. Shidlovskij A. L. On the need to include lessons on conducting emergency rescue operations at height in the program of initial professional training of cadets of universities of the Ministry of Emergency Situations of Russia. *Training of personnel in the system of prevention and elimination of consequences of emergency situation: proc. of the Intern. sci.-pract. conf.* St. Petersburg, 2018, pp. 205–208. (In Russ.).

20. Shipilov R. M., Ishuhina E. V., Matveichev V. N., Kuznetsov B. V. On the issue of improving the process of professional training of cadets of higher education institutions of the Ministry of Emergency Situations of Russia when working out methods of evacuation (rescue) and

self-rescue. *Pedagogical Experience: Theory, Methodology, Practice*, 2016, no. 4, pp. 113–118. (In Russ.).

21. Shipilov R. M., Sharabanova I. Yu., Marinich E. E., Zejnetdinova O. G., Zakharov D. Yu. The use of training complexes in training sessions for working out methods of self-rescue and rescue of victims in conditions of limited space. *Modern Problems of Civil Protection*, 2018, no. 3, pp. 48–56. (In Russ.).

22. Aganov S. S., Elfimov N. V. Improving the methods of training cadets of educational institutions of the Ministry of Emergency Situations of Russia in the field of firefighting. *Modern Technologies for Ensuring Civil Defense and Eliminating the Consequences of Emergency Situations*, 2015, no. 1-1, pp. 48–50. (In Russ.).

23. *Federal law of December 21, 1994 № 69-FZ «On fire safety»*. Garant.ru: information and legal portal. URL: <https://base.garant.ru/10103955/> (accessed 09.02.2021). (In Russ.).

24. Bulgakov V. V. Results of testing and implementation of a multi-level modular system in the educational process (in the field of emergency rescue operations and firefighting). *Domestic and Foreign Pedagogy*, 2020, vol. 1, no. 1, pp. 47–62. (In Russ.).

Информация об авторе

Булгаков Владислав Васильевич – кандидат технических наук, доцент, заместитель начальника академии – начальник Института профессиональной подготовки, Ивановская пожарно-спасательная академия Государственной противопожарной службы МЧС России (Российская Федерация, г. Иваново, пр-т Строителей, 33, e-mail: vbulgakov@rambler.ru). ORCID ID 0000-0002-6012-6137

Статья поступила в редакцию 07.03.2021

После доработки 17.05.2021

Принята к публикации 08.07.2021

Information about the author

Vladislav V. Bulgakov – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Deputy Head of the Academy – Head of the Institute of Professional Training, Ivanovo Fire Rescue Academy of the State Firefighting Service of Ministry of Russian Federation for Civil Defense, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters (33, Stroiteley ave., Ivanovo, Russian Federation, e-mail: vbulgakov@rambler.ru).

ORCID ID 0000-0002-6012-6137

The paper was submitted 07.03.2021

Received after reworking 17.05.2021

Accepted for publication 08.07.2021

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-15

УДК 378.1

Оригинальная научная статья

Аспекты химической подготовки кадров для органического земледелия

М. В. Григорьева

*Российский государственный аграрный университет имени К. А. Тимирязева
Москва, Российская Федерация
e-mail: marina_gry@inbox.ru*

С. Л. Белопухов

*Российский государственный аграрный университет имени К. А. Тимирязева
Москва, Российская Федерация
e-mail: belopuhov@mail.ru*

Аннотация. Органическое земледелие направлено на обеспечение населения высококачественной безопасной сельскохозяйственной продукцией и сохранение экологического благополучия агроценозов и прилегающих территорий. Реализация этого проекта сопряжена в настоящее время с рядом проблем, для решения которых должны быть подготовлены квалифицированные кадры. В статье исследованы аспекты химической подготовки специалистов, необходимых для развития органического земледелия. Рассмотрены три группы специальностей: 1) специалисты хозяйства, работающие с почвой и растениями (агрономы, почвоведы, экологи); 2) специалисты, занимающиеся переработкой продукции (технологии пищевых производств, технологии лекарственного и эфиромасличного сырья, биотехнологии и т. п.); 3) специалисты лабораторий контроля качества сырья и готовой продукции. Анализ трудовых функций специалистов, целей и задач органического земледелия, а также опыта сотрудничества кафедры химии РГАУ-МСХА имени К. А. Тимирязева с земледельческими хозяйствами по реализации органической технологии, показал, что наиболее важными составляющими химического образования являются 1) базовая химическая подготовка, позволяющая понимать и управлять динамическими процессами, протекающими в агрофере; 2) современные инструментальные методы анализа, необходимые: для осуществления контроля качества и безопасности сырья и продукции, агрохимической диагностики почв и водных источников; экологического мониторинга для оценки влияния земледелия на плодородие почв; осуществления исследовательской деятельности; оценки способов переработки, хранения, упаковки. Специалисты лабораторий должны обладать компетентностью – проводить физико-химические определения образцов проб, остальным группам специалистов необходимо знать назначение методов, уметь интерпретировать результаты определений. В статье представлены образовательные программы разных уровней (бакалавриат, магистратура, повышение квалификации), позволяющие сформировать необходимые химические компетентности.

Ключевые слова: органическое земледелие, качество и безопасность сельскохозяйственной продукции, национальные проекты, химическая подготовка специалистов агропромышленного профиля, компетентностный подход

Для цитирования: Григорьева М. В., Белопухов С. Л. Аспекты химической подготовки кадров для органического земледелия // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 3. С. 154–165. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-15>

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-15
Original Paper

Aspects of chemical training of the personnel for organic farming

Grigorieva, M. V.

*Russian State Agrarian University named after K. A. Timiryazev
Moscow, Russian Federation
e-mail: marina_gry@inbox.ru*

Belopukhov, S. L.

*Russian State Agrarian University named after K. A. Timiryazev
Moscow, Russian Federation
e-mail: belopuhov@mail.ru*

Abstract. Organic farming is aimed at providing the population with high-quality safe agricultural products and preserving the ecological well-being of agrocenoses and adjacent territories. The implementation of this project is currently associated with a number of problems, for the solution of which educational institutions must train qualified personnel. The authors investigated the aspects of chemical training of specialists necessary for the development of organic farming. The article considers three groups of specialties: 1) farm specialists working with soil and plants (agronomists, soil scientists, ecologists); 2) specialists engaged in product processing (food production technologists, medicinal and essential oil raw materials technologists, biotechnologists, etc.); 3) specialists of laboratories for quality control of raw materials and finished products. Analysis of the labor functions of specialists, the goals and objectives of organic farming, as well as the experience of cooperation of the Department of Chemistry of the Russian State Agricultural University-Moscow Agricultural Academy named after K. A. Timiryazev with agricultural farms for the implementation of organic technology, showed that the most important components of chemical education are as follows: 1) basic chemical training that allows to understand and manage the dynamic processes occurring in the agrosphere; 2) modern instrumental methods of analysis necessary for quality and safety control of raw materials and products, agrochemical diagnostics of soils and water sources; environmental monitoring to assess the impact of agriculture on soil fertility; research activities; evaluation of processing, storage, packaging methods. Laboratory specialists should have the competence to perform physico-chemical determinations of test samples. Other groups of specialists should know the purpose of the methods, be able to interpret the results of determinations. The article presents educational programs of different levels (bachelor's, master's, qualification enhancement), which allow to form the necessary chemical competencies.

Keywords: organic farming, quality and safety of agricultural products, national projects, chemical training of agro-industrial specialists, competence approach

Citation: Grigorieva, M. V., Belopukhov, S. L. [Aspects of chemical training of the personnel for organic farming]. *Professional education in the modern world. 2021, vol. 11, no. 3, pp. 154–165.* DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-15>

Введение. Органическое земледелие – интенсивно развивающееся направление сельскохозяйственного производства, возникшее в ответ на серьезные проблемы, обусловленные развитием современного агропромышленного комплекса, истощением пахотных земель и масштабным применением агрохимикатов: экологическим неблагополучием сельхозугодий и территорий, прилегающих к ним; снижением пищевой ценности сельскохозяйственной продукции, ростом у населения аллергических и других заболеваний. Тенденция поиска альтернативного способа экологичного сельскохозяйственного производства имеет мировой характер.

Выделяют три направления, по которым в настоящее время развивается органическое сельское хозяйство.

1. Органическое сельское хозяйство, ориентированное на потребителя и рынок. Продукты четко идентифицируются как органические, подвергаются соответствующей сертификации и маркировке. Потребитель в этом случае оказывает собственное влияние на органическое производство.

2. Органическое сельское хозяйство, ориентированное на услуги. Во многих странах Европейского союза создаются фонды, субсидирующие органическое сельское хозяйство, производящее

экологические продукты и услуги, такие, например, как борьба с загрязнением грунтовых вод или создание более богатого и биологически разнообразного природного ландшафта.

3. Органическое сельское хозяйство, ориентированное на фермеров. Некоторые фермеры считают, что традиционные методы сельского хозяйства нерациональны и вредны, и разрабатывают собственные альтернативные методы, чтобы укрепить здоровье семьи, экономическую жизнеспособность фермы и/или поддержать уверенность в собственных силах. Во многих развивающихся странах методы органического сельского хозяйства используются для поддержания безопасности пищевых продуктов, выращиваемых в хозяйстве, а также для сокращения затрат на покупку внешних ресурсов. Продукция таких хозяйств не обязательно поступает на рынок либо может продаваться без какой-либо наценки, так как не является сертифицированной. В развитых странах мелкие фермеры стараются наладить канал сбыта своей органической несертифицированной продукции напрямую потребителю. В Соединенных Штатах Америки (США) продукция мелких фермеров, продающих небольшие количества органических продуктов, не подлежит сертификации [1].

Кроме североамериканского и европейского движения органического земледелия, серьезное развитие это направление получило в Японии. Японское природное (естественное) земледелие связано с именами Мокита Окада (метод «без удобрений»), Масанобу Фукуокой (сторонник методов *no-till* – нулевой обработки почвы, наблюдений за местными экосистемами и сотрудничества с природными циклами) и другими земледельцами. В настоящее время органическое сельское хозяйство интенсивно внедряется в Казахстане, Белоруссии, Украине, Индии и других странах. Органическое земледелие – развивающееся направление, поэтому активно формируются принципы, исследуются возможности и ограничения, создаются документальные и правовые основы.

Существуют сходные по основным принципам направления земледелия. В пермакультуре акцент сделан на имитацию природных экосистем, применение экологических принципов к возделываемым площадям. Веганское земледелие, кроме соблюдения органических стандартов, не использует продукты от несвободных животных, и поощряет присутствие диких местных животных на сельскохозяйственных землях. Органическое земледелие стремится использовать технологии умного земледелия: внедрение в сельскохозяйственные процессы современных способов связи, облачных данных, робототехники, датчиков и систем автоматизации. Экологические цели точного земледелия сходны с органическим земледелием в желании сократить

негативное воздействие сельхозпроизводства на окружающую среду (например, более точная оценка потребностей культуры в удобрениях приводит к ограничению их применения).

Перспективы развития органического сельского хозяйства в России определяются тем, что с января 2020 г. вступил в силу Федеральный закон № 280 «Об органической продукции и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». В соответствии с этим законом органическое сельское хозяйство получило официальный статус и новый импульс для интенсивного развития. На региональном уровне также принят ряд местных законов, направленных на поддержку аграриев, которые производят продукцию по органическому типу земледелия. Так, в Краснодарском крае принят Закон Краснодарского края от 5 июля 2019 г. № 4077-КЗ «О развитии производства органической продукции на территории Краснодарского края». В Воронежской области действует закон №226-ОЗ «О производстве органической сельскохозяйственной продукции в Воронежской области» от 30 декабря 2014 г. На Межпарламентской ассамблее государств – участников Содружества независимых государств принят Закон № 40-8. «Об экологическом агропроизводстве» от 18 апреля 2014 г.

Российское законодательство и нормативные акты в сфере органического производства связаны с нормативно-технической документацией Европейского Союза: Регламент Комиссии (ЕС) № 889/2008 от 05 сентября 2008 г., Постановление (ЕС) 2018/848 Европейского парламента и Совета от 30 мая 2018 г. «Об органическом производстве и маркировке органических продуктов и отмене постановления Совета (ЕС) № 834/2007». Для достижения целей отдельных национальных проектов 2019–2024 гг., таких как «Демография», «Здравоохранение», в нашей стране рекомендовано производство и реализация экологически чистой сельскохозяйственной продукции [2]. Согласно указа Президента Российской Федерации от 1 декабря 2016 г. № 642 одним из приоритетов научно-технологического развития нашей страны на 10–15 лет вперед являются переход к высокопродуктивному и экологически чистому агро- и аквахозяйству, создание безопасных и качественных продуктов питания [3].

Поскольку органическое земледелие – только развивающаяся альтернативная форма агропроизводства, основные объемы продукции все еще производятся традиционным интенсивным агропромышленным способом. Но есть группа населения, которая хочет употреблять максимально здоровую экологически чистую продукцию. Таких потребителей становится все больше, спрос на органическую продукцию растет. Магазины, ярмарки и отделы здорового питания повсеместно реализуют продукцию

под маркой «Органик». В последние несколько лет все большее число сельхозтоваропроизводителей переходит на производство органической сельскохозяйственной продукции. В нашей стране есть хозяйства, которые уже более 11 лет присутствуют на мировом рынке продукции «Органик».

Принципами производства органической продукции являются обособление производства органической продукции от производства продукции, не являющейся органической; ограничение применения агрохимикатов, пестицидов, антибиотиков, стимуляторов роста животных, гормональных препаратов; запрет применения генно-модифицированных организмов, а также методов выращивания растений, при которых их корни находятся в минеральном питательном растворе или инертном субстрате, в который добавляют минеральный питательный раствор; запрет применения ионизирующего излучения для обработки органической продукции; применение мер по предупреждению потерь, наносимых насекомыми-вредителями растениям или продукции растительного происхождения, которые основаны на применении энтомофагов, выборе соответствующих видов и сортов растений, подборе соответствующего севооборота, оптимальных методов возделывания растений и термических методов обработки органической продукции; выбор пород или видов животных с учетом их способности приспосабливаться к местным условиям, жизнеспособности и устойчивости к болезням; запрет использования техники трансплантации эмбрионов, клонирования и методов генной инженерии; неиспользование веществ и методов, которые восстанавливают свойства, утраченные в процессе переработки и хранения органической продукции; применение упаковочных материалов, оказывающих минимальное негативное воздействие на органическую продукцию и окружающую среду [4]. Кроме того, в стремлении развития органического земледелия в еще большей степени хозяйства выполняют дополнительные требования: максимальный отказ от использования химических удобрений и пестицидов на протяжении всего технологического процесса выращивания растений; ведение борьбы с сорняками с помощью механических средств и приспособлений; вспашка почвы рыхлителями без оборота пласта земли, а не режущими элементами; применение органических удобрений, размещаемых под корневую систему растений.

Органическое земледелие в сравнении с обычным земледелием характеризуется более высоким уровнем сельскохозяйственных технологий. Часто используются несколько интегрированных систем земледелия в зависимости от того, какая продукция и на каких территориях производится.

Развитие агротехнологий и элементов технологий, как правило, связано с использованием продуктов жизнедеятельности грибов, бактерий, использованием физиологически активных веществ, например, полученных из лекарственных и эфиромасличных культур, органического птичьего помета и других натуральных органических удобрений [5]. Защита почвы в органическом земледелии имеет первоочередное значение.

Вместе с тем органическое земледелие требует научной (биологической, экологической, почвоведческой, экономической, правовой) разработки [6–10]. Исследователи выделяют серьезные проблемы, тормозящие развитие органического сельского хозяйства в нашей стране [11; 12]. Рассмотрим лишь те из них, в разрешении которых могут помочь химические знания.

Научные:

1) исследование динамики минерально-органического состава почвы, круговорота питательных элементов. До сих пор ведутся споры о способности органического земледелия к самообеспечению и выполнению закона возврата (особенно по фосфору);

2) доказательство эффективности технологий органического сельского хозяйства для сохранения и улучшения плодородия почвы;

3) доказательство качества (наличия витаминов, аминокислот и других питательных веществ в количествах, соответствующих этому продукту) и безопасности продукции (отсутствия токсикантов различной природы);

4) исследование безопасности процессов переработки, упаковки, транспортировки и хранения органической продукции.

Правовые:

1) создание систем сертификации хозяйств;

2) создание систем сертификации продукции класса «Органик».

Решать эти вопросы должны квалифицированные кадры, обладающие рядом химических компетенций. Созданию образовательных программ по органическому земледелию посвящены исследования зарубежных авторов (см., напр.: [13; 14]). В РГАУ-МСХА имени Тимирязева в рамках магистерской программы «Химико-токсикологический анализ и оценка объектов агросферы» факультета почвоведения, агрохимии и экологии разработана дисциплина «Органическое сельское хозяйство». С 2021 г. в Институте агробиотехнологий РГАУ-МСХА имени Тимирязева будет проводиться набор бакалавров по направлению 35.03.03 «Агрохимия и агропочвоведение», направленность (профиль) «Органическое сельское хозяйство». Необходимо переосмыслить, определить роль и детализацию химической подготовки кадров для развития органического сельского хозяйства в нашей стране.

Органическое земледелие нуждается в химических исследованиях, что подтверждают работы [15–19].

Постановка задачи. Одни из первых задач, возникающих при реализации органического земледелия, – это просветительская работа и подготовка кадров, способных к грамотному осмыслению, разработке и реализации этой идеи в сельском хозяйстве. Несмотря на то что одним из принципов органического земледелия является ограничение либо полное исключение применения агрохимикатов-пестицидов (гербицидов, инсектицидов, родентицидов, фунгицидов) и химических удобрений, значение химической подготовки не становится меньше. Меняются акценты, необходимые химические компетенции, усиливается или уменьшается значение некоторых разделов химических дисциплин. Очевидно, что содержание химической подготовки специалистов для органического земледелия требует пересмотра и изменения [20–22].

Основная задача исследования – исследование особенностей химической подготовки специалистов, работающих в сфере производства, переработки и контроля качества органической продукции. При проведении исследования важно учитывать опыт работы хозяйств, работающих по технологии «Органик», и их потребности в химических знаниях и компетенциях.

Методология и методика исследования. Методологическую основу исследования составляют идеи философии и психологии о профессиональной деятельности, а также методологические подходы в образовании: системный, компетентностный, деятельностный, акмеологический. Мы опирались: на теорию моделирования специалиста (Б. С. Гершунский, А. А. Реан, Н. Ф. Талызина), теоретические основы формирования структуры и содержания профессионального образования (Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, В. С. Леднев, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.), общую концепцию химической подготовки обучающихся и преподавания химических дисциплин (М. В. Горский, О. С. Зайцев, А. А. Макареня, М. С. Пак, В. В. Сорокин, Н. Н. Суртаева, Г. М. Чернобильская и др.).

Исследование базируется на анализе деятельности специалистов функционирующих сельхозпредприятий класса «Органик», возникающих у них профессиональных потребностях, удовлетворение которых определяется химической компетентностью. Анализ позволил выделить квалификационные дефициты и трудовые функции специалистов, работающих и развивающих сферу органического земледелия, связанные с химической компетентностью.

Результаты исследования. Основными целями органического земледелия являются:

1) обеспечение потребителей высококачественной экологически безопасной сельскохозяйственной продукцией;

2) сохранение экологического благополучия сельскохозяйственных угодий и территорий, прилегающих к ним, поддержание и улучшение плодородия почв.

В соответствии с целями перед земледельцами встает ряд задач. Далее рассмотрим группы задач, для решения которых необходимы химические знания:

1) диагностика особенностей плодородия, определение, какие элементы находятся в недостатке. Разработка планов по улучшению состояния почв органическими средствами и методиками. Это очевидный общепринятый критерий в традиционном земледелии и появляющихся методиках оценки сельхозпредприятия для органического производства [18; 23];

2) мониторинг состояния почвы. Это ключевой критерий органического предприятия: при многолетнем использовании плодородие почв не снижается. Многолетние наблюдения за состоянием почвы необходимы;

3) переработка органической продукции методами переработки, гарантирующими экологическую целостность и сохранение определяющих качественных признаков продукции на всех стадиях производственной цепочки;

4) контроль качества продукции. Доказательство отсутствия токсикантов и наличия необходимых для данного вида продукции количеств микроэлементов, витаминов и других ценных нутриентов;

5) решение проблемы утилизации отходов сельхозпроизводства.

Опираясь на опыт взаимодействия с хозяйствами, работающими по органической технологии земледелия (ООО «Эфирмасло», р. Крым; экоферма «Планета Коров», Омская область), выделим компетенции специалистов, которые основаны на химических знаниях. Для эффективного планирования и реализации органического земледелия необходимы знания об особенностях почв полей хозяйства. Поэтому, например, в хозяйстве «Эфирмасло» для оценки эколого-химического состояния почв были проведены исследования, (согласно общепринятым методам полевых и лабораторных исследований по почвоведению), неполный перечень которых включает следующие определения:

- ГОСТ 26205-91 Почвы. Определение подвижных соединений фосфора и калия по методу Мачигина в модификации ЦИНАО [24];

- ГОСТ 26423-85. Почвы. Методы определения удельной электрической проводимости, pH и плотного остатка водной вытяжки [25];

- элементный анализ образцов почвы методом сканирующей электронной микроскопии; анализ почвы методом ближней инфракрасной спектроскопии (БИК) и др.

Органическое хозяйство призвано заботиться о сохранении плодородия почв своих территорий

на долгие годы. Только в этом случае сельхозпредприятие может считаться органическим. Поэтому почвенный анализ следует проводить не однократно, а регулярно осуществлять мониторинг некоторых показателей, чтобы оценивать воздействие многолетней сельскохозяйственной деятельности на состояние почвы. Эти данные необходимы для разработки цифровой модели управления физиологическими и биохимическими процессами в хозяйстве для получения высококачественной органической продукции. Для оценки качества продукции также был выполнен ряд исследований: определение хроматографическим методом состава эфирного масла по 60 показателям; элементный анализ биомассы верхушечной части растений лаванды, из которых затем было получено эфирное масло (результаты получены в виде микроэлектронных фотографий и таблиц с содержанием основных макро- и микроэлементов).

Таким образом, очевиден вывод о том, что для развития органических земледельческих хозяйств требуется взаимодействие с исследовательскими лабораториями. Соответственно, в системе агропромышленного комплекса нашей страны должны быть специалисты исследовательских лабораторий, владеющие самыми современными методами химического и физико-химического анализа применительно к объектам агросферы. Российский государственный аграрный университет МСХА имени К. А. Тимирязева осуществляет подготовку магистров по программе «Агроэкологический менеджмент, химико-токсикологический, микробиологический анализ и оценка объектов агросферы» по направлению «Агрохимия и агропочвоведение», где одним из базисных компонентов являются химические дисциплины [20–22; 26]. Магистерская программа ориентирована на подготовку специалистов в области химического, биохимического, микробиологического и физико-химического контроля качества сельскохозяйственной продукции на всех этапах технологической схемы производства, хранения и переработки, оценки качества продукции по уровню содержания макро- и микрокомпонентов, токсикантов с учетом требований экологической безопасности и особенностей качественного и количественного состава, на организацию научной работы в области контроля качества и сертификации продукции. Выпускники этой магистерской программы успешно работают по профилю специальности, большинство – на предприятиях и в научно-исследовательских институтах, подведомственных Министерству сельского хозяйства. Многие трудятся на предприятиях в отделах входного контроля качества, а также в центрах Россельхознадзора и Роспотребнадзора. Один-два человека ежегодно идут в аспирантуру, таким образом подтверждая свою квалификацию в выбранной области.

Кроме того, на кафедре химии РГАУ-МСХА имени К. А. Тимирязева созданы программы для повышения квалификации: «Биологические и инструментальные методы контроля качества товаров народного потребления с использованием нанотехнологического оборудования и расходных материалов российских производителей», «Химические аспекты органического земледелия».

Первая программа направлена на формирование у обучающихся умения проводить аналитические определения физико-химических показателей методами термического, хроматографического анализа, молекулярной и атомной спектроскопии, электронной микроскопии, потенциометрии, пламенной фотометрии, методами химического анализа и др. Для этого обучающиеся осваивают соответствующие знания (правила отбора и подготовки проб для проведения аналитических определений; принципы методов термического, хроматографического анализа, молекулярной и атомной спектроскопии, электронной микроскопии и др., область их применения, технические характеристики и технику работы на соответствующих приборах; правила интерпретации результатов исследований и составления заключения в физико-химических методах анализа) и умения (проводить отбор проб и пробоподготовку образцов объектов агросферы, сырья и пищевой продукции для осуществления определений физико-химических показателей; производить аналитические определения на приборах; интерпретировать результаты аналитических определений).

Во второй программе реализуется комплексный научно-методический подход к обследованию органического сельскохозяйственного предприятия с целью подтверждения качества продукции класса «Органик», рассматривающий комплексную оценку всех компонентов системы органического производства «почва – растение – продукция». Обучающиеся получают знания о методах и методиках, необходимых для обследования почвы, учатся интерпретировать результаты, составлять заключения и рекомендации по улучшению плодородия на основе этих физико-химических показателей. Рассматриваются только разрешенные в органическом земледелии способы удобрения и обработки земли.

Специалисты, работающие с землей (агрономы, почвоведы, экологи), также должны владеть знаниями о методах лабораторной диагностики объектов агросферы, но на другом уровне. Для решения одной из основных профессиональных задач – проведение агротехнических мероприятий, направленных на повышение плодородия почв и урожайности возделываемых сельскохозяйственных культур, специалисты хозяйств должны понимать назначение физико-химических методов анализа;

правильно делать выбор, заказывая те или иные анализы; осуществлять отбор проб образцов объектов агросферы (почвы, воды, растений и др.) для определения физико-химических показателей; интерпретировать результаты лабораторных анализов; давать оценку плодородия почв и составлять рекомендации по агротехническим мероприятиям на основе результатов аналитических определений физико-химических показателей почвы, воды, растений; производить необходимые расчеты; осуществлять исследовательскую деятельность.

Для выполнения этих трудовых функций при подготовке специалистов агрономического профиля, кроме традиционно формируемых знаний фундаментальных разделов химии, необходимых для понимания основ динамических процессов в природе и техносфере, и количественных методов, описывающих химические процессы, обязательно следует уделить внимание формированию базовых представлений о современных методах химического и физико-химического анализа [27], их назначении и интерпретации результатов, а также методам количественной обработки информации. Базовая химическая подготовка осуществляется на химических дисциплинах бакалавриата и включает такие разделы, как свойства неорганических и органических веществ, химические и физико-химические явления, растворы, pH, законы Рауля, осмос, основы термодинамики, химическое равновесие, химическая кинетика, электрохимия, фазовые равновесия, поверхностные явления, адсорбция, дисперсные системы. В ходе изучения химии в бакалавриате формируются важные для этой группы специальностей умения: планирование и проведение эксперимента; понимание формул веществ; осуществление расчетов, связанных с химическими процессами или измерениями; интерпретация результатов эксперимента, формулирование выводов; владение методами обнаружения или получения химических веществ; прогнозирование и доказательство свойств соединений.

Основная компетенция специалистов по переработке продукции (технологи пищевых производств, технологи по переработке лекарственного и эфиромасличного сырья, биотехнологи) – перерабатывать органическую продукцию методами переработки, гарантирующими экологическую целостность и сохранение определяющих качественных признаков продукции на всех стадиях производственной цепочки. Для формирования способности и готовности этой группы специалистов к выполнению их трудовых функций также необходима базовая химическая подготовка,

включающая основные разделы неорганической, органической, аналитической, физической и коллоидной химии. Формируемые знания и умения нужны для способности и готовности специалиста управлять технологическим процессом, оценивать внесение планируемых изменений в технологию переработки с целью улучшения качества продукции, проводить отбор проб образцов сырья и пищевой продукции для осуществления определений физико-химических показателей на определенных этапах производственного процесса, интерпретировать полученные результаты, вести документацию, производить расчеты, осуществлять исследовательскую деятельность.

В таблице представлены компетенции специалистов, работающих в сфере производства, переработки и контроля качества органической продукции, для формирования которых требуются химические знания и умения, а также образовательные программы, в ходе которых происходит формирование химических знаний и умений.

Выводы

1. Органическое земледелие – развивающееся направление сельского хозяйства, имеющее благие цели, с одной стороны, и ряд нерешенных задач агрономического, почвоведческого, экономического, экологического, правового и образовательного характера – с другой. Квалифицированные кадры необходимы для успешной реализации органического земледелия в России.

2. Химическая подготовка специалистов для органического земледелия претерпевает некоторые изменения. Возрастает значение знаний о физико-химических, химических методах анализа, так как вся деятельность органического хозяйства связана с проведением лабораторных исследований. Сохраняется значимость базовой химической подготовки. Снижается значимость сведений о химических удобрениях и химических средствах защиты растений.

3. Определены химические знания и умения, необходимые для формирования профессиональных компетентностей трех групп специальностей, участвующих в развитии и реализации органического земледелия.

4. Рассмотрены образовательные программы (учебные дисциплины, направления подготовки, программы повышения квалификации), в ходе которых возможно формирование химических знаний и умений, необходимых для подготовки специалистов агропромышленного комплекса.

Таблица. Компетенции, основанные на химических знаниях и умениях специалистов, работающих в сфере производства, переработки и контроля качества органической продукции

Table. Competencies based on chemical knowledge and skills of specialists working in the field of production, processing and quality control of organic products

Компетенции	Умения	Знания	Возможные образовательные программы для формирования компетенций
Агрономы, почвоведы, агрохимики (плодородие почв, урожайность и качество сельскохозяйственных культур)			
Проводить агротехнические мероприятия, направленные на повышение плодородия почв и урожайности возделываемых сельскохозяйственных культур	Проводить отбор проб образцов объектов агросферы (почвы, воды, растений и др.) для осуществления определений физико-химических показателей Давать оценку плодородия почв, составлять рекомендации по агротехническим мероприятиям на основе результатов аналитических определений физико-химических показателей почвы, воды, растений Осуществлять необходимые расчеты Вносить удобрения, разрешенные в органическом земледелии	Знания о методах химического и физико-химического анализа Базовые знания фундаментальных разделов химии, необходимые для понимания основ динамических процессов в природе и техносфере Количественные методы, описывающие химические процессы, современные методы количественной обработки информации	Дисциплины бакалавриата: Химия неорганическая, аналитическая, физическая и коллоидная, органическая, физико-химические методы анализа, химия биологически активных веществ, химические средства защиты растений, токсикология пестицидов. Факультативы: методы идентификации неизвестного соединения
Технологи пищевых производств, технологи по переработке лекарственного и эфиромасличного сырья, биотехнологи (Переработка органической продукции)			
Перерабатывать органическую продукцию методами переработки, гарантирующими экологическую целостность и сохранение определяющих признаков продукции на всех стадиях производственной цепочки	Оценивать внесение планируемых изменений в технологию переработки с целью улучшения качества продукции Контролировать технологический процесс Проводить отбор проб образцов сырья и пищевой продукции для осуществления определений физико-химических показателей на определенных этапах производственного процесса Составлять документацию, касающуюся лабораторных исследований сырья и продукции	Базовые знания фундаментальных разделов химии, необходимые для понимания и управления динамическими процессами в природе и техносфере Правила отбора проб для проведения аналитических определений	Биотехнология пищевого сырья и продуктов растительного и животного происхождения

Окончание таблицы

Компетенции	Умения	Знания	Возможные образовательные программы для формирования компетенций
Специалисты лабораторий контроля качества сырья и готовой продукции, экологи (Лабораторные исследования)			
Проводить аналитические определения физико-химических показателей методами термического, хроматографического анализа, молекулярной и атомной спектроскопии, электронной микроскопии, потенциометрии, пламенной фотометрии, методами химического анализа и др.	Проводить отбор проб и пробоподготовку образцов объектов агрофитосферы (почвы, воды, растений и др.), сырья и пищевой продукции для осуществления определений физико-химических показателей Производить аналитические определения на приборах Интерпретировать результаты аналитических определений	Правила отбора и подготовки проб для проведения аналитических определений Принципы методов термического, хроматографического анализа, молекулярной и атомной спектроскопии, электронной микроскопии и др., область их применения, технические характеристики и технику работы на соответствующих приборах Правила интерпретации результатов исследований и составления заключения в физико-химических методах анализа	Магистерская программа «Агроэкологический менеджмент, химико-токсикологический и микробиологический анализ объектов агрофитосферы», программы повышения квалификации

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Продовольственная и сельскохозяйственная организация Объединённых Наций. URL: <http://www.fao.org/organicag/oa-faq/oa-faq1/ru/> (дата обращения: 12.08.2021).
2. Тарасова А. А., Галеев М. М. Производство органической продукции как фактор реализации национальных проектов // Наука и образование. 2020. Т. 3. № 3. С. 118.
3. О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации : Указ Президента Рос. Федерации от 01.12.2016 г. № 642 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201612010007> (дата обращения: 12.07.2021).
4. О производстве органической продукции : Законопроект № 372830-7 // Экономика и жизнь. URL: <https://www.eg-online.ru/document/law/376816/> (дата обращения: 12.07.2021).
5. Дмитриевская И. И., Белопухов С. Л., Багнавец Н. Л., Григорьева М. В. применение стимулятора роста растительного происхождения Рафитур для выращивания льна // Агрохимический вестник. 2020. № 3. С. 53–56.
6. Грачкова Ю. Л. Правовые проблемы обеспечения Российской Федерации овощами при условии осуществления органического земледелия // «Черные дыры» в Российском законодательстве. 2020. № 2. С. 79–80.
7. Крашенинников С. В., Анисифоров Т. С. Проблемы правового регулирования отношений в области производства органической продукции // Аграрное и земельное право. 2020. № 5. С. 58–60.
8. Бородычев В. В., Шевченко В. А., Лытов М. Н. Концептуальные подходы к оценке и выделению

участков неиспользуемых земель для создания проектов органического сельского хозяйства // Новые технологии. 2020. Т. 16, № 6. С. 58–69.

9. Бондарев Б. Е., Кочнева М. В., Сырцева И. П., Васина А. Д., Омельченко В. И. Проблемы развития органического земледелия в Российской Федерации // Теоретические и прикладные проблемы агропромышленного комплекса. 2020. № 3. С. 14–18.

10. Кулагина В. И., Рязанов С. С., Сунгатуллина Л. М., Хайруллина А. М., Тагиров Р. М., Андреева А. А., Рупова Э. Х. Оценка пригодности почв для органического земледелия // Российский журнал прикладной экологии. 2020. № 4. С. 19–25.

11. Стекольников К. Е. Органическое земледелие в России – благо или катастрофа? // Биосфера. 2020. Т. 12. № 1/2. С. 53–62.

12. Верзилина Н. Д., Стекольников К. Е. Проблемы органического земледелия в ЦЧР // Биологизация земледелия: перспективы и реальные возможности. Воронеж, 2019. С. 45–56.

13. Кочурко В. И., Абарова Е. Э., Зуев В. Н., Шпак М. Ю. Роль курса дисциплины «Основы органического земледелия» при подготовке специалистов аграрного профиля в университете // Органическое сельское хозяйство – дело молодых : материалы Междунар. конф., посвящ. 90-летию со дня рождения д-ра с.-х. наук Довбана К. И., г. Горки, 21 февр. 2018 г. Горки, 2018. С. 46–50.

14. Хахула В. С., Олешко А. Г., Козак Л. А., Коваленко Р. В. Основные подходы к формированию образовательных программ для подготовки агрономов – специалистов по органическому земледелию // Агроботаника. 2017. № 1. С. 5–10.

15. Белопухов С. Л., Байбеков Р. Ф., Старых С. Э. Оценка трансформации минералогического состава почв в органическом и традиционном земледелии термическими методами анализа // Достижения и перспективы научно-инновационного развития АПК : материалы Всерос. (нац.) науч.-практ. конф. с междунар. участием. Курган, 2020. С. 12–15.

16. Литвинский В. А., Гришина Е. А., Носиков В. В., Сушкова Л. О. Атомно-эмиссионная спектроскопия с индуктивно связанной плазмой для определения содержания меди в растениях и продукции растениеводства // Плодородие. 2018. № 5. С. 57–60.

17. Литвинский В. А., Гришина Е. А., Носиков В. В., Сушкова Л. О. Атомно-эмиссионная спектрометрия и микроволновая минерализация как комплексный инструментальный подход для определения содержания свинца в растениях и продукции растениеводства // Плодородие. 2018. № 6. С. 58–62.

18. Белопухов С. Л., Байбеков Р. Ф., Савич В. И., Гукалов В. В. Агроэкологическая оценка черноземов Крыма под культурой лаванды и использование приемов органического земледелия для оптимизации обстановки // Аграрная Россия. 2021. № 2. С. 42–48.

19. Белопухов С. Л., Старых С. Э., Куприянов А. Н., Григорьева М. В. Исследование качественного состава гумусовых кислот дерново-подзолистой почвы методом термического анализа // Природообустройство. 2020. № 3. С. 36–45. DOI: 10.26897/1997-6011-2020-3-36-45.

20. Григорьева М. В., Белопухов С. Л. Химические дисциплины в системе «бакалавриат – магистратура – аспирантура аграрного вуза» // История и педагогика естествознания. 2020. № 2. С. 5–8. DOI: 10.24411/2226-2296-2020-10201.

21. Григорьева М. В., Багнавец Н. Л., Белопухов С. Л. Проектные работы при обучении по магистерской программе «Химико-токсикологический анализ объектов агросферы» // Агроинженерия. 2020. № 2. С. 64–69. DOI: 10.26897/2687-1149-2020-2-64-69.

22. Белопухов С. Л., Григорьева М. В. Формирование познавательного интереса у студентов аграрного вуза при выполнении курсовых проектов // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В. П. Горячкина». 2019. № 6. С. 65–69. DOI: 10.34677/1728-7936-2019-6-65-69.

23. Григорьян Б. Р., Кольцова Т. Г., Сунгатуллина Л. М., Шевченко А. М. Методика оценки сельскохозяйственного предприятия на соответствие требованиям органического агропроизводства // Российский журнал прикладной экологии. 2016. № 2. С. 13–18.

24. ГОСТ 26205–91 Почвы. Определение подвижных соединений фосфора и калия по методу Мачигина в модификации ЦИНАО // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200023449> (дата обращения: 12.07.2021).

25. ГОСТ 26423–85 Почвы. Методы определения удельной электрической проводимости, pH и плотного остатка водной вытяжки // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200023484> (дата обращения: 12.07.2021).

26. Григорьева М. В., Белопухов С. Л. Магистерская программа «Агроэкологический менеджмент, химико-токсикологический и микробиологический анализ объектов агросферы»: формирование, становление, развитие // Современное состояние и приоритетные направления развития аграрной экономики и образования : материалы междунар. науч.-практ. конф., пос. Персиановский, 07 февр. 2019 г. Персиановский, 2019. С. 26–30.

27. Григорьева М. В., Белопухов С. Г., Дмитриевская И. И. Тест-методы в технологиях производства и переработки продукции растениеводства // Состояние, проблемы и перспективы развития аграрной науки на современном этапе : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Чебоксары, 2020. С. 130–133.

REFERENCES

1. Food and Agriculture Organization of the United Nations. URL: <http://www.fao.org/organicag/oa-faq/oa-faq1/ru/> (accessed 12.08.2021).
2. Tarasova A. A., Galeev M. M. Organic production as a factor of the implementation of national projects. *Science and Education*, 2020, vol. 3, no. 3, p. 118. (In Russ.).
3. On the strategy of scientific and technological development of the Russian Federation: the decree of the president of the Russian Federation № 642 dated 01.12.2016. *Official internet portal of legal information*. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201612010007> (accessed 12.07.2021). (In Russ.).
4. On the production of organic products: draft law № 372830-7. *Economy and life*. URL: <https://www.eg-online.ru/document/law/376816/> (accessed 12.07.2021). (In Russ.).
5. Dmitrevskaya I. I., Belopukhov S. L., Bagnavets N. L., Grigorieva M. V. The use of the plant growth stimulator Rafitur for the cultivation of flax. *Agrochemical Bulletin*, 2020, no. 3, pp. 53–56. (In Russ.).
6. Grachkova Yu. L. Legal problems of providing the Russian Federation with vegetables under the condition of organic farming. "Black Holes" in Russian Legislation, 2020, no. 2, pp. 79–80. (In Russ.).
7. Krashennnikov S. V., Anisiforov T. S. Problems of legal regulation of relations in the field of organic production. *Agrarian and Land Law*, 2020, no. 5, pp. 58–60. (In Russ.).
8. Borodychev V. V., Shevchenko V. A., Litov M. N. Conceptual approaches to the assessment and allocation of unused land plots for the creation of organic agriculture projects. *New Technologies*, 2020, vol. 16, no. 6, pp. 58–69. (In Russ.).
9. Bondarev B. E., Kochneva M. V., Syrtseva I. P., Vasina A. D., Omelchenko V. I. Problems of the development of organic farming in the Russian Federation. *Theoretical and Applied Problems of the Agro-Industrial Complex*, 2020, no. 3, pp. 14–18. (In Russ.).
10. Kulagina V. I., Ryazanov S. S., Sungatullina L. M., Hairullina A. M., Tagirov R. M., Andreeva A. A., Rupova E. H. Assessment of the suitability of soils for organic farming. *Russian Journal of Applied Ecology*, 2020, no. 4, pp. 19–25. (In Russ.).
11. Stekolnikov K. E. Organic farming in Russia – a blessing or a disaster? *Biosphere*, 2020, vol. 12, no. 1/2, pp. 53–62. (In Russ.).
12. Verzilina N. D., Stekolnikov K. E. Problems of organic farming in the Central Chernozem Region. *Biologization of agriculture: prospects and real opportunities*. Voronezh, 2019, pp. 45–56. (In Russ.).
13. Kochurko V. I., Abarova E. E., Zuev V. N., Shpak M. Yu. The role of the course of the discipline "Fundamentals of organic farming" in the training of agricultural specialists at the university. *Organic agriculture – the business of the young: proc. of the Intern. conf. dedicated to the 90th anniversary of Ph.D. Dovban K. I., Gorki, Febr. 21, 2018*. Gorki, 2018, pp. 46–50. (In Russ.).
14. Khakhula V. S., Oleshko A. G., Kozak L. A., Kovalenko R. V. The main approaches to the formation of educational programs for the training of agronomists – specialists in organic farming. *Agrobiology*, 2017, no. 1, pp. 5–10. (In Russ.).
15. Belopukhov S. L., Baibekov R. F., Sarykh S. E. Evaluation of the transformation of the mineralogical composition of soils in organic and traditional agriculture by thermal analysis methods. *Achievements and prospects of scientific innovative development of the agro-industrial complex: proc. of the All-Russ. (National) sci.-pract. conf. with intern. participation*. Kurgan, 2020, pp. 12–15. (In Russ.).
16. Litvinsky V. A., Grishina E. A., Nosikov V. V., Sushkova L. O. Inductively coupled plasma atomic emission spectroscopy for the determination of copper content in plants and crop production. *Fertility*, 2018, no. 5, pp. 57–60. (In Russ.).
17. Litvinsky V. A., Grishina E. A., Nosikov V. V., Sushkova L. O. Atomic emission spectrometry and microwave mineralization as an integrated instrumental approach for determining the lead content in plants and crop production. *Fertility*, 2018, no. 6, pp. 58–62. (In Russ.).
18. Belopukhov S. L., Baibekov R. F., Savich V. I., Gukalov V. V. Agroecological assessment of the Crimean chernozems under lavender culture and the use of organic farming techniques to optimize the situation. *Agrarian Russia*, 2021, no. 2, pp. 42–48. (In Russ.).
19. Belopukhov S. L., Sarykh S. E., Kupriyanov A. N., Grigorieva M. V. Investigation of the qualitative composition of humic acids in sod-podzolic soil by thermal analysis. *Environmental Management*, 2020, no. 3, pp. 36–45. DOI: 10.26897/1997-6011-2020-3-36-45. (In Russ.).
20. Grigorieva M. V., Belopukhov S. L. Chemical disciplines in the system "bachelor's – master's – postgraduate studies of an agricultural university". *History and Pedagogy of Natural Science*, 2020, no. 2, pp. 5-8. DOI: 10.24411/2226-2296-2020-10201. (In Russ.).
21. Grigorieva M. V., Bagnavets N. L., Belopukhov S. L. Project work during training under the master's program "Chemical and toxicological analysis of agricultural objects". *Agroengineering*, 2020, no. 2, pp. 64-69. DOI: 10.26897/2687-1149-2020-2-64-69. (In Russ.).
22. Belopukhov S. L., Grigorieva M. V. Formation of cognitive interest among students of an agricultural university when performing course projects. *Bulletin of the Federal State Educational Institution of Higher Professional Education "V. P. Goryachkin Moscow State Agroengineering University"*, 2019, no. 6, pp. 65–69. DOI: 10.34677/1728-7936-2019-6-65-69. (In Russ.).
23. Grigoryan B. R., Koltsova T. G., Sungatullina L. M., Shevchenko A. M. Methodology for assessing an agricultural enterprise for compliance with the requirements of organic agricultural production. *Russian Journal of Applied Ecology*, 2016, no. 2, pp. 13–18. (In Russ.).

24. State standard 26205-91 Soils. Determination of mobile phosphorus and potassium compounds by the Machigin method in the modification of the Central Institute of Agrochemical Services of Agriculture. *Electronic fund of legal and normative-technical documents*. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200023449> (accessed 12.07.2021). (In Russ.).
25. State standard 26423-85. Soils. Methods for determining the specific electrical conductivity, pH and dense residue of water extract. *Electronic fund of legal and normative-technical documents*. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200023484> (accessed 12.07.2021). (In Russ.).
26. Grigorieva M. V., Belopukhov S. L. Master's program "Agroecological management, chemical-toxicological and microbiological analysis of agricultural objects": creation, formation, development. *The current state and priority directions for the development of the agricultural economy and education: proc. of the Intern. sci.-pract. conf., Persianovsky, Feb. 07, 2019*. Persianovsky, 2019, pp. 26–30. (In Russ.).
27. Grigorieva M. V., Belopukhov S. G., Dmitrevskaya I. I. Test methods in the technologies for the production and processing of crop products. *State, problems and prospects for the development of agricultural science at the present stage: proc. of the All-Russ. sci.-pract. conf. with intern. participation*. Cheboksary, 2020, pp. 130–133. (In Russ.).
26. Grigorieva M. V., Belopukhov S. L. Master's program "Agroecological management, chemical-toxicological

Информация об авторах

Григорьева Марина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры химии Института агробиотехнологий, Российский государственный аграрный университет имени К. А. Тимирязева (Российская Федерация, 127550, г. Москва, ул. Тимирязевская, 49, e-mail: marina_gry@inbox.ru).

Белопухов Сергей Леонидович – доктор сельскохозяйственных наук, профессор, профессор кафедры химии Института агробиотехнологий, Российский государственный аграрный университет имени К. А. Тимирязева (Российская Федерация, 127550, г. Москва, ул. Тимирязевская, 49, e-mail: belopuhov@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 13.04.2021

После доработки 12.08.2021

Принята к публикации 13.08.2021

Information about the authors

Marina V. Grigorieva – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Chemistry, Institute of Agrobiotechnology, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy (49, Timiryazevskaya str., Moscow, 127550, Russian Federation, e-mail: marina_gry@inbox.ru).

Sergey L. Belopukhov – Doctor of Agriculture, Professor, Department of Chemistry, Institute of Agrobiotechnology, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy (49, Timiryazevskaya str., Moscow, 127550, Russian Federation, e-mail: belopuhov@mail.ru).

The paper was submitted 13.04.2021

Received after reworking 12.08.2021

Accepted for publication 13.08.2021

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-16

УДК 378+63 9.2

Научная статья

Подготовка специалистов по направлению «Рыболовство и аквакультура» в Кыргызском национальном аграрном университете им. К. И. Скрябина

Л. Т. Майгулакова

*Кыргызский национальный аграрный университет имени К. И. Скрябина
Бишкек, Кыргызская Республика
e-mail: Lidi48@mail.ru*

Э. И. Асанова

*Кыргызский национальный аграрный университет имени К. И. Скрябина
Бишкек, Кыргызская Республика
e-mail: asanovaeliza81@mail.ru*

Аннотация. Цель настоящей статьи – освещение процесса создания возможности подготовки специалистов-рыбоводов в Кыргызской Республике. Сейчас рыбоводство развивается успешно, вопрос подготовки специалистов этой хозяйственной отрасли актуален и решается при финансовой поддержке со стороны Министерства иностранных дел Финляндии при участии специалистов Университета Восточной Финляндии (УВФ). В статье изложены проблемы открытия нового направления в Кыргызском национальном аграрном университете (КНАУ) им. К. И. Скрябина «Рыболовство и аквакультура», для которого разработаны учебные планы для подготовки специалистов в двух направлениях: специалистов со степенью бакалавра по управлению рыболовством и аквакультурой и рыбоводов-техников, их подготовку планируется осуществлять в колледже. В учебных планах выделены циклы предметов по изучению гуманитарных и социально-экономических дисциплин, математических и естественно-научных дисциплин профессионального цикла. Для каждого предмета определены цели, содержание курса, форма обучения и оценка; трудоемкость (количество кредитов) предмета. Показан процесс становления направления и подготовки специалистов в области рыбоводства. Авторы статьи являются участниками коллектива преподавателей, которых готовили как будущих преподавателей предметов в области рыбоводства. В статье показан процесс взаимодействия в проекте FishEdu специалистов Университета Восточной Финляндии с администрацией и преподавателями КНАУ. Результатом этого взаимодействия стало открытие в КНАУ направления «Рыболовство и аквакультура» и специальности «Техник-рыбовод» (в колледже).

Ключевые слова: рыбоводство, подготовка, специалисты рыбоводы, проект FishEdu, тренинги

Для цитирования: Майгулакова Л. Т., Асанова Э. И. Подготовка специалистов по направлению «Рыболовство и аквакультура» в Кыргызском национальном аграрном университете им. К. И. Скрябина // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 3. С. 166–174. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-16>

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-16
Scientific Article

Training of specialists in the field of “Fishing and aquaculture” at the Kyrgyz National Agrarian University named after K. I. Skryabin

Maigulakova, L. T.

*Kyrgyz National Agrarian University named after K. I. Skryabin
Bishkek, Kyrgyzstan
e-mail: Lidi48@mail.ru*

Asanova, E. I.

*Kyrgyz National Agrarian University named after K. I. Skryabin
Bishkek, Kyrgyzstan
e-mail: asanova.eliza81@mail.ru*

Abstract. The purpose of the article is to highlight the process of creating opportunities for training fish farmers in the Kyrgyz Republic. Now fish farming is developing successfully in the country, the issue of training specialists in this economic sector is relevant, the Ministry of Foreign Affairs of Finland provides financial support, and the specialists from the University of Eastern Finland participate in resolving this issue. The article outlines the problems of opening a new direction of training “Fisheries and Aquaculture” at the K. I. Skryabin Kyrgyz National Agrarian University (KNAU). For this, curricula have been developed to train specialists on two directions: specialists with a bachelor’s degree in fisheries and aquaculture management, and fish breeder technicians, whose training will be carried out by the college. The curriculum includes cycles of subjects for the study of humanitarian and socio-economic disciplines, mathematical and natural science disciplines of the professional cycle; it defines goals, course content, a form of study and assessment for each subject; the complexity (number of credits) of the subject is determined. The article shows the process of formation of the direction and training of specialists in the field of fish farming. The authors of the article are members of a team of teachers who have been trained as future teachers of fish farming subjects. The article highlights the process of interaction of specialists of the University of Eastern Finland with the administration and teachers of KNAU in the FishEdu project. The result of this interaction was the opening of the direction “Fishing and Aquaculture” at KNAU and the specialty “Fish Breeder Technician” (in college).

Keywords: fish farming, education, fish breeders, FishEdu project, trainings

Citation: Maigulakova, L. T., Asanova, E. I. [Training of specialists in the field of “Fishing and aquaculture” at the Kyrgyz National Agrarian University named after K. I. Skryabin]. *Professional education in the modern world. 2021, vol. 11, no. 3, pp. 166–174.* DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-16>

Введение. Рыбы являются значительной частью биологических организмов на Земле. Они обитают практически во всех водоемах. Однако люди с давних времен [1, с. 64–77] научились искусственно разводить рыб. Искусственное разведение в настоящее время имеет разные формы: в естественных водоемах, искусственных прудах, бассейнах, бассейнах с устройством замкнутого водоснабжения (УЗВ), водохранилищах.

Рыбоводство получило широкое распространение во всех странах мира [2, с. 3–89]. В Республике Кыргызстан имеется потенциал для разведения рыб – это естественные водоемы и искусственные (водохранилища, пруды, бассейны). Но рыбоводство не было развито, так как менталитет

киргизов отличается тем, что они предпочитают мясо. Заниматься рыбоводством стали с 30-х гг. прошлого столетия. Оно не было крупномасштабным и только в последние годы при содействии Продовольственной и сельскохозяйственной организации объединённых наций (Food and Agriculture Organization, ФАО) получило развитие.

Любая отрасль требует специалистов, и рыбоводство невозможно без специалистов-рыбоводов. До настоящего времени учебные заведения у нас не осуществляли подготовку таких специалистов. О значимости специалистов-рыбоводов и их подготовки свидетельствуют многие литературные источники. Авторы отмечают, что в развитии аквакультуры есть ряд проблем и для их решения вузам

необходимо направить усилия на подготовку и переподготовку квалифицированных кадров [3, с. 32–38; 4, с. 4–12; 5, с. 326–336; 6, с. 16–19; 7, с. 105–108]. Участники IV Международной научно-технической конференции по аквакультуре считают, что товарное рыбоводство наряду с рыболовством может стать гарантом продовольственной безопасности, надежным поставщиком пищевой рыбной продукции на внутреннем рынке [2]. Одним из условий его развития является подготовка дипломированных специалистов в этой сфере деятельности.

Знакомясь с научной литературой по подготовке специалистов в области рыбоводства, мы видим, что те вузы, которые уже давно выпускают специалистов в этой области, работают над совершенствованием профессионального уровня при подготовке специалистов [8, с. 2]. При этом обсуждаются вопросы качества подготовки специалистов, учитывается необходимость модернизации учебного процесса, стремление приблизить образовательный процесс к международным стандартам за счет внедрения новых систем подготовки кадров. Механизм этого процесса, как отмечают исследователи, сложный, поэтому они предлагают поэтапное и последовательное внедрение механизмов приведения образовательного процесса в соответствие современным требованиям [9, с. 1–2].

Большое внимание уделяется переподготовке и повышению квалификации специалистов в области рыбного хозяйства. Здесь применяются образовательные системы с использованием разных профилей и специализаций при получении профессии [8, с. 2; 15, с. 4]. Есть сообщения о проблеме нехватки квалифицированных кадров в области аквакультуры и перспективности развития непрерывного среднего и высшего образования [10].

При подготовке специалистов важно, чтобы студенты приобретали в процессе обучения профессиональные качества, а для этого, как отмечает А. А. Зайцев, необходим компетентностный подход к процессу образования, поэтому наряду с теоретическим материалом студент должен получать практические навыки во время лабораторных и практических занятий [11, с. 3–5].

Вопрос о подготовке специалистов-рыбоводов в нашей республике был решен в ходе проекта FishEDU, финансируемого Министерством иностранных дел Финляндии. В 2016 г. был заключен договор между Кыргызским национальным аграрным университетом (КНАУ) им. К. И. Скрябина и Университетом Восточной Финляндии (УВФ).

Постановка задачи. Целью этого проекта было открытие нового направления в учебном процессе университета – «Рыболовство и аквакультура».

Методология и методы исследования. Специалистов-рыбоводов готовят преподаватели. Поскольку в Республике Кыргызстан не было учебного заведения, в котором осуществлялась

подготовка преподавателей по этому направлению, этот вопрос стал первоочередным. В связи с этим на базе КНАУ им. К. И. Скрябина с самого начала проекта одновременно с подготовкой учебных планов проводилась работа по подбору и подготовке преподавателей – специалистов в области рыбоводства как в вузе, так и в колледже.

Методы подготовки специалистов-преподавателей всесторонние и разнообразные. Подготовка проводилась по различным направлениям. Далее отобразим все стороны разработки нового направления в учебном процессе на базе КНАУ им. К. И. Скрябина и Агротехнического колледжа (АТК).

Результаты. Реализация внедрения в учебный процесс КНАУ им. К. И. Скрябина нового направления проводится на основе проекта FishEDU «Развитие и укрепление образовательного потенциала в сфере рыболовства и аквакультуры в Кыргызской Республике», который осуществляется в рамках программы HEI ICI «Инструмент институционального сотрудничества высших учебных заведений», курируется Агентством по образованию Финляндии (EDUFI) и финансируется Министерством иностранных дел Финляндии. Он начался в 2016 г. и выполнялся одновременно в четырех направлениях.

Первое направление – подготовка материалов для учебного процесса: учебных планов, где отражены цели и задачи по каждому предмету. Эту работу проводила группа преподавателей КНАУ и колледжа, задействованных в проекте совместно со специалистами Университета Восточной Финляндии (УВФ).

Второе направление – работа преподавателей по закрепленным за ними пилотируемым предметам по разработке учебно-методических комплексов (УМК). Это работа проводилась непосредственно с преподавателями УВФ во время приезда финских специалистов, а также в режиме онлайн-обсуждений, по электронной почте и скайпу. Практические и лабораторные показательные занятия с нами проводились в лаборатории, созданной, оборудованной и подготовленной для проведения этих занятий, и на выездных занятиях на водохранилище, в рыбные хозяйства.

Третье направление – проведение тематических педагогических тренингов преподавателями УВФ, которые приезжали в наш университет, а также во время поездки наших преподавателей в Финляндию – в Университет Восточной Финляндии.

Четвертое направление – ознакомление с различными методами воспроизводства и разведения разных видов рыб во время посещения предприятий, связанных с рыбоводством.

Проект начался с разработки учебных планов для подготовки будущих специалистов-рыбоводов

на базе факультета технологии производства переработки сельскохозяйственной продукции (рис. 1) и рыбоводов-техников на базе АТК (рис. 2) при КНАУ. В этих планах обозначены цель учебной программы, которая сводится к тому, чтобы обучать квалифицированных специалистов в области рыболовства и аквакультуры. Для осуществления этой цели в учебном плане разработаны модули, включающие цикл гуманитарных и социально-экономических дисциплин, цикл математических и естественнонаучных дисциплин и профессиональный цикл.

Цикл гуманитарных и социально-экономических дисциплин включает базовый компонент (5 предметов), вариативный компонент (2 предмета), и факультативный компонент (1 предмет), по этому циклу – всего 36 кредитов, цикл математических и естественно-научных дисциплин – базовый компонент (4 предмета), вариативный (2 предмета) и факультативный курс (один из двух по выбору), по этому циклу – всего 21 кредит.

Учебный курс предполагает в ходе обучения приобретение студентами профессиональных и практических навыков. Профессиональный цикл включает базовый компонент (109 кредитов) который содержит (23 предмета), и вариативный (35 кредитов) с девятью направлениями, а также факультативные курсы (12 кредитов) с тремя направлениями (выбрать можно два курса). Практическая работа включает учебные туры (4 кредита); стажировки (5 кредитов); практическую работу, связанную с дипломной работой (6 кредитов). Всего 16 кредитов.

Итоговая государственная аттестация предполагает сдачу экзамена и выполнение итоговой

аттестационной работы (12 кредитов). Далее в учебном плане дано описание каждого предмета с определением цели обучения; результатов обучения; содержание курса; формы обучения и оценки.

Аналогичный учебный план составлен для колледжа. В них определены базовый и профессиональный комплексы предметов, необходимые для подготовки квалифицированных специалистов в области аквакультуры. Затем был подобран коллектив преподавателей из числа преподавателей КНАУ и колледжа и за ними распределены все предметы. Из всех дисциплин, которые должны преподаваться, выделены те, которые были объединены в группу пилотируемых. Они стали той основой, по которой велась разработка и методика преподавания со специалистами УВФ, курировавшими эти предметы до начала преподавания их. УМК этих предметов составлялись нашими преподавателями.

Методики проведения некоторых лабораторных работ показаны непосредственно преподавателями УВФ в условиях лаборатории нашего университета и при посещении естественных и искусственных водоемов. Так, во время второго, пилотируемого специалистами УВФ тренинга, были проведены семинары и практические занятия по лимнологии, гидробиологии, физиологии рыб, заболеваниям рыб (рис. 3–5).

Педагогические тренинги были посвящены проблеме преподавания и имели специфику обучения студентов в европейских вузах. Приведем цикл педагогических тренингов (табл.)

В процессе проведения первого тренинга были поставлены следующие вопросы: «Введение в высшее учебное заведение», «Мой преподавательский

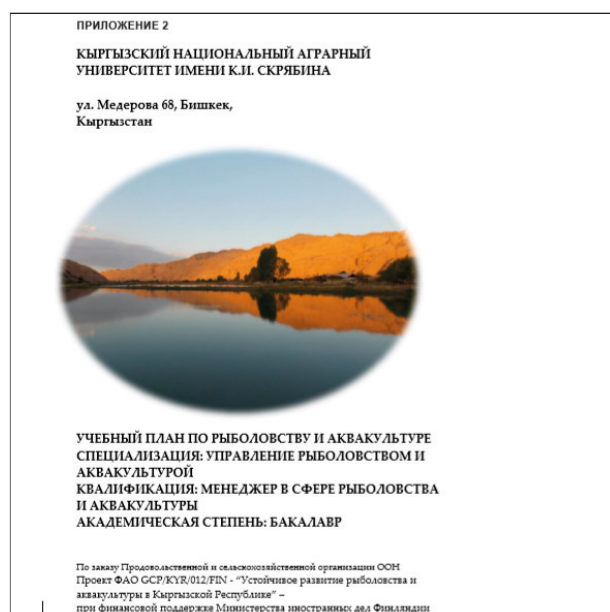


Рис. 1. Учебный план для вуза
Fig. 1. University curriculum



Рис. 2. Учебный план для колледжа
Fig. 2. College curriculum



Рис. 3. Тренинг по физиологии
Fig. 3. Physiology training



Рис. 4. Забор проб воды для исследования
Fig. 4. Taking water samples for research



Рис. 5. Отбор гидробионтов
Fig. 5. Selection of hydrobionts

профиль», «Планирование уроков». Каждое задуманное дело начинается с плана, поэтому каждый урок должен быть распланирован заранее. Чтобы занятие проходило плодотворно, важно запланировать занятия так, чтобы выяснить базовые знания по теме урока, вспомнить материал прошлого занятия, дать новый материал, дать возможность самостоятельно поработать студентам и подвести итоги.

Второй педагогический тренинг посвящен преподаванию и обучению как процессам взаимодействия в вузе. В педагогической деятельности очень важным является психологический климат в коллективе и вопросы взаимодействия по вертикали и горизонтали. На этом тренинге были как лекционные занятия, так и игровые, где показывались различные проблемные ситуации и возможные выходы из них.

Во время третьего тренинга мы ознакомились с методологией гибкой и цифровой средой обучения и возможности использования современных

информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в педагогической практике (Kahoot, Answer garden, Google form и др.).

Четвертый педагогический курс проходил в Финляндии непосредственно в УВФ. Применение методов ориентированного обучения, устойчивого образования и проблемно-ориентированного метода дает возможность проводить занятия в интерактивном аспекте. Такие занятия учат студентов принимать решения, производить поиск, то есть активно разрабатывать эту тему.

Все тренинги и занятия были проведены в режиме интерактивности. Приведем модель взаимодействия преподавателя и студентов, принятую в педагогике в прошлом (рис. 6).

Интерактивные методы предполагают взаимодействие как по вертикали, так и по горизонтали. Они повышают активность студентов и при этом студенты, взаимодействуя с преподавателем, побуждают преподавателя постоянно повышать

Таблица. Цикл педагогических тренингов

Table. The cycle of pedagogical trainings

№ п/п	Тема тренинга	Содержание тренинга
1	Планирование уроков	Распределение времени занятия с учетом применением интерактивных методов обучения
2	Преподавание и обучение как процесс взаимодействия	Применение элементов социального взаимодействия при обучении студентов
3	Методология гибкой и цифровой среды обучения	Применение возможностей внедрения ИКТ и ТРАСК в учебный процесс
4	Методы запрос ориентированного обучения и устойчивого образования.	Использование подходов для ориентированного обучения студентов – умения ставить вопрос, находить ответы и оформлять с использованием постеров, кластеров, портфолио и др.
5	Оценка в педагогической деятельности	Умение оценивать знания студентов на протяжении занятия – диагностическая, промежуточная и итоговая оценки

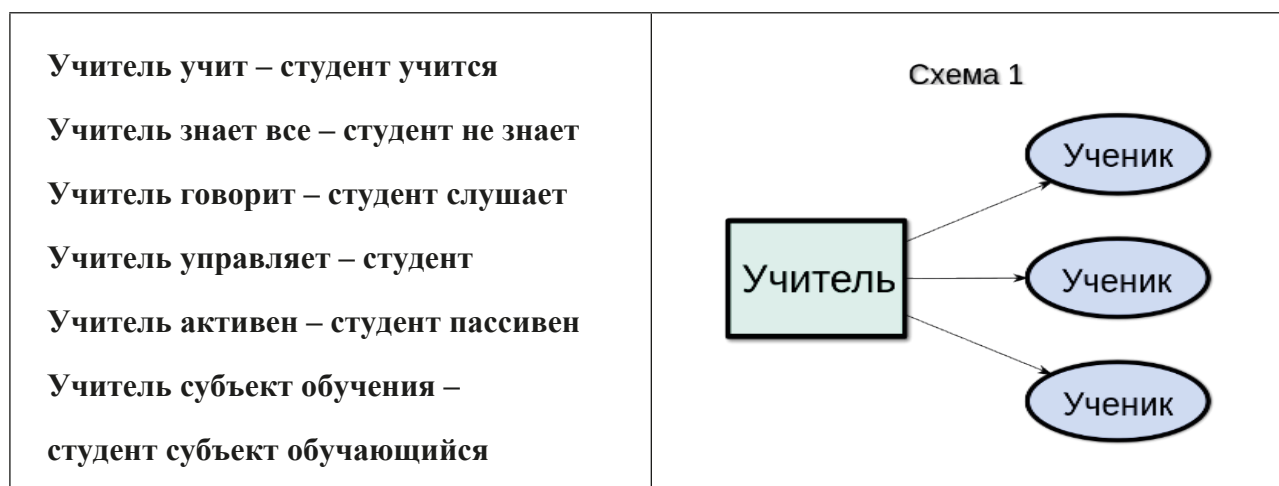


Рис. 6. Модель взаимодействия преподавателя и студентов в прошлом
Fig. 6. The model of interaction between a teacher and students in the past

уровень своей компетентности. Взаимодействие между студентами обеспечивается и на занятиях, и вне занятий. На занятиях преподаватель может объединить в группу студента, понимающего материал, и слабого студента. Взаимодействуя, сильный помогает слабому.

В плане проекта мы также прошли курс повышения компьютерной грамотности с использованием методов MS Excel, MS Power Point и др. В наше время, когда работает интернет, важно уметь использовать его для получения информации. Возможности интернета обширные, и информация, содержащаяся в нем, многообразна. Умение находить нужную информацию необходимо как преподавателям, так и студентам. В Финляндии для нас был проведен тренинг по теме «Методы поиска информации» (мы выбирали тему и проводили поиск информации по <https://elibrary.ru>, <https://cyberleninka.ru>, <https://diss.rsl.ru>, Google scholar и др.).

Для лабораторных и практических занятий необходима живая и мертвая, свежая рыба. Студенты должны на занятиях получать практический опыт, поэтому в плане проекта было заложено создание бассейна для разведения рыбы, которую можно использовать на занятиях. Бассейн запланирован на территории университета, водообеспечение этого бассейна должно было проводиться артезианской водой. В настоящее время бассейн построен, пробурена скважина для артезианской воды, получена вся необходимая документация.

В процессе подготовки преподавателей проводились практические работы. Так, при содействии Департамента рыбного хозяйства и ФАО проведено выездное занятие по воспроизводству карпа со специалистом из Венгрии (рис. 7, 8).

Вопросы, связанные с рыбоводством, такие как содержание рыбных кормов; кормление; сортировка

рыбы; плотность посадки; регулирование уровня рН, кислорода, измерение температуры воды в бассейнах; общая гигиена прудов; предотвращение болезней; обращение с мертвой рыбой, были тщательно разработаны во время тренинга, проведенного специалистом из Финляндии (рис. 9).

Во время поездки в Финляндию мы посетили несколько рыбоводных хозяйств и предприятий, связанных рыбоводством. На территории УВФ есть лаборатория по изучению очистки воды. Это большой цех, оборудованный в натуральную величину системой по очистке воды. Нам были показаны системы по очистке поверхностных и грунтовых вод и рассказано о принципах их очистки; системы по очистке сточных вод и принципы их очистки. Эти сведения нам будут нужны при изучении следующих вопросов:

- разведение рыб в рыбоводных хозяйствах (здесь следует знать, какую воду можно использовать и как ее очищать);
- воспроизводство рыб (в воспроизводстве рыб качество имеет большое значение как при содержании производителей, оплодотворенной икры, так и при выращивании личинок, мальков, сеголетков);
- болезни рыб, так как многие болезни являются следствием нечистой воды.

Кроме того, мы посетили лабораторию аквапоники, которая находится на территории УВФ. Смысл аквапоники состоит в том, чтобы выращивать рыбу и растения в условиях замкнутой системы. Здесь отходы жизнедеятельности рыб помогают росту растений, а растения в свою очередь, используя органические отходы рыб, очищают воду.

В г. Луакаа мы посетили Национальный институт рыбных ресурсов. Этот институт был организован в 70-е годы прошлого столетия как генетический банк данных, его цель – сохранение рыбных ресурсов. Нам показали и рассказали о рыбах, которых



Рис. 7. Введение карпу гормона для стимуляции овуляции

Fig. 7. The introduction of a hormone to carp to stimulate ovulation



Рис. 8. Получение икры для воспроизводства карпа
Fig. 8. Obtaining caviar for carp reproduction



Рис. 9. Во время проведения тренинга
Fig. 9. During the training

они выращивают: это кумжа (речная форель), лососевые, сиг, нельма (занесена в красную книгу) и др. Мы увидели весь процесс выращивания рыб. Деятельность этого производства заключается в выращивании рыбы не только для потребления, но и продажи икры, посадочного материала для зарыбления частных прудов и даже моря.

Во время посещения завода по приготовлению кормов для рыб «RAISIO» нам показали весь процесс приготовления кормов для рыб и ассортимент кормов. Знания о кормах и кормлении нужны на занятиях по кормлению рыб, на физиологии и на занятиях по другим предметам.

Далее следовало посещение завода «Clewet» – предприятия по разработке и реализации оборудования по замкнутому водоснабжению. В современных условиях неблагополучия экологической ситуации такая система дает возможность выращивания рыбы с небольшим расходом воды.

При посещении колледжа нам рассказали, как у них проходит учебный процесс обучения специалистов по рыбному хозяйству, показали производственную базу – бассейны для разведения рыбы, цех по приготовлению рыбных продуктов и др.

Заключение. В Кыргызстане в последние годы при содействии ФАО успешно развивается рыбоводство, поэтому появилась необходимость в специалистах-рыбоводах. Этот вопрос решается с помощью совместного кыргызско-финского проекта FishEDU, финансируемого Министерством иностранных дел Финляндии на базе сотрудничества двух университетов: КНАУ им. К. И. Скрябина и Университета Восточной Финляндии.

В настоящее время подготовлены преподаватели-специалисты в области рыбоводства, которые

преподают предметы по аквакультуре, закрепленные за ними. Разработаны и утверждены УМК по всем предметам, по направлению обучения студентов. Все УМК пилотных предметов согласованы и одобрены специалистами УВФ.

В 2018 г. был набран курс студентов для подготовки бакалавров и в колледже для подготовки рыбоводов и техников. Набранный в 2018 г. пилотный курс уже учится на третьем курсе. Обучение у них проходит по программам УМК, которые были разработаны в проекте FishEDU. Базовой основой обучения студентов-рыбоводов являются аудитории и лаборатории нашего университета и колледжа, выездные занятия проводятся в рыбных хозяйствах. Для проведения занятий с использованием рыбы предусмотрено проектом создание бассейна. Для обеспечения водой бассейна была пробурена скважина для подачи артезианской воды. При этом подготовлена документация и получено разрешение всех инстанций.

Выводы. 1. Рыбоводство всегда требует наличия специалистов. 2. До настоящего времени в Кыргызстане не было вуза, где бы готовили специалистов по рыбоводству. 3. В результате проекта между КНАУ и Финляндией открыто в КНАУ новое направление подготовки специалистов-рыбоводов со средним и высшим образованием. 4. Разработаны учебные планы и подготовлены УМК для университета и колледжа. 5. Подготовлена группа преподавателей предметов по рыбоводству. 6. Разработаны техническая документация по созданию бассейна по разведению рыб как подсобное строение для проведения учебных занятий и построен бассейн.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тренклер И. В., Шишанов Г. А., Шишанова Е. И. Мировое рекреационное рыболовство. Часть 1. История и основные направления развития // Рыбоводство и рыбное хозяйство. 2018. № 10. С. 64–77.
2. Рыболовство-Аквакультура: материалы IV Междунар. науч.-техн. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, Владивосток, 17–18 апр. 2018 г. Владивосток: Дальневост. гос. техн. рыбохоз. ун-т, 2018. 401 с.
3. Васильев А. А. Направлению «Водные биоресурсы и аквакультура» ФГБОУ ВО «Саратовский ГАУ» – 10 лет. Успехи, достижения и перспективы // Переход на федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. Лучшие практики рыбохозяйственного образования: IV Всерос. межвуз. науч.-метод. конф. (Калининград, 4–5 окт. 2015): сб. науч. работ. Калининград, 2016. С. 32–38.
4. Волкогон В. А. Научно-образовательный потенциал вузов, осуществляющих подготовку профессиональных кадров для рыбной отрасли России. Калининград: Изд-во КГТУ, 2015. С. 4–12.
5. Лагуткина Л. Ю. Аквакультура: приоритеты, ресурсы, технологии // Вестник Астраханского государственного технического университета. Серия: Рыбное хозяйство. 2010. № 1. С. 326–336.
6. Рязанова Т. В. Мониторинг проблем подготовки квалифицированных кадров для рыбной промышленности Азово-Черноморского бассейна // Морские технологии: проблемы и решения. 2020. С. 16–19.
7. Тылик К. В. Современные тенденции и потенциал подготовки специалистов в области аквакультуры // Переход на федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. Лучшие практики рыбохозяйственного образования: VI Нац. межвуз. науч.-метод. конф. (Санкт-Петербург, 13–15 сент. 2017): сб. науч. работ. Калининград, 2018. С. 20–26.
8. Головина Н. А., Данилова Е. А. Современные требования профессиональной подготовки студентов по направлению «Водные биоресурсы и аквакультура» в Дмитровском рыбохозяйственном технологическом университете (филиале) ФГБОУ ВО «АГТУ» И УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия» // Переход на федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. Лучшие практики рыбохозяйственного образования: IV Всерос. межвуз. науч.-метод. конф. (Калининград, 4–5 окт. 2015): сб. науч. работ. Калининград, 2016. С. 39–44.
9. Волкогон В. А., Недоступ А. А., Уманский С. А. О формировании системы профессиональных квалификаций в рыбном хозяйстве России // Переход на федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. Лучшие практики рыбохозяйственного образования: IV Всерос. межвуз. науч.-метод. конф. (Калининград, 4–5 окт. 2015): сб. науч. работ. Калининград, 2016. С. 4–17.
10. Лагуткина Л. Ю., Мартыанов А. С. Подготовки высококвалифицированных кадров для рыбной отрасли: прикладные задачи оптимизации технологических процессов в аквакультуре // Наука и практика – 2017: материалы Всерос. междисциплинар. науч. конф. Астрахань, 2017. С. 8–9.
11. Зайцев А. А., Соколов А. В., Насонова Н. А. Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров-рыбоводов на производственной практике // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2018. № 1. С. 190–194.
12. Тылик К. В. Принципы формирования примерной основной образовательной программы нового поколения (ФГОС 3+) по направлению подготовки «Водные биоресурсы и аквакультура» // Переход на федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования. Лучшие практики рыбохозяйственного образования: Третья Всерос. межвуз. науч.-метод. конф. (Астрахань, окт. 2014): материалы. Калининград, 2015. С. 49–53.
13. Тылик К. В. Подготовка кадров по направлению «Водные биоресурсы и аквакультура» в условиях реформирования системы высшего образования в Российской Федерации // Переход на федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования. Лучшие практики рыбохозяйственного образования: Третья Всерос. межвуз. науч.-метод. конф. (Астрахань, окт. 2014): материалы. Калининград, 2015. С. 43–48.
14. Тылик К. В. Профессиональный стандарт как инструмент развития профессиональных квалификаций // Переход на федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. Лучшие практики рыбохозяйственного образования: IV Всерос. межвуз. науч.-метод. конф. (Калининград, 4–5 окт. 2015): сб. науч. работ. Калининград, 2016. С. 80–86.
15. Морузи И. В., Моисеев Н. Н. Подготовка специалистов рыбоводов в Новосибирском госагроуниверситете // Рыбоводство и рыбное хозяйство. 2006. № 4. С. 44–46.

REFERENCES

1. Trenkler I. V., Shishanov G. A., Shishanova E. I. World recreational fishing. Part 1. History and main directions of development. *Fish Farming and Fisheries*, 2018, no. 10, pp. 64–77. (In Russ.).
2. *Fishing-Aquaculture: proc. of the IV Intern. sci.-tech. conf. of students, postgraduates and young scientists, Vladivostok, Apr. 17-18, 2018.* Vladivostok, Far Eastern State Tech. Fisheries Univ., 2018, 401 p. (In Russ.).

3. Vasiliev A. A. 10 years of the direction "Aquatic biological resources and aquaculture" of the FSBEI HE Saratov State Agrarian University. Successes, achievements and prospects. *Transition to federal state educational standards of higher education. Best practices of fisheries education: IV All-Russ. inter-univ. sci.-method. conf. (Kaliningrad, Oct. 4-5, 2015): coll. of sci. works.* Kaliningrad, 2016, pp. 32–38. (In Russ.).
4. Volkogon V. A. *Scientific and educational potential of universities that train professional personnel for the fishing industry of Russia.* Kaliningrad, KSTU Publ., 2015, pp. 4–12. (In Russ.).
5. Lagutkina L. Yu. Aquaculture: priorities, resources, technologies. *Bulletin of the Astrakhan State Technical University. Series: Fisheries*, 2010, no. 1, pp. 326–336. (In Russ.).
6. Ryazanova T. V. Monitoring of the problems of training qualified personnel for the fishing industry of the Azov-Black Sea basin. *Marine technologies: problems and solutions*, 2020, pp. 16–19. (In Russ.).
7. Tylik K. V. Current trends and potential for training specialists in the field of aquaculture. *Transition to federal state educational standards of higher education. Best practices of fisheries education: VI Nat. inter-univ. sci.-method. conf. (Saint Petersburg, Sept. 13–15, 2017): coll. of sci. works.* Kaliningrad, 2018, pp. 20–26. (In Russ.).
8. Golovina N. A., Danilova E. A. Modern requirements for professional training of students on the direction "Aquatic biological resources and aquaculture" at the Dmitrov Fisheries Technological University (branch) of the FSBEI HE "ASTU" and the Belarusian State Agricultural Academy. *Transition to federal state educational standards of higher education. Best practices of fisheries education: IV All-Russ. inter-univ. sci.-method. conf. (Kaliningrad, Oct. 4–5, 2015): coll. of sci. works.* Kaliningrad, 2016, pp. 39–44. (In Russ.).
9. Volkogon V. A., Nedostup A. A., Umansky S. A. On the formation of the system of professional qualifications in the fisheries of Russia. *Transition to federal state educational standards of higher education. Best practices of fisheries education: IV All-Russ. inter-univ. sci.-method. conf. (Kaliningrad, Oct. 4–5, 2015): coll. of sci. works.* Kaliningrad, 2016, pp. 4–17. (In Russ.).
10. Lagutkina L. Yu., Martyanov A. S. Training of highly qualified personnel for the fishing industry: applied problems of optimization of technological processes in aquaculture. *Science and practice – 2017: proc. of All-Russ. interdiscipl. sci. conf.* Astrakhan, 2017, pp. 8–9. (In Russ.).
11. Zaitsev A. A., Sokolov A. V., Nasonova N. A. Formation of professional competence of future fish-breeding engineers in industrial practice. *Proceedings of the Baltic State Academy of Fishing Fleet: Psychological and Pedagogical Sciences*, 2018, no. 1, pp. 190–194. (In Russ.).
12. Tylik K. V. Principles of forming an approximate basic educational program of a new generation (FSSES 3+) on the direction of training "Water bioresources and aquaculture". *Transition to federal state educational standards of higher education. Best practices of fisheries education: The 3rd All-Russ. inter-univ. sci.-method. conf. (Astrakhan, Oct. 2014): materials.* Kaliningrad, 2015, pp. 49–53. (In Russ.).
13. Tylik K. V. Training of personnel on the direction "Aquatic biological resources and aquaculture" in the context of reforming the higher education system in the Russian Federation. *Transition to federal state educational standards of higher education. Best practices of fisheries education: The 3rd All-Russ. inter-univ. sci.-method. conf. (Astrakhan, Oct. 2014): materials.* Kaliningrad, 2015, pp. 43–48. (In Russ.).
14. Tylik K. V. Professional standard as a tool for the development of professional qualifications. *Transition to federal state educational standards of higher education. Best practices of fisheries education: IV All-Russ. inter-univ. sci.-method. conf. (Kaliningrad, Oct. 4-5, 2015): coll. of sci. works.* Kaliningrad, 2016, pp. 80–86. (In Russ.).
15. Moruzi I. V., Moiseev N. N. Training of fish breeders at the Novosibirsk State Agrarian University. *Fish Farming and Fisheries*, 2006, no. 4, pp. 44–46. (In Russ.).

Информация об авторах

Майгулакова Лидия Тоялыевна – кандидат ветеринарных наук, доцент, Кыргызский национальный аграрный университет имени К. И. Скрябина (Кыргызская Республика, 720005, г. Бишкек, e-mail: Lidi48@mail.ru).

Асанова Элиза Ишембековна – кандидат биологических наук, и. о. доцента, Кыргызский национальный аграрный университет имени К. И. Скрябина (Кыргызская Республика, 720005, г. Бишкек, e-mail: asanovaeliza81@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 11.05.2021

После доработки 18.08.2021

Принята к публикации 20.08.2021

Information about the authors

Lidia T. Maigulakova – Candidate of Veterinary Sciences, Associate Professor, Kyrgyz National Agrarian University named after K. I. Skryabin (Bishkek, 720005, Kyrgyzstan, e-mail: Lidi48@mail.ru).

Eliza I. Asanova – Candidate of Biological Sciences, acting Associate Professor, Kyrgyz National Agrarian University named after K. I. Skryabin (Bishkek, 720005, Kyrgyzstan, e-mail: asanovaeliza81@mail.ru).

The paper was submitted 11.05.2021

Received after reworking 18.08.2021

Accepted for publication 20.08.2021

III ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-17
УДК 331.108.45: 35.082.2
Оригинальная научная статья

Талант-менеджмент в условиях государственной службы (на примере Казахстана и России)

Л. Н. Антилогова

*Омский государственный педагогический университет
Омск, Российская Федерация
e-mail: antilogova@yandex.ru*

Д. В. Лазаренко

*филиал Академии государственного управления при Президенте Республики Казахстан
по Северо-Казахстанской области
Петропавловск, Республика Казахстан
e-mail: mitya1981-07@inbox.ru*

Аннотация. Процесс совершенствования качества оказания государственных услуг напрямую зависит от профессионализма кадров государственной службы. В связи с этим необходимо постоянно заниматься их профессиональной подготовкой и повышением уровня развития их профессиональных компетенций, стремиться к формированию максимальной продуктивности и эффективности их деятельности. Все эти вопросы входят в ставшее популярным в последнее время направление – талант-менеджмент, призванное эффективно использовать качества сотрудников, что позволит им вносить существенный вклад в развитие организации. В статье рассматриваются примеры применения системы талант-менеджмента как с точки зрения направления развития человеческого капитала организации, так и с позиции проектирования компетенций, повышения эффективности деятельности, а также как метода формирования кадрового резерва. Приводится опыт использования системы управления талантами в российской науке, анализируется состояние и варианты применения различных моделей талант-менеджмента учеными и практиками Казахстана. Описывается собственный опыт участия в различных научно-исследовательских проектах, направленных на поиск, развитие и сопровождение талантов в условиях государственной службы. Приводится пример такого проекта по отбору талантливой молодежи (студентов выпускных курсов), в перспективе желающих поступить на государственную службу в Республике Казахстан и России. В заключение делаются выводы о влиянии трендов модернизации государственной службы Казахстана и России на развитие модели отбора и управления талантами в этой системе профессиональной деятельности.

Ключевые слова: талант-менеджмент, государственные служащие, государственная служба, рекрутинг, профессиональные компетенции, профессиональная подготовка

Для цитирования: Антилогова Л. Н., Лазаренко Д. В. Талант-менеджмент в условиях государственной службы (на примере Казахстана и России) // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 3. С. 175–183. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-17>

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-17
Original Paper

Talent management in the conditions of public service (on the example of Kazakhstan and Russia)

Antilogova, L. N.

*Omsk State Pedagogical University
Omsk, Russian Federation
e-mail: antilogova@yandex.ru*

Lazarenko, D. V.

*The branch of the Academy of Public Administration under the President
of the Republic of Kazakhstan in the North Kazakhstan Region
Petrovsk, Republic of Kazakhstan
e-mail: mitya1981-07@inbox.ru*

Abstract. The process of improving the quality of public services directly depends on the professionalism of the public service personnel. In this regard, it is necessary to constantly engage in their professional training and increase the level of development of their professional competencies, to strive for the formation of maximum productivity and efficiency of their activities. All these issues are components of direction that has become popular recently – talent management, designed to use effectively the qualities of employees, which will allow them to make a significant contribution to the development of the organization. The article considers examples of the application of the talent management system both from the point of view of the direction of the development of the organization's human capital, and from the point of view of designing competencies, improving the efficiency of activities, as well as a method of forming a personnel reserve. The article presents the experience of applying the talent management system in Russian science, analyzes the state and options for using various models of talent management by scientists and practitioners of Kazakhstan. The authors describe their own experience of participation in various research projects aimed at finding, developing and supporting talents in the conditions of public service. The article gives an example of such a project for the selection of talented young people (graduate students), who want in the future to enter the public service in the Republic of Kazakhstan and Russia. Finally, the authors draw conclusions about the impact of trends in the modernization of the public service in Kazakhstan and Russia on the development of the model of talent selection and management in this system of professional activity.

Keywords: talent management, public servants, public service, recruitment, professional competencies, professional training

Citation: Antilogova, L. N., Lazarenko, D. V. [Talent management in the conditions of public service (on the example of Kazakhstan and Russia)]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 3, pp. 175–183. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-17>

Введение. Проблема поиска квалифицированных специалистов, отвечающих целям и задачам производства и обеспечивающих высокую производительность труда встала перед крупными промышленными компаниями в начале 1920–1930-х гг. Это послужило толчком для развития психотехник, практических методов отбора персонала. Представления о рекрутинге систематически изменялись в зависимости от того, что выступало предметом обсуждения – сам человек, его профессионально важные качества, процесс производства и в соответствии ему нацеленность на результат или же человеческие ресурсы, человеческий

капитал. Поэтому в центре внимания оказывались то отдельные качества личности, то знания, умения и навыки, то компетенции работника.

В современных реалиях при работе с персоналом на первое место выступили не конкретные качества или компетенции личности, а их совокупность – в приоритете проблема личной эффективности. Отсюда важным становится то, насколько человек талантлив в разрешении множества вопросов и ситуаций, насколько эффективен при разработке и принятии решений, каков результат этих решений и их последствий в будущем. Это направление получило наименование «талант-менеджмент».

Несмотря на свою относительную разработанность, обозначенная проблема является достаточно актуальной и требующей дальнейшего изучения и конкретизации в отдельных направлениях, в частности, в плане выявления талантов на студенческой скамье и отбора талантов при поступлении на работу. На сегодняшний день недостаточным является лишь соответствие квалификационным требованиям, работодатель заинтересован в повышении и наращивании потенциала персонала, что есть следствие меняющихся условий в окружающей среде: технологических, информационных преобразований. Поэтому тот специалист, который «вчера» умел осуществлять профессиональную деятельность на основе опыта и авторитета, «сегодня» или «завтра» уже не сможет отвечать изменившимся условиям действительности.

Кроме того, набирающий темпы процесс цифровизации и развитие IT-технологий приводят к оптимизации профессиональной деятельности, сокращению некоторых функций и операций, замене отдельных специалистов роботами. Это влечет за собой сокращение штатной численности персонала и не востребованность отдельных профессий. Поэтому эффективным становится сотрудник, который способен постоянно обучаться, совершенствовать свои профессиональные компетенции, может переносить имеющиеся у него знания в нестандартные ситуации, креативно, творчески мыслить и решать быстро и качественно производственные задачи, то есть речь идет о специалисте, талантливом в нескольких профессиональных направлениях.

Таким образом, вопросы применения талант-менеджмента при подготовке и отборе кадров, при организации эффективной профессиональной деятельности являются достаточно актуальными.

Постановка задачи. Накопленный в России, Казахстане и других странах опыт развития талант-менеджмента показал, что это долгий и сложный процесс, предполагающий содержательную и технологическую перестройку, прежде всего, образовательной системы, направлением которой является подготовка и отбор талантливых, профессионально грамотных специалистов, способных изменить, усовершенствовать деятельность государственной службы как вида деятельности людей, осуществляемой на профессиональной основе с целью удовлетворения нужд страны.

Становление современной, отвечающей духу времени государственной службы невозможно без анализа ее становления и развития, определения направлений ее изменения, поэтому целями исследования являются изучение, раскрытие и применение системы талант-менеджмента в государственной службе.

Методология и методика исследования. Методологическую основу исследования составили философские идеи гуманизма, положения

о биосоциальной сущности человека, его развитии и саморазвитии, профессиональном росте, а также о самоактуализации личности, раскрытии ее внутренних потенций. В основу исследования были положены аксиологический и деятельностный подходы. Согласно первому высшей ценностью в обществе является человек развивающийся, стремящийся к раскрытию себя и преобразованию окружающего мира; согласно второму профессионал своего дела ориентирован на решение задач, для которых нет готового способа решения, и создание новых знаний. В качестве ведущих методов исследования использованы анализ состояния и перспектив развития талант-менеджмента в современных условиях, обобщение научных достижений в этом направлении.

Для сбора эмпирических данных применен метод опроса (беседа), в ходе которого респондентов спрашивали об условиях работы, возможности проявления инициативы и творчества в профессиональной деятельности, а также профессионального роста. Кроме того, были использованы такие методы, как моделирование нестандартных профессиональных ситуаций, метод проектов для выявления творческих способностей специалистов, а также тестирование (тест на определение творческих способностей Х. Зиверта).

Результаты. Талант-менеджмент – термин, получивший распространение в последнее время в связи с новыми требованиями к подготовке кадров. Трактовок его достаточно много, но наиболее отражает его сущностные характеристики следующая дефиниция: это совокупность инструментов управления персоналом, которые дают возможность организации привлекать, эффективно использовать и удерживать сотрудников, вносящих существенный вклад в развитие организации. Раскрытие сущности талант-менеджмента осуществляется не только в психологической науке, но и в других отраслях знания, например, в той части экономической науки, которая посвящена проблемам управления человеческим капиталом и повышения эффективности производительности труда работников. Так, в частности, в исследовании Г. Г. Руденко, В. Н. Сидоровой, Н. В. Сидорова представлена система управления талантами как важное направление развития человеческого капитала организации. Эти авторы считают одной из наиболее важных задач работу «над созданием инновационного человека, ориентированного на использование интеллектуальной составляющей общественного развития и базирующегося на передовых информационных технологиях, что станет возможным благодаря осуществлению инвестиций в человеческий капитал» [1, с. 127].

Систематизируя концепции управления, изучив вариативность трактовки таланта, М. О. Латуха

предлагает теоретическую модель, связывающую ключевые практики управления талантами с основными измерениями поглощающей способности компании: приобретением и усвоением знаний (потенциальная поглощающая способность), трансформацией и использованием знаний (реализованная поглощающая способность) [2, с. 5].

Ряд российских ученых: Ю. Г. Одегов, В. Е. Лысенко, И. Г. Ковалева, Н. Н. Рябчикова, Е. И. Берсенева, М. В. Полевая, С. Дзаппала, Е. В. Камнева, Н. Н. Трофимова, Е. Е. Шидакова, Т. О. Осеян, Е. В. Базуева, С. Ю. Новакова, В. В. Дегтярева, К. С. Тукачева, связывает талант-менеджмент с формированием профессиональных компетенций, повышающих эффективность деятельности, а также рассматривает его как метод формирования кадрового резерва.

Сравнивая способы и методологию управления талантами в России и на Западе, Ю. Г. Одегов делает вывод, что «управление талантами относится к кадровым услугам организации», а «корпоративная культура выступает удерживающим фактором талантов в единой системе» [3, с. 98].

Описание процесса управления талантами в организации, осуществляющегося в пять этапов (установка на таланты, привлечение талантливых сотрудников, использование таланта, развитие таланта и оценка таланта) представлено в статье Е. В. Лысенко и И. Г. Ковалевой. Авторы подчеркивают необходимость соблюдения «технологических правил и этапов создания технологий талант-менеджмента в целях построения эффективной системы управления талантами на основе развития систем материальной и нематериальной мотивации в целях получения постоянной прибыли» [4, с. 5].

О мотивации в управлении талантами пишет Н. Н. Рябчикова, которая на примере кластеризации агропромышленного комплекса демонстрирует особенности организации управления талантливыми сотрудниками [5].

Е. И. Берсенева с соавторами, анализируя опыт использования и развития системы управления талантами в крупнейших компаниях (Apple, Coca-Cola, GeneralElectric), приходит к выводу, что «управление талантами, использование их потенциала в корпоративных целях позволяет затрачивать меньшее количество ресурсов, эффективно ведет к высоким показателям» [6, с. 74].

Проанализировав и систематизировав имеющиеся трактовки понятия «управление талантами», выделив основные этапы талант-менеджмента, М. В. Полевая, С. Дзаппала и Е. В. Камнева пришли к заключению, что «система управления талантами должна строиться исходя из принципов меритократии, приоритетности корпоративной культуры, креативной мотивации и высокого профессионального развития персонала организаций» [7, с. 104].

Управление талантами на наукоемком предприятии раскрывается Н. Н. Трофимовой, которая считает, что «внедрение талант-менеджмента в бизнес-процессы управления человеческими ресурсами наукоемкого предприятия будет повышать эффективность его работы» [8, с. 50].

В исследовании Е. Е. Шидаковой показано влияние талантливых работников на результативность работы организации, представлена поэтапная система внедрения принципов талант-менеджмента, способствующая достижению успехов в работе организации [9, с. 146].

Т. О. Осеян и Е. В. Базуева разработали инновационную модель управления кадровым резервом и определили механизм ее внедрения, где центральными этапами являются обучение талантливых сотрудников и создание специального мотивационного портфеля [10].

Сравнительный анализ взаимосвязи талант-менеджмента в организациях и готовности к участию в реализации этой технологии потенциальных участников рынка труда осуществлен И. Г. Ковалевой и Е. В. Лысенко [11].

Следуя контекстуальному подходу к изучению управленческих практик, В. И. Кабалина и О. В. Мондрус выявили факторы внешней и внутренней среды, влияющие на определение талантливых сотрудников и выбор инструментов работы с ними. Теоретическая ценность работы заключается в «объяснении отраслевой модели управления талантами в ИТ-секторе» [12, с. 5].

Анализ научной литературы показал, что талантливость сотрудника не исчерпывается только набором компетенций и определенных личностных качеств, но включает в себя способность критически и аналитически мыслить, обладать инновационной направленностью личности, стремлением открывать новое, обладать навыками работы с информацией, умением системно анализировать ситуации, совершенствовать свои ИТ-навыки.

Как известно, процессы цифровизации сопровождают нашу жизнь и профессиональную деятельность, облегчая выполнение различных операций и действий. Однако не все специалисты на местах способны овладеть необходимыми «цифровыми навыками». В связи с этим В. В. Собольников отмечает, что «ИТ-технологии и виртуальная реальность, являясь доминирующими, трансформируют профессиональное пространство населения. Качественные и количественные изменения приносят в трудовую деятельность сложности, которые преодолеть, используя старые варианты адаптивного поведения, становится невозможным. В более благоприятном положении оказывается поколение Z, которое наиболее адаптировано к эффективной деятельности в цифровом пространстве» [13, с. 3608].

Отсюда при выявлении талантов у сотрудников немаловажное значение имеют процессы

сопровождения (управления талантами), направление реализации талантливости в нужное, социально приемлемое, полезное русло.

Государственная служба не является исключением, а так же, как и любой вид профессиональной деятельности, нуждается в привлечении и развитии талантливых специалистов. В этом плане представляет интерес исследование А. В. Климова, который, раскрывая сущность понятия «талант» и изучая практики управления талантами в государственном секторе разных стран, описывает специфику инклюзивных и эксклюзивных моделей [14]. Оценку рисков применения эксклюзивной модели управления молодыми талантами дает В. И. Шарин. Анализируя модель управления персоналом в российской государственной и муниципальной службе, автор предлагает комплекс мер, обеспечивающих эффективность управления талантами [15, с. 136].

Как известно, в каждой стране действует собственная модель государственной службы, отличающаяся достоинствами и недостатками, но все государства стремятся к поиску и применению действенных инструментов, повышающих эффективность деятельности системы государственной службы. Так, в Казахстане в качестве эксклюзивных инструментов управления талантами используются практики «социальных лифтов», обучение за рубежом (программа «Болашак», стажировки в ходе обучения на программах магистратуры и докторантуры Академии государственного управления при Президенте Республики Казахстан), создание президентского молодежного кадрового резерва. Как в Казахстане, так и в России среди инклюзивных инструментов выделяются следующие: институт наставничества, механизмы ротации, оценка эффективности деятельности государственных служащих и государственных органов с ориентацией на результат, внедрение факторно-балльной шкалы. Однако все эти инструменты применяются разрозненно, не включаются в общую систему управления талантами. Поэтому перед современной государственной службой стоит задача в разработке модели управления и развития талантами.

Основными задачами управления персоналом в системе государственной службы является «координация деятельности структурных подразделений государственного органа, организация деятельности дисциплинарной, конкурсной и иных комиссий по кадровым вопросам, отбор кадров, оформление документов и учет персональных данных государственных служащих» [16, с. 33]. Последняя задача в максимальной степени отвечает содержанию талант-менеджмента.

На основе анализа зарубежного опыта применения различных моделей талант-менеджмента можно заключить, что «обязательными для всех моделей являются программы управления компетенциями

и эффективностью сотрудников» [17, с. 157–158]. Совершенствование компетенций государственных служащих должно привести к повышению конкурентоспособности государственной службы, росту престижности этого вида профессиональной деятельности.

Реформирование государственной службы предполагает «сделать ее привлекательным местом для работы, предоставляя альтернативные варианты карьеры. Необходимо уделять приоритетное внимание инвестициям в профессиональную государственную службу, укреплять местные органы власти, отвечающие за предоставление основных социальных услуг» [18, с. 64].

В 2019–2020 гг. «ценностное предложение работникам» (EVP – employee value proposition) стало одним из трендов в управлении персоналом и человеческим капиталом. Организация, заинтересованная в рекрутинге талантливых сотрудников, обязана учитывать ожидания кандидатов на должность, а следовательно, должна разработать систему мероприятий, направленных на трансляцию собственных ценностей (целей деятельности, традиций) по отношению к системе ценностей работника, то есть речь идет о соотношении ценностей организации и кандидата на должность. Если между системами ожиданий работника и организации в ценностном отношении отмечается совпадение, то можно говорить о большей заинтересованности специалиста этой работой и должностью. Отсюда поиск, выявление талантливых сотрудников являются весьма важными в ходе управления.

При разработке EVP особое место занимает портрет кандидата. По мнению А. Н. Магауия, «ценностное предложение работодателя рассматривается как один из инструментов рекрутинга и, формируя данное предложение, повышается эффективность поиска достойных кандидатов, что увеличивает число квалифицированных специалистов, поступающих на государственную службу» [19, с. 87]. Привлечение талантливых специалистов на государственную службу логически должно приводить к повышению имиджа государственной службы. Л. У. Асылбекова и Н. А. Белесова полагают: персонал становится «главным субъектом конкурентной борьбы» [20, с. 156]. В связи с этим постулируется, что необходимо возвращать таланты в условиях государственной службы. В качестве основных критериев отбора и развития талантов выступают четыре вида интеллекта (физический, логический, поведенческий и эмоциональный), сформированность которых приводит к эффективности деятельности государственных служащих.

Таким образом, имидж государственной службы зависит от того, насколько совершенна система отбора талантливых специалистов.

Сотрудники государственной службы России и Казахстана постоянно повышают свой профессиональный уровень, участвуя в тренингах, осваивая передовые технологии, изучая передовой зарубежный опыт, разрабатывая инновационные проекты. Один из таких социальных проектов, посвященных формированию инклюзивной культуры, навыков владения государственными служащими жестовой речи, описан ранее в нашем исследовании [21]. В 2020 г. этот проект был продолжен в дистанционном формате на платформе ZOOM. Другим проектом в направлении поиска и развития талантов кадров государственной службы является «Школа госслужащего», в рамках которой студенты выпускных курсов Северо-Казахстанского университета им. М. Козыбаева изучают структуру современной государственной службы, знакомятся с законодательной базой, формируют у себя базовые компетенции и открывают различные грани личности. Обучение в «Школе госслужащего» дает возможность принять осознанное решение стать государственным служащим, а также приобрести необходимую мотивационную направленность на то, чтобы реализовать свой творческий потенциал в этой деятельности.

Подобный опыт имеется и в России. Так, в Омской области в ряде высших учебных заведений (ОмГУ им. Ф. М. Достоевского, ОмГТУ, ОмЮА, ОмГА, Омском филиале финансового университета при Правительстве РФ) ведется подготовка по направлению «Государственное и муниципальное управление», конкурс на которое ежегодно возрастает, что говорит о стремлении молодежи посвятить свою профессиональную деятельность государственной службе. На этом направлении студенты осваивают широкий набор компетенций в сфере системы государственного, муниципального и организационного управления: овладевают теоретическими основами и практическими методами системы управления; системой знаний, позволяющей качественно реагировать на быстро меняющиеся требования политики и экономики, изменения условий жизни населения; эффективным стилем профессиональной деятельности на основе системного подхода. Выпускники этих вузов пользуются спросом в структурах государственной службы, поскольку отличаются профессионализмом, новизной подхода к деятельности, владением новыми управленческими технологиями, умением работать в команде, нестандартно решать сложные профессиональные задачи.

Мы провели опрос студентов Омского государственного педагогического университета (80 чел.) и Северо-Казахстанского университета им. М. Козыбаева (60 чел.), из них 35 % и 38 % студентов соответственно выразили желание связать свою профессиональную деятельность с государственной службой.

Учитывая то, что на эту службу требуются талантливые, высокоинтеллектуальные и креативно мыслящие специалисты, мы предложили студентам тест на определение творческих способностей Х. Зиверта, который позволяет выявить степень выраженности таких показателей, как находчивость, способность комбинировать, дивергентное мышление, свобода ассоциаций. Согласно Х. Зиверту, важно найти, выделить творческих личностей из массы нераскрытых талантов. На основе названных выше показателей, а также выделенных нами критериев (интеллектуального и мотивационного) были определены уровни развития креативных черт у студентов обоих вузов. Интеллектуальный критерий включал показатели: находчивость, способность комбинировать, дивергентное мышление, свобода ассоциаций; мотивационный критерий – креативную мотивацию и креативную направленность.

Высокий уровень развития креативных черт личности по показателю «находчивость» продемонстрировали 17,1 % студентов ОмГПУ и 16,8 % студентов SKU им. М. Козыбаева; «способность комбинировать» – 19,2 % и 20,3 % соответственно; дивергентное мышление – 68,2 % и 69,7 %; свобода ассоциаций – 15,3 % и 16,7 %; по показателю «креативная мотивация» – 76,8 % и 76,3 %; «креативная направленность» – 32,3 % и 35,2 %.

Анализ данных показал, что не по всем показателям студенты, стремящиеся работать на государственной службе, отвечают требованиям, предъявляемым к ее сотрудникам. Так, невысокие результаты продемонстрировали студенты обоих вузов по показателям «находчивость», «способность комбинировать», а также «свобода ассоциаций», что говорит о том, что студенты обладают недостаточной скоростью нахождения ответа в ходе решения различных задач, у них слабо развита способность комбинировать, моделировать различные ситуации и проявлять творческую фантазию. В то же время респонденты продемонстрировали способность генерировать новые оригинальные идеи (показатель «дивергентное мышление»), способность к преобразованию окружающего мира и самих себя (показатели «креативная мотивация» и «креативная направленность»).

Результаты исследования подводят к мысли о том, что если определенная часть студентов имеет склонность к реализации себя на государственной службе, то в учебных программах высшей школы следует делать больший акцент на творческой составляющей учебного процесса.

Выводы. Таким образом, государственная служба России и Казахстана, переживая изменения, нуждается в талантливых, высокоинтеллектуальных, творческих специалистах, способных решать сложные нестандартные задачи оригинальным образом, умеющих вписаться в новую систему управления.

В настоящее время происходит модернизация системы государственной службы в Казахстане и России, включающая поэтапное внедрение компетентностного подхода и переход к реализации процессного подхода, внедрение проектного менеджмента в систему государственного управления и создание проектных офисов в регионах. Трансформация системы обучения государственных служащих, смена парадигмы: от управления проблемами к управлению изменениями; развитие

«навыков будущего» или навыков «гибкого поведения» – «Softskills»; формирование ИТ-навыков или «цифровых» навыков; использование технологии онлайн-обучения с применением цифровых образовательных ресурсов наглядно демонстрируют положительные тенденции в повышении профессионализма и развитии компетенций государственных служащих, что и выступает предпосылками для создания модели управления талантами на государственной службе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Руденко Г. Г., Сидорова В. Н., Сидоров Н. В. Опыт в сфере управления талантами: от микроуровня к глобальным курсам // Вестник Омского университета. Серия: Экономика. 2018. № 1. С. 127–133. DOI: 10.25513/1812-3988.2018.1.127-133.
2. Латуха М. О., Селивановских Л. В., Мицкевич Е. А. Практики управления талантливymi сотрудниками и поглощающая способность российских компаний // Российский журнал менеджмента. 2019. Т. 17, № 1. С. 5–28.
3. Одегов Ю. Г. Управление талантами – реальность современного менеджера // Вестник Омского университета. Серия: Экономика. 2015. № 1. С. 92–99.
4. Лысенко Е. В., Ковалева И. Г. Талант-менеджмент как новое направление в области управления человеческими ресурсами // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2015. Т. 4, № 3. С. 5–9. <https://doi.org/10.12737/12086>.
5. Рябчикова Н. Н. Талант-менеджмент как необходимое направление развития человеческого капитала в агропромышленном кластере // Лидерство и менеджмент. 2020. Т. 7, № 3. С. 459–472. DOI: 10.18334/lim.7.3.110673.
6. Берсенева Е. И., Бузань О. Н., Лысенко Е. В., Хисматуллина К. К., Цаподой Э. А. Талант-менеджмент как новая концепция управления человеческими ресурсами: сравнительный анализ «лучших практик» // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2019. Т. 8, № 4. С. 74–82.
7. Полевая М. В., Дзаппала С., Камнева Е. В. Управление талантами: трактовка, систематизация, опыт // Управленческие науки. 2018. Т. 8, № 4. С. 104–111. DOI: 10.26794/2404-022X2018-8-4-104-111.
8. Трофимова Н. Н. Стратегические аспекты внедрения талант-менеджмента в бизнес-процессы управления человеческими ресурсами наукоемкого предприятия // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 3: Экономические, гуманитарные и общественные науки. 2020. № 4. С. 50–55.
9. Шидакова Е. Е. Влияние «талант-менеджмента» на результативность работы организации // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2016. № 3. С. 146–149.
10. Осеян Т. О., Базуева Е. В. Модификация модели формирования и управления кадровым резервом международной компании на основе «талант-менеджмента» // Управление в современных системах. 2020. № 3. С. 36–50. DOI: 10.24411/2311-1313-2020-10004.
11. Ковалева И. Г., Лысенко Е. В. Управление талантами организации в России: сравнительный анализ востребованности талант-менеджмента работодателями и профессиональной ориентированности на талант-менеджмент выпускников университета // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2018. Т. 7, № 4. С. 10–17.
12. Кабалина В. И., Мондрус О. В. Контекстуализация управления талантами в российских ИТ-компаниях // Российский журнал менеджмента. 2018. Т. 16, № 1. С. 5–36. DOI: 10.21638/10.21638/11701/spbu18.2018.101.
13. Собольников В. В. Цифровая трансформация как фактор развития виртуальной личности // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 1. С. 3601–3610. DOI: 10.15372/PEMW20200123.
14. Климова А. В. Управление талантами: современные тенденции и подходы к применению в государственном секторе // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2016. № 3. С. 26–37.
15. Шарин В. И. Привлечение на государственную и муниципальную службу талантливой молодежи // Вопросы управления. 2019. № 1. С. 136–142. DOI: 10.22394/2304-3369-2019-1-136-142.
16. Князова Г. Ж. Управление человеческими ресурсами в системе государственной службы Республики Казахстан // Проблемы науки. 2018. № 2. С. 31–33.
17. Кадырбекова У. А. Элементы талант-менеджмента в подготовке кадров в Республике Казахстан // Проблемы современной экономики. 2015. № 24. С. 154–158.
18. Смагулова Ш. А., Науканбай Л. М. Совершенствование организации государственной службы в Казахстане // Central Asian Economic Review. 2019. № 3. С. 51–64.
19. Магауия А. Н. Повышение эффективности поступления на государственную службу Республики Казахстан // Научно-практические исследования. 2020. № 4-3 (27). С. 81–88. номер журн. оставить так
20. Асылбекова Л. У., Белесова Н. А. Талант-менеджмент: критерии отбора талантов

на государственной службе // Евразийское научное объединение. 2015. Т. 2, № 7. С. 156–159.

21. Антилогова Л. Н., Пустовалова Н. И., Лазаренко Д. В. Проблемы и перспективы создания

инклюзивного общества // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 3. С. 3948–3958. DOI: 10.15372/PEMW20200306.

REFERENCES

1. Rudenko G. G., Sidorova V. N., Sidorov N. V. Experience in the field of talent management: from the micro level to global courses. *Bulletin of the Omsk University. Series: Economics*, 2018, no 1, pp. 127–133. DOI 10.25513/1812-3988.2018.1.127-133. (In Russ.).
2. Latukha M. O., Selivanovskikh L. V., Mitskevich E. A. Practices of the talented employees management and the absorption capacity of Russian companies. *Russian Journal of Management*, 2019, vol. 17, no. 1, pp. 5–28. (In Russ.).
3. Odegov Yu. G. Talent management – the reality of a modern manager. *Bulletin of the Omsk University. Series: Economics*, 2015, no. 1, pp. 92–99. (In Russ.).
4. Lysenko E. V., Kovaleva I. G. Talent management as a new direction in the field of human resource management. *Personnel and Intellectual Resources Management in Russia*, 2015, vol. 4, no. 3, pp. 5–9. DOI: <https://doi.org/10.12737/12086>. (In Russ.).
5. Ryabchikova N. N. Talent management as a necessary direction of human capital development in the agro-industrial cluster. *Leadership and Management*, 2020, vol. 7, no. 3, pp. 459–472. DOI: 10.18334/lim.7.3.110673. (In Russ.).
6. Berseneva E. I., Buzan O. N., Lysenko E. V., Khismatullina K. K., Tsapodoy E. A. Talent management as a new concept of human resource management: a comparative analysis of «the best practices». *Personnel and Intellectual Resources Management in Russia*, 2019, vol. 8, no. 4, pp. 74–82. (In Russ.).
7. Polevaya M. V., Dzappala S., Kamneva E. V. Talent management: interpretation, systematization, experience. *Management Sciences*, 2018, vol. 8, no. 4, pp. 104–111. DOI: 10.26794/2404-022X2018-8-4-104-111. (In Russ.).
8. Trofimova N. N. Strategic aspects of implementing talent management in the business processes of human resource management of a high-tech enterprise. *Bulletin of the Saint Petersburg State University of Technology and Design. Series 3: Economic, Humanitarian and Social Sciences*, 2020, no. 4, p. 50–55. (In Russ.).
9. Shidakova E. E. The influence of «talent management» on the effectiveness of the organization's work. *Bulletin of the North Caucasus Federal University*, 2016, no 3, pp. 146–149. (In Russ.).
10. Oseyan T. O., Bazueva E. V. Modification of the model of formation and management of the personnel reserve of an international company on the basis of «talent management». *Management in Modern Systems*, 2020, no 3, pp. 36–50. DOI: 10.24411/2311-1313-2020-10004. (In Russ.).
11. Kovaleva I. G., Lysenko E. V. Talent management of an organization in Russia: comparative analysis of the demand for talent management by employers and professional orientation of university graduates to talent management. *Personnel and Intellectual Resources Management in Russia*, 2018, vol. 7, no. 4, pp. 10–17. (In Russ.).
12. Kabalina V. I., Mondrus O. V. Contextualization of talent management in Russian IT-companies. *Russian Journal of Management*, 2018, vol. 16, no. 1, pp. 5–36. DOI: 10.21638/10.21638/11701/spbu18.2018.101. (In Russ.).
13. Sobolnikov V. V. Digital transformation as a factor of virtual personality development. *Professional Education in the Modern World*, 2020, vol. 10, no. 1, pp. 3601–3610. (In Russ.).
14. Klimova A. V. Talent management: modern trends and approaches to application in the public sector. *Bulletin of the N. I. Lobachevsky Nizhny Novgorod University. Series: Social Sciences*, 2016, no. 3, pp. 26–37. (In Russ.).
15. Sharin V. I. Attracting talented young people to the state and municipal service. *Management Issues*, 2019, no. 1, pp. 136–142. DOI: 10.22394/2304-3369-2019-1-136-142. (In Russ.).
16. Knyazova G. Zh. Human resource management in the system of public service of the Republic of Kazakhstan. *Problems of Science*, 2018, no. 2, pp. 31–33. (In Russ.).
17. Kadyrbekova U. A. Elements of talent management in personnel training in the Republic of Kazakhstan. *Problems of the Modern Economy*, 2015, no. 24, pp. 154–158. (In Russ.).
18. Smagulova Sh. A., Naukanbai L. M. Improving the organization of the public service in Kazakhstan. *Central Asian Economic Review*, 2019, no 3, pp. 51–64. (In Russ.).
19. Magaiya A. N. Improving the efficiency of entering the public service in the Republic of Kazakhstan. *Scientific-Practical Research*, 2020, no. 4-3 (27), pp. 81–88. (In Russ.).
20. Asylbekova L. U., Belesova N. A. Talent management: criteria for selecting talents in public service. *Eurasian Scientific Association*, 2015, vol. 2, no. 7, pp. 156–159. (In Russ.).
21. Antilogova L. N., Pustovalova N. I., Lazarenko D. V. Problems and prospects of creating an inclusive society. *Professional Education in the Modern World*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 3948–3958. DOI: 10.15372/PEMW20200306. (In Russ.).

Информация об авторах

Антилогова Лариса Николаевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой «Общая и педагогическая психология», Омский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 644099, г. Омск, ул. Партизанская, 4а, e-mail: antilogova@yandex.ru).

Лазаренко Дмитрий Витальевич – Ph.D по профилю (по специальности «Психология»), доцент филиала, Академия государственного управления при Президенте Республики Казахстан по Северо-Казахстанской области (Республика Казахстан, 150000, г. Петропавловск, ул. Конституции Казахстана, 38, e-mail: mitya1981-07@inbox.ru).

Статья поступила в редакцию 04.06.2021

После доработки 13.08.2021

Принята к публикации 16.08.2021

Information about the authors

Larisa N. Antilogova – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of General and Pedagogical Psychology, Omsk State Pedagogical University (4A Partizanskaya Str., Omsk, 644099, Russian Federation, e-mail: antilogova@yandex.ru).

Dmitry V. Lazarenko – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Branch of the Academy of Public Administration under the President of the Republic of Kazakhstan in the North Kazakhstan Region (38, Constitution of Kazakhstan Str., Petropavlovsk, 150000, Republic of Kazakhstan, e-mail: mitya1981-07@inbox.ru).

The paper was submitted 04.06.2021

Received after reworking 13.08.2021

Accepted for publication 16.08.2021

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-18

УДК 139.316.6

Оригинальная научная статья

Арцах в дискурсе информационно-психологического противоборства акторов новой «Большой игры»

В. В. Собольников

Новосибирский государственный педагогический университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: vsobolnikovis@gmail.com

Аннотация. *Введение.* Исследование посвящено анализу психологической сущности и содержания информационно-психологического противоборства акторов новой «Большой игры» в рамках шестинедельного арцахского конфликта. Анализ новейшей практики модифицированных стратегических и бихевиористских операций раскрывает новизну и актуализирует полученный материал. *Методология и методика исследования.* Новая «Большая игра» как психоаналитический концепт и категория раскрывает контекст технологий информационно-психологического противоборства в англосаксонском дискурсе. Игра как научный инструмент сводит к гиперболизации значения доступа к алгоритмам и технологиям деструктивных коммуникаций системы противоборства на «южном фронте». Становится востребованной методология системного и дискурс-анализа, вскрытия фрагментов информационно-психологического противоборства, операций и технологий нового типа. *Результаты исследования.* Концептуализированный дискурс, несущий нарративы «лояльной» политики с внутренней логикой управления, задает «зависимый мир», способы его понимания и репрезентации. Синтез фрагментов противоборства акторов на основе психологического исследования раскрывает характер борьбы за доминирование. Унификация процесса, а затем «принуждение к согласию и должному порядку» раскрывают используемый ими механизм психологического воздействия. По итогам работы автором выявляются основные формы, схемы, фрагменты британской стратегической операции как модификации операции «Азербайджан» начала XX в., а также бихевиористской операции как попытки решения конфликта Баку и Еревана по Арцаху. Анализ взглядов исследователей деятельности западных спецслужб приоткрывает двухуровневую модель борьбы акторов, где имеется два внутренне замкнутых и относительно самостоятельных контура управления. Отмечается эффективность стратегии Баку с внедрением новых киберпсихотехнологий, искусственного интеллекта, беспилотных летающих аппаратов (БЛА), разведывательно-дезинформационных мобильных групп (РДМГ) и др. Отсутствие должной стратегии, штаба противоборства и опоры на потенциал, дефицит нанесения упреждающих ударов, их перехвата и т. д. привели Ереван к поражению. *Теоретическая и практическая значимость.* Результаты исследования вносят вклад в теорию и практику информационно-психологического противоборства.

Ключевые слова: новая «Большая игра», дискурс, информационные и психологические технологии, стратегическая и поведенческая операции, оперативная игра, информационно-психологическое противоборство, модификация поведения социума

Для цитирования: Собольников В. В. Арцах в дискурсе информационно-психологического противоборства акторов новой «Большой игры» // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 3. С. 184–194. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-18>

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-18
Original Paper

Artsakh in the discourse of the information-psychological confrontation of the actors of the new “Great Game”

Sobolnikov, V. V.

Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: vsobolnikovis@gmail.com

Abstract. The author analyzes the psychological essence and content of the information-psychological confrontation of the actors of the new “Great Game” within the framework of the six-week Artsakh conflict. The analysis of the latest practice of modified strategic and behavioral operations reveals the novelty and actualizes the obtained material. Methodology and methods of the research. The new “Great Game” as a psychoanalytic concept and category reveals the context of technologies of information-psychological confrontation in the Anglo-Saxon discourse. The game as a scientific tool leads the meaning of access to algorithms and technologies for destructive communications of the confrontation system on the “southern front” to hyperbolization. The methodology of system and discourse analysis, revealing fragments of information and psychological confrontation, operations and technologies of a new type, is becoming popular. Results of the research. The conceptualized discourse, which carries the narratives of “loyal” politics with the internal logic of management, sets “the dependent world”, the ways of understanding and representation. The synthesis of fragments of the actors’ confrontation on the basis of psychological research reveals the nature of the struggle for domination. The unification of the process, and then the “enforcement to consent and due order” reveal the mechanism of psychological influence used by them. Based on the results of the work, the author identifies the main forms, schemes, fragments of the British strategic operation as a modification of the operation “Azerbaijan” of the early 20th century, as well as the behaviorist operation as an attempt to resolve the conflict between Baku and Yerevan over Artsakh. The analysis of the views of researchers of the activities of Western intelligence services reveals a two-level model of the struggle of actors, where there are two internally closed and relatively independent control circuits. The author notes the effectiveness of the strategy of Baku with the introduction of new cyber-psycho-technologies, artificial intelligence (AI), unmanned aerial vehicles (UAVs), reconnaissance and disinformation mobile groups (RDMG), etc. The lack of a proper strategy, the headquarters of the confrontation and reliance on the potential, the shortage of pre-emptive strikes, their interception, etc. led Yerevan to defeat. Theoretical and practical significance. The research results contribute to the theory and practice of information-psychological confrontation.

Keywords: new “Great Game”, discourse, information and psychological technologies, strategic and behavioral operations, operational game, information-psychological confrontation, modification of the society’s behavior.

Citation: Sobolnikov, V. V. [Artsakh in the discourse of the information-psychological confrontation of the actors of the new “Great Game”]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 3, pp. 184–194. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-18>

Введение. Шестинедельная война в попытке развязать «карабахский конфликт», имеющий затяжной характер, в основе которого лежит притязание Армении и Азербайджана на Нагорный Карабах (далее по тексту – Арцах) с выдвижением территориальных, этнических и национальных доказательств закончилась. Длительная подготовка к ней, выбор начала боевых действий и информационно-психологическое сопровождение обеспечили Баку успех. В условиях ведения боевых действий сторонами конфликта были задействованы «медиавирусный» механизм, медийное прикрытие от СМИ и независимых наблюдате-

лей¹. Азербайджаном использовалась информация в виде кадров беспилотного летающего аппарата (БЛА), подтверждающих ход событий, в то время как Арменией – снимки мобильных телефонов. Отмечены единичные случаи применения «роевого эффекта БЛА», а также «эффекта айфона» в целях компиляции или создания нового продукта.

¹ Медиавирус (англ. *media virus*) – термин, введенный американским специалистом средства массовой коммуникации (СМК) Дуласом Рашкоффом (1994) для обозначения медиасобытий (где медиа – средства коммуникации), прямо или косвенно вызывающих определенные изменения в жизни общества.

В целом просматривается выход сторон конфликта на более высокий уровень информационно-психологического противоборства. При этом раскрывается деятельность ряда акторов (США, Англия и др.), включенных в новую «Большую игру» (New Great Game) за контроль над Южным Кавказом². Конфликт на территории Арцаха приостановлен, но при сохранении конкурентного потенциала на предельном уровне его проявления не устранен. В связи с этим возникла настоятельная потребность исследования сложившейся системы информационно-психологического противоборства, выявления особенностей и ее уникальных признаков.

Постановка задачи. Южный Кавказ, представляя собой особое гео- и этнополитическое образование (Азербайджан, Армения, Грузия) с конца XX в. стал зоной «этнического разлома» [16] и территориальных конфликтов [17]. Наибольшая конфликтность сохраняется в Нагорно-Карабахской республике, территория которой де-юре принадлежит Азербайджану, но большую часть населения составляют армяне [3]. Устойчивая включенность в конфликт Турции на стороне Азербайджана, влияние которой на Баку³ является многоаспектным и стало основой роста конфликтности в регионе. На стороне Анкары и Баку выступила также Британия, что обусловлено ее историческими планами, когда несколько столетий назад в Закавказье пересеклись интересы Британии, Турции, Ирана и России [3; 17]. Контроль над территориями от Ближнего Востока до окраин Центральной Евразии⁴ и стремление изменить конфигурацию баланса сил и границ ряда государств для Лондона остается главной целью.

Применительно к политической психологии дефиниция новой «Большой игры» (New Great Game) может быть представлена в виде психолого-

политического дискурса со своей внутренней логикой и системой аргументации, раскрывающих парадигму межэтноконфессиональных [1; 3; 15] и межгосударственных отношений между ведущими акторами вообще и Баку и Ереваном в частности. Таким образом, будучи моделью репрезентации, игра дает объяснение политико-психологическим процессам, протекающим в этом регионе.

Анализу этого феномена посвящены работы многих исследователей (Китспоттер, 2005; Cooley, 2012; Laruelle, 2013; Fu, 2010 и др.), в которых просматриваются отличные друг от друга взгляды. Вместе с тем в исследованиях обнаруживается ряд идей классической геополитики прошлого, переложенных на современный контекст. Наличие де-факто авторитарных режимов и проблем их легитимизации, дегуманизация этносов, вплоть до подстрекательства к геноциду [2; 4; 11], замысел регионального контроля, по их мнению, проецирует дискурс экспансионистской политики Запада [7]. Концептуализированный дискурс новой игры [3; 8], несущий нарративы «лояльной» политики с внутренней логикой управления, формируют «зависимый мир», иные способы его понимания и репрезентации. Система глубоких противоречий, лежащих в основе этноконфессиональных и межгосударственных конфликтов, привели к ожесточенному информационно-психологическому противоборству между Баку, Ереваном, Анкарой, Лондоном. Анализ имеющейся литературы (И. М. Попов, М. М. Хамзатов, 2017; А. В. Манойло, 2003; М. Г. Мокшанов, 2015; Н. Conn, 2009; Y. Grooll-Yaari, 2007; F.W. Engdahl, 2008; F. Hoffman, 2007; F. Hill, K. Kiri, A. Moffatt, 2015 и др.), экспертных оценок и материалов СМИ, а также фрагментов средств противоборства позволяет вскрыть психологические аспекты этого феномена. По мере усиления антироссийской деятельности ведущими мировыми игроками в исследуемом регионе актуализируются проблемы информационно-психологического противоборства. Выделенный нами дискурс как проблема в научной литературе не получил должного осмысления, отсутствует ее теоретико-прикладной анализ.

Методология и методика исследования.

Теоретико-методологическая основа исследования. В качестве методологических и теоретических основ анализа использован ряд положений, вытекающих из анализа проблем новой «Большой игры», формирующих дискурс этноконфессиональной политики, этнических и религиозных факторов взаимодействия и конфликтов в регионе Южного Кавказа [3; 6–10; 17–21]. Исследование психологических аспектов противоборства акторов проводилось с учетом сложности этноконфессиональных отношений закавказских обществ, пребывающих в транзитивном состоянии [1; 2].

² Маргарян Р. Британский гамбит со шпионскими скандалами. URL: <https://www.golosarmenii.am/article/111933/britanskij-gambit> (дата обращения: 29.04.2021); Малышев В. Зачем США Нагорный Карабах? URL: <https://nstarikov.ru/zachem-ssha-nagornyj-karabah-120084> (дата обращения: 29.04.2021).

³ Мусави Н. Два государства, одна нация: турецкое влияние в Азербайджане как «палка о двух концах». URL: <https://oc-media.org/ru/statyi/dva-gosudarstva-odna-natsiya-turetskoe-vliyanie-v-azerbaydzhane%E2%80%89kak%E2%80%89palka-o-dvukh-kontsakh/> (дата обращения: 05.04.2021); Македонцев П. Турция и Азербайджан: от евроинтеграции к Великому Турану. URL: <https://easaily.com/ru/news/2020/11/25/turciya-i-azerbaydzhane-ot-evrointegracii-k-velikomu-turanu> (дата обращения: 05.04.2021).

⁴ Лучников Г. Англичанка гадит: неожиданный след в войне в Нагорном Карабахе. URL: ukraina.ru/Эксклюзив/20201118/1029663960.html (дата обращения: 05.04.2021).

Поэтому в основу был положен комплекс социально-психологических принципов и общенаучных методов, а именно: принципов всеобщей связи, объективности, противоречия, методов системного и дискурсивного анализа, синтеза, аналогии и научного обобщения. В исследовании использовались работы отечественных и зарубежных авторов, изучающих различные аспекты ведения информационно-психологического противоборства.

Результаты. Цель работы состоит в анализе социально-психологических аспектов информационно-психологического противоборства субъектов арцахского конфликта. Для ее достижения решались следующие задачи:

а) изучить характер информационно-психологического противоборства в регионе и раскрыть комплексный его характер;

б) рассмотреть особенности информационно-психологического противоборства как ведущих, так и региональных акторов с выделением современных технологий.

1. *Новая «Большая игра» на Южном Кавказе: стратегическая операция англосаксов в информационно-психологическом противоборстве*

Южный Кавказ как одним из конфликтогенных регионов, где переплетение этнотерриториальных, конфессиональных проблем и геополитических интересов [1; 2; 6; 9; 10; 17; 21] сформировало ряд реалий:

а) этноконфессиональная идентичность, порождаемая этнонационализмом с его этноконфликтами и сепаратистскими явлениями; поликонфессионализм с включением исламского радикализма шиитского, ваххабитского толка и их модернизированных разновидностей;

б) формирование новых схем взаимодействия закавказских государств с включением в орбиту влияния мировых ведущих держав (Британии, США и т. д.) в рамках новой «Большой игры»;

в) трансформация карабахского конфликта из внутреннего межэтнического в межгосударственный – между Баку и Ереваном, которые в совокупности определили тенденции информационно-психологического противоборства акторов на Южном Кавказе. При этом фокус исследований специалистов из близлежащих (Иран, Турция и др.) и ряда других стран (Британии, США и т. д.) сосредоточен на изучении связи явления с причинами его порождения и функционирования [1; 6; 10; 14; 18; 24]. В этой связи имеющая длительную историю экспансионистская политика англосаксов за мировые ресурсы, в частности стратегические территории Закавказья, обнажает природу исследуемого феномена [3; 8; 16].

В Британии под противоборством понимается «целенаправленная реализация комплекса мероприятий по дезорганизации и установлению контроля над системой государственного и военного управления противника путем информационно-технического и информационно-психологического воздействия на его информационные ресурсы, на общественное и индивидуальное сознание, подсознание населения и личного состава вооруженных сил (в особенности на лиц, принимающих наиболее важные решения в сфере управления), а также обеспечение собственной информационной безопасности»⁵.

Упрочение англо-турецкого альянса открыло перспективу новой «Большой игры», пролонгировав реализацию начатой Британией в начале XX в. стратегической операции «Азербайджан». Извлеченные из архива материалы ее проведения были, очевидно, модифицированы и в обновленном варианте реализуются, можно предположить, в виде стратегической операции «Азербайджан-2». Перспективной для Британии стала возможность осуществления плана деструктивизации тюркской компоненты как ближнего зарубежья, так и России [10]. Поэтому составной частью проводимой операции стало при усилении психологического и «смыслового» содержания актуализация старых целей. Прежней целью (с прошлого века) оставалась следующая: отрезать нефть Каспия от России, а вытеснив ее из Закавказья, обеспечить выход Британии в Среднюю Азию [3; 5]. Ключевой установкой выступало установление контроля над евразийским мультимедийным хабом Север – Юг, Запад – Восток⁶. Инспирируя новый конфликт в Арцахе⁷, англосаксы рассматривали территорию региона в качестве плацдарма для борьбы с геополитическими противниками.

Встроенность целевых установок в стратегическую операцию как одну из острых форм противоборства обусловлена технологией борьбы Британии за ресурсы [3; 7; 15; 25]. Анализ фрагментов

⁵ Димлевич Н. Информационные войны в киберпространстве – Великобритания и Израиль (II). Часть 1. URL: /политика/https://www.fondsk.ru/pview/2010/11/08/informacionnyevojny-v-kiberprostranstve-velikobritanija-i-izrail-873.html# (дата обращения: 30.06.2021).

⁶ Аствацатрян И. Алчный блеск английского лицемерия в Арцахе/Карабахе, война в Закавказье. URL: https://www.golosarmenii.am/site/authors (дата обращения: 30.06.2021).

⁷ Кудрявцев В. Карабахская война и планы британо-турецкого альянса. URL: https://news-front.info/2020/11/15/karabakhskaya-vojna-i-plany-britano-tureczkogo-alyansa/ (дата обращения: 30.05.2021) ; Севак Д. «Британский след» в Карабахской войне: когда СНБ будет изучать «британские активы» в армянских НПО?. URL: https://inosmi.ru/politic/20201113/248529974.html (дата обращения: 30.06.2021).

проведения технологии позволяет воспринимать ее как систему с наличием двух внутренне замкнутых и относительно самостоятельных контура управления и технологий противоборства. При этом верхний – наиболее скрытый контур вероятностной модели⁸ составила стратегическая операция, реализуемая британской разведкой. Второй контур представлен в виде «поведенческой операции» [8], разработанной в рамках стратегии ведения противоборства с включением механизма «подталкивания» [21].

Мониторинг позволил выявить используемые методы стратегического выбора в условиях ограничения и специализацию технологий в рамках значимых направлений. Интерес представлял реакции исполнителей в реальном или предполагаемом времени. При этом фиксируемые фрагменты проводимых оперативных мероприятий, оперативные игры и комбинации обеспечивались психологическим сопровождением [8]. К исполнению на различных этапах подключались агенты влияния, а также иные оперативные средства и разработки с информационно-ударными комплексами. При этом в процессе арцахского кризиса осуществлялась высокого уровня координация ее проведения. Поскольку «ахиллесовой пятой» Закавказья всегда были этноконфессиональные отношения, то при проведении оперативных мероприятий использовались существующие этноконфессиональные противоречия [11, С. 394–396, 409–418] между азербайджанцами и армянами.

В качестве боевых применялись нарративы с заложенным механизмом преувеличения негативных и преуменьшения положительных аспектов, что приводило к формированию «когнитивных искажений». Придавая статус определяющей черты психического состояния тому или иному этносу при минимизации позитивных аспектов, например, формировалось состояние навязанного психического дискомфорта, ведущего к когнитивному диссонансу. В целях склонения к должной деятельности применялась смысловая манипуляция когнитивной сферы социума, что побуждало к ее трансформации, а затем и переходу в планируемое поведенческое состояние [18]. Поэтому в качестве ключевого элемента стратегической операции использовались средства манипуляции массовым сознанием. Заложенный в поведенческую операцию вектор манипулирования смысловыми, когнитивными и поведенческими потоками всех структурных ее компонентов обеспечивал оказание управляющего и деструктивного воздействия на противную сторону.

⁸ Зыкин Д. «Большая игра» Британии как подготовка современного удара по России. URL: <https://zvezdaweekly.ru/news/202121151-WhMsB.html> (дата обращения: 30.06.2021).

Анализ медиадискурса в определенной степени раскрывает содержание конструирования сторонами конфликта, который воспринимался в одном случае как «освободительная война», а в другом – как «справедливая война». В условиях информационно-психологического противоборства «намеренное искажение» реальности получило отражение в материалах СМИ, в которых оказались вскрыты отдельные факты проведения акторами подрывной деятельности. Так, по данным РУСАРМИНФО, Спутника Армении и ряда других в Армении была раскрыта работа более 20 агентов противника⁹, «за деятельность, несовместимую со статусом» выдворена работающая под прикрытием представителя ЮНИСЕФ в Армении подданная Британии Марин Кларк-Хаттинг и т. д.

В контексте изложенного просматривается направленность деятельности британской и ряда других разведок в Закавказье, контуры новых технологий и методы оперативной работы¹⁰. Особый интерес вызывают проводимые ими оперативные игры. Реализуемые на тактическом уровне, они представляют собой разновидность оперативных комбинаций с поэтапным уточнением цели и задач, определяемых ходом игры. В основе игры находится оперативный контакт для компрометации противника, выявления и разоблачения агентуры, нанесения ущерба его интересам, устремлениям, а также срыва планов [9]. В СМИ обстоятельно описывается работа одной из разведок, которой 15 лет назад был завербован один из лидеров армянского парламента агент «Сириус». Разоблачение и последующая его перевербовка спецслужбами Армении позволили создать канал по дезинформации и созданию условий для проведения оперативной игры с противником.

Другим не менее значимым является агент «Пересмешник», которым после организации массовых беспорядков создал оппозиционное движение с включением в его руководство активных членов оппозиции. После бархатной революции, в результате которой «Пересмешник» был продвинут на одну из ведущих в республике позиций. В числе основных задач, поставленных перед ним, стало проведение в регионе пробританской политики

⁹ Армянская контразведка раскрыла более 20 шпионов. URL: <https://rusarminfo.ru/2019/12/08/armyanskaya-kontrazvedka-nacheku-skolkov-shpionov-pojmali-specsluzhby/> (дата обращения: 30.06.2021).

¹⁰ Глава UNICEF в Армении объявлена персоной нон грата СМИ. URL: <https://eadaily.com/ru/news/2021/03/08/glava-unicef-v-armenii-obyavlena-personoy-non-grata-smi?from=special> (дата обращения: 30.06.2021).

и сближение с Турцией при одновременном отходе от России¹¹ и Ирана¹².

Изложенная выше информация об агентах разведок отдельных акторов имеется в открытой армянской и зарубежной прессе. Однако органы власти Армении оставляют это без внимания, что порождает у населения состояние когнитивного диссонанса. Отдельные эксперты полагают, что такая ситуация связана с вероятностью проведения оперативных игр либо зашифровки деятельности более ценных источников в рамках дальнейшего проведения стратегической операции.

В целом фрагментарный анализ имеющихся материалов по проводимой стратегической операции позволяет воспринимать ее в качестве одного из острых средств активного информационно-психологического противоборства англосаксонской системы подавления конкурирующих оппонентов и противника. Применение новых технологий обеспечило оперативно-психологическое прикрытие и сопровождение¹³ мероприятий, проводимых военно-политическим руководством Британии в регионе. В итоге, несмотря на имевшие место «проколы», британской разведке удалось обеспечить скрытность проведения комплекса оперативных мероприятий. При этом стали очевидными цели, задачи, специфика и направленность ее работы при проведении стратегической операции [8]. Более того, Британия при организации информационно-психологического противоборства в регионе определенную роль отводит Турции, государственная идеология которой склоняется к концепции панисламизма и пантюркизма [9; 10].

2. Арцах как сфера противоборства акторов и полигон для проведения операции по скрытой модификации поведения

Информационно-психологическое противоборство Баку и Еревана получило свое развитие задолго до начала боевых действий в Арцахе. В его основе просматриваются концепция о геноциде народа Азербайджана армянами [4; 9; 11; 13; 16; 22] и исторические факты геноцида армянского народа турками [4; 6; 11; 13]. Активно сторонами противостояния применялись любые средства, включая этноконфессиональные противоречия и архетипы (Великая Армения, Арарат, Керахач, Волк, Олень, Бута и др.), стимулирования кон-

фликтообразующих факторов, провоцирующих факты проявления терроризма и этногеноцида [9; 16; 23; 25]. Оставаясь во многом политизированной, спровоцированная Лондоном и Анкарой¹⁴ борьба в арцахском конфликте приобрела ожесточенный характер в своих крайних проявлениях экспансии, воплощенной в деструктивной деятельности. На подготовительном этапе фондом «Открытое общество» («Фонд Сороса»), посольством США в Армении была инициирована бархатная революция [6] с приходом к власти оппозиции. При этом поддержка Турцией и Британией Азербайджана¹⁵ проявилась во многих направлениях, в том числе в оказании ими информационно-психологической поддержки и политического содействия. Результаты мониторинга 6 498 фейковых аккаунтов армянских соцсетей по частоте распространения дезинформации показывают, что на 1-м месте находится Азербайджан (31 %), на 2-м – Турция (21 %), на 3-м – Британия (19 %) ¹⁶.

В стремлении выдвинуть Россию с Южного Кавказа Лондон [7] создает коалицию, привязывая к себе Анкару перспективой создания «Великого Турана» [12], а Баку – функционированием более 500 британских нефтяных фирм и обеспечением условий для стимулирования развития республики. При этом учтено, что Турция и Азербайджан, будучи двумя государствами с общим языком, историей, культурными и религиозными ценностями, вносят в свои отношения особый смысл и наполняют их эмпатийной близостью. Сопровождение этого процесса было обеспечено использованием адекватных моделей, алгоритмов, технологий и продуктивных политико-этнических коммуникаций. Ратификация «Договора о стратегическом партнерстве и взаимопомощи» между Баку и Анкарой стала основой для разработки операции «Железный кулак» и планирования комплекса мероприятий по информационно-психологическому воздействию на Армению и Арцах. Летом 2020 г. после завершения совместных учений в Азербайджане для координации военной операции на территории Арцаха оставлено 600 военных специалистов ВС Турции.

¹⁴ Балиев А. «Зангезурский коридор»: кто подыгрывает притязаниям Баку на Южную Армению? URL: <https://vpoanalytics.com/2021/04/30/zangezurskij-koridor-kto-podygryvaet-prityazaniyam-baku-na-yuzhnuyu-armeniyu/> (дата обращения: 30.06.2021).

¹⁵ Газетов В. И., Ветров М. Н. Стамбул как оранжерея шпионажа. URL: <https://dlib.eastview.com/browse/doc/61520720> (дата обращения: 30.06.2021).

¹⁶ Григорян Э. Дезинформацию про Карабах распространяли из Азербайджана, Турции и Великобритании. URL: <https://ru.armeniasputnik.am/karabah/20201117/25375571/Dezinformatsiyu-pro-Karabakh-rasprostranyali-iz-Azerbaydzhana-Turtsii-i-Velikobritanii.html> (дата обращения: 30.06.2021).

¹¹ Маркарян К. Операция МИ-6 и турецкой МИТ против русских миротворцев в Карабахе. URL: www.vpoanalytics.com (дата обращения: 30.06.2021).

¹² Прохватилов В. Британские тайны турецкой экспансии. URL: <https://vpoanalytics.com/2021/04/13/britanskie-tajny-turetskoj-ekspansii/> (дата обращения: 30.06.2021).

¹³ Маргарян Р. Британский гамбит. URL: https://yerkramas.org/article/180664/britanskij-gambit?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop (дата обращения: 30.06.2021).

В результате созданы все условия для проведения боевой операции с включением других акторов информационно-психологического противоборства в регионе.

Системный анализ имеющейся литературы и фрагментов информационно-психологического противоборства Еревана с Баку убеждает в проведении последним «behavioral» (поведенческой) операции [18]. Лондон с учетом уровня развития теории и практики трансформации поведения социума, видимо, оказал консультативную и непосредственную помощь в проработке элементов бихевиористской операции. Организационно она была встроена во второй контур системы противоборства при соподчинении целям, задачам, фрагментам и этапам проведения стратегической операции. Приобрела свою конкретизацию и целевая направленность операции на побуждение панических настроений, падения духа, дисциплины и склонение военнослужащих Арцаха и Армении к прекращению сопротивления, а также вызов недовольства населения деятельностью структур управления и дискредитацию союзников.

С началом боевых действий Лондон, по неподтвержденным данным, использовал возможности инфо-подразделений «Бригады 77», находящихся на Украине, которые с помощью мемов, вирусных видео и миллионов фейк-аккаунтов в соцсетях продвигали нужные вбросы¹⁷. Одновременно Анкара перебросила армейский спецназ и боевиков из «Джабхат ан-Нусра», «Фиркат Хамза», «Султан Мурад», признанных террористическими организациями. Особого внимания заслуживают применение разведывательно-дезинформационных мобильных групп (РДМГ)¹⁸, выполняющих специальные задания (проведение оперативных игр, распространение дезинформации, слухов и др.) на территории противника. Члены групп имели навык ведения партизанской войны, реализации дезинформационных мероприятий и применения психотехнологий (методы стимуляции когнитивной деятельности, допроса и др.) в боевых условиях.

К началу боевых действий все выявленные риски интернета были купированы, поддерживался карантинный режим (COVID-19), что позволило

Баку избежать утечки информации о мероприятиях и допуска на территорию неподконтрольных представителей СМИ. Главным каналом с начала боевых действий стал Twitter президента Азербайджана, по которому он в высшей степени грамотно информировал о занятых/освобожденных населенных пунктах. По их завершении применялись видеоподтверждения Министерства обороны на официальных YouTube- и Telegram-каналах [14]. Использовались идентификационные, негативные и «ударные» клипы; эффекты «тоннеля», драматизации и моментальности; методы психического заражения в виде волнообразного нарастания на основе слухов негативных панических настроений. Были задействованы агенты влияния для оказания воздействия и охвата части армянского электората, склонного к зависимости, внушению через мотивационную сферу, идентификацию, предупреждение. В целом это не только позволило блокировать поступление данных из районов боевых действий, но и исключило влияние враждебной информации и слухов. При этом оказывалось воздействие на население Армении в выгодном плане и с учетом этнопсихологических особенностей населения.

Следует отметить тщательную профессиональную и психологическую проработку азербайджанской стороной киберпространства, чему способствовала связь через посредников с британскими кибер-подразделениями. Кроме того, в течение всего конфликта азербайджанскими хакерами, например, «Karabakh Hacking Team», осуществлялись системные атаки на сайты Армении. Ими было взломано около 100 веб-сайтов армянской сети, где затем распространялись слухи, размещались антиармянские материалы и т. д. Первой акцией Азербайджана стало информационное сообщение о нападении, совершенном Арменией, что якобы и побудило его армию перейти в контрнаступление. Поэтому на начальном этапе Баку в информационном поле сыграл роль обороняющейся стороны с отражением этого в виртуальных конструктах [8; 24]. С помощью VPN-технологий¹⁹ была распространена информация о якобы повсеместной победе армянской армии. В результате состоялось погружение противника в дезинформационную среду с механизмом его «подталкивания» к восприятию виртуальной картины в виде победы над врагом только силами армян. В таком информационном поле, где поступающая информация и ее источники подвергались дискредитации, армянское население

¹⁷ Александров И. Сотрудничество с МІБ и секретная 77-я бригада: как на самом деле Лондон продвигает анти-российскую повестку. URL: <https://politpuzzle.ru/123469-sotrudnichestvo-s-mi6-i-sekretная-77-ya-brigada-kak-na-samom-dele-london-prodvigaet-antirossijskuyu-povestku/> (дата обращения: 30.06.2021).

¹⁸ Черненко Е. Принуждение к конфликту. Источники «Ъ» рассказали, как Турция готовила почву для обострения. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4537733?id1962787> (дата обращения: 30.06.2021).

¹⁹ VPN (Virtual Private Network) – виртуальная частная сеть, технология, которая работает поверх Интернета. Данные, передающиеся по VPN, шифруются. Такая сеть позволяет подключиться к корпоративной сети из любой точки мира.

было дезориентировано, а затем и «расколото» на отдельные противостоящие части.

Информационный обмен сторон конфликта, в основе которого была дезинформация [12] о боевых потерях, обвинениях в использовании террористов и т. д. значительно усилили процесс деструктивизации армянского населения. Заявление президента Азербайджана с отражением информации в режиме онлайн с помощью БЛА о взятии г. Шуша повергло армянское общество в сильнейший стресс, перешедший затем в массовый индуцированный психоз. В сложном положении оказалось военно-политическое руководство, оно было расколото, ощутило бессилие с невозможностью изменить ход событий. Процесс разложения проявился и в Вооруженных Силах Карабаха, где, по данным ее командующего М. Акопяна²⁰, зафиксировано 1,5 тыс. дезертиров, установлены случаи распространения среди военнослужащих пораженческих настроений, фактов их склонения к уходу с позиций, добровольной сдачи в плен. Имели место самовольный уход отдельных подразделений с позиций, а также вызывающие недоверие случаи их пленения и т. д.

В этих условиях поражение Армении стало неизбежным, что вызвало у специалистов вопросы, поскольку ранее в 4-дневной войне 2016 г. Ереваном в «гибридном» варианте был эффективно реализован потенциал арсенала информационно-психологических средств, в частности применены психологические операции, электронные средства войны, дезинформация, прямые информационные атаки и т. д.

Психологические операции и дезинформация использовались, как утверждает бывший зам. министра обороны Азербайджана Ч. Мамедов, для манипуляции общественным мнением как внутри своей страны и среди ее союзников, так и в Азербайджане. В этом конфликте, по его мнению, Ереван использовал элементы гибридной войны с опорой на местных сепаратистов, националистические и псевдорелигиозные организации, подрывную работу спецслужб, а также возможность проведения этнической чистки²¹. На территории Азербайджана провоцировались столкновения на социальной, национальной, религиозной почве, недоверие к власти, а также политическая борьба и ожидание репрессий против оппозиции. Велась презентация в СМИ «зверств» в отношении мирного

населения и пленных, наблюдалось активное стремление к достижению информационного превосходства. Ереван в предыдущей войне обнаружил высокий потенциал информационно-психологического противоборства, как полагает эксперт, добился поставленной цели. Ч. Мамедов отмечает, что из своего прошлого поражения Баку, проанализировав поражение, сделал должные выводы. В Арцахском информационно-психологическом противоборстве поражение Еревана привело к разрушению ряда стереотипов: «азербайджанцы – это нация торговцев, а не воинов», «азербайджанцы не умеют воевать», «Азербайджан – слабая и бедная страна» и т. д.

Частично соглашаясь с выводами эксперта, следует подчеркнуть, что Армения по числу мероприятий в арцахском конфликте 2020 г. несколько превосходила противную сторону, однако четко выверенного дискурса не имела. Отсутствие адекватной концепции информационно-психологического противоборства, единства в военно-политическом руководстве привело к борьбе за личную власть, а имеющийся потенциал не был реализован. Набор тезисов: «будет новый “геноцид”», «против нас воюют турки и террористы», «если Армения проиграет, то проиграет и России» и ряд других, носил лозунговый характер, высветивший глубокие противоречия в армянском обществе. Ситуацию использовали спецслужбы ряда акторов и посредством актуализации противоречий углубили кризисные явления. В сложившихся условиях Армения и Арцах были обречены на поражение, и только взвешенная позиция России смогла предотвратить наступление полного краха.

Выводы. Анализ психологической сущности и содержания противоборства акторов новой «Большой игры» по итогам шестинедельного арцахского конфликта в предельно жесткой информационно-психологической борьбе показывает его незавершенность. Применение новых технологий, киберпсихотехнологий, ИИ, БЛПА, РДМГ, оперативных средств сторонами противостояния усилило процесс гибридизации, протекающий в скрытых формах. Этноконфессиональная взрывоопасность региона, связанная с наличием многовекторных интересов акторов усиливается и приобретает перспективу повлечь непредсказуемые последствия. Использование боевых нарративов «лояльной» политики с внутренней логикой управления обеспечило «зависимый мир», способы его иного понимания и репрезентации. Унификация процесса, а затем «принуждение к согласию и должному порядку» показывают механизм психологического воздействия. Формы, схемы, фрагменты стратегической и бихевиористской операций как попытки решения конфликта по Арцаху убеждают в этом. Различного рода нововведения,

²⁰ А argumenti.ru: в пятый день вооруженного конфликта на территории Нагорного Карабаха у Армении было уже 1 500 дезертиров. Соответствующую информацию озвучил генерал-полковник Мовсес Акопян.

²¹ Мамедов Ч. Информационная война Армении против Азербайджана. URL: <https://interfax.az/print/671699/ru> (дата обращения: 30.06.2021).

как в концептуальном плане, так и в методах реализации технологий, примененные комплексно, обнаруживают ряд уникальных черт, которые требуют более глубокого анализа. Их использование в рамках новой «Большой игры» не завершается

и обнаруживается в устремлениях мировых акторов как к Закавказью, так и Центральной Азии [10]. Проведенное нами исследование создает основу для последующего анализа проблем информационно-психологического противоборства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андерсон Б. Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма : пер. с англ. Москва : КАНОН-Пресс-Ц : Кучково поле, 2001. 288 с.
2. Богатуров А. Д., Виноградов А. В. Анклавно-конгломератный тип развития. Опыт транссистемной теории // Восток-Запад-Россия : сб. ст. к 70-летию академика Н. А. Симония. Москва, 2002. С. 109–128.
3. Гаджиев К. С. «Большая игра» на Кавказе. Вчера, сегодня, завтра Москва : Междунар. отношения, 2010. 344 с.
4. Исмаилов А. Идеология, философия и преступления армянства и армянского фашизма. 2-е испр. и доп. изд. Баку : Фонд «Знание», 2018. 640 с.
5. Казанцев А. Сценарии и тенденции эволюции ситуации в Центрально-азиатском регионе коллективной безопасности ОДКБ после 2014 года. Москва : МГИМО – Университет, 2013. 21 с.
6. Ковалева Т. С. Стратегия манипулирования в информационной войне (на материалах текстов ИноСМИ, посвященных Южноосетинскому/Грузинскому конфликту, 2008 г.) // Политическая лингвистика. 2011. № 3. С. 78–86.
7. Кушнерук С. Л. Дискурсивный мир информационно-психологической войны в британских интернет-СМИ // Экология языка и коммуникативная практика. 2018. № 4. С. 79–91. DOI: 10.17516/2311-3499-041.
8. Манойло А. В. Информационная война и новая политическая реальность (I) // Вестник Московского государственного областного университета. 2021. № 1. URL: <https://vestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/1054> (дата обращения: 15.06.2021).
9. Мифы и конфликты на Южном Кавказе. Т. 1. Инструментализация исторических нарративов / ред. О. Карпенко ; Д. Джавахишвили. Intern. Alert, 2013. 192 с. URL: https://www.international-alert.org/sites/default/files/Caucasus_MythsConflict_Vol1_RU_2013.pdf (дата обращения: 11.06.2021).
10. Мхитарян Н. Консолидация тюркского мира в идеологии и политической практике официальной Анкары (ретроспективный анализ этапов) // Центральная Азия и Кавказ. 2004. № 5. С. 155–196.
11. Платонов Ю. П. Этническая экспансия. Санкт-Петербург : Речь, 2010. 599 с.
12. Почепцов Г. (Дез)информация. Киев : Изд. Паливода А. В., 2019. 246 с.
13. Сидорчик А. Гибель народа. Краткая история геноцида армян в Османской империи // Аргументы и факты. AIF.ru. 2014. URL: http://www.aif.ru/society/history/gibel_naroda_kratkaya_istoriya_genocida_armyan_v_osmanskoj_imperii (дата обращения: 09.03.2021).
14. Смирнов А. И. Современные информационные технологии в международных отношениях. Москва : МГИМО-Университет, 2017. 334 с.
15. Хопкирк П. Большая Игра против России: Азиатский синдром. Москва : Рипол Классик, 2004. 656 с.
16. Шафиев Ф. Этнические мифы и предубеждения как препятствие на пути урегулирования противостояний: армяно-азербайджанский конфликт // Кавказ и глобализация. 2007. Т. 1, № 2. С. 66–80.
17. Южный Кавказ: тенденции и проблемы развития (1992–2008 годы) / отв. ред. В. А. Гусейнов. Москва : Красная звезда, 2008. 392 с.
18. Hill F., Kari K., Moffatt A. Retracing the Caucasian Circle - considerations and constraints for U. S., EU, and Turkish engagement in the South Caucasus // Policy Paper. 2015. № 6. URL: https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/south_caucasus.pdf (accessed 07.02.2021).
19. Libicki M. The convergence of information warfare // Strategic Studies Quarterly. 2017. Vol. 11, № 1. P. 49–65. URL: https://www.airuniversity.af.edu/Portals/10/SSQ/documents/Volume-11_Issue-1/Libicki.pdf (accessed 09.02.2021).
20. Nichol J. Armenia, Azerbaijan, and Georgia: political developments and implications for US interests // Congressional Research Service, April 2, 2014. URL: <https://fas.org/srg/crs/row/RL33453.pdf> (accessed 17.04.2021).
21. Punsmann G. B. Turkey's interest and strategies in the South Caucasus // South Caucasus: years of independence. Bonn, 2011. P. 280–298.
22. Reeves R. G., Voeneky S., Caetano-Anollés D., Beck F., Boëte C. Agricultural research, or a new bioweapon system? // Science. 2018. Vol. 362, iss. 6410. P. 35–37.
23. Rumer E., Sokolsky R., Stronski P. U. S. Policy toward the South Caucasus. Take Three. Washington, 2017. 36 p.
24. Simons G. Policy and political marketing: promoting conflict as policy // Journal of Political Marketing. 2020. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15377857.2020.1724426?needAccess=true> (accessed 05.04.2021).
25. Szafranski R. A theory of information warfare. Preparing for 2020 // Airpower Journal. 1995. Vol. 9, № 1. P. 56–65. https://www.airuniversity.af.edu/Portals/10/ASPJ/journals/Volume-09_Issue-1-Se/1995_Vol9_No1.pdf (accessed 03.05.2021).

REFERENCES

1. Anderson B. *Imaginary communities. Reflections on the origins and spread of nationalism*. Moscow, KANON-Press-Ts, Kuchkovo pole, 2001, 288 p. (In Russ.).
2. Bogaturov A. D., Vinogradov A. B. Enclave-conglomerate type of development. Experience of trans-system theory. *East-West-Russia: collection of articles on the 70th anniversary of academician N. A. Simoniya*. Moscow, 2002, pp.109–128. (In Russ.).
3. Gadzhiev K. S. *"The Great Game" in the Caucasus. Yesterday, today, tomorrow*. Moscow, Mezhdunarodnye otnosheniia, 2010, 344 p. (In Russ.).
4. Ismailov A. *Ideology, philosophy and crimes of Armenians and Armenian fascism*. 2nd rev. and add. ed. Baku: «Znanie» Foundation, 2018, 640 p. (In Russ.).
5. Kazantsev A. *Scenarios and trends in the evolution of the situation in the Central Asian region of the CSTO collective security after 2014*. Moscow, MGIMO University, 2013, 21 p. (In Russ.).
6. Kovaleva T. S. The strategy of manipulation in the information war (based on the materials of foreign media texts devoted to the South Ossetian/Georgian conflict, 2008). *Political Linguistics*, 2011, no. 3, pp.78–86. (In Russ.).
7. Kushneruk S. L. The discursive world of information-psychological warfare in British online media. *Ecology of Language and Communicative Practice*, 2018, no. 4, pp. 79–91. DOI 10.17516 / 2311-3499-041. (In Russ.).
8. Manoilo A. V. Information war and new political reality (I). *Bulletin of the Moscow State Regional University*, 2021, no. 1. URL: <https://vestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/1054> (accessed 15.06.2021). (In Russ.).
9. Karpenko O., Javakhishvili J. (eds.) *Myths and conflicts in the South Caucasus. Volume 1. Instrumentalization of historical narratives*. Intern. Alert, 2013, 192 p. URL: https://www.international-alert.org/sites/default/files/Caucasus_MythsConflict_Vol1_RU_2013.pdf (accessed 11.06.2021). (In Russ.).
10. Mkhitarian N. Consolidation of the Turkic world in the ideology and political practice of official Ankara (a retrospective analysis of the stages). *Central Asia and the Caucasus*, 2004, no. 5, pp. 155–196. (In Russ.).
11. Platonov Yu. P. *Ethnic expansion*. Saint Petersburg, Rech, 2010, 599 p. (In Russ.).
12. Pocheptsov G. *(Dis)information*. Kiev, Palivoda A.V. Publ., 2019, 246 p. (In Russ.).
13. Sidorchik A. The death of the people. A brief history of the Armenian genocide in the Ottoman Empire. *Arguments and Facts. AIF.ru*, 2014. URL: http://www.aif.ru/society/history/gibel_naroda_kratkaya_istoriya_genocida_armyan_v_osmanskoj_imperii (accessed 03.09.2019). (In Russ.).
14. Smirnov A. I. *Modern information technologies in international relations*. Moscow, MGIMO-University, 2017, 334 p. (In Russ.).
15. Hopkirk P. *The Great Game against Russia: Asian syndrome*. Moscow, Ripol Classic, 2004, 656 p. (In Russ.).
16. Shafiev F. Ethnic myths and prejudices as an obstacle to the settlement of confrontations: the Armenian-Azerbaijani conflict. *The Caucasus and Globalization*, 2007, vol. 1, no. 2, pp. 66–80. (In Russ.).
17. Huseynov V. A. (ed.) *The South Caucasus: trends and problems of development (1992-2008)*. Moscow, Krasnaya Zvezda, 2008, 392 p. (In Russ.).
18. Hill F., Kari K., Moffatt A. Retracing the Caucasian Circle - considerations and constraints for U. S., EU, and Turkish engagement in the South Caucasus. *Policy Paper*, 2015, no. 6. URL: https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/south_caucasus.pdf (accessed 07.02.2021).
19. Libicki M. The convergence of information warfare. *Strategic Studies Quarterly*, 2017, vol. 11, no. 1, pp. 49–65. URL: https://www.airuniversity.af.edu/Portals/10/SSQ/documents/Volume-11_Issue-1/Libicki.pdf (accessed 09.02.2021).
20. Nichol J. Armenia, Azerbaijan, and Georgia: political developments and implications for US interests. *Congressional Research Service*, April 2, 2014. URL: <https://fas.org/srg/crs/row/RL33453.pdf> (accessed 17.04.2021).
21. Punsmann G. B. Turkey's interest and strategies in the South Caucasus. *South Caucasus: years of independence*. Bonn, 2011, pp. 280–298.
22. Reeves R. G., Voeneky S., Caetano-Anollés D., Beck F., Boëte C. Agricultural research, or a new bioweapon system? *Science*, 2018, vol. 362, iss. 6410, pp. 35–37.
23. Rumer E., Sokolsky R., Stronski P. *U. S. Policy toward the South Caucasus. Take Three*. Washington, 2017, 36 p.
24. Simons G. Policy and political marketing: promoting conflict as policy. *Journal of Political Marketing*, 2020. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15377857.2020.1724426?needAccess=true&> (accessed 05.04.2021).
25. Szafranski R. A theory of information warfare. Preparing for 2020. *Airpower Journal*, 1995, vol. 9, no. 1, pp. 56–65. URL: https://www.airuniversity.af.edu/Portals/10/ASPJ/journals/Volume-09_Issue-1-Se/1995_Vol9_No1.pdf (accessed 03.05.2021).

Информация об авторе

Собольников Валерий Васильевич – доктор психологических наук, профессор, профессор факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28, e-mail: vsobolnikovis@gmail.com).

Статья поступила в редакцию 11.08.2021

После доработки 12.08.2021

Принята к публикации 13.08.2021

Information about the author

Valery V. Sobolnikov – Doctor of Psychology, Professor, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (28, Vilyuiskaya str., Novosibirsk, 630126, Russian Federation, e-mail: vsobolnikovis@gmail.com).

The paper was submitted 11.08.2021

Received after reworking 12.08.2021

Accepted for publication 13.08.2021

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-19

УДК 343.93+159.922+004.89

Научная статья

Сознание за гранью искусственного интеллекта в условиях криминологической неопределенности

Ю. Н. Белокопытов

*Сибирский федеральный университет
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: iura.belov@yandex.ru*

Г. В. Панасенко

*Сибирский федеральный университет
Красноярск, Российская Федерация
e-mail galina-panasienko@mail.ru*

Аннотация. Одной из самых сложных проблем современности является проблема сознания. Существует множество разнообразных теоретических концепций сознания как в России, так и за рубежом. Ситуация обостряется тем, что иногда за исследовательскую модель сознания берут так называемый искусственный интеллект. В последнее время в криминологической практике используется искусственный интеллект, который пришел на помощь человеческому разуму. В настоящем исследовании обобщается передовой опыт и осмысливается применение искусственного интеллекта в ряде сфер криминологии; предлагаются некоторые методологические и теоретические аспекты решения возникших проблем на основе тенденций использования искусственного интеллекта в практической криминологии; исследуется взаимодействие искусственного интеллекта с человеческим сознанием. Основой сравнительного анализа выступает квантовый уровень сознания, то есть квантовая теоретическая концепция, выстраиваемая на базе концепций математиков и современных физиков. Такая парадигма точных наук в корне отлична от гуманитарной, основанной на философии и психологии. Предлагаемый подход дает возможность разобраться с физическим смыслом, механизмами сознания и искусственного интеллекта на квантовом уровне. Мы считаем важным подчеркнуть, что есть глубокие параллели функционирования сознания и искусственного интеллекта. Подобные параллели между идеей и материей обсуждали еще известный психолог К. Юнг и нобелевский лауреат, физик В. Паули. Мы анализируем положительные и отрицательные аспекты совместного взаимодействия сознания и искусственного интеллекта. В этом раскрывается роль междисциплинарной науки синергетики. Поскольку сознание и искусственный интеллект в своей основе имеют квантовый уровень, то на эти феномены распространяются как общие, так и отличительные законы функционирования нелинейных систем. Существует принцип неопределенности, смысл которого заключается в следующем. Если в системе точно определен один параметр, то другие параметры не могут быть определены, они неопределенные. Эта грань подвижная. Делается анализ некоторых аспектов криминологической неопределенности при возникновении социально-психологических искажающих эффектов. Они исследовались в групповых экспериментах психологами Ф. Зимбардо и С. Милгрэмом. Обосновываются перспективы развития искусственного интеллекта и ограничения его использования в криминологии. Мы пессимистично смотрим на развитие и применение в криминологии искусственного интеллекта. У искусственного интеллекта нет статуса личности «Я», хотя его можно «подчинить» правовым законам разного уровня. Использование искусственного интеллекта для процессов судопроизводства проблематично, хотя для оперативно-разыскной деятельности в его функционировании открываются большие возможности, например, программы противодействия преступности: распознавание внешности по фото и видео, прогнозирование индивидуального преступного поведения. В таком случае сознание специалиста освобождается от рутинной работы, а следовательно, сотрудник может больше работать творчески и обращать внимание на этические проблемы, что недоступно для искусственного интеллекта.

Ключевые слова: проблема сознания и искусственного интеллекта в криминологии, современные концепции математиков и физиков, квантовая теория функционирования сознания и искусственного интеллекта,

условия неопределенности, сравнительный анализ функционирования сознания и искусственного интеллекта, прогнозирование эволюции искусственного интеллекта, синергетика и интеграция идей применения искусственного интеллекта

Для цитирования: Белокопытов Ю. Н., Панасенко Г. В. Сознание за гранью искусственного интеллекта в условиях криминологической неопределенности // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 3. С. 195–205. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-19>

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-19

Scientific Article

Consciousness beyond artificial intelligence in the conditions of criminological uncertainty

Belokopytov, Yu. N.

Siberian Federal University

Krasnoyarsk, Russian Federation

e-mail: iura.belov@yandex.ru

Panasenko, G. V.

Siberian Federal University

Krasnoyarsk, Russian Federation

e-mail: galina-panasienko@mail.ru

Abstract. One of the most difficult problems of our time is the problem of consciousness. There are many different theoretical concepts of consciousness, both in Russia and abroad. The fact, that sometimes the researchers use the so-called artificial intelligence as a research model of consciousness, aggravates the situation. Recently the criminologists use artificial intelligence, which has come to the aid of the human mind, in their practice. The authors summarize the best practices and conceptualize the use of artificial intelligence in some fields of criminology. The study offers some methodological and theoretical aspects of solving the problems based on trends in the use of artificial intelligence in practical criminology. The authors investigate the interaction of artificial intelligence with human consciousness. The basis of the comparative analysis is the quantum level of consciousness, that is, a quantum theoretical concept based on the concepts of mathematicians and modern physicists. This paradigm of the exact sciences is fundamentally different from the humanitarian paradigm based on philosophy and psychology. The proposed approach makes it possible to understand the physical meaning, the mechanisms of consciousness and artificial intelligence at the quantum level. The authors consider it important to emphasize that there are deep parallels between the functioning of consciousness and artificial intelligence. The well-known psychologist K. Jung and the Nobel laureate physicist W. Pauli discussed similar parallels between idea and matter. The article analyzes the positive and negative aspects of the joint interaction of consciousness and artificial intelligence. This reveals the role of the interdisciplinary science of synergetics. Since consciousness and artificial intelligence are quantum in nature, both general and distinctive laws of non-linear systems functioning apply to these phenomena. There is an uncertainty principle, the meaning of which is as follows: if one parameter is precisely defined in the system, then other parameters cannot be defined, they are uncertain. This facet is movable. The authors analyze some aspects of criminological uncertainty upon occurrence of socio-psychological distorting effects. The psychologists Ph. Zimbardo and S. Milgram investigated them in group experiments. The article substantiates the prospects for the artificial intelligence development and the limitations of its use in criminology. The authors are pessimistic about the development and application of artificial intelligence in criminology. Artificial intelligence does not have the "I" status of a personality, although it can be "subordinated" to legal laws of different levels. The use of artificial intelligence for judicial proceedings is problematic, although there are great opportunities for operational search activities in its functioning, for example, anti-crime programs: recognizing appearance from photos and videos, predicting individual criminal behavior. This frees the consciousness of the expert from routine work, and the employee can therefore choose a creative approach and pay more attention to ethical issues, which is not available for artificial intelligence.

Keywords: the issue of consciousness and artificial intelligence in criminology, modern concepts of mathematicians and physicists, quantum theory of the functioning of consciousness and artificial intelligence, uncertainty conditions, comparative analysis of the functioning of consciousness and artificial intelligence, forecasting the evolution of artificial intelligence, synergetics and integration of ideas for the use of artificial intelligence

Citation: Belokopytov, Yu. N., Panasenکو, G. V. [Consciousness beyond artificial intelligence in the conditions of criminological uncertainty]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 3, pp. 195–205. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-19>

Введение. Одной из самых сложных проблем современности является проблема сознания, которая входит в десятку актуальных проблем современности. Европейские страны и США инвестировали миллиардные вложения в ее исследование. Ускользающий феномен является предметом изучения многих наук. Однако продвижение к его познанию пока идет очень медленно. В раскрытии тайны сознания необходима или удача, или исследование, которое осуществляется комплексом наук. Ограничим тему нашей статьи теоретическим исследованием, находящимся на зыбкой грани искусственного интеллекта и сознания, в русле математики, физики и междисциплинарной науки синергетики.

Постановка задачи. В научной литературе существует десятки определений «сознания» и «искусственного интеллекта». Некоторые ученые используют понятия, близкие им по смыслу, такие как «разум», «ум», «мышление», «интеллект», «душа» и применяют их как синонимы. Подобные нюансы связаны как с направлением научной деятельности того или иного ученого, так и его научной культурой. Нам импонирует рассмотрение вышеобозначенных понятий ума и сознания популярным ученым-физиком Р. Пенроузом. Он описывает, как этот феномен себя проявляет: «Я готов считать, что сознание – это нечто, имеющее некоторую градацию, а не просто что-то, что есть или чего нет. Я считаю слово “сознание” в сущности синонимичным слову «осознание» (хотя, возможно, “осознание” немного пассивнее, чем то, что я понимаю под “сознанием”), в то время как “ум” и “душа” имеют дополнительные оттенки смысла, которые в значительной мере менее отчетливо определимы в настоящее время» [1, с. 348].

Анализ научных работ показывает, что общепринятого, универсального определения сознания на данный момент не существует. Исследователи, связанные с искусственным интеллектом, чаще всего говорят и пишут не о расплывчатом понятии сознания, а об интеллекте. По мнению Р. Пенроуза, «вопрос об интеллекте является вторичным по отношению к вопросу о феномене сознания. Едва ли я поверю в то, что настоящий интеллект мог бы действительно существовать, когда бы его не сопровождало сознание» [1, с. 349]. Ученый делает вывод, что моделировать интеллект недо-

статочно только алгоритмическими средствами, требуется неалгоритмическая составляющая в работе сознания.

В последнее время во многих передовых странах в криминологической практике на помощь человеческому разуму пришел искусственный интеллект в самых различных формах его применения. Разнообразие девайсов позволяет контролировать человека в любой момент и любой точке планеты. Во многих крупных городах РФ вдоль улиц установлены многочисленные видеокамеры и фотоаппараты, которые автоматически регистрируют нарушения правил дорожного движения, например, при перемещении из дома на работу или наоборот. Работники полиции, просматривая видеозаписи, получают неоспоримые доказательства совершения того или иного преступления, хотя совсем недавно эти функции выполнял постовой на перекрестке. Виртуальный мир дает возможность многое рассказать об его пользователе. Известный сыщик Шерлок Холмс со своим дедуктивным методом, наверное, позавидовал бы этому.

В аэропортах, железнодорожных вокзалах, метро фотокамеры почти мгновенно могут выявить и определить гражданина, находящегося в розыске (есть подобные разработки и для купейных вагонов в поездах дальнего следования). Передвижные фотокамеры во время массовых выступлений в городской среде позволяют выделить нужное лицо в многотысячной толпе на площади и мгновенно идентифицировать его по имеющейся базе компьютерных данных. Как-то незаметно отодвинулся в сторону универсальный метод опознавания фоторобот, в основе которого восприятие человека человеком отличается определенным риском узнавания.

В настоящее время ведутся разработки по применению искусственного интеллекта в опознании человека в условиях проявления различных факторов, искажающих человеческое восприятие. Например, военные часто применяют маскировочные сетки и обмундирование, чтобы техника и солдаты сливались с окружающим фоном и были менее заметны на поле боя. Многие граждане во время демонстраций специально гримируются, нанося на лицо хаотические цветные линии, чтобы нарушить функционирование искусственного интеллекта при компьютерной обработке

лица человека. Сейчас искусственный интеллект с высокой долей вероятности может распознавать лица таких людей. Для этого создается база данных разнообразных татуировок на различных частях человеческого тела; ведутся успешные разработки выявления мимики лица, закрытого тонким платком, в процессе беседы, определения специфики человеческой речи в процессе телефонного разговора, особенностей походки и даже специфики тени, отброшенной на тротуар. На помощь криминологии приходят адекватные методы из различных разделов физики.

Как видим, в криминологической практике на смену дактилоскопии и детектору лжи пришли новые направления работы с подозреваемыми и преступниками с использованием искусственного интеллекта. В связи с этим, на наш взгляд, возникает ряд вопросов, которые требуют безотлагательного ответа: 1) насколько функционирование технологий с искусственным интеллектом эффективнее деятельности человеческого разума? 2) насколько сопоставимы риски человеческого сознания и искусственного интеллекта в условиях неопределенности? 3) возникающий синергетический эффект от взаимодействия человеческого сознания и искусственного интеллекта носит в своей основе положительный или отрицательный аспект? Некоторые методологические и теоретические аспекты решения обозначенных задач на основе тенденций использования искусственного интеллекта в практической криминологии предлагается в настоящей статье.

Методология и методика исследования. Между фундаментальными естественными науками и гуманитарными науками существует разрыв. Методологически заполняя этот разрыв, мы можем получить новое приращение знаний об исследуемом феномене. Синергетика является методологической и теоретической базой подобного исследования.

Результаты исследования можно представить в виде трех моментов: 1) перспективы развития искусственного интеллекта; 2) интегративная роль междисциплинарной науки синергетики; 3) подвижная грань неопределенности между сознанием и искусственным интеллектом.

Прогнозы и перспективы развития искусственного интеллекта. Опираясь на математические и физические концепции, можно заглянуть в будущее взаимодействие человеческого и кремниевых интеллектов [2; 3]. История конструирования искусственного интеллекта представляет собой периодический волновой процесс. Средства массовой информации прогнозируют успех искусственного интеллекта, государство и различные компании финансируют разработки, а по итогам исследований наступают разочарования. После

небольшого перерыва все начинается сначала. При этом можно обратить внимание на две особенности: во-первых, функционирование искусственного интеллекта по уровню пока еще не выше интеллекта насекомого; во-вторых, у искусственного интеллекта пока очень узкая специализация, даже возможности деятельности обычной горничной ему пока недоступны. В качестве примера приведем тот факт, что Г. Каспаров в 1997 г. проиграл в шахматы искусственному интеллекту, компьютеру Deep Blue фирмы IBM. После матча интервью журналистам давал не выигравший искусственный интеллект, а проигравший человек, так как искусственный интеллект этого сделать не мог, он не был запрограммирован на подобную функцию.

Моделирование мозга осуществляется в основном по двум направлениям: первое – это разработки «сверху вниз», все правила поведения ИИ запрограммированы; второе – «снизу вверх», где нейронные сети обучаются самостоятельно, методом проб и ошибок. Так, при выработке решения срабатывает более 100 млрд нейронов и во временном процессе внутренняя структура их связей постоянно меняется. Здесь работает правило Хебба, ибо, когда принимается правильное решение, нейронные связи укрепляются.

В то же время в различных видах кремниевого и человеческого интеллектов есть отличительные особенности. Например, если из электронной схемы убрать транзистор, то компьютер перестанет работать. Совсем другая картина наблюдается в человеческом мозге: потеря большой группы нейронов может восполняться по функциям другими нейронами. Поэтому параллельная обработка информации должна быть основой в разработках искусственного интеллекта.

Зарубежные исследовательские лаборатории, работающие в военном направлении, не только тратят огромные деньги, но и потребляют большие объемы электроэнергии для охлаждения мощных компьютеров, занимающих громадные площади. По закону Мура, вычислительные мощности удваиваются каждые два года. Пока на уровне квантовой физики они еще не достигли своего насыщения, и будут иметь ограничения. По мнению физика М. Каку, уже проводятся эксперименты с многообразным спектром альтернатив, которые должны прийти на смену кремния: это могут быть «квантовые или молекулярные, оптические или нанокomпьютеры, ДНК-компьютеры и т. п. Однако пока ни одна из этих технологий не доведена до реального воплощения» [4, с. 317], хотя здесь открываются большие возможности.

М. Каку утверждает, что при создании искусственного интеллекта существует проблема не только адекватного определения сознания, но и его измерения в качественном отношении.

По мнению ученого, сознание включает три основных компонента: «1) восприятие и распознавание окружающего мира; 2) самоанализ; 3) планирование будущего, постановку целей и составление планов, т. е. моделирование будущего и выбор стратегии» [5, с. 189–190]. Кроме того, он предлагает оценивать сознание в количественном отношении, численно, по специально разработанной шкале, где максимальный уровень – это уровень человеческого интеллекта.

С легкой руки писателя фантаста А. Азимова в научной литературе придерживаются мысли о том, что робот не должен выйти из-под контроля. Искусственному интеллекту должны быть присущи человеческая мораль и отсутствие стремления перехватить власть. Суть трех законов такова: робот не может нанести вред человеку, должен ему повиноваться, должен заботиться о себе. Профессор М. Каку считает, что эти законы необходимо дополнить нулевым законом: «робот не может нанести вред человечеству или поработить его» [5, с. 206]. При взаимодействии человека с искусственным интеллектом возможны несколько альтернативных вариантов (есть варианты агрессивного и дружественного искусственного интеллекта). Для каждого из них должна существовать своя стратегия поведения человека.

В конечном итоге человек не должен оказаться в зоопарке, чтобы ему через решетку бросали орешки интеллектуальные роботы. Для элементарного искусственного интеллекта достаточна установка чипа, который в критической ситуации заблокировал бы его функционирование. Например, программа выбора решения из двух совершенно одинаковых альтернатив является неразрешимым конфликтом со всеми вытекающими последствиями, ибо это исчерпает интеллектуальные и энергетические ресурсы робота.

В далеком будущем в связи с глобальным потеплением на планете и выходом в космическое пространство наступит сингулярность: это когда высокоинтеллектуальные компьютеры превзойдут человека в разумности и будут бесконечно осваивать окружающее космическое пространство. В создавшихся условиях они могут претендовать на власть. По мнению футурологов, для продолжения искусственной жизни в экстремальных условиях возможно существование искусственного кремниевого разума [4]. При температуре, близкой к абсолютному нулю, он вполне вероятен за счет сверхпроводимости. Кремниевая жизнь через миллиарды лет энтропии Вселенной может существовать практически вечно, не пополняя источников питания.

Не исключен вариант слияния человека с роботами. Это не только увеличит физическую силу тела, но и усилит интеллектуальные способности

человека. Ученый М. Каку предполагает, что в далеком будущем возможна «обратная разработка». Это не только создание подробной структуры человеческого мозга, но и копирование его в электронные системы. Он утверждает, что «если мозг можно воспроизвести до последнего нейрона, то, вероятно, можно и загрузить человеческое сознание в компьютер. Тогда мы получили бы возможность пережить собственное бренное тело. Это разговор не о том, что сознание превалирует над материей. Речь идет о сознании без материи» [4, с. 352]. Следовательно, открываются большие возможности для копирования и передачи сознания с помощью специальных подстанций в глубоком космосе при передаче информации лазерным лучом. Для обработки подобной информации потребуются квантовые компьютеры. Их основу будут составлять не кремниевые транзисторы, а отдельные атомы. Сознание будет выражаться не в материи, а в чистой энергии! Плавающее энергетическое сознание будет неограниченно «разлито» в пространстве и во времени Вселенной.

Относительно этого современный физик Р. Пенроуз ставит прогноз, что компьютеры могут стать для нас неизмеримо большим, чем просто помощником «нашего интеллекта». Они разовьют «собственный интеллект». Хотя экзистенциальная тревога, как у С. Хокинга, его не оставляет, ученый беспокоится об отрицательных последствиях взаимодействия компьютеров и людей. Эта проблема требует осмысления с философской точки зрения.

За десятки лет изучения искусственного интеллекта за рубежом сформировалась определенная система знаний об этом феномене, как и об его применениях в криминологии [6–11]. Важно разнотипные исследования искусственного интеллекта упорядочить, привести к общему знаменателю с человеческим сознанием. Это можно осуществить с помощью новой постнеклассической науки синергетики. Подобный подход даст возможность понять синергетические феномены мозга, языка, положительные и отрицательные явления взаимодействия людей.

Междисциплинарная наука синергетика. Ученые института философии РАН В. И. Аршинов и В. Э. Войцехович считают, что синергетика имеет огромный философский потенциал [12]. Даже имеется мнение, что синергетика придет на смену философии, хотя история философии насчитывает несколько тысячелетий, а синергетика – всего лишь несколько десятилетий [13]. Зародившись как наука в физике и химии, она распространяет свои принципы самоорганизации на другие дисциплины, в частности гуманитарные, становясь междисциплинарной наукой.

В современных условиях феномен сознания необходимо исследовать интегративно.

Интерес в этом направлении представляет научный труд крупнейшего специалиста по синергетике Г. Хакена «Принципы работы головного мозга...» [14]. Отличительной особенностью этого исследования является то, что вектор изучения мозга направлен не на микроуровень, а на макроуровень. Функционирование мозга представляет собой целостное, интегративное явление. Исследователь в параграфе «Искусственный интеллект» отмечает, что электронная машина не только манипулирует числами, но и работает с символами. В заключение Г. Хакен делает песимистичный вывод о том, что человеческий мозг в отличие от компьютера использует совершенно другие стратегии, например, обосновывает принятие решения как распознавание образов.

По нашему мнению, у человека только чувственных образов пять видов, они могут самоорганизоваться в воспоминаниях и переживаниях человека в один образ: например, можно заново пережить запах озона после дождя, представить алый по цвету закат, почувствовать вкус пирожного «Мадлен», не говоря уже об интеллектуальных образах. В процессе мыслительной деятельности, осуществляемой сознанием, они также могут объединяться с чувственными образами.

По этому поводу философ С. Лем пишет: «Операциональность полностью сводима к отношению, тогда как мыслительный процесс, также имеющий эту черту, является к тому же чем-то еще» [15, с. 252]. Среди множества параметров ученый выделяет значение как концепт. Ввиду того что между формальным и смысловым языком существует большая дистанция: язык, посредством которого мы общаемся, и язык, сформированный в процессе эволюции, разнятся. Кроме того, возникнут сложности в моделировании интуиции, юмора, рефлексии при создании искусственного интеллекта. Не все так просто даже с учетом сложных программ, написанных талантливыми программистами.

Другой профессиональный футуролог современности Р. Курцвейл психологически подмечает, что «частью человеческого интеллекта является эмоциональный интеллект» [16, с. 283]. Такая новая в эволюционном плане структура головного мозга отвечает «за чувственное восприятие, распознавание видимых объектов и абстрактных понятий, контроль движений, размышления (от пространственной ориентации до рационального мышления) и речь, то есть за все то, что мы называем «разумом» [16, с. 53]. Толщина этой структуры мозга человека составляет около 2,5 мм, состоит она из шести основных слоев. Ученый гипотетически утверждает, что цифровая кора должна быть моделью биологической коры. В своем научном труде он развивает своеобразную

концепцию мысленного распознавания иерархических образов.

Теперь скажем о гипотетическом интегративном объединении материи и сознания. Два великих ученых с мировыми именами многие годы обсуждали аналогии и параллели между физическим и духовным мирами. Лауреат нобелевской премии по физике В. Паули и психолог К. Юнг пришли к выводу, что это две стороны одной и той же реальности. (К большому сожалению, их беседы и переписка до сих пор не опубликованы. Будем надеяться, что родственники со временем сделают это для современников.) Для подтверждения вышеизложенного приведем отрывок из письма Паули к Розенфельду от 1 апреля 1952 г.: «Для невидимой реальности, о которой мы имеем лишь отрывочные свидетельства в квантовой физике и в психологии неосознанного (unconscious), единый символический психофизический язык должен, в конце концов, быть адекватным, и это та отдаленная цель, к которой я на самом деле стремлюсь. Я вполне уверен, что конечный результат будет одним и тем же, независимо от того, начинаем ли мы с *psyche* (идеи) или с *physis* (материя). Таким образом, я рассматриваю разграничение между материализмом и идеализмом как устаревшее» [17, с. 289]. (Перевод цитаты приводится по опубликованному источнику.) Подобную идею мы также находим в восточной философии.

Теперь об отличии между сознанием и искусственным интеллектом. Они по-разному функционируют в условиях причинно-следственной и вероятностной моделей. Мы представляем сознание человека как нелинейную динамическую систему. Небольшое изменение в эмоциональной или волевой сферах личности может резко изменить равновесие всей системы сознания. Также значимо влияние на функционирование сознания факторов культуры, традиций, быта, нравов, обычаев. Синергетика способствует возникновению искажающих групповых эффектов, которые исследовались в экспериментах психологами Ф. Зимбардо и С. Милгрэмом.

Первый получил название Стэнфордского тюремного эксперимента. Его суть заключалась в следующем. Студентов, участников эксперимента, условно разделили на «заклученных» и «охранников». В подвале факультета психологии была создана «тюрьма» без окон. Через пять дней эксперимент стал неконтролируемым. «Начальник тюрьмы», роль которого выполнял сам Ф. Зимбардо, эксперимент прекратил. Оказалось, что охранники всячески пытались унижить человеческое достоинство заключенных. При этом величина составляющей с каждым днем угрожающе возрастала. Охранники стали злоупотреблять своим положением, а студенты-заключенные

испытывали при этом страшные страдания. Результаты эксперимента показали, что в поведении необходимо более важным считать ситуацию, в которой оказался человек, а не самого человека. В книге «The Lucifer Effect...» ученый проводит общие параллели между проведенным экспериментом и реальной иракской тюрьмой Абу-Грейб (подобные издевательства американских солдат над заключенными получили огласку через 33 года после проведенного научного эксперимента) [18].

Подобную природу зла, а именно: динамику властных полномочий, разных весовых сил участников и составил смысл второго эксперимента. Он был проведен С. Милгрэмом в Йельском университете. Формально участники эксперимента – «учитель» и «ученик» – как бы изучали влияние боли на память, на самом деле изучались несколько иные аспекты взаимодействия людей. Делалось это так, что испытуемому всегда доставалась роль учителя, а ученика-актера привязывали к креслу с электродами. Он «разыгрывал» в кресле удар электрического разряда. Если ученик при заучивании пары слов делал ошибку, то учитель должен был его наказать ударом разряда. На переключателе были отмечены переходы напряжения до 450 вольт. Увеличивать напряжение приказывал экспериментатор. В среднем максимальный зафиксированный разряд достигал 360 вольт.

Тем самым была обнажена очень важная проблема в исследовании взаимосвязи приказов и подчинения, предела послушания. В реальной жизни в подобных ситуациях человек объясняет свое поведение так: «выполнял приказ». В большинстве случаев полученному приказу руководителя можно противодействовать. Налицо уровень проявления этической составляющей поведения человека [19].

Сильное влияние на сознание человека оказывает проявление фактора коллективного бессознательного. Это приводит к смысловой синхронии, суть которой заключается в том, что на определенном отрезке времени динамика переживаний сознания вращается вокруг одного смыслового центра событий. Подобные динамичные события протекают вне пространства, времени и, что важно, вне причинности. Это ярко проявляется в феномене толпы, которая мгновенно может превратиться из организованной в хаотическую, а следовательно, в преступную. Причиной этого может быть проигрыш любимой команды на многотысячном стадионе, проливной дождь, призыв лидера, после которого все становятся зомбированными и неуправляемыми [20]. Синергетический, разрушающий эффект доминирует над поступками и поведением людей. Искусственному интеллекту присуща синхронность, но не смысловая синхрония.

В обычных условиях функционирования искусственного интеллекта творчество сознания подменяется жесткой последовательностью рутинных операций. Искусственный интеллект не имеет вышеперечисленных дополнительных параметров, а именно: собственного «Я», эмоций, воли, бессознательного, и практически очень надежно работает по определенной человеком программе. При поломке части микросхем они искусственным интеллектом самостоятельно не заменяются. Его процессы самообучения сильно ограничены. Картина мира искусственного интеллекта, в отличие от человеческого сознания, очень узкая, она «высвечивается как бы прожектором». Именно человек задает и меняет его программу под строго ограниченные функции исполнения. В то же время мы считаем, что многочисленные исследования по правовому контролю над рисками и угрозами функционирования искусственного интеллекта ученым необходимо продолжать.

Криминологические аспекты подвижной грани неопределенности. В квантовой теории существует принцип неопределенности, согласно которому в физической системе дополнительные физические величины не могут одновременно принимать точные значения, хотя эти величины и характеризуют эту систему. Если точно обозначить какую-либо из дополнительных величин, то ранее заданная величина становится неопределенной. Напомним, что основой искусственного интеллекта являются квантовые процессы. В свою очередь, сознание человека, по мнению Р. Пенроуза, также имеет квантовый физический уровень [21, с. 547–566]. С точки зрения точных наук возникает единый уровень системы, структуры и процесса, объединяющий сознание и искусственный интеллект. Обозначим его как уровень функционирования искусственного интеллекта. В то же время он находится в основании более сложной системы функционирования человеческого сознания. Его более высокие иерархические уровни представляют собой химические, биологические, социально-психологические структуры. Они пока не являются составляющими искусственного интеллекта, хотя уже идут разработки искусственного интеллекта, которые постепенно «подпитываются» вышеперечисленными системами. Кто-то из великих физиков сказал, что в пределе искусственный интеллект превратится в сознание только тогда, когда будут существовать одновременно два искусственных интеллекта, а именно: «Он» и «Она». Тогда появится возможность клонирования кремниевого интеллекта, осуществляемого искусственным интеллектом.

Чтобы узнать, как поведет себя система человеческого сознания и искусственного интеллекта в условиях неопределенности, сделаем два уточнения,

которые необходимы для дальнейшего рассуждения (это важно для переноса смысла принципа неопределенности с микроуровня на макроуровень).

1. Решения, которые мы принимаем, зависят от вероятности событий. Сама же оценка человеком этих событий чаще всего субъективна и интуитивна. При принятии решения в условиях неопределенности велика роль так называемого каузального (причинно-следственного) осмысления. В то же время именно это постижение связано с ошибками и предубеждениями. Как следствие, человеческий фактор вносит нелинейные искажения в адекватность принятия решения.

Таким образом, искусственный интеллект и человеческое сознание имеют несовпадающие функционирующие модели поведения. Если искусственный интеллект поставить в условия выбора событий при вероятности проявления события 50 % на 50 %, то взбунтовавшийся искусственный интеллект может погибнуть, осуществляя подобный выбор. Он исчерпает тем самым все энергетические ресурсы, например космического корабля, ввиду того, что искусственный интеллект не может решить проблему предпочтения, выбора решения из двух равных аспектов информации. О подобном противостоянии сознания человека и искусственного интеллекта часто пишут в фантастических романах, где победителем становится человек.

В свою очередь, у человека принятие решения осуществляется в единстве эмоциональных, интеллектуальных и волевых процессов. Довольно часто происходит сильная деформация предпочтения выбора под влиянием каких-либо социально-психологических факторов, например красоты. В качестве примера приведем реальный факт, касающийся немецкого агента, работающего под псевдонимом Мата Хари, за что женщина и была в свое время казнена французами. Перед моментом расстрела она отправила «воздушный поцелуй» специально обученным, опытным солдатам, которые обычно дисциплинированно приводили приговор военного трибунала в исполнение. В ходе казни только одна пуля попала в нее, остальные улетели в разные стороны. Как видим, вероятность узаконенного события должна была равняться 100 %. Мы же имеем с учетом количества солдат во взводе вероятность около 8 %.

2. Необходимо отметить не только противоречия между вероятностными законами квантовой механики искусственного интеллекта и эвристическими законами в принятии решений человеком. Существует еще и синергетический эффект, а именно: «взмах крыльев бабочки в Бразилии рождает торнадо в США». То есть самое незначительное изменение параметра на входе у любого уровня систем приводит к очень сильным изменениям на выходе. Это справедливо, например,

для модели прогноза погоды. Модели погоды для гражданских людей менее точны и изменяются уже за несколько дней. Военные могут иметь очень точные прогнозы погоды на долгие периоды времени. Соответственно, и модели расчета очень дорогие для дорогостоящих нужд военной техники.

В связи с этим лауреат Нобелевской премии Д. Канеман вместе с ученым А. Тверски в своих исследованиях показали, что «люди приписывают большее влияние каузальным, а не диагностическим (возможным) данным равной информативности» [22, с. 139]. Этот психологический эффект перевеса причинно-следственных связей в условиях неопределенности умело используют адвокаты. Обладая отличной логикой и блестящим ораторским искусством выступления, они изменяют равновесие в судебном процессе в пользу своего подзащитного.

Покажем это на триаде философских категорий, а именно: истине, добре и красоте. На наш взгляд, динамичную модель можно представить в виде схемы равностороннего треугольника. В его вершинах – соответственно истина, добро и красота. Закон (истина) уже обозначен четко. С точки зрения принципа неопределенности информация о двух других параметрах (добро) и (красота) не может принимать точные значения, они неопределенны и подвижны. В процессе их можно наполнять иной информацией. Они могут динамично меняться в континууме «добро – зло» и «красота – безобразное». Чтобы сохранить равносторонний треугольник, необходимо соответственно изменить применение закона в континууме, иначе он будет смещаться от «истины» в сторону «лжи».

Этим и пользуются адвокаты, чтобы сместить мнение судей от оценки «виновен» в другую противоположность «не виновен». После яркого выступления о положительной личности подсудимого «добро», доказательства уголовного дела, «красота равностороннего треугольника» в судебном процессе иногда просто рассыпается. Особенно, если по нему работали молодые следователи. Соответственно, дело необходимо отправлять или на дополнительное расследование или иногда, если имеется возможность, изменить статью УК РФ, сделать ее менее суровой. Соответственно, в реальном судебном процессе равновесное динамическое взаимодействие устанавливается не между самими категориями, а в осознании меры красоты континуума этих категорий прокурором, адвокатом и судьями (присяжными).

В качестве примера приведем защиту известным российским юристом, адвокатом Ф. Н. Плевако старушки, которая украла чайник стоимостью 30 коп. В своей речи прокурор,

за которым стоит закон, подчеркнул, что частная собственность священна. Известный адвокат, который за 40 лет выиграл почти все процессы, умело использовал юмор как оружие защиты. Ф. Н. Плевако начал свою речь об испытаниях России с печенегов, половцев, татар, поляков. Неисчислимы бедствия принесло также нашествие Наполеона, подчеркнул далее он. Все это преодолела Россия. А вот кражу старого чайника ценою в 30 коп. она не выдержит и погибнет безвозвратно. Удивительно то, что присяжные старушку оправдали. За адвокатом всегда стоит человек со своей судьбой [23, с. 314–315]. Кроме того, адвокат сам является человеком и прекрасно знает, что психологически юмор и смех разрушают в вышеописанной модели тонко очерченные барьеры и делают их подвижными. Хотя еще древние римляне утверждали, что «право есть искусство добра и справедливости».

Как говорится, человек слаб своим тщеславием. В настоящее время кражи по величине бывают несколько иные. В судебном процессе могут возникнуть нелинейные эффекты. Свод статей в УК РФ можно образно представить в виде таблицы Менделеева. Команда адвокатов способна умело перевести дело из одной клеточки таблицы в другую. И сюда проникла электроника, но в несколько другом аспекте: человек может оказаться под домашним арестом с электронным браслетом. Искусственному интеллекту, выполняющему функции адвоката, подобное функционирование пока еще не под силу.

Вернемся к обозначенной ранее концепции известного писателя фантаста А. Азимова. Сместим акцент на возможную проблему нанесения вреда правосудию или человеку (подсудимому) при функционировании искусственного интеллекта. Три закона робототехники гласят:

– «робот не может причинить вред человеку или своим бездействием допустить, чтобы человеку был нанесен вред;

– робот должен повиноваться всем приказам, которые дает человек, кроме тех случаев, когда эти приказы противоречат Первому Закону;

– робот должен заботиться о своей безопасности в той мере, в какой это не противоречит Первому и Второму Законам» [24, с. 8].

Как видим, хотя это машина с человекоподобным действием, ее функционирование гипотетически очень жестко ограничено тремя законами. Человек создает для нее законы и контролирует их выполнение. В основе деятельности человека лежит творчество, в том числе и творчество по составлению законов. Следовательно, в судебном процессе с использованием искусственного интеллекта может возникнуть конфликт интересов в выполнении трех законов робототехники.

Мы исходили из того, что «поведение – это зеркало личности... Преступление надо оценивать во всех его проявлениях, но опыт тут незаменим. Поэтому, чтобы понять, как мыслит преступник, нужно обратиться к первоисточнику и научиться правильно трактовать его сигналы. И самое главное, нужно помнить: что + почему = кто» [25, с. 26]. Следовательно, мы должны трактовать преступление синергетически, то есть широко, где личность преступника – всего лишь компонент преступления. Так, профайлер составляет психологический портрет преступника, который включает в себя вербальное и невербальное поведение, психофизиологические особенности личности. Важно отметить, что в результате синергии множества элементов возникает криминологический феномен, который вряд ли будет доступен для осознания искусственному интеллекту. Детектор лжи, работающий на вероятностной основе, может служить лишь дополнением к достоверности информации необходимой для человеческого сознания, так же как и электронная система распознавания лиц эффективна, но очень узконаправленна, без обширного фонового контекста.

Выводы. Таким образом, условное «Я» искусственного интеллекта и «Я» человеческого сознания разными путями воплощают в жизнь разработку решения. В основе их – вероятностная и причинно-следственная модели функционирования. Необходимо отметить, что индивидуальное и коллективное бессознательное присуще только человеку. Кроме того, в отличие от искусственного интеллекта человек наделен интуицией. На принятие решений могут влиять традиции, нравы, обычаи и профессиональная компетентность специалиста. Хотя в ряде случаев искусственный интеллект и человеческое сознание могут успешно работать синергетически, то есть дополнять друг друга. Причиной этого является динамическая неопределенность, по функциональному смыслу подвижная, точно не установленная.

Изложенная в настоящей работе информация показывает, что существующая проблема эффективного взаимодействия человеческого сознания и искусственного интеллекта в криминологии на квантовом и психологическом уровнях является весьма сложной. Например, в аэропортах Израиля весьма эффективно работает программа искусственного интеллекта по опознанию лиц, совершивших преступление. Она создана по проверенным моделям эмоций и схем лица человека ведущих мировых ученых. Искусственный интеллект программировали профессиональные психологи, результативность программы очень высокая. Следует отметить, что форсирует она только оперативно-разыскную деятельность, работать же с конкретным человеком приходится

профессиональному полицейскому. Применение искусственного интеллекта в судебном процессе пока проблематично, так как имеются немалые риски. Соответственно, решение этих проблем

требует всестороннего и глубокого методологического и теоретического исследования в русле новой синергетической парадигмы, ее квантово-психологических аспектов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пенроуз Р. Новый ум короля. О компьютерах, мышлении и законах физики. Москва : Едиториал УРСС, 2005. 400 с.
2. Белокопытов Ю. Н., Панасенко Г. В. Концептуальная модель сознания как самоорганизация монад Лейбница // Философия образования. 2015. № 3. С. 122–132.
3. Белокопытов Ю. Н. Человеческий мозг как фрактальная голограмма внешнего нелинейного мира // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2012. № 8. С. 232–236.
4. Каку М. Будущее разума. Москва : Альпина нон-фикшн, 2015. 502 с.
5. Каку М. Физика будущего. Москва : Альпина нон-фикшн, 2018. 736 с.
6. Agnew R., DeLisi M. General strain theory, the criminal justice system and beyond: Introduction to the special issue // Journal of Criminal Justice. 2012. Vol. 40, iss. 3. P. 174–175.
7. McCarthy J., Minsky M. L., Rochester N., Shannon C. E. A proposal for the Dartmouth summer research project on artificial intelligence // AI Magazine. 2006. Vol. 27, № 4. P. 12–14. DOI: <https://doi.org/10.1177/1440783317726591>.
8. Boyd R., Holton R. J. Technology, innovation, employment and power: does robotics and artificial intelligence really mean social transformation? // Journal of Sociology. 2017. Vol. 54, iss. 3. P. 331–345. DOI: [10.1177/1440783317726591](https://doi.org/10.1177/1440783317726591).
9. Morris R. G., Carriaga M. L., Diamond B., Piquero N. L. Does prison strain lead to prison misbehavior? An application of general strain theory to inmate misconduct // Journal of Criminal Justice. 2012. Vol. 40, iss. 3. P. 194–201. DOI: [10.1016/j.jcrimjus.2011.12.001](https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2011.12.001).
10. Goertzel B. Human-level artificial general intelligence and the possibility of a technological singularity: a reaction to Ray Kurzweil's The Singularity Is Near, and McDermott's critique of Kurzweil // Artificial Intelligence. 2007. Vol. 171, iss. 18. P. 1161–1173.
11. Spector L. Evolution of artificial intelligence // Artificial Intelligence. 2006. Vol. 170, iss. 18. P. 1251–1253.
12. Аршинов В. И., Войцехович В. Э. Синергетическое знание: между сетью и принципами // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. Москва : Прогресс-Традиция. 2000. С. 109–110.
13. Аршинов В. И., Буданов В. Г., Войцехович В. Э. Принципы представления процессов становления в синергетике // Логика, методология, философия науки : тр. XI Междунар. конф. Москва : Обнинск, 1995. Т. 7 : Методологические проблемы синергетики. С. 3–5.
14. Хакен Г. Принципы работы головного мозга: синергетический подход к активности мозга, поведению и когнитивной деятельности. Москва : ПЕР СЭ, 2001. 351 с.
15. Лем С. Сумма технологий Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Terra Fantastica, 2002. 668 с.
16. Курцвейл Р. Эволюция разума. Москва : Изд-во «Э», 2016. 448 с.
17. Менский М. Б. Сознание и квантовая механика. Жизнь в параллельных мирах. (Чудеса сознания – из квантовой реальности). Фрязино : Век 2, 2011. 320 с.
18. Zimbardo P. The Lucifer effect. How good people turn evil. London : Rider, 2009. 552 p.
19. Milgram S. Behavioral study of obedience // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1963. Vol. 67, № 4. P. 371–378.
20. Белокопытов Ю. Н. Бессознательные параметры самоорганизации толпы // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 4. С. 9–13.
21. Пенроуз Р. Тени разума: в поисках науки о сознании. Москва ; Ижевск : Ин-т компьютерных исслед., 2005. 688 с.
22. Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности. Правила и предубеждения. Харьков : Гуманитар. центр, 2014. 544 с.
23. Плевако Ф. Н. Самые яркие речи. Москва : АСТ, 2018. 320 с.
24. Миры Айзека Азимова. Кн. 1 : Совершенный робот. Москва : Полярис, 1994. 672 с.
25. Дуглас Дж., Олшейкер М. Охотник за разумом. Особый отдел ФБР по расследованию серийных убийств. Москва : Пальмира, 2019. 511 с.

REFERENCES

1. Penrose R. *The emperor's new mind: concerning computers, minds and the laws of physics*. Moscow, Editorial URSS, 2005, 400 p. (In Russ.).
2. Belokopytov Yu. N., Panasenko G. V. Conceptual model of consciousness as self-organization of Leibniz monads. *Philosophy of Education*, 2015, no. 3, p. 122–132. (In Russ.).
3. Belokopytov Yu. N. The human brain as a fractal hologram of the external nonlinear world. *Bulletin of the Irkutsk State Technical University*, 2012, no. 8, p. 232–236. (In Russ.).
4. Kaku M. *The future of the mind*. Moscow, Alpina non-fiction, 2015, 502 p. (In Russ.).
5. Kaku M. *Physics of the future*. Moscow, Alpina non-fiction, 2018, 736 p. (In Russ.).

6. Agnew R., DeLisi M. General strain theory, the criminal justice system and beyond: introduction to the special issue. *Journal of Criminal Justice*, 2012, vol. 40, iss. 3, pp. 174–175.
7. McCarthy J., Minsky M. L., Rochester N., Shannon C. E. A proposal for the Dartmouth summer research project on artificial intelligence. *AI Magazine*, 2006, vol. 27, no. 4, pp. 12–14. DOI: <https://doi.org/10.1177/1440783317726591>.
8. Boyd R., Holton R. J. Technology, innovation, employment and power: does robotics and artificial intelligence really mean social transformation? *Journal of Sociology*, 2017, vol. 54, iss. 3, pp. 331–345. DOI: 10.1177/1440783317726591.
9. Morris R. G., Carriaga M. L., Diamond B., Piquero N. L. Does prison strain lead to prison misbehavior? An application of general strain theory to inmate misconduct. *Journal of Criminal Justice*, 2012, vol. 40, iss. 3, pp. 194–201. DOI: 10.1016/j.jcrimjus.2011.12.001.
10. Goertzel B. Human-level artificial general intelligence and the possibility of a technological singularity: a reaction to Ray Kurzweil's The Singularity Is Near, and McDermott's critique of Kurzweil. *Artificial Intelligence*, 2007, vol. 171, iss. 18, pp. 1161–1173.
11. Spector L. Evolution of artificial intelligence. *Artificial Intelligence*, 2006, vol. 170, iss. 18, pp. 1251–1253.
12. Arshinov V. I., Voitsekhovich V. E. Synergetic knowledge: between the network and the principles. *The synergetic paradigm. A variety of searches and approaches*. Moscow, Progress-Tradition, 2000, pp. 109–110. (In Russ.).
13. Arshinov V. I., Budanov V. G., Voitsekhovich V. E. Principles of representation of formation processes in synergetics. *Logic, Methodology, Philosophy of Science: proc. of the XI Intern. conf.* Moscow, Obninsk, 1995, vol. 7, pp. 3–5. (In Russ.).
14. Haken G. *Principles of the brain function: a synergistic approach to brain activity, behavior and cognitive activity*. Moscow: PER SE, 2001, 351 p. (In Russ.).
15. Lem S. *The sum of technology*. Moscow, AST; Saint Petersburg, Terra Fantastica, 2002, 668 p. (In Russ.).
16. Kurzweil R. *The evolution of the mind*. Moscow, «E» Publ., 2016, 448 p. (In Russ.).
17. Mensky M. B. *Consciousness and quantum mechanics. Life in parallel worlds (Miracles of consciousness - from quantum reality)*. Fryazino, Vek 2, 2011, 320 p. (In Russ.).
18. Zimbardo P. The Lucifer effect. How good people turn evil. London, Rider, 2009, 552 p.
19. Milgram S. Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, vol. 67, no. 4, pp. 371–378.
20. Belokopytov Yu. N. Unconscious parameters of crowd self-organization. *World of science, culture, education*, 2014, no. 4, p. 9–13. (In Russ.).
21. Penrose R. *Shadows of the mind: in search of the science of consciousness*. Moscow; Izhevsk, Inst. of computer research, 2005, 688 p. (In Russ.).
22. Kaneman D., Slovic P., Tversky A. *Making decisions in uncertainty. Rules and prejudices*. Kharkov, Humanitarian Center, 2014, 544 p. (In Russ.).
23. Plevako F. N. *The brightest speeches*. Moscow, AST, 2018, 320 p. (In Russ.).
24. *The worlds of Aizek Azimov. Book 1: The perfect robot*. Moscow, Polaris, 1994, 672 p. (In Russ.).
25. Douglas J., Olshaker M. *A mind hunter. Special division of the FBI for the investigation of serial murders*. Moscow, Palmyra, 2019, 511 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Белокопытов Юрий Николаевич – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики социальной работы Юридического института, Сибирский федеральный университет (Российская Федерация, 660075, г. Красноярск, ул. Маерчака, 6, e-mail: iura.belov@yandex.ru).

Панасенко Галина Васильевна – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры теории и методики социальной работы Юридического института, Сибирский федеральный университет (Российская Федерация, 660075, г. Красноярск, ул. Маерчака, 6, e-mail: galina-panasienko@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 18.05.2021

После доработки 12.08.2021

Принята к публикации 13.08.2021

Information about the authors

Yuri N. Belokopytov – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Theory and Methods of Social Work, Law Institute, Siberian Federal University (6, Maerchak str., Krasnoyarsk, 660075, Russian Federation, e-mail: iura.belov@yandex.ru).

Galina V. Panasenکو – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Department of Theory and Methods of Social Work, Law Institute, Siberian Federal University (6, Maerchak str., Krasnoyarsk, 660075, Russian Federation, e-mail: galina-panasienko@mail.ru).

The paper was submitted 18.05.2021

Received after reworking 12.08.2021

Accepted for publication 13.08.2021

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-20

УДК 005.322:316.46:378.147

Оригинальная научная статья

Применение инструментария тренинг-технологии как основа ее успешной реализации во внутриорганизационном обучении

А. В. Черепанов

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

Г. А. Рехтина

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

Аннотация. Проблемными полями исследования в рамках рассматриваемой темы являются отсутствие классификации тренинговых методов во внутриорганизационном обучении, недостаточное качество применения инструментария в практике внутриорганизационного обучения, а также применение инструментов для оценки и анализа проводимых тренинговых мероприятий. Выделенные аспекты позволили определить соответствующие векторы исследования: компетентность тренера, систематизация тренинговых методов и техник, особенности применения инструментария, методология инструментария оценки обучающихся занятий. Важнейшей характеристикой компетентности корпоративного тренера является владение инструментарием тренинг-технологии на высоком уровне. В статье в качестве основных выделяются такие компетенции корпоративного тренера, как ориентация на результат, эффективная коммуникация, эффективная самопрезентация, убеждение и влияние, уверенность и стрессоустойчивость, создание мотивирующей образовательной среды. Особое внимание уделяется феномену педагогического артистизма, внутренним и внешним условиям его развития. Приведены в систему основные тренинговые техники (информационная, стимуляционная, упражнения по практическому выполнению работы, групподинамические упражнения) и относящиеся к ним тренинговые методы. Рассмотрены критерии и ограничения, которые рекомендуется учитывать при выборе инструментов тренинг-технологии. Введены разграничения инструментов при рассмотрении их арсенала (инструменты планирования; непосредственной реализации процесса; контроля (мониторинга), оценки и анализа полученных результатов; посттренингового сопровождения). В качестве особенностей применения инструментария тренинг-технологии во внутриорганизационном обучении обозначены формирование целевых ориентиров для каждого этапа реализации тренинга; определение задач и алгоритма реализации тренинга; составление программы тренинга; хронологическое планирование учебных единиц; планирование необходимого методического сопровождения учебных единиц; соблюдение принципа планирования тренинга на основе итеративной модели с одним и более контурами; использование деловых и имитационных игр, упражнений и заданий; использование нескольких сценариев проведения занятий; преподнесение информации в зависимости от особенностей ее восприятия; учет целевой аудитории; учет возрастных характеристик аудитории и др.

Ключевые слова: инструментарий тренинг-технологии, компетенции корпоративного тренера, педагогический артистизм, классификация тренинговых методов, тренинговые техники, внутриорганизационное обучение и развитие персонала

Для цитирования: Черепанов А. В., Рехтина Г. А. Применение инструментария тренинг-технологии как основа ее успешной реализации во внутриорганизационном обучении // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 3. С. 206–215. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-20>

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-20
Original Paper

The use of training technology tools as the basis for its successful implementation in intra-organization training

Cherepanov, A. V.

*Novosibirsk State Agrarian University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: arcandil@mail.ru*

Rekhtina, G. A.

*Novosibirsk State Agrarian University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: galrekhtina@yandex.ru*

Abstract. The problem fields of research in the framework of the topic are the lack of classification of training methods in intra-organization training, the insufficient quality of the use of tools in the practice of intra-organization training, as well as the use of tools for evaluating and analyzing training activities. The highlighted aspects allowed us to determine the relevant vectors of the research: the competence of the coach, the systematization of training methods and techniques, the features of the use of the tools, the methodology of the tools for evaluation of training sessions. The most important characteristic of the competence of a corporate coach is the possession of the training technology tools at a high level. The article stands out the main competences of a corporate coach, such as focus on results, effective communication, effective self-presentation, persuasion and influence, confidence and stress resistance, creating a motivating educational environment. The authors pay particular attention to the phenomenon of pedagogical artistry, internal and external conditions of its development. The article introduces the basic training techniques (informational, stimulation, exercises for practical performance of work, group-dynamic exercises) and related training methods into the system. The authors consider the criteria and limitations that a trainer should take into account when choosing training technology tools. The article introduces distinctions of tools when considering their arsenal (planning tools; direct implementation of the process; control (monitoring), evaluation and analysis of the results; post-training support). The authors indicate the following features of the use of training technology tools in intra-organization training: the formation of target guidelines for each stage of training implementation; determining tasks and the algorithm for training implementation; drawing up a training program; chronological planning of training units; planning of the necessary methodical support of training units; compliance with the principle of training planning based on an iterative model with one or more contours; the use of business and simulation games, exercises and tasks; using multiple studies scenarios for conducting classes; presenting information depending on the features of its perception; taking into account the target audience; taking into account the age characteristics of the audience, etc.

Keywords: training technology tools, corporate coach competencies, pedagogical artistry, classification of training methods, training techniques, intra-organization personnel training and development

Citation: Cherepanov, A. V., Rekhtina, G. A. [The use of training technology tools as the basis for its successful implementation in intra-organization training]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 3, pp. 206–215. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-20>

Введение. Применение инструментария тренинг-технологии является важнейшим элементом механизма ее реализации, который представлен в статье авторов «Тренинг-технология как фактор успешности внутриорганизационного обучения и развития человеческих ресурсов: методологический аспект», опубликованной в журнале «Профессиональное образование в современном мире» (2020. № 2(37)) [1].

Актуальность исследования заключается в том, что умелое, рациональное использование инструментов тренинг-технологии во многом способствует получению качественного результата обучения и развития персонала в стратегической перспективе, обеспечивая устойчивое развитие организаций. Следует констатировать, что набор современных инструментов, используемых

на тренингах, отличается многообразием, однако в исследуемой литературе отсутствует систематизация инструментария, большинство авторов, как правило, рассматривают тренинги узко, с позиций социальной психологии, не выделяют проблемы применения инструментов во внутриорганизационном обучении. Проблемной областью является и применение инструментов для оценки и анализа проводимых тренинговых мероприятий, что обусловило направление исследования авторов.

Методология и методика исследования.

Важнейшим условием успешности реализации тренинг-технологии является использование дифференцированного подхода при выборе инструментария управления процессом обучения с учетом влияния различных факторов: целей и задач; степени зрелости и мотивации аудитории, ее качественных и структурных характеристик; компетентности тренера, его лидерских черт; уровня взаимодействия членов команды тренинга; временных и иных ограничений и т. д.

Информационную базу исследования в рамках заявленной темы в большей степени составили научные труды (монографии, научные статьи) отечественных авторов: Ю. А. Лунева, Л. А. Можейко, Е. А. Польниковой, Е. В. Суховой и др., а также опубликованные результаты научных исследований и практического опыта проведения тренинговых занятий авторов настоящей статьи. Использованы метод анализа научной литературы по проблеме исследования, графический метод представления информации, метод сравнительного анализа и обобщения опыта организации внутриорганизационного обучения в современной отечественной практике, авторский практический опыт организации и проведения тренинговых занятий [1].

Результаты. Владение инструментарием тренинг-технологии является важнейшей характеристикой компетентности корпоративного тренера, что отражается в исследованных моделях компетенций такого специалиста. Среди компетенций корпоративного тренера следует выделить основные.

1. *Ориентация на результат* – тренер должен не просто уметь планировать и контролировать ведение тренинговых занятий, но и быстро анализировать и синтезировать текущую информацию, точно формулировать выводы, принимать своевременные, предупреждающие решения, учитывать многообразные факторы и ограничения, влияющие на качество и сроки реализации обучающего процесса.

2. *Эффективная коммуникация* – ясное, понятное изложение информации в устной и письменной форме, акцентирование внимания участников тренинга на наиболее важных, приоритетных моментах; способность изменять стиль проведения

занятий в зависимости от степени зрелости аудитории и других ее характеристик; умелое применение методов активного слушания и т. д.

3. *Эффективная самопрезентация* – эффективное проведение публичных выступлений, презентаций, разминок; использование цифровых компьютерных технологий на высоком уровне; активное вовлечение участников тренинговых занятий в обучающий процесс т. д.

4. *Убеждение и влияние* – аргументация авторских позиций на основе логики, фактов, применения математического аппарата и т. д.; влияние на участников образовательного процесса через глубокие профессиональные знания и харизму и т. д. Наличие обозначенных характеристик дает возможность команде тренинга инициировать процессы, ранее не фигурировавшие в организации, в том числе посредством создания условий для личностной, групповой и организационной рефлексии.

5. *Уверенность и стрессоустойчивость* – эффективное разрешение проблем и кризисных ситуаций, возникающих в процессе обучения при сохранении рациональности мышления, недопущении панических настроений; умении управлять межличностными и иными конфликтами и т. д.

6. *Создание мотивирующей образовательной среды* – формирование особой атмосферы тренинга, в которой каждый участник стремится раскрыть собственный потенциал; задача тренера не просто понять мотивацию каждого участника, но и подобрать рациональный инструмент воздействия на конкретного индивида [2–5].

Следует отметить, что корпоративный тренер, реализуя свой функционал, используя те или иные инструменты тренинг-технологии, должен обладать педагогическим артистизмом на высоком уровне. По мнению авторов, эта способность является определяющей в обеспечении качества реализации тренинга.

Словарь современного русского языка определяет артистизм, с одной стороны, как дар, а с другой – как результат труда: «1. Выдающиеся способности, художественная одаренность, свобода перевоплощений, с помощью которой человек легко, непринужденно “входит в образ”. Особое умение держать себя, изящество манер, грациозность движений и т. п., обычно свойственные артистам. 2. Высокое мастерство, достигнутое кем-либо в области искусства. Высокое мастерство в каком-либо деле, в выполнении чего-либо» [6].

«Для развития педагогического артистизма нужны соответствующие условия, которые разделяются на внешние и внутренние.

Внешние условия:

– общественные, сформированные и реализуемые на федеральном уровне;

– профессионально-образовательные на уровне профессиональной подготовки и повышения квалификации;

– деятельностные условия, функционирующие на уровне организации.

Внутренние условия:

– особенности психофизиологической сущности личности;

– высокий социально-нравственный и культурный уровень личности, внутренний багаж;

– профессиональная направленность личности, стремление к целям своего труда» [7, с. 85].

Тренер должен владеть разнообразным инструментарием конкретных методик, упражнений, приемов и техник. Выделяются несколько базовых методов тренинга, к которым традиционно относят групповую дискуссию и ситуационно-ролевые игры [8]. Классификация основных тренинговых методов представлена на рисунке.

Тренинговая техника характеризует общий способ и особенности воздействия на участников обучающего процесса. Специалисты различают четыре основных тренинговых техники, которые реализуются с использованием комплекса определенных тренинговых методов, системно представленных в таблице 1.

В настоящее время в рамках системы внутриорганизационного обучения на практике нередко проявляется проблема перегруженности обучающихся сотрудников информацией, которая не обладает реальной ценностью для профессиональной деятельности. Обучающиеся получают некую информацию, которая вступает в противоречие с целями и задачами организации, стратегией ее развития. Склонность к насыщению обучающихся в большей степени теорией провоцирует эффект быстрого забывания информации и снижения стремления креативно мыслить. С учетом востребованности

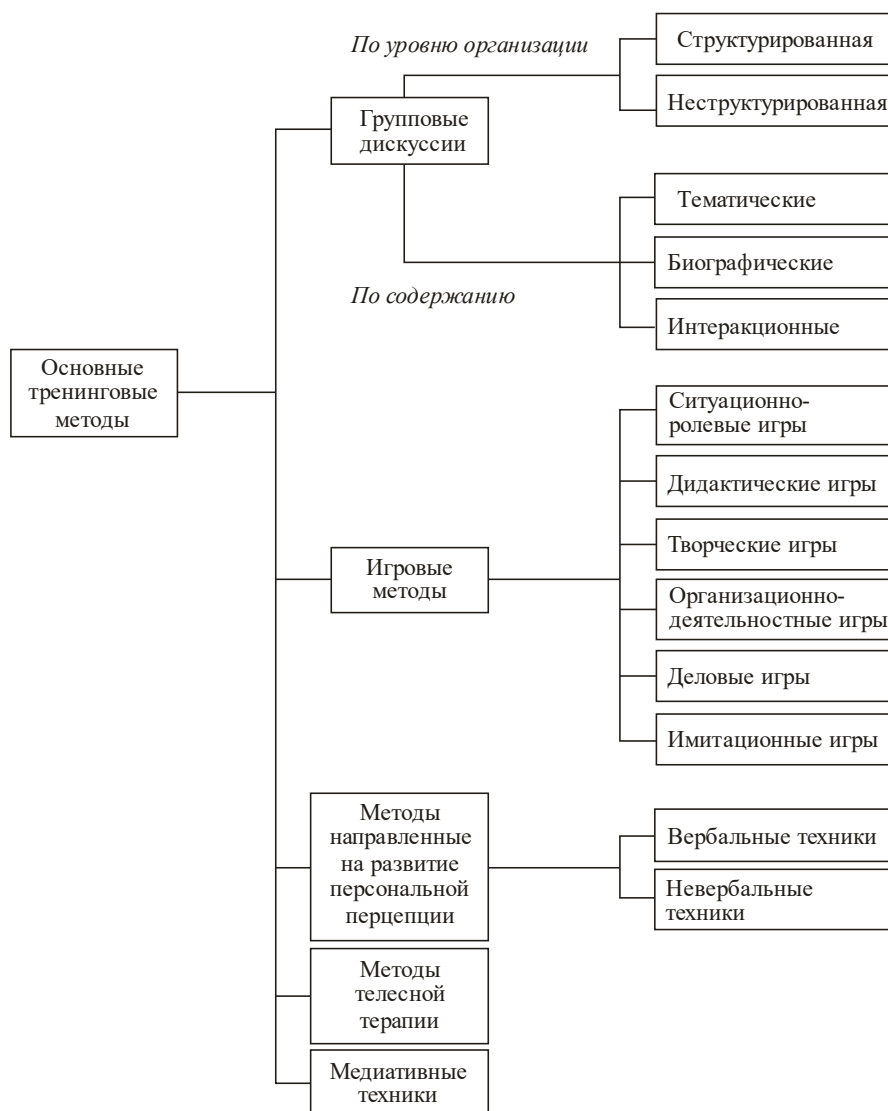


Рис. Классификация основных тренинговых методов [10]

Fig. Classification of the main training methods [10]

Таблица 1. Основные тренинговые техники и методы

Table 1. Basic training techniques and methods

Тренинговые техники	Назначение и применение	Тренинговые методы
Информационная	Для обеспечения нужной ориентации обучающихся менеджеров или передачи им необходимых сведений	1. Учебные фильмы 2. Аудио- и видеозаписи 3. Лекции 4. Семинары 5. Конференции 6. Групповые дискуссии
Симуляционная	Имитирует рабочее место будущего менеджера, организационную ситуацию, возникающие в процессе производства проблемы	1. Деловые и ролевые игры 2. Кейс-стади 3. Ситуационные задачи
Упражнения по практическому выполнению работы	Для приобретения конкретных навыков в области управления организацией: формирование документов, анализ показателей финансово-хозяйственной деятельности, оформление трудовых взаимоотношений работников, ведение учета и т. д.	1. Задания 2. Задачи 3. Упражнения 4. Расчеты
Групподинамические упражнения	Формируют и развивают социальную компетентность обучающихся менеджеров: культуру делового общения, слаженность действий в команде, умение предотвращать или конструктивно разрешать конфликтные ситуации	1. Психогимнастические 2. Речевые 3. Дыхательные 4. Пластические и др.

рыночной конъюнктуры требуется пересмотр подходов к внутриорганизационному обучению и развитию персонала, содержанию учебных программ, к выбору методов (инструментов) обучения и т. д. [9; 10]. Из рассмотренных тренинговых методов в качестве основных в практике внутриорганизационного обучения нередко фигурируют дискуссия, визуализация [11].

Чтобы снизить эффект неэффективного транслирования знаний следует осуществлять дифференцированный подход при выборе инструментов тренинг-технологии, то есть учитывать критерии и ограничения:

- цель и задачи обучения и развития персонала;
- планируемый результат (включая заранее спланированный отрицательный результат, демонстрирующий невозможность реализации того или иного очевидного подхода, метода работы при выполнении трудовых функций (операций));
- сроки реализации проекта (как для подготовки, так и временные ограничения для проведения обучающих занятий);
- уровень профессиональной подготовки и мотивации участников;
- уровень профессиональной подготовки, опыт совместной работы членов команды тренинга;
- обеспечивающие возможности (материальные, финансовые, кадровые, методические и т. д.);
- возможности посттренингового сопровождения процесса и т. д.

Следует отметить также для ключевых сотрудников организации (менеджеров, специалистов) обязательность предметного обучения, призванного развить их производственный потенциал, а также социального обучения, которое должно способствовать личностному развитию [12]. В этом контексте важно подчеркнуть значение изначального обладания руководителем лидерскими качествами. Авторы разделяют точку зрения Г. Минцберга относительно значения обучения менеджеров: «Образование не может наполнить профессионализмом сосуд лидерского потенциала. Но оно способно помочь придать форму сосуду, уже до краев полному жизненным опытом и практикой руководства» [13, с. 8].

Важным инструментом тренинг-технологии на подготовительном этапе является сбор объективной и актуальной информации об участниках тренинга до начала занятий. Наиболее распространенной формой выступает анкетирование, но, по мнению авторов, одного источника получения информации недостаточно и следует собрать «портфолио» на каждого члена обучающейся группы, используя социальные сети, личное общение (желательно в неформальной форме), беседы с руководителями, коллегами и т. д. Концептуально при планировании и реализации тренинговых занятий следует ориентироваться на цикл Колба (опыт – анализ – теория – практика).

Во внутриорганизационном обучении следует учитывать, что у сотрудников уже сложились

устоявшиеся модели поведения, при этом далеко не все из них являются результативными и эффективными. Задача тренера уже на первом этапе проведения тренинговых занятий – продемонстрировать, убедить участников в низкой результативности и неэффективности применения таких устоявшихся моделей. Способами убеждения (инструментами) являются модерация (фасилитация). В некоторых случаях могут применяться и более жесткие формы, например, упражнения на вызов. Е. В. Сухова отмечает, что когда участником тренинга получен новый опыт, он размышляет над ним и с участием тренера структурирует его. Насколько правильно им было все сделано? Есть ли необходимость менять модель поведения? По прошествии первых двух этапов, участников тренинга можно считать подготовленными к принятию новых идей, теорий и концепций. Они могут быть выработаны участниками самостоятельно или же их предоставляет им тренер.

Сформированные новые концепции должны быть проверены на практике [14].

Характеризуя арсенал инструментов тренинг-технологии, следует разграничить инструменты:

- 1) планирования;
- 2) непосредственной реализации процесса;
- 3) контроля (мониторинга), оценки и анализа полученных результатов;
- 4) посттренингового сопровождения.

В таблице 2 представлена систематизация основных особенностей применения инструментария тренинг-технологии во внутриорганизационном обучении и развитии персонала, разработанная авторами статьи.

Анализ различных источников [4; 12; 16] позволил определить ряд современных тенденций в изменении подходов (инструментов) к оценке по формированию и развитию, компетенций сотрудников во внутриорганизационном обучении, которые систематизированы и представлены в таблице 3.

Таблица 2. Особенности применения инструментария тренинг-технологии во внутриорганизационном обучении

Table 2. Features of application of training technology tools in intra-organizational training

Особенности	Комментарий
Инструменты планирования	
Формирование (формулировка) целевых ориентиров для каждого этапа реализации тренинга	Цель формулируется в соответствии с правилом SMART. Подразумевают не информирование, а практическое освоение конкретных профессиональных компетенций, обеспечивающих прирост продуктивности на рабочем месте
Определение задач и алгоритма реализации тренинга	Постановка в последовательном порядке задач представляет алгоритм достижения цели с реперными точками на каждом этапе, при необходимости – возврат в предыдущее состояние
Составление программы тренинга	Включает определение необходимого объема и качества освоения информации (знаний), перечня компетенций, которые должны быть освоены в соответствии с прогнозной моделью развития навыков
Хронологическое планирование учебных единиц	Учебные единицы распределяются по учебным дням так, чтобы все занятия были соизмеримы и примерно одинаковы по сложности и объему учебного материала
Планирование необходимого методического сопровождения учебных единиц	Фильмы, презентации, буклеты, инструкции, тесты, контрольные вопросы и другие учебные материалы, применение информационных ресурсов с удаленным доступом для самостоятельного ознакомления и использования
Основной принцип планирования тренинга на основе итеративной модели с одним и более контурами	Информирование – обратная связь (открытые вопросы), при необходимости – повтор информации с другими примерами и иллюстрациями – обратная связь
Инструменты реализации	
Использование деловых и имитационных игр, упражнений и заданий	Для освоения навыков предпочтительно формировать команды или отрабатывать их в паре, при этом участники должны периодически меняться местами
Применение нескольких сценариев проведения занятий	Тренер должен быть гибким, мобильным, активно реагировать на запросы аудитории, отслеживать их реакции как вербальные, так и невербальные

Окончание табл. 2

Особенности	Комментарий
Преподнесение информации в зависимости от особенностей ее восприятия	Рекомендуется использовать, с одной стороны, яркие иллюстрации, с другой – логические схемы и графики, так как диагностика особенностей характера обучающихся не производится командой тренинга
Учет целевой аудитории	В зависимости от практического опыта участников. Если точно неизвестен опыт аудитории и уровень ее информирования, то следует провести соответствующую скрининг-диагностику во время первого занятия
Учет возрастных характеристик аудитории	Более взрослая аудитория, имеющая больше профессионального и житейского опыта несколько хуже запоминают информацию, менее живо реагируют на изменения, ей требуется больше времени для восприятия информации, получаемых заданий
Демонстрация освоенного навыка сразу после его усвоения всеми участниками	Тренер путем обратной связи выясняет, всем ли понятен алгоритм выполнения навыка и суть самого навыка. При необходимости демонстрирует его еще раз, проговаривая алгоритм
Равноудаленное и активное внимание в отношении каждого обучающегося с позитивно окрашенными эмоциями со стороны ведущего (тренера)	Следует стремиться к тому, чтобы вызывать как можно больше положительных эмоций, сформировать необычные, запоминающиеся, позитивные воспоминания, связанные с конкретным тренинговым занятием и приобретенными навыками
Инструменты мониторинга, оценки и анализа	
Текущий контроль (мониторинг) освоения навыка во время проведения занятий	После освоения навыка проводится контроль его освоения. Участники устно либо письменно отвечают на контрольные вопросы по теории выполнения навыка и практически выполняют навык, освоенный на занятии. После этого опять необходима обратная связь – обсудить трудности, ошибки, сложности, способы преодоления ошибок, повышения эффективности выполнения этого навыка, возможность его применения в профессиональной деятельности и в жизни каждым участником. Участников тренинга необходимо поблагодарить за активную работу, интерес к теме
Использование разнообразных методов текущего контроля (мониторинга)	Тестовый контроль, устные вопросы обучающимся, письменные ответы на ключевые вопросы, заполнение таблиц, рисунков, кроссвордов и т. д.
Использование дневников самоконтроля	Применение ограничено. Только для отдельных видов тренингов
Оценка результатов на основе пятифакторной модели	Авторами установлено, что функция оценивания тренингов не сводится только к выявлению недостатков, а рассматривается как объективный анализ развивающего процесса, предполагающий определение направлений улучшения, а также фиксацию положительного опыта и его распространение, то есть речь идет не столько об изменении средств оценивания (хотя инструменты и процедуры оценивания также могут меняться), сколько об изменении целей оценивания и философии оценки
Инструменты посттренингового сопровождения	
Разнообразие применяемых методов посттренингового сопровождения	«Посттренинг – это не анкетирование по итогам и обработка полученных ответов, а именно живое взаимодействие с группой слушателей с подробным разбором ситуаций уже состоявшегося применения новых знаний, навыков и умений. Естественно, понятным и грамотным этот процесс можно считать только в рамках очного взаимодействия тренера и аудитории. Следовательно, как мы видим, дистанционно донести информацию без искажений можно. Внедрить ее в умы слушателей очень сложно, закрепить и провести анализ внедрения практически невозможно» [16]

Таблица 3. Анализ тенденций в оценке деятельности по формированию и развитию компетенций персонала

Table 3. Analysis of trends in the assessment of activities for the formation and development of personnel competencies

Критерий	Традиционный подход	Современный подход
Демократичность	Письменные работы (экзамен), закрытый экзамен	Открытый экзамен, корпоративный экзамен, индивидуальные и групповые работы, проекты
Степень субъективности	Оценивание преподавателем	Оценивание при участии участников несколькими преподавателями, специалистами
Конкретность (ясность)	Имплицитные (неявные) критерии оценки	Эксплицитные (явные) критерии оценки
Стилевое поведение при оценивании	Конкуренция	Сотрудничество
Объект оценивания	Оценка результата	Оценка процесса
Достижимость	Цели и задачи	Учебные результаты
Уровень сформированности	Оценивание знаний, умений, навыков	Оценивание способностей, компетенций
Уровень развития процессов познания	Тестирование памяти	Оценивание понимания, интерпретации, применения, анализа, синтеза
Масштаб оценки	Оценивание курса	Оценивание модуля
Метод оценивания	Итоговое, суммарное оценивание	Формирующее, развивающее оценивание
Приоритетность	Приоритетность оценки	Приоритетность учения

Предлагаемый интегрированный подход (инструмент) к оценке результативности тренинга, базирующийся на моделях Д. Киркпатрика и Д. Филипса, предполагает выделение пяти уровней оценки и определение интегрального результата с учетом весовых значений:

1) оценка уровня реакций (например, самооценка участника тренинга);

2) оценка уровня компетенций (например, тестирование уровня знаний до тренинга и после его проведения);

3) оценка уровня поведения (например, изменение в моделях организационного поведения менеджеров);

4) оценка уровня влияния (например, влияние тренинга на результаты деятельности организации на основе предложений менеджеров);

5) оценка рентабельности инвестиций в развитие ключевых компетенций (ROI, в процентах).

Такой подход (инструмент) позволяет качественно и количественно оценить уровень изменений в качественных показателях деятельности сотрудников, прошедших тренинг; оценить рентабельность инвестиций в развитие ключевых компетенций посредством использования тренинг-технологий и др. [17]

Выводы. Для качественной реализации тренинг-технологии во внутриорганизационном обучении и развитии персонала необходимы:

– постоянная смена форматов проведения занятий (квесты, игры, «задания с двойным смыслом» и т. д.);

– применение дистанционных форм обучения и систем коммуникаций;

– постоянное комбинирование (конструирование) упражнений и методов из арсенала тренера;

– апробация и разработка авторских приемов, упражнений и методов [18].

Педагогический артистизм является качеством (компетенцией), которое должно быть включено в профессиограмму корпоративного тренера, так как «важна равнозначная представленность в содержании образования трех взаимосвязанных блоков, в которых отражены знания, эмоции и вера» [6], что во многом определяет качество применяемого инструментария тренинг-технологии.

Экономический эффект от проведенных тренинговых мероприятий по развитию компетенций сотрудников обеспечивается за счет факторов интенсификации, увеличения доли самостоятельной работы участников тренинга, которая результативнее, чем при традиционных занятиях.

К оценке тренинговых программ необходимо подходить с позиций стратегического менеджмента, достижения миссии организации.

Тренинг по развитию компетенций сотрудников экономически эффективен, если он реализуется отделом (службой) по управлению персоналом и проводится в рамках внутриорганизационного обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Черепанов А. В., Рехтина Г. А. Тренинг-технология как фактор успешности внутриорганизационного обучения и развития человеческих ресурсов: методологический аспект // *Профессиональное образование в современном мире*. 2020. Т. 10, № 2. С. 3855–3870.
2. Польшникова Е. А. Ключевые компетенции корпоративного тренера // *Психологические науки*. 2015. URL: <https://research-journal.org/psychology/klyuchevye-kompetencii-korporativnogo-trenera/> (дата обращения: 16.04.2021).
3. Черепанов А. В., Рехтина Г. А. Организационно-управленческие аспекты реализации тренинг-технологии в системе обучения и развития персонала // *Профессиональное образование в современном мире*. 2021. Т. 11, № 1. С. 144–154.
4. Чеглакова Л. Тренинг как инструмент управления эффективностью компании. URL: <http://www.socmech.ru/files/library/public/articles/12.pdf> (дата обращения: 16.04.2021).
5. Черепанов А. В. Тренинг-технология как метод управления человеческими ресурсами в условиях экономики знаний. Новосибирск : Золотой колос, 2017. 180 с.
6. Педагогический артистизм как профессиональная и личностная характеристика. URL: <https://infourok.ru/nauchnaya-statya-pedagogicheskij-artistizm-kak-professionalnaya-i-lichnostnaya-harakteristika-3930526.html> (дата обращения: 29.05.2021).
7. Можейко Л. М., Можейко Л. А. Педагогический артистизм и его роль в процессе обучения // *Журнал Гродненского государственного медицинского университета*. 2004. № 3. С. 85–87.
8. Вачков И. В., Дерябо С. Д. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе : учеб. пособие. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 171 с.
9. Ротанова М. Б. Тенденции корпоративного обучения в контексте образовательных парадигм // *Вестник Нижегородского государственного технического университета им. П. Е. Алексеева. Серия «Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии»*. 2014. № 1. С. 75–82.
10. Андриянова М. В. Внутрифирменное обучение персонала в России: тенденции и перспективы // *Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2018. Т. 7, № 2. С. 27–30.
11. Шмакова С. Б. Особенности обучения людей среднего возраста в системе повышения квалификации // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2018. № 1. С. 24–29.
12. Лунев Ю. А. Подходы к профессиональной подготовке высших и линейных менеджеров в сфере управления человеческими ресурсами // *Бизнес Инженеринг Групп*. URL: http://www.bigc.ru/publications/bigspb/personal/podhod_to_hrm.php (дата обращения: 16.04.2021).
13. Mintzberg H. Managers not MBAs: a hard look at the soft practice of managing and management development. Sun Francisco : Betrrett-Koenler Publ., 2004. VII, 464 p.
14. Сухова Е. В. Современные работники: личностные характеристики, особенности обучения. Москва : ИНФРА-М, 2020. 142 с.
15. Жарова Т. В. Дистанционные технологии в системе внутрифирменного обучения персонала // *Управление развитием персонала*. 2018. № 2. С. 82–90.
16. Свищев А. В. Проблемы формирования технологичного бизнес-знаний современных фирм // *Менеджмент в России и за рубежом*. 2003. № 2. С. 46–48.
17. Черепанов А. В. Развитие ключевых компетенций менеджеров, как фактор достижения стратегических целей организации : автореф. дис. ... канд. экон. наук. Новосибирск, 2011. 24 с.
18. Шаумян Н. Инструменты тренинга: обновляем старые пластинки! URL: <https://hr-tv.ru/articles/author-opinion/instrumenty-treninga.html> (дата обращения: 11.03.2021).

REFERENCES

1. Cherepanov A. V., Rekhtina G. A. Training-technology as a factor of the success of the intra-organizational training and development of human resources: methodological aspect. *Professional Education in the Modern World*, 2020, vol. 10, no. 2, pp. 3855–3870. (In Russ.).
2. Polnikova E. A. Key competencies of a corporate trainer. *Psychological Sciences*, 2015. URL: <https://research-journal.org/psychology/klyuchevye-kompetencii-korporativnogo-trenera/> (accessed 16.04.2021). (In Russ.).
3. Cherepanov A. V., Rekhtina G. A. Organizational-management aspects of the training technology implementation in the system of personnel training and development. *Professional Education in the Modern World*, 2021, vol. 11, no. 1, pp. 144–154. (In Russ.).
4. Cheglakova L. *Training as a tool for managing the company's efficiency*. URL: <http://www.socmech.ru/files/library/public/articles/12.pdf> (accessed 16.04.2021). (In Russ.).
5. Cherepanov A. V. *Training technology as a method of managing human resources in the knowledge economy*. Novosibirsk, Zolotoi kolos, 2017, 180 p. (In Russ.).
6. *Pedagogical artistry as a professional and personal characteristic*. URL: <https://infourok.ru/nauchnaya-statya-pedagogicheskij-artistizm-kak-professionalnaya-i-lichnostnaya-harakteristika-3930526.html> (accessed 29.05.2021). (In Russ.).
7. Mozheiko L. M., Mozheiko L. A. Pedagogical artistry and its role in the learning process. *Journal of the Grodno State Medical University*, 2004, no 3, pp. 85–87. (In Russ.).

8. Vachkov I. V., Deryabo S. D. *Windows into the world of training. Methodological foundations of the subjective approach to group work: a textbook*. Saint-Petersburg, Rech, 2004, 171 p. (In Russ.).
9. Rotanova M. B. Trends in corporate training in the context of educational paradigms. *Bulletin of the R. E. Alekseev Nizhny Novgorod State Technical University. Series: Management in social systems. Communication technologies*, 2014, no. 1, pp. 75–82. (In Russ.).
10. Andrianova M. V. Intra-company training of the personnel in Russia: trends and prospects. *Azimuth of research: economics and management*, 2018, vol. 7, no. 2, pp. 27–30. (In Russ.).
11. Shmakova S. B. Features of teaching middle-aged people in the system of professional development. *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*, 2018, no.1, pp. 24–29. (In Russ.).
12. Lunev Ju. A. Approaches to professional training top and line managers in the field of human resource management. Business Engineering Group. URL: http://www.bigc.ru/publications/bigspb/personal/podhod_to_hrm.php (accessed 16.04.2021). (In Russ.).
13. Mintzberg G. *Managers not MBAs: a hard look at the soft practice of managing and management development*. Sun Francisco, Betrrett-Koenler Publ., 2004, VII, 464 p.
14. Suhova E. V. *Modern employees: personality characteristics, features of training*. Moscow, INFRA-M, 2020, 142 p. (In Russ.).
15. Zharova T. V. Remote technologies in the system of intra-company personnel training. *Personnel Development Management*, 2018, no. 2, pp. 82–90. (In Russ.).
16. Svishchev A. V. Problems of forming business knowledge technologies of modern companies. *Management in Russia and Abroad*, 2003, no. 2, pp. 46–48. (In Russ.).
17. Cherepanov A. V. *Development of key competencies of managers as a factor in achieving the strategic goals of the organization: diss. abstr. ... Ph.D. econ. sci.* Novosibirsk, 2011, 24 p. (In Russ.).
18. Shaumyan N. *Training tools: updating old records!* URL: <https://hr-tv.ru/articles/author-opinion/instrumenty-treninga.html> (accessed 11.03.2021). (In Russ.).

Информация об авторах

Черепанов Аркадий Владимирович – кандидат экономических наук, доцент кафедры кадровой политики и управления персоналом факультета экономики и управления, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Добролюбова, 160, e-mail: arcandil@mail.ru).

Рехтина Галина Александровна – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры кадровой политики и управления персоналом факультета экономики и управления, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Добролюбова, 160, e-mail: galrekhtina@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 28.06.2021

После доработки 13.08.2021

Принята к публикации 16.08.2021

Information about the authors

Arkady V. Cherepanov – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department of Staff Policy and Personnel Management, Faculty of Economics and Management, Novosibirsk State Agrarian University (160, Dobrolyubova str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation, e-mail: arcandil@mail.ru).

Galina A. Rekhtina – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department of Staff Policy and Personnel Management, Faculty of Economics and Management, Novosibirsk State Agrarian University (160, Dobrolyubova str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation, e-mail: galrekhtina@yandex.ru).

The paper was submitted 28.06.2021

Received after reworking 13.08.2021

Accepted for publication 16.08.2021

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-21

УДК 371

Научная статья

Характеристики правосознания молодежи и студентов в современных условиях

М. И. Дворецкий

*Новосибирский государственный педагогический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: oberst@nn.ru*

Б. В. Федотов

*Новосибирский государственный аграрный университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: fedotovboris@gmail.com*

Т. В. Сидорина

*Новосибирский военный институт
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: sidorinata@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* Правовой фундамент общества является основой его существования и эффективного функционирования. В нем особое место занимает правосознание, которое выступает неотъемлемой частью мировоззрения людей, их жизненных ориентиров, ценностей и приоритетов. В России динамика происходящих перемен в политико-правовой сфере во многом детерминирована переосмыслением событий недавнего прошлого и попыткой со стороны различных сил влияния адекватно осмыслить настоящее. Столь пристальное внимание к феномену правосознания обусловлено многими изменениями, происходящими в стране и обществе. Сознание людей в России многополярно. Оно формируется под влиянием как внутренних, так и внешних факторов, чаще всего носящих деструктивный характер. Велика, например, роль гибридной войны, которая ведется против России на протяжении всей ее новейшей истории и в которую активно вовлекается молодежь. Попытки организовать и провести различные акции с участием молодежи обнажают в том числе проблемы нашего общества, состояние правосознания молодежи, вовлеченной в эти события. Это выдвигает новые задачи по работе с молодежью, прежде всего студенческой. *Постановка задачи.* В статье раскрывается понятие правосознания, рассматривается его структура и виды. *Методология и методика исследования.* Особое внимание уделяется характеристике особенностей современного правосознания в России. *Результаты.* Наряду с правосознанием дана характеристика правовой социализации. Правовое сознание проявляется в поведении. Авторы опираются на результаты исследования по изучению правового поведения молодежи. Представленный фактический материал дает возможность выявить причинно-следственные связи между правосознанием и факторами, на него воздействующими. *Выводы.* Статью следует рассматривать с точки зрения возможностей, которые дает представленный теоретический и практический материал. Он может быть использован в работе заинтересованных лиц по формированию правосознания современной российской молодежи.

Ключевые слова: правосознание, правовая социализация, правовая культура, правовое поведение

Для цитирования: Дворецкий М. И., Федотов Б. В., Сидорина Т. В. Характеристики правосознания молодежи и студентов в современных условиях // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 3. С. 216–227. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-21>

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-21
Scientific Article

Characterization of the legal consciousness of young people and students in modern conditions

Dvoretzky, M. I.

*Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: oberst@nn.ru*

Fedotov, B. V.

*Novosibirsk State Agrarian University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: fedotovboris@gmail.com*

Sidorina, T. V.

*Novosibirsk Military Institute
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: sidorinata@mail.ru*

Abstract. The legal foundation of a society is the basis of its existence and effective functioning. The legal consciousness occupies a special place in it. It acts as an integral part of people's worldview, their life orientations, values and priorities. In Russia, the dynamics of the ongoing changes in the political and legal sphere is largely determined by the rethinking of the events of the recent past and the attempt by various forces of influence to comprehend the present adequately. Such close attention to the phenomenon of legal awareness is due to many changes taking place in the country and society. The consciousness of people in Russia is multipolar. Both internal and external factors influence on its formation, more often they are of a destructive nature. For example, the role of the hybrid war, which has been waged against Russia throughout its recent history and in which young people are actively involved, is great. Attempts to organize and conduct various actions with the participation of young people expose, among other things, the problems of our society, the state of legal awareness of young people involved in these events. This puts forward new tasks for working with young people, primarily students. The article reveals the concept of legal consciousness, considers its structure and types. The authors pay special attention to the characterization of the features of the modern legal consciousness in Russia. The article also characterizes legal socialization. Legal consciousness manifests itself in behavior. The authors rely on the results of the study on the legal behavior of young people. The presented factual material makes it possible to identify the cause-and-effect relationships between the legal consciousness and the factors affecting it. The article provides possibilities for the interested persons to use the presented theoretical and practical material in their work on the formation of the legal consciousness of modern Russian youth.

Keywords: legal consciousness, legal socialization, legal culture, legal behavior

Citation: Dvoretzky, M. I., Fedotov, B. V., Sidorina, T. V. [Characterization of the legal consciousness of young people and students in modern conditions]. *Professional education in the modern world. 2021, vol. 11, no. 3, pp. 216–227.* DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-21>

Введение. В стране наблюдается единый процесс формирования новых социально-правовых институтов и происходит изменение содержания старых. В результате меняется мировоззрение людей, а вместе с ним нормы и образцы поведения. В новых социально-правовых условиях многие направления правового воздействия на личность показывают свою низкую эффективность. Отсюда

обращение к проблеме правосознания общества в целом и молодого поколения в частности. Эта тема весьма актуальна по многим причинам.

Российская Федерация как страна проходит проверку на предмет прочности и жизнеспособности ее государственно-правовой системы, которая выступает основой поступательного, динамичного развития во всех сферах жизни общества, а само

движение вперед вряд ли возможно при отсутствии кредита доверия со стороны граждан страны и особенно молодого поколения. Важным звеном на пути развития правосознания выступает устойчивость правовой системы страны во взаимосвязи с формированием гражданского общества.

Изучение процесса формирования правосознания молодежи и студентов важно еще и потому, что само это понятие имеет несколько составляющих. Обобщая научные публикации по этой проблематике, следует признать наличие в структуре правосознания таких понятий, как «правовая идеология», «правовая психология» и «правовое поведение». Каждый из указанных феноменов требует отдельного подхода. Однако, рассматривая какую-то отдельную сторону правосознания и абстрагируясь от других понятий, мы можем прийти к неправильным или неточным выводам на предмет формирования и развития данного феномена. Важным представляется понимание правовой жизни общества, критериями оценки которой может быть, с одной стороны, формирование нормативно-правовой базы страны, направленной на обеспечение всей полноты прав и свобод граждан (каждого индивида и отдельных социальных групп). Всю совокупность перечисленных критериев можно отнести к системе ценностей подлинно правового, социально-ориентированного государства. С другой стороны, речь может идти о конкретных проявлениях правового сознания граждан.

Правосознание выражается не только в понимании тех или иных нормативных актов, наличии адекватных взглядов, оценок и убеждений, но и в конкретных поступках, осознанном правовом поведении [1].

Постановка задачи. Рассматривая правосознание как особый социальный феномен, тесно связанный с общей культурой граждан, специалисты указывают на происхождение этого понятия [2]. Конкретно исторический подход позволяет увидеть его зависимость от общественного бытия и общественного сознания. Поскольку правосознание выступает частью общественного сознания важно определиться с тем, какие элементы общественного сознания имеют для него определяющее значение.

Попытки представителей власти и определенной части научной интеллигенции поиска причин сложившихся форм общественного сознания в далеких глубинах отечественной истории, как правило, обречены на неудачу. Они лишь уводят в сторону от сути имеющихся на данный момент проблем определенную, консервативную часть общества. Более близкими и понятными для большей части населения являются рассуждения об эпохе 90-х годов XX в., когда с помощью государственных реформ народ был ограблен, а в последующие годы усиливалась диспропорция по имущественному признаку и доходам между богатыми и бедными.

В общественном сознании в этот период формировались негативные установки по ряду признаков. К их числу можно отнести отношение к крупной собственности как незаконной и приобретенной с помощью мошеннических схем, представление о том, что государственная машина управления работает исключительно на состоятельных граждан, неверие в создание социально-ориентированного государства, которое будет внимательно относиться к нижним, наиболее бедным слоям общества. Напомним, что таких граждан в конце 90-х было свыше 20 %. Однако прошло примерно четверть века. И сегодня, по оценке Росстата, количество россиян с доходами ниже прожиточного минимума составило 19,9 млн человек, или 13,5 % от общей численности населения РФ¹.

Особо следует выделить такой фактор укрепляющегося общественного и соответственно правового сознания, как рост преступности, где значительную его часть составляют преступления экономического характера. В течение многих лет в обществе формировалось устойчивое представление о крайне неэффективной и даже порочной государственно-правовой системе, где налицо явное расхождение между заявленными целями обеспечения прав и свобод граждан и их реальными действиями [3, с. 19].

По мнению А. А. Галкина, «к числу аксиоматичных причин дробности позитивного и негативного отношения граждан к власти, к ее структурам и действующим в них политическим силам относятся, как и в общественном сознании в целом, усложняющаяся структура общества, несовершенство механизмов власти, экономические потрясения и нарастающий разрыв между общественным сознанием и стремительными переменами в условиях существования» [3, с. 22].

Формирование правосознания зачастую не происходит путем волеизъявления тех или иных лиц, наделенных определенными властными ресурсами. Оно может осуществляться стихийно, отражая сложившиеся социальные отношения в широком контексте экономических, политических, культурных, правовых, идеологических и иных сфер жизни общества. Высокий уровень правосознания находит свое воплощение в конкретных делах и поступках граждан, отражая их уважительное отношение к нормам права. Такое поведение становится нормой жизни, внутренним психологическим состоянием каждого отдельного индивида. Достижение подобного уровня убеждений, взглядов, мировоззрения и как результат правового поведения является

¹ Росстат: число бедных россиян резко выросло – их стало почти 20 миллионов 18 сентября 2020 // BBC news. Русская служба. 2020. 18 сент. URL: <https://www.bbc.com/russian/news-54213159> (дата обращения: 31.01.2021).

свидетельством выхода правовой культуры народа на очень высокий уровень, что само по себе уже может представлять высокую социальную ценность.

Однако уважительное отношение к человеку как субъекту права было далеко не всегда. За последние сто лет в России произошло несколько революций. Любой переходный период связан, с одной стороны, с разрушением старой системы правовых отношений, а с другой – созданием новой нормативно-правовой базы, соответствующей складывающемуся общественному бытию. Индивид становится заложником принимаемых и далеко не всегда справедливых по отношению к каждому отдельному гражданину конституции законов, постановлений и иных нормативных актов. Еще больший вред формированию лояльного отношения граждан к государственно-правовой системе причиняют факты невыполнения этих законов самими органами власти, различными учреждениями и ведомствами, в том числе представителями правоохранительных органов и судебной ветви власти. Такие действия лиц, наделенных властными полномочиями, не могли не отразиться на поведении граждан. Можно, видимо, считать вполне естественными в подобных случаях факты неуважения со стороны населения ко всем ветвям власти. В правовой сфере чаще всего подобное поведение граждан проявлялось в форме нигилизма к принимаемым законам, в деформации их правового поведения [4].

Правосознание триедино по своей сущности. Оно включает знания людей о праве, их отношение к нормам права и соответствующие их взглядам установки. Нельзя не отметить тот факт, что вопросы формирования правосознания граждан всегда волновали власть, так как от этого в значительной степени зависит устойчивость этой власти, способность противостоять политическим вызовам и социальным катаклизмам. Так, в эпоху 90-х гг. XX в., когда происходила смена общественно-государственного строя и проводились реформы с крайне тяжелыми последствиями для подавляющей части населения, довольно частым явлением в стране становились социологические исследования на предмет выявления отношения жителей страны к переменам в политико-правовой сфере.

Особый интерес вызывает одно из таких исследований: «Права человека в массовом сознании», проведенное в десяти регионах страны. Его участниками стали свыше 5 000 человек. Мы вспомнили об этом исследовании неслучайно, поскольку начало 90-х гг. XX в. ознаменовалось не только драматическими событиями на всем советском, а затем и постсоветском пространстве, но и проведением референдума, а затем и принятием новой Конституции РФ. Свыше 50 % респондентов, принявших участие в опросе, не смогли четко

ответить на вопрос о том, нарушаются ли их права, и если нарушаются, то в чем это конкретно выражается. 30 % из числа опрошенных все-таки признали наличие нарушений их прав. Однако у них отсутствовали четкие понятия этих нарушений. Исследование выявило, что большинство участников опроса имеет крайне слабое представление о понятии «права человека». Таковых оказалось не более 38 %.

Прошло почти тридцать лет после распада СССР и образования на постсоветском пространстве новых государств. Российская Федерация занимает среди них особое положение и по территории, и по весу в мировой политике, и по степени влияния на все происходящие политические процессы в этих странах. Наше исследование в связи с этим должно отразить проблемы не только новой модернизации правовой системы России, что в первую очередь связано с принятием новой Конституции РФ, но и проблемы формирования правового сознания той части общества, которой предстоит реализовывать планы продвижения страны к новым высотам экономического и культурного развития. Разработка поправок в Конституцию РФ совпала по времени с началом реализации 13 национальных проектов. Однако в России, как и во всем мире, началась борьба с пандемией. Это обстоятельство, включая и общемировые финансово-экономические кризисы, которые сопровождают все страны и континенты на протяжении конца XX – начала XXI в., со всей остротой выдвигает вопросы укрепления правовых основ существования страны, где особенно важно наличие надежного человеческого ресурса. Отсюда такое внимание к проблеме правосознания молодежи и студентов.

В исследовании участвовали студенты в возрасте от 17 до 25 лет. Цель работы – изучение феномена правосознания: его структуры, генезиса, влияния на поведение студентов. Объект исследования – правосознание, предмет – особенности его проявления среди студентов в современных условиях.

Методология и методика исследования. Исходя из поставленной цели наиболее правильным представляется комплексный анализ проблемы. Это обстоятельство предопределило выбор соответствующей методологии и методики исследования. В исследовании мы опирались на диалектический и системный методы. Так, диалектический метод позволяет выявлять природу и сущность правовых категорий, раскрывать причины возникновения того или иного явления в системе правовых норм и правовых отношений, формулировать содержание процесса его развития, обосновывать тенденцию и перспективу будущего этого феномена. Диалектический метод служит основанием для выявления внутреннего единства и противоречия между реально существующей системой права

и правоотношений и правосознанием граждан, выявления детерминант, предопределяющих развитие правосознания в силу ряда объективных факторов. Системный метод позволяет рассмотреть правосознание с позиции его структурной организации, целостного единства элементов. При этом правосознание не может абстрагироваться от таких понятий, как «правовая идеология», «правовая психология» и «правовое поведение» [5].

Наше исследование наряду с теоретическими материалами содержит ряд положений на основе данных, полученных эмпирическим путем, поскольку для работы требовались факты, которые позволили бы проанализировать и обобщить процессы формирования правосознания в молодежной среде. Для этого наряду с приемами диалектического познания применялись и такие методы, как анализ, синтез, абстракция, общенаучные методы. Так, значительная часть материала получена с помощью общенаучных методов: наблюдения за студентами на занятиях и обобщения их ответов по праву и дисциплинам психолого-педагогического цикла. С помощью опроса (анкетирования), в котором приняли участие студенты двух университетов: Новосибирского государственного аграрного университета (НГАУ) и Сибирского государственного университета телекоммуникаций и информатики (СибГУТИ), удалось получить более точные сведения по обозначенной теме для анализа и обобщения.

Результаты. Рассматривая проблему правосознания, специалисты отмечают множество элементов, составляющих сущность этого понятия. Однако в первую очередь речь идет об отношении к праву и нормам права в той или иной стране. Это отношение представляет собой процесс формирования образцов поведения, которые существуют в условиях той или иной цивилизации, общества и государства. Каждый индивид оценивает себя и свое поведение, учитывая те ценности и тот опыт взаимоотношений между людьми, которые складывались в течение нескольких десятилетий. Здесь уместно говорить о сложных социально-политических изменениях, кризисах экономического и политического развития, деформации социальных норм жизни. Отношение к закону в значительной степени предопределялось существенной диспропорцией в имущественном положении между самыми богатыми и бедными, общим снижением доходов большинства российских граждан, слабостью власти в решении вопросов социальной сферы, что в значительной степени обусловило кризис в правосознании общества.

Подобная ситуация в правовом пространстве российского общества актуализирует рассмотрение правовой наукой проблемы взаимодействия общества и индивида с точки зрения того, что это обще-

ство способно предоставить ему и что он (индивид) способен сделать для социума, то есть в какой мере реализовать свой творческий потенциал. Речь может идти о проблеме правовой социализации в рамках проводимой в стране молодежной политики. Но исследование вопроса правовой социализации должно начинаться с семьи. Это обстоятельство связано с тем, что ребенок с раннего детства копирует стереотипы поведения взрослых.

Правовая социализация является составной частью социализации как таковой, а, как известно, с социализацией связывают освоение определенных идей, ценностей, норм поведения. В широком смысле – это освоение культуры, от уровня которого зависит степень социальной активности и полезности человека в социуме [6, с. 132].

Столь пристальное внимание к проблеме правовой социализации неслучайно, это понятие является ключевым в контексте изучаемой проблемы. В ходе правовой социализации происходит формирование позитивного или негативного отношения к правовой действительности. Правовая социализация представляет одну из важнейших частей общей социализации индивида, а также специфическое проявление ее общих законов в сфере формирования и развития индивидуального политического, правового сознания и правовой культуры. Правовая социализация обеспечивает достижение высокого уровня мировоззрения и сознания личности, что в свою очередь служит основой правового поведения. Правовое поведение имеет определенные признаки. Во-первых, в нем всегда присутствует четкое предписание и регламентация нормативно-правового характера. Во-вторых, оно подконтрольно государству со стороны правоприменительных и правоохранительных функций. В-третьих, правовое поведение может повлечь юридически значимые последствия [7].

Правовое поведение детерминировано множеством факторов, которые в совокупности гораздо шире понятий «право» и «правоотношения». Оно обусловлено политическими решениями, имеющими для индивида большую политическую значимость. Кроме того, оно есть отражение законов, которые являются воплощением конкретной политики в сфере жизненно важных интересов людей. Нельзя также не учитывать динамику изменяющихся социально-экономических условий, которые накладывают свой отпечаток на цели этой политики. Конечным итогом взаимодействия всех факторов в системе правоотношений выступает массовое поведение граждан [8].

Признавая зависимость между понятиями «правовое сознание» и «правовое поведение», следует заметить, каково их влияние на дела и поступки людей. Но наряду с этой зависимостью в ряде исследований показано, что между правовым сознанием

студентов и их готовностью к профессиональной деятельности есть прямая связь [9; 10].

В ходе проведенного исследования о роли правосознания в современных условиях среди студентов выявлено следующее: абсолютное большинство студентов считают, что соблюдение норм права является важнейшим условием жизни в современном обществе (92 % от числа опрошенных утвердительно ответили на этот вопрос). Но для формирования правосознания недостаточно понимать его роль и значение, важно изучать и знать нормы права. Полного комплексного изучения правовых знаний студентов не проводилось, но симптоматичным является то, что в рамках самооценки знаний права 36 % поставили себе оценку «хорошо», 57 % оценили свои знания на «удовлетворительно», 6,5 % респондентов – на «неудовлетворительно» и только 5,5 % – на «отлично». При этом следует отметить, что, как правило, самооценка выше реальных знаний. Напрашивается вопрос «Можно ли ожидать соблюдения законов от людей, которые эти законы не знают?»

Важнейшим элементом правосознания личности является понимание необходимости соблюдения норм права в повседневной жизни. Проведенное исследование среди студентов по этому вопросу позволило выявить ряд противоречий и проблем. На вопрос «Считаете ли вы необходимым постоянно поступать по закону?» положительно ответили 53 % студентов, а отрицательно 47 %. Не считают возможным в целях быстрого решения вопроса обойти закон только 32 %, считают возможным – 11 %, а 57 % считают возможным обойти закон, если нет риска быть привлеченным к ответственности. Неудивительно, что 67 % студентов ответили, что допускали нарушения норм права.

Несмотря на то что абсолютное большинство респондентов высоко оценивают роль права в современных условиях, считают необходимым ужесточение норм ответственности за нарушение законов только 37 %. Представляет интерес для анализа и выработки рекомендаций по формированию правосознания мнение студентов по характеристике причин деформации правосознания. Рейтинг этих причин по значимости, по мнению респондентов, выглядит следующим образом.

1. Отсутствие правового сознания и воспитания.
2. Негативный жизненный опыт.
3. Несформированность правовой культуры.
4. Несогласованность действий государственных органов.
5. Противоречивость законодательства.

Особый интерес вызывает отношение молодежи к Конституции РФ 2020 г. Уже объявление о начале референдума по принятию новой конституции вызвало острые дискуссии представителей различных политических партий и движений.

Мнения, как известно, были диаметрально противоположными: от восторженных откликов об идее новой конституции до ее тотального отторжения. Выдвигались предложения со стороны оппозиционных сил об организации митингов и демонстраций против значительной части выдвигаемых поправок.

1 июля 2020 г. голосование по поправкам в Конституцию РФ, которое из-за пандемии длилось одну неделю, было завершено. ЦИК РФ утвердил результаты общероссийского голосования по поправкам к Конституции. За поправки проголосовали 77,92 % (57 747 288), против – 21,27 % (15 761 978). Явка составила 67,97 % (74 114 014). За пределами РФ поддержали принятие новой конституции 68,1 %, проголосовали против – 30,6 %. «По результатам общероссийского голосования по вопросу одобрения изменений в Конституцию РФ, согласно которому изменения в Конституцию РФ, предусмотренные статьей первой РФ о поправке в Конституцию РФ о совершенствовании регулирования отдельных вопросов организации и функционирования публичной власти, за которые проголосовали более половины граждан РФ, принявших участие в общероссийском голосовании, считаются одобренными», – зачитала принятое постановление глава ЦИК Элла Памфилова (цитата по «РИА Новости»)².

Учитывая, что основополагающим источником права является основной закон страны, то есть Конституция, мы остановились на этой проблеме. При этом выяснилось, что значительная часть студентов, несмотря на всестороннее освещение поправок в новой Конституции РФ в СМИ, имеют об этом весьма слабое представление. Однако среди точек зрения на предмет «поправки к Конституции РФ» были как положительные, так и негативные, то есть четкого однозначного отношения к этому событию явно не просматривалось.

Представленные сведения об отношении студенческой молодежи к теперь уже принятой Конституции РФ обуславливают поиск причин такого подхода. О результатах голосования и общих его итогах мы уже упомянули, сославшись на официальные источники. Невольно возникает вопрос «А нет ли здесь какого-то противоречия?» На наш взгляд, нет весомых оснований утверждать, что результаты голосования в России были достигнуты за счет фальсификаций со стороны некоторых избирательных комиссий. Ведь за ходом голосования следили представители широкой общественности, включая различные международные организации, а также наблюдатели от различных оппозиционных партий и политических движений. Но мы не могли не обратить внимание на отношение молодежи

² ЦИК утвердил итоги голосования по Конституции // Коммерсантъ. 03.07.2020. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4400238> (дата обращения: 13.01.2021).

к главному закону страны. Неслучайно в начале нашей публикации отмечено, что правосознание включает и психологический аспект.

У населения и молодежи, в частности, формируются взгляды и установки на происходящие в правовом поле процессы на основе их чувственно-эмоциональной сферы. Люди могут или вообще не читать материалы о поправках к принимаемым законам, или знакомиться с ними весьма поверхностно, но при этом занимать ту или иную позицию. Появление каких-либо взглядов и оценок в правовой сфере происходит в силу различных обстоятельств, но особая роль принадлежит средствам массовой информации. Так, предложенные поправки к новой редакции Конституции РФ были вынесены на всенародное обсуждение и широко освещались во всех средствах массовой информации. Однако последние как минимум десять лет происходило существенное переформатирование источников информации, являющихся важнейшим элементом всей системы власти. Резко, например, сократилось влияние печатных изданий, а вслед за ними и роль телевизионных государственных каналов, где озвучивается официальная линия государства, в том числе и относительно проблем права.

Просмотр телепрограмм стал чаще всего делом людей в зрелом возрасте, а молодежь больше доверяет интернету, который государство на сегодняшний день, а возможно, и в ближайшие несколько лет не в состоянии полностью держать под своим контролем. Есть смысл обратиться к тем материалам, которые еще до принятия новой Конституции РФ появлялись в электронных источниках. К ним можно относиться двояко: доверять или не доверять. Можно, например, считать, что едва ли не все интернет-ресурсы находятся в руках американских корпораций или иных западных корпораций и ангажированной прессы. Поэтому все, что там появляется относительно нашей страны, направлено на дестабилизацию общественного и государственного строя. Их главная направленность — это установки, взгляды и мысли людей относительно их социального положения и отношения к действующей власти.

Подобный подход, видимо, не стоит сбрасывать со счетов. Так, еще за пять месяцев до принятия новой Конституции РФ в ряде изданий появились материалы, где авторы, опираясь на социологические исследования, отмечали, что поправки в Конституцию вносятся в интересах самого В. В. Путина. Это необходимо ныне действующему президенту для того, чтобы расширить полномочия и остаться у власти и после 2024 г. Подобного мнения, по данным Левада-центра, придерживались 47 % россиян³. Впрочем

перспектива сохранения президентских полномочий В. В. Путиным после 2024 г., по мнению экспертов, многих граждан России вполне устраивала, поскольку годы нахождения у власти В. В. Путина россияне связывают со стабильностью, отсутствием каких-либо потрясений внутри страны и за ее пределами. Социологи в то время обратили внимание и на роль Конституции в жизни страны. Самый популярный в то время (30 %) ответ был таким: значительной роли она не играет, поскольку мало кто с ней считается.

Определенный интерес представляют также рефераты, написанные по проблемам права и правосознания, так как эта тема выдвинула и иные, близкие и тесно связанные с ней вопросы. Поскольку у студентов была возможность самостоятельно выбирать и формулировать темы, то нельзя не обратить внимание на вопросы, которые были отражены в работах, а затем стали основой для дискуссии. Среди них — «Актуальные проблемы изменения Конституции РФ», «Модернизация Конституции РФ: нормативная модель и практика», «Механизмы обеспечения Конституции в постсоветских государствах», «Конституционно-правовые способы изменения Основного закона РФ», «Конституционно-правовое обеспечение единства, стабильности и согласованности российской правовой системы», «Борьба за сохранение конституционного строя и государства в Республике Беларусь», «Принятие новой (2020 г.) Конституции РФ как фактор формирования гражданского общества» и др. В рефератах нашли отражение и другие актуальные для этой темы вопросы, в частности, «Правовые нормы в системе социальных норм», «Правовая социализация», «Правовая культура в современной России», «Право как мера свободы личности».

Обобщая материалы проведенного опроса и мнения студентов, высказанные в письменных работах, можно отметить ряд особенностей. Во-первых, проявление интереса к изучению законов РФ. Студенты весьма самокритично оценивали уровень своей правовой компетенции, поэтому подавляющее большинство высказывалось о необходимости улучшения правовой подготовки, начиная со средней школы и заканчивая средними специальными и высшими учебными заведениями. Во-вторых, анализ полученной информации позволяет говорить о проблеме понимания правовых норм со стороны большей части молодежи вследствие недостаточного соприкосновения с законами в практическом плане. Доля студентов, которые столкнулись с законом на основе собственного участия, оказалась на уровне менее 10 %. В-третьих, несмотря на отсутствие глубоких знаний по ряду законов, включая Конституцию РФ, студенты, тем не менее, имели свою позицию, которая отражала их моральную оценку в контексте правового поля.

³ Почти половина россиян уверена, что Конституция меняется ради сохранения Путина у власти // Ведомости. 2020. 31 янв. URL: <https://www.vedomosti.ru/politics/articles/2020/01/30/821904-popravki-konstitutsiyu> (дата обращения: 13.01.2021).

Она заключалась в осознании важности соблюдения норм права всеми гражданами страны. По мнению студентов, особая роль и ответственность ложится на все ветви власти. Резкой критике и призыву принять адекватные правовые решения со стороны власти подверглись действия лиц, которые нарушают закон в той или иной форме. Так, решения судебной ветви власти, по мнению студентов, должны определяться исключительно законодательными положениями, а не социальным статусом лиц, привлеченных к правовой ответственности.

Среди наиболее актуальных проблем укрепления государственно-правовой системы является борьба по преодолению коррупции. Специалисты в области юридической науки оценивают коррупцию как системное явление, связанное и детерминированное множеством факторов, в основе которых лежат институциональные проблемы [11; 12]. Коррупционная деятельность, по мнению В. А. Шорохова, «классифицируется уголовным, административным и гражданским законодательством по направлениям, подходящим под легальные характеристики, закрепленные в качестве правоустанавливающих норм [13, с. 57].

Эта тема волнует в России широкие общественные круги, среди них выделяется молодежь и студенты. Они склонны очень строго оценивать проявления коррупции где бы то ни было, а их оценки отличаются максимализмом. Это обстоятельство следует принимать во внимание педагогическим работникам, поскольку в формировании правосознания студентов им принадлежит не последняя роль. Именно поэтому во многих образовательных учреждениях получили распространение разнообразные формы работы правового характера со студенческой молодежью. Так, в Сибирском государственном университете телекоммуникаций и информатики прочно вошло в практику проведение на первом курсе во всех учебных группах практических занятий в виде игры «Противодействие коррупции». Игра включает четыре раздела: «История коррупции», «Борьба с коррупцией в разных странах», «Писатели о взятках и взяточничестве», «Противодействие коррупции в России». Практическое занятие, проводимое в игровой форме, приобрело большую популярность среди студентов и стало резонансным явлением. Его итоги подводятся не только преподавателями на конкретных занятиях, но и в университете, где ректор издает отдельный приказ о поощрении победителей игры правового характера.

Формированию непримиримого отношения ко всем нарушениям норм права можно добиваться со стороны институтов власти, образовательных учреждений и ответственных лиц разными способами. Один из них – создание атмосферы открытости и доступности для участия самой молодежи.

Не следует бояться говорить молодежи правду и вести с ней диалог по острым проблемам. Важна обстановка творчества и нестандартных подходов.

Так, в августе – октябре 2019 г. негосударственное образовательное учреждение дополнительного и дополнительного профессионального образования «Санкт-Петербургский институт права им. принца П. Г. Ольденбургского» в сотрудничестве с Федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения» и Межрегиональной общественной организацией «Гуманитарно-политологический центр Стратегия» провели Всероссийский конкурс видеороликов для учащихся «Права человека нашими глазами» [14]. Участники конкурса (а ими стали учащиеся, начиная с 5-го класса и заканчивая учащимися начального, среднего профессионального образования и студентами вузов) получили возможность повысить уровень своей компетентности в сфере права и правоотношений, приобрести и развить творческие способности в этой сфере. Конкурс благодаря усилиям его организаторов обеспечил реализацию комплекса задач: вызвал интерес учащихся к содержанию всеобщей декларации прав человека, способствовал формированию представления о понятии «человеческое достоинство», осознанию личной ответственности в соблюдении прав человека. Не менее важными можно считать развитие навыков коллективного творческого взаимодействия и формирование умений по видеосъемке и видеомонтажу. Среди победителей, представленных различными вузами РФ, были представители г. Новосибирска. Так, по одной из номинаций победу одержала группа студентов СибГУТИ.

Вместе с тем следует признать, что формирование правосознания молодежи в России является проблемой не только тех, кто заинтересован в позитивном ее решении, но и деструктивных сил. Это наглядно проявилось в январских (2021 г.) акциях протеста, прокатившихся по некоторым городам России, включая Москву, и направленных на освобождение известного представителя так называемой несистемной оппозиции А. Навального. Ему со стороны суда были предъявлены обвинения в нарушении ряда законов.

Эти выступления и ответные действия властей обозначили тему «правовое сознание» в контексте целей и задач различных политических сил в России и за ее пределами. Стало очевидным присутствие в конфликте «скрытых сил» внутри российского общества. Они (эти силы), как правило, не присутствуют на митингах и демонстрациях протеста, но способны определенным образом влиять на электоральную массу протестующих. Учитывая, что в своей основе участники уличных

выступлений состояли из молодежи и студентов, со стороны некоторых экспертов-политологов был сделан вывод о деструктивной роли некоторых образовательных учреждений, где педагоги не обеспечивают формирование у студентов лояльного отношения к власти и принимаемым этой властью правовым решениям.

Существуют и силы за рубежом, которые не скрывают своей позиции по делу А. Навального. Они были организаторами «цветных революций» в ряде стран, а ставку всегда делали на малосознательную молодежь. Их средства воздействия остались прежними, то есть теми, которые применялись и ранее в ходе психологических операций: скрытно – силами спецслужб, и открыто – с помощью современных каналов распространения информации, направленной на подрыв легитимной, но неудобной США и их союзникам системы власти. Однако эти протесты по своим масштабам «разочаровали ястребов США». Это обстоятельство обнаружилось при анализе американской прессы. Газета The New York Times, например, писала: «Теперь вопрос заключается в том, гальванизирует ли россиян еще больше интенсивность столкновений – или в итоге побудит их не прислушиваться к призывам Навального к новым протестам» [15].

Январские события показали устойчивость российской правоохранительной системы. По словам известного политолога Д. Евстафьева, «власть не должна бояться быть властью» [16]. Несмотря на отдельные провокации со стороны несистемной оппозиции сотрудники полиции и войска национальной гвардии, с одной стороны, действовали корректно, уважительно по отношению к гражданам, а с другой – решительно и жестко, но в разумных пределах.

Однако, на наш взгляд, не следует акцентировать внимание лишь на событиях января 2021 г. и действиях несистемной оппозиции. Проблема формирования правосознания среди молодежи и студентов гораздо шире. Во-первых, молодое поколение ожидает более глубоких политических перемен внутри страны, реального совпадения заявленных со стороны власти целей и принимаемых решений. Во-вторых, следует признать сам факт борьбы с коррупцией. Свидетельством этого явления служат многочисленные судебные материалы, которые в том числе заканчиваются адекватными приговорами в отношении тех, кому предъявлено обвинение. Но эта борьба только началась. О победе можно будет говорить лишь тогда, когда коррупция перестанет существовать в России как система. В-третьих, в подлинно демократическом государстве должна быть системная или легитимная оппозиция. Ей должны быть открыты двери ко всем возможным и не противоречащим закону протестам, ко всем каналам распространения информации. Молодежь, студенты имеют полное

право участвовать в выборах представителей власти, ходить на митинги и демонстрации для выражения своей поддержки действующей власти или протеста относительно каких-то ее решений. Такое отношение молодежи к политико-правовой сфере в стране можно только приветствовать, а подобное поведение может быть свидетельством сформировавшегося правосознания.

Для всесторонней оценки правосознания имеет значение и такие показатели, как динамика, виды и тенденции преступлений в молодежной среде. В 2013 г. Генеральной прокуратурой РФ был зафиксирован рост подростковой преступности в Москве, увеличение составило 24,1 %. Среди совершенных преступлений на 40% вырос удельный вес краж, грабежей и разбоев [17].

Специалисты, занимающиеся проблемами асоциального поведения в молодежной среде выделяют комплекс причин этого явления. Отметим характерные из них. Во-первых, выделяется слабая профилактика правонарушений. Конечно, работа по формированию правосознания ведется и чаще всего со стороны представителей правоохранительных структур. Так, в 2013 г., по данным ГУ МВД России по г. Москве, в целях профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних было проведено 1 884 мероприятия. Акцент был сделан на образовательные учреждения, где прочитано 15 тыс. лекций по правовой тематике. Территориальными отделами МВД России по районам г. Москвы совершено 5 комплексных оперативно-профилактических операций «Подросток» и 114 специализированных рейдов, в результате которых доставлено 13 870 несовершеннолетних, привлечено к административной ответственности 6 025 родителей и 3 591 подросток [17].

Несмотря на, казалось бы, значительное количество проводимых мероприятий в средних и средних специальных учебных заведениях, специалисты считают эти меры недостаточными и акцентируют внимание на взаимодействии со всеми заинтересованными субъектами профилактики правонарушений, среди них – органы управления по социальной защите населения, комиссии по делам несовершеннолетних, органы попечительства и опеки [17].

Во-вторых, серьезным фактором выступает слабая работа общественности. В 2013 г. среди несовершеннолетних правонарушителей в РФ 75 % составляли учащиеся образовательных учреждений. Препятствием на пути к асоциальному поведению могли бы служить создаваемые в этих учреждениях специализированные органы, в состав которых могли бы войти как сами учащиеся, так и их родители. В некоторых учебных заведениях созданы так называемые «службы медиации», где сами учащиеся занимались рассмотрением конфликтов между сверстниками или в младших классах. Кроме того, определенный профилактический эффект отмечен

от деятельности таких общественных органов, как «Совет отцов», «Совет бабушек» и др.

В-третьих, серьезные претензии можно предъявить к определенной категории педагогических работников. Речь идет о такой категории, которая видит свою задачу лишь в «натаскивании» учащихся с целью овладения определенной суммой знаний. Проблемы воспитания у таких педагогов чаще всего находятся на последнем месте. Однако независимо от формы и характера учебного заведения их профессиональным долгом является наряду с обучением воспитательная работа с учащимися.

В данном случае речь идет о нарушении п. 1 ст. 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который определяет образование как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения. Рассматривая степень профессиональной компетентности педагога нельзя упускать из виду и его компетенции, связанные с формированием у студентов положительных качеств, норм нравственного поведения, непримиримого отношения к правонарушениям. Особого внимания заслуживает психологическое сопровождение образовательной деятельности. Психологи школ и иных образовательных учреждений порой относятся к тому персоналу, которому уделяется мало внимания со стороны руководителей образовательных учреждений. Их материальное стимулирование осуществляется зачастую по остаточному принципу, что, безусловно, не мотивирует их на достижение высоких результатов в части, касающейся правового поведения их подопечных.

В-четвертых, причиной многих правонарушений со стороны подростков и молодежи называют и слишком мягкие наказания за совершенные ими проступки. Отдельные представители правоохранительных и правоприменительных структур предлагают снизить возрастной порог для совершивших правонарушения подростков с 14 до 12 лет; а суды, в свою очередь, должны чаще применять к этим лицам такую меру правового воздействия, как лишение свободы. Однако подобная инициатива

не получила поддержки со стороны подавляющей части общественности и законодателей.

Выводы. Высокий уровень правосознания всех граждан страны независимо от социального статуса выступает неотъемлемой частью и условием построения правового государства. Движение к нему можно приравнять к ориентиру, следуя которому все представители социума приближают некий идеал и модель общественно-государственного устройства, где приоритетом являются законные интересы всех субъектов правоотношений.

Анализ всех факторов, связанных с формированием правосознания, невольно подводит к мысли о том, что эта проблема в России сегодня является ключевой. Ведь указанная категория выступает в качестве важнейшего структурного элемента правовой культуры общества.

Продвижение по пути развитого правосознания не является улицей с односторонним движением, это движение предполагает включенность в указанный процесс всех структурных элементов, так или иначе связанных с указанным феноменом: государственных структур, наделенных властными полномочиями, и социальных институтов, ведущим среди которых является гражданское общество.

Успех на этом пути означает качественное изменение и в правовом поведении граждан, что обеспечит переход от правового нигилизма к формированию стойких правовых взглядов и убеждений, когда соблюдение закона станет нормой жизни. Подобные обстоятельства имплицитно приведут к существенному снижению асоциального и девиантного поведения.

Достаточно ли высок уровень правосознания населения современной России, чтобы адекватно реагировать на происходящие изменения в социуме и государстве? Анализ, представленный в работе, показывает наличие немалого количества уязвимых мест в правовом пространстве России. Особенно это относится к молодежи и студентам как наиболее слабому звену и самому неготовому к переменам социальному слою общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Стрыгина С. В. Правовая культура современной России // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Экономика. Управление. Право. 2007. Т. 7, № 1. С. 69–72.
2. Толпыкин В. Е. Правосознание как социокультурный феномен // Общество: политика, экономика, право. 2011. № 3. С. 129–132.
3. Галкин А. А. Общественное сознание, настроение и политическое поведение: российский вариант // Вестник Института социологии. 2015. № 1. С. 12–33.
4. Ефремов А. В. Правосознание и правовая культура в Российской Федерации: проблемы становления и пути решения // Вестник Московского университета МВД России. 2011. № 6. С. 80–84.
5. Дудко И. Г. Авторитетность конституции // Конституционное и муниципальное право. 2016. № 7. С. 3–8.
6. Касьянов В. В. Социология права : учеб. пособие. Ростов : Феникс, 2002. 480 с.
7. Соловьева Т. И. Правовая социализация личности. URL: http://mstu.edu.ru/science/conferences/11ntk/materials/section1/section1_3.html (дата обращения: 13.01.2021).

8. Бессарабов Р. А. Правовая социализация и правовое воспитание // *Философия права*. 2010. № 4. С. 118–122.
9. Дворецкий М. И., Федотов Б. В. Проблема готовности студентов к профессиональной деятельности в сложных социальных условиях // *Наука и социум : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием* (15 нояб. 2019 г.). Новосибирск, 2019. Ч. 1. С. 15–19.
10. Дворецкий М. И. Формирование культуры межнационального общения студентов как часть их профессиональной подготовки // *Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства : материалы науч.-практ. конф.* Новосибирск, 2018. С. 60–62.
11. Богатырев С. И. Коррупция как системное явление и угроза финансовому суверенитету России. // *Бизнес в законе*. 2015. № 5. С. 237–240.
12. Шедий М. В. Коррупция как социальное явление: социологический анализ – социальная структура, социальные институты и процессы : автореф. дис. ... д-ра социол. наук. Москва, 2014. 46 с.
13. Шорохов В. Е. Теория политики институциональности противодействия коррупции в органах публичной

власти // *Вестник дипломатической академии МИД России. Россия и мир*. 2020. № 3. С. 53–71.

14. Положение о Всероссийском конкурсе для старшеклассников и студентов «Права человека нашими глазами» / С.-Петерб. ин-т права им. принца П. Г. Ольденбургского, 2019. URL: <https://prodod.moscow/archives/event/prava-cheloveka> (дата обращения: 24.02.2021).

15. Власть должна сама объявить войну коррупции // *Аргументы недели*. 2021. 27 янв. (№ 3).

16. Ефстафьев Д. Запад не остановится на организации протестов в России // *Политическое обозрение*. 2021. 1 февр. URL: https://actualcomment.ru/zapad-ne-ostanovitsya-na-organizatsii-protestov-v-rossii-2102011244.html?utm_source=politobzor.net (дата обращения: 09.08.2021).

17. Михайлова А. 7 основных причин подростковой преступности и пути их решения // *Гарант.ру*. 2014. 20 февр. URL: <http://www.garant.ru/article/526482/> (дата обращения: 31.01.2021).

REFERENCES

1. Strygina S. V. Legal culture of modern Russia. *Izvestiya of the Saratov University. A New Series. Series: Economics. Management. Law*, 2007, vol. 7, no. 1, pp. 69–72. (In Russ.).
2. Tolpykin V. E. Legal awareness as a socio-cultural phenomenon. *Society: Politics, Economics, Law*, 2011, no. 3, pp. 129–132. (In Russ.).
3. Galkin A. A. Public consciousness, moods and political behavior: the Russian version. *Bulletin of the Institute of Sociology*, 2015, no. 1, pp. 12–33. (In Russ.).
4. Yefremov A. V. Legal awareness and legal culture in the Russian Federation: the problems of formation and the ways of solution. *Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2011, no. 6, pp. 80–84. (In Russ.).
5. Dudko I. G. The authority of the constitution. *Constitutional and Municipal Law*, 2016, no. 7, pp. 3–8. (In Russ.).
6. Kasyanov V. I. *Sociology of law: a textbook*. Rostov, Phoenix, 2002, 480 p. (In Russ.).
7. Soloveva T. I. *Legal socialization of the individual*. URL: http://mstu.edu.ru/science/conferences/11ntk/materials/section1/section1_3.html (accessed 24.10.2020). (In Russ.).
8. Bessarabov R. A. *Legal socialization and legal education. Philosophy of Law*, 2010, no. 4, pp. 118–122. (In Russ.).
9. Dvoretzky M. I., Fedotov B. V. The problem of students readiness for professional activity in complex social conditions. *Science and society: proc. of the All-Russ. sci.-pract. conf. with intern. participation* (Nov. 15, 2019). Novosibirsk, 2019. Pt. 1, pp. 15–19. (In Russ.).

10. Dvoretzky M. I. Formation of the culture of interethnic communication of students as part of their professional training. *Modern directions of psychological-pedagogical support of childhood: proc. of the sci.-pract. conf.* Novosibirsk, 2018, pp. 60–62. (In Russ.).

11. Bogatyrev S. I. Corruption as a systemic phenomenon and a threat to the financial sovereignty of Russia. *Business in Law*, 2015, no. 5, pp. 237–240. (In Russ.).

12. Shedij M. V. *Corruption as a social phenomenon: a sociological analysis – social structure, social institutes and processes: diss. abstr. ... grand PhD of sociol. sci.* Moscow, 2014, 46 p. (In Russ.).

13. Shorokhov V. E. The theory of the policy of institutionality of combating corruption in public authorities. *Bulletin of the Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of Russia. Russia and the World*, 2020, no. 3, pp. 53–71. (In Russ.).

14. *Regulations on the All-Russian competition for senior pupils and students «Human rights through our eyes»*. Saint Petersburg, Prince P. G. Oldenburgsky St. Petersburg Inst. of Law, 2019. URL: <https://prodod.moscow/archives/event/prava-cheloveka> (accessed 24.02.2021). (In Russ.).

15. The government should declare war on corruption itself. *Arguments of the Week*, 2021, Jan. 27 (no. 3). (In Russ.).

16. Efstafiev D. The West will not stop at organizing protests in Russia. *Political Review*, 2021, Febr. 1. URL: https://actualcomment.ru/zapad-ne-ostanovitsya-na-organizatsii-protestov-v-rossii-2102011244.html?utm_source=politobzor.net (accessed 09.08.2021). (In Russ.).

17. Mikhailova A. 7 main causes of juvenile crime and ways to solve them. *Garant.ru*. 2014, Febr. 20. URL: <http://www.garant.ru/article/526482/> (accessed 31.01.2021). (In Russ.).

Информация об авторах

Дворецкий Михаил Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630126, г. Новосибирск, ул. Вилуйская, 28, e-mail: oberst@nn.ru).

Федотов Борис Васильевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры технологий обучения, педагогики и психологии Инженерного института, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Никитина, 147, e-mail: fedotovboris@gmail.com).

Сидорина Татьяна Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры военной педагогики и психологии, Новосибирский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации им. генерала армии И. К. Яковлева (Российская Федерация, 630114, г. Новосибирск, ул. Ключ-Камышенское плато, 6/2, e-mail: sidorinata@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 13.04.2021

После доработки 17.05.2021

Принята к публикации 08.07.2021

Information about the authors

Mikhail I. Dvoretzky – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University (28, Vilyuyskaya str., Novosibirsk, 630126, Russian Federation, e-mail: oberst@nn.ru).

Boris V. Fedotov – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of Education Technologies, Pedagogy and Psychology of the Engineering Institute, Novosibirsk State Agrarian University (147, Nikitina str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation, e-mail: fedotovboris@gmail.com).

Tatyana V. Sidorina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Military Pedagogy and Psychology, General of the Army I. K. Yakovlev Novosibirsk Military Institute of the National Guard of the Russian Federation (6/2, Klyuch-Kamyshenskoe Plateau str., Novosibirsk, 630114, Russian Federation, e-mail: sidorinata@mail.ru).

The paper was submitted 13.04.2021

Received after reworking 17.05.2021

Accepted for publication 08.07.2021



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 очно-заочная научно-практическая 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

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 предоставляются 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

ХIII КОНГРЕСС ПО ЭТНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ «СТЕПНАЯ ЦИВИЛИЗАЦИЯ»

Этим летом, 9–10 августа, состоялся **ХIII Конгресс по этнической психологии «Степная цивилизация»** по теме «**Земля предков: литература и психология в диалоге о человеке**» (в дальнейшем – Конгресс) в республике Тыва, г. Кызыл, озеро Дус-Холь (Сватиково). В нём приняли участие главный редактор журнала Сергей Иванович Черных и наш постоянный автор доктор философских наук Эвелина Владимировна Барбашина. О Конгрессе делится своими впечатлениями Эвелина Владимировна.

«Земля предков» – это словосочетание имеет как прямое, так и переносное значение. «Земля предков» – это территория, на которой проживали наши далекие родственники и на которой в современных условиях идет активное освоение и потребление природных ресурсов. «Земля предков» – это указание на преемственность, укорененность в традициях, обычаях, образе жизни и ценностях. «Земля предков» – это те жизненно-важные смыслы каждого народа, которые сохраняются в песнях, поэзии, преданиях.

В современных условиях глобализирующегося мира, в условиях перехода к цифровой цивилизации, сметающей на своем пути этнические различия и унифицирующей происходящее, особенно значимым является сохранение уникальных природно-культурных особенностей различных этнических сообществ. Уникальность Тувы определяется единством природы, культуры, истории.

Разнообразный ландшафт, включающий степи, леса, гора и озера. Богатая история, уходящая корнями в эпоху палеолита и проходящая через тюркский, уйгурский каганаты, древних кыргызов, монголов. Уникальная культура, раскрывающая богатство природы и души тувинцев в народных танцах, горловом пении (хоомей), поэзии и прозе.

В организации Конгресса приняли участие Тувинский институт комплексного освоения природных ресурсов Сибирского отделения Российской Академии Наук, Тувинский государственный университет, Институт развития национальной школы министерства образования республики Тыва, Научный центр этнической психологии и социальных практик республики Тыва.

Цель Конгресса заключалась в разработке научно-обоснованных подходов и практических рекомендаций по формированию условий развития и самореализации детей и молодежи в традиционных отраслях хозяйствования и быта.

Задачи Конгресса:

- определить особенности цивилизационных процессов, происходящих в регионе в контексте социально-экономической глобализации;
- охарактеризовать своеобразие трудовой деятельности и особенности экологического мировосприятия предков-кочевников;
- проанализировать способы сохранения традиционного образа жизни и ведения хозяйства в поселениях р. Тывы в диалоге с представителями других этнических групп и разработать практические рекомендации для реализации этого;
- выявить эффективные методы приобщения молодежи к проектам, реализующим их творческих потенциал, этнические ценности и глобальные ориентиры.

Основные направления деятельности Конгресса определялись целью, задачами и включали:

- роль литературы и психологии в современном мире;
- природосообразность и природообустройство в традициях и миропонимании кочевников: актуальность и переосмысление в условиях современности;
- «прикладная» общего, среднего общего и профессионального образования;
- предпринимательство: престиж частного хозяйственника, семейный бизнес;
- сельское хозяйство: наука и практика; горнопромышленные проекты.

В работе Конгресса приняли участие студенты, аспиранты, научные сотрудники и преподаватели естественнонаучных и социогуманитарных дисциплин, учителя общеобразовательных школ и представители администрации, психологи, а также представители творческих профессий.

В докладах участников Конгресса многократно проговаривался тезис о необходимости сохранения многовекового наследия тувинской культуры. А значит о необходимости воспитания детей, молодежи не в духе «заформализованного патриотизма», а в тихой и настоящей любви к прошлому своего народа, к его культуре и природе Тувы.

*Э. В. Барбашина,
доктор философских наук*

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 года, 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 и политическая философия: 5.7.7 Философия антропологии, 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 их 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/](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 сети Интернет 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 А4). 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.

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 непринципиального 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 года 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 (10.20913 для Издательства ГПНТБ СО РАН), вторая часть – суффикс (2224-1841-2021-3-01), формируемый издателем Журнала по установленным правилам. В нем указаны ISSN печатного издания, год издания, порядковый номер выпуска, порядковый номер статьи в Журнале.

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 77-45179) 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

№	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 policy

3.1. Authors 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 shouldnt 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, email).

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., 630 039 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 (/). The first part is the publisher's prefix, determined during the initial registration of the publisher in CrossRef (10.20913 for the State Public Scientific Technological Library of the SB RAS), the second part is the suffix (2224-1841-2021-3-01), formed by the publisher of the Journal according to the established rules. It contains the ISSN of the printed publication, the year of publication, the serial number of the issue, the serial number of the article 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» 29156
– в филиалах ФГУП «Почта России»
на сайте <http://www.pressa-rf.ru>

Подписной каталог
«Урал-Пресс» 29156
<http://www.ural-press.ru>

ISSN 2224-1841 (print)
ISSN 2712-7923 (online)
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ. 2021. Т. 11, № 3

