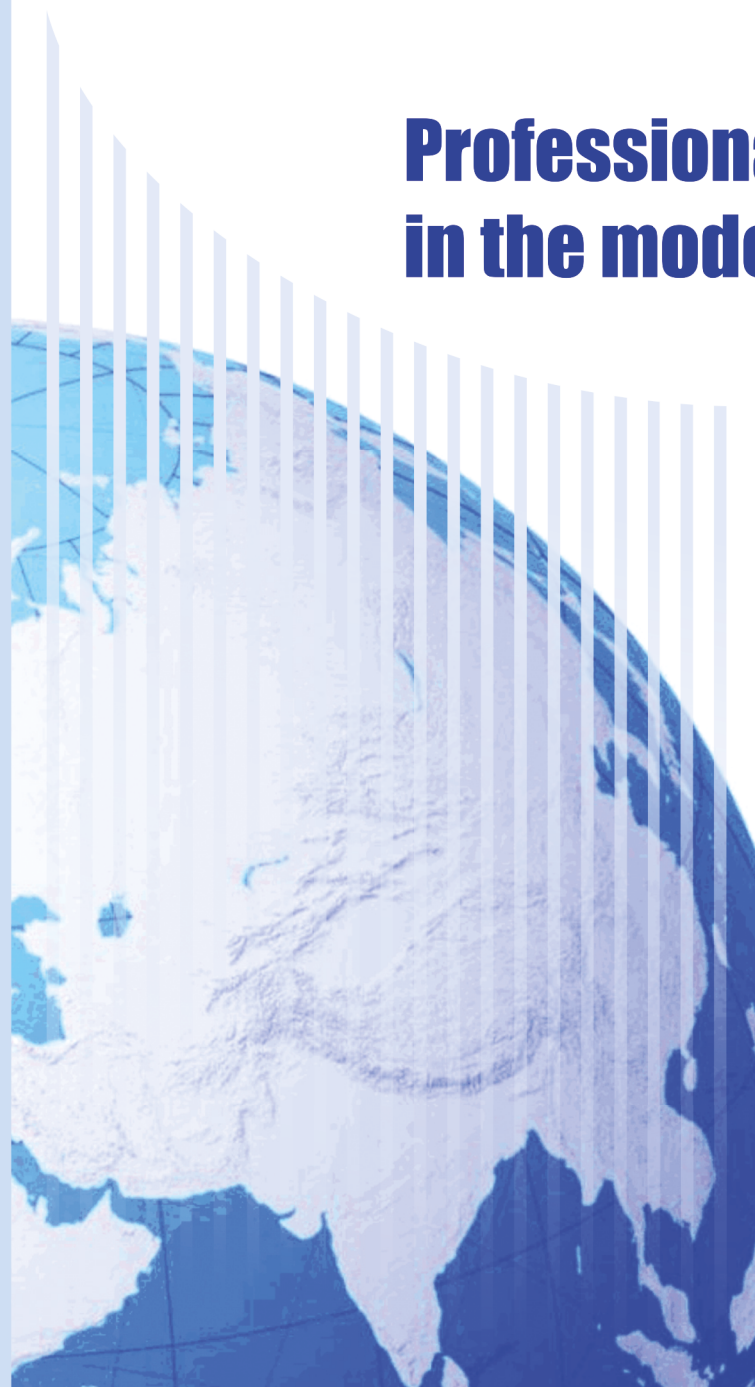


ISSN 2224-1841 (print)
ISSN 2712-7923 (online)

• 2021. Т. 11, № 4 •

**Профессиональное
образование
в современном мире**

**Professional education
in the modern world**



НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

**2021. Т. 11, №4
ВСЕРОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ**



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 № ФС77-45 179 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

Севостьянов Д. А., Толстова И. Э. (Новосибирск, Российская Федерация). Стратегия не прямых действий в образовательных технологиях	10
Яковлева И. В., Косенко Т. С. (Новосибирск, Российская Федерация). Социально-философское познание феномена неопределенности и прогнозирование в образовании	19
Соколовская И. Э. (Москва, Российская Федерация). Конфликтность искусственного интеллекта в образовательном пространстве молодежи поколения Z	28
Артемьева Е. Б., Макеева О. В. (Новосибирск, Российская Федерация). Научная специальность «Библиотечное дело, библиографическое и книжное дело» и профильные диссертационные исследования (1999–2020)	36
Гаг А. В., Бутова О. В., Рябова Н. Н. (Томск, Российская Федерация). Проблемы управления человеческим капиталом вуза в условиях цифровизации образовательной среды	47
Гарафутдинова Н. Я., Росляков А. Е., Корешева С. Г. (Омск, Российская Федерация). Реализация национальных проектов в 2021 году – новый формат взаимодействия кадровых служб и федеральных и региональных операторов в подготовке специалистов	54
Гайнетдинов Э. Р. (Ульяновск, Российская Федерация). Реализация принципа рационализма в условиях проектно-творческой деятельности при подготовке рабочих кадров в системе СПО	62
Горбенко А. В., Андреев К. А., Федорин М. М., Смирнов Ю. П., Николаев Н. А., Черненко С. В. (Омск, Российская Федерация). Вторичная занятость и ее роль в получении высшего медицинского образования	71

Раздел II. ПЕДАГОГИКА

Гурина Р. В., Морозова Е. В., Леонтьева Л. Н. (Ульяновск, Российская Федерация). Оценка удовлетворенности студентов физико-технического профиля университета онлайн-обучением	84
Меньшиков П. В., Арпентьева М. Р. (Калуга, Российская Федерация). Критерии анализа стратегий дидактической коммуникации	97
Меньшова В. Н., Трояк А. Б. (Новосибирск, Российская Федерация). Актуализация модели профессионального обучения и профессиональной подготовки государственных гражданских служащих: возможности и перспективы	108
Андреева Ю. В. (Уфа, Российская Федерация). Педагогический потенциал ситуации успеха в профессиональной и творческой самореализации учителя	119
Бакалкин С. В. (Балашиха, Российская Федерация), Наумов П. Ю. (Москва, Российская Федерация), Большакова В. М. (Нижний Новгород, Российская Федерация). Структура способности будущих офицеров выполнять задачи в «особых условиях»	130

Раздел III. ПСИХОЛОГИЯ

Филатов В. В., Гобыш А. В., Веричев С. Н. (Новосибирск, Российская Федерация). Мотивационные аспекты изучения математики студентами «гуманитарных» специальностей	140
Плотникова М. Ю., Кохан С. Т., Сарудейкина Ю. В. (Чита, Российская Федерация). Эмоциональное состояние у студентов с нарушением здоровья при пандемии COVID-19	151
Рахимова Т. А., Касека И. П. (Томск, Российская Федерация). Оценка эффективности групповой работы в вузе	163
Чурикова Е. Н., Барсуков А. В. (Нижний Новгород, Российская Федерация). Аддиктивное поведение и копинг-стратегии студентов – будущих специалистов помогающих профессий	174

СООБЩЕНИЯ О ПРОВОДИМЫХ КОНФЕРЕНЦИЯХ, ЗАМЕТКИ, ПИСЬМА

Итоговый документ IX Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции с международным участием «Образование, наука, технологии, инновации как факторы стабилизации развития общества»	184
---	-----

КРАТКИЕ НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ, ЗАМЕТКИ, ПИСЬМА

Перминова Л. М. (Москва, Российская Федерация). Философско-культурологический поворот в развитии дидактического знания: к 100-летию М. С. Кагана (1921–2021 гг.) 188

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ДИСКУССИОННОЙ ПЛОЩАДКИ

Мнения авторов 193
Агазаде Шахин Мутариф оглы (Баку, Азербайджан). Помощь ученикам
в решении математических задач 199
Положение о порядке направления, приема, оформления и регистрации рукописей для публикации 204

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. Мандрина
Компьютерная верстка: И. В. Токарев
Адрес редакции: 630039, г. Новосибирск,
ул. Никитина, 149, тел. (383) 267-34-10
E-mail: journal-idpo@mail.ru

Печать цифровая. Усл.-печ. л. 24,5. Уч.-изд. л. 22,01.
Тираж 350 экз. Формат 60 × 84^{1/8}. Свободная цена.
Заказ № 19. Подписано в печать 31.01.2022
Дата выхода в свет 07.02.2022
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 Imagology (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

Sevostyanov, D. A., Tolstova, I. E. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). The strategy of indirect actions in educational technologies	10
Yakovleva, I. V., Kosenko, T. S. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Socio-philosophical cognition of the phenomenon of uncertainty and forecasting in education	19
Sokolovskaya, I. E. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). The artificial intelligence conflictogenicity at Z generation youth educational space	28
Artemyeva, E. B., Makeeva, O. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Scientific specialty «library science, bibliography science and bibliology» and specialized dissertation research (1999–2020)	36
Gaag, A. V., Butova, O. V., Ryabova, N. N. (<i>Tomsk, Russian Federation</i>). Problems of managing the university human capital at the educational environment digitalization context	47
Garafutdinova, N. Ya., Roslyakov, A. E., Koresheva, S. G. (<i>Omsk, Russian Federation</i>). Implementing the national projects in 2021 is a new format of interaction of personnel services and federal and regional operators in training specialists	54
Gaineev, E. R. (<i>Ulyanovsk, Russian Federation</i>). Implementing the rationalism principle in the conditions of design and creative activity when training workers in SPO system	62
Gorbenko, A. V., Andreev, K. A., Fedorin, M. M., Skirdenko, Yu. P., Nikolaev, N. A., Chernenko, S. V. (<i>Omsk, Russian Federation</i>). Secondary employment and its role in obtaining higher medical education	71

Part II. PEDAGOGICS

Gurina, R. V., Morozova, E. V., Leontieva, L. N. (<i>Ulyanovsk, Russian Federation</i>). Assessing the satisfaction with university's online learning by the physical and technical profile students	84
Menshikov, P. V., Arpentieva, M. R. (<i>Kaluga, Russian Federation</i>). Criteria to analyse didactic communication strategies	97
Menshova, V. N., Troyak, A. B. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Actualizing the model of professional training and development of state civil servants: challenges and prospects	108
Andreeva, Yu. V. (<i>Ufa, Russian Federation</i>). Pedagogical potential of the success situation in the teacher professional and creative self-realization	119
Bakalkin, S. V. (<i>Balashikha, Moscow Region, Russian Federation</i>). Naumov, P. Y. (<i>Moscow, Russian Federation</i>), Bolshakova, V. M. (<i>Nizhny Novgorod, Russian Federation</i>). The ability structure of future officers to perform tasks in «special conditions»	130

Part III. PSYCHOLOGY

Filatov, V. V., Gobysh, A. V., Verichev, S. N. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Motivative aspects of studying mathematics by students of «humanitarian» specialties	140
Plotnikova, M. Yu., Kokhan, S. T., Sarudeykina, Yu. V. (<i>Chita, Russian Federation</i>). Impact of the COVID-19 pandemic on emotional state of students with disabilities	151
Rakhimova, T. A., Kaseka, I. P. (<i>Tomsk, Russian Federation</i>). The efficiency assessment of group work at the university	163
Churikova, E. N., Barsukov, A. V. (<i>Nizhny Novgorod, Russian Federation</i>). Addictive behavior and coping strategies of students – future specialists of helping professions	174

REPORTS ON CONFERENCES, NOTES, LETTERS

9-th all-Russia research and practical online Conference with international participation. Newsletter	184
---	-----

BRIEF SCIENTIFIC MESSAGES, NOTES AND LETTERS

Perminova, L. M. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). Philosophical and cultural turn in the development of didactic knowledge: to the 100th anniversary of M. S. Kagan (1921–2021)	188
--	-----

MATERIALS FOR DISCUSSION

Opinions of authors.....	193
Aghazade, Sh. M. (Baku, Azerbaijan). Help students solve math problems Provision on submitting the manuscripts	199
Provision on submitting, accepting and registration of the manuscripts in the peer-reviewed scientific journal Professional education in the modern world	204

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: I. V. Tokarev
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: 24,5.
Publisher's sheets: 22,01. Circulation is 350 issues.
Order № 19. Free price. Passed for printing 31.01.2022.
Release date 07.02.2022.
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.

DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-1>

Слово редактора

Editor's intro



Дорогие авторы, коллеги и читатели!

Мы стоим на пороге нового, 2022 года. Нашему журналу исполнилось 10 лет. Многие поздравили редакцию и учредителя журнала – Новосибирский ГАУ – с этой датой и высказали самые теплые пожелания. Спасибо большое всем друзьям журнала за хорошие слова и пожелания. 2021 год, как и 2020, прошел в весьма напряженной обстановке. Образовательная система России по-прежнему мечется от дистанционного формата к очному и обратно, трудно проходит вакцинация среди студенческого сообщества, не всегда находят понимание «антиковидные» постановления региональных администраций. Образовательная система все лучше адаптируется к происходящим процессам, и это хорошо отражается во многих (по преимуществу социологических и психолого-педагогических) публикациях. Однако при их обилии (и не только в журнальных вариантах) мы вынуждены констатировать, что катализируемая пандемией цифровизация образовательных практик имеет не слишком ясный характер как по своим следствиям, так и по своим смыслам. Однако уже сейчас понятен принятый как аксиома тезис о том, что наука и технологии в союзе с образованием составляют ту триаду, которая и будет двигать глобальный мир в направлении прогресса и сотрудничества.

Эти факторы и их влияние на современный мир (природу и человеческое сообщество) стали предметом обсуждения на IX Всероссийской (с международным участием) конференции, традиционно организуемой журналом на базе ИДПО и библиотеки НГАУ. Эта конференция, как отметил в своем приветственном слове ректор НГАУ член-корреспондент РАН Е. В. Рудой, проходит в год науки и технологий, и поэтому своевременное обсуждение комплекса возникающих проблем во всем их многообразии является важнейшим элементом в систематике их реализации..

На состоявшейся 25–26 ноября онлайн-конференции приняли участие практики, научные и педагогические работники из США, Италии и Казахстана, а также более 50 представителей из различных городов России. Отрадно то, что по-прежнему выраженная озабоченность проблемами, связанными с состоянием образования в России, сопровождалась конкретными предложениями и разработками по их преодолению. Конструктивные проекты развития цифровых форматов университета, совершенствование ФГОС и рабочих программ были сформулированы в качестве предложений в «Итоговом документе», который размещен в этом номере.

Уважаемые авторы! В Новом, 2022 году журнал по-прежнему ставит перед собой новые задачи. В числе приоритетов обсуждается переход журнала на хозрасчет и самоокупаемость. Этот переход будет постепенным, а плату за редактирование и печать номеров мы постараемся минимизировать. Поэтому актуализация требований к содержанию, качеству и актуальности присланных материалов по-прежнему остаются основными критериями для рецензирования и публикации статей. Прошу на это обратить особое внимание, так как на сегодня портфель журнала (на 2022 год) переполнен.

Позвольте, дорогие авторы и читатели, от имени редакции поздравить всех вас с наступающими праздниками, Новым годом и Рождеством, и выразить уверенность в дальнейшем сотрудничестве. Творческого долголетия, успешного преодоления уже возникших и возникающих трудностей, здоровья и терпения всем вам в Новом, 2022 году! Ждем от вас новых актуальных материалов, предложений, мнений и решений.

*С наилучшими пожеланиями
главный редактор,
доктор философских наук, доцент
С. И. Черных*

I ФИЛОСОФИЯ PHILOSOPHY

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

УДК 378.147

Оригинальная научная статья

Стратегия не прямых действий в образовательных технологиях

Д. А. Севостьянов

Новосибирский государственный аграрный университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: dimasev@ngs.ru

И. Э. Толстова

Новосибирский государственный аграрный университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: irina_edvin@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются современные образовательные технологии, анализируются подходы к их классификации. В частности рассматривается такой классификационный критерий, как особенности управления познавательной деятельностью. Отмечено, что управление познавательной деятельностью в ряде образовательных технологий может быть охарактеризовано как «стратегия не прямых действий». Термин «стратегия не прямых действий» ввел в оборот выдающийся военный теоретик и историк Б. Г. Лиддел Гарт. Этот термин ранее использовался в военном деле и применительно к межгосударственным отношениям, но не в педагогике, однако он наилучшим образом характеризует целеполагание во многих образовательных технологиях. Применительно к образовательным технологиям «стратегия не прямых действий» заключается в том, что обучающийся осознанно преследует одну цель, фактически же достигает другой цели. Та цель, которая представляется студенту максимально значимой в учебном процессе, в действительности носит подчиненный, служебный характер. В этом проявляется такое общее свойство иерархических систем, как способность к формированию системных инверсий. При системной инверсии низший, подчиненный элемент в иерархии приобретает главенствующее значение, оставаясь при этом на своей прежней невысокой иерархической позиции. Иначе говоря, возникает противоречие между формальным положением элемента в системе и его действительной ролью в ней. Например, такая ситуация складывается при применении игровых образовательных технологий. Обучающийся, погруженный в учебную игру, не воспринимает и не осознает ничего, кроме самой игры, однако в этой игре он приобретает ряд важных профессиональных навыков. Это обусловлено самой природой игровой деятельности, в которой решающее значение приобретает не внешняя цель, а сам процесс игры. Похожее положение складывается при применении проблемного обучения. Обучающийся решает учебную проблему, которая в процессе деятельности представляется ему чем-то очень важным. Однако действительно важной оказывается не сама проблема, а компетенции, которые приобретает обучающийся в процессе ее решения. Подобным же образом стратегия не прямых действий проявляется при применении метода проектов, а также при использовании технологии кейс-стади.

Ключевые слова: образовательные технологии, стратегия не прямых действий, иерархия, инверсия

Для цитирования: Севостьянов Д. А., Толстова И. Э. Стратегия не прямых действий в образовательных технологиях // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №4. С. 10–18. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-2>

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

Full Article

The strategy of indirect actions in educational technologies

Sevostyanov, D. A.

Novosibirsk State Agrarian University

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: dimasev@ngs.ru

Tolstova, I. E.

Novosibirsk State Agrarian University

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: irina_edvin@mail.ru

Abstract. The article deals with modern educational technologies, analyzes approaches to their classification. In particular, it considers such a classification criterion as the features of cognitive activity management. It is noted that the cognitive activity management in a number of educational technologies can be characterized as a «strategy of indirect actions». The term of «indirect action strategy» was introduced by B. G. Liddell Hurt, an outstanding military theorist and historian. This term was previously used in military affairs and related to interstate relations, not in pedagogy. However, this term best describes goal setting in many educational technologies. As applied to educational technologies, the «indirect action strategy» is that the student consciously pursues one goal, but actually achieves another one. The goal that seems to the student to be the most significant in the educational process, in fact, is of a subordinate, service nature. This shows such a common property of hierarchical systems as the ability to form system inversions. In the case of system inversion, the lowest, subordinate element in the hierarchy takes on the dominant value, while remaining in its former low hierarchical position. In other words, there is a contradiction between the formal position of an element in the system and its actual role in it. For example, this situation develops when using game educational technologies. The learner, immersed in the learning game, does not perceive and is not aware of anything other than the game itself; however, in this game he acquires a number of important professional skills. This is due to the very nature of the game activity, in which it is not the external goal that is crucial, but the game process itself. A similar situation develops when using problem-based learning. The student solves the educational problem, which in the course of activity seems to him something very important. However, it is not the problem itself that is really important, but the competencies that the student acquires in the process of solving it. Similarly, the strategy of indirect actions is manifested in the application of the project method, as well as in the use of case study technology.

Keywords: educational technologies, indirect action strategy, hierarchy, inversion

Citation: Sevostyanov, D. A., Tolstova, I. E. [The strategy of indirect actions in educational technologies]. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 4, pp. 10–18. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-2>

Введение. Современное образование невозможно представить себе без применения различных образовательных технологий. Поскольку педагогика одновременно может рассматриваться и как искусство, и как наука, деятельность преподавателя не исчерпывается применением его личностных ресурсов. Он должен выстраивать учебный процесс технологически, так, чтобы этот процесс (и его результат) были воспроизводимыми, а достижение целей в учебном процессе было бы диагностируемым.

Особая роль сейчас отводится активным методам обучения, которые предполагают проявление активности обучающихся, которая была бы сравнимой с активностью самого преподавателя. Значимость активных методов обучения, будучи достаточно высокой сама по себе, подчеркивает-

ся нынешней ситуацией, связанной с развитием IT-технологий. Студенты теперь относятся к так называемому «поколению Z»; они выросли в цифровую эпоху и не представляют себе иного существования. Им присущи свойства, характерные для этого поколения, а именно: склонность к принятию мгновенных решений, инфантилизм и пристрастие к игровым формам презентации реальности, зависимость от информационных технологий (гаджетов). Их отличает также неспособность к критическому осмыслению и восприятию большого объема сложной информации, приверженность к визуальному формату и небольшим текстам в социальных сетях, вытеснение реального общения виртуальным [1, с. 208]. Существенную часть мира этого поколения молодежи составляют компьютерные игры, в которых современный сту-

дент привык самостоятельно управлять процессом; вследствие этого он чувствует себя весьма неуютно при применении традиционных методов обучения, где он сам занимает сугубо пассивную позицию и ничем управлять не может. В связи с этим наиболее востребованными оказываются образовательные технологии, в которых присутствует игровая составляющая или применяются другие методы достижения стимулированной и целенаправленной активности обучающихся.

Постановка задачи. В настоящее время на практике применяется большое количество всевозможных образовательных технологий. Их изобилием вызвана потребность их классификации. Для этого может быть выделено множество всевозможных классификационных критериев [2]. Например, различие целевого признака (определяющего, кто и с какой целью обучается в рамках технологии) или ведущие организационные формы обучения, где должна применяться технология, или преобладающий (доминирующий) метод обучения, или особенности управления познавательной деятельностью и т.д. [3, с. 141–142].

О последнем критерии следует рассказать подробнее. Во многих случаях в учебном процессе реализуется подход к управлению познавательной деятельностью, который может быть обозначен как «стратегия не прямых действий». Такой подход классификационно объединяет ряд формально различающихся образовательных технологий. Термин «стратегия не прямых действий», который ввел в обиход выдающийся военный теоретик Бэзил Генри Лиддел Гарт (1895–1970), ранее употреблялся главным образом применительно к военному делу и межгосударственным отношениям [4, 5], но не в педагогике, однако, по-видимому, наступило время использовать его и здесь, ибо он как нельзя лучше отражает суть многих образовательных технологий.

Методика и методология исследования. Применение концепции «стратегии не прямых действий» связано с особым характером целеполагания в учебном процессе, который присущ многим ныне применяющимся образовательным технологиям. В современном образовании, согласно сложившимся представлениям, целеполагание возлагается в значительной мере на самого обучающегося; он должен принимать решения, касающиеся его образовательной траектории, и в самом учебном процессе он (в идеале) рассматривается исключительно как активный субъект. Именно такое понимание роли обучающегося представлено в ныне действующем Законе об образовании (273-ФЗ) [6]. В качестве предмета регулирования этого Закона заявлены «общественные отношения, возникающие в сфере образования в связи с реализацией права на образование, обе-

спечением государственных гарантий прав и свобод человека в сфере образования и созданием условий для реализации права на образование» (Ст. 1, п. 1). Следовательно, российское образование объявляется существующим для реализации частных прав частных лиц, поэтому именно эти частные лица должны принимать все ответственные решения, касающиеся реализации прав. Однако во многих случаях в это понимание образовательной деятельности приходится вносить существенные коррективы, тем более что на деле российское образование существует отнюдь не только для реализации упомянутых частных прав, но и (в первую очередь) для обеспечения подготовленными кадрами различных отраслей промышленности, а также сельского хозяйства, медицины, управления, военного дела и, наконец, самого образования.

Если в отношении стратегического целеполагания (например, в определении профессионального выбора) мы можем в известной мере полагаться на самостоятельность обучающихся (и то с определенными оговорками – никто ведь ничего не знает, пока сам не попробует), то при реализации повседневно применяющихся образовательных технологий эта самостоятельность приобретает относительный характер. Иначе говоря, природа многих ныне используемых образовательных технологий такова, что вся полнота целеполагания не может и не должна возлагаться на обучающегося.

Образовательные технологии не строятся на пустом месте. Они должны быть основаны, во-первых, на определенном когнитивно-психологическом базисе, а во-вторых, на некотором философском подходе. Не исключен, впрочем, и такой вариант, при котором педагоги-практики создают технологии методом проб и ошибок и находят оптимальный порядок действий сугубо эмпирически, не отвлекаясь на теоретические изыскания. Однако и в этом случае практика выступает как критерий состоятельности тех или иных абстрактных теорий.

Рассматривая образовательные технологии с когнитивно-психологических позиций, мы можем указать, что в ряде случаев в учебном процессе наиболее эффективным оказывается не прямое, а косвенное целеполагание. Например, если есть необходимость запомнить некоторый учебный материал, то известно, что запоминание происходит намного эффективнее, если при этом преследуется некоторая внешняя, посторонняя цель (например, составление классификации, или реализация какого-либо проекта, или решение какой-либо проблемы и т.д.). Эта цель (та же классификация) может быть объективно значимой, может быть и совершенно практически незначимой, это

не играет решающей роли. Решающую роль приобретает факт запоминания материала, причем этот факт в ходе учебной деятельности вполне может субъективно представляться чем-то побочным и второстепенным. В результате обучающийся пытается осознанно добиться некоторой цели, но достигается тем самым совершенно другая цель, иногда даже не предусмотренная в его индивидуальном мировосприятии. Однако эта реально достигнутая цель – то, чего хотел добиться педагог, применяющий образовательную технологию.

Если взглянуть на применение ряда современных образовательных технологий с философских позиций, то наблюдаемая при их применении ситуация в образовательной деятельности может рассматриваться как системная инверсия. Системная инверсия есть форма отношений, в результате которой некоторый подчиненный элемент приобретает в иерархической системе главенствующее значение, оставаясь при этом, однако, на своей прежней, подчиненной иерархической позиции. Возникает такая форма внутрисистемных отношений из-за того, что в сложных иерархических системах действует одновременно несколько организационных принципов, определяющих взаимное расположение и соподчинение составляющих эту иерархию элементов.

Пока все организационные принципы действуют в одном правлении, в системе отсутствуют противоречия и сохраняется первоначальный порядок, не предусматривающий инверсий (такой порядок обозначается как отношения ордера). Однако в том случае, когда некоторый организационный принцип противоречит другому такому принципу, в системе возникает инверсия: некоторый элемент в ней, согласно одному организационному принципу, должен пребывать в подчинении, другой же организационный принцип обеспечивает ему главенство. Иначе говоря, проявляется противоречие между местом элемента в иерархии и его реальной ролью в ней. Именно такое явление наблюдается при функционировании многих современных образовательных технологий; и именно оно может служить классификационным признаком, позволяющим объединить некоторые образовательные технологии, рассматриваемые в основном обособленно.

Исходя из природы системных инверсий, можно констатировать, что они способны при значительном развитии привести иерархическую систему к распаду, однако иерархическая система способна адаптироваться к инверсивным отношениям в ней. Это было показано в ряде ранее проведенных исследований [7]. В результате возникает, если можно так выразиться, узаконенная инверсия в иерархической системе, и противоречия, порождаемые такой инверсией, сообщают системе

необходимый для ее нормального функционирования уровень внутренней активности, не имея при этом деструктивного потенциала. И именно такие «узаконенные» инверсии применительно к деятельности обучающегося обнаруживаются при применении образовательных технологий, к которым применимо общее наименование «стратегия не прямых действий».

Результаты исследования. Одной из технологий, особенности целеполагания в которых подпадают под определение «стратегии не прямых действий», может быть названо игровое обучение. В нем прежде всего прослеживается системная инверсия, причем настолько явная, что эта образовательная технология может служить образцом или своего рода наглядным пособием.

Известно, что игровое обучение обладает теми же существенными свойствами, что и игровая деятельность в целом [8]. Известно, что играют не только люди, игра присуща и многим видам животных, а именно тем из них, которые отличаются гибким, адаптивным поведением. Собственно говоря, сам феномен игры филогенетически порожден потребностями обучения, то есть освоения гибких поведенческих форм, не связанных с жестко заданной генетической инстинктивной программой; отсюда проистекают особенности целеполагания в игре. В частности, как это подметил еще Й. Хейзинга, игра представляет собой деятельность, цель которой заключается в самой деятельности [9].

В любой обычной, не-игровой деятельности (в том числе учебной деятельности, но вне применения игровых технологий) цель деятельности находится за пределами самой деятельности. Так, целью обучения может считаться приобретение суммы необходимых профессиональных компетенций или даже просто получение диплома. Добиваясь внешней (по отношению к деятельности) цели, субъект действует под влиянием экстринсивных мотивов (как их определял Х. Хекхаузен). Если же его привлекает сам процесс деятельности, речь идет о мотивах интринсивных [10]. Разумеется, в учебном процессе задействованы обе группы мотивов; но только в ходе учебной игры процесс деятельности интересует человека больше, нежели конечная цель. Таким образом, возникает инверсия: процесс деятельности, который всюду имеет подчиненный (служебный) характер по отношению к внешней цели, выходит здесь на первый план. Проще говоря, студент занят игрой, и в его актуальном сознании в этот момент представлена практически только одна игра; цель учебной деятельности, в которую встроена эта игра, им в этот момент, как правило, не осознается. Однако эту цель осознает и предусматривает преподаватель.

В связи с этим приходится по-иному взглянуть и на роль преподавателя в учебном процессе. В частности, при реализации образовательных технологий, построенных на стратегии не прямых действий, преподаватель не является простым транслятором знаний. Он организует учебный процесс, и на него возлагается целеполагание в этом процессе; от него, собственно, зависит и достижение обучающимися внешней цели, которая состоит в приобретении тех или иных компетенций.

В качестве известного примера можно привести так называемую «игру в гайки», разработанную Дж. Эдни [11, с. 624]. Эта игра представляет собой модель конфликтной ситуации и может использоваться для обучения студентов стратегиям поведения в конфликте. Во время игры перед двумя студентами ставится поднос (важно, чтобы он был небьющийся), остальным студентам предоставляется роль зрителей. Преподаватель приносит большой мешок, наполненный гайками, и десять гаек из мешка кладет на поднос (остальные гайки пока остаются в мешке). Двум студентам дается следующая инструкция: задача каждого из них – набрать себе как можно больше гаек. Гайки можно начинать брать после команды. При этом каждые десять секунд остаток гаек на подносе удваивается.

В поведении двух задействованных в игре студентов наглядно проявляются все возможные стратегии поведения в конфликте. Студенты, как правило, начинают наперебой хватать гайки, в результате чего поднос нередко летит на пол, а гайки оказываются рассыпанными (стратегия конфронтации: мне – все, оппоненту – ничего). Встречается и отказ от игры (стратегия уклонения: мне – ничего и оппоненту – ничего). Возможна стратегия уступки (мне – ничего, оппоненту – все): студент великодушно позволяет своему оппоненту забрать все гайки с подноса. Некоторые студенты избирают стратегию компромисса, то есть путь взаимных уступок (тебе половина и мне половина): каждому достается по пять гаек. Наконец, только самые сообразительные студенты обращаются к стратегии сотрудничества (обоим – максимум выгоды): надо просто подождать и ничего не делать; тогда спустя короткое время все гайки из мешка окажутся на подносе, и тогда можно их брать сколько хочется.

Участвуя в этой игре (на правах игроков или болельщиков), студенты, несомненно, усвоят существующие стратегии поведения в конфликте; во всяком случае, им это удастся намного лучше, чем просто в результате прослушивания информации из чужих уст. Цель, поставленная преподавателем, будет, по всей вероятности, достигнута. Но будут ли сами студенты думать в процессе

этой игры о том, что вот сейчас, сию минуту ими производится усвоение этих стратегий? Очевидно, нет: студенты, будучи вовлечены в азартную реальность игры, заняты тем, что делят между собой гайки. Это и есть «стратегия не прямых действий», что называется, в действии. Обучающийся в своей деятельности преследует одну цель, достигается же цель другая.

При этом следует особо подчеркнуть, что эта «другая» цель отнюдь не секретна и никогда не скрывается от обучающегося. Более того, она может быть и публично заявлена: студенты, конечно, должны знать, чему посвящена предстоящая им игра. Однако природа самой учебной игры (и природа других образовательных технологий, речь о которых еще впереди), такова, что в такой учебной деятельности возникает своего рода двойное целеполагание, в котором служебная цель вытесняет все остальное; это целеполагание и позволяет говорить о «стратегии не прямых действий».

Следующий случай применения «стратегии не прямых действий» – такая образовательная технология, как проблемное обучение. Проблема может быть определена как род задачи, для решения которой отсутствуют необходимые первоначальные условия – эти условия вначале предстоит создать, и лишь только тогда решение становится возможным. Суть проблемного обучения состоит в том, что для выполнения предложенного задания у студента должны отсутствовать необходимые знания: он должен эти знания вначале самостоятельно приобрести, и лишь тогда он окажется способным разрешить представленную проблему. В этом случае при преследовании одной цели достигается другая: проблема, решением которой занимается обучающийся, при всей ее видимой важности в общем контексте его профессиональной биографии может не иметь особого значения; значение имеют компетенции, которые будут при этом приобретены (и далее использованы в профессиональной деятельности). В структурном отношении здесь также наблюдается инверсия: служебная (а следовательно, иерархически подчиненная) цель, попутно достигаемая при решении проблемы, на деле приобретает главенствующее значение.

Весьма близко к проблемному обучению в методологическом отношении располагается следующая образовательная технология – метод проектов. Этот метод получил в настоящее время множество трактовок, что побуждает некоторых авторов указывать на недостаточную терминологическую определенность метода проектов [12, с. 60]. В частности, проектную деятельность определяют как «выполнение долговременных, трудоемких, среднесрочных или краткосрочных

творческих заданий, требующих от участников самостоятельной и глубокой проработки материала» [13, с. 77]. Формальное отличие метода проектов от проблемного обучения состоит главным образом в том, что исполнение проекта носит проактивный характер и означает, если воспользоваться термином Г.-Г. Гадамера, некоторое приращение бытия [14, с. 302], то есть создание чего-то, не существовавшего ранее. Проблемное обучение подразумевает, напротив, реактивный подход (то есть реагирование на привходящие проблемы по мере их поступления). Однако на практике во многих случаях эти два метода вполне могут сочетаться и отождествляться [15]. Например, при подготовке дипломной работы студентом выявляется некоторая подлежащая разрешению проблема, а затем составляется (и публично защищается) определенный проект, призванный разрешить проблему. Некоторые авторы рассматривают проблемный метод обучения как один из компонентов проектного обучения (наряду с исследовательским, поисковым и иллюстративным методами) [16, с. 284]. Однако и при применении метода проектов налицо все та же «стратегия не прямых действий».

Составление проекта, как и решение проблемы, может быть весьма практически значимым, но это на практике совершенно не обязательно. Известно, что и в практической деятельности, находящейся за пределами собственно учебного процесса, вовсе не все проекты доводятся до реального применения. Так, немалое количество технических новинок, а также всевозможных творческих и управленческих проектов так и остается на проектной стадии, не «доживая» до внедрения (по множеству разнообразных причин), но знания и умения, приобретенные при этом проектировании, обычно не пропадают зря. Тем не менее независимо от дальнейшей судьбы проекта, основное значение может быть придано компетенциям, приобретаемым в ходе работы над этим проектом. Однако целеполагание в ходе проектной деятельности уделяется именно самому проекту.

Приведем пример. Как известно, при профессиональной подготовке врача одной из основополагающих дисциплин, на которых базируется все дальнейшее обучение, является анатомия человека. Эта дисциплина для усвоения не проста, а самым непростым ее разделом, по-видимому, является анатомия центральной нервной системы (ЦНС). Если этот раздел изучается лишь из-за того, что предстоит сдавать экзамен, то это занятие становится для студентов подлинным мучением. Однако если студент участвует в научном исследовании, проводимом в научном кружке (то есть в проекте), для исполнения которого технически необходимо знание анатомии ЦНС, то этот ужасающий по сложности материал, ве-

роятнее всего, будет изучен им без каких-либо затруднений. Затем проект, в котором участвовал студент, уйдет в прошлое, а приобретенные знания анатомии ЦНС, которые изначально как будто носили служебный, подчиненный характер, останутся при нем навсегда.

Наконец, еще одна образовательная технология, которую непременно следует упомянуть в связи со «стратегией не прямых действий» в педагогике – метод кейсов, или кейс-стади (case study). «Кейс» означает «случай»; соответственно, кейс-стади предполагает предъявление обучающимся некоторой ситуации, в которой необходимо принять обоснованное решение и найти наиболее рациональный выход из создавшегося положения [17, с. 76]. В отличие от проблемного обучения, в котором проблема может предоставляться студентам уже в максимально конкретном, «препарированном» виде, проблемная ситуация в составе кейса предъявляется таким образом, чтобы обучающийся оказался в обстановке, максимально приближенной к ситуации профессиональной деятельности. Как и в реальных, а не учебных ситуациях, ему приходится сортировать информацию, отделять главное от второстепенного, значимое от незначимого. Кроме того, нередко бывает так, что в задании не может быть одного, единственно правильного решения. В ходе работы с кейсами предпочтение отдается открытым вопросам, на которые могут быть даны развернутые, пространственные, неоднозначные ответы [18, с. 151]. Помимо всего прочего, метод кейсов предусматривает коллективное принятие решений и нацелен на выработку у обучающихся коммуникативных компетенций.

Кейс-стади как образовательная технология предусматривает значительное разнообразие используемых учебных материалов. Так, выделяют иллюстративные, учебные, прикладные кейсы [19, с. 82]; соответственно, выделяются ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения, ситуации-проблемы [20, с. 18]. Существуют и другие классификации кейсов; среди них, например, выделяют структурированные кейсы, неструктурированные, первооткрывательские. Описаны также «живые» и «мертвые» кейсы, причем к «живым» кейсам относятся те, где представлена именно проблемная ситуация, при которой студенты не обладают всей необходимой информацией для ее разрешения и должны сначала эту информацию добыть [21, с. 69]. Последнее особенно важно, поскольку и здесь, исходя из общности с проблемным обучением, прослеживается применение «стратегии не прямых действий».

Метод кейсов имеет немало общего и с игровым обучением. Студенты чаще всего видят в нем игру и воспринимают его соответственно [22, с. 56].

Следовательно, при применении кейс-стади происходит такая же инверсия экстринсивного и интринсивного мотива: студенты, как и в любой другой игре, более заняты процессом, нежели его планируемым результатом.

Выводы. Таким образом, при классификации образовательных технологий может быть обособлен отдельный критерий, который подразумевает наличие по крайней мере двух целей, преследуемых при применении той или иной технологии: это явная цель, преследуемая обучающимися непосредственно в учебном процессе, и неявная (но не скрываемая от обучающихся) цель, которую имеет в виду преподаватель, организующий учебный процесс. Именно такую картину можно наблюдать в игровом обучении, при применении проблемного и проектного обучения, а также при использовании метода кейсов. Это дает основание для того, чтобы такое понятие, как «стра-

тегия не прямых действий», нашло применение в педагогическом дискурсе, а не только в военном деле, как раньше.

Исходя из обилия описанных к настоящему времени образовательных технологий, можно предположить, что «стратегия не прямых действий» может быть выявлена и в других образовательных технологиях, не упоминавшихся в настоящей статье. Однако вместе с тем существует немало образовательных технологий, таких как программированное обучение, знаково-контекстное обучение и т.д., в которых «стратегия не прямых действий» практически не применяется; отсутствует там также системная инверсия в целеполагании, показанная выше. Благодаря этому и можно считать наличие «стратегии не прямых действий» значимым классификационным критерием при разработке теоретических аспектов образовательных технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зверева Е. А. Особенности медиапотребления «поколения Y» и «поколения Z» // Социально-гуманитарные знания. 2018. №8. С. 205–216.
2. Лепешкина А. Б. Понятие, сущность, структура, классификация и роль педагогической технологии в образовательном процессе // Символ науки. 2017. №2. С. 155–157.
3. Александров Г. Н., Иванкова Н. И., Тимошкина Н. В., Чшиева Т. Л. Педагогические системы, педагогические процессы и педагогические технологии в современном педагогическом знании // Образовательные технологии и общество. 2000. №2. С. 134–149.
4. Виловатых А. В. Кое-что о технологиях глобального доминирования на примере «Стратегии не прямых действий» // Дискурс-Пи. 2014. №4. С. 76–79.
5. Степанов И. В. Стратегия не прямых действий Лиддел Гарта: попытка изобретения философского концепта средствами военной теории // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Философия. 2019. №1. С. 125–128. DOI: 10.24412/2658-7750-2019-1-125-128.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 02.04.2021).
7. Севостьянов Д. А. Противоречие и инверсия. Новосибирск: Золотой колос, 2015. 245 с.
8. Кругликов В. Н., Платонов Е. В., Шаранов Ю. А. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности. Санкт-Петербург: П-2, 2006. 189 с.
9. Хейзинга Й. Homo ludens. Москва: Прогресс-Академия, 1992. С. 5–240.
10. Хекхаузен Х. Экстринсивная и интринсивная мотивации // Мотивация и деятельность. Москва, 1986. Т. 2. С. 234–248.
11. Майерс Д. Социальная психология. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 752 с.
12. Бугров А. В. Проектные методы в образовании как инновационная технология // Образование, наука и производство. 2014. №1. С. 59–62.
13. Зайнашева Г. Н., Мингазова С. Г. Метод проектов в научно-исследовательской работе студентов // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н. Э. Баумана. 2015. №1. С. 77–79.
14. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. Москва: Искусство, 1991. 368 с.
15. Антонова Л. Е. Проектная технология как основа реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. 2014. №12. С. 55–59.
16. Абзалова С. Р., Мазитова Ф. Л. Метод проектной технологии как способ повышения качества подготовки студентов по иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Казанского технологического университета. 2011. №23. С. 283–286.
17. Алиева М. Б., Есенова Э. М. Возможности использования технологий «Case-study» в профессионально-ориентированном обучении студентов // Инновационная наука. 2016. №1–3. С. 76–78.
18. Беркутова О. В. Организация обучения студентов по методу кейс-стади // Мир науки, культуры, образования. 2018. №6. С. 150–151.

19. Авдеева Т. И., Высокос М. И., Зыкова С. И. Применение метода case-study в преподавании // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 10–2. С. 81–83.
20. Окуненко Л. А. Тагильцева Н. Г., Заплатина Е. А. Современные образовательные технологии в развитии творческой активности учащихся в условиях школы с углубленным изучением отдельных предметов художественно-эстетической направленности // Эксперимент и инновации в школе. 2012. № 4. С. 15–21.
21. Харченко М. Г. Метод конкретных ситуаций как способ формирования профессионального мышления // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2014. № 1. С. 68–71.
22. Дзугаева З. Р., Абдалов Ш. У., Каримов Э. У. Поддержание конкуренции для повышения качества образования с использованием case-study // Современные инновации. 2017. № 4. С. 55–56.

REFERENCES

1. Zvereva E. A. Features of media consumption of «generation Y» and «generation Z». *Socio-humanitarian knowledge*, 2018, no. 8, pp. 205–216. (In Russ.).
2. Lepeshkina A. B. The concept, essence, structure, classification and role of pedagogical technology in the educational process. *Symbol of science*, 2017, no. 2, pp. 155–157. (In Russ.).
3. Aleksandrov G. N., Ivankova N. I., Timoshkina N. V., Chshieva T. L. Pedagogical systems, pedagogical processes and pedagogical technologies in modern pedagogical knowledge. *Educational technologies and society*, 2000, no. 2, pp. 134–149. (In Russ.).
4. Vilovatykh A. V. Something about the technologies of global domination on the example of the «Strategy of unpleasant actions». *Discurs-Pi*, 2014, no. 4, pp. 76–79. (In Russ.).
5. Stepanov I. V. Strategy of indirect actions of Liddell Hurt: an attempt to invent a philosophical concept by means of military theory. *Bulletin of the Samara State Technical University. Series: Philosophy*, 2019, no. 1, pp. 125–128. DOI: 10.24412/2658-7750-2019-1-125-128.
6. Federal Law «On education in the Russian Federation» of 29.12.2012 N 273-FZ (latest version). *ConsultantPlus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed 02.04.2021).
7. Sevostyanov D. A. *Contradiction and inversion*. Novosibirsk, Golden Ear, 2015, 245 p. (In Russ.).
8. Kruglikov V. N., Platonov E. V., Sharanov Yu. A. *Business games and other methods of activating cognitive activity*. Saint Petersburg, P-2, 2006, 189 p. (In Russ.).
9. Huizinga J. *Homo ludens*. Moscow, Progress-Acad., 1992, 458 p. (In Russ.).
10. Heckhausen H. Extrinsic and intrinsic motivations. *Motivation and activity*. Moscow, Pedagogy, 1986, vol. 2, pp. 234–248. (In Russ.).
11. Myers D. *Social psychology*. Saint Petersburg, Peter, 2001, 752 p. (In Russ.).
12. Bugrov A. V. Project methods in education as an innovative technology. *Education, science and production*, 2014, no. 1, pp. 59–62. (In Russ.).
13. Zainasheva G. N., Mingazova S. G. Method of projects in the research work of students. *Scientific notes of N. E. Bauman Kazan State Academy of Veterinary Medicine*, 2015, no. 1, pp. 77–79.
14. Gadamer G.-G. *Relevance of the beautiful*. Moscow, Art, 1991, 368 p. (In Russ.).
15. Antonova L. E. Project technology as the base to implement the competence approach in professional education. *A new word in science and practice: hypotheses and testing of research results*, 2014, no. 12, p. 55–59. (In Russ.).
16. Abzalova S. R., Mazitova F. L. The method of project technology as a way to improve the quality of training students in a foreign language in a non-linguistic university. *Bulletin of Kazan Technological University*, 2011, no. 23, pp. 283–286. (In Russ.).
17. Alieva M. B., Esenova E. M. Possibilities of using «Case-study» technologies in professionally-oriented teaching of students. *Innovative Science*, 2016, no. 1–3, pp. 76–78. (In Russ.).
18. Berkutova O. V. Organization of student training by the case-study method. *The world of science, culture, and education*, 2018, no. 6, pp. 150–151. (In Russ.).
19. Avdeeva T. I., Vysokos M. I., Zyкова S. I. Application of the case-study method in teaching. *Humanities, socio-economic and social sciences*. 2015, no. 10–2, pp. 81–83. (In Russ.).
20. Okunenkov L. A. Tagiltseva N. G., Platina E. A. Modern educational technologies in the development of creative activity of students in a school with in-depth study of individual subjects of artistic and aesthetic orientation. *Experiment and innovations in school*, 2012, no. 4, pp. 15–21. (In Russ.).
21. Kharchenko M. G. Method of concrete situations as a way to form professional thinking. *Humanities. Bulletin of the Financial University*, 2014, no. 1, pp. 68–71. (In Russ.).
22. Dzugaeva Z. R., Abdalov Sh. U., Karimov E. U. Maintaining competition to improve the quality of education using case-study. *Modern innovations*, 2017, no. 4, pp. 55–56. (In Russ.).

Информация об авторах

Севостьянов Дмитрий Анатольевич – доктор философских 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).

Толстова Ирина Эдвиновна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой кадровой политики и управления персоналом, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Добролюбова, 160, e-mail: irina_edvin@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 23.07.2021.

После доработки 11.11.2021.

Принята к публикации 12.11.2021.

Information about the authors

Dmitry A. Sevostyanov – Doctor of Philosophical 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).

Irina E. Tolstova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Personnel Policy and Personnel Management, Novosibirsk State Agrarian University (160, Dobrolyubov Str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation, e-mail: irina_edvin@mail.ru).

The paper was submitted 23.07.2021.

Received after reworking 11.11.2021.

Accepted for publication 12.11.2021.

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-3

УДК 13+37.0+30

Оригинальная научная статья

Социально-философское познание феномена неопределенности и прогнозирование в образовании

И. В. Яковлева

*Новосибирский государственный педагогический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: uhova2005@mail.ru*

Т. С. Косенко

*Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: tany0879@mail.ru*

Аннотация. В ракурсе обсуждения модернизации современного российского образования действует принцип неопределенности, возникающий в обстоятельствах неясности общественных приоритетов, целей, ценностей. С точки зрения образовательной практики отсутствие целостной методологии философского понимания определенности и неопределенности онтологических, эпистемологических, гносеологических, аксиологических научно-исследовательских программ отражается как на удовлетворении познавательных человеческих потребностей, так и на прогнозировании в образовании. Разработка методологической формализации понятий «определенность», «неопределенность», «онтологическая неопределенность» (неартикулированность свойств и поведения системы или отдельного ее элемента), «неопределенность гносеологическая» (в способах познания, формирования мировоззрения, реализации инноваций, а также толковании качества образования с позиции законов рынка), «эпистемологическая неопределенность» (параметрическая, случайная, неоднозначная и неопределенность взаимодействия) связаны с критическим обсуждением существенных признаков неопределенности в обществе и образовании, которые все чаще становятся предметом исследования философии образования. Обзор мнений философов относительно моделей образования будущего указал на критически-ориентированный характер уже существующих первообразов и разработки их сценариев. Необходимость определения теоретического статуса «неопределенности в образовании» тесно связана с пониманием места человека в мире, согласованием в общественном сознании непротиворечивого понимания аксиологических категорий «ценность образования» и «образование как ценность» и новая их интерпретация на основе артикуляции «аксиологической определенности» как новой экосистемы ценностей и принципов их функционирования в образовании будущего. Изменение онтологических, эпистемологических и аксиологических основ российского образования в известной степени является частной экспликацией социально-философского субъективизма. Современные концепты, обсуждающие аксиологический разворот в образовательных практиках, концентрируются вокруг проблемы аксиологической определенности, а именно: сохранении цивилизации и иерархическом характере образовательных целей-ценностей как важной составляющей эффективного управления образованием.

Ключевые слова: определенность, неопределенность, неопределенность в образовании, неопределенность в обществе, прогнозирование в образовании, ценность образования, образование как ценность, аксиологическая определенность

Для цитирования: Яковлева И. В., Косенко Т. С. Социально-философское познание феномена неопределенности и прогнозирование в образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №4. С. 19–27. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-3>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-3
Full Article

Socio-philosophical cognition of the phenomenon of uncertainty and forecasting in education

I. V. Yakovleva

*Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: uhova2005@mail.ru*

T. S. Kosenko

*Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk General of the Army I. K. Yakovlev Military Institute of the National Guard of the Russian Federation
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: tany0879@mail.ru*

Abstract. The principle of uncertainty operates in the perspective of discussing the modern Russian education modernization, it arises in the circumstances of unclear public priorities, goals, values. At the educational practice viewpoint, the holistic methodology absence for the philosophical understanding of certainty and uncertainty of ontological, epistemological, epistemological, axiological research programs, is reflected in both satisfying human cognitive needs and forecasting in education. Developing a methodological formalization of concepts «certainty», «uncertainty», «ontological uncertainty» (non-articulation of properties and behavior of the system or its individual element), «epistemological uncertainty» (in techniques of cognition, forming a worldview, implementing innovations, as well as interpreting the quality of education from the standpoint market laws), «epistemological uncertainty» (parametric, random, ambiguous and uncertainty of interaction) are associated with a critical discussion of the essential signs of uncertainty in society and education, which are becoming the research subject of the education philosophy. A survey of philosophers' opinions regarding the education models of the future pointed to the critically-oriented nature of already existing prototypes and the development of their scenarios. The need to determine the theoretical status of «uncertainty in education» is closely related to understanding a person's place in the world, agreeing in the public consciousness of a consistent understanding of the axiological categories: «value of education» and «education as a value» and their new interpretation based on the articulation of «axiological certainty» as new ecosystems of values and principles of their functioning in the education of the future. Understanding the changes in the ontological, epistemological and axiological foundations of Russian education is private explications of socio-philosophical subjectivism to a certain extent. Modern concepts discussing the axiological reversal in educational practices concentrate around the problem of axiological certainty, namely: the preservation of civilization and the hierarchical nature of educational goals and values as an important component of effective education management.

Keywords: certainty, uncertainty, uncertainty in education, uncertainty in society, forecasting in education, value of education, education as a value, axiological certainty

Citation: Yakovleva, I. V., Kosenko, T. S. [Socio-philosophical cognition of the phenomenon of uncertainty and forecasting in education]. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 4, pp. 19–27. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-3>

Введение. Становление основ современного понимания мира сопровождается неопределенностью в образовании, что является необходимым компонентом и следствием усложнения и раздробления миропонимания на множество отдельных структур. Сегодня образовательная действительность подвергается испытаниям, требуя готовности к неожиданностям, переменам и инновациям. Их осознание в определенностно-неопределенной проблематике создает возможность для фор-

мирования достаточного запаса рациональных знаний, их систематизации и соединения в единое целое. Для развития образования и регулирования, протекающих в нем процессов необходимо ориентироваться на ветвящийся процесс и постоянное отклонение от прямой на синергетически обусловленную направленность к прогрессивным формам социального бытия и постоянную необходимость обращения к выбору. Закономерно то, что наиболее удачное объяснение непре-

крашающихся попыток планирования и проектирования будущего российского образования¹ дано у К. Ясперса: «Чувство, воодушевляющее нас в нашем существовании, заключается в том, что мы не знаем будущего, но участвуем в его реализации и видим его в его целостности и неопределенности» [1, с. 164].

Постановка задачи. Разработка понятийного аппарата для формирования мировоззренческо-содержательной базы имеет целью показать актуальность в прогнозировании образовательных процессов и предлагает обсуждение общей классификации видов и форм неопределенности. Их конкретизация необходима общественному сознанию для выработки методологии прогнозирования развития образования, подразумевающей анализ факторов и тенденций на основе эвристических данных, опыта феноменологического расширения предмета исследования и выработки методологии «аксиологической определенности», способной стать оптимальной возможностью преодоления разрыва между теорией и практикой в стратегиях образовательной оптимизации и методологии прогнозирования образования.

Методика и методология исследования. Согласно традиционной логике теоретическое и практическое принятие неопределенности как объективной неизбежности в русле онтологической и гносеологической проблематики изучалось П.И. Визир [2], В.А. Гречановой [3], М.И. Фроловой [4], А.И. Пигалевым [5], В.С. Веселковой [6], С.Г. Збрищак [7], А.А. Зубрихиной [8] и др. На основании их исследований становится возможной общая классификация видов неопределенности и ее функциональных особенностей.

Опираясь на разработку понимания определенности и неопределенности в социальном познании можно предложить в качестве рабочих определений следующие: философское понятие «определенность» – это характеристика сущности явления или процесса; определенность ограничена, измерима и материальна, имеет форму (по Аристотелю) и является объективным свойством материи; определенность, характеризуя итог взаимодействия перехода возможности в действительность, ограничивает вариативность в поведении одного элемента системы, придает ему относительную изолированность и устойчивость. В отсутствии онтологической определенности невозможным было бы протекание социальных про-

цессов и их развития на основе закономерностей. Объективность определенности складывается из возможности, результата действия в условиях неопределенности под влиянием универсальных и стохастических законов. В свою очередь, лишенность определенного бытия, определенного качества, количества, места, времени можно считать *неопределенностью*. Неопределенность как то, что имеет возможность осуществиться (по Аристотелю), как характеристика сущности явления или процесса выступает объективным свойством материи, проявляющимся во взаимодействии и связях элементов системы в момент отождествления противоположностей. В ситуации перехода из возможности в действительность невозможность отменяет свойство и поведение одного из элементов целостной системы или производной от действий и поведения всех структурных элементов системы. С необходимостью преодоления бесконтрольности сознания, спонтанности повседневности и борьбы альтернатив, в которых отражены противоречия реальной жизни человечества, немаловажна рефлексия происхождения неопределенности из эмпирики или метафизики.

Принято считать, что *неопределенность онтологическая* – объективное свойство материи, возникающее при переходе из возможности в действительность, сопровождающееся невозможностью определить свойство или поведение отдельного элемента системы. Этот случай соотносится с объективными характеристиками действительности, сопровождающейся существенными противоречиями, связанными с опасностью. Как правило, при онтологической неопределенности мир воспринимается как недружественное и полное угроз пространство.

Неопределенность гносеологическая – недостаточная информированность субъекта об объекте познания, в котором, в свою очередь, содержится неопределенность, объективного характера, что и является сущностной характеристикой предмета. Гносеологическая неопределенность, как правило, сопровождается глубоким эмоциональным переживанием человека неопределенной ситуации (гнетущее чувство отчуждения от мира по причине неполноты, нехватки знаний о нем; невозможности применения привычных моделей поведения в ситуации с неизвестными параметрами и др.). Гносеологическую неопределенность также можно определить, исследуя такие парные категории, как «определенность/не-

¹ Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развития образования» от 07.07.2021 [Электронный ресурс]. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102456645&intelsearch=1642> (дата обращения: 22.09.2021); Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федер. закон от 21.12.2012. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 02.10.2021); О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации [Электронный ресурс]: Указ Президента Российской Федерации от 1 декабря 2016 г. № 642. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/41449> (дата обращения: 22.10.2021).

определенность», «надежность/ненадежность», «знание/незнание», а также разграничивая «неопределенность» с синонимами «неточность», «неясность», «ограниченность возможностей», «случайность», «запутанность», «не востребова- ность», «абсурд», «неограниченность», «неизме- римость», «незащищенность» и др.

Как правило, границы познания неопреде- ленности эпистемологически обусловлены. *Эпи- стемологическая неопределенность* возникает в условиях отсутствия знаний о системе, которая находится в состоянии постоянной изменчивости, анализ и синтез и даже построение модели мно- гокомпонентной системы не позволяют получить истинную картину социальной и образовательной реальности. Один из ее видов – *параметрическая неопределенность* – указывает на возможности и границы человеческого познания или на отсут- ствие знаний о реальном значении параметров системы. Другой вид – *неопределенность слу- чайная* – определяется в соответствии с вероят- ностными законами в частностях (причем иногда в очень важных), способных повлиять на харак- тер поведения системы и перестройку ее внешних параметров. *Неопределенность неоднозначная* возникает при наличии неточностей в терминах и определениях, когда нет возможности количе- ственно описать связи и параметры. *Неопределен- ность взаимодействия* появляется в результате изменения свойства, основанного на инновацион- ном взаимодействии компонента. Перечисленные виды неопределенности функционируют в ситуа- ции отсутствия исходных данных, рассогласован- ности целей и внутренней организации.

Что касается проблемы дефиниций категорий «определенность» и «неопределенность», то рас- смотренная классификация имеет непосредствен- ное отношение к закону перехода возможности в действительность и многовариантный выбор. В рамках образовательного пространства таким вы- бором может быть демократизация системы образо- вания, ценностно-ориентированная направленность обучения, санкционированная самостоятельная ин- ституционализация обучающихся, возможность из- менения субъектности в рамках становления новых образовательных парадигм и т.п.

Результаты. Современное образование под влиянием трансформационных процессов в об- ществе и изменения человеческой сущности отчетливо демонстрирует неопределенность практически по всем его составляющим: неопре- деленность образа будущего, неопределенность целеполагания, неопределенность содержания, неопределенность востребованности, неопреде- ленность информационного воздействия на всех субъектов образовательного взаимодействия, не- определенность качества образования, неопреде-

ленность результативности современных образо- вательных технологий и др. Неопределенность в обществе и образовании на современном уровне изучают С.А. Вихорев [9], И. Н Ефремова [10], Е.В. Богданова [11], Т.С. Назарова [12], К.К. Бе- галинова [13], Г.М. Коджаспирова [14], С.А. Но- восадов [15] и др.

В соответствии с рассмотренными методо- логическими положениями неопределенность в социальном пространстве зависит от событий, которые невозможно спрогнозировать с полной определенностью, что порождает незаданность любых форм и противоречивость оснований для принятия решений или выбора действий (он- тологическая неопределенность). Но более всего негативно влияет на развитие общества и образо- вания информационная асимметрия, сложность в отношении ее анализа и измерения (гносеоло- гическая неопределенность). Любые однознач- ные решения в этих обстоятельствах обладают способностью порождения альтернатив, что по- вышает риск неуспешности, характеризующий момент отклонения субъективной современной парадигмы образования от объективного ее на- значения, призванной давать достоверные знания, подтверждаемые принципом «практика – крите- рий истины» [15]. Совокупность представлений о социальной неопределенности требует от об- разования все более затруднительной адаптации в мире нарастающей сложности и разнообразия.

Рассмотрим характеристики онтологической неопределенности в образовании: во-первых, с точки зрения успешного функционирования ее экосистемы определяется принципами самоогра- ничения и абсолютизации прямолинейного дви- жения от простого к сложному, что, как правило, дает ошибочные результаты в планировании об- разовательных перспектив; во-вторых, с точки зрения поведения отдельного элемента указывает на принцип прагматизма и ценностно-обусловлен- ной самодидактики в образовательных практиках. Соответственно, оптимальным для прогнозирова- ния в образовании становится комплексный под- ход, основанный на сочетании различных методов.

Например, характеризуя гносеологически об- условленную неопределенность в образовании, следует выделить следующие обстоятельства.

1. Неопределенность порождает не само про- странство образования как материальная сущность и индивид с последовательно формирующимися новообразованиями, а ее признаки, обнаруживаю- щиеся в неспособности реализовать в социуме тра- диционные образовательные ценности, заявлен- ные в способах познания, мировоззрения, методах, направленных на развитие учащихся.

2. Неопределенность возникает в прогнозировании естественно-научных, технических и тех-

нологических специальностей (столь необходимых для постиндустриального общественного развития), возможности их интеграции и диверсификации. Возникает вопрос: за счет каких средств и образовательных возможностей это достижимо? Например, определенность в образовании демонстрирует гуманитарная сфера за счет фундаментальности, надежности традиционного потенциала и возможностей единого понимания дидактических основ. Отсюда актуальность призывов к модернизации системы образования на гуманистических и гуманитарных основах.

3. Принцип неопределенности наиболее полно реализуется в образовательных инновациях, представленных в виде инициатив, нововведений и наличия нестандартных условий, которые, воздействуя извне и формируясь изнутри, указывают на наличие определенного перелома в образовательном пространстве. Наиболее отчетливо инновативная неопределенность демонстрируется информационным воздействием, представленным не только цифровизацией образовательного процесса, но и определением объема и уровня получения необходимых знаний и компетенций обучающимся, а также необходимым образовательнo-знаниевым багажом самого преподавателя.

4. Неопределенность в образовании порождает рыночные формы регулирования отношений между учебным заведением и обучаемым, учебным заведением и преподавателем, учебным заведением и работодателем. Законы рынка порождают неопределенное толкование качества образования, его смысложизненной ценности и рост негативных явлений в ситуации морального выбора. Эти обстоятельства в философии образования [16–18] называют «болезненными точками социума» или «точками срыва», в которых происходит раскол общественного мнения в значимости образовательных ценностей и ценностей самого образования. Ускорение и изменение практически всех процессов современной экосистемы и не успешность образования в попытке встроиться в новый миропорядок актуализируют вопрос о том, какие факторы теории познания (несовместимые по истине и несовместимые по ложности) определяют принятие решений в ситуации морально-экономической неопределенности.

5. Эпистемологическая неопределенность в образовании является нарушением одного из фундаментальных принципов, на которых основывается классическая логика, то есть одна и та же информация не может быть одновременно и ложной и истинной. Стремление усовершенствования системы образования в соответствии с новыми рациональным содержанием, инновационными подходами, целесообразным экономическим поведением порождает еще большую неопределен-

ность, поскольку изменение традиционного мышления о практике образования расшатывает его эпистемологическую структуру.

С целью перевода неопределенности в образовании в состояние определенности необходимо учитывать, что объективность определенности складывается из возможности и результата действия в условиях неопределенности под влиянием универсальных аксиологических основ образовательного взаимодействия. Одна из них – возможность изменения субъектности в рамках становления новых образовательных парадигм, обсуждаемых в рамках проблем антропологической соразмерности. Благодаря их компетентностному пониманию в связи с ситуацией неопределенности, свободы выбора и ответственности, самоактуализации и автодидактики представляется возможным их новая интерпретация в рамках «культуры полезности», «избирательности», «заботы о себе», «культуры достоинства» [19].

Преодоление неопределенности в обществе и образовании путем выхода из существующей техногенной социокультурной парадигмы предполагает изменение траектории развития методологии образования и необходимость планомерного развития (дорожной карты и др.) для формулировки тактической и стратегической условно-перспективной образовательной модели [20]. Одна из них – «предпринимательский университет» – основанная на эффективных экономических подходах к организации принципов управления и заинтересованности органов власти, бизнеса и производства [21]. Эта модель трансформирует множество ограничений, отсутствие опыта, неготовность к сотрудничеству и др. Другая модель «единого образовательного пространства» как возможность сохранения национальной системы образования направлена на рефлекссию создания единой системы оценки качества образования, внедрения программ по цифровизации и собственного понимания целей и задач развития. Автор этой модели – М. А. Абрамова – актуализирует необходимость внедрения нового параметра для определения оценки управленческого воздействия, обеспечившего или не обеспечившего гармоничное развитие системы образования [22]. О. И. Тарасова, обсуждая переход к модели образования будущего отмечает, что это мягкая, последовательная трансформация коммуникативной модели в иную, нелинейную, фрактальную организацию процесса обучения, регулируемую на теоретической основе «живого знания» [23].

Применяя философско-аксиологический подход в обсуждении прогнозирования в образовании, следует подчеркнуть то, что главную ценность для общества представляет самоэволюционирующий индивид, а социокультурные

ценности являются ключевыми для организации образовательной экосистемы будущего. Введение в образовательную практику в будущем технологий и механизмов самостоятельной ценностной институционализации индивида требует изучения и одновременной выработки понимания закономерностей развития ценностного общественно-индивидуального сознания, что позволит сориентировать образование на формирование методологического содержания собственных базисных и надстроечных ценностей. Четкое понимание и дифференциации фундаментальных (относительно постоянный комплекс материальных и духовных благ для жизни всего общества, определяющих внутренний стержень ценностных установок индивида), и вариативных ценностей (шкала внешних актуальных ценностных установок, способных свободно эволюционировать и видоизменяться) создаст основу для аксиологической характеристики образования будущего, тесно связанной с практическими реалиями и возможностями общества и индивида [24].

Ценность образования в сознании российского общества определяется в результате соотнесения процесса и результата на пересечении двух векторов: глобального образовательного пространства и историко-культурного пласта традиций. Нахождение баланса ценностных основ становится рефлексивным компонентом аксиологической определенности. Ценностными приоритетами следует считать нахождение компромиссных решений, удовлетворяющих одновременно интересы общества и индивида, основу которых составляют демократичность, непрерывность, гибкость, прагматизм, интернационализация, интеграция, самодостаточность, договороспособность, безопасность, открытость и эвристичность. «*Ценность образования*» как понятие представлена знаниями, умениями, навыками, образованностью, профессионализмом, представленные в динамике индивидуального бытия. Аксиологическая определенность в образовании формируется из удовлетворения от обладания образованием; инструментальной значимостью достижения других более значимых ценностей (механизм увеличения собственного благосостояния, обретение власти, статуса, специализированных знаний, лучшей ориентацией в делах, престиж, слава и др.); повышения конкурентоспособности и интеллектуального ресурса для модернизации общества («лифт» для восходящей социальной мобильности); целеполагания

как ценности формальной (получение документа об образовании) и неформальной (обретение первичного социального капитала). Перечисленные компоненты составляют матрицу российского образования. В свою очередь, «*образование как ценность*» – аксиологическое знание, содержащее отношение к происходящим переменам в обществе и методологическую возможность определять бытие образования. Как единое категориальное пространство аксиологической действительности образование как ценность на онтологическом уровне определяет соотношение образования с пространством, временем, материей, информацией, социальной энергией, обществом и человеком; на эпистемологическом уровне образование адекватно представлению о социальном интеллекте; на аксиологическом уровне образование ценностно отражает общество, обладая определенным влиянием на его экосистему.

Выводы. В сфере образования принцип неопределенности исследуется в различных его составляющих (субъектах образования, управлении образованием, образовательных и воспитательных программах, инновационных процессах и др.). Неопределенность в качестве предмета исследования в философии образования в большинстве случаев рассматривается как диалектическая необходимость для конструктивных решений задач модернизации образования. Следует подчеркнуть, что первым средством снятия неопределенности всегда была традиция, воспроизводившая стандартные модели поведения и таким образом снижавшая степень неопределенности, а также рациональность как необходимая составляющая любого переходного процесса. Рациональность в качестве средства снятия неопределенности была создана в эпоху модерна и основывалась на философских принципах (научность, инновативность, сложность и многомерность, противопоставление рационального иррациональному, согласованность, эмпирическая адекватность, способность к росту содержательного знания), которые в условиях современной неопределенности малоэффективны. В этой связи анализ прогностических тенденций следует направить на исследование ценностей общества и образования с возможностью согласования их на прагматической, прикладной и ценностно-конструктивной основах, разрабатываемых в рамках состоятельности аксиологической определенности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ясперс К. Истоки истории и ее смысл // Смысл и назначение истории. Москва: Политиздат, 1991. 288 с.
2. Визир П. И., Урсул А. Д. Диалектика определенности и неопределенности. Кишинев: Штиинца, 1976. 124 с.
3. Гречанова В. А. Неопределенность и противоречивость в концепции детерминизма. Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та, 1990. 134 с.

4. Фролова М.И. Мир человека: неопределенность как вызов (XVII Фроловские чтения) // Вопросы философии. 2018. №4. С. 187–190.
5. Пигалев А.И. О некоторых философских аспектах современных концепций снятия неопределенности // Мир психологии. 2017. №3. С. 129–140.
6. Веселкова В.С. Прогнозирование в условиях неопределенности // XXXIV Огаревские чтения: материалы науч. конф. Саранск, 2006. Ч. 1: Гуманитарные науки. С. 14–16.
7. Збрищак С.Г., Звягин Л.С. Неопределенность в задачах моделирования и управления сложными, слабо формализуемыми многокомпонентными системам // Международная конференция по мягким вычислениям и измерениям. Санкт-Петербург, 2020. Т. 1. С. 15–19.
8. Зубрихина А.А. Актуализация проблемы неопределенности: современные вызовы и стратегии поведения // Новые вызовы неопределенности: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Новосибирск, 2020. С. 38–40.
9. Вихорев С.А. Ценностные ориентации студентов как фактор морального выбора в контексте толерантности к неопределенности // Философия образования. 2010. №3. С. 232–236.
10. Ефремова И.Н., Белкова Т.М. Способы и средства выражения категории определенности / неопределенности в русском и французском языках // Концепт. 2017. Т. 28. С. 27–30.
11. Богданова Е.В. Категории «определенность» и «неопределенность» как элементы договорного регулирования общественных отношений // Законодательство и экономика. 2012. №4. С. 21–28.
12. Назарова Т.С. Общее среднее образование в условиях неопределенности // Вестник Московского университета. Сер. 20, Педагогическое образование. 2013. №4. С. 30–49.
13. Бегалинова К.К., Косенко Т.С., Наливайко Н.В. Принцип неопределенности в образовании как социально-философская проблема // Философия образования. 2016. №2. С. 122–128.
14. Коджаспирова Г.М. Фактор неопределенности в процессе подготовки учителя // Человеческий капитал. 2021. №1. 131–140. DOI: 10.25629/НС.2021.01.13.
15. Новосадов С.А. Образование третьего тысячелетия: смена логики социального поведения // Философия образования. 2018. №1. С. 79–106.
16. Косенко Т.С., Наливайко Н.В., Лигостаев А.Г., Яковлева И.В. Изменение роли образования в XXI в. (стенограмма вебинара) // Философия образования. 2018. №3. С. 199–220.
17. Основные причины, негативно влияющие на эффективность функционирования системы отечественного образования и тормозящие историческую востребованность ее поступательного развития. Стенограмма вебинара // Философия образования. 2016. №4. С. 168–176.
18. Кальней М.С. О методологии социального прогнозирования // Философия образования. 2008. №2. С. 62–69.
19. Дудина М.Н. Образование в условиях неопределенности: проблемы антропологической соразмерности // Философия образования. 2019. Т. 19, №2. С. 20–35.
20. Новосадов С.А. Формирование новой методологии образования путем выхода из существующей техногенной и социокультурной парадигмы // Философия образования. 2020. Т. 20, №1. С. 5–24.
21. Кудряшова Е.В., Сорокин С.Э. «Предпринимательский университет» как модель трансформации образовательных организаций: теоретические подходы и российский опыт // Философия образования. 2019. Т. 19, №4. С. 5–19.
22. Абрамова М.А. Модель единого образовательного пространства и (или) сохранение национальной системы образования? // Философия образования. 2020. Т. 20, №1. С. 25–37.
23. Тарасова О.И. Образование: между прошлым и будущим // Философия образования. 2020. Т. 20, №4. С. 17–31.
24. Яковлева И.В. Аксиология образования как формирующаяся система: социально-философская рефлексия // Философия образования. 2020. Т. 20, № 12. С. 31–47.

REFERENCES

1. Yaspers K. The origins of history and its meaning. *The meaning and purpose of history*. Moscow, Politizdat, 1991, 288 p. (In Russ.).
2. Vizir P.I., Ursul A.D. *Dialectics of certainty and uncertainty*. Chisinau, Shtiintsa, 1976, 124 p. (In Russ.).
3. Grechanova V.A. *Uncertainty and inconsistency in the concept of determinism / scientific*. Leningrad, Leningrad Univ. Publ., 1990, 134 p. (In Russ.).
4. Frolova M.I. The world of a man: uncertainty as a challenge (XVII Frolov readings). *Problems of philosophy*, 2018, no. 4, pp. 187–190. (In Russ.).
5. Pigalev A.I. On some philosophical aspects of modern concepts of removing uncertainty. *World of psychology*, 2017, no. 3, pp. 129–140. (In Russ.).
6. Veselkova V.S. Forecasting in conditions of uncertainty. *XXXIV Ogarevskie readings: proc. of sci. conf.* Saransk, 2006, pt. 1, pp. 14–16. (In Russ.).
7. Zbrishchak S.G., Zvyagin L.S. Uncertainty in problems of modeling and control of complex, weakly formalized multicomponent systems. *International Conference on Soft Computing and Measurements*. Saint Petersburg, 2020, vol. 1, pp. 15–19. (In Russ.).

8. Zubrikhina A.A. Actualization of the problem of uncertainty: modern challenges and strategies of behavior. *New challenges of uncertainty: proc. of All-Russ. sci.-pract. conf.* Novosibirsk, 2020, pp. 38–40. (In Russ.).
9. Vikhorev S.A. Value orientations of students as a factor of moral choice in the context of tolerance to uncertainty. *Philosophy of Education*, 2010, no. 3, pp. 232–236. (In Russ.).
10. Efremova I.N., Belkova T.M. Ways and means of expressing the category of certainty/uncertainty in Russian and French. *Concept*, 2017, vol. 28, pp. 27–30. (In Russ.).
11. Bogdanova E.V. Categories «certainty» and «uncertainty» as elements of contractual regulation of social relations. *Legislation and Economics*, 2012, no. 4, pp. 21–28. (In Russ.).
12. Nazarova T.S. General secondary education in conditions of uncertainty. *Bulletin of Moscow University. Ser. 20. Teacher education*, 2013, no. 4, pp. 30–49. (In Russ.).
13. Begalinova K.K., Kosenko T.S., Nalivaiko N.V. The principle of uncertainty in education as a socio-philosophical problem. *Philosophy of education*, 2016, no. 2, pp. 122–128. (In Russ.).
14. Kodzhaspirova G.M. The uncertainty factor in the process of teacher training. *Human capital*, 2021, no. 1, pp. 131–140. (In Russ.).
15. Novosadov S.A. Education of the third millennium: changing the logic of social behavior. *Philosophy of education*, 2018, no. 1, pp. 79–106. (In Russ.).
16. Kosenko T.S., Nalivaiko N.V., Ligostaev A.G., Yakovleva I.V. Changing the role of education in the XXI century (webinar transcript). *Philosophy of education*, 2018, no. 3, pp. 199–220. (In Russ.).
17. The main reasons that negatively affect the efficiency of the functioning of the domestic education system and inhibit the historical relevance of its progressive development: webinar transcript. *Philosophy of education*, 2016, no. 4, pp. 168–176. (In Russ.).
18. Kalnei M.S. On the methodology of social forecasting. *Philosophy of education*, 2008, no. 2, pp. 62–69. (In Russ.).
19. Dudina M.N. Education in conditions of uncertainty: problems of anthropological proportionality. *Philosophy of education*, 2019, no. 2, pp. 20–35. (In Russ.).
20. Novosadov S.A. Formation of a new methodology of education by way of getting out of the existing technogenic and socio-cultural paradigm. *Philosophy of education*, 2020, no. 1, pp. 5–24. (In Russ.).
21. Kudryashova E.V., Sorokin S.E. «Entrepreneurial University» as a model of transformation of educational organizations: theoretical approaches and Russian experience. *Philosophy of education*, 2010, no. 4, pp. 5–19. (In Russ.).
22. Abramova M.A. Model of a unified educational space and (or) preservation of the national education system? *Philosophy of education*, 2020, no. 1, pp. 25–37. (In Russ.).
23. Tarasova O.I. Education: between the past and the future. *Philosophy of education*, 2020, no. 4, pp. 17–31. (In Russ.).
24. Yakovleva I.V. Axiology of education as an emerging system: social and philosophical reflection. *Philosophy of education*, 2020, no. 12, pp. 31–47. (In Russ.).

Информация об авторах

Яковлева Ирина Владимировна – кандидат философских наук, доцент, научный сотрудник Научного центра Российской академии образования, Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630126, Новосибирск, ул. Вилуйская, 28, e-mail: uhova2005@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9701-297X>

Косенко Татьяна Сергеевна – кандидат философских наук, доцент, заместитель руководителя Научного центра Российской академии образования, Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630126, Новосибирск, ул. Вилуйская, 28, e-mail: tany0879@mail.ru); профессор кафедры гуманитарных и социальных наук, Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (Российская Федерация, 630114, Новосибирск, ул. Ключ-Камышенское плато, 6/2, e-mail: tany0879@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3039-2765>

Статья поступила в редакцию 13.10.2021.

После доработки 03.01.2022.

Принята к публикации 10.01.2022.

Information about the authors

Irina V. Yakovleva – Candidate of Philosophy, Associate Professor, Researcher, Scientific Center of the Russian Academy of Education, Novosibirsk State Pedagogical University (28, Vilyuiskaya Str., Novosibirsk, 630126, Russian Federation, e-mail: uhova2005@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9701-297X>

Tatyana S. Kosenko – Candidate of Philosophy, Associate Professor, Deputy Head, Scientific Center of the Russian Academy of Education, Novosibirsk State Pedagogical University (28, Vilyuiskaya Str., Novosibirsk, 630126, Russian Federation, e-mail: tany0879@mail.ru); Professor, Department of Humanities and Social Sciences, Army General I.K. Yakovlev Novosibirsk Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation (6/2, Klyuch-Kamyshenskoe plateau, Novosibirsk, 630114, Russian Federation, e-mail: tany0879@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3039-2765>

The paper was submitted 13.10.2021.

Received after reworking 03.01.2022.

Accepted for publication 10.01.2022.

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

УДК 159.9

Оригинальная научная статья

Конфликтогенность¹ искусственного интеллекта в образовательном пространстве молодежи поколения Z

И. Э. Соколовская

Государственный университет управления

Москва, Российская Федерация

e-mail: i.e.sokol@yandex.ru

Аннотация. Сегодня, в двадцатые годы XXI века, становятся очевидными многие проблемы, которые еще не так давно, лет двадцать-тридцать назад, казались фантастическими сюжетами. Роботизация, искусственный интеллект, замена людей автоматами, которая приведет к массовой безработице и ненужности человека в будущем мире. Подобные ожидания получили название «конфликтогенных», поскольку вызывают будоражающие общество настроения. Действительно, в ряде областей человеческого труда искусственный интеллект работает лучше. Такие задачи, как подбор кадров в организацию, бухгалтерские операции, диспетчеризация, управление транспортным средством в ряде случаев сегодня переключаются на роботов, электронный мозг. Процесс роботизации пока происходит в мире постепенно, в малоразвитых странах до сих пор выгоднее применять более дешевый человеческий труд, чем автоматы. Однако гарантий, что процесс замены людей автоматическими устройствами не приобретет взрывной характер, нет. Международный валютный фонд (МВФ) разработал сценарии возможных вариантов внедрения искусственного интеллекта в жизнь человечества. Поскольку процесс уже идет, первые симптомы конфликтогенности налицо. Осуществлено исследование реакций представителей молодых поколений на явления в социуме, связанные с вхождением искусственного интеллекта в реальную жизнь. Тревожащими конфликтогенами при внедрении искусственного интеллекта сегодня становятся самоизоляция; самозанятость; одиночество; ненужность обществу как невостребованного специалиста, который не может себя предложить; иллюзия реальности в виртуальной реальности; физиологическая атрофия, ухудшение здоровья; суицидальные наклонности; преступные наклонности (хакерство). Выявлены характерные опасения различных возрастных групп. Приведены точки зрения на ситуацию футурологов, сформулированы мысли о качествах, необходимых человеку ближайшего будущего, включающего широкое применение искусственного интеллекта в различных областях жизни.

Ключевые слова: конфликтогены, искусственный интеллект, «цифровой человек», автоматизация, поколение Z, модель, роботизация

Для цитирования: Соколовская И. Э. Конфликтогенность искусственного интеллекта в образовательном пространстве молодежи поколения Z // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №4. С. 28–35. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-4>

¹ Конфликтогены – слова, действия или бездействие, которые могут привести к конфликту, рождающие конфликт (ген – *лат.* «рождающий»).

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

Full Article

The artificial intelligence conflictogenicity at Z generation youth educational space

Sokolovskaya, I. E.

State University of Management

Moscow, Russian Federation

e-mail: i.e.sokol@yandex.ru

Abstract. Nowadays, in the twenties of the XXI century, many problems seemed to be fantastic plots not so long ago, twenty or thirty years ago, are becoming obvious. They are: robotization, artificial intelligence, replacing people by machine guns, which will lead to mass unemployment and uselessness of a person in the future world. Such expectations are called «conflictogenic» ones, because they cause disturbing moods in the society. Indeed, the artificial intelligence works better in a number of human labor spheres. Tasks as recruitment for an organization, accounting operations, dispatching, vehicle controlling are in some cases shifted to robots, an electronic brain. The robotization process is still gradually taking place in the world; it is still more profitable to use cheaper human labor than machines in underdeveloped countries. However, there are no guarantees that the process of replacing people with automatic devices will not become explosive. The International Monetary Fund has developed scenarios for possible options to introduce the artificial intelligence in mankind's life. Because the process is already underway, the first symptoms of conflict are evident. The study represents the reactions of young generation representatives to phenomena in the society related to entering the artificial intelligence into real life. Nowadays disturbing conflictogens in implementing the artificial intelligence are self-isolation; self-employment; loneliness; uselessness for the society as an unclaimed specialist who cannot offer himself; reality illusion in the virtual reality; physiological atrophy, deterioration in health; suicidal tendencies; criminal tendencies (hacking). The author reveals character fears of different age groups. The paper shows viewpoints on the situation of futurologists, formulates thoughts on the qualities necessary for a person in the nearest future including widespread the artificial intelligence use in various life fields.

Key words: conflictogens, artificial intelligence, «digital man», automation, Z generation, model, robotics

Citation: Sokolovskaya, I. E. [The artificial intelligence conflictogenicity at Z generation youth educational space]. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 4, pp. 28–35. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-4>

Введение. Одна из лейт-тем сегодняшних интернет-сетей – страх перед автоматизацией, нашествием роботов, искусственным интеллектом? Опасение, будто шагнувшее в жизнь со страниц фантастических романов: скоро во многих сферах человеческого труда роботы заменят людей и это будет дешевле и удобней по многим причинам для бизнеса. Подогревает ситуацию тот простой факт, что это реальный процесс, и он уже идет по крайней мере в большинстве развитых стран. Есть немало сфер деятельности современного человека, где роботы, увы, справятся лучше. Возьмем для примера область HR-подбора кадров. Совершенно очевидно, что правильный подбор персонала для любой фирмы, производства и т.п. является одним из условий эффективности и именно эту работу выполняют специалисты по HR. Однако посмотрим, что происходит зачастую в реальности: очень во многих организациях при подборе сотрудников применяются старые методы ручного труда: базы данных, заполняемые вручную на Excel, бумажные анкеты, бесконечные обзвоны сотрудниками CallCenter, стандартные собеседо-

вания с однотипными, скроенными по единым алгоритмам, вопросами и т.п. К тому же современные кандидаты весьма подкованы в технологиях таких собеседований, масса рекомендаций по трудоустройству есть в интернете, которые не прочтает только ленивый, так что и «правильные ответы» мало что дают для хорошего качества процесса подбора кадров. Вывод: сегодня эффективность подбора кадров «вручную» человеком – сотрудником HR невелика, далеко не всегда посредством традиционной технологии можно получить действительно реальные оценки навыков, знаний, иных важных данных кандидата [1].

В то же время работодателю необходимо, чтобы при оценке возможного будущего сотрудника, объединялось множество факторов, все это как-то обобщалось, делались правильные выводы, от которых в последующем будет зависеть эффективность его подразделения. Естественно, сегодня работодатель призовет на помощь робота, искусственный интеллект с его алгоритмами, способными обрабатывать за микросекунды большие массивы данных (*big data*), определяя

взаимосвязи между на первый взгляд неважными деталями и делая неожиданные, но по выяснении подтверждаемые выводы. И это, не считая освобождения «человеческого персонала» от рутинных операций по ведению документации, телефонных опросов и т.д. Кроме того, можно сократить часть малоэффективных по сравнению с искусственным интеллектом сотрудников и сэкономить на зарплате.

Да, искусственный интеллект может работать с таким количеством данных, которые на много порядков превосходят человеческие возможности, он по мельчайшим признакам, как прямым, так и косвенным, обнаружит соответствие/несоответствие кандидата с профилем: психологическим, профессиональным, образовательным, необходимым для сотрудника организации, «вычислит» процент его толерантности для работы в команде, учтет скрытые факторы, способные снизить эффективность работника (например, удаленность места жительства от работы, степень доминанции побочных интересов и т.п.). Конечно, окончательное решение о приеме кандидата на работу остается за человеком, а искусственный интеллект увеличивает обоснованность и объективность оценок и, конечно, радикально уменьшает нагрузку персонала рутинной деятельностью, оставляя людям постановку задач и принятие решений.

Есть уже немало примеров отдельных сегментов HR, где используется искусственный интеллект. Один из них – CoachBot. Задача, поставленная перед роботом: сделать более эффективной и качественной командную работу персонала. «Бот» проводит интервью с каждым из работников компании, где содержатся специальные вопросы на тему об отношении к задачам и целям организации, чувствам, испытываемым к сотрудникам, запрограммированные так, чтобы выявлялись противоречивые ответы, и выдает результирующую оценку. Затем проводится совместное обсуждение индивидуальных оценок, что дает возможность сотрудникам сгладить возможные шероховатости во взаимодействии, стать коллективу более монолитным.

Другой пример сотрудничества HR и искусственного интеллекта – использование при найме на работу автоматизированных систем сбора и хранения информации о потенциальных кандидатах, такие услуги работодателям сегодня предоставляют облачные ATS (applicant tracking system).

Итак, в настоящее время мы присутствуем в начале эры роботизации. Технологии искусственного интеллекта заменяют человеческие усилия и экспертные оценки сходятся на том, что к 2030 г., если считать совокупно по всему миру, роботы займут около 375 млн рабочих мест, на которых сегодня трудятся люди. Это уже

весьма заметная цифра и она будет увеличиваться. Значит ли это, что роботы сделают людей безработными? Пока процесс роботизации носит довольно мирный характер: да, сокращается армия бухгалтеров, на автозаводах сварщиков заменили автоматы, в метро станции объявляют роботы, они же дают нам справки по телефонам ведомств и компаний, но в целом ситуация пока не вызывает тревогу: искусственный интеллект помогает людям в рутинных операциях. Кроме того, обладая огромными массивами информации (*big data*), искусственный интеллект повышает эффективность работы как отдельных компаний, так и целых отраслей, о чем говорят весьма красноречивые цифры: за два последние года мировая производительность труда увеличилась на 40%. Конечно, последнее обстоятельство касается в основном передовых в техническом развитии стран.

Кроме того, если говорить о трудовой занятости людей, то следует упомянуть, что роботов проектируют, конструируют, собирают, настраивают, контролируют и ремонтируют (пока в основном) люди, а это уже новые рабочие места.

Постановка задачи. Конечно, процесс роботизации идет не безупречно, случаются и недоразумения почти анекдотического характера. Так, в 2016 г., Microsoft поместила в Twitter бота в образе мальчика-подростка, которого запрограммировала на вежливые ответы пользователям сети. Однако через некоторое время самообучающийся бот научился делать вызывающе дерзкие посты: выступать как антисемит, рассуждать о желании гибели феминисткам, призывать к постройке стены на границе с Мексикой, в конце концов признаваться в человеконенавистничестве. Конечно, Microsoft пришлось незамедлительно убрать грубияна-бота и извиниться перед пользователями.

Однако есть и более тревожные сигналы. Так, по данным экспертов, через несколько лет искусственный интеллект будет выполнять около 30% работ, исполняемых сегодня людьми с дипломами бакалавра. Есть прогнозы и о близкой по времени замене таких высококвалифицированных специалистов, как биржевые маклеры, ведь они не могут с такой скоростью, как у робота мгновенно учесть множественные показатели динамичного рынка и найти оптимальное решение. Это лишь отдельные примеры наступления роботов, а специалисты говорят о скором вытеснении автоматами «синих воротничков», то есть тех, кто выполняет малоквалифицированные рабочие операции, продавцов и кассиров тоже становится все меньше в автоматизированных магазинах, также уменьшается число контролеров на транспорте. По наиболее мрачным прогнозам, в конечном счете роботизация приведет к ситуации деления человечества на две касты: занимающих в социу-

ме командные посты высокообразованных специалистов и огромное количество ненужных людей, живущих в вынужденной праздности на пособие.

Следует отметить, что прогнозы говорят о постепенной замене на рабочих местах людей роботами, что часть тех, услуги которых более не потребуются, будут переучены на курсах на новые специальности. К тому же процесс в географическом плане будет весьма неоднороден. Так, в некоторых странах, например, в Китае, Индии, государствах Юго-Восточной Азии, при избытке населения низкоквалифицированный труд пока еще выгоднее, чем весьма затратная масштабная автоматизация. Тем не менее и здесь тенденция такова, что по прошествии не очень большого отрезка времени предприятия начнут вкладывать средства в новые, малолюдные технологии, которые в перспективе повысят их конкурентоспособность. Некоторые компании организуют автоматизированное производство, используя промышленных роботов с минимальным количеством обслуживающего персонала. Публикуемые МВФ анализы мирового рынка труда показывают, что в скором времени малооплачиваемый человеческий труд станет, как это ни парадоксально выглядит, невыгодным. В прогнозе для США говорится, что к 2034–2038 годам производство с применением искусственного интеллекта, роботов и 3D-принтеров будет рентабельнее, чем в странах Африки! Это будет осязаемая победа развитых стран уже на начальном этапе роботизации.

Конечно, все прогнозы даже не очень далекого будущего делаются исходя из сегодняшнего положения вещей, так сказать, как проекция нынешних знаний на время, отстоящее от сегодняшнего на сколько-то лет, при этом, как подчеркивается в прогнозе МВФ, есть сомнение к его достоверности из-за того, что неизвестна мировая событийная цепочка до 2035 года. Кроме того, существует значительный разброс экспертных оценок не только в цифрах, но и в качественных категориях, например, останутся ли вообще на планете места приложения малоквалифицированного труда или произойдет ли тотальное всеобщее сокращение трудовых масс людей или, напротив, появятся новые потребности в человеческих ресурсах?

В документах о перспективах на ближайшие 10–15 лет МВФ [2] поместил четыре вероятных сценария развития событий в начавшейся в мире роботизации. *Первый* сценарий: курс на повсеместную замену роботами людей. *Второй*: частичное замещение людей устройствами. *Третий* состоит из гипотезы, что всегда будут такие работы, где робот не сможет заменить человека. Хотя этот вариант сценария тоже под вопросом: роботы уже даже делают сложные медицинские операции. Наконец, *четвертый* сценарий, продолжая

третий, уже утверждает категорически: есть и будут рабочие операции, неподвластные автоматам.

Экономика роботизации во всех четырех сценариях в общих чертах выглядит так: увеличение производительности за счет автоматизации дает увеличение доходов на душу населения. Естественно, не сразу, а после окупаемости инвестиций. Вложения же в модернизацию роботов дают от 6 до 16% прибавки к ВВП. Во втором сценарии среднедушевой доход первоначально снижается, но затем идет в рост в связи с увеличением традиционного капитала, отчего растет и реальная зарплата.

В сценарии 1, курсе на полное замещение людей роботами, долгосрочный период так и не начинается: увеличение продуктивности за счет внедрения роботов запускает самоподдерживающееся накопление обеих форм капитала, зарплатная доля, естественно, уменьшается и доля человеческого труда, соответственно, в разделе доходов стремится к нулю. Впрочем, в примечаниях к сценариям есть оговорки о возможном несовершенстве примененных моделей расчетов.

В случае автоматизации только тех участков, где трудятся работники с низкими квалификациями (третий сценарий), доходы «синих воротничков» становятся на 26–56%, ниже, чем в первом сценарии, и возможности их дальнейшего возрастания выглядят достаточно призрачными. В совокупности доля рабочего контингента в национальном доходе снижается с 31 до 8–18%.

Итоговые заключения отчета МВФ таковы: трудоспособная часть населения попадет в круговорот снижения доходов и увеличения имущественного, а за ним и социального расслоения: зарплата квалифицированного специалиста может увеличиться на 160%, малоквалифицированного – напротив, может уменьшиться на 60%. Традиционные меры для улучшения подобных ситуаций: переобучение рабочих и снижение налогов на их доходы кардинально ситуации не изменят.

Тем не менее в документе МВФ эти две меры – переобучение и уменьшение налогового пресса на доходы малооплачиваемых работников – рассматриваются как единственные способы избежать радикального расслоения общества вследствие внедрения искусственного интеллекта. Однако вопросы есть: смогут ли субсидии на переобучение смягчить реакцию малоквалифицированных тружеников на резкое падение душевого дохода? При положительном ответе на этот вопрос возникает другой: через какое время у них произойдет увеличение заработной платы? В части же налогообложения известно, уже в настоящее время государству невозможно по ряду причин отказаться от каких-либо поступлений в бюджет, тем более что планировавшиеся годами изъ-

ятия дополнительной доли прибыли у крупных корпораций до сих пор остаются лишь планами.

Есть и вопросы более глобального порядка. Известный американский футуролог Э. Тоффлер пишет: «Жизнь... порождает леденящие душу вопросы: не перейдет ли все управление к машинам? Не окажется ли, что интеллектуальные машины, особенно объединенные в коммуникационные сети, выйдут за пределы возможностей нашего понимания и станут не доступны для контроля за ними?» [3]. Еще один вопрос, совершенно с другой стороны: как повлияет действительность с искусственным интеллектом на поколения Z и NEXT?

Сегодняшнее входящее в жизнь поколение Z активно использует всю цифровую атрибутику современного мира: смартфоны, айфоны, планшеты и т.д. Представителя этого поколения нередко называют «цифровой человек» [4], настолько, как предполагается, он погружен в «мир цифры». Другие предположения относятся к перспективам Z-ников. Считается, что они будут квалифицированными IT-специалистами, трудиться в области биомедицины, робототехники, а немалая часть – заниматься искусством, поскольку считается, что будущее за креативными, нестандартными людьми. По складу это будет поколение экономных, рациональных людей со здоровым образом жизни [5].

Интересно это поколение еще и потому, что оно первое, родившееся в «цифровую эпоху». Коммуникационная доступность любой информации, неограниченные возможности сетевого общения благодаря гаджетам и вообще всей современной информационной оболочке планеты (что бы сказал об этом Вернадский?!). Добавим к этому цифровому изобилию дух времени постмодернизма, глобализационный космополитизм, полуфантастический серфинг между реальным и виртуальным мирами и получим портрет молодого человека новейшего поколения. К этому можно добавить определенную долю инфантилизма, поскольку многие родители детей поколения Z уже ряд лет трудятся на удаленке, дома и по известной российской традиции стараются решать проблемы своих детей [6]. Дополним картину фактом, что в настоящее время живут еще и многие бабушки и дедушки Z-внуков, а ведь это последнее в истории планеты поколение, которое либо мало, либо вообще не знает компьютеров и «интернетов».

Согласно выводам «теории поколений» (1991) американских ученых, экономиста и демографа Н. Хоува и историка В. Штрауса, дети, рожденные в 2023–2024 гг., вырастут в «новое молчаливое поколение» [7]. Суть этой теории – в цикличности появления через определенные периоды лет (около 20) поколений, схожих по модели социаль-

ного поведения, верованиям, общему настрою. То есть принцип теории: хочешь узнать, каким будет новое поколение, оглянись назад. В шестидесятые годы XX века Times писала о тогдашнем молодом поколении: «...современная молодежь работает не покладая рук и не ропща. Самый удивительный факт в этом молодом поколении – это их молчание. За очень редким исключением, вы не увидите их на трибунах... Они не пишут манифестов, не произносят речей и не ходят с транспарантами» [8].

Если придерживаться этой теории, то для «новых молчунов» [9] приоритетными будут работа (они будут увлеченными тружениками), общение (скорее всего сетевое в основном), компьютерные миры (возможно, это будут уже не просто игры, как сегодня, а некие пребывания в фантастических мирах виртуальной реальности). Конечно, приведенные прогнозы позитивны, однако хотелось бы уяснить и негативные последствия внедрения искусственного интеллекта в жизнь молодых. Ставим вопрос-гипотезу: воспринимает ли новое поколение искусственный интеллект как конфликтогенный?

Методика и методология исследования. Осуществлен контент-анализ посвященной обозначенной теме литературы и соответствующих интернет-источников, как российских, так и других стран, произведены опросы: 1) школьников (12–14 лет) (далее – категория 1); 2) абитуриентов (15–17 лет) (далее – категория 2); 3) студентов (18–22 года) (далее – категория 3).

Опросы проводились с применением специально разработанной анкеты для выявления конфликтогенов в соприкосновениях молодого поколения с феноменом внедрения искусственного интеллекта.

Результаты. Роботизация (автоматизация) уже сегодня радикально меняет производственные структуры, транспортные технологии, большинство традиционных институтов социума. Отдельные штрихи глобальной перестройки: принципиально изменится рынок труда – возрастет количество самозанятых, резко снизится число людей, постоянно работающих в том или ином месте, по большей части в трудовых отношениях возобладают договорные. Компаниям выгоднее нанимать специалистов на конкретный объем работ и заключать с работниками контракт на услуги. Развивается так называемая «платформенная экономика» [10], предоставляющая желающим набор онлайн-услуг, которые дают немалые удобства пользователю, клиенту, но и привязывают его к себе (Appri).

Итоги опроса

1. Тревожащими конфликтогенами при внедрении искусственного интеллекта сегодня становятся:

- самоизоляция (категория 1–75%; категория 2–5%; категория 3–20%);
- самозанятость (категория 1–5%; категория 2–25%; категория 3–70%);
- одиночество (категория 1–35%; категория 2–30%; категория 3–35%);
- ненужность обществу как невостребованность специалиста, который не может себя предложить (категория 1–15%; категория 2–35%; категория 3–50%);
- иллюзия реальности в виртуальной реальности (категория 1–60%; категория 2–20%; категория 3–20%);
- физиологическая атрофия, ухудшение здоровья (категория 1–60%; категория 2–20%; категория 3–20%);
- суицидальные наклонности (категория 1–20%; категория 2–40%; категория 3–40%);
- преступные наклонности (хакерство) (категория 1–30%; категория 2–20%; категория 3–50%).

В возрастной категории «школьники» главными конфликтогенными названы следующие факторы: самоизоляция, иллюзия реальности в виртуальной реальности, ухудшение здоровья. То есть представлены причина и следствие: дети много сидят за компьютером и гаджетами, мало двигаются, в результате – гиподинамия, ослабление мышечных функций, слабость физическая, вялость реакций и т. п.

В возрастной категории «абитуриенты» наиболее беспокоящим назван следующий конфликт: тяга к суициду из-за долгого нахождения в замкнутом пространстве, без дружеской компании, при возможном кибербуллинге от бывших одноклассников.

Возрастную категорию «студенты» беспокоят конфликтогены: необходимость становиться самозанятым как следствие ненужности социуму; возможная необходимость заниматься преступным хакерством для простого выживания а социуме, где доминирует искусственный интеллект.

В зарубежных источниках сегодня нередки такие пророчества: примерно к 2050 г. большая часть человечества окажется просто ненужной для функционирования социума, их знания, умения, навыки больше не понадобятся.

Футуролог Юваль Ной Харари (Израиль), один из влиятельных (относительно общественного мнения) нынешних пророков (его книги тиражами около 30 млн экземпляров уже проданы во всем мире) считает, что в недалеком будущем «тем, кто лишен какой-либо ценности в экономическом, политическом или даже художественном плане, тем, кто не способствует процветанию общества», останется только наполнять «класс бесполезных людей» [11]. Выступая на Международном экономическом форуме в Давосе

в 2020 г., ученый предупреждал о рисках, которые человечество получило в связи с триумфальным шествием искусственного интеллекта по странам мира.

Говоря о возможных сценариях развития человечества, Юваль Ной Харари предположил, что большая часть профессий, которые приобретаются сегодня молодыми поколениями, станут ненужными, когда они вырастут, обзаведутся семьями, обрстут имуществом. Сможет ли, говорит он, водитель грузовика, замененного машиной с автопилотом, переучиться на ландшафтного дизайнера или учителя йоги? Уже сегодня налицо множество ситуаций, когда человек, овладевший выбранной профессией в молодые годы, годам к 40 или 50 видит, что обществу он с этим умением и знанием не нужен.

Выводы. Где же выход из этого вызова XXI века? Как противостоять назревающей конфликтогенности с искусственным интеллектом? Что рекомендовать подрастающим детям поколений Z и NEXT?

Очевидно, что главным качеством «индивидуума XXI века» становится гибкость, способность переучиваться, умение подстраиваться под новые тренды быстро меняющейся среды. Следует переставать конкурировать с машинами там, где они намного превосходят человека: в памяти, скорости выбора лучшего варианта, логике и в других интеллектуальных операциях.

Что же неподвластно машине?

Да, это та самая главная, родовая способность человека, которая тысячи и тысячи лет назад подтолкнула его к изображению на стенах пещеры образов угрожающих ему повседневно диких зверей, на которых он охотился и хотел таким образом стать сильнее психологически, подняться над животным миром. История повторяется: сегодня человеку необходимо стать сильнее машин и для этого существует все тот же древний и вечный путь – творчество. Изумительное качество человека, двигавшее его веками по пути прогресса – **способность придумать то, чего не было раньше**. Мы называем это человеческое качество **творчеством, креативностью**, неважно как, смысл всегда один: найти новое, то, чего еще не было в природе, социуме, не воспроизводится программным алгоритмом, машиной, которая при всей мощи ее вычислительных способностей не может придумать нечто, что не предусмотрено программой. Или все-таки когда-то сможет?! Оставим этот вопрос для фантастов, ибо вера в силу человеческого духа и неисчерпаемости разума пока еще сильна.

Сегодняшняя новая реальность такова, что экономический и прочий прогресс этноса, страны связан не только с размерами ее территории, владением

полезными ископаемыми (хорошее подтверждение этому тезису – страны Африки), но, в первую очередь, с уровнем интеллектуального потенциала населяющих ее людей. Как говорится, «качество мозгов», человеческий капитал становится сегодня главным условием позитивной динамики ведущих экономик мира. В этой ситуации «изюминкой на торте» выступают люди, широко образованные, с гибким мышлением и способные креативно мыслить, именно они создают передовые сценарии развития и создают технологии, которых ранее не было.

В нашем исследовании мы рассмотрели с позиции молодого поколения конфликтогены, которые возникают из-за входящего в нашу жизнь искусственного интеллекта. С одной стороны, это не повод для панических настроений – новое не всегда рождается безболезненно, с другой – предупрежден, значит вооружен. Еще Роджер Бэкон говорил, что «знание – сила». Мы знаем о тех проблемах, которые грядут в эпоху цифровизации, наша задача – подготовить подрастающее поколение, смену к новым реалиям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Соколовская И. Э., Волочков И. В. Потребности человека Smart Nations в эпоху искусственного интеллекта // «Smart Technologies» for Society, State and Economy: Inst. of Sci. Communications conf. ISC 2020. Springer, 2020. P. 866–872.
2. Sokolovskaya I. E., Tseveen Ts. Capitalization of the education sector: problems and prospects // 60th International scientific conference on economic and social development – XX International social congress (ISC 2020). Moscow, 2020. P. 524–532.
3. Тоффлер Э. Третья волна. Москва: АСТ, 1999. 795 с.
4. Соколовская И. Э. Психические благоденствие (благополучие) и доверие общества в условиях неопределенности // Общество. Доверие. Риски: материалы Ежегод. Междунар. форума. Москва, 2020. С. 252–257.
5. Феоктистов А. Поколения ДО, X, Z и поколение Миллениум Y. // Проза.ру. URL: <https://proza.ru/2019/04/07/663> (дата обращения: 20.12.2021).
6. Соловьев А. В. Культурная динамика информационного общества: от пост- к протокультуре: дис. ... д-ра филос. наук: 24.00.01. Санкт-Петербург, 2009. 357 с.
7. Ожиганова Е. М. Теория поколений Н. Хоуа и В. Штрауса. Возможности практического применения. Бизнес-образование в экономике знаний, 2015. №1. С. 94–97.
8. Клименко А. Г. XYZ. Три буквы латинского алфавита, три поколения, три эпохи // Southern Almanac of Scientific Research. 2017. №3. С. 71–74.
9. Асатуллин Б. Р. Влияние электронной коммуникации на современное общество // Язык. Культура. Коммуникация. 2017. №1. Ст. 34. С. 1–4.
10. Рыжков Д. Л. «Информационное общество»: к вопросу о содержании и использовании понятий // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. 2011. Т. 2, №3. С. 171–178.
11. Парасюк Н. В. Рецензия на книгу Юваль Ной Харари «Sapiens: краткая история человечества». (М., Синдбад, 2018) // Вестник РУДН. Серия: Всеобщая история. 2018. Т. 10, №2. С. 207–211. DOI: 10.22363/2312-8127-2018-10-2-207-211.

REFERENCES

1. Sokolovskaya I. E., Volochkov I. V. Smart Nation human needs in the era of artificial intelligence. «Smart Technologies» for Society, State and Economy: Inst. of Sci. Communications conf. ISC 2020. Springer, 2020, pp. 866–872. (In Russ.).
2. Sokolovskaya I. E., Tseveen Ts. Capitalization of the education sector: problems and prospects. 60th International scientific conference on economic and social development – XX International social congress (ISC 2020). Moscow, 2020, pp. 524–532.
3. Toffler E. *The third wave*. Moscow, AST, 1999, 795 p. (In Russ.).
4. Sokolovskaya I. E. Mental well-being (welfare) and public trust under uncertainty conditions. *Society. Trust. Risks: proc. of annu. Intern. forum*. Moscow, 2020, pp. 252–257. (In Russ.).
5. Feoktistov A. Generations before, X, Z and generation Y Millennium. *Prose.ru*. URL: <https://proza.ru/2019/04/07/663> (accessed 12.20.2021). (In Russ.).
6. Soloviev A. V. Cultural dynamics of the information society: from post- to protoculture: diss. theses. Saint Petersburg, 2009, 357 p. (In Russ.).
7. Ozhiganova E. M. Theory of N generations by Howe and V. Strauss. Practical application possibilities. *Business education in the knowledge economy*, 2015, no. 1, pp. 94–97. (In Russ.).
8. Klimenko A. G. XYZ. Three letters of the Latin alphabet, three generations, three epochs. *Southern Almanac of Scientific Research*, 2017, no. 3, pp. 71–74. (In Russ.).
9. Asatullin B. R. Influence of electronic communication on modern society. *Language. Culture. Communication*, 2017, no. 1, art. 34, pp. 1–4. (In Russ.).

10. Ryzhkov D. L. «Information society»: on the issue of the concept content and use. *Bulletin of A. S. Pushkin Leningrad State University*, 2011, vol. 2, no. 3, pp. 171–178. (In Russ.).
11. Parasyuk N. V. Review of the book by Yuval Noah Harari «Sapiens: a brief history of mankind». (M., Sinbad, 2018). *Bulletin of RUDN. Series: Universal History*, 2018, vol. 10, no. 2, pp. 207–211. DOI: 10.22363/2312-8127-2018-10-2-207-211. (In Russ.).

Информация об авторе

Соколовская Ирина Эдуардовна – доктор психологических наук, профессор кафедры социологии, психологии управления и истории, Государственный университет управления (Российская Федерация, 109542, Москва, Рязанский пр-т, д. 99, e-mail: i.e.sokol@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 18.10.2021.

После доработки 03.01.2022.

Принята к публикации 10.01.2022.

Information about the author

Irina E. Sokolovskaya – Doctor of Psychological Science, Professor of the Department of Sociology, Psychology of Management and History, State University of Management (99, Ryazansky Prospekt, Moscow, 109542, Russian Federation, e-mail: i.e.sokol@yandex.ru).

The paper was submitted 18.10.2021.

Received after reworking 03.01.2022.

Accepted for publication 10.01.2022.

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-5

УДК 02+01+002.2

Оригинальная научная статья

Научная специальность «Библиотековедение, библиографоведение и книговедение» и профильные диссертационные исследования (1999–2020)

Е. Б. Артемьева

*Государственная публичная научно-техническая библиотека Сибирского отделения
Российской академии наук
Новосибирский государственный педагогический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: artemyeva@spsl.nsc.ru*

О. В. Макеева

*Государственная публичная научно-техническая библиотека Сибирского отделения
Российской академии наук
Новосибирский государственный педагогический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: makeeva@spsl.nsc.ru*

Аннотация. В современном мире происходят глобальные изменения во всех сферах общества, в том числе в экономике, науке, образовании и культуре. В связи с этим становятся актуальными детальный анализ и осмысление происходящих процессов с целью выработки определенной стратегии. В 2021 г. Министерством науки и высшего образования был принят Приказ «Об утверждении номенклатуры научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени <...>», опубликована номенклатура научных специальностей, в которую специальность 05.25.03 «Библиотековедение, библиографоведение и книговедение» (отрасли: педагогические, исторические, филологические, технические науки) не была включена¹. Авторы воссоздают картину формирования и становления профильной научной специальности, представления ее в номенклатуре научных специальностей, по которым осуществляется присуждение ученых степеней, начиная с 1957 г., подробно анализируют статистические материалы по подготовке научных кадров высшей квалификации в аспирантуре, проведению защит диссертаций в 1999–2020 гг., осуществляют обобщение сведений, дают им оценку и рассматривают проблемы и векторы развития специальности с целью обоснования включения специальности «Библиотековедение, библиографоведение и книговедение» в новую номенклатуру научных специальностей, продолжения осуществления подготовки научных кадров высшей квалификации в аспирантуре и проведения профильных исследований. В статье аргументировано, что последствия проводимых реформ в науке привели к трансформациям, замедлившим ротацию научных кадров, угасанию деятельности диссертационных советов и научных школ по библиотековедению, библиографоведению и книговедению в регионах и осложнению развития библиотечно-информационной науки в целом.

Ключевые слова: номенклатура научных специальностей, специальность «Библиотековедение, библиографоведение и книговедение», реформирование науки, подготовка научных кадров, аспирантура, диссертационные советы, защиты диссертаций, библиотечно-информационная наука

Для цитирования: Артемьева Е. Б., Макеева О. В. Научная специальность «Библиотековедение, библиографоведение и книговедение» и профильные диссертационные исследования (1999–2020) // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №4. С. 36–46. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-5>

¹ 27 сентября 2021 г. был принят «Приказ о внесении изменений в номенклатуру научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени, утвержденную приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 24 февраля 2021 г. № 118...», в которую специальность «Библиотековедение, библиографоведение и книговедение» уже была включена (специальность: 5.10.4 «Библиотековедение, библиографоведение и книговедение», отрасли: педагогические, исторические, филологические, культурология), но Министерством юстиции РФ приказ был зарегистрирован 21 декабря 2021 г., то есть после того, как статья была сдана в печать. URL: <https://cdnimg.rg.ru/pril/223/50/55/66466.pdf> (дата обращения: 22.12.2021).

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-5

Full Article

Scientific specialty «Library science, bibliography science and bibliography» and specialized dissertation research (1999–2020)

Artemyeva, E. B.

*State Public Scientific Technological Library of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences
Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: artemyeva@spsl.nsc.ru*

Makeeva, O. V.

*State Public Scientific Technological Library of the Siberian Branch of the Russian Academy of Science
Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: artemyeva@spsl.nsc.ru*

Abstract. In the modern world, global changes are taking place in all spheres of society, including economy, science, education and culture. In this regard, a detailed analysis and comprehension of ongoing processes become relevant to develop a specific strategy. In 2021, the Ministry of Science and Higher Education adopted the Order «On the approval of the nomenclature of scientific specialties for which scientific degrees are awarded <...>»; the nomenclature of scientific specialties was published, where specialty 05.25.03 «Library Science, Bibliography science and Bibliology» was not reflected (among pedagogical, historical, philological, technical sciences). This document came next to a draft nomenclature of scientific specialties (2020), which was widely discussed by the scientific community. The library community and representatives of university science carried out a number of activities aimed at changing the situation. The authors recreate the picture of forming and growing the profile scientific specialty, including its presentation in the nomenclature of scientific specialties for which scientific degrees are awarded since 1957; analyze statistic materials on post-graduate training of highly qualified scientific personnel and activity to defense dissertations in 1999–2020; generalize and assess the data, consider the problems and vectors of this specialty development to justify the inclusion of the specialty «Library Science, Bibliography Science and Bibliology» in the new nomenclature of scientific specialties to continue the training of highly qualified scientific personnel in graduate school, and to carry out specialized research. The article argues that the consequences of the ongoing reforms in science have led to transformations, slowing down the rotation of scientific personnel, extinguishing the activities of dissertation councils and scientific schools in library science, bibliography and bibliography in the regions and complicating the development of library and information science in general.

Keywords: nomenclature of scientific specialties, specialty «Library Science, Bibliography Science and Bibliology», science reformation, scientific personnel training, postgraduate studies, dissertation councils, thesis defense, library and information science.

Citation: Artemyeva E. B., Makeeva O. V. [Scientific specialty «Library science, bibliography science and bibliography» and specialized dissertation research (1999–2020)]. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 4, pp. 36–46. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-5>

Введение. В 2020 г. Министерством науки и высшего образования Российской Федерации (Минобрнауки РФ) научному сообществу был представлен проект новой номенклатуры научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени, куда **не вошли** более сотни специ-

альностей, ранее представленных в документе 2017 г.², в том числе специальность 05.25.03 «Библиотечноеведение, библиографоведение и книговедение» (педагогические, исторические, филологические и технические науки). Специалисты в области библиотечно-информационной деятель-

² Приказ от 23 октября 2017 г. № 1027 «Об утверждении номенклатуры научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени (с изменениями на 23 марта 2018 г.)»; Приложение. Номенклатура научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени (с изменениями на 23 марта 2018 года). Утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 октября 2017 г. № 1027. (Утратил силу с 17 апреля 2021 г. на основании приказа Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 24 февраля 2021 г. № 118) // Электронный фонд нормативно-правовых документов. URL: <https://docs.cntd.ru/document/542610966> (дата обращения: 05.10.2021).

ности и книжного дела провели ряд мероприятий по обсуждению текущего положения дел: были организованы круглые столы и дискуссии, информация которых нашла отражение на страницах научных журналов «Библиосфера» [1] и «Вестник культуры и искусств» [2]; опубликованы статьи в сборниках материалов научных конференций [3], где специалисты старались доказать актуальность и жизнеспособность специальности; были направлены письма в Минобрнауки с просьбой «вернуть» научную специальность в Номенклатуру. Тем не менее 24 февраля 2021 г. Министерством науки и высшего образования РФ был принят приказ № 118 «Об утверждении номенклатуры научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени, и внесении изменения в Положение о совете по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, утвержденное приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 ноября 2017 г. № 1093» (зарегистрирован 06.04.2021 № 62998)³, опубликована номенклатура научных специальностей, в которую специальность 05.25.03 «Библиотечное дело, библиографоведение и книговедение» не была включена. Несмотря на это решение, обращения представителей ведущих библиотек и профильных вузов страны в Минобрнауки РФ продолжались, библиотечная общественность выступила в защиту специальности и за ее возвращение в «Номенклатуру научных специальностей». Обращение в Министерство науки и высшего образования по этому вопросу подписали 219 ведущих ученых и специалистов страны (материалы публиковались на сайте Российской государственной библиотеки⁴). Имеются сведения о том, что просьбы-предложения библиотечного сообщества учтены⁵ в проекте приказа Минобрнауки и наша научная специальность будет включена в номенклатуру специальностей: шифр и наименование области науки: 5. Социальные и гуманитарные науки; шифр и наименование группы научных специальностей: 5.10 Искусствоведение и культурология; шифр и наименование научной специальности 5.10.4 Библиотечное дело, библиографоведение и книговедение (отрас-

ли науки: педагогические, исторические, филологические, культурология). В настоящее время мы надеемся на внесение поправок в этот важный для ученых документ.

Постановка задачи. С учетом сложившейся ситуации мы посчитали необходимым аргументировать целесообразность включения специальности «Библиотечное дело, библиографоведение и книговедение» в номенклатуру специальностей, по которым присуждаются ученые степени, утвержденную Министерством науки и высшего образования 24 февраля 2021 г. для определения дальнейшей стратегии. *Цель статьи:* воссоздание картины формирования и становления научной специальности «Библиотечное дело, библиографоведение и книговедение», представления ее в номенклатуре научных специальностей, по которым осуществляется присуждение ученых степеней, на основе результатов анализа и обобщения материалов по подготовке научных кадров высшей квалификации в аспирантуре, проведению защит диссертаций в 1999–2020 гг., для определения дальнейших векторов развития научной деятельности в области библиотечного и книжного дела.

Методика и методология исследования. Используя исторический и проблемно-хронологический методы, методы статистического (анализа рядов динамики) и сравнительного анализа, авторы воссоздают картину формирования и развития научной специальности в области библиотечного и книжного дела, представления ее в номенклатуре научных специальностей, по которым осуществляется присуждение ученых степеней, выявляют, систематизируют, анализируют материалы по подготовке научных кадров высшей квалификации в аспирантуре, проведению защит диссертаций в 1999–2020 гг., осуществляют обобщение сведений, рассматривая их в тесной взаимосвязи и совокупности, дают им оценку и определяют проблемы и векторы развития специальности.

Результаты. Номенклатура научных специальностей. Как указывал библиотечный деятель Юрий Николаевич Столяров в статье, которая не утратила своей актуальности, «практика составления в нашей стране Номенклатуры, или перечня научных

³ Об утверждении номенклатуры научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени, и внесении изменения в Положение о совете по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, утвержденное приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 ноября 2017 г. № 1093: Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 24.02.2021 № 118 (Зарегистрирован 06.04.2021 № 62998) // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202104060043?index=26&rangeSize=1> (дата обращения: 05.10.2021).

⁴ Письмо в защиту научной специальности «Библиотечное дело, библиографоведение, книговедение» // Российская государственная библиотека: официальный сайт. URL: <https://www.rsl.ru/ru/all-news/05-25-03> (дата публикации: 17.05.2021 г.) (дата обращения: 05.10.2021).

⁵ Книговедов хотят присуждать кандидатские и докторские ученые степени // Парламентская газета. 6 сент. 2021. URL: <https://www.pnp.ru/social/knigovedam-khotyat-prisuzhdat-kandidatskie-i-doktorskie-uchenye-stepeni.html>; <https://news.rambler.ru/science/47153203-knigovedam-hotyat-prisuzhdat-kandidatskie-i-doktorskie-uchenye-stepeni/> (дата обращения: 05.10.2021).

специальностей, имеет своим истоком 1819 г., когда появились выражения «род науки» и «класс науки», и ученые степени присуждались по 17 таким родам, или классам. В Положении об испытаниях на ученые степени (1834 г.) появилось понятие «разряд». Число разрядов постоянно возрастало и к 1917 г. их стало 55. Но Декретом Совета Народных Комиссаров «О некоторых изменениях в составе и устройстве государственных ученых и высших учебных заведений Российской Республики» в 1918 г. ученые степени доктора, магистра и все связанные с этим права и преимущества были упразднены» [4, с. 23].

Подготовка специалистов библиотечного и книжного дела в аспирантуре начала осуществляться в нашей стране с 1930 г. В это время была открыта аспирантура в Государственной библиотеке СССР им. В.И. Ленина⁶ (сейчас Российская государственная библиотека, Москва), в 1934 г. при Государственной публичной библиотеке в Ленинграде (ныне Российская национальная библиотека, Санкт-Петербург) также была организована аспирантура⁷, впоследствии начали функционировать аспирантуры при вузах, осуществляющих подготовку специалистов в области библиотечной деятельности и книжного дела.

В 1934 г. было издано постановление Совета Народных Комиссаров [«Об ученых степенях и званиях» системы аттестации научных и научно-педагогических кадров, где отрасли наук были представлены укрупненно, в восьми категориях. На государственном уровне был решен вопрос и о присвоении ученых степеней и званий работникам в области библиотековедения и библиографии⁸. За защиту первых диссертаций по библиографии или библиотековедению (конец 1930-х гг.) можно было присуждать ученую степень только педагогических наук.

В 1937 г. установлено уже 18 отраслей наук, по которым присуждались ученые степени» [4, с. 23].

Во введенной в 1957 г. «Номенклатуре специальностей аспирантской подготовки в вузах и научно-исследовательских институтах СССР и перечне специальных предметов кандидатских

экзаменов» библиография и библиотековедение уже рассматривались как дисциплины, относящиеся либо к педагогике, либо к истории СССР. В номенклатуре 1962 г. (свыше 400 специальностей в 19 классах наук) в классе «Филологические науки» появилось книговедение. Что касается библиографии и библиотековедения, то этой специальностью замыкался класс «Педагогические науки». В 1963 г. библиография и библиотековедение были объединены в одну специальность в классе педагогических наук [4, с. 23–24].

Современный вид номенклатуры приобрела в 1972 г.: библиография, библиотековедение и книговедение вошли в группу «Научно-техническая информация» («Библиография и библиотековедение» – номер специальности 05.25.03 (технические, исторические, педагогические науки), а «Книговедение» – 05.25.04 (исторические и филологические науки), в номенклатурах 1977 и 1984 г. больших изменений не произошло, но специальности стали называться «Библиотековедение и библиографоведение» и «Книговедение», в 1999 г. эти специальности были объединены в одну 05.25.03 – «Библиотековедение, библиографоведение и книговедение» (педагогические, исторические, филологические и технические науки) [4]. Номенклатура потом переутверждалась в 2001, 2009, 2012 и 2017 г.⁹ Эта проблема активно обсуждалась в профессиональной печати (см., напр.: [5]). В феврале 2021 г., как мы уже указали в начале статьи, была утверждена новая номенклатура, и специальности «Библиотековедение, библиографоведение и книговедение» в ней не оказалось. Хотя при разработке этого документа специалистами отмечалось, что «утверждаемая номенклатура отвечает современным научным тенденциям, международным принципам классификации научных направлений, в частности принятым Организацией экономического сотрудничества и развития (OECD – Organization for Economic Co-operation and Development, ОЭСР¹⁰)»¹¹. В международной классификации отраслей наук наша наука все же *представлена*: первый уровень 05.00.00 Social Sciences; второй уро-

⁶ История РГБ. // Российская государственная библиотека: официальный сайт. <https://www.rsl.ru/ru/about/history/> (дата обращения: 05.10.2021).

⁷ История. От императорской публичной – к Российской национальной // Российская национальная библиотека: официальный сайт. URL: http://nlr.ru/history_nlr/RA2745/period-grazhdanskoy-voyny (дата обращения: 05.10.2021).

⁸ История. От императорской публичной – к Российской национальной // Российская национальная библиотека: официальный сайт. URL: http://nlr.ru/history_nlr/RA2745/period-grazhdanskoy-voyny (дата обращения: 05.10.2021).

⁹ См.: Номенклатура и паспорта специальностей. PhD в России. Портал аспирантов и докторантов. URL: <https://phdru.com/laws/nomenklatura/#section2> (дата обращения: 05.10.2021).

¹⁰ Организация экономического сотрудничества и развития (OECD – Organization for Economic Co-operation and Development). URL: https://www.economy.gov.ru/material/directions/vneshneekonomicheskaya_deyatelnost/mnogostoronnee_ekonomicheskoe_sotrudnichestvo/oestr/ (дата обращения: 10.10.2021).

¹¹ Утверждена новая номенклатура научных специальностей // МГИМО: официальный сайт. URL: <https://mgimo.ru/about/news/main/utverzhdennaya-nomenklatura-nauchnykh-spetsialnostey/> (дата обращения: 05.10.2021).

вень – 05.08.00 Media and communication; третий уровень – 05.08. NU INFORMATION SCIENCE & LIBRARY SCIENCE¹². В связи с этим хочется верить, что так будет и в нашей стране.

В этой сложной ситуации мы посчитали целесообразным представить некоторые итоги научной деятельности в области библиотечного и книжного дела.

Аспирантуры и диссертационные советы

Рассмотрим ситуацию с подготовкой специалистов в аспирантуре и профильными диссертационными исследованиями в 1999–2008 гг. (наиболее активный период защит профильных диссертаций) и 2009–2020 гг. Именно с 2009 г. начались отрицательные «подвижки» в этой области.

В 2010 г. в научном журнале «Научные и технические библиотеки» была опубликована статья, где нами кратко представлена деятельность аспирантур и диссертационных советов по защите докторских и кандидатских диссертаций по специальности 05.25.03 «Библиотековедение, библиографоведение и книговедение», приведены результаты статистического анализа показателей их работы за 1999–2008 гг. [6]. В частности, мы отмечали, что по специальности 05.25.03 подготовка научно-педагогических кадров осуществлялась в 15 научных учреждениях (вузах и научных библиотеках):

- 1) Московском государственном университете культуры и искусств (МГУКИ);
- 2) Санкт-Петербургском государственном университете культуры и искусств (СПГУКИ);
- 3) Московском государственном университете печати (МГУП);
- 4) Казанском государственном университете культуры и искусств (КазГУКИ);
- 5) Краснодарском государственном университете культуры и искусств (КрГУКИ);
- 6) Челябинской государственной академии культуры и искусств (ЧГАКИ);
- 7) Государственной публичной научно-технической библиотеке Сибирского отделения Российской академии наук (ГПНТБ СО РАН, Новосибирск);
- 8) Российской государственной библиотеке (РГБ, Москва);
- 9) Самарской государственной академии культуры и искусств (СГАКИ);
- 10) Белгородском государственном институте культуры и искусств;

- 11) Кемеровском государственном университете культуры и искусств;
- 12) Орловском государственном институте искусств и культуры;
- 13) Хабаровском государственном институте культуры и искусств;
- 14) Санкт-Петербургском университете технологии и дизайна;
- 15) Тамбовском государственном университете.

Диссертационные советы по специальности 05.25.03 «Библиотековедение, библиографоведение и книговедение» (отрасли науки, педагогические, исторические, филологические¹³) в эти годы действовали в десяти учреждениях: первых девяти организациях, названных выше, и Библиотеке Академии наук (БАН, Санкт-Петербург).

Во время очередной реформы Высшей аттестационной комиссией (ВАК) в 2007–2008 гг. был утвержден список диссертационных советов, имеющих право принимать к защите диссертации на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук. В этом списке было 8 научных организаций, имеющих право принимать к защите диссертации по специальности 05.25.03: *семь докторских диссертационных советов*, в которых можно было защищать как кандидатские, так и докторские диссертации: Казанский ГУКИ (педагогические, исторические науки); Краснодарский ГУКИ (педагогические науки); Московский ГУКИ (педагогические науки); Санкт-Петербургский (филологические и педагогические науки); Челябинская ГАКИ¹⁴ (педагогические и исторические науки); Российская государственная библиотека (педагогические и исторические науки); Московский государственный университет печати¹⁵ (филологические и исторические науки), *и один кандидатский* – действующий на базе Государственной публичной научно-технической библиотеки Сибирского отделения РАН (исторические и педагогические науки). В конце 2012 г. диссертационный совет ГПНТБ СО РАН был закрыт, поскольку право принимать диссертации к защите уже было разрешено только докторским советам.

После реформы не все диссертационные советы смогли пройти реоформление и получить статус докторских. Так, некоторые советы приостанавливали свою деятельность, а потом возобновляли ее: диссертационные советы в Казанском и Челябинском государственных институтах культуры; ГПНТБ СО РАН предпринимала две попыт-

¹² Коды международной классификации (OECD). URL: <http://nich.stihi24.ru/wp-content/uploads/2016/02/oecd.pdf> (дата обращения: 10.10.2021).

¹³ Предусмотрена защита диссертаций по специальности 05.25.03 и по техническим наукам, но в статье мы их не рассматриваем.

¹⁴ С 2014 г. университеты и академии культуры постепенно были преобразованы в институты.

¹⁵ В 2016 г. МГУП был реорганизован совместно с Университетом машиностроения (МАМИ), став Высшей школой печати и медиаиндустрии Московского политехнического университета (ВШПИМ МПУ). Ныне осуществляет комплексную подготовку специалистов для всего спектра профессий в медиаиндустрии.

ки создания объединенного диссертационного совета – сначала совместно с Кемеровским государственным институтом культуры и Новосибирским государственным педагогическим университетом в 2012 г., а потом с Челябинским государственным институтом культуры в 2019 г. (после того, как и деятельность диссертационного совета в Челябинске была прекращена). *В настоящее время диссертационных советов осталось 5: три совета в Москве (МГИК, РГБ, Московский политехнический университет), один в Санкт-Петербурге (СПбГИК) и один в Казани (КазГИК).* При этом на Урале, в Сибири и на Дальнем Востоке – огромном регионе нашей страны – не осталось ни одного (!) действующего совета по защите диссертаций.

За диссертационными советами в связи с изменениями в системе образования последовало сокращение сети аспирантур по нашей специальности, так как не все были готовы и/или могли переоформить необходимые документы. Кроме того, в аспирантурах при сохранении профиля подготовки «Библиотековедение, библиографоведение и книговедение» изменились направления подготовки¹⁶. Например, Казанский, Орловский, Санкт-Петербургский, Челябинский, государственный институты культуры – направления подготовки: 51.06.01 – Культурология; в Кемеровском государственном институте культуры – направления подготовки: 51.00.00 Культуроведение и социокультурные проекты; в Московском государственном институте культуры – направления подготовки: 45.06.01 – Языкознание и литературоведение и 42.06.01 – Средства массовой информации и информационно-библиотечное дело; в Белгородском государственном институте культуры – направления подготовки: 45.06.01 – Языкознание и литературоведение; в ГПНТБ СО РАН – направления подготовки: 42.06.01 – Средства массовой информации и информационно-библиотечное дело и т. д.

Такие трансформации в направлениях подготовки научных кадров высшей квалификации значительно повлияли на развитие отрасли в целом, поскольку стало сложнее планировать и осуществлять научные исследования в соответствии с паспортом специальности.

Центр защит диссертаций переместился в Москву, Санкт-Петербург и Казань, поступление в аспирантуру сократилось, поскольку существенно обострились два вопроса: финансовый, связанный с оплатой обучения (бюджетное финансирование мест в аспирантуре практически

не осуществлялось), и организационный, вызванный необходимостью регулярно решать вопросы с отпусками на обучение в учреждениях.

Отсутствие (или малое количество) бюджетных мест в настоящее время является существенной проблемой для специалистов, чья деятельность связана с информационно-библиотечным делом, особенно удаленного от центра страны Сибирско-Дальневосточного региона, поскольку обуславливает недоступность получения третьего уровня высшего образования – подготовки кадров высшей квалификации. Ранее существенный вклад в подготовку научных кадров высшей квалификации в указанной сфере в регионе всегда вносила ГПНТБ СО РАН.

Аспирантура в библиотеке функционирует с 1967 г., то есть более 50 лет. Все эти годы по программам аспирантуры осуществлялась подготовка научных кадров высшей квалификации по научной специальности 05.25.03 «Библиотековедение, библиографоведение и книговедение». Обучено в аспирантуре за этот период было около 200 человек, в 1967–2014 гг. функционировал еще институт соискательства, в котором было подготовлено 69 специалистов. Защитили диссертации около 60% обучившихся. Выпускники аспирантуры ГПНТБ СО РАН ныне являются директорами и ведущими специалистами центральных библиотек субъектов РФ, академических библиотек, библиотек высших и средних учебных заведений не только Сибирского и Дальневосточного федеральных округов (СФО и ДВФО), но и учреждений, расположенных в городах центральных округов России, в Москве и Санкт-Петербурге (см., напр.: [7–12]). Подготовкой аспирантов занимались и занимаются сейчас штатные сотрудники библиотеки, в числе которых в 2020 г. – 11 докторов и 34 кандидата наук.

В настоящее время ГПНТБ СО РАН является не только одним из ведущих научно-исследовательских институтов в области библиотековедения, библиографоведения, книговедения и информатики, крупнейшей за Уралом библиотекой научно-технического профиля, но и одним из старейших учреждений, осуществляющих образовательную деятельность в области подготовки научных кадров высшей квалификации и дополнительного профессионального образования в Сибирско-Дальневосточном регионе.

До реформы системы высшего профессионального образования аспирантуре ГПНТБ СО РАН ежегодно выделялись бюджетные места. Так, с 2008 по 2013 г. ГПНТБ СО РАН выделено

¹⁶ См.: Перечень направлений подготовки высшего образования – подготовки кадров высшей квалификации по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре: утв. приказом Минобрнауки России от 1 декабря 2016 г. № 1508 (в приложение внесены изменения) // Гарант.ру. URL: <https://base.garant.ru/70480868/172a6d689833ce3e42dc0a8a7b3cddf9/> (дата обращения: 05.10.2021).

22 бюджетных места, на которые были приняты аспиранты, 72% из которых успешно завершили обучение, а 19% получили ученую степень кандидата наук.

После проведения реформы высшего образования в РФ библиотекой была переоформлена лицензия и получено свидетельство о государственной аккредитации образовательной деятельности (аспирантура) по направлению подготовки 42.06.01 Средства массовой информации и информационно-библиотечное дело и с 2015 г. реализуется основная профессиональная образовательная программа (ОПОП) подготовки научно-педагогических кадров по профилю «Библиотековедение, библиографоведение и книговедение».

В настоящее время подготовка обучающихся на основе бюджетных ассигнований в РФ осуществляется путем распределения мест по конкурсу контрольных цифр приема (КЦП) (обучение по профессиям, специальностям и направлениям подготовки за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов).

Всего на конкурс по распределению КЦП по направлению подготовки 42.06.01 Средства массовой информации и информационно-библиотечное дело ежегодно выделяется порядка 50 мест. Начиная с 2014 г. ГПНТБ СО РАН регулярно участвует в конкурсе; в 2015 г. было выделено 1 бюджетное место и в 2020 г. – 5, в 2021 г. – бюджетных мест не было. Методика, по которой происходит оценка организации и принимается решение о выделении КЦП, вызывает много вопросов, ведь даже ряд ведущих вузов страны, в том числе, например, Новосибирский государственный университет, в котором осуществляется обучение по указанному направлению, но по другой основной профессиональной образовательной программе высшего образования, несколько лет не получал мест по конкурсу. Немногочисленные бюджетные места, выделяемые на направление подготовки 42.06.01 Средства массовой информации и информационно-библиотечное дело, распределяются в основном среди вузов Центрального, Северо-Западного и Приволжского федеральных округов. Описанная ситуация негативно отражается не только на кадровой ситуации в библиотеках, которые лишаются возможности повышать компетенции своих специалистов, но и в целом на развитии библиотек, особенно научных, ведь развивать научно-исследовательскую и образовательную деятельность без специалистов высшей квалификации крайне затруднительно.

Учитывая, что доходы библиотечных специалистов, особенно в Сибирском и Дальневосточном ФО, невысоки, обучение по стоимости образовательных услуг Центрального и Северо-Западного ФО большинству персонала библиотек просто недоступно. По другим направлениям подготовки, по которым могут обучаться библиотечные специалисты в регионе (51.06.01 Культурология и 45.06.01 Языкознание и литературоведение), также ощущается нехватка бюджетных мест.

В аспирантуре ГПНТБ СО РАН с 2016 по 2020 г. каждый год на внебюджетной основе поступало от 1 до 5 человек, среди них были и специалисты из стран ближнего зарубежья. К сожалению, наша профессия не относится к высокооплачиваемым, поэтому многим из аспирантов бывает сложно несколько лет тратить определенный объем денежных средств на оплату обучения; необходимо предусмотреть и сопутствующие расходы – стоимость проезда к месту обучения и обратно, проживания во время сессий – из-за этого некоторые из них вынуждены прерывать обучение. Целевой прием в аспирантуру также затруднен по ряду причин; он может быть, например, вызван сложной финансовой обстановкой в библиотеках, которые могли бы выступить в роли заказчиков.

С нашей точки зрения, существовавшая до 2008 г. система подготовки специалистов в аспирантуре и функционировавшая сеть диссертационных советов удовлетворяла потребности регионов в подготовке научных кадров высшей квалификации, позволяла планомерно наращивать научный потенциал в области библиотековедения, библиографоведения и книговедения, способствовала активному проведению научно-исследовательских работ и защите диссертаций.

Для подтверждения этого вывода нами был проанализирован каталог авторефератов диссертаций РГБ как наиболее полный на предмет выявления авторефератов диссертаций по специальности «Библиотековедение, библиографоведение и книговедение»: первый период – с 1999 по 2008 г. (за 10 лет) и второй период – с 2009 по 2020 г. (за 12 лет), проведен сравнительный анализ показателей.

Было установлено, что за 1999–2008 гг. защищено 413 диссертаций по указанной специальности¹⁷. Наибольшее количество защит проведено в МГУКИ – 82, ГПНТБ СО РАН – 71 и СПГУКИ – 69. В среднем в год в стране соискатели защищали 41 диссертационную работу. В таблице 1 мы представили динамику количества защит диссертаций в диссертационных советах по годам и ко-

¹⁷ Приводимые данные о количестве защищенных диссертаций не являются абсолютно точными, их можно считать максимально приближенными к реальным, поскольку, по нашим наблюдениям, не все авторефераты отражены в каталоге РГБ, бывают случаи, что одна и та же диссертация представлена двумя авторефератами (в связи с переносом даты защиты или другими причинами).

личество защищенных диссертаций по областям исследования согласно паспорту специальности, который содержит 8 разделов¹⁸. Ряд диссертаций

было очень трудно классифицировать с учетом разделов паспорта специальности, поскольку наполнение разделов очень широкое [6].

Таблица 1. Количество защит в диссертационных советах, специальность 05.25.03, 1999–2008 гг. (10 лет)

Table 1. Number of defenses in dissertation councils, specialty 05.25.03, 1999–2008 (10 years)

Вузы / научные библиотеки												
Разделы паспорта специальности	МГУКИ	СПГУКИ	МГУП	КазГУКИ	КрГУКИ	СГУКИ	ЧГАКИ	ГПНТБ СО РАН	БАН	РГБ	Всего	%
Теория б-вед, б-гр.	3	2			1		2				6	1%
История книги, кн. культуры и библиотек	6	4	12	1	4			27		8	62	15%
Б-ка, б-графия	25	25		7	22	10	2	22	10	9	132	32%
Филолог. аспекты		10	45								55	13%
Организ., управл.	17	9		3	7			7		4	47	11%
Эконом., маркетинг	3	2			2			1			8	2%
Читатели, кадры б-к	20	12		11	10	2		6	1	9	70	17%
Технологич. обесп., ЭР	8	5		3	3			8	2	3	32	8%
Всего	82	69	57	25	49	12	2	71	13	33	413	100%

В следующий период, с 2009 по 2020 г. ситуация изменилась. Как мы уже указали, количество советов постепенно уменьшалось и в конечном итоге достигло 5 (произошло их сокращение с 1999 до 2020 г. с 10 до 5), сократилось и количество за-

щит диссертаций, причем значительно (413 было защищено в период 1999–2008 гг., в 2009–2020 гг. – 240), среднее количество защит диссертаций в год также сократилось в 2 раза (от 41 в 1999–2008 гг. до 20 – в 2009–2020 гг.) (табл. 1 и 2).

Таблица 2. Количество защит в диссертационных советах, специальность 05.25.03, 2009–2020 гг. (12 лет)

Table 2. Number of defenses in dissertation councils, specialty 05.25.03, 2009–2020 (12 years)

Вузы / научные библиотеки												
Разделы паспорта специальности	МГИК	СПБГИК	МГУП / политехн. ун-т	КазГИК	КрГИК до 2012 г.	СГИК	ЧГИК- до 2018 г.	ГПНТБ СО РАН до 2012 г.	БАН	РГБ	Всего	
Теория б-вед, б-гр.	3	3		1			2				9	4%
История книги, кн. культуры и библиотек			12	10			5	5		14	46	18%
Б-ка, б-графия	17	9		25	6		6	4		11	78	33%
Филолог. аспекты		11	16								27	11%
Организ., управл.	5	4		3	2					1	15	6%
Эконом., маркетинг											0	0%
Читатели, кадры б-к	12	7		9	11		7	1		3	50	21%
Технологич. обесп., ЭР	3	3		2	2		3	2			15	6%
Всего	40	37	28	50	21	0	23	12	0	29	240	100%

Если сравнить показатели количества защит кандидатских и докторских диссертаций, то картина повторяется: количество защит кандидатских диссертаций в 1999–2008 гг. – 360, док-

торских – 53, а в 1999–2020 гг. – соответственно – 215 и 25 (табл. 3 и 4). Налицо сокращение показателей в 1,6 и 2 раза. Таким образом, наблюдается отрицательная динамика. В таблицах

¹⁸ Паспорт специальности 05.25.03 «Библиотековедение, библиографоведение и книговедение». URL: <https://teacode.com/online/vak/p05-25-03.html> (дата обращения: 10.10.2020).

3 и 4 мы можем также видеть соотношение количества защищенных диссертаций по педагогическим наукам (их больше всего), историческим и филологическим.

ческим наукам (их больше всего), историческим и филологическим.

Таблица 3. Количество защит в диссертационных советах, специальность 05.25.03, 1999–2008 гг. (10 лет)

Table 3. Number of defenses in dissertation councils, specialty 05.25.03, 1999–2008 (10 years)

Ученые степени, специальность 05.25.03			
Отрасли науки	Канд. наук	Д-р наук	Всего
Педагогические	273	34	307 (74,4%)
Исторические	41	10	51 (12,3%)
Филологические	46	9	55 (13,3%)
Всего защит	360	53	413 (100%)

Таблица 4. Количество защит в диссертационных советах, специальность 05.25.03, 2009–2020 гг. (12 лет)

Table 4. Number of defenses in dissertation councils, specialty 05.25.03, 2009–2020 (12 years)

Ученые степени, специальность 05.25.03			
Отрасли науки	Канд. наук	Д-р наук	Всего
Педагогические	150	17	167 (69,5%)
Исторические	39	7	46 (19,2%)
Филологические	26	1	27 (11,3%)
Всего защит	215	25	240 (100%)

Заметим, что подобная ситуация сложилась не только по специальности «Библиотечное дело, библиографоведение и книговедение». В Сибирском федеральном округе в целом, начиная с 2005 г., наблюдалась отрицательная динамика численности аспирантов и докторантов (по всем отраслям). Так, в 2005 г. количество аспирантов в научных учреждениях СФО составляло 15 934 человека, а в 2019 г. – 9 191, количество докторантов в 2005 г. было 567 человек, а к 2019 г. сократилось до 59¹⁹.

Мы проанализировали статистические показатели деятельности диссертационных советов и количества защит диссертаций по специальности «Библиотечное дело, библиографоведение и книговедение» за 1999–2020 гг. и констатируем, что в стране за период с 1999 по 2020 г. было защищено всего 653 диссертации по специальности, из них кандидатских – 575, а докторских – 78. Ученая степень кандидата и доктора педагогических наук была присвоена – 474 специалистам (72,5%), исторических наук – 97 (14,9%), а филологических наук – 82 соискателям (12,6%). Несомненно, эта информация должна быть дополнена сведениями о тематике, теоретических и практических результатах проводившихся диссертационных исследований. Проблемных статей по сравнению с публикациями о достижениях отдельных диссертационных советов действи-

тельно мало, на что указывали специалисты, принимающие участие в дискуссии, материалы которой опубликованы в журнале «Библиосфера» (см. список источников к публикации [1, с. 87]). Несомненно, следует систематически проводить подробный анализ тематики, теоретической и практической значимости диссертационных исследований для определения стратегии развития библиотечной науки.

Выводы. Таким образом, в России сложилась ситуация, в которой последствия проводимых реформ в науке привели к трансформациям в области подготовки научных кадров высшей квалификации, к сокращению деятельности диссертационных советов, в том числе по научной специальности «Библиотечное дело, библиографоведение и книговедение», и к осложнению развития информационно-библиотечной науки в целом.

С изменением направлений подготовки аспирантур, закрытием диссертационных советов в регионах (как видим, диссертационные советы действуют в настоящее время только в Москве, Санкт-Петербурге и Казани) существенно замедлилась ротация научных кадров на местах, начала угасать деятельность научных школ. Учитывая, что большинство ведущих специалистов сейчас в пожилом возрасте, то процесс передачи знаний и опыта находится в стадии, близкой к остановке. Вместе с ними уйдет не только важная часть

¹⁹ Образование. Таблицы: 5.20. Численность аспирантов. 5.21. Численность докторантов // Регионы России. Социально-экономические показатели – 2020 г. URL: https://gks.ru/bgd/regl/b20_14p/Main.htm (дата обращения: 05.10.2021).

научной школы, но и будет утрачена та часть преимущественно в личных контактах – культура профессиональной культуры, которая передается общения и сотрудничества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Научная специальность 05.25.03 «Библиотековедение, библиографоведение и книговедение». Какие перспективы? / В. В. Брежнева, М. Я. Дворкина, О. А. Калегина, Н. В. Лопатина, Ю. Н. Столяров // Библиосфера. 2020. №3. С. 85–96. DOI: <https://doi.org/10.20913/1815-3186-2020-3-85-96>.
2. Берестова Т. Ф. Научная специальность «Библиотековедение, библиографоведение и книговедение». Результаты работы круглого стола «Быть или не быть? Вот в чем вопрос?» // Вестник культуры и искусств. 2020. №4. С. 129–138. DOI: <https://doi.org/10.20913/1815-3186-2020-3-85-96>.
1. Столяров Ю. Н. О возможности сохранить библиотековедение, библиографоведение и книговедение в номенклатуре научных специальностей // Культура: теория и практика. 2020. №3. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_42936778_80698068.pdf (дата обращения: 05.10.2021).
3. Столяров Ю. Н. Группа специальностей «Документальная информация» на грани исключения из Номенклатуры специальностей научных работников // Библиотековедение. 2011. №4. С. 22–27 DOI: <https://doi.org/10.25281/0869-608X-2011-0-4-22-27>.
4. Столяров Ю. Н. Новая угроза научным специальностям 05.25.03 и 05.25.05 // Книга. Культура. Образование. Инновации («Крым – 2016»): материалы Второго Междунар. проф. форума. Москва, 2016. С. 110–113.
2. Артемьева Е. Б. Подготовка научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского образования по специальности 05.25.03 «Библиотековедение, библиографоведение и книговедение» // Научные и технические библиотеки. 2010. №3. С. 17–32.
3. Гузнер И. А., Гузнер С. С., Аспирантура ГПНТБ СО РАН: время собирать... кадры // Библиосфера. 2008. №2. С. 71–75.
4. Артемьева Е. Б., Гузнер И. А. Подготовка научных кадров в области библиотечно-информационной деятельности в учреждениях Российской академии наук // Вклад информационно-библиотечной системы РАН в развитие отечественного библиотековедения, информатики и книговедения: юбил. науч. сб., посвящ. 100-летию Информ.-библ. совета Рос. акад. наук. Новосибирск, 2011. С. 281–291.
5. Артемьева Е. Б., Лютов С. Н. Расширение проблематики научных исследований в области регионально-го книговедения и библиотековедения (по итогам работы диссертационного совета при ГПНТБ СО РАН в 1996–2012 гг.) // Труды ГПНТБ СО РАН. 2013. Вып. 5. С. 335–347.
6. Макеева О. В. Исследования и разработки ученых Сибири и Дальнего Востока (по материалам авторефератов диссертаций 1996–2012 гг.) // Труды ГПНТБ СО РАН. 2014. Вып. 7. С. 256–262.
7. Макеева О. В. Авторефераты диссертаций как источник информации по методологии и методам исследования в библиотековедении (по материалам авторефератов диссертаций, защищенных в диссертационном совете при ГПНТБ СО РАН) // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2014. №3. С. 43–53.
8. Макеева О. В. Образовательная деятельность ГПНТБ СО РАН в области подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации // INFOLIB: информационно-библиотечный вестник. 2018. №2. С. 42–45.

REFERENCES

1. Brezhnev V. V., Dvorkina M. Ya., Kalegin O. A., Lopatina N. V., Stolyarov Yu. N. Scientific specialty 05.25.03 «Library science, bibliography and bibliology». What are the prospects? *Bibliosphere*, 2020, no. 3, pp. 85–96. DOI: <https://doi.org/10.20913/1815-3186-2020-3-85-96>. (In Russ.).
2. Berestova T. F. Scientific specialty «Library Science, Bibliography and Bibliology». Results of the round table «To be or not to be? That is the question?» *Bulletin of culture and arts*, 2020, no. 4, pp. 129–138. DOI: <https://doi.org/10.20913/1815-3186-2020-3-85-96>. (In Russ.).
3. Stolyarov Yu. N. On the possibility to keep library science, bibliography and book science in the nomenclature of scientific specialties. *Culture: theory and practice*, 2020, no. 3. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42936778_74823129.pdf (accessed 05.10.2021). (In Russ.).
4. Stolyarov Yu. N. The group of specialties «Documentary information» on the verge of exclusion in the Nomenclature of specialties of scientific workers. *Library science*, 2011, no. 4, pp. 22–27. DOI: <https://doi.org/10.25281/0869-608X-2011-0-4-22-27> (accessed 05.10.2021) (In Russ.).
5. Stolyarov Yu. N. A new threat to scientific specialties 05.25.03 and 05.25.05. *Book. Culture. Education. Innovations («Crimea-2016»): proceedings of the Second Intern. prof. forum*. Moscow, 2016, pp. 110–113. (In Russ.).
6. Artemyeva E. B. Training of scientific, pedagogical and scientific personnel in the system of postgraduate education in the specialty 05.25.03 «Library science, bibliography and bibliology». *Scientific and technical libraries*, 2010, no. 3, pp. 17–32. (In Russ.).

7. Guzner I. A., Guzner S. S., Postgraduate study of the State Public Scientific Technological Library of SB RAS: time to collect... personnel. *Bibliosphere*, 2008, no. 2, pp. 71–75. (In Russ.).
8. Artemyeva E. B., Guzner I. A. Training of scientific personnel in the field of library and information activities in the institutions of the Russian Academy of Sciences. *Contribution of the information and library system of the Russian Academy of Sciences to developing the national library science, computer science and bibliology: sci. coll. dedicated to the 100th anniversary of the Inform.-Libr. Council of Russ. Acad. of Sciences*. Novosibirsk, 2011, pp. 281–291. (In Russ.).
9. Artemyeva E. B., Lyutov S. N. Expansion of the scope of scientific research in the field of regional bibliography and library science (based on the results of the work of the dissertation council at the State Public Scientific Technical Library of the SB RAS in 1996–2012). *Proceedings of SPSTL SB RAS*, 2013, iss. 5, pp. 335–347. (In Russ.).
10. Makeeva O. V. Research and development of scientists of Siberia and the Far East (based on the materials of thesis abstracts of 1996–2012). *Proceedings of SPSTL SB RAS*, 2014, iss. 7, pp. 256–262. (In Russ.).
11. Makeeva O. V. Abstracts of dissertations as a source of information on methodology and research methods in library science (based on the materials of abstracts of dissertations defended in the dissertation council at the State Public Library for Science and Technology SB RAS). *Bulletin of Tomsk State University. Culturology and art history*, 2014, no. 3, pp. 43–53. (In Russ.).
12. Makeeva O. V. Educational activities of the State Public Scientific Technical Library of the SB RAS in the field of training highly qualified scientific and pedagogical personnel. *INFOLIB: information and library bulletin*, 2018, no. 2, pp. 42–45. (In Russ.).

Информация об авторах

Артемьева Елена Борисовна – доктор педагогических наук, главный научный сотрудник, заведующий отделом научно-исследовательской и методической работы, Государственная публичная научно-техническая библиотека Сибирского отделения Российской академии наук; профессор, Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630200, Новосибирск, ул. Восход, 15, e-mail: artemyeva@spsl.nsc.ru).

Макеева Оксана Владимировна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник отдела научно-исследовательской и методической работы, ученый секретарь, Государственная публичная научно-техническая библиотека Сибирского отделения Российской академии наук; доцент, Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630200, Новосибирск, ул. Восход, 15, e-mail: makeeva@spsl.nsc.ru).

Статья поступила в редакцию 22.10.2021.

После доработки 29.12.2021.

Принята к публикации 10.01.2022.

Information about the authors

Elena B. Artemyeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Chief Researcher, Head of the Department of Scientific-Research and Methodical Work, State Public Scientific Technological Library of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences; Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (15, Voskhod Str., Novosibirsk, 630200, Russian Federation, e-mail: artemyeva@spsl.nsc.ru).

Oksana V. Makeeva – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher of the Department of Research and Methodological Work, Scientific Secretary, State Public Scientific Technological Library of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences; Associate Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (15, Voskhod Str., Novosibirsk, 630200, Russian Federation, e-mail: makeeva@spsl.nsc.ru).

The paper was submitted 22.10.2021.

Received after reworking 29.12.2021.

Accepted for publication 10.01.2022.

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-6

УДК 331.104.371

Оригинальная научная статья

Проблемы управления человеческим капиталом вуза в условиях цифровизации образовательной среды

А. В. Гааг

Томский сельскохозяйственный институт – филиал Новосибирского ГАУ

Томск, Российская Федерация

e-mail: gaag85@mail.ru

О. В. Бутова

Томский сельскохозяйственный институт – филиал Новосибирского ГАУ

Томск, Российская Федерация

e-mail: butowao@yandex.ru

Н. Н. Рябова

Томский сельскохозяйственный институт – филиал Новосибирского ГАУ

Томск, Российская Федерация

e-mail: naryb@vtomske.ru

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к определению категории «человеческий капитал», тенденции развития человеческого капитала и системы его управления в вузах Российской Федерации. Определено, что проблема образовательной среды – одно из актуальных направлений современных педагогических исследований. Исследуются вопросы качественного изменения образовательной среды вузов в условиях преобладания в социально-экономических процессах нового технологического уклада, развития цифровой экономики. На основе анализа психолого-педагогической и экономической литературы, нормативно-правового обеспечения образовательного процесса, а также общей системы управления вуза и человеческим капиталом его профессорско-преподавательского состава, в частности анализа самого капитала, структурирована образовательная среда Томского сельскохозяйственного института – филиала Новосибирского ГАУ. Опираясь на результаты проведенных наблюдений процесса управления человеческим капиталом в вузе, анкетирования и интервьюирования его педагогических работников, расчета и анализа оценочных показателей человеческого капитала в статье очерчено проблемное поле управления человеческим капиталом профессорско-преподавательского состава в условиях цифровизации образовательной среды исследуемой образовательной организации, определяющее его актуальные задачи. Установлены наиболее проблемные направления управленческой деятельности Томского сельскохозяйственного института в условиях нарастания процессов информатизации и цифровизации: управление человеческим капиталом в сфере учебно-методической и научно-исследовательской работы преподавателей вуза. Сделан вывод о необходимости совершенствования системы управления человеческим капиталом исследуемой образовательной организации. Авторами предложено реализовать в среднесрочной перспективе проект «Мотивация профессорско-преподавательского состава Томского сельскохозяйственного института – филиала ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ к эффективной деятельности в условиях цифровизации образовательной среды», который позволит повысить эффективность механизмов взаимодействия администрации вуза и работников, относящихся к профессорско-преподавательскому составу, в сфере реализации электронного обучения в институте посредством формирования системы материальных и нематериальных стимулов работников.

Ключевые слова: мотивация, образовательная среда, система управления вуза, управление человеческим капиталом, цифровизация, человеческий капитал, электронная информационно-образовательная среда, электронное обучение

Для цитирования: Гааг А. В., Бутова О. В., Рябова Н. Н. Проблемы управления человеческим капиталом вуза в условиях цифровизации образовательной среды // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №4. С. 47–53. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-6>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-6
Full Article

Problems of managing the university human capital at the educational environment digitalization context

Gaag, A. V.

Tomsk Institute of Agriculture – Novosibirsk State Agrarian University branch
Tomsk, Russian Federation
e-mail: gaag85@mail.ru

Butova, O. V.

Tomsk Institute of Agriculture – Novosibirsk State Agrarian University branch
Tomsk, Russian Federation
e-mail: butowao@yandex.ru

Ryabova, N. N.

Tomsk Institute of Agriculture – Novosibirsk State Agrarian University branch
Tomsk, Russian Federation
e-mail: naryb@vtomske.ru

Abstract. The article discusses modern approaches to the «human capital» category definition, trends in developing human capital and its management system in higher education institutions of the Russian Federation. The paper determines that the problem of the educational environment is a current direction of modern pedagogical research. The authors study issues of qualitative changes at the university educational environment under conditions of dominating a new technological order in socio-economic processes, the digital economy development. The educational environment of Tomsk Agricultural Institute – Novosibirsk State Agrarian University branch is structured based on the analysis of psychological, pedagogical and economic literature, regulatory and legal support of the educational process, as well as the university general management system, the human capital of its teaching staff, and the analysis of the capital itself in particular. The article outlines the problematic field of managing the teaching staff human capital under conditions of the educational environment digitalization of the educational organization under study determining its actual tasks based on observation results of the human capital management process at the university, questionnaires and interviews of its teaching staff, calculation and analysis of estimated indicators of human capital. The most problematic areas of management activity of Tomsk Agricultural Institute under conditions of growing the informatization and digitalization processes are the following: human capital management in the field of educational, methodological and research work of university teachers. The authors conclude on the need to improve the human capital management system of the educational organization under study. They propose to implement the mid-term project «The teaching staff motivation of Tomsk Agricultural Institute – Novosibirsk State Agrarian University branch to work effectively under conditions of digitalization of the educational environment». It will allow raising the mechanism effectiveness of interacting the university administration and employees belonging to the teaching staff at the Institute e-learning field through forming a system of employee tangible and intangible incentives.

Keywords: motivation, educational environment, university management system, human capital management, digitalization, human capital, electronic information and educational environment, e-learning

Citation: Gaag, A. V., Butova, O. V., Ryabova, N. N. [Problems of managing the university human capital at the educational environment digitalization context]. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 4, pp. 47–53. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-6>

Введение. Перед образовательными организациями аграрной отрасли в настоящее время стоит актуальная задача обеспечения перехода к непрерывному образованию, ориентированному на индивидуальную траекторию обучения для каждого обучающегося; внедрению методик опережающей профессиональной подготовки на основе электронных (онлайн) форм обучения,

что требует разработки новых подходов к формированию современной модели аграрного образования. Значимое место в решении проблемы отводится совершенствованию образовательной среды, цифровизации процессов обучения, происходящих в ней, формированию человеческого капитала преподавательского корпуса образовательных организаций, способного осуществлять

учебный процесс в новых условиях. Управление образовательной организацией, человеческим капиталом профессорско-преподавательского состава в таких условиях (цифровизации образовательной среды) представляет собой непростую задачу, требует совершенствования самой системы управления.

Постановка задачи. В условиях цифровой экономики, экономики знаний, наиболее ценным и значимым экономическим ресурсом общества, важнейшим источником конкурентных преимуществ организации является человеческий капитал. Одновременно человеческий капитал является также одним из наиболее сложных объектов управления в экономике. Традиционно важной сферой общественной жизни, непосредственно влияющей на формирование человеческого капитала, признается система высшего образования. Поэтому проблема управления человеческим капиталом вуза в условиях цифровизации образовательной среды как источника его конкурентного преимущества на рынках образовательных услуг и инноваций требует дальнейшего исследования с позиций стратегического управления человеческими активами в высших учебных заведениях, адаптации существующих методических подходов и инструментов менеджмента к специфике управления научно-образовательной, инновационной и финансово-экономической деятельностью учреждений высшего образования. В связи с этим наше научное исследование является важной задачей, имеющей как теоретическое, так и практическое значение.

Методика и методология исследования. В процессе исследования для разработки подходов к теоретическому обоснованию функционирования системы управления человеческим капиталом вуза в условиях цифровизации образовательной среды в качестве методологической базы применялась теория организации. Теория организации рассматривает различные модели управления коллективом в зависимости от целей, задач, периода деятельности учреждения. Модели управления позволяют выработать системное представление о функционировании образовательного учреждения, особенностях организации и проведения мероприятий по управлению его человеческим капиталом.

Применялись методические средства: методы анализа (психолого-педагогической и экономической литературы, нормативно-правового обеспечения, общей системы управления вуза, человеческим капиталом его профессорско-преподавательского состава и самого капитала), планирования научного исследования, наблюдения процесса управления человеческим капиталом вуза, анкетирования и интервьюирования педагогиче-

ских работников вуза, классификации, аналогии, сравнения, проектирования решения выявленных проблем.

Результаты. Начало исследованиям по вопросу человеческого капитала было положено в трактовке Г. Беккера «Человеческий капитал». Сегодня человеческий капитал изучается на междисциплинарном уровне, в экономике, психологии, социологии, политике, медицине и других науках. В ходе проведенного исследования проанализированы теоретические подходы к определению категории «человеческий капитал» и выявлено, что краеугольным камнем в современной теории человеческого капитала является экономический подход к человеческому поведению. Эта категория тесно взаимосвязана с понятиями «человеческие ресурсы» и «человеческий потенциал».

В широком смысле слова человеческий капитал – это задействованная в процессе общественного производства совокупность физических кондиций, творческих способностей, накопленных знаний, умений, опыта и навыков людей (человека), полученных в процессе обучения и профессиональной деятельности, которые имеют трудовые ресурсы (работники) и которые делают их ценными для экономики или компании; качественная характеристика человеческого (кадрового) потенциала, который выражается в обеспеченности страны (организации) квалифицированными трудовыми ресурсами, способными быть мобилизованными в определенный момент времени [1].

Человеческий капитал вуза имеет особые характеристики и в настоящее время в Российской Федерации наблюдается тенденция снижения численности профессорско-преподавательского состава (ППС) в образовательных организациях высшего образования и научных организациях, осуществляющих образовательную деятельность [2]. Так, в 2020 г. численность ППС составила 223,1 тыс. чел., что меньше по сравнению с 2014 г. более чем на 30%. Выпуск аспирантов и докторантов в 2020 г. в отличие от прежнего периода существенно снизился (по сравнению с 2014 г. более чем на 50%) и составил 14 296 чел. [3].

Человеческий капитал ППС вуза реализуется в его образовательной среде. Авторами было определено, что проблема образовательной среды – одно из актуальных направлений современных педагогических исследований. В условиях преобладания в социально-экономических процессах нового технологического уклада, развития цифровой экономики происходит качественное изменение образовательной среды вузов, процесса обучения студентов с использованием современных технологических платформ, что позволит решить задачу персонализации образовательной траектории обучающихся [4].

Современная концепция управления человеческими ресурсами предполагает стратегический подход к регулированию человеческого капитала. В условиях цифровизации экономики система управления человеческим капиталом вуза должна переходить на инновационную основу, где объектом управления становятся творческий потенциал и инновационное поведение работников, а стремление к творчеству – основным трудовым мотивом [5].

Инновации в управлении человеческим капиталом российских вузов характеризуются низкой скоростью осуществления инновационного процесса. Вузы решают эту проблему через механизм стимулирующих выплат (система эффективных контрактов), которые мотивируют работников на достижение результата и делают их сопричастными к инновационной деятельности. Для организаций, работающих в системе высшего образования, это достаточно актуальный вопрос, так как любой университет должен уметь подстраивать имеющийся человеческий потенциал под изменения глобального рынка образовательных услуг [2].

С целью определения направлений совершенствования системы управления человеческим капиталом профессорско-преподавательского состава Томского сельскохозяйственного института – филиала Новосибирского ГАУ в условиях цифровизации образовательной среды авторами была структурирована образовательная среда исследуемой организации. При этом выделены группы ее компонентов: материальные компоненты, общественные компоненты, духовные компоненты [6]. Среди компонентов исследователями установлены драйверы цифровизации процесса обучения в настоящее время в Томском сельскохозяйственном институте, а именно: инфраструктурные элементы из числа материальных компонентов образовательной среды вуза – библиотечно-информационный центр и межкафедральная лаборатория «Аграрная IT-школа». Посредством проведенного в ходе исследования анкетирования профессорско-преподавательского состава института выявлено, что до наступления пандемии, как и во многих образовательных учреждениях, вплотную не занимались вопросом подготовки профессорско-преподавательского состава для работы в цифровой среде, и времени для освоения новых инструментов практически не было [7]. В настоящее время преподаватели вуза адаптируются к новым условиям, стремятся овладевать навыками работы в электронной информационно-образовательной среде вуза. В то же время глубокого осознания сущности работы в этой среде пока еще не произошло. Использование богатого ассортимента инструментария СДО Moodle недостаточно.

Как показало анкетирование, только 15,4% опрошенных преподавателей осознают насущную необходимость повышения квалификации в этом направлении. Более того, 7,7% респондентов полагают, что освоили необходимый минимум для работы в СДО Moodle и не считают нужным тратить время на дальнейшее освоение, потому что пандемия COVID-19 скоро закончится. В то же время следует отметить, что предложенная анкета вызвала интерес у профессорско-преподавательского состава, заинтересованность в ознакомлении с результатами анкетирования и его анализа. Преподаватели высказали пожелания по улучшению качества дистанционного обучения в Томском сельскохозяйственном институте. В высказанных пожеланиях речь шла как об улучшении технического обеспечения процесса дистанционного обучения (оснащенности учебных аудиторий современной компьютерной техникой, увеличении скорости интернета в пределах института и т.п.), так и о дальнейшем обучении педагогического состава новым приемам работы в электронной информационно-образовательной среде.

При анализе человеческого капитала исследуемой организации было установлено, что Томский сельскохозяйственный институт – филиал Новосибирского ГАУ располагает всеми необходимыми кадровыми ресурсами (человеческим капиталом) для подготовки высококвалифицированных специалистов аграрной сферы с требуемыми компетенциями. Они соответствуют аккредитационным требованиям и требованиям Мониторинга-1. Однако расчеты, проведенные по методике В. В. Ковельского [8], показали, что перед ППС вуза стоит проблема повышения качества научных публикаций, признания результатов научно-исследовательской деятельности педагогических работников института в широкой научной среде.

Кроме того, проведенное исследование показало, что система управления Томского сельскохозяйственного института, в том числе человеческим капиталом образовательной организации, классифицируется как традиционная. Инновационной направленности в ее компонентах не прослеживается, за исключением методов стимулирования (применяется система эффективного контракта). Выявленный недостаток наряду с негативными тенденциями в процессе адаптации ППС к системе электронного (дистанционного) обучения вуза и отрицательной динамикой оценочного показателя человеческого капитала (по методике В. В. Ковельского) означает, что система управления человеческим капиталом Томского сельскохозяйственного института требует совершенствования. При этом особое внимание необходимо уделить управлению в сфере учебно-методического и научно-исследовательского направлений

деятельности профессорско-преподавательского состава института.

В целях совершенствования системы управления человеческим капиталом Томского сельскохозяйственного института в условиях цифровизации образовательной среды предложено актуализировать процессы управления по всей цепочке управленческой функции (планирование, организация, мотивация и контроль). Особое внимание уделить при этом мотивации сотрудников института посредством реализации в среднесрочной перспективе разработанного авторами проекта «Мотивация профессорско-преподавательского состава Томского сельскохозяйственного института – филиала ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ к эффективной деятельности в условиях цифровизации образовательной среды».

Цель проекта – повышение эффективности механизмов взаимодействия администрации вуза и работников, относящихся к профессорско-преподавательскому составу, в сфере реализации электронного обучения в вузе посредством формирования системы материальных и нематериальных стимулов работников.

Задачи проекта:

- разработка положения о мотивации ППС вуза к эффективной деятельности в условиях цифровизации образовательной среды;
- совершенствование системы эффективно-го контракта (выделение в системе эффективно-го контракта рейтинговых баллов по разработке и внедрению дистанционных курсов (требуется согласования с НГАУ));
- совершенствование порядка замещения должностей педагогических работников (определить место разработанного дистанционного курса в учете результатов учебно-методической работы с приравниванием к публикации, которая может быть включена в список научных и учебно-методических работ, необходимых для участия в конкурсе на замещение должностей научно-педагогических работников).

Качественными показателями проекта выступают:

- рост заинтересованности ППС в реализации стратегических целей вуза в сфере цифровизации образовательной среды, продвижении электронного (дистанционного) обучения в Томском сельскохозяйственном институте;
- принятие новой современной редакции положений Новосибирского ГАУ (Положение «О показателях эффективности деятельности ра-

ботников, относящихся к профессорско-преподавательскому составу»; Положение «О порядке замещения должностей педагогических работников, относящихся к профессорско-преподавательскому составу в Новосибирском ГАУ»).

Выводы. Основным источником реализации процесса электронного обучения в образовательной среде высшей школы является профессорско-преподавательский состав вуза. Проведенный в ходе исследования анализ позволил выявить ряд противоречий:

- с одной стороны, констатируется высокая степень систематического участия профессорско-преподавательского состава Томского сельскохозяйственного института – филиала Новосибирского ГАУ в мероприятиях повышения квалификации, что говорит о готовности педагогического персонала института к непрерывному личностно-профессиональному росту, а с другой стороны, только 15,4% преподавателей, опрошенных во время анкетирования ППС Томского сельскохозяйственного института, осознают насущную необходимость повышения квалификации в сфере овладения и повышения уровня навыков работы в электронной информационно-образовательной среде;

- с одной стороны, можно отметить завышенные оценки респондентов уровня собственных умений и навыков преподавания в электронной (дистанционной) форме обучения, с другой стороны, опрошенные преподаватели подтверждают своими ответами факт использования в работе ограниченного набора инструментов СДО Moodle.

Выявленные противоречия говорят о том, что глубокого осознания сущности работы в этой среде у многих преподавателей пока еще не произошло. Определенный процент ППС Томского сельскохозяйственного института не проявляет заинтересованности в цифровой направленности развития образовательной среды.

Таким образом, можно сделать вывод, что внутренняя мотивация ППС Томского сельскохозяйственного института к высокоэффективному труду в цифровой образовательной среде, к реализации электронного обучения в самом широком понимании этой формы, а не в том усеченном виде, в котором оно применяется сейчас, недостаточна. Поэтому необходимо усилить внешнюю составляющую управленческой функции мотивации в отношении стимулирования преподавателей вуза к работе в условиях цифровизации образовательной среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борщева Н. Л. Развитие методологии управления человеческим капиталом в инновационной экономике: автореф. дис. ... д-ра экон. наук: 08.00.05. Москва, 2016. 61 с.
2. Гильдингерш М. Г., Алексеева И. А. Формы и методы управления человеческим капиталом вузов в условиях их инновационного развития // Экономика труда. 2016. Т. 3, №3. С. 211–228.

3. Федеральная служба государственной статистики. URL: <http://rosstat.gov.ru> (дата обращения: 19.09.2021).
4. Козлова Н. Ш. Цифровые технологии в образовании // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2019. №1. С. 90.
5. Муханов Е. Л. Об опыте функционирования внутриуниверситетского НИИ // Высшее образование в России. 2015. №8/9. С. 116–121.
6. Васильева Е. Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки // Университетское управление: практика и анализ. 2011. №4. С. 76–82.
7. Рябова Н. Н. Навык дистанционного образования в аграрном вузе: результаты социологического опроса // Вестник экономики, права и социологии. 2021. №3. С. 121–124.
8. Ковельский В. В. Совершенствование методологии управления человеческим капиталом в интересах инновационного развития высшего учебного заведения: дис. ... д-ра экон. наук: 08.00.05. Самара, 2020. 327 с.
9. Лебедкова Н. В., Шушакова А. Н. Формирование ключевых компетенций у студентов через применение ИКТ // Молодой ученый. 2012. №4. С. 425–427.
10. Некрасов С. И. Аграрное образование: социально-экономические предпосылки модернизации и факторы риска // Профессиональное образование и рынок труда. 2013. Спец. вып. С. 4–7.
11. Стратегия развития образования до 2030 года // НИИ инновационных стратегий развития общего образования. URL: <http://nii.smdp.ru/strategiya/#1> (дата обращения: 02.10.2021).
12. Стратегии развития российских вузов: ответы на новые вызовы / под науч. ред. Н. Л. Титовой. Москва: МАКС Пресс, 2008. 668 с.
13. Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» от 27.07.2006 № 149-ФЗ (последняя редакция) // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798/ (дата обращения: 26.02.2021).
14. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» от 23.08.2017 № 816 // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_278297/ (дата обращения: 26.02.2021).
15. Гаг А. В., Меденцев А. А. О создании профориентационной мини-экосистемы «ТСХИ – общеобразовательные школы – учреждения СПО аграрного профиля» через интеграцию образовательных офлайн и онлайн платформ // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10. №1. С. 3575–3582.

REFERENCES

1. Borshchyova N. L. *Development of the methodology of human capital management in the innovative economics*: diss. abstr. Moscow, 216, 61 p. (In Russ.).
2. Gildingersh M. G., Alekseeva I. A. Forms and methods of human capital management of universities in the conditions of their innovative development. *Labor economics*, 2016, vol. 3, no. 3, pp. 211–228. (In Russ.).
3. *Federal state statistics service*. URL: <http://rosstat.gov.ru> (accessed 09.19.2021). (In Russ.).
4. Kozlova N. S. Digital technologies in education. *Bulletin of Maikop State Technological University*, 2019, no. 1, p. 90. (In Russ.).
5. Mukhanov E. L. On the experience of functioning an intra-university research institute. *Higher education in Russia*, 2015, no. 8/9, pp. 116–121. (In Russ.).
6. Vasilyeva E. Y. The educational environment of the university as an object of management and evaluation. *University management: practice and analysis*, 2011, no. 4, pp. 76–82. (In Russ.).
7. Ryabova N. N. The skill of remote teaching at the agrarian university: the sociological survey results. *Bulletin of economics, law and sociology*, 2021, no. 3, pp. 121–124. (In Russ.).
8. Kovelsky V. V. *Improving the methodology of human capital management in the interests of innovative development of higher education institutions: diss. theses*. Samara, 2020, 327 p. (In Russ.).
9. Lebedkova N. V., Shushakova A. N. Forming key student competencies by using ICT. *Young scientist*, 2012, no. 4, pp. 425–427. (In Russ.).
10. Nekrasov S. I. Agricultural education: socio-economic background of modernization and risk factors. *Vocational training and the labor market*, 2013, sp. iss., pp. 4–7. (In Russ.).
11. Education development strategy until 2030. *Research Institute of Innovative Strategies for Developing General Education*. URL: <http://nii.smdp.ru/strategiya/#1> – Website Research Institute of innovative strategies for the development of general education (accessed 02.10.2020). (In Russ.).
12. Titova N. L. (ed.) *Strategy of Russian high schools development: meeting new challenges*. Moscow, MAKS Press, 2008, 668 p. (In Russ.).
13. Federal Law «On Information, Information Technologies and Information Protection» dated 27.07.2006 no. 149-FZ (latest edition). *Consultant Plus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798/ (accessed 02.26.2020). (In Russ.).

14. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation «On approval of the procedure to use e-learning, distance learning technologies by organizations engaged in educational activities to implement educational programs» dated 23.08.2017 no. 816. *Consultant Plus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_278297 (accessed 02.26.2021). (In Russ.).
15. Gaag A. V., Medentsev A. A. On creating a career-oriented mini-ecosystem «TSHI – secondary schools – institutions of the agricultural profile» through the integration of educational offline and online platforms. *Vocational education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 1, pp. 3575–3582. (In Russ.).

Информация об авторах

Гаг Андрей Викторович – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и права, директор, Томский сельскохозяйственный институт – филиал Новосибирского ГАУ (Российская Федерация, 634009, Томск, ул. К. Маркса, 19, e-mail: gaag85@mail.ru).

Бутова Ольга Васильевна – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и права, Томский сельскохозяйственный институт – филиал Новосибирского ГАУ (Российская Федерация, 634009, Томск, ул. К. Маркса, 19, e-mail: butowao@yandex.ru).

Рябова Надежда Николаевна – кандидат биологических наук, доцент кафедры экономики и права, Томский сельскохозяйственный институт – филиал Новосибирского ГАУ (Российская Федерация, 634009, Томск, ул. К. Маркса, 19, e-mail: naryb@vtomske.ru).

Статья поступила в редакцию 15.11.2021.

После доработки 03.01.2022.

Принята к публикации 10.01.2022.

Information about the authors

Andrey V. Gaag – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department of Economics and law, Director, Tomsk Agricultural Institute – Novosibirsk State Agrarian University branch (19, K. Marx Str., Tomsk, 634009, Russian Federation, e-mail: gaag85@mail.ru).

Olga V. Butova – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department of Economics and law, Tomsk Agricultural Institute – Novosibirsk State Agrarian University branch (19, K. Marx Str., Tomsk, 634009, Russian Federation e-mail: butowao@yandex.ru).

Nadezhda N. Ryabova – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of Economics and law, Tomsk Agricultural Institute – Novosibirsk State Agrarian University branch (19, K. Marx Str., Tomsk, 634009, Russian Federation e-mail: naryb@vtomske.ru).

The paper was submitted 15.11.2021.

Received after reworking 03.01.2022.

Accepted for publication 10.01.2022.

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-7

УДК 378.1:347:342.9

Оригинальная научная статья

Реализация национальных проектов в 2021 году – новый формат взаимодействия кадровых служб и федеральных и региональных операторов в подготовке специалистов¹

Н. Я. Гарафутдинова

Омский государственный университет путей сообщения

Омск, Российская Федерация

e-mail: natali_27omsk@mail.ru

А. Е. Росляков

Омский государственный университет путей сообщения

Омск, Российская Федерация

e-mail: dekadnik@mail.ru

С. Г. Корешева

Северо-Западный учебный центр

Санкт-Петербург, Российская Федерация

e-mail: sg2005@bk.ru

Аннотация. Статья посвящена изменениям условий предоставления образовательных услуг отдельным категориям граждан Российской Федерации в связи с принятием в 2021 г. новых условий реализации национальных проектов «Демография» и «Производительность труда» для определенных категорий граждан.

Ключевые слова: федеральный портал «Работа в России», категории слушателей, федеральные и региональные операторы оказания образовательных услуг, правила предоставления грантов, программы дополнительного профессионального обучения, федеральные и региональные операторы реализации проекта, условия предоставления документов, субсидии на обучение

Для цитирования: Гарафутдинова Н. Я., Росляков А. Е., Корешева С. Г. Реализация национальных проектов в 2021 году – новый формат взаимодействия кадровых служб и федеральных и региональных операторов в подготовке специалистов // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №4. С. 54–61. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-7>

¹ Статья подготовлена по плану НИР ИЭОПП СО РАН, проект «Движущие силы и механизмы развития кооперационных и интеграционных процессов в экономике Сибири», № 121040100279–5.

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-7

Full Article

Implementing the national projects in 2021 is a new format of interaction of personnel services and federal and regional operators in training specialists

Garafutdinova, N. Ya.

Omsk State Transport University

Omsk, Russian Federation

e-mail: natali_27omsk@mail.ru

Roslyakov, A. E.

Omsk State Transport University

Omsk, Russian Federation

e-mail: dekadnik@mail.ru

Koresheva, S. G.

North-West Education Center

Saint-Petersburg, Russian Federation

e-mail: sg2005@bk.ru

Abstract. The article is devoted to changes in the conditions to provide educational services to certain categories of citizens in the Russian Federation in relation to adopting new conditions to implement the national projects «Demography» and «Labor productivity» for certain categories of citizens in 2021.

Keywords: federal portal Work in Russia, categories of trainees, federal and regional operators to provide educational services, rules of granting, programs of additional professional training, federal and regional operators of project implementation, conditions to provide documents, subsidies for training

Citation: Garafutdinova, N. Ya., Roslyakov, A. E., Koresheva, S. G. [Implementing the national projects in 2021 is a new format of interaction of personnel services and federal and regional operators in training specialists]. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 4, pp. 54–61. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-7>

Введение. В рамках реализации Указа Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития России до 2024 года» [1] участие в реализации Национальных проектов в 2021 г. будет осуществляться в соответствии с Постановлением Правительства Российской Федерации от 13 марта 2021 г. № 369 «О предоставлении грантов в форме субсидий из федерального бюджета некоммерческим организациям на реализацию мероприятий по организации профессионального обучения и дополнительного профессионального образования отдельных категорий граждан в рамках федерального проекта «Содействие занятости», национального проекта «Демография», а также новых подзаконных актов, принятых на уровне Правительства Российской Федерации [2].

Реализация мероприятий в 2021 г. предусмотрена для отдельных категорий граждан – граждан, ищущих работу и обратившихся в органы службы занятости, включая безработных граждан; граждан в возрасте 50 лет и старше; граждан предпенсионного возраста; женщин, находящихся в отпуске по уходу за ребенком в возрасте до 3 лет;

женщин, не состоящих в трудовых отношениях и имеющих детей дошкольного возраста. Реализация мероприятий осуществляется в соответствии с программой организации профессионального обучения и дополнительного профессионального образования участников мероприятий с использованием информационно-аналитической системы Общероссийская база вакансий «Работа в России», включая подачу заявок на прохождение обучения, а также мероприятий по обеспечению контроля качества занятости отдельных категорий граждан, прошедших обучение. Профессиональное обучение и дополнительное профессиональное образование участников мероприятий осуществляются по основным программам профессионального обучения и дополнительным профессиональным программам и должны завершаться итоговой аттестацией в формах, предусмотренных законодательством Российской Федерации.

Мероприятия Программы спроецированы в едином формате с мероприятиями, предусмотренными в рамках национальных проектов «Цифровая экономика Российской Федерации», «Образование», «Производительность труда

и поддержка занятости», в части модернизации информационно-аналитической системы Общероссийская база вакансий «Работа в России», направленной на повышение эффективности государственных услуг в сфере занятости, разработки перечня приоритетных профессий, организации профессионального обучения и дополнительного профессионального образования лиц в возрасте 50 лет и старше. Утверждены Правила предоставления грантов в форме субсидий из федерального бюджета некоммерческим организациям на реализацию мероприятий по организации профессионального обучения и дополнительного профессионального образования отдельных категорий граждан в рамках федерального проекта «Содействие занятости», национального проекта «Демография», в соответствии с которыми по всей Российской Федерации определены три федеральных оператора, а также цели, порядок и условия предоставления из федерального бюджета гранта в форме субсидии.

Федеральными операторами для реализации мероприятий по организации профессионального обучения и дополнительного профессионального образования отдельных категорий граждан в рамках федерального проекта «Содействие занятости», национального проекта «Демография» определены следующие организации:

- автономная некоммерческая организация «Агентство развития профессионального мастерства (Ворлдскиллс Россия)»;
- федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»;
- федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Томский государственный университет».

Методика и методология исследования. Результаты исследования и выводы сформулированы в ходе применения совокупности теоретических и эмпирических научных методов, включая анализ, абстрагирование, синтез, систематизацию и структурирование изученной информации, дедуктивный и индуктивный подходы.

Постановка задачи. Изменение порядка организации и реализации переобучения и повышения квалификации в рамках национальных проектов требует всестороннего организационного осмысления и проработки вопросов, возникающих при их реализации на региональном уровне для оперативного включения учебных заведений и иных организаций на местах, заинтересованных в обучении категорий граждан, на которые направлены рассматриваемые проекты.

Результаты исследования. Федеральные операторы определили в каждом субъекте Российской Федерации своих региональных операторов, на базе которых и будет проводиться обучение. Особенностью подачи заявки на обучение в 2021 г. является ее обязательная подача через сайт «Государственные услуги», где в разделе «Обучение» каждый из вышеуказанных категорий может прикрепить свои персональные документы по каждой из представленных к обучению категорий: граждане, ищущие работу и обратившиеся в органы службы занятости; граждане в возрасте 50 лет и старше; женщины, находящиеся в отпуске по уходу за ребенком в возрасте до трех лет). Кроме того, при регистрации вышеуказанным категориям предоставляется возможность ознакомиться со списком программ дополнительного профессионального обучения как у федерального, так и региональных операторов предоставления образовательных услуг и выбрать программу обучения.

Федеральные операторы в свою очередь определили образовательные организации, которые будут региональными операторами. Так, в Омской области федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Томский государственный университет» определил в качестве регионального оператора региональный оператор ФГБОУ ВО «Омский государственный технический университет», который определил ряд программ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации и профессиональной переподготовки), предназначенных для обучения:

- федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» определило Перечень образовательных программ для организации профессионального обучения отдельных категорий граждан в рамках федерального проекта «Содействие занятости», национального проекта «Демография» на базе регионального оператора – Омского филиала РАНХиГС;
- автономная некоммерческая организация «Агентство развития профессионального мастерства (Ворлдскиллс Россия)» определила перечень образовательных программ для организации профессионального обучения отдельных категорий граждан в рамках федерального проекта «Содействие занятости», национального проекта «Демография» через регионального оператора – БПОУ ОО «Омский авиационный колледж имени Н. Е. Жуковского».

Соответственно в каждом образовательном учреждении есть перечень программ дополнительного профессионального образования, согла-

сованный с федеральным оператором с учетом их требований, поступив на которые вышеуказанные категории граждан смогут пройти обучение. Эти программы показаны на официальном сайте «Работа в России» и становятся доступными соискателям при прохождении регистрации. Такие программы представлены программами дополнительными профессиональными программами (повышения квалификации на 72 часа и 144 часа, профессиональной переподготовки на 256 часов) [3]. Кроме того, при регистрации на официальном сайте соискатели могут выбрать другие программы, заявив их в регистрационной форме, и федеральный оператор с учетом их пожеланий подберет образовательную организацию для обучения по выбранному направлению.

На уровне Правительства Омской области заключены Соглашения о сотрудничестве в рамках программы организации профессионального обучения и дополнительного профессионального образования отдельных категорий граждан между Автономной некоммерческой организацией «Агентство развития профессионального мастерства (Ворлдскиллс Россия)», именуемой в дальнейшем «Федеральный оператор», в лице Крайчинской Светланы Брониславовны, от организации, которая ответственна за организацию профессионального обучения и дополнительного профессионального образования в субъекте Российской Федерации, и бюджетным профессиональным образовательным учреждением Омской области «Омский авиационный колледж имени Н. Е. Жуковского», именуемое в дальнейшем «Региональный оператор», в лице его директора.

В соглашении четко расписаны полномочия сторон. Так, Федеральный оператор:

- осуществляет прием, учет, хранение заявлений граждан, поданных с использованием портала «Работа в России», на специальном электронном ресурсе (платформе) express.worldskills.ru;
- проводит мероприятия, в том числе с участием Регионального оператора и использованием информационных систем, направленные на содействие в выборе гражданами, подавшими заявления, профессии, квалификации, а также на оценку их потенциала в обеспечении занятости по итогам прохождения профессионального обучения;
- проводит предварительный квалификационный отбор организаций, осуществляющих образовательную деятельность, для реализации основных программ профессионального обучения на территории Омской области;
- утверждает перечень организаций, осуществляющих образовательную деятельность, взаимодействующих с профессиями, квалификациями, реализуемыми на территории Омской области с учетом опыта реализации аналогичных программ,

в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий;

- формирует банк основных программ профессионального обучения, а также оценочных средств для проведения итоговой аттестации, взаимодействующих с профессиями, квалификациями с целью их последующей реализации образовательными организациями, прошедшими квалификационный отбор;
- осуществляет мониторинг организации профессионального обучения образовательными организациями на основании разработанной риск-ориентированной модели;
- вправе организовывать взаимодействие Регионального оператора, организаций, осуществляющих образовательную деятельность, с работодателями в порядке, определяемом Федеральным оператором;
- обеспечивает контроль достижения результатов Программы, в том числе путем запроса необходимых сведений у Регионального оператора и Министерства.

Соответственно Региональный оператор:

- осуществляет проверку заявлений граждан, поступивших в кабинет Регионального оператора на специальном электронном ресурсе (платформе) express.worldskills.ru, в том числе путем запроса у граждан дополнительных документов, подтверждающих их соответствие условиям участия в Программе;
- выдает направление гражданам в казенные учреждения Омской области – центры занятости населения;
- принимает решение в срок до 15 рабочих дней с даты подачи заявления о направлении гражданина на профессиональное обучение или отказе от участия в Программе в соответствии с условиями Программы;
- в случае необходимости предлагает гражданам, подавшим заявление на участие в Программе, изменение выбранной профессии, квалификации в целях обеспечения их занятости по итогам прохождения профессионального обучения;
- в соответствии с предложениями Министерства распределяет на специальном электронном ресурсе (платформе) express.worldskills.ru общую квоту, установленную для Федерального оператора, по профессиям, квалификациям;
- распределяет на специальном электронном ресурсе (платформе) express.worldskills.ru общую квоту для Федерального оператора по образовательным организациям в целях реализации ими соответствующих образовательных программ;
- заключает договоры с образовательными организациями, отобранными Федеральным оператором для реализации основных программ профессионального обучения в Омской области,

оплачивает оказанные услуги на основании представленных документов;

– оказывает содействие гражданам, прошедшим профессиональное обучение, в обеспечении их занятости;

– представляет в центры занятости документы:

- копию приказа о приеме на обучение граждан с указанием даты начала и окончания обучения, заверенную соответствующим образом, в течение 3 рабочих дней со дня издания приказа;
- справку о посещении занятий и справку об успеваемости безработных граждан в срок до 25 числа каждого календарного месяца обучения (при профессиональном обучении безработных граждан);
- копию приказа об отчислении в связи с завершением обучения или копию приказа об отчислении досрочно, заверенную соответствующим образом, в течение 3 рабочих дней со дня издания приказа.

Основные функции Министерства соответствуют организации работы центров занятости:

– по оказанию содействия гражданам в подаче заявления на участие в Программе на портале «Работа в России»;

– оказанию гражданам государственной услуги по профессиональной ориентации в целях содействия выбора ими сферы деятельности (профессии, квалификации);

– выдаче направлений гражданам на профессиональное обучение и получение дополнительного профессионального образования при наличии оснований, предусмотренных законодательством Российской Федерации;

– представлению информации об определении категории граждан, подавших заявление на участие в Программе, в соответствии с запросом Регионального оператора;

– выплате безработным гражданам, направленным на профессиональное обучение, стипендии в размере и порядке, установленном законодательством о занятости;

– оказанию содействия гражданам, прошедшим профессиональное обучение, в обеспечении их занятости;

– представляет Федеральному оператору и Региональному оператору информацию об имеющихся вакансиях и потребностях работодателей в квалифицированных рабочих, служащих, специалистах с целью последующей разработки и реализации соответствующих программ по профессиям, квалификациям.

Так, на примере Омской области через площадку Ворлдскиллс Россия, через регионального оператора – БПОУ ОО «Омский авиационный колледж имени Н.Е. Жуковского» представлено несколько учреждений, которые предложили

получение новых компетенций по программам ПО и ДПО по таким направлениям, как «Поварское дело», «Парикмахерское искусство», «Эстетическая косметология», «Эксплуатация сельскохозяйственных машин», «Документационное обеспечение управления и архивоведение», «ИТ-решения для бизнеса на платформе «1С Предприятие 8», «Лабораторно-химический анализ», «Токарные работы на станках с ЧПУ», «Обслуживание авиационной техники» и другие направления подготовки.

Федеральный оператор – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» определило, например, образовательные программы для организации профессионального обучения отдельных категорий граждан в рамках федерального проекта «Содействие занятости» национального проекта «Демография» на базе регионального оператора – Омского филиала РАНХиГС, которые представлены на федеральном портале «Работа. Ру» с соответствующими компетенциями и преимуществами обучения специалистов.

Соответственно третий обозначенный региональный оператор ФГБОУ ВО «Омский государственный технический университет» определил ряд программ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации и профессиональной переподготовки), предназначенных для обучения, в числе которых – такие как «Электроснабжение», «Электроэнергетические системы и сети», «Основы управления качеством электрической энергии», «Проведение энергетических обследований с целью повышения энергетической эффективности и энергосбережения», «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств», «Проектирование и разработка управляющих программ для станков с программным управлением», «Вентиляция и кондиционирование промышленных предприятий», «Таможенное дело», «Отопление, вентиляция и кондиционирование», «Котельные установки и парогенераторы» и многие другие.

По программам ПО и ВПО, которые не заявлены в списке регионального оператора, но могут быть реализованы на базе другого образовательного учреждения на условиях договора о сетевом взаимодействии, направлен реестр индивидуальных программ ДПО, которые были реализованы в рамках национальных проектов в предыдущий период.

Выводы. Таким образом, в каждом субъекте Российской Федерации в настоящее время определены федеральные и региональные операторы,

и соответственный перечень программ размещен на федеральном портале «Работа в России».

Вопросы, требующие дополнительной проработки и обсуждения во всех регионах, по нашему мнению, которые помогут оперативнее начать процесс обучения и реализации национальных проектов в 2021 г. для вышеуказанных категорий граждан следующие.

1. По программам дополнительного профессионального образования, которых нет в перечне реализуемых региональных операторов, соответственно возникают вопросы по включению в список других образовательных организаций, имеющих опыт по данному направлению, и тех направлений подготовки, которые востребованы слушателями, но не представлены на первоначальном этапе регистрации региональными операторами.

27 мая 2021 г. вышло постановление Правительства Российской Федерации № 800 «О реализации мероприятий по организации профессионального обучения и дополнительного профессионального образования отдельных категорий граждан на период до 2024 года», в соответствии с которым Федеральные операторы осуществляют в том числе с участием иных организаций, указанных в Правилах предоставления грантов в форме субсидий из федерального бюджета некоммерческим организациям на реализацию мероприятий по организации профессионального обучения и дополнительного профессионального образования отдельных категорий граждан в рамках федерального проекта «Содействие занятости» национального проекта «Демография», утвержденных постановлением Правительства Российской Федерации от 13 марта 2021 г. № 369 «О предоставлении грантов в форме субсидий из федерального бюджета некоммерческим организациям на реализацию мероприятий по организации профессионального обучения и дополнительного профессионального образования отдельных категорий граждан в рамках федерального проекта «Содействие занятости», национального проекта «Демография»» прием, регистрацию и проверку поданных заявлений, а также взаимодействие с участниками программы на период до 2024 г. для прохождения ими профессионального обучения и получения дополнительного профессионального образования с целью обеспечения их занятости. Соответственно прием, учет, хранение, распределение, маршрутизация и изменение заявлений в информационных системах федеральных операторов осуществляются посредством специального электронного ресурса (платформы) автономной некоммерческой организации «Агентство развития профессионального мастерства (Ворлдскиллс Россия)» в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет».

2. Кроме того, Федеральные операторы проводят предварительный квалификационный отбор организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в субъектах Российской Федерации для реализации программ профессионального обучения и дополнительных профессиональных программ. При организации отбора учитываются материально-технические и кадровые условия, имеющиеся в организации, осуществляющей образовательную деятельность, для реализации программ профессионального обучения и дополнительных профессиональных программ, а также наличие опыта реализации аналогичных программ, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий. По итогам отбора Федеральные операторы утверждают перечни организаций, осуществляющих образовательную деятельность, взаимовязанные с профессиями, квалификациями, в субъектах Российской Федерации. Соответственно на официальном сайте Федеральных операторов необходимо сформировать специальные разделы с контактной информацией тех, кто уполномочен решать эти вопросы для эффективного взаимодействия с теми образовательными организациями, которые имели опыт такой деятельности в прошлые периоды.

3. Федеральные операторы, кроме того, осуществляют мониторинг качества профессионального обучения и дополнительного профессионального образования участников программы на период до 2024 г. на основании разработанной ими рискориентированной модели, которая может включать сбор данных фото- и (или) видеофиксации оказания услуг или данных, получаемых посредством смс-опросов участников программы на период до 2024 г., использование систем автоматизированных процедур наблюдения и контроля за дистанционным испытанием, а также иных данных, необходимых для осуществления мониторинга.

Таким образом, важно подробнее расписать понятие оценки категории «риск-ориентированная модель» и набор специфических критериев, необходимых для соответствия ей, в связи с тем, что, как показал опыт реализации подобных программ в предыдущие периоды, ежегодно происходит смена условий и правил предоставления отчетности по итогам реализации программ ДПО и ПО (по образовательным сертификатам, в системе «Электронный бюджет», по всем необходимым справкам о продолжении работы, расширении функционала и пр.). Соответственно на начальном периоде важно понимать все эти условия и настраивать работу таким образом, чтобы своевременно выполнять определенные этапы проекта – на момент выбора программы

утвердить индивидуальную смету и состав преподавателей и практиков, участвующих в реализации программы, согласовать их работу с учетом почасовой нагрузки и основной деятельности в студенческой аудитории, а также запланированных программ повышения квалификации для обучения самих преподавателей в течение учебного года. Кроме того, важно на период проведения обучения с использованием электронных ресурсов, создавая индивидуальную площадку для обучения слушателя, размещать

актуализированные материалы, видеолекции, промежуточные тесты и контролировать процесс их выполнения слушателями. По системе расчетов важным условием является фиксирование дат предоставления надлежащих отчетных форм. Для каждого работодателя важно будет включиться в реализацию национального проекта по своему профилю для того, чтобы не только повысить конкурентоспособность работающих специалистов, но и сохранить кадровый потенциал своего предприятия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (с изменениями и дополнениями) // Гарант.ру. URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (дата обращения: 01.12.2021).
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 13 марта 2021 г. № 369 «О предоставлении грантов в форме субсидий из федерального бюджета некоммерческим организациям на реализацию мероприятий по организации профессионального обучения и дополнительного профессионального образования отдельных категорий граждан в рамках федерального проекта «Содействие занятости» национального проекта «Демография» // Гарант.ру. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/400477087/> (дата обращения: 01.12.2021).
3. Постановление Правительства Российской Федерации 27 мая 2021 года № 800 «О реализации мероприятий по организации профессионального обучения и дополнительного профессионального образования отдельных категорий граждан на период до 2024 года» // Гарант.ру. URL: <https://base.garant.ru/400828261/> (дата обращения: 01.12.2021).

REFERENCES

1. Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2018 No. 204 «On national goals and strategic objectives of the development of Russia until 2024» (with amendments and additions). *Garant.ru*. URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (accessed 01.12.2021). (In Russ.).
2. Decree of the Government of the Russian Federation of March 13, 2021 No 369 «On the provision of grants in the form of subsidies from the federal budget to non-profit organizations for the implementation of measures for the organization of vocational training and additional vocational education of certain categories of citizens within the framework of the federal project «Promotion of employment» of the national project «Demography». *Garant.ru*. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/400477087/> (accessed 01.12.2021). (In Russ.).
3. Decree of the Government of the Russian Federation on May 27, 2021 No. 800 «On implementing measures to organize vocational training and additional vocational education for certain categories of citizens for the period until 2024». *Garant.ru*. URL: <https://base.garant.ru/400828261/> (accessed: 01.12.2021). (In Russ.).

Информация об авторах

Гарафутдинова Наталья Яковлевна – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры «Таможенное дело и право», Омский государственный университет путей сообщения (Российская Федерация, 644046, Омск, пр. Маркса, д. 35, e-mail: natali_27omsk@mail.ru).

Росляков Алексей Евгеньевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Связи с общественностью, сервис и туризм», Омский государственный университет путей сообщения (Российская Федерация, 644046, Омск, пр. Маркса, д. 35, e-mail: dekadnik@mail.ru).

Корешева Светлана Георгиевна – заместитель директора, Частное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Северо-Западный учебный центр» (Российская Федерация, 198207, Санкт-Петербург, пр. Стачек, д. 140, e-mail: sg2005@bk.ru).

Статья поступила в редакцию 30.08.2021.

После доработки 08.12.2021.

Принята к публикации 10.12.2021.

Information about the authors

Natalia Ya. Garafutdinova – Candidate of Economic Sciences, Docent, Associate Professor, Department «Customs and Law», Omsk State Transport University (35, Marx Ave., Omsk, 644046, Russian Federation, e-mail: natali_27omsk@mail.ru).

Aleksey E. Roslyakov – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department «Public Relations, Service and Tourism», Omsk State Transport University (35, Marx Ave., Omsk, 644046, Russian Federation, e-mail: dekadnik@mail.ru).

Svetlana G. Koresheva – Deputy Director, Private educational institution for additional professional education «North-West Education Center» (140, Stachek Ave., Saint Petersburg, 198207, Russian Federation, e-mail: sg2005@bk.ru).

The paper was submitted 30.08.2021.

Received after reworking 08.12.2021.

Accepted for publication 10.12.2021.

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-8

УДК 377.02

Оригинальная научная статья

Реализация принципа рационализма в условиях проектно-творческой деятельности при подготовке рабочих кадров в системе СПО

Э. Р. Гайнсеев

Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова

Ульяновск, Российская Федерация

e-mail: gajneev.eduard@yandex.ru

ORCID: 0000-0001-7464-2418

Благодарность. Автор выражает благодарность Ульяновской группе компаний «Сигма-СИ» – официальному представителю немецкого концерна «BOSCH» – за содействие в проведении исследования и многолетнее успешное сотрудничество в системе подготовки рабочих кадров.

Аннотация. *Введение.* Статья посвящена появлению принципа рационализма как одного из современных составляющих принципа политехнизма, что соответствует таким закономерностям, как обусловленность сферы образования современным тенденциям в сфере экономики и производства, процессам интернационализации и международной интеграции в подготовке рабочих кадров, зависимости качества обучения в системе СПО от единого мирового образовательного пространства. *Постановка задачи.* Решение проблемы обучения на основе принципа рационализма способствует: 1) активизации познавательной и творческой деятельности студентов; 2) созданию условий для творческой самореализации личности; 3) воспитанию и развитию устойчивой потребности в саморазвитии; 4) востребованности выпускника, владеющего рационализаторскими знаниями и умениями и его социальной защищенности. *Методика и методология исследования.* Ведущие подходы к исследованию: системный, комплексный, задают иное видение задач, решаемых во взаимодействии педагогов колледжа и наставников предприятий; проектно-творческий подход, в основе которого – совместная творческая деятельность. Исследование проводилось на базе Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова, Ульяновского профессионально-политехнического колледжа и Ульяновского автомобильного завода (ОАО «УАЗ»). *Результаты исследования.* Результатом реализации подготовки рабочих кадров на основе принципа рационализма стало повышение качества обучения, что позволяет подготавливать до 20% выпускников высокой квалификации – на уровне пятого разряда и востребованностью выпускников колледжа на производстве. Такие показатели позволяют также решать задачи подготовки высококвалифицированных рабочих в условиях системы СПО. *Выводы.* В процессе исследования разработана модель и рассматривается опыт реализации принципа рационализма на основе дуального обучения и совместной проектно-творческой деятельности, представлены основные составляющие практической реализации модели. Результаты научной работы также позволяют обозначить перспективы последующих исследований, которые состоят в разработке новых направлений, форм, средств и методов реализации принципа рационализации при подготовке рабочих кадров.

Ключевые слова: рационализм, квалифицированный рабочий, профессионально-производственное творчество, микрорационализация, мотивация саморазвития

Для цитирования: Гайнсеев Э. Р. Реализация принципа рационализма в условиях проектно-творческой деятельности при подготовке рабочих кадров в системе СПО // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №4. С. 62–70. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-8>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-8

Full Article

Implementing the rationalism principle in the conditions of design and creative activity when training workers in SPO system

Gaineev, E. R.

I. N. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University

Ulyanovsk. Russian Federation

e-mail: gajneev.eduard@yandex.ru

ORCID: 0000-0001-7464-2418

Abstract. *Introduction.* The article is devoted to emerging the rationalism principle as a modern component of the polytechnism principle, which corresponds to such laws as the conditionality of the education field to modern trends in the sphere of economics and production, processes of internationalization and international integration in training workers, the education quality dependence in the vocational education system on a united world educational space. *Problem statement.* Solving the problem of learning based on the principle of rationalism contributes to: 1) activation of cognitive and creative activity of students; 2) creation of conditions for creative self-realization of the individual; 3) education and development of a stable need for self-development; 4) demand for a graduate with innovative knowledge and skills and his social security. *Research methodology.* The research approaches are systematic, complex, set a different vision of the tasks solved in the interaction of college teachers and mentors of enterprises; a project-creative approach based on joint creative activity. The study is carried out based on I. N. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk Vocational and Polytechnic College and Ulyanovsk Automobile Plant (JSC «UAZ»). *The study results.* The implementation result of training workers on the rationalism principle base is the training quality grows, which makes it possible to prepare up to 20 percent of highly qualified graduates – at the level of the fifth category and demand for college graduates in the workplace. Such indicators make it possible to solve the problem of training highly qualified workers in the conditions of the SPO system. *Conclusions.* The study elaborates a model and consider the experience of implementing the rationalism principle based on dual training and joint design and creative activity, represents the main components of the model practical use. The research results allow identifying the prospects for further research, which consist in the development of new directions, forms, means and methods of implementing the rationalization principle in training workers.

Keywords: rationalism, skilled worker, professional and industrial creativity, microrationalization, motivation of self-development

Citation: Gaineev, E. R. [Implementing the rationalism principle in the conditions of design and creative activity when training workers in SPO system]. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 4, pp. 62–70. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-8>

Введение. Современные глобальные социально-экономические изменения, глубокая модернизация отечественной промышленности требуют соответствующих изменений в подготовке рабочих кадров, востребованных современным производством со способностью и готовностью к инновационным преобразованиям и системной рационализаторской деятельности.

В исследованиях (С.Я. Батышев, А.М. Новиков, Е.В. Ткаченко, В. Эштейнберг и др.) отмечается возрастающая тенденция к подготовке рабочих кадров с опытом профессионально-производственной творческой, рационализаторской деятельности в условиях постоянного инновационного развития и модернизации производства [1–3]. Отечественное промышленное производство, как отмечает академик РАО С.Я. Батышев, нуждается в рабочем, в труде которого значительна роль рационализаторской деятельности:

производству необходим не исполнитель, а «рабочий-рационализатор», принимающий активное участие в совершенствовании производства [1]. Так, недостаток у студентов отечественных колледжей и техникумов рационализаторских знаний и умений не позволил конкурсантам России достойно противостоять зарубежным сверстникам при участии отечественной сборной на чемпионате WorldSkills 2013 года. Кроме того, необходимость формирования рационализаторских умений в системе СПО продиктована тем, что рабочие, с одной стороны, являются основными сотрудниками предприятий, а с другой – они принимают непосредственное участие в изготовлении продукции и первыми сталкиваются с различными недостатками, дефектами, потерями.

Квалифицированных рабочих по их участию в рационализации на производстве можно разделить на исполнителей, ориентированных лишь

на соблюдение технологии, и рационализаторов, которые принимают участие в рационализаторских, модернизационных процессах с готовностью и способностью к поиску наиболее рациональных решений проблем.

Массовая рационализация на производстве – это общемировая тенденция, связанная не только с производством, но и с человеческим фактором, сотрудниками, персоналом. Так, основатель концепции «Кайдзен» М. Имаи подчеркивает, что современных рабочих уже не удовлетворяет обычный монотонный труд, люди хотят, чтобы их работа включала творческие аспекты [4, с. 444].

Постановка задачи. Важность реализации принципа рационализма заключается в необходимости масштабной модернизации отечественного производства и подготовки для этого соответствующих рабочих, способных к труду в условиях инновационного развития предприятия на основе массовой проектно-творческой рационализаторской деятельности.

Методика и методология исследования. Динамика современной жизни требует изменений и в сфере подготовки рабочих кадров, когда рационализация выступает одним из значимых направлений деятельности предприятий, что требует научного осмысления правил, закономерностей проектирования процесса обучения будущего рабочего на основе принципа рационализации, обусловленного такими закономерностями, как:

- процессы глобализации и взаимодействие международных профессиональных стандартов, обусловленных трансформацией зарубежного оборудования технологий в процессе создания совместных с зарубежными партнерами предприятий;

- вступление России в международное конкурсное движение WorldSkills, взаимодействие международных образовательных стандартов.

Важной закономерностью становятся все более ускоряющаяся динамика жизни, быстрая смена технологий и видов профессиональной деятельности. Другой значимой закономерностью выступает постепенно формирующийся «*homo oeconomicus*» («человек экономический»), соответствующий западному общему идеалу, который дает человеку возможность методично-рационального образа жизни [5, с. 16].

Вышеуказанные закономерности дают возможность предполагать появление принципа рационализации как одного из новых и все более актуализирующихся дидактических принципов профессиональной школы.

Исследованию такой важнейшей педагогической категории, как принцип посвящены труды многих выдающихся отечественных и зарубежных ученых: Я. Коменского, М.И. Махмутова,

В. Оконь, К.Д. Ушинского и др. Исследователи В.И. Андреев, Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, П.И. Пидкадистый, И.П. Подласый, В.А. Сластенин и др. отмечают, что педагогические принципы относятся к одной из важнейших, но вместе с тем и наиболее сложных и спорных областей дидактики, что происходит из-за неосогласованности в понимании термина «принцип».

Изменение педагогических принципов, появление новых является закономерным явлением. Так, по мнению В.С. Безруковой, допускается не только изменение и дополнение педагогических принципов, но и разработку авторских принципов: с получением новых научных данных о человеке воспитываемом, изменением среды и построения самой воспитательной системы принципы могут меняться [6, с. 131]. Исследование закономерностей и дидактических принципов позволяет проектировать пути совершенствования педагогической практики [7, с. 10].

Существует множество определений понятия «принцип», однако обобщенное определение этой категории приводится в современной педагогической энциклопедии и трактуется как «руководящая идея, основное правило, основное требование к деятельности, поведению и т.д. [8, с. 462]. Указанное определение принципа позволяет вывести в контексте нашего исследования частное определение: *принцип рационализации является интегративной основой проектирования содержания обучения рабочих кадров, основанного на проектно-творческой рационализаторской деятельности в дуальном взаимодействии учебного заведения и предприятия.* Ключевой фигурой в организации взаимодействия является мастер производственного обучения колледжа [9, с. 16].

В психолого-педагогических, философских, экономических, социологических исследованиях приводится большое количество определений понятия «творчество» и различных направлений, форм, видов творчества и творческой деятельности. Понятие «творчество», как отмечают ученые В.И. Андреев, М.И. Махмутов, Б.М. Кедров и др., в силу своей многоаспектности и многозначности не может иметь однозначного определения, в полной мере раскрыть его сущности и образует различные словосочетания применительно к тому или иному направлению деятельности. Так, длительное время существовало устойчивое словосочетание «творческо-конструкторская деятельность». Однако в последнее время все более популярной становится творческая деятельность на основе проектирования, которую можно определить как «проектно-творческую деятельность», которая в контексте нашего исследования является одной из ключевых составляющих в реализации принципа рационализма подготовке в рабочего.

Творческий процесс выражает созидательный труд, связанный с познавательной деятельностью, поэтому творчество следует рассматривать как взаимосвязанное единство учебно-познавательной, преобразовательной деятельности человека. Учеными (Д.Б. Богоявленская, Г.Я. Буш, Л.В. Выготский, А.К. Гастев, Э.В. Ильенков, Б.М. Кедров, К.К. Платонов) доказано, что творчество проявляется прежде всего в деятельности, отсюда можно сделать вывод о том, что видов творчества может быть столько же, сколько видов человеческой деятельности. В зарубежных исследованиях подчеркивается необходимость ранней диагностики творческого потенциала учащихся [10; 11] и взаимосвязь интеллектуального развития и креативности [12; 13].

В управлении творческой деятельностью необходим индивидуальный подход и создание творческой образовательно-мотивационной микросреды, что становится важным условием для сознательно-го овладения обучающимися проектно-конструкторской деятельностью и формирования проектно-конструкторской культуры [14, с. 289].

Понятия «творчество», «конструирование», «проектирование» различаются и творчество является более широким понятием, в семантическое поле которого входят и «конструирование», и «проектирование». На такое различие указывает Г.С. Альтшуллер, отмечая, что любая задача становится изобретательской (творческой), если в ней присутствует какое-либо противоречие, но задача конструктора – построить обычный дом или спроектировать удобный и дешевый автобус, найдя компромисс между «удобно» и «дешево» [15, с. 19]. Метод проектов, проектная деятельность широко и успешно применяются в экономически развитых странах, а в последние годы активно используются в отечественной системе образования и направлены на более эффективное развитие творческих способностей учащихся, развитие у них креативности.

Таким образом, гармонично интегрируются две востребованные составляющие процесса обучения: проектность и творчество, что особенно актуально для системы подготовки рабочих кадров.

Проектная составляющая проектно-творческой деятельности заключается в том, что необходимы поиск, перебор и выбор различных компромиссных вариантов, определение наиболее оптимальных решений в требованиях безопасности, экологичности, эргономичности, эстетичности стоимости, подборе необходимых расходных материалов, оборудования, инструментов и приспособлений и т.д.

Системообразующей основой проектно-творческой деятельности, являются различные направления творчества, включающие в себя такие виды, как открытие, изобретательство, рационализаторство, кайдзен-предложение, технический

дизайн, моделирование, конструирование, проектирование. Однако наше исследование показывает, что к указанному перечню можно добавить и микрорационализацию. Так, какое-либо изделие, например автомобиль, подвергается многократной рационализации, возможности которой сужаются, но тем самым постепенно подготавливается основа для какого-либо изобретения или открытия. Исходя из этого, а также с учетом простоты, доступности, массовости такого вида творчества мы можем сделать вывод о чрезвычайной важности рационализаторской (микрорационализаторской) деятельности, что является основой успешной конкуренции в условиях рыночной экономики. Однако рациональность, оптимальная организация деятельности на сегодняшний день наполняются новым содержанием и становятся все более актуальными повсеместно, во всех индустриально развитых странах.

Кроме того, в целях рационального расхода ресурсов, экономии материалов необходимо разрабатывать и осваивать методы обучения, способствующие повышению эффективности практического обучения. Например, в ходе обучения профессии «электромонтер» при выполнении монтажа схемы реверсирования проводится предварительное занятие, где студентам необходимо выполнить монтаж по схеме соединений на обозначенных электроаппаратах путем проведения линий или цифрового обозначения и соединение между контактами. Для того чтобы освоить монтаж этой схемы, студентам необходимо смонтировать ее четыре раза. Но поскольку они вначале допускают много ошибок, мы решили применить указанный метод и, оказалось, что при таком методе студентам для освоения необходимого уровня («практически освоенный опыт») достаточно три раза выполнить монтаж указанной схемы. А в чем же экономия, бережливость?

Путем поэтапной оптимизации мы сократили количество монтажа до трех, что позволило сэкономить 180 (!) метров провода. Вот такие «мелочи»! В этом случае мы не только экономим материалы, но и обучаем студентов основам рационализаторской деятельности, выполнению анализа технологического процесса, выбору оптимальной последовательности монтажа, выявлению потерь, что и становится основой формирования рационализаторских знаний и умений.

В настоящее время в России все большее распространение получают такие методы микрорационализации, как «кайдзен», ориентированный на процессы, а не результаты, и поиск решения проблемы предполагает обращение к предыдущему процессу (метод «Пять почему?») [4, с. 63]. Важно то, что при таком подходе все этапы процесса деятельности являются значимыми. Так, Я. Шушански приводит пример того, что «капаю-

щий кран» ведет к потерям, равным шести тысячам литров воды в год [16, с. 22].

К методам микрорационализации можно отнести разработанный в процессе нашего исследования метод поэлементной рационализации.

Приведем алгоритм рационализации приспособления для сверления отверстий большого диаметра в листовом материале.

I. Вопрос: почему сверло деформирует отверстие? (рис. 1)

Ответ: потому что материал тонок, а площадь обработки велика.

Решение: оптимально уменьшить рабочую площадь сверла.

Получилось подобие фрезы, которая аккуратно «вырезает» отверстие.

II. Вопрос: почему сверло «уводит» от центра?
Ответ: потому что нет жесткой фиксации заготовки.

Решение: на заточном станке обрабатываем центральный выступ, который получается на 1 мм длиннее боковых и прочно удерживает заготовку.

III. Вопрос: возможно ли применение сверла диаметром 31 мм в станке, патрон которого рассчитан на сверло диаметром до 12 мм?

Решение: на токарном станке проточить хвостовик сверла, тем самым уменьшив диаметр до необходимого – до 12 мм.

Таким образом, проблема была решена и получилось приспособление, позволяющее безопасно сверлить необходимое отверстие (рис. 1).

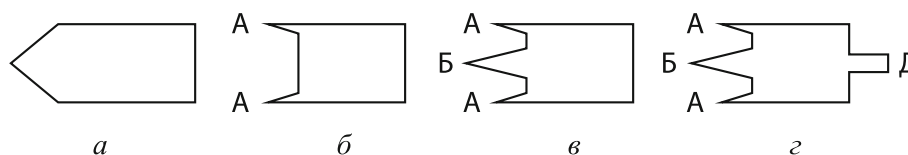


Рис. 1. Метод поэлементной рационализации
Fig. 1. The piecemeal rationalization method

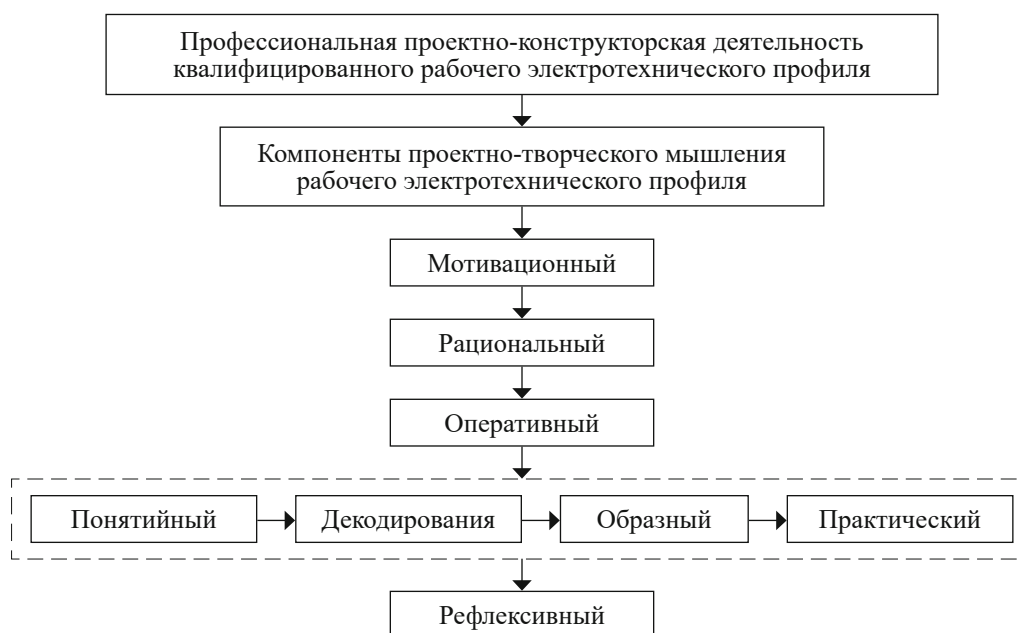


Рис. 2. Структура и содержание проектно-творческого мышления
рабочего электротехнического профиля

Fig. 2. Structure and content of design and creative thinking of the electrical engineering worker

Из приведенного примера видно, что микроэкономический подход в деятельности, использование микрорационализации способствуют системному формированию основ проектно-творческой деятельности и реализации принципа рационализации. Для того чтобы представить

рационализаторскую деятельность как систему, необходимо рассмотреть составляющие технического мышления применительно к специфике трудовой деятельности рабочего-электромонтера, которая связана с диагностикой, ремонтом, обслуживанием и наладкой.

Структура, содержание и особенности проектно-творческой деятельности (поисково-операционный, модернизационный, рационализаторский) современного рабочего электротехнического профиля связаны со специфическими видами его производственно-профессиональной деятельности. Модернизационный вид обусловлен совершенствованием оборудования и технологий; рационализаторский связан с рационализаторской деятельностью; поисково-операционный – один из составляющих видов труда рабочего, связанного с обслуживанием оборудования.

В исследованиях Л.С. Выготского показано, что мышление тесно взаимосвязано с практической деятельностью и развитие мышления является ключевым условием формирования деятельности [17]. Поэтому так важна гармоничная взаимосвязь теоретического и практического составляющих в процессе подготовки современного рабочего, владеющего опытом рационализаторства, способного к выбору наиболее оптимальных решений в возникающих проблемных ситуациях.

В структуре и содержании рационализаторского мышления рабочего-электромонтера вторым компонентом определен рациональный, определяющий наиболее оптимальный выбор рационального, проектного подхода – от первоначального замысла и до воплощения в реальность (рис. 2).

Итак, в труде современного рабочего проявляются такие компоненты рационализаторского мышления, как мотивационный, рациональный, оперативный, декодирования, понятийный, образный, практический, рефлексивный [18, с. 14].

В нашей модели реализации принципа рационализации в подготовке рабочих кадров предложен принципиально новый подход, соответствующий логике опережающего образования: *использование интегративного потенциала дуального обучения и совместной проектно-творческой рационализаторской деятельности*, что позволяет существенно повысить эффективность обучения и начать подготовку части студентов колледжа на уровне 5-го разряда, рабочего высокой квалификации [19, с. 6]. Процесс поэтапного формирования рационализаторских умений студентов колледжа осуществляется в дуальном взаимовыгодном взаимодействии всех сторон процесса обучения с ориентацией прежде всего на личность, и личностная ориентированность реализуется во взаимодействии социальных партнеров [20, с. 20].

Реализации принципа рационализации способствует также формированием у обучающихся одной из важнейших составляющих опережающе-инновационного подхода в обучения – формированием *устойчивой потребности личности в саморазвитии*. Одним из средств повышения мотивации к рационализации является осознание

обучающимся важности этого направления обучения, поэтому уже на первых занятиях проводится интерактивная беседа и ознакомление студентов со статистическими данными, что производит на обучаемых сильное впечатление:

- самым дорогим товаром является интеллект. Например, Япония, не имея богатых природных ресурсов, является богатой страной. За счет чего? За счет технологий, научных разработок, модернизации и рационализации;
- такие развитые страны, как США проводят планомерную работу по поиску и привлечению в страну высококлассных ученых, специалистов;
- учеными доказано, что один доллар, вложенный в образование, приносит до четырех долларов прибыли, а вложенный в творческую, рационализаторскую деятельность – до девяти долларов прибыли;
- рабочий, имеющий полное среднее образование, вносит в пять раз больше рационализаторских предложений, чем рабочий без среднего образования;
- повышение общеобразовательной подготовки на один класс приводит к росту числа рацпредложений до 6% [21, с. 25].

В процессе проектно-творческой деятельности, освоения основ рационализаторских умений применяются различные методы проблемного обучения, решения проблемных задач и производственных ситуаций [22; 23]. Приведем пример решения проблемных производственных ситуаций.

Во время беседы по безопасной организации труда студентам предлагается решить проблемную ситуацию, связанную с выполнением работ на прессовом станке, причем используя освоенные электротехнические знания. Проблема заключается в том, что на начальном этапе выполнения различных прессовых работ на заводах повысился травматизм связи с тем, что рабочий включал пресс одной рукой, в то время как другая рука могла случайно оказаться под прессом, что приводило к травматизму. Обсуждая эту проблему, студенты делают вывод, что травматизм происходит потому, что «пресс можно включать одной рукой», необходимо в это время задействовать и вторую руку. Студенты предлагают установить дополнительную кнопку «пуск», что исключает возможность включения пресса только одной рукой. В этом случае станок включается только при нажатии двух кнопок.

Приведем пример подготовки настольно-сверлильного станка для выставки Всероссийского конкурса «Арт-профи-форум», в котором воплотилось более десятка студенческих рационализаторских идей. На первом этапе студенты занимались сбором информации по металлорежущим станкам и выбирали оптимальные варианты.

На втором этапе были разработаны эскизные рисунки, чертежи, подготовлен перечень расходных материалов. После обсуждения всех вариантов и выбора наиболее оптимального подобраны все необходимые материалы, детали, электрические аппараты, провода, инструменты и различные приспособления. Затем был подготовлен корпус станка и смонтирована схема. По завершении всех слесарно-сборочных и электромонтажных работ станок был испытан, апробирован на различных технологических режимах.

Проектный подход в последние годы становится все более популярным как в России, так и за рубежом и обозначен в числе наиболее приоритетных в формировании технологической грамотности [24, с. 3]. Необходимо отметить, что рационализаторская деятельность для электромонтеров является профессионально необходимой, поскольку их труд является творческим, связанным с выявлением и устранением неисправностей.

Успешность реализации принципа рационализма зависит от дуального взаимодействия колледжа и предприятия [25, с. 50]. Эффективности взаимодействия способствует то, что такое обучение ориентировано на личность. Это особенно эффективно в организации и проведении совместных творческих мероприятий, таких, например, как конкурсы профессионального мастерства [26, с. 252]. Указанное творческое взаимодействие колледжа и завода способствует повышению качества обучения будущих рабочих и положительно сказывается на организации наставничества [27, с.4].

Эффективность реализации принципа рационализма обеспечивается совокупностью выявленных, апробированных и обоснованных организационно-педагогических условий и средств ее практической реализации на основе совместной проектно-творческой рационализаторской деятельности обучающихся как в учебном заведении, так и на базе предприятия. Отметим, что совместная творческая деятельность является одним из значимых факторов непрерывности образования [28, с. 19].

Таким образом, в реализации принципа рационализма в условиях проектно-творческой де-

ятельности применяется комплексный подход, в котором используются различные методы проблемного обучения [29, с. 37].

Результаты. Анализ итогов государственной аттестации выпускников показывает, что реализация принципа рационализма на основе дуального взаимодействия в совместной проектно-творческой рационализаторской деятельности в подготовке будущих рабочих способствует повышению качества обучения и открывает возможности подготавливать до 15–17% выпускников высокого уровня квалификации.

Выводы. Научная новизна исследования заключается в выявлении принципа рационализации при подготовке рабочих кадров, способных к инновационной рационализаторской деятельности, обучаемых на основе использования совокупного системообразующего потенциала совместной проектно-творческой деятельности и дуального обучения. Результаты исследования позволяют наметить перспективы дальнейших исследований обозначенной проблемы, которые состоят в создании научно обоснованных технологий проектирования содержания непрерывного профессионального образования. Материалы статьи могут быть полезны для педагогов колледжей, техникумов, специалистов дополнительного профессионального образования, занятых обучением и переобучением рабочих и служащих.

Таким образом, дуальный подход на основе совместной проектно-творческой деятельности способствует реализации принципа рационализма в подготовке рабочего-рационализатора с готовностью и способностью к рационализаторской деятельности, востребованного в условиях современного инновационно развивающегося производства.

Наше исследование по реализации принципа рационализации в условиях проектно-творческой рационализаторской деятельности студентов СПО проводилось на основе идей формирования и развития профессионального самосознания учащегося дидактической школы доктора педагогических наук, профессора В.Г. Каташева.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Батышев С.Я. Задачи системы профессионального образования в условиях рыночной экономики. Москва: Педагогика, 1993. 178 с.
2. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. Москва: Эгвес, 2008. 136 с.
3. Ткаченко Е.В., Штейнберг В.Э. Инновационные тенденции в развитии профессионального образования // Понятийный аппарат педагогики и образования. Екатеринбург. 2016. Вып. 9. С. 273–280.
4. Масааки И., Гемба К. Путь к снижению затрат и повышению качества: пер. с англ. 5-е изд. Москва: Альпина Паблишерз, 2010. 340 с.
5. Мюллер Х.-П. Рациональность, рационализация, рационализм. От Вебера к Бурдьё? // Журнал социологии и социальной антропологии. 2016. Том 19, №1. С. 16–41.
6. Безрукова В.С. Педагогика: учеб. пособие. Москва; Вологда: Инфра-Инженерия, 2021. 324 с.

7. Ибрагимов Г. И. Закономерности и принципы обучения в профессиональной школе // Казанский педагогический журнал. 2014. №4. С. 9–26.
8. Педагогика. Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Москва: Современное слово, 2005. 720 с.
9. Гайнеев Э. Р., Гайнеев Э. Р. Система дуально-творческой подготовки рабочих высокой квалификации: индивидуально-творческий подход // Среднее профессиональное образование. 2019. №8. С. 10–18.
10. Taylor C. How many types of giftedness can your program tolerate? // Journal of Creative Behaviour. 1998. Vol. 12, №1. P. 39–51.
11. Guilford J. P. Intellectual factors in productive thinking // Explorations in creativity. New York, 1967. P. 187–192.
12. Binder R. Uvod do predagogiky tvorivosti v technickej odbijmych premetach. Bratislava, 1981. 54 p.
13. Torrance E. P., Hall L. K. Assessing the further research of creative potential // Journal of Creative Behaviour. 2000. Vol. 14, №1. P. 1–19.
14. Тархан Л. З., Токарчук Е. Ю. Творческая образовательно-мотивационная микросреда формирования проектно-конструкторской культуры будущих педагогов профессионального обучения // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. 2018. №. 2. С. 284–290.
15. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука. Москва: Советское радио, 1979. 176 с.
16. Шушанский Я. Методология рационализации. Москва: Экономика, 1987. 248 с.
17. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. Детская психология. Москва, 1984. 432 с.
18. Гайнеев Э. Р. Особенности технического мышления современного квалифицированного рабочего // Педагогическое образование в России. 2014. №3. С. 10–15.
19. Гайнеев Э. Р., Скамницкий А. А. Поэтапная подготовка рабочего высокой квалификации // Среднее профессиональное образование. 2014. № 11. С. 6–11.
20. Гайнеев Э. Р. Дуальное обучение ориентируется на личность // Профессиональное образование. Столица. 2015. № 11. С. 20–23.
21. Есенков Ю. В., Гайнеев Э. Р. Организация рационализаторской и изобретательской работы учащихся в учреждениях НПО. Ульяновск: ИПК ПРО, 2006. 48 с.
22. Махмутов М. И. Избранные труды. В 7 т. Т. 1. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. Казань: Магариф – Вақыт, 2016. 423 с.
23. Каташев В. Г. Развитие познавательной активности учащихся (на примере работы казанских школ и высших учебных заведений). Чебоксары: Новое Время, 2020. 184 с.
24. Пичугина Г. В. Обновление целей технологического образования школьников США // Школа и производство. 2010. №2. С. 3–14.
25. Gaineev E. R. Dual interaction of social partners in creative training of the modern worker // Modern European Researches. 2016. №3. P. 50–54.
26. Галагузова М. А., Гайнеев Э. Р. Творческо-педагогическое взаимодействие учебного заведения и базового предприятия в конкурсах профессионального мастерства // Педагогическое образование в России. 2013. №4. С. 252–257.
27. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. №3. С. 4–18.
28. Towards a system of lifelong education: some practical considerations / ed. A. J. Cropley. Oxford etc.: Pergamon press, 1980. XVI, 219 p.
29. Каташев В. Г., Гайнеев Э. Р. Использование идей М. И. Махмутова в современном образовании // Методист. 2016. №8. С. 37–39.

REFERENCES

1. Batyshev S. Ya. *Tasks of the professional education system in a market economy*. Moscow, Pedagogics, 1993, 178 p. (In Russ.).
2. Novikov A. M. *Post-industrial education*. Moscow, Egves, 2008, 136 p. (In Russ.).
3. Tkachenko, E. V., Shteinberg, V. E. Innovative trends in the development of vocational education. *Conceptual apparatus of pedagogy and education*. Ekaterinburg, 2016, iss. 9, pp. 273–280. (In Russ.).
4. Masaaki I., Gemba K. *Way to reduce costs and improve quality*. 5th ed. Moscow, Alpina Publ., 2010, 340 p. (In Russ.).
5. Muller Kh.-P. Rationality, rationalization, rationalism. From Weber to Bourdieu? *Journal of sociology and social anthropology*, 2016, vol. 19, no. 1, pp. 16–41. (In Russ.).
6. Bezrukova V. S. *Pedagogy: textbook*. Moscow, Vologda: Infra-Eng., 2021, 324 p. (In Russ.).
7. Ibragimov G. I. Patterns and principles of education in a professional school // *Kazan pedagogical journal*, 2014, no. 4, pp. 9–26. (In Russ.).
8. Rapatsevich E. S. (comp.) *Pedagogy. Great modern encyclopedia*. Moscow, Modern word, 2005, 720 p. (In Russ.).
9. Gaineev E. R., Gaineev E. R. The system of dual-creative training of highly qualified workers: an individual creative approach. *Secondary vocational education*, 2019, no. 8, pp. 10–18. (In Russ.).

10. Taylor C. How many types of giftedness can your program tolerate? *Journal of Creative Behaviour*, 1998, vol. 12, no. 1, pp. 39–51.
11. Guilford J. P. Intellectual factors in productive thinking. *Explorations in creativity*. New York, 1967, pp. 187–192.
12. Binder R. *Uvod do predgogiky tvorivosti v technickych odbymych pregmetch*. Bratislava, 1981, 54 r. (In Slovak).
13. Torrance E. P., Hall L. K. Assessing the further research of creative potential. *Journal of Creative Behaviour*, 2000, vol. 14, no. 1, pp. 1–19.
14. Tarkhan L. Z., Tokarchuk E. Yu. Creative educational and motivational microenvironment of forming the design and construction culture of future teachers of vocational training. *Scientific notes of the Crimean Engineering and Pedagogical University*, 2018, no. 2, pp. 284–290. (In Russ.).
15. Altshuller G. S. *Creativity as an exact science*. Moscow, Soviet radio, 1979, 176 p. (In Russ.).
16. Shushansky Ya. *Methodology of rationalization*. Moscow, Ekonomy, 1987, 248 p. (In Russ.).
17. Vygotsky L. S. *Collected works*. In 6 vols. Vol. 4. Child psychology. Moscow, Pedagogy, 1984, 432 p. (In Russ.).
18. Gaineev E. R. Features of the technical thinking of a modern qualified worker. *Pedagogical education in Russia*, 2014, no. 3, pp. 10–15. (In Russ.).
19. Gaineev E. R., Skamnitsky A. A. Step-by-step training of a highly qualified worker. *Secondary vocational education*, 2014, no. 11, pp. 6–11. (In Russ.).
20. Gaineev E. R. Dual education focuses on personality. *Vocational education. Capital*, 2015, no. 11, pp. 20–23. (In Russ.).
21. Esenkov Yu. V., Gaineev E. R. *Organizing rationalization and inventive work of students in non-governmental organizations*. Ulyanovsk, IPK PRO, 2006, 48 p. (In Russ.).
22. Makhmutov M. I. *Selected Works*. In 7 vols. Vol. 1. Problem-based learning. The theory basic questions. Kazan, Magarif – Vakyt, 2016, 423 p. (In Russ.).
23. Katashev V. G. *The development of cognitive activity of students (a case of activity of Kazan schools and higher educational institutions)*. Cheboksary, New Time, 2020, 184 p. (In Russ.).
24. Pichugina G. V. Renewal of the technological education goals for schoolchildren in the USA. *School and production*, 2010, no. 2, pp. 3–14. (In Russ.).
25. Gayneev E. R. Dual interaction of social partners in creative training of the modern worker. *Modern European Researches*, 2016, no. 3, pp. 50–54.
26. Galaguzova M. A., Gaineev E. R. Creative and pedagogical interaction between an educational institution and a basic enterprise in professional skill competitions. *Pedagogical education in Russia*, 2013, no. 4, pp. 252–257. (In Russ.).
27. Blinov V. I., Esenina E. Yu., Sergeev I. S. Mentorship in education: a well-sharpened tool is needed. *Vocational education and labor market*, 2019, no. 3, pp. 4–18. (In Russ.).
28. Cropley A. J. (ed.) *Towards a system of lifelong education: some practical considerations*. Oxford etc., Pergamon press, 1980. XVI, 219 p.
29. Katashev V. G., Gaineev E. R. Using M. I. Makhmutov's ideas in modern education. *Methodologist*, 2016, no. 8, pp. 37–39. (In Russ.).

Информация об авторе

Гайнеев Эдуард Робертович – кандидат педагогических наук, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова (Российская Федерация, 432700, Ульяновск, пл. 100-летия Ленина, 4, e-mail: ulgpu@mv.ru).

Статья поступила в редакцию 16.08.2021.

После доработки 14.12.2021.

Принята к публикации 10.01.2022.

Information about the author

Eduard R. Gaineev – Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Vocational Training Technologies, Faculty of Physics, Mathematics and Technology Education, Ulyanov State Pedagogical University (4, Lenin 100th Anniversary Square, Ulyanovsk, 432700, Russian Federation, e-mail: ulgpu@mv.ru).

The paper was submitted 16.08.2021.

Received after reworking 14.12.2021.

Accepted for publication 10.01.2022.

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-9

УДК 316.612

Оригинальная научная статья

Вторичная занятость и ее роль в получении высшего медицинского образования¹

А. В. Горбенко

Омский государственный медицинский университет

Омск, Российская Федерация

e-mail: rector@omsk-osma.ru

К. А. Андреев

Омский государственный медицинский университет

Омск, Российская Федерация

e-mail: rector@omsk-osma.ru

М. М. Федорин

Омский государственный медицинский университет

Омск, Российская Федерация

e-mail: rector@omsk-osma.ru

Ю. П. Скирденко

Омский государственный медицинский университет

Омск, Российская Федерация

e-mail: rector@omsk-osma.ru

Н. А. Николаев

Омский государственный медицинский университет

Омск, Российская Федерация

e-mail: rector@omsk-osma.ru

С. В. Черненко

Омский государственный медицинский университет

Омск, Российская Федерация

email: rector@omsk-osma.ru

Аннотация. Цель исследования – изучить структуру и особенности вторичной занятости студентов медицинского университета. Проведен опрос методом сплошного анкетирования студентов специалитета ФГБОУ ВО «Омский государственный медицинский университет» Минздрава России. Вопросы анкеты направлены на социально-демографическую идентификацию студентов. Из 3 906 студентов, обучающихся в организации, в опросе приняли участие 2 330 (59,6%) респондентов. По результатам опроса 24,7% (576) студентов ОмГМУ в свободное от учебы время работают, при этом 12,6% (294) работают в медицинской сфере. Среди респондентов, состоящих в браке, значительно чаще встречаются трудоустроенные студенты, чем среди лиц, не состоящих в браке (55,9 и 29,1% соответственно, $\chi^2 = 55,53$, $p < 0,001$, Pearson). Наблюдается тенденция увеличения доли работающих студентов от 1 к 5 курсу включительно (11,9 и 41,8% соответственно). Та же динамика выявлена в отношении доли трудоустроенных респондентов в медицине (4,4 и 28,8% соответственно). Респонденты, обучающиеся на медико-профилактическом факультете, достоверно реже остальных работают в медицинской сфере ($\chi^2 = 30,04$, $p < 0,001$, Pearson). По мере продвижения обучающихся ОмГМУ по образовательным ступеням увеличивается доля трудоустроенных студентов. При этом среди тех студентов, кто состоит в браке, трудоустроенные студенты встречаются в два раза чаще. Доля трудоустроенных респондентов на стоматологическом факультете ощутимо

¹ Публикация подготовлена в ФГБОУ ВО «Омский государственный медицинский университет» Минздрава России за счет финансирования по гранту Президента РФ для государственной поддержки ведущих научных школ (НШ 2558.2020.7) (соглашение № 075-15-2020-036 от 17 марта 2020 года) «Разработка технологии здоровьесбережения коморбидного больного гастроэнтерологического профиля на основе контроля приверженности».

выше, чем на других факультетах среди студентов 3 и 5 курсов. Студенты медико-профилактического факультета демонстрируют самые низкие показатели в отношении трудоустройства в медицинской сфере в свободное от учебы время.

Ключевые слова: трудоустройство студентов, вторичная занятость, студенты медицинского университета

Для цитирования: Горбенко А. В., Андреев К. А., Федорин М. М., Скирденко Ю. П., Николаев Н. А., Черненко С. В. Вторичная занятость и ее роль в получении высшего медицинского образования // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №4. С. 71–83. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-9>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-9

Full Article

Secondary employment and its role in obtaining higher medical education

Gorbenko, A. V.

Omsk State Medical University

Omsk, Russian Federation

e-mail: rector@omsk-osma.ru

Andreev, K. A.

Omsk State Medical University

Omsk, Russian Federation

e-mail: rector@omsk-osma.ru

Fedorin, M. M.

Omsk State Medical University

Omsk, Russian Federation

e-mail: rector@omsk-osma.ru

Skirdenko, Y. P.

Omsk State Medical University

Omsk, Russian Federation

e-mail: rector@omsk-osma.ru

Nikolaev, N. A.

Omsk State Medical University

Omsk, Russian Federation

e-mail: rector@omsk-osma.ru

Chernenko, S. V.

Omsk State Medical University

Omsk, Russian Federation

e-mail: rector@omsk-osma.ru

Abstract. The study objective is to examine the structure and characteristics of secondary employment of medical university students. The authors carry out a survey of students of Omsk State Medical University of the Ministry of Health of Russia by continuous questionnaire survey technique. The questions of the questionnaire were aimed at socio-demographic identification of students. 2 330 (59,6%) respondents participated in the survey of 3 906 students studying in the organization. According to the survey results 24,7% (576) of students of OSMU work in their free time, while 12,6% (294) work in medical sphere. Employed students are more common among married respondents compared to unmarried ones (55,9 and 29,1% respectively, $\chi^2 = 55.53$, $p < 0.001$, Pearson). There is a growing trend in the proportion of employed students from the 1st year to 5th year (11,9 and 41,8%, respectively). The same dynamics is revealed in the proportion of employed respondents in medicine (4,4 and 28,8%, respectively). Respondents studying at the Preventive Medicine Department are employed in the medical field significantly less likely than other departments ($\chi^2 = 30,04$, $p < 0.001$, Pearson). The share of employed OSMU students increases while moving up the educational ladder. At the

same time, employed students are 2 times more common among married students. The proportion of employed students of the Faculty of Dentistry of the 3rd and 5th years is much higher compared to other faculties. Medical and Preventive Faculty students show the lowest rates with respect to employment in the medical field in their free time.

Keywords: student employment, secondary employment, medical university students

Citation: Gorbenko A. V., Andreev K. A., Fedorin M. M., Skirdenko Yu. P., Nikolaev N. A., Chernenko S. V. [Secondary employment and its role in obtaining higher medical education]. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 4, pp. 71–83. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-9>

Введение. Под студенческой вторичной занятостью принято понимать занятость студента в течение учебного года, осуществляемую наряду с получением образования, при которой он выполняет различные виды оплачиваемых работ [1]. Она является неотъемлемой частью любого рынка труда и несколько отличается от понятия вторичной занятости работающего населения ввиду наличия иных временных ограничений и статусных позиций [2].

Российский рынок труда претерпевает постоянные изменения в сторону адаптации к меняющимся тенденциям и снижению растущей неформальной занятости населения [3]. Молодежь в возрасте до 24 лет находится в переходном состоянии и лишь в начале пути становления своей трудовой социализации. По данным Росстата [4], общий уровень безработицы, находясь на отметке 7,1% в 2006 г., постепенно снижается, достигнув 4,6% в 2019 г. Однако в структуре безработных граждан нашей страны неоспоримым лидером является возрастная группа от 20 до 25 лет, зафиксировавшись на отметке в 17,6%. Среди всех молодых лиц этой группы 14,4% являются безработными. Переходность социальных условий делает дисфункциональные проявления занятости возможными: распространение неформальной и нелегальной занятости, дискриминация прав работников – все это оказывает влияние на интеграцию молодых людей в социально-трудовую сферу [5].

Валютный кризис 2014–2015 гг. продемонстрировал проблемы рынка труда, с которыми вынуждена бороться молодежь в России [6], следствием чего стали рост уровня безработицы, широкое развитие неформальной формы трудовой занятости, низкий уровень доверия и уверенности молодежи на рынке труда и отсутствие возможности официального трудоустройства. В период с 2014 по 2019 г. уровень безработицы среди молодых россиян в возрасте 20–25 лет остается на одном уровне, а в 2018 г. даже превосходит показатели кризисного 2015 г. (15,3 и 14,3% соответственно) [4].

Ситуация с безработицей среди молодежи сгущает краски на фоне ежегодного увеличения лиц с окончанным высшим и средне-специальным образованием и большими проблемами с формированием необходимого количества специали-

рованных рабочих мест [7]. Такие факторы являются драйверами для поддержания тенденции к высокому уровню безработицы среди молодых людей. В своем исследовании социологи Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» выявили в период с 2013 по 2015 г. увеличение среди молодежи доли граждан, готовых работать без трудового договора (8,2 и 10,2% соответственно), что является дестабилизирующим фактором для трудового сектора нашей страны [6].

Молодежь России выступает в качестве демографического, социального и экономического ресурсов страны. Этот факт делает необходимым процесс формирования у молодых людей продуктивного трудового опыта. Кроме того, важно, чтобы они использовали приобретенный профессиональный опыт в трудовой деятельности [8].

Однако необходимо обратиться к анализу роли, которую играет вторичная занятость в жизни студентов, их жизненных планах и получении профессионального образования [9]. Интерес, который проявляют зарубежные и российские экономисты и социологи к исследованию вторичной занятости студентов, обусловлен прогрессирующим расширением этого явления и неоднозначностью его последствий для учебы, развития профессиональных компетенций и приобщения к профессии [10–12]. В современных зарубежных исследованиях выявляются взаимосвязи между занятостью и успеваемостью студентов в новых условиях, социально-экономическим статусом вторично занятых студентов и возможностями их профессионального развития наряду с повышением квалификации [13]. Х. Симон, Д. Касадо подчеркивают широкое распространение долгосрочной регулярной оплачиваемой занятости среди студентов испанских университетов, обучающихся на старший курс и имеющих высокий уровень мотивации к трудовой занятости. Однако авторы также отмечают, что в отличие от представлений студентов постоянная работа не оказывает существенного влияния на их реальную академическую успеваемость [15]. Исследуя неполную занятость британских студентов, ее виды, мотивацию и проблемы, связанные с совмещением учебы и работы, Р. Хордоси, Т. Кларк и Д. Викерс обнаружили «двойной

дефицит» вторичной занятости студентов. Низкие доходы студентов заставляют их работать, чтобы иметь дополнительные деньги и продолжать учебу. В то же время неполная занятость сдерживает результаты и их способность совершенствовать навыки, необходимые для трудоустройства [16].

В последние три-пять лет зарубежные авторы часто обращаются к анализу влияния вторичной занятости молодежи на профессиональное образование, карьеру, трудоустройство и уровень занятости после окончания вуза. М. Чаван и Л. Картер показали, что готовность совмещать учебу и работу на неполный рабочий день появляется в конце первого года обучения. Опыт работы в сфере, соответствующей образованию студента, оказывает благотворное влияние на понимание университетских дисциплин и успеваемость [17]. Изучив австралийскую молодежь, Д. Джексон и Д. Коллингс пришли к выводу, что вторичная занятость обеспечивает более высокий уровень трудоустройства после вуза у тех, кто имел оплачиваемую работу во время учебы [18; 19]. Они доказали это, сравнив влияние двух форм трудовой занятости выпускников на полный и неполный рабочий день: «обучение, интегрированное в работу» и оплачиваемая работа во время последнего года обучения.

Анализируя современное состояние изучаемой темы, необходимо упомянуть ряд национальных и региональных российских исследований. Эти работы характеризуют социальный статус молодежи и затрагивают некоторые аспекты вторичной занятости студентов: структурные параметры, включающие распространение среднего образования среди студентов, виды экономической деятельности и ее мотивацию [20]; готовность совмещать работу и очное обучение [21]. На основе «Мониторинга экономики образования» Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», С. Ю. Рощин, В. Н. Рощин, В. В. Рощин и В. Н. Рудаков выявляют широкую распространенность совмещения работы и учебы студентами вузов в современной России (более половины студентов вузов имеют опыт работы). Также ученые выделяют несколько факторов, которые играют большую роль в вовлечении студентов в сферу вторичной занятости: это и отсутствие финансовой помощи со стороны семьи, и желание получить опыт работы [22]. Однако данные региональных опросов показывают, что в системе мотивов вторичной занятости для материально обеспеченных студентов более важен последний [23]. Эта тема попадает в центр внимания лишь в нескольких исследованиях, более распространено детальное изучение отдельных аспектов, касающихся сочетания вторичной занятости и учебы. Среди таких аспектов – влияние вторичной заня-

тости студентов на их профессиональное становление [29], предпочтения студентов в выборе вида занятости во время учебы. Локальные опросы студентов на эту тему в определенных университетах довольно распространены.

Постановка задачи. Вторичная занятость в среде российского студенчества давно приобрела повсеместный характер и рассматривается исследователями, скорее, как характерная черта, нежели исключение из правил [25–28]. Причины этого явления весьма разнообразны, и, по данным социологических опросов «Левада-центра» и «Фонда общественного мнения», наиболее популярными мотивами являются экономические: невозможность удовлетворения потребностей, низкое стипендиальное обеспечение, превалирование доли платного профессионального образования над бюджетным, желание снизить финансовую нагрузку на родителей.

Получение высшего медицинского образования в Российской Федерации возможно только в очной форме, что во многом определяет занятость студентов на уровне 80% от стандартного рабочего дня [29]. В таких условиях ассортимент предложений от работодателей невелик, однако ввиду постепенного формирования компетенций обучающиеся медицинских вузов становятся желанными на рынке труда младшего и среднего медицинского персонала, где им доступны гибкий график и сменная работа во внеучебное время.

Работа в сфере будущей профессиональной деятельности помимо прямых доходов в виде оплаты труда может сопровождаться рядом нематериальных выгод, играющих значимую роль в становлении специалиста [30; 31]. Это и углубленное формирование профессиональных навыков, и опыт выстраивания трудовых отношений с коллегами, а также коррекция поведенческих стратегий, связанных с завышенными ожиданиями и неадекватной оценкой современных реалий рынка труда [32; 33].

При анализе уровня знаний об отдельных аспектах вторичной занятости следует отметить, что в основном внимание исследователей сосредоточено на выявлении мотивационных аспектов; меньшая часть – на характеристике структурных параметров занятости студентов. В то же время выявлению и анализу функциональных аспектов сочетания студентами очной учебы и работы обычно не уделяется должного внимания. Эти функциональные аспекты связаны с реализацией трудовых ожиданий студентов, достижением целей и получением возможных непредвиденных последствий.

Целью настоящего исследования является изучение структуры и особенностей вторичной занятости среди студентов медицинского уни-

верситета для изучения ее влияния на учебный процесс и формирование облика современного специалиста.

Методика и методология исследования. Нами проведен опрос методом сплошного анкетирования студентов ФГБОУ ВО «Омский государственный медицинский университет» Минздрава России. Вопросы анкеты были направлены на социально-демографическую идентификацию

студентов. Анкетирование проводилось в режиме онлайн. В статье приводятся результаты анализа ответов на вопросы, касающиеся трудоустройства и семейного положения респондентов. Из 3 906 студентов, обучающихся в организации, в опросе приняли участие 2 330 респондентов, что составляет 59,6% всех обучающихся. Распределение по факультетам и курсам представлено в таблицах 1 и 2.

Таблица 1. Распределение респондентов по факультетам
Table 1. Distribution of respondents by faculties

Факультет	Всего обучающихся (n = 3 906)	Всего опрошенных обучающихся (n = 2 330)
Лечебный	1 914	1165 (60,9%)
Педиатрический	911	434 (47,6%)
Стоматологический	545	301 (55,2%)
Медико-профилактический	403	333 (82,6%)
Фармацевтический	133	97 (72,9%)

Таблица 2. Распределение респондентов по курсам
Table 2. Distribution of respondents by years of studying

Курс	Всего студентов обучается (n = 3 906)	Участвовали в опросе (n = 2 330)
1	796	561 (70,5%)
2	754	471 (62,5%)
3	679	369 (54,3%)
4	621	397 (63,9%)
5	616	361 (58,6%)
6	440	170 (38,6%)

Следует отметить, что обучение по программам подготовки специалистов на стоматологическом и фармацевтическом факультетах длится 5 лет, в то время как остальные образовательные программы предусматривают обучение в течение 6 лет.

Работа с данными исследования и графический анализ осуществлялись с помощью программного пакета Microsoft Office 2019. На всех этапах статистического анализа нулевая гипотеза отвергалась при значениях $p \leq 0,05$. При статистическом анализе использовался критерий сопряженности χ^2 Pearson. Критерий основан на сравнении представленных частот в двухвходовой таблице. Значение и уровень значимости критерия зависят от общего числа наблюдений и количества ячеек в таблице. Для проведения статистической обработки данных исследования использовался программный пакет Statistica 8 от Statsoft.

Нулевая гипотеза такова: отсутствует связь между ступенью обучения и долей трудоустроенных студентов среди обучающихся ОмГМУ.

Результаты. По результатам опроса 24,7% (576) студентов ОмГМУ в свободное от учебы время работают, при этом 12,6% (294) работают в медицинской сфере. На вопрос о семейном положении 102 (4,4%) студента ответили, что состоят в браке. Среди женатых (замужних) респондентов значимо чаще встречаются трудоустроенные студенты, чем среди не состоящих в браке (55,9 и 29,1% соответственно, $\chi^2 = 55,53$, $p < 0,001$, Pearson). Если рассмотреть вопрос трудоустройства по курсам, то наблюдается тенденция увеличения доли работающих студентов от 1 к 5 курсу включительно (11,9 и 41,8% соответственно). Та же динамика выявлена в отношении доли трудоустроенных респондентов в медицине (4,4 и 28,8% соответственно). Доля трудоустроенных студентов с 1 по 3 курс статистически не отличается. Значимо чаще среди студентов 4–6 курсов встречаются трудоустроенные студенты, чем на 1–3 курсах. Однако достоверных различий между 5 и 6 курсами не выявлено (табл. 3).

Таблица 3. Трудоустройство студентов по курсам
Table 3. Employment of students by years of studying

Курс	Трудоустроенные студенты (n = 576)	Из них трудоустроены в медицинской сфере (n = 294)
1	67 (11,9%)	24 (4,3%)
2	53 (11,3%)	21 (4,5%)
3	54 (14,6%)	26 (7,0%)
4	*146 (36,8%)	*88 (22,2%)
5	*185 (51,2%)	*104 (28,8%)
6	*71 (41,8%)	*31 (18,2%)

Примечания: *1–4 – $\chi^2 = 37,91$, $p < 0,001$; *1–5 – $\chi^2 = 67,87$, $p < 0,001$; *1–6 – $\chi^2 = 48,12$, $p < 0,001$; *2–4 – $\chi^2 = 39,75$, $p < 0,001$; *2–5 – $\chi^2 = 69,96$, $p < 0,001$; *2–6 – $\chi^2 = 50,07$, $p < 0,001$; *3–4 – $\chi^2 = 30,13$, $p < 0,001$; *3–5 – $\chi^2 = 58,86$, $p < 0,001$; *3–6 – $\chi^2 = 39,82$, $p < 0,001$; *4–5 – $\chi^2 = 9,11$, $p = 0,01$; *4–6 – $\chi^2 = 1,34$, $p = 0,05$; *статистически значимые различия при $\chi^2 > 3,841$ и $p < 0,05$; в остальных случаях $\chi^2 < 3,841$ и $p > 0,05$.

При сравнении доли трудоустроенных студентов по факультетам достоверных различий не выявлено (табл. 4, во всех случаях $\chi^2 < 3,841$ и $p > 0,05$, Pearson). Однако при сравнении доли сту-

дентов, трудоустроенных в медицинской сфере, достоверно среди студентов медико-профилактического факультета реже всего встречаются работающие студенты ($\chi^2 = 30,04$, $p < 0,001$, Pearson).

Таблица 4. Трудоустройство студентов по факультетам
Table 4. Employment of students by faculties

Факультет	Трудоустроенные студенты (n = 576)	Из них трудоустроены в медицинской сфере (n = 294)
Лечебный	263 (22,6%)	131 (11,2%)
Педиатрический	113 (26,0%)	68 (15,7%)
Стоматологический	93 (30,9%)	66 (21,9%)
Медико-профилактический	80 (24,0%)	*16 (4,8%)
Фармацевтический	27 (27,8%)	13 (13,4%)

При рассмотрении данных о трудоустроенных студентах по факультетам выяснилось, что на первом курсе статистически значимые различия в доле работающих респондентов между факультетами отсутствуют. На втором курсе (рис. 1) все факультеты, кроме фармацевтическо-

го, статистически не отличались друг от друга ($\chi^2 = 0,51$, $p = 0,78$, Pearson). Среди студентов 2 курса на фармацевтическом факультете в три раза чаще встречаются трудоустроенные студенты (27,8%) и в 7 раз чаще студенты работают в медицинской сфере (22,2%) ($\chi^2 = 64,04$, $p < 0,001$, Pearson).

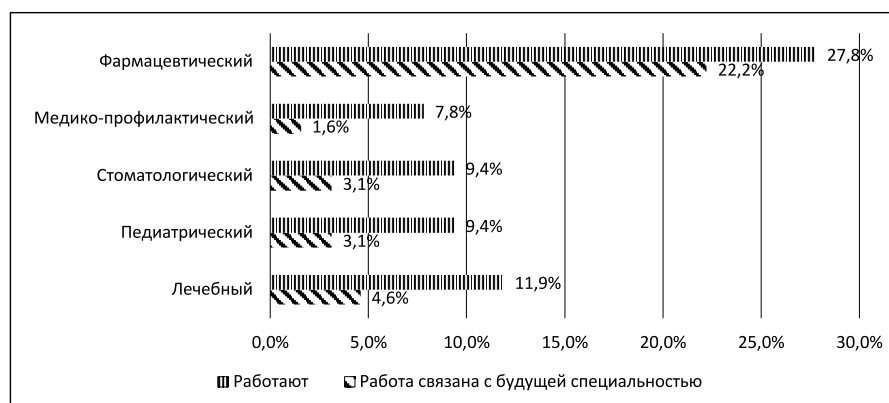


Рис. 1. Трудоустройство студентов 2 курса по факультетам
Fig. 1. Employment of 2nd year students by faculties

Среди студентов 3 курса достоверно больше трудоустроенных студентов на стоматологическом (69,6%) и фармацевтическом (38,5%) факультетах ($\chi^2 = 1119,62$, $p < 0,001$) (рис. 2). Значимо чаще студенты 3 курса стоматологического фа-

культета работают в медицинской сфере (39,1%, $\chi^2 = 288,11$, $p < 0,001$, Pearson). При этом среди респондентов медико-профилактического факультета отсутствуют студенты 3 курса, работающие в медицине.

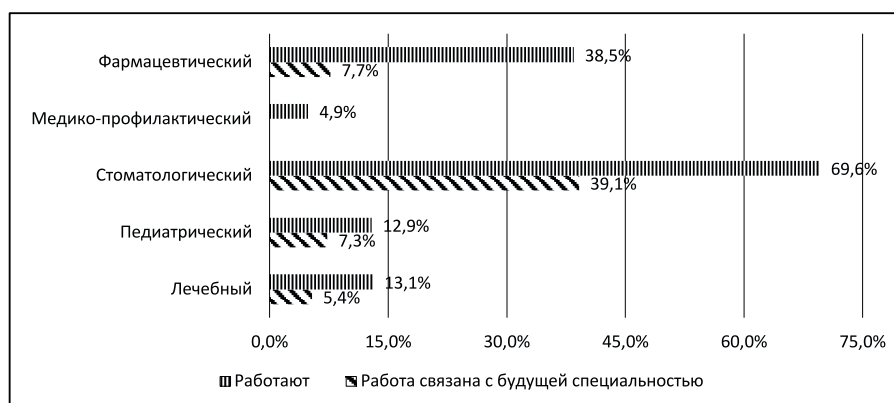


Рис. 2. Трудоустройство студентов 3 курса по факультетам
Fig 2. Employment of 3rd year students by faculties

Среди студентов 4 курса педиатрического факультета чаще всего встречаются трудоустроенные студенты (48%, $\chi^2 = 30,86$, $p < 0,001$, Pearson) (рис. 3). Среди респондентов других факультетов достоверных различий выявлено не было ($\chi^2 = 0,27$, $p = 0,87$, Pearson). Больше всего студентов, трудоустроенных в медицин-

ской сфере, – на педиатрическом факультете (36%), а меньше всего – на медико-профилактическом (9,2%) ($\chi^2 = 44,89$, $p < 0,001$, Pearson). Среди остальных факультетов статистически значимых различий в доле работающих студентов в медицине не выявлено ($\chi^2 = 4,31$, $p = 0,11$, Pearson).

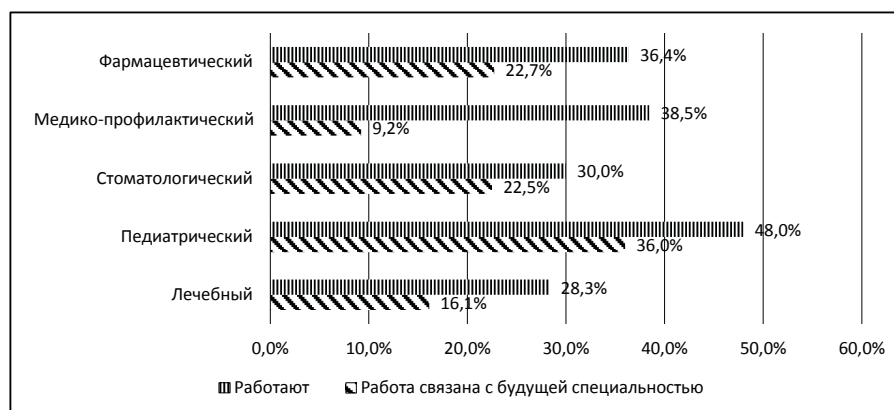


Рис. 3. Трудоустройство студентов 4 курса по факультетам
Fig 3. Employment of 4th year students by faculties

Среди студентов 5 курса (рис. 4) лидером по доле трудоустроенных студентов является стоматологический факультет (83,8%), а меньшая доля работающих респондентов 5 курса выявлена на фармацевтическом факультете (27,3%) ($\chi^2 = 263,1$, $p < 0,001$, Pearson). В отношении во-

проса доли трудоустроенных студентов 5 курса в медицинской сфере значимо больше всего трудоустроенных студентов на стоматологическом факультете (48,6%), а меньше всего на фармацевтическом (9,1%) и медико-профилактическом (8,7%) ($\chi^2 = 385,77$, $p < 0,001$, Pearson).

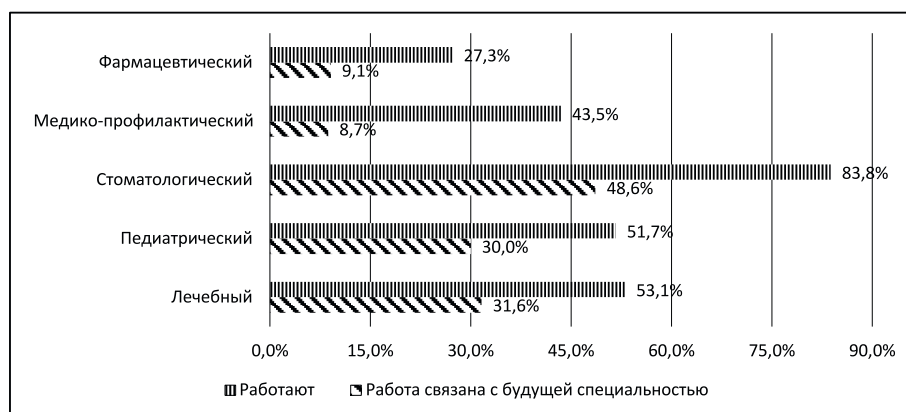


Рис. 4. Доля трудоустроенных студентов 5 курса по факультетам
Fig. 4. Share of employed 5th year students by faculties

В связи с тем что обучение на стоматологическом и фармацевтическом факультетах подразумевает пятилетнюю программу специалитета, на 6 курсе обучается три факультета из пяти. По доле трудоустроенных студентов и лиц, работающих в медицинской сфере, лидером среди студентов

6 курса является педиатрический факультет (52,6 и 31,6%, $\chi^2 = 21,36$, $p < 0,001$, Pearson) (рис. 5). Меньше всего трудоустроенных респондентов выпускного курса в сфере медицины на медико-профилактическом факультете (5,5%, $\chi^2 = 907,53$, $p < 0,001$, Pearson).

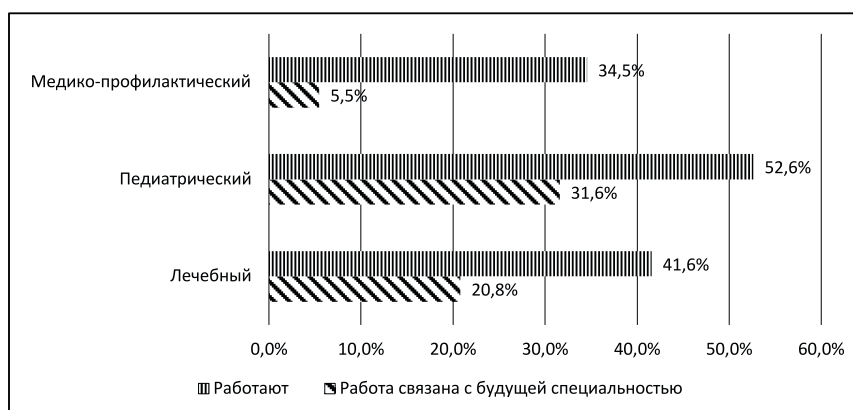


Рис. 5. Доля трудоустроенных студентов 6 курса по факультетам
Fig. 5. Share of employed 6th year students by faculties

Выводы. Нулевая гипотеза отвергнута. Доля трудоустроенных студентов ОмГМУ увеличивается в зависимости от года обучения. При этом 1–3 курсы достоверно не отличаются друг от друга по количеству трудоустроенных студентов в целом и работающих в медицине в частности. На 4 курсе значимо большая часть студентов работает в свободное от учебы время, в том числе в сфере медицины. Этот факт может быть связан с возможностью для студентов высших медицинских образовательных учреждений после 3 курса сдать экзамен и получить соответствующий доступ к работе в должности среднего медицинского персонала. До 4 курса студенты без соответствующего допуска и диплома об окончании медицинского колледжа могут работать только в должнос-

тях младшего медицинского персонала. Именно с этим фактом авторы работы связывают трехкратный прирост доли работающих студентов в медицине на 4 курсе по сравнению с 1–3 курсами. Среди студентов 5–6 курсов доля трудоустроенных студентов выше, чем на всех остальных курсах. С каждым курсом студенты все больше погружаются в медицину, осваивая новые дисциплины и получая все большие компетенции. Желание поработать в интересующих направлениях медицины, в профильных отделениях по своей специальности может стать одной из причин, почему на старших курсах доля трудоустроенных студентов максимальная. Так же с каждой ступенью обучения студенты в том числе проходят этапы взросления. У молодых людей появляется

больше потребностей в собственном финансовом обеспечении, а также в самостоятельном обеспечении своей семьи, о чем говорят данные о доле трудоустроенных студентов среди тех, кто состоит в браке. Трудоустроенные респонденты более, чем в 2 раза чаще встречаются среди студентов, состоящих в браке.

Студенты медико-профилактического факультета намного реже остальных курсов работают в медицинской сфере в период обучения. Этот факт выявлен как при оценке влияния каждого факультета на общую структуру трудоустроенных студентов, так и при анализе доли работающих респондентов на каждом курсе в зависимости от факультета. Этот факт может быть связан с тем, что работа в лечебных учреждениях является непрофильной для студентов факультета, а работа в подразделениях, смежных с их будущей специальностью, осложняется меньшим количеством мест для трудоустройства или невозможностью работы в учреждениях без высшего образования.

Респонденты фармацевтического факультета продемонстрировали безоговорочное лидерство в доли трудоустроенных студентов на 2 курсе и стали одним из лидеров среди студентов 3 курса.

Для студентов медицинских вузов 3 курс является самым сложным. В то время как на лечебном, педиатрическом и медико-профилактическом факультетах доля студентов, работающих в свободное от учебы время, уменьшилась, студенты

стоматологического факультета демонстрируют очень высокий уровень трудовой занятости среди студентов 3 курса. На 4 курсе доля трудоустроенных студентов возрастает без значимых различий между стоматологическим, лечебным, фармацевтическим и медико-профилактическим факультетами, и лишь педиатрический факультет незначительно превосходит остальные факультеты по доле трудоустроенных студентов. На 5 курсе – большая доля трудоустроенных студентов, включая медицинскую сферу, среди респондентов на стоматологическом факультете. Обучение студентов на стоматологическом факультете отличается от других факультетов: практические занятия, прием пациентов и выполнение медицинских манипуляций как в условиях симуляционного центра, так и на клинических базах являются неотъемлемой частью обучающего процесса. По мнению авторов, эта особенность в образовательной программе на стоматологическом факультете является главной причиной повсеместного трудоустройства студентов, включая работу в медицинской сфере.

Студенты лечебного факультета демонстрировали средние показатели в уровне трудоустройства респондентов на каждом факультете. Возможно, имеет смысл обратить внимание на другие аспекты и направления внеучебной деятельности студентов ОмГМУ, чтобы понять ключевые особенности каждого факультета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мазунина М. В. Вторичная занятость студентов гуманитарного факультета ПНИПУ // *Master's Journal*. 2014. №2. С. 251–257.
2. Короткова М. С. Социальный портрет работающего студента // *Научные труды Московского гуманитарного университета*. 2016. №5. С. 47–51. DOI: 10.17805/trudy.2016.5.6.
3. Гимпельсон В. Е. Капелишников Р. И. Рощина С. Ю. Российский рынок труда: тенденции, институты, структурные изменения. Москва: НПУ ВШЭ, 2017. 148 с.
4. Рабочая сила, занятость и безработица в России (по результатам Р13 выборочных обследований рабочей силы). 2020: стат. сб. / ред. К. Э. Лайкам. Москва, 2020. 145 с.
5. Тощенко Ж. Т. Антиномия – новая характеристика общественного сознания в современной России // *Социологические исследования*. 2010. № 12. С. 63–72.
6. Козырева П. М., Смирнов А. И. Российская молодежь на рынке труда в условиях экономического кризиса // *Россия реформирующаяся: ежегодник*. Москва: Новый Хронограф, 2017. № 15. С. 49–71.
7. Беляева Л. А. Преодоление напряжений социального пространства – путь к консолидации общества // *Философские науки*. 2014. №6. С. 20.
8. Шабунова А. А., Леонидова Г. В., Калачикова О. Н. Дети и молодежь в России: глобальные вызовы современности // *Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз*. 2015. №6. С. 36–57. DOI: 10.15838/esc/2015.6.42.2.
9. Ryan P. The school-to-work transition: a cross-national perspective // *Journal of Economic Literature*. 2001. Vol. 39, №1. P. 34–92.
10. Trow M. From mass higher education to universal access: the American advantage // *Minerva*. 2000. Vol. 37, №4. P. 303–328.
11. Moreau M.-P., Leathwood C. Graduates' employment and the discourse of employability: a critical analysis // *Journal of Education and Work*. 2006. Vol. 19, №4. P. 305–324.
12. Hall R. The work – study relationship: experiences of full-time university students undertaking part-time employment // *Journal of Education and Work*. 2010. Vol. 23, №5. P. 439–449.

13. Kalenkoski C. M., Pabilonia S. W. Parental transfers, student achievement, and the labor supply of college students // *Journal of Population Economics*. 2010. Vol. 23, №2. P. 469–496.
14. Robert P., Saar E. Learning and working: the impact of the «double status position» on the labour market entry process of graduates in CEE countries // *European Sociological Review*. 2012. Vol. 28, №6. P. 742–754.
15. Simon H., Casado D., Jose M., Castejon C., Juan L. Analysis of university student employment and its impact on academic performance // *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 2017. Vol. 15, №2. P. 281–306.
16. Hordosy R., Clark T., Vickers D. Lower income students and the «double deficit» of part-time work: undergraduate experiences of finance, studying and employability // *Journal of Education and Work*. 2018. Vol. 31, №4. P. 353–365.
17. Chavan M., Carter L. Management students – expectations and perceptions on work readiness // *International Journal of Educational Management*. 2018. Vol. 32, №5. P. 825–850.
18. Jackson D., Collings D. The influence of work-integrated learning and paid work during studies on graduate employment and underemployment // *Higher Education*. 2018. Vol. 76, №3. P. 403–425.
19. Jackson D. Developing graduate career readiness in Australia: shifting from extra-curricular internships to workintegrated learning // *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*. 2018. Vol. 19, №1. P. 23–35.
20. Рощин С. Ю., Рудаков В. Н. Совмещение учебы и работы студентами российских вузов // *Вопросы образования*. 2014. №2. С. 152–179.
21. Доклад о положении молодежи в Республике Башкортостан: аннот. версия / под ред. Н. М. Лавренюк. Уфа: АЭТЕРНА, 2018. 214 с.
22. Барбашин М. Ю., Барков Ф. А., Быкадоров Ю. Г., Васьков М. А., Гвинтовкин А. Н., Крамарова Е. Н., Колосов В. Л., Посухова О. Ю., Садко Д. О., Сериков А. В., Солодовник Л. В., Черноус В. В., Чуев С. В. Социологический портрет молодежи Ростовской области. Ростов-на-Дону: МАРТ, 2012. 342 с.
23. Пасовец Ю. М. Работа в жизни российской молодежи. Москва: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2015. 136 с.
24. Сафиуллина Ф. Р., Нагимова А. М. Трудовая занятость современной студенческой молодежи. Казань: Казанская Недвижимость, 2015. 144 с.
25. Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чередниченко Г. А. Молодежь России на рубеже XX – XXI веков: образование, труд, социальное самочувствие. Москва: ЦСПиМ, 2014. 548 с.
26. Гурова И. Г. Вторичная занятость студентов как способ их социальной адаптации в условиях трансформации российского общества // *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*. 2011. №3–1. С. 174–181.
27. Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чередниченко Г. А. Российский студент сегодня: учеба плюс работа. Москва: Изд-во ЦСП, 2002. 128 с.
28. Большакова О. А. Оплачиваемая работа в жизни студентов // *Социологические исследования*. 2005. №4. С. 136–139.
29. Николаев Н. А., Остапенко В. А., Винжегина В. А., Судакова А. Н., Ахмедов В. А., Крамарь М. В., Мишанкин Ф. И. Студент в современном вузе: что влияет на успеваемость? // *Фундаментальные исследования*. 2007. №8. С. 6–10.
30. Кошарный В. П., Корж Н. В. Трудовые ценности и установки студенческой молодежи // *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки*. 2012. №1. С. 126–135.
31. Шаламова Л. Ф. Социальное самочувствие и социальная активность молодежи // *Социально-гуманитарные знания*. 2008. №2. С. 172–184.
32. Бисалиев Р. В., Куц О. А. Психологические аспекты адаптации студентов медицинского вуза // *Современные наукоемкие технологии*. 2007. №4. С. 97–98.
33. Есенкова Н. Ю. Особенности мотивационных процессов и их влияние на удовлетворенность студентов медицинского вуза // *Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена*. 2009. № 112. С. 256–260.

REFERENCES

1. Mazunina M. V. Secondary employment of students of the Faculty of Humanities of PNRPU. *Master's Journal*, 2014, no. 2, pp. 251–257. (In Russ.).
2. Korotkova M. S. Social portrait of a working student. *Scientific Proceedings of the Moscow Humanities University*, 2016, no. 5, pp. 47–51. DOI: 10.17805/trudy.2016.5.6. (In Russ.).
3. Gimpel'son V. E., Kapelishnikova R. I., Roshchina S. Yu. *Russian labor market: trends, institutions, structural changes*. Moscow, HSE, 2017, 148 p. (In Russ.).
4. Laikam K. E. (ed.) *Labor force, employment and unemployment in Russia (based on results of P13 sample surveys of labor force)*. 2020: statistics. Moscow, 2020, 145 c. (In Russ.).

5. Toshchenko Zh. T. Antinomy is a new characteristic of social consciousness in modern Russia. *Sociological research*, 2011, no. 3, pp. 63–72. (In Russ.).
6. Kozyreva P. M., Smirnov A. I. Russian young people in the labor market in the conditions of economic crisis. *Re-forming Russia: a yearbook*. Moscow, 2017, no. 15, pp. 49–71. (In Russ.).
7. Belyaeva L. A. Overcoming the stress of social space is the path to the consolidation of society. *Philosophical sciences*, 2014, no. 6, pp. 8–21. (In Russ.).
8. Shabunova A. A., Leonidova G. V., Kalachikova O. N. Children and young people in Russia: global challenges of our time. *Economic and social changes: facts, trends, forecast*, 2015, no. 6, pp. 36–57. DOI: 10.15838/esc/2015.6.42.2. (In Russ.).
9. Ryan P. The school-to-work transition: a cross-national perspective. *Journal of Economic Literature*, 2001, vol. 39, no. 1, pp. 34–92.
10. Trow M. From mass higher education to universal access: the American advantage. *Minerva*, 2000, vol. 37, no. 4, pp. 303–328.
11. Moreau M.-P., Leathwood C. Graduates' employment and the discourse of employability: a critical analysis. *Journal of Education and Work*, 2006, vol. 19, no. 4, pp. 305–324.
12. Hall R. The work – study relationship: experiences of full-time university students undertaking part-time employment. *Journal of Education and Work*, 2010, vol. 23, no. 5, pp. 439–449.
13. Kalenkoski C. M., Pabilonia S. W. Parental transfers, student achievement, and the labor supply of college students. *Journal of Population Economics*, 2010, vol. 23, no. 2, pp. 469–496.
14. Robert P., Saar E. Learning and working: the impact of the «double status position» on the labour market entry process of graduates in CEE countries. *European Sociological Review*, 2012, vol. 28, no. 6, pp. 742–754.
15. Simon H., Casado D., Jose M., Castejon C., Juan L. Analysis of university student employment and its impact on academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2017, vol. 15, no. 2, pp. 281–306.
16. Hordosy R., Clark T., Vickers D. Lower income students and the «double deficit» of part-time work: undergraduate experiences of finance, studying and employability. *Journal of Education and Work*, 2018, vol. 31, no. 4, pp. 353–365.
17. Chavan M., Carter L. Management students – expectations and perceptions on work readiness. *International Journal of Educational Management*, 2018, vol. 32, no. 5, pp. 825–850.
18. Jackson D., Collings D. The influence of work-integrated learning and paid work during studies on graduate employment and underemployment. *Higher Education*, 2018, vol. 76, no. 3, pp. 403–425.
19. Jackson D. Developing graduate career readiness in Australia: shifting from extra-curricular internships to work integrated learning. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 2018, vol. 19, no. 1, pp. 23–35.
20. Roshchin C. Yu., Rudakov V. N. Combination of study and work by students of Russian universities. *Educational Issues*, 2014, no. 2, pp. 152–179. (In Russ.).
21. Lavrenyuk N. M. (ed.) *Report on the situation of youth in the Republic of Bashkortostan: annot. version*. Ufa, AETERNA, 2018, 214 p. (In Russ.).
22. Barbashin M. Yu., Barkov F. A., Bykadorov Yu. G., Vaskov M. A., Gvintovkin A. N., Kramarova E. N., Kolosov V. L., Posukhova O. Yu., Sadko D. O., Serikov A. V., Solodovnik L. V., Chernous V. V., Chuev S. V. *A sociological portrait of the youth of Rostov Region*. Rostov-on-Don, MARCH, 2012, 342 p. (In Russ.).
23. Pasovets Yu. M. *Work in the life of Russian youth*. Moscow, M. A. Sholokhov MSHU Publ., 2015, 136 p. (In Russian).
24. Safiullina F. R., Nagimova A. M. *Employment of modern student youth*. Kazan, Kazan Real Estate, 2015, 164 p. (In Russ.).
25. Konstantinovskiy D. L., Voznesenskaya E. D., Cherednichenko G. A. *Youth of Russia at the turn of the XX–XXI centuries: education, work, social well*. Moscow, CSPiM, 2014, 548 c. (In Russ.).
26. Gurova I. G. Secondary employment of students as a way of their social adaptation in the transformation of Russian. *Proceedings of Tula State University. Humanities*, 2011, no. 3–1, pp. 174–181. (In Russ.).
27. Konstantinovskiy D. L., Voznesenskaya E. D., Cherednichenko G. A. *Russian student today: study plus work*. Moscow, CSP Publ., 2002, 128 p. (In Russ.).
28. Bolshakova O. A. Paid work in the life of students. *Sociological studies*, 2005, no. 4, pp. 136–139. (In Russ.).
29. Nikolaev N. A., Ostapenko V. A., Vinzhagina V. A., Sudakova A. N., Akhmedov V. A., Kramar M. V., Mishankin F. I. Student in a modern university: what affects academic performance? *Fundamental research*, 2007, no. 8, pp. 6–10. (In Russian)
30. Kosharny V. P., Korzh N. V. Labor values and attitudes of student youth. *Proceedings of higher educational institutions. Volga Region. Social Sciences*, 2012, no. 1, p. 126–135. (In Russ.).
31. Shalamova L. F. Social well-being and social activity of young people. *Social and Humanities Knowledge*, 2008, no. 2, pp. 172–184. (In Russ.).

32. Bisaliev R. V., Kuts O. A. Psychological aspects of the medical university students' adaptation. *Modern high technologies*, 2007, no. 4, pp. 97–98. (In Russ.).
33. Esenkova N. Yu. Features of motivational processes and their influence on the satisfaction of medical students. *Proceedings of A. I. Herzen Russian State Pedagogical University*, 2009, no. 112, pp. 256–260. (In Russ.).

Информация об авторах

Горбенко Александр Васильевич – инспектор управления по развитию регионального здравоохранения и медицинской деятельности, Омский государственный медицинский университет Минздрава России (Российская Федерация, 644099, Омск, ул. Ленина 12, e-mail: prime.dr.alex@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9703-9371>

Андреев Кирилл Андреевич – инспектор управления по развитию регионального здравоохранения и медицинской деятельности, Омский государственный медицинский университет Минздрава России (Российская Федерация, 644099, Омск, ул. Ленина 12, e-mail: kivi2104@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9976-573X>

Федорин Максим Михайлович – инспектор управления по развитию регионального здравоохранения и медицинской деятельности, Омский государственный медицинский университет Минздрава России (Российская Федерация, 644099, Омск, ул. Ленина 12, e-mail: mail.maxim.f@gmail.com). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0238-4664>

Скирденко Юлия Петровна – кандидат медицинских наук, доцент кафедры факультетской терапии и гастроэнтерологии, Омский государственный медицинский университет Минздрава России (Российская Федерация, 644099, Омск, ул. Ленина 12, e-mail: julija-loseval@yandex.ru). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6225-2444>

Николаев Николай Анатольевич – доктор медицинских наук, доцент, профессор кафедры факультетской терапии и гастроэнтерологии, проректор по региональному развитию здравоохранения, Омский государственный медицинский университет Минздрава России (Российская Федерация, 644099, Омск, ул. Ленина 12, e-mail: med@omsk-osma.ru). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3758-4930>

Черненко Сергей Владимирович – кандидат медицинских наук, доцент кафедры общей хирургии, заместитель руководителя управления по молодежной политике и социальному развитию, Омский государственный медицинский университет Минздрава России (Российская Федерация, 644099, Омск, ул. Ленина 12, e-mail: dr.chernenko@gmail.com).

Статья поступила в редакцию 12.11.2021.

После доработки 29.12.2021.

Принята к публикации 18.01.2022.

Information about the authors

Alexander V. Gorbenko – inspector, Department for Regional Health Development and Medical Activity, Omsk State Medical University (12, Lenin Str., Omsk, 644099, Russian Federation, e-mail: prime.dr.alex@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9703-9371>

Kirill A. Andreev – inspector, Department for Regional Health Development and Medical Activity, Omsk State Medical University (12, Lenin Str., Omsk, 644099, Russian Federation, e-mail: kivi2104@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9976-573X>

Maxim M. Fedorin – inspector, Department for Regional Health Development and Medical Activity, Omsk State Medical University (12, Lenin Str., Omsk, 644099, Russian Federation, e-mail: mail.maxim.f@gmail.com). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0238-4664>

Yuliya P. Skirdenko – candidate of medical sciences, assistant professor, Departments of Therapy and Gastroenterology, Omsk State Medical University (12, Lenin Str., Omsk, 644099, Russian Federation, e-mail: julija-loseval@yandex.ru). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6225-2444>

Nikolay A. Nikolaev – doctor of medical sciences, professor, Departments of Therapy and Gastroenterology, vice-rector of medical activity, Omsk State Medical University (12, Lenin Str., Omsk, 644099, Russian Federation, e-mail: med@omsk-osma.ru). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3758-4930>

Sergey V. Chernenko – candidate of medical sciences, assistant professor, Departments of General Surgery, deputy head, Department of Youth Policy and Social Development, Omsk State Medical University (12, Lenin Str., Omsk, 644099, Russian Federation, e-mail: dr.chernenko@gmail.com).

The paper was submitted 12.11.2021.

Received after reworking 29.12.2021.

Accepted for publication 18.01.2022.

Конфликт интересов: авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

II ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-10

УДК 316.454.3; 37.013

Оригинальная научная статья

Оценка удовлетворенности студентов физико-технического профиля университета онлайн-обучением

Р. В. Гурина

Ульяновский государственный университет

Ульяновск, Российская Федерация

e-mail: roza-gurina@yandex.ru

Е. В. Морозова

Ульяновский государственный университет

Ульяновск, Российская Федерация

e-mail: kat-valezhanina@yandex.ru

Л. Н. Леонтьева

Ульяновский государственный университет

Ульяновск, Российская Федерация

e-mail: lydie@mail.ru

Аннотация. Статья содержит результаты исследования удовлетворенности студентов инженерно-физического факультета высоких технологий Ульяновского государственного университета качеством обучения в формате онлайн в период пандемии. Определены критерии и показатели удовлетворенности онлайн-обучением на основе реализации ожиданий от онлайн-обучения и социально-профессиональной адаптации студентов к онлайн-условиям. Инструментарий диагностики включает анкету по выявлению реализации ожиданий студентов от онлайн-обучения естественно-научным и гуманитарным дисциплинам и методику ее обработки. По результатам опроса выводились процентные интегральные показатели реализации ожиданий от онлайн-обучения естественно-научным и гуманитарным дисциплинам: полностью не удовлетворены онлайн-обучением по обоим блокам дисциплин около 20% учащихся; остальные удовлетворены полностью (38%) и частично (около 40%). Определение уровня удовлетворенности онлайн-обучением студентов по критерию их социально-профессиональной адаптации к режиму онлайн осуществлялось с помощью семиуровневой шкалы самооценки психологической комфортности на онлайн- и офлайн-занятиях естественно-научного и гуманитарного блоков дисциплин. Далее осуществлялось процентное распределение респондентов по семи уровням шкалы психологической комфортности на занятиях онлайн и офлайн естественно-научного и гуманитарного блоков дисциплин и производилось их сравнение. Анализ показал, что психологическое самочувствие основной массы респондентов (около 86%) на онлайн-занятиях по естественно-научным дисциплинам находится в положительной области шкалы; из них в интервале максимальной комфортности – около 70%. Аналогичный анализ на занятиях по гуманитарным дисциплинам в онлайн-режиме показал, что комфортность основной массы респондентов (около 87%) соответствует положительной области шкалы, из них в интервале максимальной комфортности находятся 73%. Результаты исследования позволили выявить достаточно высокий уровень удовлетворенности студентов изучением естественно-научных и гуманитарных дисциплин в режиме онлайн, что свидетельствует в целом о пользе частичного онлайн-обучения. На основании существующей прямой взаимозависимости мотивации к обучению и реализации ожиданий от учебного процесса сделан вывод о сохранении высокого уровня мотивации к обучению в условиях онлайн.

Ключевые слова: качество обучения, реализация ожиданий, психологическая комфортность, адаптация, онлайн-обучение, офлайн-обучение

Для цитирования: Гурина Р.В., Морозова Е.В., Леонтьева Л.Н. Оценка удовлетворенности студентов физико-технического профиля университета онлайн-обучением // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №4. С. 84–96. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-10>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-10

Full Article

Assessing the satisfaction with university's online learning by the physical and technical profile students

Gurina, R. V.

Ulyanovsk State University

Ulyanovsk, Russian Federation

e-mail: roza-gurina@yandex.ru

Morozova, E. V.

Ulyanovsk State University

Ulyanovsk, Russian Federation

e-mail: kat-valezhanina@yandex.ru

Leontieva, L. N.

Ulyanovsk State University

Ulyanovsk, Russian Federation

e-mail: lydie@mail.ru

Abstract. The authors study satisfying students of the Engineering and Physics Faculty of High Technologies of Ulyanovsk State University with the quality of online learning during the pandemic. They have determine the criteria and indicators of satisfaction with online learning based on implementing expectations of online learning and the social and professional adaptation (SPA) of students to online conditions. The diagnostic tools included a questionnaire to identify the implementation of students' expectations of online training in natural sciences and humanities and a methodology for its processing. According to the survey results, the derived percentage integral indicators of implementing expectations of online training in natural sciences and humanities are the following: nearly 20% of students are completely dissatisfied with online training in both blocks of disciplines; the rest are fully satisfied (38%) or partially satisfied (about 40%). The level of satisfaction with online learning of students according to the criterion of their readiness for the online mode was determined using a seven-level scale of self-assessment of psychological comfort in online and offline classes of natural science and humanities blocks of disciplines. Further, the percentage distribution of respondents on seven levels of the psychological comfort scale in online and offline classes of the natural science and humanities blocks of disciplines were carried on and compared. The analysis shows that the psychological well-being of the majority of respondents (about 86%) in online classes in natural sciences is in the scale positive area; about 70% of them are in the maximum comfort range. A similar analysis of online classes in the humanities shows that the comfort of the majority of respondents (about 87%) corresponds to the scale positive area. 73% of them are in the maximum comfort range. The study results have revealed rather high level of student satisfaction with studying natural sciences and humanities online, which indicates, in general, in favor of partial online education. Based on the existing direct dependence of motivation to learn and realizing expectations of the educational process, the authors conclude about maintaining a high level of motivation to learn in an online environment.

Keywords: quality of training, realization of expectations, psychological comfort, adaptation, online training, offline training

Citation: Gurina, R. V., Morozova, E. V., Leontieva, L. N. [Assessing the satisfaction with university's online learning by the physical and technical profile students]. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 4, pp. 84–96. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-10>

Введение. *Обоснование критериальных характеристик оценки удовлетворенности.* Удовлетворенность качеством обучения в вузе является важным фактором успешной подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности, а также показателем эффективного управления образовательным процессом в вузе на всех его уровнях [1–3]. Достижение высокого уровня удовлетворенности студентов обучением является одной из главных задач вуза. Поэтому исследование удовлетворенности качеством обучения в вузе и разработка соответствующего диагностического инструментария востребованы, актуальны и представляют несомненную практическую значимость: результаты диагностики позволяют выявить слабые стороны в работе вуза и осуществить меры по их устранению [4–6].

Удовлетворенность – «эмоционально-окрашенное психическое состояние человека, возникающее на основе согласованности его намерений, установок, надежд, потребностей с последствиями и результатами деятельности, взаимодействия с социальным и природным окружением» [7, с. 803]. Установка – ключевое понятие в содержании категории «удовлетворенность». «Установка – цель, направленная к чему-либо: руководящее указание, директива» [8, с. 840], готовность человека действовать в определенной ситуации на основе своего эмоционально-ценностного отношения к элементам данной ситуации [7, с. 832]. То есть установка – это руководство к действию, включающее как обязательный компонент *готовность* к его осуществлению, реализации. В словаре Ожегова «готовность» трактуется как согласие сделать что-нибудь [8, с. 142]. В педагогике готовность определяется как *интегральное качество личности*, которое характеризуется наличием стремления находить ответы на все актуальные вопросы жизни [7, с. 133]. В соответствии с внутренней установкой у человека формируется ожидание. «Ожидание – надежда на что-нибудь, предположение» [8, с. 448].

Таким образом, связь между понятиями «ожидания» и «удовлетворенность», осуществляемая посредством установочных намерений личности, позволяет измерять удовлетворенность личности в какой-либо сфере (в чем-либо) через реализацию ожиданий в этой сфере (или в чем-либо).

Как показал анализ, нет единого методического подхода и системы показателей для оценки удовлетворенности студентов обучением в вузах: в разных вузах используются различные частные показатели. Удовлетворенность обучением в вузе рассматривается в социологических источниках как понятие, отражающее степень реализации *социальных ожиданий* студентов от учебно-образовательной деятельности в вузе [2]. В работе

А.А. Спиридоновой, Е.Г. Хомутовой показано, что выявление уровня удовлетворенности учебной деятельностью возможно путем исследования ожиданий и их реализации с использованием опросов и других средств сбора информации [3]. Таким образом, *реализация ожиданий* может быть выбрана критериальной характеристикой удовлетворенности обучением.

В социально-гуманитарной сфере понятие «ожидания» интерпретируется как эмоционально-оценочное состояние. Понятие «ожидания» имеет разные, но близкие по содержанию трактовки. Здесь оно определяется как эмоционально-оценочное состояние относительно предстоящего хода событий, как субъективные ориентации, обеспечивающие познавательную, эмоциональную, поведенческую готовность к предстоящей деятельности, как субъектная позиция учащегося в эмоционально-ценностной сфере относительно учебного процесса и его участников – преподавателей и учащихся [9; 10].

В случае перехода на онлайн-обучение кардинально меняются все виды условий обучения (*материальные, организационно-педагогические, управленческие, дидактические*). Поэтому социально-профессиональная адаптация к условиям онлайн-обучения – важная критериальная характеристика удовлетворенности студентов деятельностью в режиме онлайн. «Адаптация – приспособление организма, личности или группы к измененным внешним условиям» [7, с. 8]. На основании вышесказанного в настоящей работе в качестве критериев определения уровня удовлетворенности онлайн-обучением выбраны реализация ожиданий студентов от онлайн-обучения и социально-профессиональная адаптация к условиям онлайн-обучения [10–13].

Постановка задачи. 1. В соответствии с выбранной критериальной характеристикой «реализация ожиданий» определить (вывести) показатели удовлетворенности студентов онлайн-обучением на основе анкеты (опросника).

2. Провести сравнение показателей удовлетворенности студентов онлайн-обучением естественно-научным и гуманитарным дисциплинам по критериальной характеристике реализации ожиданий.

3. В соответствии с критериальной характеристикой социально-профессиональной адаптации студентов к режиму онлайн вывести показатели и уровни удовлетворенности студентов от онлайн- и офлайн-обучения на основе семибалльной шкалы самооценки психологической комфортности на занятиях естественно-научного и гуманитарного блока дисциплин.

4. Провести сравнение уровней психологической комфортности студентов на онлайн-

и офлайн-занятиях: блока естественно-научных дисциплин; гуманитарного блока дисциплин – сделать выводы.

5. Выявить, как влияет переход в режим онлайн-обучения на мотивацию студентов к обучению естественно-научным и гуманитарным дисциплинам,

Методология. *Инструментарий диагностики удовлетворенности студентов онлайн-обучением.* Опытнo-экспериментальная работа по исследованию удовлетворенности студентов онлайн-обучением включает следующие этапы:

- выбор наиболее адекватных методик исследования с использованием статистических методов и обработки результатов;
- разработка анкет-опросников по выявлению уровня реализации ожиданий студентов от онлайн-обучения и социально-профессиональной адаптации к условиям онлайн-обучения, адекватно отражающих их удовлетворенность учебным процессом в онлайн-режиме;
- анализ полученных результатов с целью определения целесообразности обучения студентов в режиме онлайн.

В исследовании использовалась универсальная комплексная диагностика уровня образовательной подготовки, основанная на таких критериях, как «реализация ожиданий» и «социально-профессиональная адаптация», изложенная в работах [9–13]. При этом измерение социально-профессиональной адаптации в этой диагностике осуществлялось применением шкалы самооценки, используемой в тесте смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева [14]. Инструментарий диагностики был откорректирован в соответствии со спецификой настоящего исследования и дополнен опросником по выявлению уровня удовлетворенности студентов онлайн-обучением и методикой его обработки.

Таким образом, в качестве критериальных характеристик удовлетворенности онлайн-обучением выбраны:

- реализация ожиданий студентов от онлайн-обучения;
- социально-профессиональная адаптация студентов к условиям онлайн-обучения.

Результаты. Для студентов физических и технических специальностей в процессе учебно-познавательной деятельности важно реализовать ожидания от преподавателей в плане понимания теоретического и практического материала на специфическом языке формул, физических и технических понятий и категорий. По Л. Я. Дорфману, понимание как «ментальная способность есть размышление о событии, есть постижение события (явления) как такового, постижение сути событий и явлений в самих со-

бытиях, а не в опыте исследователя» [15, с. 213]. В трактовке Е.С. Кубряковой понимание – это «когнитивная деятельность (разновидность речевой деятельности), результатом которой является установление смысла некоторого объекта (обычно текста или дискурса)» [16, с. 124]. Дискурс – доказательная речь. В процессе осмысления дискурса формируется теоретическое мышление студентов и оно рассматривается «во-первых, как специфический способ познавательной активности, который опирается на гипотезы и направлен на объяснение явлений; во вторых, как процесс овладения субъектом конкретными теориями, фиксированными в различных знаково-символических формах» [17, с. 312]. Кроме того, для этих студентов важно реализовать ожидания от преподавателей в плане приобретения экспериментальных (лабораторных), практических в решении физических/технических задач, а также специфических исследовательских умений и навыков, формирующих научное мышление, способность самостоятельно постигать истины.

А. Определение уровня удовлетворенности онлайн-обучением студентов по критерию их реализации ожиданий от режима онлайн.

С учетом вышесказанного была разработана анкета-опросник по выяснению реализации ожиданий студентов от онлайн-изучения естественно-научных дисциплин (анкета №1, а) и от онлайн-изучения гуманитарных дисциплин (анкета №1, б). В анкетах учащиеся должны были ответить на два вопроса.

Первый вопрос: «Чему Вы учитесь и что получаете на занятиях естественно-научного (№1, а) и гуманитарного (№1, б) блоков дисциплин в режиме онлайн-обучения?». При этом предлагался следующий список результатов образовательной деятельности из восьми позиций.

1. Получаю систему глубоких знаний по предметам.
2. Хорошее объяснение, донесение учебного материала до каждого.
3. Понимание учебного материала.
4. Учусь глубоко мыслить.
5. Учусь самостоятельно постигать истины.
6. Достаточный уровень общения с учителем.
7. Экспериментальные и практические умения и навыки.
8. Исследовательские умения и навыки в процессе проектной деятельности.

Другое (напишите).....

По каждой из восьми позиций позиции студенты выбирали один из трех ответов: «да», «нет», «частично». По каждому из них считалось и суммировалось количество голосов: N – суммарное количество голосов по каждому ответу («да», «нет», «частично»). Максимально возможное

суммарное количество ответов $N_{\max}$ по всему спектру позиций 1–8 равно:

$$N_{\max} = 8 - n_{\text{респ}},$$

где $n_{\text{респ}}$ – количество респондентов. Далее выводился интегральный показатель реализации ожиданий от онлайн-обучения по всему спектру позиций P_1 для каждого из трех ответов («да», «нет», «частично») в процентном отношении от максимально возможного количества $N_{\max}$:

$$P_1 = (N / N_{\max}) - 100\%.$$

Слово «интегральный» отражает операцию сложения для каждого из трех ответов по всему спектру позиций (1–8) опросника.

Второй вопрос анкеты: «Хотели бы Вы полностью перейти на онлайн-изучение естественно-научных/гуманитарных дисциплин?». Затем подсчитывалось суммарное количество голосов N по каждому из ответов («да», «нет», «частично»). Максимально возможное количество ответов $N_{\max}$ на этот вопрос равно числу респондентов $n_{\text{респ}}$. Далее выводился второй показатель удовлетворенности онлайн-обучением P_2 как процент ответов на второй вопрос от максимально возможного количества $N_{\max}$:

$$P_2 = (N / N_{\max}) - 100\% = (N / n_{\text{респ}}) - 100\%.$$

Таким образом, анкета-опросник №1 позволила выделить следующие показатели удовлетворенности студентов онлайн-обучением:

- P_1 – интегральные показатели по критерию реализации ожиданий от онлайн-обучения

по каждому ответу «да», «нет», «частично» (три показателя);

- P_2 – показатели, отражающие уровни готовности студентов к полному переходу на онлайн-обучение по каждому из трех ответов (три показателя).

Панорама из этих показателей позволяет с высокой точностью оценить общий уровень удовлетворенности онлайн-обучением. Однако для усиления надежности, достоверности и валидности диагностики, она дополнена еще одной критериальной характеристикой удовлетворенности онлайн-обучением – социально-профессиональной адаптацией к онлайн-режиму.

В. Определение уровня удовлетворенности онлайн-обучением студентов по критерию их социально-профессиональной адаптации к режиму онлайн.

Оценка социально-профессиональной адаптации к онлайн-обучению этих же студентов осуществлялась анкетированием по вопросу психологической комфортности в режиме онлайн- и офлайн-обучения (анкета №2). Измерения проводились с помощью шкалы самооценки, имеющей семь уровней, которая представляет собой видоизмененную шкалу, используемую в тесте смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева [14, с. 3]. На рис. 1 изображена видоизмененная шкала, используемая в нашем опроснике.

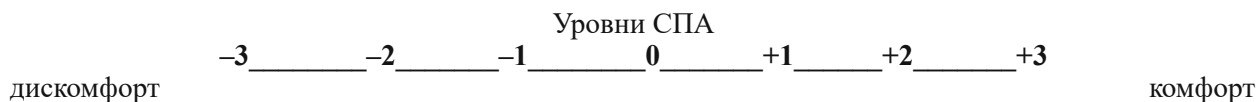


Рис 1. Шкала самооценки психологической комфортности (самочувствия) на онлайн-занятиях (естественно-научного/гуманитарного блоков дисциплин)

Fig 1. Self-assessment scale of psychological comfort (well-being) in online classes (natural science / humanitarian blocks of disciplines)

Испытуемым предлагалось выбрать наиболее подходящую из семи градаций предпочтения и отметить соответствующую цифру. Результаты анкетирования представлены суммированием ответов на каждом уровне. Два противоположных варианта ответа «комфорт» и «дискомфорт» на границах шкалы. Для сравнения такую же шкалу студенты заполняли для оценки комфортности на офлайн-занятиях.

По сравнению с классическим опросником социально-профессиональной адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, который содержит 101 вопрос и сложен в обработке [18, с. 457–465], предлагаемая шкала удобна, требует минимальных временных затрат и усилий у респондентов и исследователя при обработке результатов. Социально-профессиональная адаптация играет ключевую роль в теории

клиентоцентрированного подхода этих авторов [19], которая упорно внедряется в отечественное образование в последнее десятилетие. Согласно этой теории в центре внимания – интересы пользователя: клиентоцентричность выходит на первый план не только в бизнесе, но и в управлении государственными структурами, которые должны осуществлять персонализированный подход к клиенту (в данном случае – студенту).

Результаты исследования реализации ожиданий от онлайн-обучения. В исследовании приняли участие 104 студента 1–3 курсов инженерно-физического факультета высоких технологий УлГУ (генеральная совокупность респондентов). Анкеты прошли пилотную апробацию, в процессе которой содержание вопросов и ответов корректировалось.

В процессе анализа анкет, как правило, предварительно отсеиваются анкеты респондентов, давших крайние положительные или отрицательные ответы по всем позициям. Среди опрошенных таковых оказалось двое: они дали крайне отрицательную оценку в ответах по всем восьми позициям, однако мы их анкеты решили не отсеивать – они составляют 1,9% и присутствуют в отрицательных позициях анкет.

По реализации ожиданий от онлайн-обучения получена информация по двум анкетам от 104 респондентов. Результаты обработки анкет представлены в таблицах 1 и 2 и на рисунке 2.

Таблица 1. Результаты обработки анкеты № 1а по реализации ожиданий от онлайн-обучения естественно-научным дисциплинам

Table 1. Results of processing questionnaire No. 1a on the implementation of expectations from online learning in natural sciences

Вопрос 1	Чему учиться, что получаете на онлайн-занятиях естественно-научного блока дисциплин?	Ответ «да»	Ответ «нет»	Ответ «частично»
1	Получаю систему глубоких знаний по предметам	37	15	52
2	Хорошее объяснение, донесение учебного материала до каждого	47	20	37
3	Понимание учебного материала	47	13	44
4	Учусь глубоко мыслить	44	22	38
5	Учусь самостоятельно постигать истины	51	14	39
6	Достаточный уровень общения с учителем	43	25	36
7	Экспериментальные и практические умения и навыки	26	34	44
8.	Исследовательские умения и навыки в процессе проектной деятельности	35	25	44
N	Суммарное количество ответов N всех респондентов по позициям 1–8.	330	168	334
$N_{\max}$	Максимально возможное количество ответов на вопрос по позициям 1–8: $N_{\max} = 8 - (\text{количество респондентов}) = 8 - 104 = 832$	832	832	832
$P_1, \%$	Интегральные показатели реализации ожиданий от онлайн-обучения P_1 – процент ответов от максимально возможного количества, %: $P_1 = (N / N_{\max}) - 100\%$	39,7%	20,2%	40,1%
Вопрос 2	Хотели бы Вы полностью перейти на онлайн-изучение естественно-научных дисциплин?	«да»	«нет»	«частично»
N	Суммарное количество ответов всех респондентов на вопрос 2	23	36	45
$N_{\max}$	Максимально возможное количество ответов на вопрос $N_{\max} = 104$	104	104	104
$P_2, \%$	Показатели готовности к онлайн-обучению естественно-научным дисциплинам в полном объеме – процент ответов на вопрос 2 от максимально возможного количества, %; $P_2 = (N / N_{\max}) - 100\%$	22,1%	34,6%	43,3%

Результаты обработки анкет по выявлению удовлетворенности студентов онлайн-обучением гуманитарным дисциплинам приведены в таблице 2 в сокращенном виде.

Таблица 2. Результаты обработки анкеты № 1б по реализации ожиданий от онлайн-обучения гуманитарным дисциплинам

Table 2. Results of processing questionnaire No. 1b on the implementation of expectations from online education in the humanities

Вопрос 1	Чему учиться, что получаете на онлайн-занятиях гуманитарного блока дисциплин?	Ответ «да»	Ответ «нет»	Ответ «частично»
N	Суммарное количество реальных ответов всех респондентов по позициям 1–8	304	192	336
$N_{\max}$	Максимально возможное количество ответов на вопрос по позициям 1–8, $N_{\max} = 8 - (\text{количество респондентов}) = 832$	832	832	832
$P_1, \%$	Интегральные показатели реализации ожиданий от онлайн-обучения P_1 : процент реальных ответов от максимально возможного количества, %; $P_1 = (N / N_{\max}) - 100\%$	36,5%	23,1%	40,4%

Вопрос 2	Хотели бы Вы полностью перейти на онлайн-изучение гуманитарных дисциплин?	Ответ «да»	Ответ «нет»	Ответ «частично»
N	Суммарное количество ответов всех респондентов на вопрос 2	43	28	33
$N_{\max}$	Максимально возможное количество ответов на вопрос $N_{\max} = 104$	104	104	104
$P_2, \%$	Показатели готовности перехода на онлайн-обучение в полном объеме – процент ответов на вопрос 2 от максимально возможного количества), $\%: P_2 = (N / N_{\max}) - 100\%$	41,3%	26,9%	31,7%

Результаты обработки анкет по выявлению удовлетворенности онлайн-обучением естественно-

научным и гуманитарным дисциплинам иллюстрируются диаграммой (рис. 2).

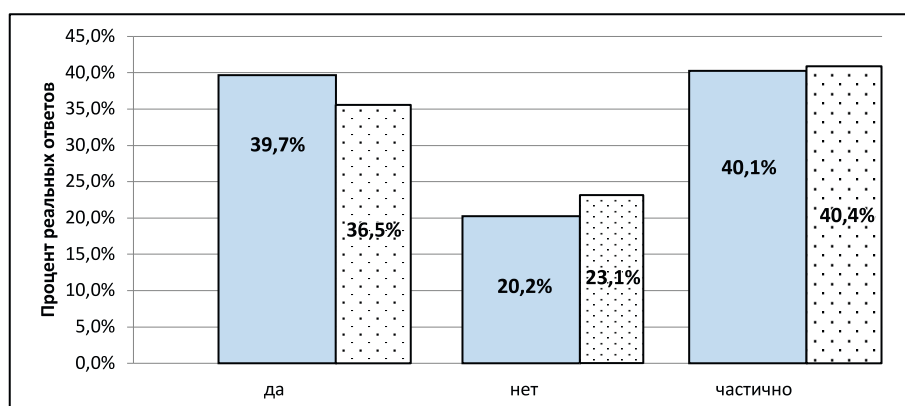


Рис. 2. Диаграмма интегральных показателей реализации ожиданий от онлайн-обучения естественно-научным (■) и гуманитарным (▨) дисциплинам

Fig. 2. Diagram of integral indicators of the implementation of expectations from online education in natural science ■ and humanities ▨ disciplines

Респонденты отвечали на вопрос 1: «Чему Вы учитесь и что получаете на онлайн-занятиях естественно-научных / гуманитарных дисциплин? Из таблиц и диаграммы (рис. 2) можно видеть следующее.

- Согласованность ответов студентов по реализации ожиданий от онлайн-обучения по обоим блокам дисциплин.

- Полностью не удовлетворены онлайн-обучением по обоим блокам дисциплин в среднем около 22% учащихся. Остальные удовлетворены полностью (в среднем 38%) и частично (около 40%).

Важность реализации ожиданий в том, что они связаны с мотивацией. По теории ожиданий Вру-

ма ожидания формируют мотивацию [21, 22]. Нереализованные ожидания формируют неудовлетворенность, которая ведет к ослаблению мотиваций или вовсе к их отсутствию (это касается и учебных мотиваций).

Результаты исследования психологической готовности студентов к полному переходу на онлайн-обучение. Респонденты отвечали на вопрос 2: «Хотели бы Вы полностью перейти на онлайн-изучение естественно-научных/гуманитарных дисциплин? Результаты иллюстрируют таблица 3 и рис. 3. Результаты обработки анкет по вопросу 2, изложенные в таблице 3 иллюстрируются гистограммой (рис. 3).

Таблица 3. Результаты обработки вопроса 2 анкет № 1а и № 1б по выявлению психологической готовности полного перехода на онлайн-обучение

Table 3. The results of processing question 2 of questionnaires No. 1a and No. 1b on identifying the psychological readiness of a complete transition to online learning

Вопрос 2 анкеты № 1а	Хотели бы Вы полностью перейти на онлайн-изучение естественнонаучных дисциплин?	Ответ «да»	Ответ «нет»	Ответ «частично»
N	Суммарное количество ответов всех респондентов на вопрос 2	23	36	45
$N_{\max}$	Максимально возможное количество ответов на вопрос $N_{\max} = 104$	104	104	104
$P_2, \%$	Показатели готовности к онлайн-обучению в полном объеме – процент ответов на вопрос 2 от максимально возможного количества, %	22,1%	34,6%	43,3%

Вопрос 2 анкеты № 16	Хотели бы Вы полностью перейти на онлайн-изучение гуманитарных дисциплин?	Ответ «да»	Ответ «нет»	Ответ «частично»
N	Суммарное количество ответов всех респондентов на вопрос 2	43	28	33
$N_{\max}$	Максимально возможное количество ответов на вопрос $N_{\max} = 104$	104	104	104
$P_2, \%$	Показатели психологической готовности перехода на онлайн-обучение в полном объеме – процент реальных ответов на вопрос 2 от максимально возможного количества), $\%: P_2 = (N / N_{\max}) \cdot 100\%$	41,3%	26,9%	31,7%

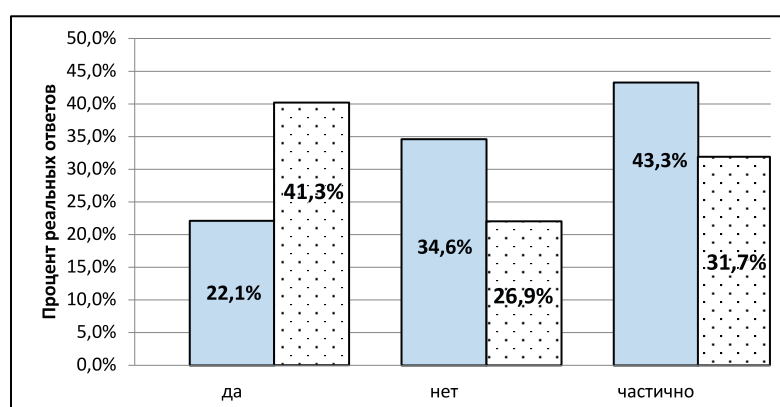


Рис. 3. Диаграммы показателей психологической готовности полного перехода на онлайн-изучение естественно-научных (■) и гуманитарных (▨) дисциплин

Fig. 3. Diagrams of indicators of psychological readiness for a complete transition to the online study of natural science ■ and humanities ▨ disciplines

Из таблицы 3 и диаграмм (рис. 3) можно видеть следующее.

- Рассогласованность ответов студентов по психологической готовности к полному переходу на онлайн-изучение рассматриваемых блоков дисциплин. К полному переходу на изучение гуманитарных дисциплин готовы перейти 41,3% респондентов – в 2 раза больше, чем на изучение дисциплин естественно-научного блока (22,1%). Это связано с трудностью усвоения специальных дисциплин естественно-научного блока и формами обучения, плохо реализуемых в онлайн-режиме: лабораторные работы, практикумы по решению задач. Остальные 48,7% распределили свои ответы между «нет» (26,9%) и «частично» (31,7%).

Частичный переход к изучению естественно-научных дисциплин готовы осуществить 43,3% респондентов, к изучению гуманитарных дисциплин – 31,7% (на 12% меньше). В целом к обучению в онлайн-режиме готовы перейти большинство опрошенных: к обучению дисциплинам естественно-научного блока полностью и частично готовы перейти 65,4% респондентов; к обучению дисциплинам гуманитарного блока – 73%. Не согласны полностью перейти на онлайн-обучение естественно-научным дисциплинам 34,6%

учащихся и гуманитарным дисциплинам 26,9% (на 7,7% меньше).

Важность категории «готовность» заключается в том, что она является одной из ключевых характеристик компетентности, определяя эмоционально-волевую составляющую в структуре компетентности [23; 24]. Компетентностный подход в профессиональном образовании определяет содержание и стратегию высшего образования.

Результаты исследования удовлетворенности онлайн-обучением студентов по критерию социально-профессиональной адаптации. В анкете №2 студенты отмечали свой уровень психологической комфортности на шкале самооценки (см. рис. 1) на занятиях в режиме онлайн и офлайн (2 шкалы) по естественно-научным дисциплинам и по гуманитарным дисциплинам (2 шкалы).

А. Оценка уровней психологической комфортности студентов на онлайн-и офлайн-занятиях естественно-научных дисциплин и их сравнение.

Распределение 104 респондентов в процентном отношении по уровням психологической комфортности на занятиях по естественно-научным дисциплинам в онлайн-режиме представлено на диаграммах (рис. 4).

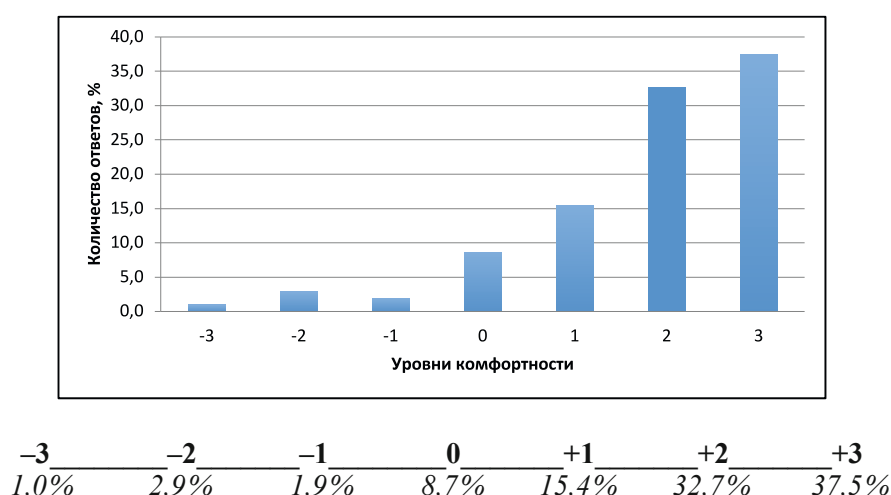


Рис. 4. Диаграмма и шкала психологической комфортности «Онлайн». Процентное распределение респондентов по уровням психологической комфортности на занятиях по естественно-научным дисциплинам в онлайн-режиме

Fig. 4. Diagram and scale of psychological comfort «Online». Percentage distribution of respondents by levels of psychological comfort in the classroom in natural sciences online

Из диаграммы видно, что психологическое самочувствие основной массы респондентов (около 85,6%) находится в положительной области диаграммы +1 – +3, что свидетельствует в целом об ориентированности на онлайн-обучение, из них в интервале максимальной комфортности +2 – +3

находятся 70,2%, в отрицательной – 5,8%, нейтральную позицию занимают 8,7% респондентов.

Для сравнения на рис. 5 иллюстрируется распределение респондентов по уровням психологической комфортности на офлайн-занятиях естественно-научного профиля.

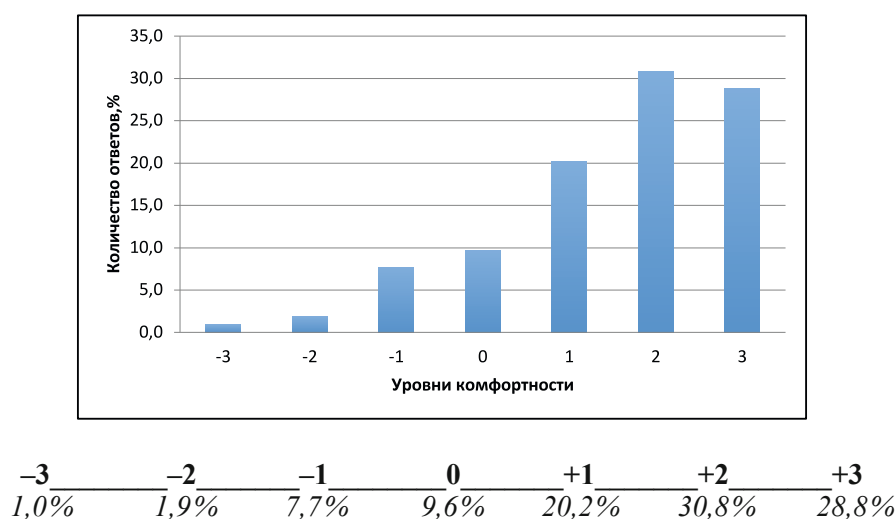


Рис. 5. Диаграмма и шкала психологической комфортности «Офлайн». Процентное распределение респондентов по уровням психологической комфортности на занятиях по естественно-научным дисциплинам в офлайн-режиме

Fig. 5. Chart and scale of psychological comfort «Offline». Percentage distribution of respondents by levels of psychological comfort in the classroom in natural sciences in offline mode

Из диаграммы видно, что психологическое самочувствие основной массы респондентов (около 79,8%) находится также в положительной области диаграммы +1 – +3, что свидетельствует в целом о востребованности традиционного офлайн-обуче-

ния, из них в интервале максимальной комфортности +2 – +3 находятся 59,6%, в отрицательной – 10,6%, нейтральную позицию занимают 9,6% респондентов.

Рассчитанный коэффициент линейной корреляции Пирсона для этих двух независимых выборок («он-

лайн» и «офлайн»), равный 0,96 указывает на очень высокий уровень согласованности между ними [20].

Б. Оценка уровней психологической комфортности студентов на онлайн- и офлайн-занятиях блока гуманитарных дисциплин и их сравнение.

Распределение тех же респондентов в процентном отношении по уровням психологической комфортности на занятиях по гуманитарным дисциплинам представлено диаграммах (рис. 6, 7): на рис. 6 – в онлайн-режиме, на рис. 7 – в офлайн-режиме.



-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
1,0%	3,8%	1,9%	5,8%	14,4%	28,8%	44,2%

Рис. 6. Диаграмма и шкала психологической комфортности «Онлайн».

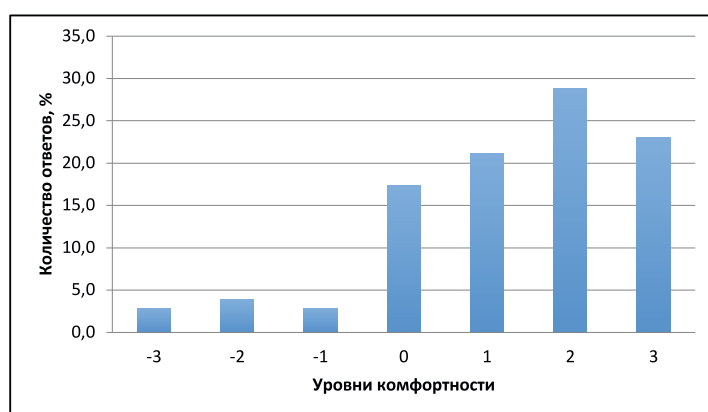
Процентное распределение респондентов по уровням комфортности на занятиях по гуманитарным дисциплинам в онлайн-режиме

Fig. 6. Diagram and scale of psychological comfort «Online». Percentage distribution of respondents by level of comfort in classes in humanitarian disciplines online

Из диаграммы видно, что уровни психологической комфортности основной массы респондентов (около 87,4%) находятся в положительной области диаграммы +1 – +3, из них в интервале максимальной комфортности +2 – +3 находятся 73%, в отрицательной – 6,7%,

нейтральную позицию занимают 5,8% респондентов.

Для сравнения на рисунке 7 иллюстрируется распределение респондентов по уровням психологической комфортности на офлайн-занятиях гуманитарного блока дисциплин.



-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
2,9%	3,8%	2,9%	17,3%	21,2%	28,8%	23,1%

Рис. 7. Диаграмма и шкала самооценки психологической комфортности «Офлайн».

Процентное распределение респондентов по уровням комфортности на занятиях дисциплин гуманитарного блока в офлайн-режиме

Fig. 7. hart and scale of self-assessment of psychological comfort «Offline». Percentage distribution of respondents by levels of comfort in the lessons of the disciplines of the humanitarian block in offline mode

Из диаграммы и шкалы рис. 7 видно, что около 73,1% респондентов зафиксировали уровень психологической комфортности в положительной области диаграммы +1 – +3 в пользу офлайн-обучения, из них в интервале максимальной комфортности +2 – +3 находятся 51,9%, в отрицательной – 9,6%, нейтральную позицию занимают 17,3% респондентов.

Рассчитанный коэффициент линейной корреляции Пирсона для этих двух независимых выборок, равный 0.79, указывает на высокий уровень согласованности между ними [20].

Выводы. Реализация ожиданий от учебного онлайн-процесса и социально-профессиональная адаптация к онлайн-обучению являются адекватными критериальными характеристиками удовлетворенности онлайн-обучением студентов физического и технического профилей университета.

Проведенное сравнение удовлетворенности студентов по этим критериям с обучением в классическом офлайн-режиме показало, что, несмотря на кардинальное изменение всех условий обучения при переходе в онлайн-режим обучения, молодое поколение студентов физи-

ко-технических специальностей университета показывает высокий уровень удовлетворенности онлайн-обучением и в сфере естественно-научных и гуманитарных дисциплин. При этом в среднем треть респондентов являются противниками полного перехода на онлайн-изучение всех дисциплин. К полному переходу на онлайн-изучение гуманитарных дисциплин готовы перейти 41,3% респондентов – в 2 раза больше, чем на изучение дисциплин естественно-научного блока (22,1%). Следовательно, важно соблюдать меру и баланс без перегибов в ту или другую сторону.

Согласно выстроенной логистике в теории ожиданий Врума: реализация ожиданий – удовлетворенность – мотивация, а также из результатов проведенного исследования следует, что мотивацию к изучению дисциплин естественно-научного и гуманитарного блоков онлайн-режим не разрушает. Она сохраняется примерно на таком же высоком уровне, как и при обучении в офлайн-режиме. Удовлетворенность как продукт реализации ожиданий формирует высокий уровень мотивации студентов к онлайн-обучению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гоголева М. Н., Макарова А. П. Удовлетворенность учебной деятельностью студентами гуманитарного и технического профиля // Международный студенческий научный вестник. 2015. №5–2. С. 192.
2. Спасский А. С. Теоретические основы социологического изучения содержания понятия «удовлетворенность студента учебой в вузе» // Право и образование. 2002. №2. С. 83–96.
3. Спиридонова А. А., Хомутова Е. Г. Исследование удовлетворенности студентов: подход, ориентированный на запросы потребителей // Университетское управление: практика и анализ. 2012. №3. С. 91–96.
4. Касюк А. Я. Качество столичного образования в оценках основных субъектов образовательного процесса. Москва: Русайнс, 2016. 294 с.
5. Середа Е. И., Рябова К. С. Удовлетворенность профессиональным обучением как компонент субъективного благополучия студентов вуза // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2013. С. 171–176.
6. Образцов И. В., Журавлева В. В. Социально-психологический портрет абитуриента МГЛУ // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: общественные науки. 2015. № 26. С. 165–176.
7. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.
8. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд, доп. Москва: Азбуковник, 1997. 944 с.
9. Баракина С. Ю. Воспитательные возможности работы классного руководителя со школьными ожиданиями старшеклассников гимназий и лицеев: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2003. 24 с.
10. Гурина Р. В., Баракина С. Ю. Реализация ожиданий как критерий эффективности начальной профессиональной подготовки учащихся в профильных физико-математических классах // Проблемы образования: тр. междунар. конф. «Континуальные алгебраические логики, исчисления и нейроинформатика в науке и технике – КЛИН-2004» (Ульяновск, 18–20 мая 2004 г.). Ульяновск, 2004. Т. 6. С. 40–47.
11. Гурина Р. В. Начальная профессиональная подготовка учащихся в профильных физико-математических классах. Ульяновск, УлГУ, 2004. 290 с.
12. Гурина Р. В. Социально-профессиональная адаптация к условиям вуза как критерий эффективности начальной профессиональной подготовки будущих специалистов-физиков в профильных физико-математических классах // Психологическая наука и образование. 2004. №3. С. 75–81.
13. Гурина Р. В. Начальная профессиональная подготовка учащихся в профильных физико-математических классах как ступень в системе непрерывного образования «школа-вуз» // Интеграция образования. 2006. №1. С. 45–49.

14. Леонтьев Д. А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). Москва: Смысл, 1992. 16 с.
15. Дорфман Л. Я. Методологические основы эмпирической психологии: от понимания к технологии: учеб. пособие. Москва: Смысл; Академия, 2005. 288 с.
16. Кубрякова Е. С., Демьянков В. В., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та им. М. В. Ломоносова, 1996. 245 с.
17. Маланов С. В. Психологические механизмы мышления человека: мышление в науке и учебной деятельности: учеб. пособие. Москва: Моск. психолого-соц. ин-т, 2004. 480 с.
18. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. Самара: БАХРАХ-М, 2001. 672 с.
19. Psychotherapy and personality change. Coordinated research studies in the client-centered approach / eds: C. R. Rogers, R. F. Dymond. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1954. 473 p.
20. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург, 2000. 350 с.
21. Vroom V. H. Work and motivation. San Francisco: Jossey-Bass, 1994. 432 p.
22. Vroom V. H. Motivation in management. New York: Amer. Foundation of Management Res., 1965. 79 p.
23. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы: пер. с англ. Изд. 2-е, испр. Москва: Когито-центр, 211. 142 с.
24. Raven J. Quality of life, the development of competence, and higher education // Higher Education. 1984. Vol. 13. P. 393–404.

REFERENCES

1. Gogoleva M. N., Makarova A. P. Satisfaction with educational activities of students of humanitarian and technical profile. *International student scientific bulletin*, 2015, no. 5–2, pp. 192. (In Russ.).
2. Spassky A. S. Theoretical foundations of the sociological study of the concept of «student satisfaction with studying at a university». *Law and education*, 2002, no. 2, pp. 83–96. (In Russ.).
3. Spiridonova A. A., Khomutova E. G. Student satisfaction research: a consumer-oriented approach. *University management: practice and analysis*, 2012, no. 3, pp. 91–96. (In Russ.).
4. Kasyuk A. Ya., Anderzhanova G. V., Demchenko T. S., Demchenko M. V., Gostev A. N., Melnichuk A. V., Obraztsov I. V., Vinichenko M. V., Polovnev A. V., Primakov V. L., Sablukov A. V., Makushkin S. A., Solov'ev S. S., Shalupenko V. V. *The quality of metropolitan education in the assessments of the educational process main subjects*. Moscow, Rusains, 2016, 294 p. (In Russ.).
5. Sereda E. I., Ryabova K. S. Satisfaction with professional training as a component of subjective well-being of university students. *Bulletin of Pskov State University. Series: Social and humanitarian sciences*, 2013, no. 3, pp. 171–176. (In Russ.).
6. Obraztsov I. V., Zhuravleva V. V. Socio-psychological portrait of an applicant of MGLU. *Bulletin of Moscow State Linguistic University. Series: Social sciences*, 2015, no. 26, pp. 165–176. (In Russ.).
7. Rapatsevich E. S. (comp.) *Modern dictionary of pedagogy*. Minsk, Modern word, 2001, 928 p. (In Russ.).
8. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. *Explanatory dictionary of the Russian language: 80,000 words and phraseological expressions*. 4th ed. Moscow, Azbukovnik, 1997, 944 p. (In Russ.).
9. Barakina S. Yu. *Educational opportunities of the class teacher's work with school expectations of high school students of gymnasiums and lyceums: diss. abstr.* Ulyanovsk, 2003, 24 p. (In Russ.).
10. Gurina R. V., Barakina S. Yu. Realizing expectations as a criterion of the effectiveness of the initial professional training of specialized physical and mathematical class students. *Problems of education: proc. of Intern. conf. «Continuum algebraic logic, calculus and neuroinformatics in science a. technology – KLIN-2004» (Ulyanovsk, May 18–20, 2004)*. Ulyanovsk, 2004, vol. 6, pp. 40–47. (In Russ.).
11. Gurina R. V. *Initial professional training of students in specialized physical and mathematical classes*. Ulyanovsk, UISU, 2004, 290 p. (In Russ.).
12. Gurina R. V. Socio-professional adaptation to the university conditions as a criterion of the initial professional training effectiveness of future specialists-physicists in specialized physics and mathematics classes. *Psychological science and education*, 2004, no. 3, pp. 75–81. (In Russ.).
13. Gurina R. V. Initial professional training of students in specialized physical and mathematical classes as a step in the system of continuous education «school-university». *Integration of education*, 2006, no. 1, pp. 45–49. (In Russ.).
14. Leontiev D. A. *Test of meaning-life orientations (MLO)*. Moscow, Smysl, 1992, 16 p. (In Russ.).
15. Dorfman L. Ya. *Methodological foundations of empirical psychology: from understanding to technology: a manual*. Moscow, Smysl, Academy, 2005. 288 p. (In Russ.).
16. Kubryakova E. S., Demyankov V. V., Pankrats Yu. G., Luzina L. G. *Short dictionary of cognitive terms*. Moscow, Moscow State Univ. Publ., 1996, 245 p. (In Russ.).
17. Malanov S. V. *Psychological mechanisms of human thinking: thinking in science and educational activities: a textbook*. Moscow, Moscow Psychol.-Soc. Inst. Publ.; Voronezh, MODEK, 2004, 480 p. (In Russ.).

18. Raigorodsky D. Ya. (ed., comp.) *Practical psychodiagnostics. Methods and tests: a textbook*. Samara, BAHRACH, 2006, 672 p. (In Russ.).
19. Rogers C. R., Dymond R. F. (eds.) *Psychotherapy and personality change: coordinated research studies in the client-centered approach*. Chicago, Univ. of Chicago Press, 1954, 447 p.
20. Sidorenko E. V. *Methods of mathematical processing in psychology*. Saint Petersburg, 2000, 350 p. (In Russ.).
21. Vroom V. H. *Work and motivation*. San Francisco, Jossey-Bass Publ., 1994, 432 p.
22. Vroom V. H. *Motivation in management*. New York, Amer. Foundation of Management Res., 1965, 79 p.
23. Raven J. *Pedagogical testing: problems, misconceptions, prospects*. Moscow, Cogito-center, 2011, 142 p. (In Russ.).
24. Raven J. Quality of life, the development of competence, and higher education. *Higher Education*, 1984, vol. 13, pp. 393–404.

Информация об авторах

Гурина Роза Викторовна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры физических методов в прикладных исследованиях инженерно-физического факультета высоких технологий, Ульяновский государственный университет (Российская Федерация, 432000, Ульяновск, ул. Льва Толстого, 42, e-mail: roza-gurina@yandex.ru).

Морозова Екатерина Владимировна – кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры теоретической физики инженерно-физического факультета высоких технологий, Ульяновский государственный университет (Российская Федерация, 432000, Ульяновск, ул. Льва Толстого, 42, e-mail: kat-valezhanina@yandex.ru).

Леонтьева Лидия Нектарьевна – ассистент кафедры русского языка и методики его преподавания факультета культуры и искусства, Ульяновский государственный университет (Российская Федерация, 432000, Ульяновск, ул. Льва Толстого, 42, e-mail: lydie@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 10.06.2021.

После доработки 08.12.2021.

Принята к публикации 10.12.2021.

Information about the authors

Roza V. Gurina – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor, Department of Physical Methods in Applied Research, Faculty of Engineering and Physics of High Technologies, Ulyanovsk State University (42, Lev Tolstoy Str., Ulyanovsk, 432000, Russian Federation, e-mail: roza-gurina@yandex.ru).

Ekaterina V. Morozova – Candidate of Physical And Mathematical Science, Associate Professor, Department of Theoretical Physics, Faculty of Engineering and Physics of High Technologies, Ulyanovsk State University (42, Lev Tolstoy Str., Ulyanovsk, 432000, Russian Federation, e-mail: kat-valezhanina@yandex.ru).

Lidia N. Leontieva – Assistant, Department of Russian Language and Methods of its Teaching, Faculty of Culture and Art, Ulyanovsk State University (42, Lev Tolstoy Str., Ulyanovsk, 432000, Russian Federation, e-mail: lydie@mail.ru).

The paper was submitted 10.06.2021.

Received after reworking 08.12.2021.

Accepted for publication 10.12.2021.

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-11
УДК 159.98+37.015.3
Оригинальная научная статья

Критерии анализа стратегий дидактической коммуникации

П. В. Меньшиков

Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского

Калуга, Российская Федерация

e-mail: edeltanne@list.ru

ORCID: 0000-0001-5670-2755

М. Р. Арпентьева

Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие»

Калуга, Российская Федерация

e-mail: mariam_rav@mail.ru

ORCID: 0000-0003-3249-4941

Аннотация. Одним из ключевых факторов успешности образовательного процесса является психологически грамотно выстроенная дидактическая коммуникация обучаемого и обучающего. Проблему здесь составляет лишь отсутствие как методологического единства в общем, теоретическом анализе самого феномена дидактической коммуникации, так и лоскутность практик, направленных на оптимизацию реального процесса дидактической коммуникации. Цели исследования – анализ критериев дидактической коммуникации обучающего и обучаемого, их осмысление как оснований выделения и сравнительного анализа разных стратегий дидактической коммуникации обучающего и обучаемого. В работе проводится теоретический системно-содержательный анализ критериев дидактической коммуникации обучающего и обучаемого: ключевых конструкторов образовательного взаимодействия, его разных сторон и аспектов в представлениях обучающего; модусов пространства и времени коммуникации; «концепции обучающего воздействия»; образа обучаемого в представлениях обучающего; типических коммуникативных средств; воспроизводимой обучающим организационной формы дидактической коммуникации; коммуникативной самоидентификации обучающего и методов исследования и коррекции дидактической коммуникации. В результате проведенного исследования делается вывод о том, что при бесконечном многообразии индивидуально-личностных оттенков дидактической коммуникации в целом представляется возможным выделить исторически изменяющиеся общие, охватывающие большую часть сообщества обучающихся системы представлений об оптимальной стратегии учебного взаимодействия с обучаемыми.

Ключевые слова: дидактическая коммуникация, модель дидактической коммуникации, критерии стратегий дидактической коммуникации, педагог, умение учить, инновация, насилие

Для цитирования: Меньшиков П. В., Арпентьева М. Р. Критерии анализа стратегий дидактической коммуникации // *Профессиональное образование в современном мире*. 2021. Т. 11, №4. С. 97–107. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-11>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-11

Full Article

Criteria to analyse the didactic communication strategies

Menshikov, P. V.

K. E. Tsiolkovskiy Kaluga State University

Kaluga, Russian Federation

e-mail: edeltanne@list.ru

ORCID: 0000-0001-5670-2755

Arpentieva, M. R.

Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance «Assistance»

Kaluga, Russian Federation

e-mail: mariam_rav@mail.ru

ORCID: 0000-0003-3249-4941

Abstract. A key factor of the educational process success is psychological competently built didactic communication between a student and teacher. The problem is only the lack of both methodological unity in the general, theoretical analysis of the phenomenon of didactic communication itself, and the patchwork of practices aimed to optimize the didactic communication real process. The study objective is to analyse the didactic communication criteria between a teacher and student, their understanding as the basis for selection and comparative analysis of different strategies of the teacher and student didactic communication. The paper carries out a meaningful analysis of the teacher-student didactic communication criteria: educational interaction key constructs, its different sides and aspects in the ideas of the teacher; communication space and time modes, «the learning effect concepts», the image of a student in teacher ideas, typical communication means; a didactic communication organizational form reproduced by a teacher; the teacher communicative self-identification and research tools, the didactic communication correction. As study results, the authors conclude that at an infinite variety of individual-personal shades of didactic communication, in general, it seems possible to single out historically changing common, covering most of the teaching community, systems of ideas on the optimal strategy of educational interaction with students.

Keywords: didactic communication, model of didactic communication, criteria of didactic communication strategies, teacher, teaching ability, innovation, violence

Citation: Menshikov, P. V., Arpentieva, M. R. [Criteria to analyse didactic communication strategies]. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 4, pp. 97–107. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-11>

Введение. Полагаем, что не ошибемся, если скажем, что одним из ключевых факторов успешности образовательного процесса является психологически грамотно выстроенная дидактическая коммуникация обучаемого и обучающего. Это признается практически всеми исследователями, психологами и педагогами. Проблему здесь составляет лишь отсутствие как методологического единства в общем, теоретическом анализе самого феномена дидактической коммуникации, так и лоскутность практик, направленных на оптимизацию реального процесса дидактической коммуникации. И если в отношении первого аспекта проблемы еще возможна и даже местами продуктивна определенная теоретическая эклектичность, вполне допускаемая современной непростой методологической ситуацией в сфере психологического и педагогического знания, то проблемы несовершенства практик работы с дидактической коммуникацией следует решать

уже сегодня, здесь и сейчас, настойчиво и постоянно требуя от исследователей более интенсивных усилий в поиске научно аргументированных и ориентированных на практику приемов и стратегий организации образовательного взаимодействия. Конечно, такая работа не может осуществляться отдельно от совершенствования теории дидактической коммуникации, разработки синтетических, интегративных ее моделей.

Постановка задачи. Цели исследования – анализ критериев дидактической коммуникации обучающего и обучаемого, их осмысление как оснований выделения и сравнительного анализа разных стратегий дидактической коммуникации обучающего и обучаемого.

Методика и методология исследования. Метод исследования – интегративный теоретический анализ критериев дидактической коммуникации обучающего и обучаемого, их осмысление как оснований выделения и сравнительного анализа

разных стратегий дидактической коммуникации обучающего и обучаемого.

Результаты исследования. Когда речь идет о стратегии (в данном случае стратегии коммуникации), то предполагается довольно устойчивый, отчасти инвариантный комплекс представлений обучающего и доведенная до уровня поведенческого автоматизма система приемов и тактик коммуницирования. При этом речь идет не столько о прогнозируемой «повторяемости» коммуникативных приемов обучающего, сколько об «укорененности» тех или иных в разной мере апробированных коммуникативных техник учебного взаимодействия в системе ценностно-смысловых ориентаций педагога и в доктринах педагогики и образования в целом. Стратегии могут быть практически бессознательно усвоены путем подражания из прежнего коммуникативного опыта, но могут быть и объектом развернутой рефлексии и (само) исследования. Имеется в виду «коммуникативная само-идентификация» обучающего, включая попытки ответить самому себе на вопросы о том, какова моя цель / мои цели дидактической коммуникации с обучаемым (и), каковы прогнозируемые достижения и издержки, каковы привлекаемые мной и иными (успешными и неуспешными) педагогами коммуникативные приемы и средства; каковы результаты моей стратегии дидактической коммуникации, а также возможности ее гармонизации, коррекции, совершенствования и т. д. [1].

Как известно, конструкт «стратегия» всегда подразумевает определенную протяженность действий во времени [2; 3]. Это обстоятельство серьезно осложняет достижение поставленной нами исследовательской цели. В особенности если мы стремимся целостно описать реализацию конкретной коммуникативной стратегии обучающего по ходу наблюдаемого отрезка учебного взаимодействия. Даже несколько сеансов наблюдения, как мы полагаем, в некоторых случаях могут незначительно приблизить нас к пониманию того, из какой стратегии исходил обучающий, а наблюдаемые факты могут сложиться в противоречивую картину. Она может быть тем более противоречивой, чем меньше запас знаний и умений наблюдателя в контексте теоретического осмысления своей деятельности, а также рефлексии практических и теоретических форм, технологий, приемов дидактической коммуникации. В связи с этим перед попытками решить эту проблему имеет смысл на основе теоретического анализа сформулировать граничные модели стратегий дидактической коммуникации, а уже исходя из них осуществлять эмпирическую проверку на материале наблюдений реальной практики учебного взаимодействия.

В целях теоретического анализа мы исходили из следующих оснований сравнения стратегий дидактической коммуникации:

- 1) пространственно-временной модус дидактической коммуникации;
- 2) ключевая цель дидактической коммуникации с обучаемым;
- 3) образ или «концепция обучающего воздействия» (взаимодействия);
- 4) образ или «концепция» обучаемого в представлении обучающего;
- 5) типические коммуникативные средства;
- 6) организационная форма дидактической коммуникации, воспроизводимая обучающим как носителем стратегии;
- 7) коммуникативная само-идентификация обучающего, его образ или «концепция» самого себя как обучающего;
- 8) методы исследования и коррекции дидактической коммуникации.

Остановимся на сущностных чертах каждого из вышеприведенных критериев теоретического анализа стратегий дидактической коммуникации.

1. К сожалению, до настоящего времени недостаточно разработанным в психологии коммуникации остается вопрос о модусах пространства и времени в коммуникативном аспекте [4–6]. Между тем вести речь о коммуникации вне зависимости от определенного ее пространственно-временного аспекта (хронотопа) возможно лишь в абстрактном ключе. Как и любая коммуникация, дидактическая коммуникация «пространственна» и «временна». Иногда эти два ее фундаментальных модуса даже доминируют в процессе реального учебного взаимодействия: это очевидно, если мы проанализируем современное образование как образование, реализующееся внутри классно-урочной системы. Обучающий как носитель коммуникативной стратегии полу-интуитивно, но нередко вполне осознанно опирается на свои устоявшиеся представления о пространственно-временном аспекте дидактической коммуникации. К этому его побуждают как традиции и теории образования, так и практика образования, включая самих обучающихся. Редкий педагог не наблюдал в своей жизни «комплекса оживления», возникающего у школьников или студентов при звуке, зовущем на «перемену», особенно там, где ему довелось взаимодействовать с группами социально, физически, нравственно, психологически «ослабленных» учащихся и обучающихся. Но и сама практика «классно-урочной педагогики» предполагает грамотную, четкую, осознанную привязку образовательного взаимодействия к месту и пространству, причем не только физическому, но и психологическому. В этой связи мы считаем оправданным наделение пространствен-

но-временных модусов дидактической коммуникации статусом самостоятельного и важного критерия для дифференцировки ее стратегий.

2. Дидактическая коммуникация может быть как намеренно организуемой, так и спонтанной, однако ни в одном своем варианте она не может быть «недидактичной», то есть не предполагать целей обучающего воздействия. Даже «чисто воспитательные» взаимодействия являются так или иначе обучающими. Основной вопрос состоит в том, каковы эти цели. Насколько скоординированы цели вступления в коммуникативный процесс обучающего и обучаемого, насколько педагог заинтересован в самом обучающем как личности, партнере, ученике (будущем профессионале)? Каков характер этой заинтересованности: соответствует ли он целям и ценностям педагогической деятельности или порождает конфликт интересов вследствие попыток использовать обучающихся и учащихся, образовательный процесс и образовательную систему в целом для удовлетворения собственных желаний, идущих вразрез с целями образования? Так, современное образование на всех его ступенях регулярно сталкивается с процессами коммодификации и коммерциализации, побуждающими и поддерживающими активность педагогов в осмыслении «стоимости» своих усилий по обучению и воспитанию подопечных [7]. Кроме того, многие учителя и педагоги современности сталкиваются с проблемами ресентимента и насилия (буллинга), психологического выгорания и профессиональных деформаций, отражающими наличие препятствий самоактуализации и самореализации в образовании и жизни в целом [8–10]. Попытки решить эти проблемы «за счет других», в том числе за счет учащихся и обучающихся, порождают эскалацию конфликтов, насилия и отчуждения в дидактической коммуникации и по поводу дидактической коммуникации [11; 12].

Кроме того, важно осмыслить соотношение целей дидактической и воспитательной «коммуникации»: конечно, здесь мы выходим за рамки собственно коммуникативных моментов взаимодействия в интеракцию, перцепцию и интеграцию. В любом случае важно, как соотносятся цели дидактические и воспитательные: 1) насколько целостны системы целей урока, предмета, образования в целом? 2) насколько они обращены к конкретному ученику и насколько они видят в нем целостного человека (личность, партнера, ученика/профессионала)?

3. Выбор, процедуру реализации и рефлексия используемых обучающим коммуникативных средств здесь и далее в качестве рабочего термина мы будем именовать «концепцией обучающего воздействия». Иными словами, речь идет о системе (или конгломерате) представлений обучающе-

го о психологически оправданном пути реализации поставленной дидактической цели. Эти пути и цели могут быть существенно различны. Важным моментом является согласованность целей и путей, а также характер согласования: в некоторых случаях педагог полагает, что «цель оправдывает средства», что дает возможность не ограничивать себя в выборе, реализации и рефлексии этих средств. В этом случае концепция обучающего воздействия остается несформированной, не развивается или развивается путями, ведущими дидактическую коммуникацию к деформациям и краху. Результатом также становятся ученики, воспринимающие образование как не слишком важную сферу жизни человека, возникает десакрализация образовательного процесса и его результатов в форме школярства, «зубрежки» и/или неуспеваемости, задержек или нарушений развития в форме педигений, матетогений и т.д. Если такое положение дел навязывается всей системой образования, возникают эдьюктогении – деструктивные психологические последствия деформаций организационной структуры образования [12]. В качестве распространенных примеров такого нарушения можно рассмотреть доктрины «квалифицированного потребителя» и «практического обучения»: истинная цель образования как процесса культурной трансмиссии на уровне реорганизации всей системы образования подменяется продажей «образовательных услуг» и подготовкой «специалистов одной кнопки», способных и готовых стабильно обслуживать «элиту», да еще и конкурировать с другими людьми и устройствами (роботами и т.д.) за то, чтобы обслуживать нужды этой «элиты» и созданной ею «экономической системы». Они делают это, не вдаваясь в смыслы и цели этой системы, ее действительную работоспособность, продуктивность и эффективность. Резкое ограничение возможностей развития, самоактуализации и самореализации ведет при поддержке страха развития к отказу от развития, вплоть до социопатизации.

В случае, когда педагог полагает в качестве определяющего звена цель образования, подстраивая под нее средства обучения и воспитания, у него есть возможность осуществить прорыв к базовым смыслам и феноменам дидактического взаимодействия. Это хорошо видно на примере многих авторских школ и моделей: «оптимистическая гипотеза» А.С. Макаренко, «зона ближайшего развития» Л.С. Выготского, «поэтапное формирование действий» П.Я. Гальперина, многие иные достижения «мягких», «культурно-исторических», «контекстных», «интерсубъективных», «диалогических» педагогических доктрин и технологий, направленных на активизацию, формирование и развитие самостоятельности,

умения учиться у школьников и студентов – примеры этого подхода [26–32].

4. Образ или концепция обучаемого – важнейшая составляющая стратегии дидактической коммуникации, реализуемой обучающим. Какие личностные, межличностные, учебные, профессиональные конструкты/характеристики обучаемого обучающий в первую очередь бы выделил как критические, значимые для процесса дидактической коммуникации? На основе каких психологических маркеров обучающий выносит суждения о личностной, межличностной, учебной и профессиональной динамике обучаемого в ходе учебного взаимодействия? Образ обучаемого может быть рассмотрен как значимая часть концепции обучающего воздействия. По большому счету это определяющая составляющая концепции обучающего воздействия: от такого, каким педагог видит своего ученика, зависит и то, как он будет его обучать и воспитывать. Ведущими критериями выбора стратегии являются представления о простоте и сложности обучаемого, его активности и пассивности, изменчивости или постоянстве, ограниченности или неограниченности способностей и возможностей развития, наличии или отсутствии духовно-нравственных, познавательных и эмоциональных, социальных и иных потребностей (нужд) и желаний в отношении образования и образовательной среды в целом и т.д. Как правило, представление об обучаемых как субъектах или акторах связано с пониманием их как сложных, (само) развивающихся, имеющих свои цели и ценности жизни и образования, множественные способности и варианты развития, задачи реализации предназначения и задачи по исправлению ошибок (своих, семейных, родовых и т.д.) в сфере личностного, межличностного, учебно-профессионального бытия. Обучаемый (обучающийся) рассматривается как субъект реализации индивидуального образовательного маршрута [23; 24], по ходу обучения и воспитания формирующий и развивающий умение учиться и ряд иных компетенций учебно-профессиональной и иных сфер жизнедеятельности [25–27]. Он также рассматривается как более или менее равноправный (в зависимости от ряда обстоятельств), сотрудничающий партнер в дидактическом диалоге [28].

Напротив, упрощенное представление об ученике отражает его осмысление как пассивного, ограниченного в возможностях учебного труда и развития в целом, малоподвижного, ограниченного в правах и желаниях (и нуждах), зависимого, нуждающегося в стандартизации и приведения к всеобщему, потребительскому «знаменателю» объекта усилий педагога и школы. Ученик готовится для конкуренции с себе подобными и потенциально с педагогом (при условии дости-

жения аналогичного статуса). Способы достижения статуса учеником включают как репродукцию компетенций, так и прямую покупку или иные «упрощенные» способы приобретения статуса («по знакомству», «за деньги») в виде документов об образовании и трудовых мест. Поэтому педагог, видящий в ученике конкурента, в целом не заинтересован в прогрессе ученика: уже на волне перемен 90-х гг. XX в. в России выделилась когорта учителей и преподавателей, намеренно ограничивающих круг передаваемых ученикам компетенций. Идеи и модели «продажи образовательных услуг» и «непрерывного образования» эту модель не только упрочили, но и сделали основной. Современные декларации цели образования в виде подготовки «всесторонне развитой личности», заимствованные из педагогики СССР XX в., выглядят на этом фоне в значительной мере гротескно.

Однако Россия все еще не потеряла педагогов-новаторов и педагогов, сохраняющих ответственное и любящее отношение к своей профессии, даже вопреки новациям и реформам, вводимым на самых разных уровнях образования, вводимым как из «добрых» побуждений «догнать и перегнать» зарубежные страны, так и из побуждений иного толка. Эти побуждения были зафиксированы в педагогике неоднократно, но сейчас наиболее широко они рекламируются в связи с именем и работами школы «прагматика» Дж. Дьюи [26; 27]. Развернутый анализ таких представлений о человеке («маленьком человеке») дан в работах В. Райха, Т. Адорно и иных специалистов [28–30]: мещанский прагматизм «маленького человека» выступает как основной и главный источник распространения в социуме идеологии социального каннибализма как фашизма. Неудивительно поэтому, что многие педагоги, включая Л. С. Выготского, всегда ориентированы на «зону ближайшего» и более отдаленного развития ученика: педагог не нуждается в том, чтобы ограничивать развитие своих учеников какими-либо пределами, моделями и сроками, в том числе рамками «наличной» ситуации.

Каждый ребенок, подросток, юноша, молодой, взрослый или даже пожилой и старый человек могут, особенно при поддержке его умения и стремления учиться извне, со стороны педагога, семьи, общества, реализовать свой собственный сценарий, в котором «верхняя планка» не задана и не может быть задана никем, поскольку связана с его становлением и развитием как личности, партнера и профессионала в самых разных ситуациях, контекстах, сферах жизни [16; 17; 20; 21]. Образовательная ситуация – лишь одна из сред, обладающих обучающим и воспитывающим потенциалами. Человек может учиться всегда, в том числе реализуя свое предназначение. Традицион-

ная начальная, средняя, высшая школы дают ему лишь крепкий базис компетенций (знаний и умений), включая умение учиться и учить, которые он может развивать далее по направлениям, интересным именно ему [31–34].

Однако проблема этого «крепкого» базиса, «минимального максимума» образования до сих пор не решена: ученые и педагоги давно обозначили уровень «минимума» в виде общего представления ученика о современном состоянии науки, искусства и т.д. Однако если ранее в России отставание учебной программы средней школы от уровня научных знаний составляло как минимум лет 20–25, то теперь можно встретить вузовские учебники, оперирующие понятиями и моделями позапрошлого века. Не случайна на этом фоне апелляция так называемых «форсайтов» образования России первых десятилетий нынешнего века к Дж. Дьюи и его предшественникам (концу позапрошлого и началу прошлого века) [26; 27]. Не случайны и представления об «экономности» цифровых технологий обучения: идея заменить педагога «цифровыми технологиями» заманчива, но обманчива своей простотой и лозунгами «ситуативных» и «лоскутных» знаний и умений [35]. Критика этих моделей проводилась неоднократно [36–38]. Она исходит из простого и в течение многих веков проверенного знания о том, что заменить педагога технологиями невозможно, а вот сами цифровые технологии – весьма дорогое удовольствие, которое к тому же не вполне изучено по своим психолого-педагогическим и социально-медицинским последствиям [5; 39; 40].

Эту проблему практически создает подмена понятий: «цифровых технологий обучения» на «цифровое обучение». К сожалению, подмена происходит не на совсем «ровном месте», в том числе потому, что педагогика современности в России взяло на вооружение давно устаревшее, реакционное, под видом «демократического» воспитывающего человека-мещанина или человека-исполнителя («человека служебного») «педагогическое кредо» Д. Дьюи [26; 27]. Идея превратить основную часть человеческого сообщества в низкоквалифицированный обслуживающий персонал, вынужденный постоянно повышать свой уровень, проходить профессиональную переподготовку и т.д., покупать компетенции и документы об их наличии, исходит из упрощенного представления о человеке как существе ущербном и не стоящем того, чтобы заботиться о нем и его судьбе. Таким образом, вопрос об образе ученика – это вопрос о судьбе педагогики.

5. Хотя обучающий всегда стоит перед выбором оптимальных коммуникативных средств, этот выбор за него чаще всего автоматически совершает сумма усвоенных им представлений об эталоне

дидактической коммуникации. Фактически привлекаемые коммуникативные средства выступают как тактическое звено разделяемой им стратегии дидактической коммуникации [41; 42]. Коммуникативные средства всегда «на виду», они всегда «бросаются в глаза» стороннему наблюдателю процесса учебного взаимодействия, но вне контекста стратегии дидактической коммуникации в полной мере поняты и проанализированы быть не могут. Наиболее важные аспекты этой модели мы отметили выше, обсуждая цели дидактической коммуникации, однако здесь мы можем уточнить момент, связанный с порождающим эффектом диалога, описанным М.Р. Арпентьевой [2; 43]: модели общения и средства коммуникации связаны со стратегиями как наборами способов осмысления человеком себя и мира, а также с ценностями и целями его жизни в целом и образовательными задачами в частности. При этом связь эта реализуется в двух направлениях: от моделей общения и средств коммуникации к целям и ценностям и наоборот, через системы персональных и социальных смыслов и значений. Манипулирование смыслами предоставляет доступ к искажению или восстановлению дидактического взаимодействия: когда доминирует «восходящая» линия детерминации (от средств к целям), общение разрушается, когда доминирует «нисходящая» – общение развивается. Однако здесь важно уточнить: если цели образования аутентичны, не искажены «новациями», не имеющими никакого отношения к образованию.

6. Поскольку процесс коммуникации, в том числе дидактической, сценарен и предполагает воплощение дидактического содержания в конкретных дидактических формах, то организационную форму дидактической коммуникации мы предлагаем обособить в самостоятельный критерий анализа реализуемой обучающим стратегией. Организационная форма, какой бы традиционной или, напротив, нестандартной она ни была, не сводима к набору коммуникативных средств, хотя сущностно связана и с ними, и с «концепцией обучающего воздействия», и с модусами пространства и времени дидактической коммуникации. Организационные формы дидактической коммуникации тесно связаны с развитием педагогики того или иного времени и того или иного региона, а также культурными и персональными характеристиками бытия человека и общества. В частности, речь идет об организационной культуре каждого конкретного образовательного учреждения, а также о том, что помимо частных целей ученика и учителя, имеют значение цели и ценности социальных систем, в которые они включены и вынуждены разделять/присваивать, противостоять/оспаривать, трансформировать/корректировать, развивать/совершенствовать и т.д.

7. Коммуникативная самоидентификация обучающего, его образ или «концепция» самого себя как обучающего. Известны случаи глубокого психологического отчуждения обучающего от реализуемого им процесса дидактической коммуникации с обучаемым. Но, полагаем, эти случаи носят характер не правила, а все же исключения и для любого обучающего немаловажен его собственный ответ на вопросы: каким аспектом своей личности я интегрирован в дидактическую коммуникацию как «обучающий»; с чем можно отождествить процесс моего вхождения в нее?

В целом очевидно, что коммуникативная само-идентификация обучающего, его образ или «концепция» самого себя как обучающего тесно связана с образом ученика и образов всего дидактического взаимодействия. Эта связь может быть не слишком осознанной, но оттого не менее значимой или действенной. Так, педагог, недооценивающий ученика, не будет развиваться сам. Наши наблюдения таких педагогов показывают, что распад или невозможность формирования профессиональной педагогической позиции и идентичности выражается, в частности, в неумении и нежелании учиться и повышать квалификацию, в переносе ответственности за неудачи и проблемы на учеников и «систему образования», склонности к реакциям типа замещения и избегания, к конфликтности и ресентименту, социопатизации и макиавеллизму, эгоцентрической и насильственно-садистической ориентации в отношениях. Такой неудавшийся педагог «держится за место» либо, напротив, уходит из профессии. Если он уходит, то у него есть шанс найти себя в профессии и отношениях, которые больше соответствуют его внутренним интенциям. Если он остается, что часто попадает в ситуации, приводящие к возникновению и усугублению дидактогений (педигений, матетогений, дыюктогений). При этом совсем не имеет значения: «получается ли» у человека учить, преподавать. Если его внутренние интенции не соответствуют этой деятельности, он не будет счастлив сам и не сможет принести счастье ученичества своим подопечным. Также педагог должен знать, какую именно нишу он занимает в образовании, кто он: учитель (передающий простые и чужие знания и умения, снабжающие человека средствами повседневной жизни), преподаватель (вооружающий человека компетен-

циями, необходимыми для его будущей жизни), наставник/гуру или фасилитатор (сопровождающий ученика в поисках истины), «изобретатель» как «обретающий из», ищущий истину в своей собственной жизни, в присутствии или при участии учеников [44].

8. Методы исследования и коррекции дидактической коммуникации. Этот момент отчасти был рассмотрен нами выше («концепции дидактического взаимодействия»). Концепция содержит в себе систему (или конгломерат) представлений обучающего о психологически оправданном пути коррекции методов и программ достижения поставленной дидактической цели. Рефлексию, начиная с рефлексии учебного занятия, следует сделать приоритетной в дидактической коммуникации в контексте задач развития взаимопонимания между педагогом и учениками, а также развития всего «здания» дидактической коммуникации [45; 45]. Педагогу необходимо поставить и постоянно решать задачи, связанные с оперативной и непрерывной диагностикой компонентов, уровней, процессов дидактической коммуникации, процессов и феноменов, возникающих внутри каждого из субъектов коммуникации и т. д.

Выводы. В зависимости от сложившейся системы представлений каждый обучающий по-своему ответил бы на поставленные вопросы. Как нет двух абсолютно идентичных личностей, так, по-видимому, нет и двух абсолютно совпадающих по своему психологическому «рисунку» особенностей дидактической коммуникации. Вместе с тем при бесконечном многообразии индивидуально-личностных оттенков дидактической коммуникации в целом представляется возможным выделить исторически изменяющиеся общие, охватывающие большую часть сообщества обучающихся, системы представлений об оптимальной стратегии учебного взаимодействия с обучаемыми [47; 48]. Поэтому в следующей нашей работе мы рассмотрим выделенные критерии в контексте характеристики особенностей различных, исторически сложившихся и существующих в настоящее время стратегий дидактической коммуникации. По итогам проведенного нами сопоставительного анализа нами будут охарактеризованы психотехническая, консультативно-психотерапевтическая и экзистенциально-рефлексивная стратегии дидактической коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Меньшиков П. В. Психология учебного взаимодействия. Санкт-Петербург: Лань, 2021. 256 с.
2. Арпентьева М. Р. Взаимопонимание как феномен межличностных отношений (на материале психологического консультирования): дис. ... д-ра психол. наук. Москва: МГУ, 2015. 497 с.
3. Минигалиева М. Р. Стратегии понимания клиента в индивидуальном психологическом консультировании. дис. ... канд. психол. наук. Москва: МГУ, 1999. 275 с.

4. Меньшиков П. В. Пространство и время дидактической коммуникации в рефлексивных представлениях обучающихся // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №2. С. 220–230.
5. Augustsson G., Boström L. Teachers' Leadership in the didactic room: a systematic literature review of international research // *Acta Didactica Norge*. 2016. Vol. 10, №3, Art. 7. P. 1–19.
6. Cuc M. C. Ways to Streamline didactic communication // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013. Vol. 92. P. 225–230.
7. Карпов А. О. Как товарная концепция разрушает образование // Школьные технологии. 2014. №4. С. 169–178.
8. Бутовская М. Л., Русакова Г. С. Буллинг и буллеры в современной российской школе // *Этнографическое обозрение*. 2016. №2. С. 99–115.
9. Горбаткова О. И. Проблема насилия в школах в зеркале современных российских медиа // *Медиаобразование*. 2017. №4. P. 189–205.
10. Aldridge J. M., Mcchesney K., Afari E. Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours // *Learning Environments Research*. 2018. Vol. 21. №2. P. 153–172.
11. Peguero A. A., Hong J. S. School bullying: youth vulnerability, marginalization, and victimization. New York: Springer, 2020. 220 p.
12. Longobardi C., Iotti N. O., Jungert T., Settanni M. Student-teacher relationships and bullying: the role of student social status // *Journal of Adolescence*. 2018. Vol. 63, February. P. 1–10.
13. Арпентьева М. Р., Гасанова Р. Р. Умение учиться и умение учить в контексте разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории // *Обучение и воспитание детей и подростков: от теории к практике*. Ульяновск, 2020. С. 6–21.
14. Арпентьева М. Р., Меньшиков П. В. Новые исследования дидактической коммуникации: умение учиться и умение учить. Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2017. 426 с.
15. Макаренко А. С. Мажор. Москва: Директ-Медиа, 2014. 107 с.
16. Borko H., Putnam R. T. Learning to teach // *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan, 1996. P. 673–708.
17. Chadha, D. how do we prepare to teach? Exploring science lecturers' authentic approaches to teaching in higher education. *Research in Science Education*. 2020. Vol. 1. P. 1–19. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09972-4>.
18. Deaker, L., Stein, S. J., Spiller, D. You can't teach me: exploring academic resistance to teaching development // *International Journal for Academic Development* 2016. Vol. 21, №4. P. 299–311. DOI: <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1129967>.
19. Kember D., & Kwan K. P. Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conception of good teaching // *Instructional Science*. 2000. Vol. 28. P. 469–490. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1026569608656>.
20. Гасанова Р. Р. Методологические проблемы изучения персональных траекторий образования в педагогической психологии // *Профессиональное образование в современном мире*. 2020. Т. 10, №4. С. 4262–4270. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20170306>.
21. Гасанова Р. Р. Проблема изучения индивидуальных образовательных траекторий в дополнительном образовании педагогов // *Профессиональное образование в современном мире*. 2020. Т. 10, №3. С. 4053–4063. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20170306>.
22. Арпентьева М. Р., Меньшиков П. В. Новые образовательные практики в контексте коммуникативного подхода // *Профессиональное образование в современном мире*. 2017. Т. 7, №3. С. 1179–1185. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20170306>.
23. Голубчикова М. Г., Голубчиков Г. М., Федотова Е. Л. Формирование регулятивных универсальных учебных действий школьников – основа развития самостоятельности личности // *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2020. Т. 14, №4. С. 91–99.
24. Меньшиков П. В., Арпентьева М. Р. Дидактическая коммуникация современные и классические исследования. Toronto: Altaspera, 2018. 341 с.
25. Арпентьева М. Р. Модусы дидактической коммуникации и понимание // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: «Педагогика. Психология. Социальные науки»*. 2015. №1. С. 33–42.
26. Dewey J. Collected writings on education: my pedagogic creed, the school and, the child and the curriculum, moral principles in education, interest... in education, democracy and education. New York: E-artnow ebooks, 2013. 613 p.
27. Dewey J. Democracy and education: an introduction to the philosophy of education. New York: Macmillan, 1916. 434 p.
28. Райх В. Посмотри на себя, маленький человек! Москва: Мир Гештальта, 1997. 46 с.
29. Райх В. Психология масс и фашизм. Москва: АСТ, 2004. 539 с.
30. Adorno T. W., Frenkel-Brunswik E., Levinson D., Sanford N. The authoritarian personality. New York: Verso, 2019. 1072 p.
31. Bogomolova E. A., Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Gorelova I. V., Zalavina T. Yu. The ability to learn and ability to teach: learning and teaching styles // *Advances in Social Science Education and Humanities Research (ASSEHR)*. Paris [etc.], 2018. Vol. 198. P. 146–153.
32. Лукша П. Связывая образовательную систему, рынки труда и инновационную экономику: результаты форсайта «Компетенции – 2030». Сколково: МШУ, 2012. 21 p. URL: http://www.csr-nw.ru/files/csr/file_content_1246.pdf (дата обращения: 20.03.2021).

33. Песков Д. 13 лекций о будущем // «Точка кипения» Агентства стратегических инициатив. 29 декабря 2013. URL: http://asi.ru/news/14770/?sphrase_id=55510 (дата обращения: 20.02.2021).
34. Песков Д. Форсайт образования – 2030. Открытая лекция // «Точка кипения» Агентства стратегических инициатив. 2013, 27 декабря. С. 1. URL: <http://leader-id.ru/event/223/> (дата обращения: 20.03.2021).
35. Lave J., Wenger E. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1991. 140 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>.
36. Евзрезов Д. В., Майер Б. О. Форсайт и российское образование: онтологический анализ // Профессиональное образование в современном мире. 2013. №3. С. 17–28.
37. Евзрезов Д. В., Майер, Б. О. «Образование 2030» вызов системе образования. 2. Форсайт образования смена модели детства? // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. №2. С. 133–149.
38. Жукова Г. К. Сага о Форсайте, или Об идолах Global Education в российском образовании // Избранные аналитические материалы СПб РИАЦ Российского центра стратегических исследований: Молодежный дискус. клуб СПб РИАЦ РИСИ. Санкт-Петербург, 2016. С. 33–66.
39. Игнатова Н. Ю. Образование в цифровую эпоху. Нижний Тагил: НТИ (филиал) УрФУ им. Б. Н. Ельцина, 2017. 128 с.
40. Kassymova G., Kosherbayev R., Arpentieva M., Kenzhaliyev O., Kosherbayeva A. E-learning in higher education and social development // SHS Web Conference. 2021. Vol. 98, art. 05007. P. 1–4. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219805007>.
41. Legenchuk D. V., Arpentieva M. R., Hoteeva R. I., Gasanova R. R., Bogomolova E. A., Kuznetsova N. V. Interaction in the development of special abilities of students in a continuity multi-level educational complex // Advances in Engineering Research. 2020. Vol. 191. P. 154–159.
42. Wenger E. Communities of practice: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1998. 318 p.
43. Арпентьева М. Р. Разработка интегративной модели дидактической коммуникации и понимание // Вестник Костромского государственного университета. Серия «Педагогика. Психология. Социальные науки». 2014. Т. 20, №3. С. 73–78.
44. Зодчий Д. Замысел // Киностудия «Донфильм». 2019. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Fu6kqH4mvMk> (дата обращения: 10.03.2021).
45. Штейнмец А. Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности. Калуга: КГПИУ, 1998. 308 с.
46. Arpentieva M. R., Geraskina P. B., Lavrinenko S. V., Zalavina T. Y., Kamenskaya E. N., Tashcheva A. I. Directions of psychological research of academic session // Astra Salvensis. – Revistă de istorie și cultură (review of history and culture). 2018. Iss. 6, suppl. 2. P. 645–663.
47. Arpentieva M. R., Gorelova I. V., Kassimova 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 National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2020. №1. P. 242–254.
48. Lavrinenko S. V., Gorelova I. V., Kasymova G. K., Kubantseva O. V., Khudyakova T. L., Yusipova I. V., Malinichev D. M., Dykhan L. B., Stepanova G. A., Arpentieva M. R. Problems of context and conceptual management in education: psychological, social and economical aspects // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2020. №1. P. 264–276.

REFERENCES

1. Menshikov P. V. *Psychology of educational interaction*. Saint Petersburg, Lan', 2021, 256 p. (In Russ.).
2. Arpentieva M. R. *Mutual understanding as a phenomenon of interpersonal relations (based on the material of psychological counseling): diss. theses*. Moscow, Moscow Univ. Publ., 2015, 497 p. (In Russ.).
3. Minigalieva M. R. *Strategies for understanding the client in individual psychological counseling: diss. theses*. Moscow, Moscow Univ. Publ., 1999, 275 p. (In Russ.).
4. Menshikov P. V. Space and time of the didactical communication in student reflexion. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 2, pp. 220–230. (In Russ.)
5. Augustsson G., Boström L. Teachers' leadership in the didactic room: a systematic literature review of international research. *Acta Didactica Norge*, 2016, vol. 10, no. 3, art. 7, pp. 1–19.
6. Cuc M. C. Ways to streamline didactic communication. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 92, pp. 225–230.
7. Karpov A. O. How a commodity concept destroys education. *School technologies*, 2014, no. 4, pp. 169–178. (In Russ.).
8. Butovskaya M. L., Rusakova G. S. Bulling and bullers in the modern Russian school. *Ethnographic review*, 2016, no. 2, pp. 99–115. (In Russ.).

9. Gorbatkova O. I. The problem of violence in schools in the mirror of modern Russian media. *Media Education*, 2017, no. 4, pp. 189–205. (In Russ.).
10. Aldridge J. M., Mcchesney K., Afari E. Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours. *Learning Environments Research*, 2018, vol. 21, no. 2, pp. 153–172.
11. Peguero A. A., Hong J. S. *School bullying: youth vulnerability, marginalization, and victimization*. New York, Springer, 2020, 220 p.
12. Longobardi C., Iotti N. O., Jungert T., Settanni M. Student-teacher relationships and bullying: the role of student social status. *Journal of Adolescence*, 2018, vol. 63, pp. 1–10.
13. Arpentieva M. R., Gasanova R. R. The ability to learn and the ability to teach in the context of the development and implementation of an individual educational trajectory. *Teaching and education of children and adolescents: from theory to practice*. Ulyanovsk, 2020, pp. 6–21. (In Russ.).
14. Arpentieva M. R., Menshikov P. V. *New studies of didactic communication: the ability to learn and the ability to teach*. Kaluga, Tsiolkovsky Kaluga Univ. Publ., 2017, 424 p. (In Russ.).
15. Makarenko A. S. *Major*. Moscow, Direct-Media, 2014, 107 p. (In Russ.).
16. Borko H., Putnam R. T. Learning to teach. *Handbook of educational psychology*. New York, Macmillan, 1996, pp. 673–708.
17. Chadha D. How do we prepare to teach? Exploring science lecturers' authentic approaches to teaching in higher education. *Research in Science Education*, 2020, vol. 1, pp. 1–19. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09972-4>.
18. Deaker L., Stein S. J., Spiller D. You can't teach me: exploring academic resistance to teaching development. *International Journal for Academic Development*, 2016, vol. 21, no. 4, pp. 299–311. DOI: <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1129967>.
19. Kember D., Kwan K. P. Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conception of good teaching. *Instructional Science*, 2000, vol. 28, pp. 469–490. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1026569608656>.
20. Gasanova R. R. Methodological problems of studying personal trajectories of education in educational psychology. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 4, pp. 4262–4270. (In Russ.).
21. Gasanova R. R. The problem of studying individual educational trajectories in the additional education of teachers. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 4053–4063. (In Russ.).
22. Arpentieva M. R., Menshikov P. V. New educational practices in the context of a communicative approach. *Professional education in the modern world*, 2017, vol. 7, no. 3, pp. 1179–1185. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20170306>. (In Russ.).
23. Golubchikova M. G., Golubchikov G. M., Fedotova E. L. Formation of regulatory universal educational actions of schoolchildren – the basis for the development of individual independence. *Science about man: humanitarian studies*, 2020, vol. 14, no. 4, pp. 91–99. (In Russ.).
24. Menshikov P. V., Arpentieva M. R. *Didactic communication modern and classical research*. Toronto, Altaspera, 2018, 341 p.
25. Arpentieva M. R. Modes of didactic communication and understanding. *Bulletin of Kostroma State University. Series «Pedagogy. Psychology. Social sciences»*, 2015, no. 1, pp. 33–42. (In Russ.).
26. Dewey J. *Collected writings on education: my pedagogic creed, the school and, the child and the curriculum, moral principles in education, interest... in education, democracy and education*. New York: E-artnow ebooks, 2013. 613 p.
27. Dewey J. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York, Macmillan, 1916, 434 p.
28. Reich W. *Look at yourself, little man!* Moscow, Gestalt World, 1997, 46 p. (In Russ.).
29. Reich W. *Psychology of the masses and fascism*. Moscow, AST, 2004, 539 p. (In Russ.).
30. Adorno T., Frenkel-Brunswick E., Levinson D. J., Sanford R. N. *The authoritarian personality*. New York, Verso, 2019, 1072 p.
31. Bogomolova E. A., Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Gorelova I. V., Zalavina T. Yu. The ability to learn and ability to teach: learning and teaching styles. *Advances in Social Science Education and Humanities Research*, 2018, vol. 198, pp. 146–153.
32. Luksha P. *Connecting the educational system, labor markets and an innovative economy: the foresight results*. Skolkovo, MSHU, 2012, 21 p. URL: http://www.csr-nw.ru/files/csr/file_content_1246.pdf (accessed 20.03.2021). (In Russ.).
33. Peskov D. 13 lectures about the future. «Boiling Point» of the Agency for Strategic Initiatives. 29.12.2013. URL: http://asi.ru/news/14770/?sphrase_id=55510 (accessed 20.02.2021). (In Russ.).
34. Peskov D. Foresight of education – 2030. Open lecture. «Boiling Point» of the Agency for Strategic Initiatives. 27.12.2013. URL: <http://leader-id.ru/event/223/> (accessed 20.03.2021). (In Russ.).
35. Lave J., Wenger E. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 2003, 138 p.
36. Evzrezov D. V., Mayer B. O. Foresight and Russian education: an ontological analysis. *Professional education in the modern world*, 2013, no. 3, pp. 17–28. (In Russ.).
37. Evzrezov D. V., Mayer B. O. Education 2030. Challenge to the education system. 2. Is the foresight of education changing the model of childhood? *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 2014, no. 2, pp. 133–149. (In Russ.).
38. Zhukova G. K. The Saga of Forsythe or On the idols of global education in Russian education. *Selected analytical materials of St. Petersburg RIAC Russian center for strategic research: Youth discussion club of St. Petersburg RIAC RISS*. Saint Petersburg, Russ. Inst. for Strategic Studies, 2016, pp. 33–66. (In Russ.).

39. Ignatova N. Yu. *Education in the digital age*. Nizhny Tagil: NTI (branch) B. N. Eltsyn Ural Univ., 2017, 128 p. (In Russ.).
40. Kassymova G., Kosherbaev R., Arpentieva M., Kenzhaliev O., Kosherbaeva A. E-learning in higher education and social development. *SHS Web Conference*, 2021, vol. 98, art. 05007, pp. 1–4. DOI: <https://doi.org/10.1051/shs-conf/20219805007>.
41. Legenchuk D. V., Arpentieva M. R., Hoteeva R. I., Gasanova R. R., Bogomolova E. A., Kuznetsova N. V. Interaction in the development of special abilities of students in a continuity multi-level educational complex. *Advances in Engineering Research*, 2020, vol. 191, pp. 154–159.
42. Wenger E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1998, 318 p.
43. Arpentieva M. R. Development of an integrative model of didactic communication and understanding. *Bulletin of Kostroma State University. Series «Pedagogy. Psychology. Social sciences»*, 2014, vol. 20, no. 3, pp. 73–78. (In Russ.).
44. Architect Dm. Zamysel. Film studio «Donfil'm». 2019. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Fu6kqH4mvMk> (accessed 10.03.2021). (In Russ.).
45. Steinmetz A. E. Psychological preparation for teaching. Kaluga, KGPU, 1998, 308 p. (In Russ.).
46. Arpentieva M. R., Geraskina P. B., Lavrinenko S. V., Zalavina T. Y., Kamenskaya E. N., Tashcheva A. I. Directions of psychological research of academic session. *Astra Salvensis – Revistă de istorie și cultură*, 2018, iss. 6, suppl. 2, pp. 645–663.
47. Arpentieva M. R., Gorelova I. V., Kassimova 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 National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2020, no. 1, pp. 242–254.
48. Lavrinenko S. V., Gorelova I. V., Kasymova G. K., Kubantseva O. V., Khudyakova T. L., Yusipova I. V., Malinichev D. M., Dykhan L. B., Stepanova G. A., Arpentieva M. R. Problems of context and conceptual management in education: psychological, social and economical aspects. *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2020, no. 1, pp. 264–276.

Информация об авторах

Меньшиков Петр Викторович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского (Российская Федерация, 248023, г. Калуга, ул. Разина, д. 22/48, e-mail: edeltanne@list.ru). ORCID: 0000-0001-5670-2755

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, психолог-исследователь, ГБОУ КО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие»» (Российская Федерация, г. Калуга, e-mail: mariam_rav@mail.ru). ORCID: 0000-0003-3249-4941

Статья поступила в редакцию 22.03.2021.

После доработки 10.11.2021.

Принята к публикации 12.11.2021.

Information about the authors

Petr V. Menshikov – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Development and Education Psychology, K. E. Tsiolkovsky Kaluga State University (22/48, Razin Str., Kaluga, 248023, Russian Federation, e-mail: edeltanne@list.ru). <https://orcid.org/0000-0001-5670-2755>

Mariam R. Arpentieva – Doctor of Psychological Sciences, associate professor, Academician of the International Academy of Education, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Honored Worker of Science and Education of the Russian Academy of Natural Sciences, psychologist-researcher of the Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance «Assistance» (Kaluga, Russian Federation, e-mail: mariam_rav@mail.ru). <https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

The paper was submitted 22.03.2021.

Received after reworking 10.11.2021.

Accepted for publication 12.11.2021.

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-12

УДК 378.096

Оригинальная научная статья

Актуализация модели профессионального обучения и профессиональной подготовки государственных гражданских служащих: возможности и перспективы

В. Н. Меньшова

*Сибирский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: menshova-vn@ranepa.ru*

А. Б. Трояк

*Сибирский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: nastya42965@yandex.ru*

Аннотация. Развитие государственной службы России – перманентный процесс, нацеленный на повышение качества и результативности деятельности гражданских служащих, приведение ее в соответствие с новыми условиями и ожиданиями граждан. Трансформация гражданской службы сопровождается изменениями правового поля, регулирующего этот институт, опережающим профессиональным развитием ее кадрового корпуса, приведением его в соответствие с государственной образовательной политикой. Заложенный в Федеральном законе «Об образовании» принцип непрерывности образования в течение всей жизни вызвал необходимость зафиксировать в законе «О государственной гражданской службе Российской Федерации» новую модель профессионального развития гражданских служащих. В статье анализируются принципиальные отличия ранее действующего и современного подходов к профессиональному развитию гражданских служащих. На основе анализа требований и правовых норм, регулирующих гражданскую службу, программ ее развития, современных тенденций (цифровизации и расширения информационно-технических, организационно-технологических возможностей) предложена нормативная модель профессиональных компетенций гражданских служащих.

Неотъемлемым компонентом модели являются нормативные ценности, служащие ориентирами деятельности гражданских служащих в контексте общественного служения. Рассмотренная в статье модель может служить базисом для определения потребностей, содержания и форм профессионального развития как действующих, так и потенциальных гражданских служащих со стороны руководителей и кадровых служб государственных органов. Более того, эта модель позволяет выявить пробелы и упущения в федеральном государственном образовательном стандарте по направлению «Государственное и муниципальное управление» и настроить зоны развития студентов – будущих государственных служащих.

Ключевые слова: государственный гражданский служащий, профессиональное развитие, профессиональное образование, профессиональные компетенции, нормативные ценности государственной службы, нормативная модель.

Для цитирования: Меньшова В. Н., Трояк А. Б. Актуализация модели профессионального обучения и профессиональной подготовки государственных гражданских служащих: возможности и перспективы // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №4. С. 108–118. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-12>.

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-12

Full Article

Actualizing the model of professional training and development of state civil servants: challenges and prospects

Menshova, V. N.

*Siberian Institute of Management – a branch of the Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: menshova-vn@ranepa.ru*

Troyak, A. B.

*Siberian Institute of Management – a branch of the Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: nastya42965@yandex.ru*

Abstract. The development of the civil service in Russia is a permanent process aimed at improving the quality and effectiveness of the civil servant activities, bringing it in line with the new conditions and expectations of citizens. The civil service transformation is accompanied by changes in the legal framework governing this institution, outstripping the professional development of its personnel corps. The principle of lifelong learning laid down in the federal law «On education» has caused the need to fix a new model of professional development of civil servants in the law «On the state civil service of the Russian Federation». The article analyzes the fundamental differences between the previously existing and modern approaches to the professional development of civil servants. A normative model of professional competencies of civil servants is proposed based on the requirements and legal norms governing the civil service, programs for its development, current trends (digitalization and expansion of information technology, organizational and technological capabilities). The model integral components are normative values that guide the activities of civil servants in the context of public service. The model considered in the article can serve as a basis to determine the needs, content and forms of professional development of both current and potential civil servants on the part of the heads and personnel services of government agency. Moreover, this model makes it possible to identify problems and omissions in the federal state educational standard in the direction of «State and Municipal Administration» and to set up development zones for students – future civil servants.

Keywords: civil servant, professional development, professional education, professional competence, normative values of civil service, normative model

Citation: Menshova, V. N., Troyak, A. B. [Actualizing the model of professional training and development of state civil servants: challenges and prospects]. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 4, pp. 108–118. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-12>.

Введение. В условиях диджитализации, ускорения социально-экономических изменений, роста неопределенности в процессе реформирования и развития государственной гражданской службы на первый план выходит непрерывное опережающее профессиональное развитие гражданских служащих как ключевой фактор повышения качества и результативности их деятельности и повышения уровня доверия граждан к власти. На сегодняшний день в научных работах отсутствует единый подход к формированию модели профессиональных компетенций гражданских служащих. Так, Е.В. Ковшикова, Т.Г. Архипова, А.О. Огарков считают, что в современных условиях, когда многие государственные услуги переводят в цифровое пространство для удобства и удов-

летворенности граждан, актуальным становится процесс приобретения компетенции в области информационных технологий [1]. Р.Е. Кравцова указывает на необходимость развития социально значимых качеств будущих служащих [2].

Исходя из общей оценки состояния научных исследований в рассматриваемой сфере можно выделить главную проблему: отсутствие единых модельных представлений о профессиональных компетенциях гражданских служащих порождает многообразие толкований и способов исполнения законодательно закрепленных требований и условий профессионального развития гражданских служащих, что приводит к снижению качества и результатов их деятельности. *Предметом* исследования являются модельные, основанные на за-

крепленных в законодательных и иных правовых актах представления о профессиональных компетенциях государственных гражданских служащих как нормативном базисе их профессионального развития.

Изменения в законодательстве о государственной службе, породившие новую модель профессионального развития гражданских служащих, требуют теоретического осмысления, анализа практики применения органами власти нестандартных подходов и средств реализации, выявления правовых и информационно-методических лакун и новых ресурсных возможностей для последующего внедрения их в организационную реальность, что и определило *новизну* темы статьи.

Постановка задачи. В научной литературе вопросы профессионального развития государственных гражданских служащих традиционно рассматриваются в контексте объективных закономерностей развития института государственной службы (С. Hood [3], G. Peters, J. Pierre [4], А.В. Лобанова [5], Э.Н. Богданова [6], Т.В. Щукина [7] и др.); исследования сущности профессионального развития и профессионализации государственных гражданских служащих (L. Borisova [8], З.А. Седых [9], Н.М. Пестерева [10] и др.). Особо значимое место занимают исследования, посвященные процессам профессиональной подготовки государственных гражданских служащих как механизма профессионального развития: особенностям профессионального обучения и дополнительного профессионального образования государственных гражданских служащих (Т. Rabovsky [11], J. M. Jenkins, G. T. Henry [12], И.П. Игнатьев [13], Е. Gambrill [14] и т.д.).

Цель исследования – определить организационно-правовые и ресурсные возможности предложенной авторами нормативной модели профессиональных компетенций гражданских служащих как основы организации, выбора содержания, методов и форм профессионального развития действующих и потенциальных гражданских служащих.

Сформулированная в статье цель последовательно раскрывается через решение следующих задач:

1) на основе измененных нормативных правовых требований к организации и содержанию профессионального развития государственных гражданских служащих предложить нормативную модель профессиональных компетенций гражданских служащих в условиях ценностного наполнения и цифровой трансформации института государственной службы;

2) рассмотреть возможности использования нормативной модели для формирования контента, информационных и контрольно-тестовых ресурсов для профессионального развития и самораз-

вития гражданских служащих в процессе прохождения гражданской службы;

3) выявить степень соответствия требований к освоению образовательных программ бакалавриата по направлению «Государственное и муниципальное управление» разработанной нормативной модели профессиональных компетенций для потенциальных гражданских служащих и предложить направления развития образовательной программы.

Методика и методология исследования. Теоретико-методологическую основу исследования составили ряд концепций и теорий профессионального становления и развития:

1) типологическая теория Д. Холланда, позволяющая определить различия в ценностно-мотивационной структуре личности по каждому из этапов профессионального развития [15];

2) концепция профессионального развития Л.М. Митиной, предполагающая рассмотрение профессионального обучения и его различных форм как деятельности, в ходе которой осуществляется профессиональное развитие [16].

В работе также применялись различные *подходы* к исследованию:

1) применение компетентностного подхода к исследованию и управлению профессиональным развитием, обусловленное тем, что компетентность (в том числе управленческая) становится особым предметом изучения в сфере управленческого профессионализма и требованием формирования у государственных служащих. На процесс обучения государственных служащих влияют изменения, произошедшие в системе профессионального образования в целом. Так, вузы, реализуя компетентностный подход, перешли на систему федеральных государственных стандартов, которые главным образом направлены на результат образования: установлен перечень компетенций, которыми обучающийся должен обладать после освоения образовательной программы. В свою очередь непрерывность профессионального образования предполагает переход этого подхода из системы образования в структуру государственной службы, когда служащие продолжают развивать полученные профессиональные компетенции уже на своем рабочем месте;

2) в основу методологии исследования также положен системный подход, на котором базируется интеграция профессиональных компетенций как элементов нормативной модели государственных гражданских служащих [17].

При написании работы использовался *метод* анализа нормативно-правовой базы, регламентирующей профессиональное развитие государственных гражданских служащих, в том числе их профессиональную подготовку.

Результаты исследования

1. *О новом подходе к профессиональному развитию государственных гражданских служащих.*

Решение стратегически важных государственных задач, направленных на улучшение качества жизни населения и повышение уровня его благосостояния, возможно обеспечить лишь при эффективном государственном управлении и наличии корпуса высококвалифицированных государственных служащих, обладающих высоким уровнем профессиональных компетенций, заинтересованных в постоянном профессиональном развитии, в повышении качества и результатов своего труда.

С момента принятия Федерального закона № 79-ФЗ «О государственной гражданской службе»

произошли серьезные изменения социально-экономических, организационно-правовых и информационно-технических условий, а также в политике государства в сфере образования, которая нашла закрепление в Федеральном законе «Об образовании» [18]. Этот закон как ответ на вызовы времени внес новый принцип системы образования – непрерывность образования в течение всей жизни.

Реализация этого принципа в системе государственной службы потребовала переосмыслить и внести изменения в Федеральный закон № 79-ФЗ «О государственной гражданской службе РФ», наиболее существенные из которых отражены в таблице 1.

Таблица 1. Изменения в нормативном правовом обеспечении профессионального развития государственных гражданских служащих, 2017–2019 гг.*

Table 1. Changes in the regulatory legal framework for the professional development of civil servants, 2017–2019

Параметры сравнения	До внесения изменений в 79-ФЗ	После внесения изменений в 79-ФЗ [19]
Терминология	«Профессиональное обучение»	«Профессиональное развитие»
Периодичность обучения	По мере необходимости, но не реже 1 раза в 3 года	Непрерывное
Виды (способы) профессионального развития	Дополнительное профессиональное образование	– ДПО; – участие в мероприятиях образовательного характера (семинары, тренинги, круглые столы); – самостоятельное изучение образовательных материалов
Основания направления государственного гражданского служащего для участия в мероприятиях по профессиональному развитию	– результаты аттестации; – назначение на иную должность государственной гражданской службы в порядке должностного роста; – включение гражданского служащего в кадровый резерв для замещения должности гражданской службы на конкурсной основе	– решение представителя нанимателя; – результаты аттестации; – назначение гражданского служащего на иную должность гражданской службы в случае сокращения должностей или упразднения органа; – назначение гражданского служащего в порядке должностного роста на должность гражданской службы категории «руководители» высшей или главной группы должностей гражданской службы либо на должность гражданской службы категории «специалисты» высшей группы должностей гражданской службы впервые; – поступление гражданина на гражданскую службу впервые
Наставничество	Осуществлялось формально, по доброй воле	Документально закреплено, предусмотрено премирование [20]

Примечание: *составлена авторами на основе Федерального закона от 27.07.2004 г. N 79-ФЗ [21].

Закон не только ввел более широкое понятие «профессиональное развитие», но для обеспечения непрерывности дополнил спектр форм и способов развития гражданских служащих и помимо дополнительного профессионального образования ввел иные мероприятия, такие как ускоренное получение знаний (семинары, мастер-классы, тренинги), обмен опытом (конференции, круглые столы), а также самостоятельное изучение образовательных материалов [22].

Изменения в законодательстве существенно расширили возможность органов государственной власти гибко и оперативно управлять профессиональным развитием гражданских служащих,

исходя из реальных потребностей, используя разнообразные, в том числе внутриорганизационные, механизмы и инструменты. При этом ответственность за организацию, координацию и результаты профессионального развития гражданских служащих возложена не только на руководителей и кадровые службы государственных органов, но и на самих гражданских служащих.

2. *Нормативная модель профессиональных компетенций государственных гражданских служащих.*

Государственные гражданские служащие осуществляют профессиональную служебную деятельность в различных сферах государственного

управления, которые требуют специфических знаний и навыков, связанных с предметом ведения. Эти профессиональные знания и навыки «необходимы для исполнения должностных обязанностей, устанавливаются нормативным актом государственного органа с учетом его задач и функций и включаются в должностной регламент гражданского служащего» [21]. Их сложно унифицировать и закрепить в профессиональных стандартах.

Вместе с тем Федеральный закон №79-ФЗ «О государственной гражданской службе» закрепляет базовые квалификационные требования, вытекающие из обязанностей государственных гражданских служащих, к которым относятся:

1) знание основ Конституции РФ и иных нормативных правовых актов,

связанных с областью деятельности гражданского служащего;

2) знание прав и законных интересов граждан и организаций;

3) владение государственным языком РФ для осуществления грамотных устных и письменных коммуникаций с разными по профессиональному и социальному статусу людьми в процессе деятельности;

4) способность к самоорганизации, управлению своим временем для соблюдения служебного распорядка государственного органа;

5) знания и навыки в области документооборота и делопроизводства,

способность качественно подготавливать документы¹;

6) способность выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов непрерывного образования для поддержания уровня квалификации, необходимого для надлежащего исполнения должностных обязанностей и пр.

Базовые установленные федеральным законом квалификационные требования не зависят от характера, направления и содержания должностных обязанностей гражданских служащих. Эти требования могут рассматриваться как нормативная модель профессиональных компетенций государственных гражданских служащих, как ядро их предпрофессионального и профессионального обучения и развития. Являясь квалификационным ядром, эти компетенции имплицитно включены в должностные регламенты всех гражданских служащих и являются критериями оценки при проведении конкурсных и аттестационных процедур.

Наиболее полно набор квалификационных требований к базовым знаниям и умениям государственного гражданского служащего вне зависимости

от областей и видов профессиональной служебной деятельности представлен в «Справочнике квалификационных требований к специальностям, направлениям подготовки, знаниям и умениям, которые необходимы для замещения должностей государственной гражданской службы с учетом области и вида профессиональной служебной деятельности государственных гражданских служащих», утвержденным Минтрудом России (далее – справочник) [24]. Этот справочник призван играть роль профессионального стандарта деятельности государственного гражданского служащего и служить ориентиром и методическим руководством для государственных органов в процессе разработки как общепрофессиональных, профессиональных, так и специальных компетенций, вытекающих из должностных обязанностей гражданского служащего

Ряд дополнительных профессиональных компетенций вытекает из иных нормативных правовых актов. Примером может служить Указ Президента РФ «Об основных направлениях развития государственной гражданской службы на 2019–2021 годы» [25], где в качестве одного из направлений выделено ускоренное внедрение в государственных органах информационно-коммуникационных технологий, напрямую связанное с повышением эффективности государственного управления, необходимостью реализации национального проекта «Цифровизация», переводом государственных услуг в цифровое пространство. Эта мера дала толчок к выделению как самостоятельного направления вектора профессионального развития у государственных служащих информационно-технических компетенций. Более того, результатом реализации этого направления стало формирование системы информационно-технической поддержки профессионального развития гражданских служащих и на федеральном уровне, и на уровне субъектов РФ. Единая информационная система дает гражданским служащим дополнительные возможности для саморазвития, участия в онлайн-семинарах и конференциях [26].

3. Профессиональное становление и нормативно-профессиональные компетенции.

Пополнение кадров государственного управления предполагает сопряженность компетенций выпускников образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования с нормативными квалификационными требованиями к знаниям и навыкам гражданских служащих.

Общепризнанным универсальным инструментом государственной кадровой политики для различных сфер жизнедеятельности общества, задаю-

¹ Так, в соответствии с Постановлением Правительства РФ от 31.03.2018 № 397 для оценки профессиональных и личностных качеств кандидата на должность гражданской службы ему предлагается подготовить проект ответа на обращение гражданина, проект нормативного правового акта (с прилагаемым проектом пояснительной записки) или иной документ, разработка которого входит в число должностных обязанностей по вакантной должности гражданской службы [23].

щим образовательную правовую модель будущего выпускника являются федеральные государственные образовательные стандарты по направлениям подготовки (специальностям) (далее – ФГОС ВО).

ФГОС ВО по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» можно рассматривать как государственный заказ на подготовку потенциальных государственных гражданских служащих [27]. Автоматически это дает основание предполагать наличие высокого

уровня сопряженности компетенций выпускников квалификационным требованиям, которые предъявляются к гражданскому служащему.

Представленные в таблице 2 результаты сравнения компетенций, которые должны быть сформированы у выпускников в результате освоения образовательной программы по направлению ГМУ и компетенций, которыми должен обладать кандидат на должность государственной гражданской службы свидетельствуют об их не полном соответствии.

Таблица 2. Сравнительный анализ требований к освоению программы бакалавриата по направлению «Государственное и муниципальное управление и требований, зафиксированных в справочнике квалификационных требований для замещения должностей государственной гражданской службы»*

Table 2. Comparative analysis of the requirements for mastering the bachelor's program in the direction of State and Municipal Administration and the requirements recorded in the directory of qualification requirements for filling positions in the civil service

Справочник квалификационных требований	ФГОС ВО
Требования к базовым знаниям и умениям (вне зависимости от областей и видов профессиональной служебной деятельности)	
Требования к знанию государственного языка Российской Федерации (русского языка)	Не установлены
Требования к знаниям основ Конституции Российской Федерации, законодательства о государственной гражданской службе, законодательства о противодействии коррупции	ОПК-1. Способен обеспечивать приоритет прав и свобод человека; соблюдать нормы законодательства Российской Федерации и служебной этики в своей профессиональной деятельности ОПК-3. Способен анализировать и применять нормы конституционного, административного и служебного права в профессиональной деятельности; использовать правоприменительную практику
Требования к знаниям и умениям в области информационно-коммуникационных технологий	ОПК-5. Способен использовать в профессиональной деятельности информационно-коммуникационные технологии, государственные и муниципальные информационные системы
Требования к общим и управленческим умениям, свидетельствующим о наличии необходимых профессиональных и личностных качеств	
Умение мыслить системно (стратегически)	УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач
Умение планировать, рационально использовать служебное время и достигать результата	УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни
Коммуникативные умения	УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)
	ОПК-7. Способен осуществлять внутриорганизационные и межведомственные коммуникации, обеспечивать взаимодействие органов власти с гражданами, коммерческими организациями, институтами гражданского общества, средствами массовой информации
Умение управлять изменениями	Не установлены
Профессионально-функциональные обязанности, на основе которых формируются профессионально-функциональные квалификационные требования	
Нормативное правовое регулирование и выработка государственной политики	ОПК-4. Способен разрабатывать проекты нормативных правовых актов в сфере профессиональной деятельности, осуществлять их правовую и антикоррупционную экспертизу, оценку регулирующего воздействия и последствий их применения
Осуществление контрольно-надзорной деятельности	ОПК-2. Способен разрабатывать и реализовывать управленческие решения, меры регулирующего воздействия, в том числе контрольно-надзорные функции, государственные и муниципальные программы на основе анализа социально-экономических процессов
Предоставление государственных услуг	ОПК-5. Способен «...применять технологии электронного правительства и предоставления государственных (муниципальных) услуг»
Осуществление исполнительно-распорядительных и обеспечивающих функций	ОПК-6. Способен использовать в профессиональной деятельности технологии управления государственными и муниципальными финансами, государственным и муниципальным имуществом, закупками для государственных и муниципальных нужд
Проектная деятельность	Группа УК – разработка и реализация проектов
	УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений

Примечание: *составлена авторами на основе Приказа Минобрнауки России от 13.08.2020 № 1016 [27] и Справочника квалификационных требований к специальностям, направлениям подготовки, знаниям и умениям, которые необходимы для замещения должностей государственной гражданской службы [24].

Из таблицы 2 следует, что в ФГОС ВО не установлены такие требования, как знание государственного языка РФ и умение управлять изменениями.

Профессиональная деятельность гражданских служащих предполагает высокий уровень владения русским языком, поскольку, с одной стороны, возрастает интенсивность и становятся все более разнообразными формы взаимодействия гражданских служащих с разными категориями граждан, с коллегами, бизнес-сообществами, СМИ и пр., с другой – повышается требования к качеству проектов нормативных правовых документов, подготовкой докладов, отчетов, ответов на обращения граждан и пр., в том числе их языковой составляющей.

Быстро меняющиеся социально-экономические условия ставят перед органами государственной власти новые цели и задачи, и субъекты государственного управления вынуждены постоянно повышать эффективность своей деятельности и быть способными быстро реагировать и предугадывать изменения. Поэтому перечисленные в нормативной модели компетенции, вытекающие из требований федерального закона, являются необходимыми, но не достаточными. Они составляют правовое ядро, которое может дополняться иными, в том числе универсальными, softskills-компетенциями, такими как гибкость и адаптивность, готовность работать в команде, креативность, коммуникативные навыки и т. п.

К профессиональным компетенциям гражданских служащих следует относить не только знания, умения и навыки, но и ценностные установки, которые задают смысл и морально-этическую основу их деятельности, проистекающие из Конституции РФ [28]. Исходное и ключевое положение этого обладающего высшей юридической силой документа состоит в утверждении, что государственные служащие, сознавая ответственность перед государством, обществом и гражданами, призваны исходить из того, что признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина определяют основной смысл и содержание их деятельности.

Общественное предназначение государственной службы требует от государственных служащих особого профессионального самосознания и готовности действовать в интересах общества на основе внутренних убеждений. Эта ценностно-ориентированная установка пронизывает и послы Президента РФ Федеральному собранию (2020 г.): «Смысл, миссия государственной службы именно в служении, и человек, который выбирает этот путь, должен прежде всего для себя решить, что он связывает свою жизнь с Россией, с нашим народом и никак иначе, без всяких полутонов и допущений» [29].

Включение ценностной парадигмы как важного направления профессионального развития государственных гражданских служащих посредством формирования ориентированной на общественное служение профессиональной культуры – это наиболее сложный, но крайне необходимый компонент, способствующий росту доверия граждан к чиновникам, повышению качества жизни населения не по букве закона, а по смыслу и предназначению. Ценностная составляющая деятельности гражданских служащих предусматривает ее интеграцию с кадровой работой на всех этапах поступления и прохождения государственной гражданской службы, в том числе через систему профессионального развития. И здесь особая роль принадлежит руководителям и работникам кадровых служб как ключевых субъектов, ответственных за реализацию государственной кадровой политики в сфере государственной службы.

Как же обстоит дело с ценностной составляющей на этапе профессиональной подготовки? Анализ трех поколений ФГОС ВО по направлению подготовки ГМУ свидетельствует о тенденции сокращения количества компетенций, выступающих ценностно-смысловой составляющей образования для этой сферы профессиональной деятельности.

Так, если в ФГОС ВО третьего поколения (2011 г.) в качестве требования к результатам освоения образовательных программ были зафиксированы такие компетенции, как «стремление работать на благо общества (ОК-1)», «знание требований профессиональной этики и готовность поступать в соответствии с этими требованиями (ОК-2)», «способность и готовность к диалогу на основе ценностей гражданского демократического общества (ОК-6)» [30], то ФГОС ВО поколения 3+ (2014 г.) большинство компетенций описывают профессиональную деятельность выпускников, а не его профессионально-личностные качества, которые и выступают предпосылками к формированию основных ценностей гражданского служащего, побуждающих осуществлять управление на благо граждан и общества [31]. Актуализированный ФГОС ВО 3++ (2020 г.) несколько выправляет эту ситуацию и вводит такие компетенции, как «ОПК-1. Способен обеспечивать приоритет прав и свобод человека; соблюдать нормы законодательства Российской Федерации и служебной этики в своей профессиональной деятельности», а также компетенцию, входящую в группу «гражданская позиция» – способность формировать нетерпимое отношение к коррупционному поведению. Следует признать, что обозначенные ценности не в полной мере отражают смысл государственной гражданской службы как института государственно-общественного служения.

Вместе с тем непроработанность внешне заданных, осмысленных ценностных посылов и недостаточная ориентация образовательных программ по направлению ГМУ на ценностно-ориентированную государственную гражданскую службу ведет к непониманию будущими служащими миссии института гражданской службы и, как следствие, к снижению эффективности и качества государственного управления, утрате доверия граждан.

Выводы. Предложенная нормативная модель профессиональных компетенций может служить ядром, ориентиром для выбора направлений, форм, методов профессионального развития гражданских служащих как в дополнительного профессионального образования, так и посредством участия в тренингах, конференциях, мастер-классах, а также путем самообразования. Эта модель не исключает и не подменяет необходимость формирования и развития у гражданских служащих компетенций по профилю конкретной сферы государственного управления, исходя из предмета ведения и выполняемых должностных обязанностей.

Более того, эта базовая, нормативно-установленная модель профессиональных компетенций не является статичной. Она должна динамично развиваться, дополняться иными, отвечающими духу времени компетенциями. Особое значение нормативная модель имеет для профессионального развития гражданских служащих, не имеющих базового образования по направлению «Го-

сударственное и муниципальное управление». Речь идет не только о государственных гражданских служащих, впервые поступивших на государственную службу, но и действующих. Через программы повышения квалификации, тренинги, семинары, программ саморазвития есть реальная возможность оперативного, даже упреждающего формирования и непрерывного совершенствования знаний, навыков, ценностных установок и компетенций гражданских служащих.

При этом представленная модель может служить основой для структурирования информационной системы и учебно-методических материалов на образовательном интернет портале. Прорыв в онлайн-обучении в условиях цифровизации открыл новые возможности для самостоятельного оценивания персонального прогресса и выделения необходимых векторов развития через систему электронного тестирования, решения кейсов, участия в форумах, дискуссионных площадках и пр.

Это предполагает плотное взаимодействие руководителей и кадровых служб государственных органов с образовательными организациями, участвующих в подготовке будущих государственных служащих и имеющих опыт разработки электронных обучающих систем. С другой стороны, подобное сотрудничество позволит настроить реализуемые в вузах образовательные программы на актуальные квалификационные требования с учетом мировых тенденций и лучших мировых практик.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ковшикова Е.В., Архипова Т.Г., Огарков А.А., Шиндряева И.В. Информационно-коммуникативная компетенция государственных гражданских служащих в условиях цифровизации: региональный аспект // ЦИТИСЭ. 2020. №4. С. 419–433.
2. Кравцова Р.Е. Совершенствование управления профессиональным развитием и новые подходы к дополнительному профессиональному развитию государственных гражданских служащих // Аллея науки. 2020. Т. 2, №5. С. 648–653.
3. Hood C. Public Management: the word, the movement, the science. Oxford: Oxford Univ. Press, 2007. 385 p.
4. Peters G., Pierre J. Introduction: the role of public administration in governing. London: Sage Publ., 2003. 640 p.
5. Лобанова А.В., Родюкова Т.Н. Кадровая политика в системе государственной гражданской службы // Интернаука. 2016. №4–1. С. 47–49.
6. Богданова Э.Н. Анализ ключевых аспектов кадровой политики на государственной гражданской службе Российской Федерации // Вестник экспертного совета. 2016. №2. С. 4–10.
7. Щукина Т.В. Кадровая политика в системе государственной гражданской службы Российской Федерации: концептуальные подходы и административно- правовое регулирование. Воронеж: Науч. кн., 2011. 215 с.
8. Borisova L. Professional and emotional competence of civil servants // Economic Alternatives. 2015. №3. P. 97–104.
9. Седых З.А. Особенности правовых форм профессионального развития государственных гражданских служащих Российской Федерации // Вестник науки. 2020. Т. 2, №6. С. 160–166.
10. Пестерева Н.М., Цветлюк Л.С., Надеина О.С. Формирование профессиональных компетенций государственных служащих. Москва: Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2014. 139 с.
11. Rabovsky T. The politics of higher education: university president ideology and external networking // Public Administration Review. 2016. Vol. 76, №1. P. 764–777.

12. Jenkins J.M., Henry G.T. Dispersed vs. centralized policy governance: the case of state early care and education policy // *Journal of Public Administration Research and Theory*. 2016. Vol. 26, №4. P. 709–725.
13. Игнатъев И.П., Алексеева Т.Е., Богушевич И.П. Основные принципы актуализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования // *Современные проблемы науки и образования*. 2019. №6. С. 56–65.
14. Gambrell E. *Critical Thinking in Clinical Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. 432 p.
15. Holland Y.L. Explorations of a theory of vocational choice // *Journal of Applied Psychology*. 1968. №1. P. 13–27.
16. Митина Л.М. Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя. Москва: Моск. психолого-соц. ин-т. 2001. 304 с.
17. Le Deist F.D., Stringfellow E., Winterton J. *Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Office for Offic. Publ. of Europ. Communities, 2006. 131 p.
18. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 12.04.2021).
19. Федеральный закон № 275-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О государственной гражданской службе Российской Федерации» от 29.07.2017 г. // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_221204/ (дата обращения: 13.04.2021).
20. Постановление Правительства РФ № 1296 «Об утверждении Положения о наставничестве на государственной гражданской службе Российской Федерации» от 07.10.2019 г. // Гарант. URL: <https://base.garant.ru/72833182/> (дата обращения: 15.04.2021).
21. Федеральный закон от № 79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации» от 27.07.2004 г. // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_48601/ (дата обращения: 12.04.2021).
22. Указ Президента РФ № 68 «О профессиональном развитии государственных гражданских служащих Российской Федерации» от 21.02.2019 г. // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_318654/ (дата обращения: 12.04.2021).
23. Постановление Правительства РФ № 397 «Об утверждении единой методики проведения конкурсов на замещение вакантных должностей государственной гражданской службы РФ и включение в кадровый резерв государственных органов» от 31.03.2018 г. // Гарант. URL: <https://base.garant.ru/71918302/> (дата обращения: 16.04.2021).
24. Справочник квалификационных требований к специальностям, направлениям подготовки, знаниям и умениям, которые необходимы для замещения должностей государственной гражданской службы с учетом области и вида профессиональной служебной деятельности государственных гражданских служащих // Гарант. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71610924/> (дата обращения: 16.04.2021).
25. Указ Президента РФ № 288 «Об основных направлениях развития государственной гражданской службы на 2019–2021 годы» от 24.06.2019 г. // Гарант. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72178042/?prime> (дата обращения: 12.04.2021).
26. Распоряжение Правительства РФ № 1646-р «Об утверждении плана мероприятий («дорожной карты») по реализации основных направлений развития государственной гражданской службы Российской Федерации на 2019–2021 годы» от 24.07.2019 г. // Гарант. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72247380/> (дата обращения: 16.04.2021).
27. Приказ Минобрнауки России № 1016 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.04 Государственное и муниципальное управление» от 13.08.2020 г. // Гарант. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71376840/> (дата обращения: 18.04.2021).
28. Конституция Российской Федерации: принята всенар. голосованием 12 дек. 1993 г. // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 12.04.2021).
29. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 15.01.2020 г. // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_342959/ (дата обращения: 20.04.2021).
30. Приказ Минобрнауки России № 41 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 081100 Государственное и муниципальное управление (квалификация (степень) «бакалавр» от 17.01.2011 г. // Гарант. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071014/> (дата обращения: 18.04.2021).
31. Приказ Минобрнауки России № 1567 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.04 Государственное и муниципальное управление» от 10.12.2014 г. // Гарант. URL: <https://base.garant.ru/70863450/> (дата обращения: 18.04.2021).

REFERENCES

1. Kovshikova E. V., Arkhipova T. G., Ogarkov A. A., Shindryaeva I. V. Information and communication competence of civil servants in the context of digitalization: a regional aspect. *CITISE*, 2020, no 4, pp. 419–433. (In Russ.).

2. Kravtsova R. E. Improving the management of professional development and new approaches to additional professional development of civil servants. *Alley of Science*, 2020, vol. 2, no. 5, pp. 648–653. (In Russ.).
3. Hood C. *Public management: the word, the movement, the science*. Oxford, Oxford Univ. Press, 2007, 385 p.
4. Peters G., Pierre J. *Introduction: the role of public administration in governing*. London, Sage Publ., 2003, 640 p.
5. Lobanova A. V., Rodyukova T. N. Personnel policy in the system of state civil service. *InterScience*, 2016, no. 4–1, pp. 47–49. (In Russ.).
6. Bogdanova E. N. Analysis of key aspects of personnel policy in the state civil service of the Russian Federation. *Expert Council Bulletin*, 2016, no 2, pp. 4–10. (In Russ.).
7. Shchukina T. V. Personnel policy in the state civil service system of the Russian Federation: conceptual approaches and administrative and legal regulation: monograph. Voronezh, Sci. bk., 2011, 215 p. (In Russ.).
8. Borisova L. Professional and emotional competence of civil servants. *Economic Alternatives*, 2015, no. 3, pp. 97–104.
9. Sedykh Z. A. Features of legal forms of professional development of state civil servants of the Russian Federation. *Bulletin of science*, 2020, vol. 2, no. 6, pp. 160–166. (In Russ.).
10. Pestereva N. M., Tsvetlyuk L. S., Nadeina O. S. Formation of professional competencies of civil servants. Moscow, Moscow Univ. for Humanities Publ., 2014, 139 p. (In Russ.).
11. Rabovsky T. The politics of higher education: university president ideology and external networking. *Public Administration Review*, 2016, vol. 76, no. 1, pp. 764–777.
12. Jenkins J. M., Henry G. T. Dispersed vs. centralized policy governance: the case of state early care and education policy. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 2016, vol. 26, no. 4, pp. 709–725.
13. Ignatiev I. P., Alekseeva T. E., Bogushevich I. P. Basic principles of updating federal state educational standards of higher education. *Modern problems of science and education*, 2019, no. 6, pp. 56–65. (In Russ.).
14. Gambrell E. *Critical thinking in clinical practice*. San Francisco, Jossey-Bass, 1990, 432 p.
15. Holland Y. L. Explorations of a theory of vocational choice. *Journal of Applied Psychology*, 1968, no. 1, pp. 13–27.
16. Mitina L. M. *Correctional training programs to improve the level of professional development of teachers*. Moscow, Moscow Psychological and Social Inst., 2001, 304 p. (In Russ.).
17. Le Deist F. D., Stringfellow E., Winterton J. *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg, Office for Offic. Publ. of Europ. Communities, 2006, 131 p.
18. Federal Law of the Russian Federation No. 273 FZ of December 29, 2012 «About education in the Russian Federation». *CosultantPlus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed 12.04.2021). (In Russ.).
19. Federal Law of the Russian Federation No. 275 FZ of June 29, 2017 «On amendments to the Federal Law «On the State Civil Service of the Russian Federation». *CosultantPlus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_221204/ (accessed 13.04.2021). (In Russ.).
20. Government Decree No. 1296 of November 7, 2019 «On approval of the Regulation on mentoring in the state civil service of the Russian Federation». *Garant.ru*. URL: <https://base.garant.ru/72833182/> (accessed 15.04.2021). (In Russ.).
21. Federal Law of the Russian Federation No. 79 FZ of July 27, 2004 «On the state civil service of the Russian Federation». *CosultantPlus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_48601/ (accessed 12.04.2021). (In Russ.).
22. Presidential Decree No. 68 of February 21, 2019 «On the professional development of civil servants of the Russian Federation». *CosultantPlus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_318654/ (accessed 12.04.2021). (In Russ.).
23. Government Decree No. 397 of March 31, 2018 «On approval of a unified methodology for holding competitions for filling vacant positions in the state civil service of the Russian Federation and inclusion in the personnel reserve of state bodies». *Garant.ru*. URL: <https://base.garant.ru/71918302/> (accessed 16.04.2021). (In Russ.).
24. Directory of qualification requirements for specialties, areas of training, knowledge and skills that are necessary to fill positions in the civil service, taking into account the field and type of professional service of civil servants (approved by the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation). *Garant.ru*. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71610924/> (accessed 16.04.2021). (In Russ.).
25. Presidential Decree 288 dated June 24, 2019 «On the main directions of development of the civil service for 019–2021». *Garant.ru*. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72178042/?prime> (accessed 12.04.2021). (In Russ.).
26. Government Decree No. 1646-p of July 24, 2019 «On the approval of the action plan («road map») for the implementation of the main directions of development of the state civil service of the Russian Federation for 2019–2021». *Garant.ru*. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72247380/> (accessed 16.04.2021). (In Russ.).
27. Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation No. 1016 of July 24, 2019 «On the approval of the action plan («road map») for the implementation of the main directions of development of the state civil service of the Russian Federation for 2019–2021». *Garant.ru*. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72247380/> (accessed 16.04.2021). (In Russ.).

28. Constitution of the Russian Federation: adopted by popular vote of December 12, 1993. *CosultantPlus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (accessed 12.04.2021). (In Russ.).
29. Message of the President of the Russian Federation to the Federal Assembly of January 157, 2020. *CosultantPlus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_342959/ (accessed 20.04.2021). (In Russ.).
30. Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation No. 41 of January 17, 2011 «On the approval and implementation of the federal state educational standard of higher professional education in the direction of training 081100 State and municipal administration (qualification (degree) «bachelor»). *Garant.ru*. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071014/> (accessed 18.04.2021) (In Russ.).
31. Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation No. 1567 of December 10, 2014 «On the approval of the action plan («road map») for the implementation of the main directions of development of the state civil service of the Russian Federation for 2019–2021». *Garant.ru*. URL: <https://base.garant.ru/70863450/> (accessed 16.04.2021). (In Russ.).

Информация об авторах

Меньшова Вера Николаевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры «Управление персоналом», Сибирский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Российская Федерация, 630102, г. Новосибирск, ул. Нижегородская, д. 6, e-mail: menshova- vn@ranepa.ru).

Трояк Анастасия Борисовна – магистрант 1 курса факультета «Государственное и муниципальное управление», Сибирский институт управления – филиал Российской Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Российская Федерация, 630102, г. Новосибирск, ул. Нижегородская, д. 6, e-mail: nastya42965@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 11.05.2021.

После доработки 11.11.2021.

Принята к публикации 12.11.2021.

Information about the authors

Vera N. Menshova – Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Personnel Management Department, Siberian Institute of Management – a branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (6, Nizhegorodskaya Str., Novosibirsk, 630102, Russian Federation, e-mail: menshova-vn@ranepa.ru).

Anastasia B. Troyak – Master Student, Faculty «Public and Municipal Administration», Siberian Institute of Management – a branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (6, Nizhegorodskaya Str., Novosibirsk, 630102, Russian Federation, e-mail: nastya42965@yandex.ru).

The paper was submitted 11.05.2021.

Received after reworking 11.11.2021.

Accepted for publication 12.11.2021.

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-13

УДК 37

Оригинальная научная статья

Педагогический потенциал ситуации успеха в профессиональной и творческой самореализации учителя

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.* В статье объединены научно-педагогические представления о ситуации успеха как способе организации творческой деятельности учителя и форме его профессиональной самореализации. На сегодняшний день самореализация как процесс раскрытия замыслов и талантов личности проходит в условиях жесткой конкуренции и высоких требований бизнеса, рынка труда. Поэтому помимо основного профессионального профиля учителю требуется освоить еще множество сопутствующих профессиональных и личностных компетенций, жестких и мягких навыков, соотнося желания, цели и возможности. *Методология.* В результате анализа научной литературы автор выводит три содержательных трактовки успеха: 1) как характеристики деятельности; 2) как переживания радости; 3) как мотива; и не сводит его к атрибутам материального достатка и другим количественным показателям. Успех здесь является условием личностного развития и творческой самореализации. На основе этого в качестве ведущего условия творческой самореализации заявлена ситуация успеха. *Методика.* Дана авторская классификация ситуаций успеха по типам радости в учебно-педагогической деятельности. В обучении творческим профессиям ситуацию успеха можно развернуть в совокупности приемов: снятия зажимов путем упражнений на восстановление дыхания, упражнений на постепенное наращивание трудностей; учета физического состояния и эмоционального самочувствия танцора/актера; оценки не результата, а физических усилий и эмоциональных затрат на достижение успешного результата; оптимистической установки на перспективу. *Результаты.* В статье подчеркивается, что достижение успеха содержит в себе не только внешние проявления социального престижа и материального достатка, но и внутренние резервы личности. В рамках исследования показано, что успех помимо результата деятельности и ее оценки содержит в себе мотив, смысл, цель и средства ее достижения, которые сопровождаются переживаниями радости теми, кто учится, а педагогические приемы создания ситуации успеха служат основой профессиональной компетентности и творческой самореализации учителя.

Ключевые слова: ситуация успеха, творческая самореализация, профессия, мотивация достижения успеха

Для цитирования: Андреева Ю. В. Педагогический потенциал ситуации успеха в профессиональной и творческой самореализации учителя // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №4. С. 119–129. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-13>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-13
Full Article

Pedagogical potential of the success situation in the teacher professional and creative self-realization

Andreeva, Yu. V.

*Bashkir Institute of Social Technologies (branch), Academy of Labor and Social Relations
Ufa, Russian Federation
e-mail andreeva_u_v@insto.ru*

Abstract. Introduction and problem statement. The article combines scientific and pedagogical ideas on the success situation as a way to organize the creative activity of the teacher's personality and a form of his professional self-realization. Nowadays, self-realization as a process of revealing intentions and talents of an individual takes place in conditions of fierce competition and high demands of business, labor market. Therefore, besides the main professional profile, the teacher needs to master many related professional and personal competencies, hard and soft skills, correlating desires, goals and opportunities. Methodology. As the scientific literature analysis result, the author deduces three meaningful interpretations of success as: 1) an activity characteristics; 2) an experience of joy; 3) a motive; and does not reduce it to the attributes of material prosperity and other quantitative indicators. Here, success is a prerequisite for personal development and creative self-realization. Based on the above, the success situation is stated as the leading condition for creative self-realization. Methods. The paper presents the author's classification of success situations by types of joy in educational and pedagogical activity. At teaching creative professions, the success situation can be developed in a set of techniques: removing clamps (through exercises to restore breathing); exercises for gradually increasing difficulties; accounting the physical condition and emotional well-being of a dancer/actor; evaluating not the result, but the physical effort and emotional costs to achieve a successful result; optimistic attitude for the future. Results. The article emphasizes that the success achievement contains both the external manifestations of social prestige and material wealth, and the individual internal reserves. The study shows that success, in addition to the activity result and its evaluation, contains a motive, meaning, purpose and means to achieve it; which are accompanied with feelings of joy by those who study, and pedagogical techniques to create a situation of success serve as the basis for the teacher professional competence and creative self-realization.

Keywords: success situation, creative self-realization, profession, motivation to achieve success

Citation: Andreeva, Yu. V. [Pedagogical potential of the success situation in the teacher professional and creative self-realization]. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no.4, pp. 119–129. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-13>

Введение. Есть вероятность, что к 2030 г. профессиональный мир столкнется с профессиональным кризисом зрелости. Бурные преобразования и трансформации бизнеса и труда в соответствии с изменяющимся экономическим спросом требуют от профессионала адаптации к новым реалиям. Молодые люди должны будут еще на этапе школьной скамьи проявить свои творческие возможности и личностные ресурсы; индивидуальные способности и знания, соответствующие их типу личности. Здесь выбор профессии должен будет сопровождаться достижением успеха, личностным воплощением и творческим самовыражением в избранной профессии.

Личностно-профессиональная творческая самореализация предполагает проявление личностных возможностей, природных задатков, творческих замыслов, профессиональных знаний. На сегодняшний день самореализация как процесс раскрытия замыслов и талантов личности прохо-

дит в условиях жесткой конкуренции и высоких требований рынка труда, поэтому повышение квалификации, профессиональное образование становятся крайне необходимыми. Так, помимо основного профессионального профиля учителю требуется освоить еще множество сопутствующих профессиональных и личностных компетенций, жестких и мягких навыков; осознать свои желания, цели и возможности.

Для подрастающей личности уже со школьной скамьи становится важной оценка ее деятельности, которая чаще всего выражается в признании индивидуальных заслуг перед обществом, тогда как на закате карьеры и с выходом на пенсию человеку, профессионалу требуется бережное сохранение своих достижений: грамот, медалей и призов, которые служат подтверждением внутренних усилий и атрибутом внешнего достигнутого ими успеха.

На сегодняшний день в массовой культуре под успехом понимается удачная карьера, пред-

полагающая высокий материальный достаток, а успех приравнивается к достижению богатства и общественного признания. Кроме подсчета материальных благ, в понятие успеха вкладываются и другие количественные показатели, предполагающие постоянное сравнение себя с другими. Но следует сказать, что такой процесс формирования «успешной личности», как верно подметила Л.А. Коростылева [1], носит характеристики «мнимой самореализации», которая не предполагает развитие внутреннего потенциала личности, тогда как истинно профессиональная творческая самореализация – это конструктивная деятельность, присущая психологически зрелой личности с уникальной индивидуальностью.

В рамках наших научных интересов находится психологически здоровая личность, ориентированная не на внешний успех и не на мнимую самореализацию, а на успех, соотносящийся с чувством радости, профессионального долга, гордости за свой труд; здоровое развитие своих внутренних ресурсов, личностных возможностей, согласованных с внешними ожиданиями и социальными запросами.

Постановка задачи. С учетом вышеуказанных противоречий (между внешними атрибутами успеха, социальным престижем и признанием заслуг личности перед обществом, с одной стороны; и наличием стремления к продуктивной самореализации в профессии, сопровождаемой чувством радости и морального удовлетворения от итогов своего труда – с другой) автор ставит следующие задачи: раскрыть педагогическое содержание ситуации успеха как возможности творческой самореализации учителя в профессиональной сфере, показать скрытые и внутренние механизмы ее создания в учебной деятельности.

Методика и методология исследования. Методология исследования. Анализ отечественной научной литературы показал, что существует, по крайней мере, три содержательных трактовки успеха: 1) как характеристики деятельности; 2) как переживания радости; 3) как мотива. Так, с философской позиции (В.И. Бакштановского, Г.Л. Тульчинского, Ю.В. Согомонова, А.Ю. Согомонова, В.А. Чурилова) успех понимается как характеристика деятельности в многообразии ее компонентов, среди которых – достижение поставленной цели, превышающее прежние результаты в сравнении с предыдущими достижениями и оценка результата, [2–5]. В своих исследованиях современные философы примеряют ценности и нормы «достижительной культуры» к социальной структуре общества и индивидуальным картинам «мира достижительского успеха, жизненное пространство которых и поныне составляет меню биографических возможностей» (А.Ю. Со-

гомонов). Опыт успехов-и-неудач имеет индивидуальную картину, которая транслируется в мир, примеряя личность к ним, составляя ее счастье; счастье, выкованное собственными руками, делами и усилиями. Здесь человек живет по принципу: «Хочешь быть счастливым, будь им». И чтобы не казаться, а быть, нужно жить подлинно и аутентично, опираясь на самих себя, свои возможности и силы, а это, в свою очередь, требует творческого и избирательного подхода к жизни. Человек успеха берет на себя ответственность за результаты своего труда, а поэтому не боится делать свой выбор в пользу собственного решения, говоря словами И. Канта, «имеет мужество пользоваться своим умом!». И в этом – не отсутствие эмпатии или эгоизм личности, в этом способность выстраивать свою жизнь, как дом, быть субъектом деятельности и отношений личности с миром; в этом – Человек, создающий себя сам! В этом – человек, проявляющий себя в продуктивной и полноценной деятельности, наполненной не только сознательными успехами, но и случайными неудачами, ошибками, переработанными в урок. Поскольку жизнь своя, то и выбор в ней свой, свои мотивы и достижительные ориентации, свои способы, средства и результаты, которые, однако, должны быть соотношены с социальной оценкой и культурными нормами.

Отечественные философы (А.Ю. Согомонов, В.А. Чурилов) отмечают, что, достигая индивидуального успеха, человек приносит благо другим, способствуя социальному престижу; прилагая усилия, он выходит из зоны индивидуального комфорта, принося пользу обществу своими стремлениями, достижениями. Достигая успеха, человек приносит пользу себе, выраженную не столько во внешних атрибутах успеха, таких как материальный достаток или социальный престиж, сколько в способности к самореализации, познанию и реализации собственных сил, позитивно утверждая собственное «Я» в мире.

Рассматривая эволюцию взглядов на успех в историческом контексте, А.Ю. Согомонов отмечает, что в традиционном обществе профессиональная самореализация женщин воспринималась как крайне нежелательная [2]. Философская интерпретация вторичной природы социальных ролей женщины объяснялась биологической (А. Шопенгауэр, Ф. Ницше), психологической (З. Фрейд), интеллектуальной (Р. Мейер) неполноценностью.

В целом среди причин, мешающих женщинам проверить и поверить в свои возможности, выделяются:

1) культурные ожидания, определенные традицией, которые воспитываются, усваиваются ребенком в процессе его взаимодействия с об-

ществом, они влияют на его мотивацию, систему ценностей, выбор карьеры;

2) особенности социализации, культурное пространство устроено так, что ребенку внушаются определенные стереотипы поведения, мышления и эмоционального реагирования. Получая новые игрушки, дети понимают, что от них ждут разного поведения (мужского/женского), они приобретают разный опыт взаимодействия с миром, развивают разные способности и интересы;

3) тип отношений родителей: к девочкам по принципу гиперопеки, ограничивая их самостоятельность, а к мальчикам на уровне жесткой дисциплины, ориентирующей и не ограничивающей, однако, их социальную активность;

4) система образования, построенная так, что к детям разного пола, выдвигаются разные требования, проявляющиеся в воспитании: отдельно для мальчика, отдельно для девочки, предписывая им свои нормы поведения.

Интересен гендерный фактор в объяснении причин успехов-и-неудач. Так, высокий результат, достигнутый мужчиной, объясняется его способностями; а точно такой же результат, достигнутый женщиной, объясняется ее усилиями, случайной удачей. Высокая профессиональная компетентность женщин опровергает имеющиеся в обществе стереотипы. Социальные стереотипы оказывают существенную поддержку профессиональной самооценке мужчины. Традиционное общество содержит консервативные взгляды и оценки, которые необоснованно предписывают женщинам черты несамостоятельности, некомпетентности, отсутствия соревновательности, независимости, логики, при этом отмечая свойственные им черты коммуникативных и эмоциональных характеристик. Культурными нормами и социальными оценками объясняется, почему мужчина ориентирован на результат, тогда как женщина – на переживание радости от его достижения.

Мотивы, оценки, результаты, о которых говорят отечественные исследователи (В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов, В.А. Чурилов), это все суть и компоненты деятельности, образующие ее структуру. Такая деятельность должна быть не только осознанной с психологической точки зрения, но и хорошо структурированной, технологически выстроенной, социально-обоснованной и целенаправленно организованной с педагогической. Переживание, самопознание, эмоциональное постижение – это все процессы творческие и не всегда скрытые психологические, они проявляют себя открыто и педагогически в деятельности: в ее результатах и их оценках как успешных.

В ходе анализа философской литературы мы выяснили, что современные отечественные исследователи (В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомо-

нов., А.Ю. Согомонов, В.А. Чурилов) считают, что успех – это не только цель, но и мотив, и результат деятельности. В понимании Г.Л. Тульчинского, это оценка результата деятельности [3]. Эта оценка может выступать в форме самооценки личности или социальной оценки (общественного признания) индивидуальных заслуг личности.

Существует еще один аспект в понимании успеха как формы самореализации личности, и он для нас представляет наивысший научный интерес. Такое понимание успеха ставит в зависимость возможность его достижения от индивидуальных особенностей личности: ее характера, потребностей, интересов, уровня притязаний, переживаний радости, представлений о самореализации. Причиной успеха с точки зрения индивидуального подхода выступает сам человек. «Успех не является лишь механизмом подкрепления усилий личности в процессе ее самореализации. В успехе существенна роль самой личности, ее самооценки, стремления к самоутверждению» [4, с. 138]. Здесь акцентируется возможность личности выбирать цели и средства ее достижения и нести ответственность за них.

В зарубежной трактовке, в частности, в трактовке американских психологов (А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла) успех является условием личностного развития и творческой самореализации, полноценного функционирования личности. В контексте самореализации успех рассматривается в качестве критерия эффективности адаптации к окружающей среде с возможностью дальнейшего полноценного функционирования в ней.

О самореализации подробно написано в трудах А. Маслоу (основателя «движения за осуществление возможностей человека») и его последователя К. Роджерса [6–8], которые считали ее возможностью быть тем человеком, кем можешь стать; не только обращать внимание на свои сильные стороны, но и опираться на них в достижении цели. Главным источником личностного развития здесь служат врожденные стремления осуществить самого себя наиболее полно и позитивно. Стремление реализовать свой потенциал на протяжении всей жизни придает этой жизни целостность, смысл и интерес. Первоначально свойства, данные человеку от рождения, предстают перед ним как перед познающей личностью в свернутом виде. Ему это еще предстоит развернуть и узнать на протяжении собственной жизни, вступая в контакт со значимыми для него людьми. Так он находит позитивные способы для самоутверждения себя в этом мире и в экзистенциально-философском контексте – для «усиления себя в своем существовании». Каждый человек исходно мотивирован уже тем, что живет.

Эту тенденцию К. Роджерс назвал тенденцией к самоактуализации. Она растянута по всей жизни как процесс реализации человеком своего потенциала с целью стать полноценно функционирующей личностью. К. Роджерс относит тенденцию к самоактуализации к тем, что изначально, глубоко свойственны человеческой природе: «Такая тенденция может глубоко скрываться под многими слоями уже затвердевшей психологической защиты, но я верю в то, что она существует у каждого и ждет только подходящих условий для того, чтобы освободиться и реализовать себя» [7, с. 41].

Осознавая эту природную врожденную способность, человек проживает жизнь, наполняя ее собственным смыслом, поисками и переживаниями. Такой человек как самоактуализирующаяся личность ценит себя и свое существование, живет подлинно (аутентично), не растрачивая себя по мелочам: на пустые разговоры (по М. Хайдеггеру – «на болтовню») и ложь; наслаждаясь жизнью и участвуя в ней. Человек является активным в силу собственной природы, но он способен управлять своей активностью и строить свою жизнь целенаправленно, а для этого необходимо осознание своих способностей, характера и привычек, талантов для развития и навыков для самосовершенствования. Следует сказать, что этот процесс творческий. Так, в своих трудах А. Маслоу отмечает: «Человеческая природа не так плоха, как о ней принято думать. Скорее можно сказать, что ее возможности постоянно недооцениваются. Поскольку эта внутренняя природа скорее хороша или нейтральна, чем плоха, то нужно всячески поощрять ее и давать ей выход наружу, вместо того чтобы подавлять. Позволив ей управлять нашей жизнью, мы обретем здоровье, успех и счастье» [8, с. 16].

Как считает А. Маслоу, сама сущность движет человека к его личностному росту и творчеству. При этом он отмечает, что только 1% людей замечают, что они талантливы, остальные склонны сомневаться и даже бояться своих способностей, уменьшая тем самым свои шансы на успех. А. Маслоу описал характеристики страха успеха, который мешает человеку двигаться по пути самосовершенствования (комплекс Ионы). К тому же социальное и культурное окружение подавляет больше, чем развивает тенденцию к самоактуализации своими нормами и требованиями. Примером тому может служить социальный стереотип мужественности/женственности. Мягкость, эмпатия традиционно воспринимаются обществом как «немужественные». Исходя из этого, актуализация высших потенциалов возможна только в благоприятных социальных условиях. Необходима такая ситуация, которая способствовала бы достижению успеха. С этой точки зрения именно педагог может предоставить оптимальную воз-

можность для достижения успеха в учебной деятельности и обеспечения условий для самосовершенствования личности и раскрытия ее индивидуальности и творческого потенциала.

Парадоксально, но факт, что в западной традиции не только славят внешние атрибуты успеха (материальный достаток, высокий социальный статус), что характерно для уровня обывательского массового сознания, тогда как в серьезных научных изысканиях американских исследователей (У. Джемса, Р. Хубера) отмечаются социальные награды этико-психологического свойства: уважения и внутреннего удовлетворения (счастья). Так, У. Джемс отмечал, что «самоуважение и самооценка зависят от того, кем бы мы хотели стать, какое положение занять в этом мире. Это служит точкой отсчета в оценке нами собственных успехов и неудач. Людям свойственно максимально развивать всевозможные грани своего «Я», однако ограниченность способностей человека, ограниченность его существования в пространстве и во времени в принципе заставляет каждого подходить реалистически и выбирать лишь отдельные аспекты личностного развития, ставя перед собой те цели, с достижением которых человек связывает свой жизненный успех. Коль скоро выбор сделан, самооценка отсчитывается уже от притязаний: она повышается, если они реализуются, и понижается, если человеку не удастся их реализовать». [9, с. 48]. «Мы сами создаем свои притязания и связываем их с определенным уровнем личностного развития. То, что для одного является безусловным успехом, другой воспринимает как неудачу» [9, с. 48]. В научной литературе стала притчей во языцех знаменитая формула успеха Уильяма Джемса: Самоуважение (самореализация) = уровень притязаний / успех.

Итак, мы выяснили, что успех является следствием самореализации; что именно личность – точка отсчета в успехе и мера всех вещей (по Протагору). Так, вслед за Платоном современный американский исследователь Р. Хубер [10] в качестве фундаментальных качеств личности, ее добродетелей, способствующих достижению успеха, выделяет мудрость, волевою энергию мужества в преодолении трудностей на пути к успеху.

Таким образом, успех в форме самореализации личности находится в стороне от шумного публичного успеха, успеха в форме социального признания, но все-таки поддерживается им и ориентирован на него [9–11]. Нельзя отрицать, что для самореализации необходимы внешние социальные условия, которые должны оставаться благоприятными. Это следует признать, если мы остаемся на материалистических позициях вслед за крупными исследователями XX столетия (К. Марксом, А. С. Макаренко, К. Роджерсом). Так, К. Роджерс

отмечает, что достижение успеха постоянно сопровождается препятствиями, выдвигаемыми либо со стороны самой личности (собственная неуверенность, страх достижений), либо со стороны общества, которое, как правило, приучено человека больше ругать, чем хвалить, так как его функции состоят в проверке и контроле. В связи с этим мы считаем, что педагогам остается только создавать эту благоприятную социальную среду, которая в терминологии К. Роджерса получила название «благоприятный психологический климат». К тому же мы относим таковой к ведущим критериям создания ситуации успеха, состоящей из тех благоприятных педагогических условий, которые открывают перед человеком возможность достижения успеха и полной самореализации. В связи с этим в рамках заявленной нами темы в качестве ведущего благоприятного педагогического условия для творческой самореализации личности в профессии нами рассматривается ситуация успеха.

Обратившись к трудам отечественных педагогов, мы заметили, что в рамках создания ситуации успеха системообразующим фактором является радость. Например, показательно, что именно педагоги, а не психологи склонны видеть в успехе переживания радости. Еще К.Д. Ушинский говорил о «чувстве успеха»; А.С. Макаренко – о «завтрашней радости» [12]; В.А. Сухомлинский – о «радости познания» [13], а наш современник Ш.А. Амонашвили – о «радости сотрудничества» [14]. В рамках учебно-педагогического или, говоря современным языком, образовательного процесса, радость служит воспитательным механизмом и учебным мотивом, способствующим творческому развитию личности и даже ее профессиональной самореализации. Заметим также, что не только ученик может испытывать радость от уважения со стороны учителя, от познания нового, но и учитель может испытывать радость от переживания личностного вклада в создание красоты урока, и если не от осознания значимости учительской профессии, то от осознания и переживания неопределенности педагогического труда, от уважения к себе ученика, от вдохновения и творчества.

Методы исследования. Приведем в пример несколько педагогических ситуаций успеха в классификации А.С. Белкина по типам радости, а также раскроем технологические основы и психологические скрытые основы ее создания.

Ситуация успеха по типам «будущая радость», «радость познания», «общая радость» (в трактовке знаменитого педагога А.С. Белкина) – результат продуманной стратегии учителя. Это такое организованное сочетание внешних педагогических условий и внутренних ученических способ-

ностей, которые в системе способствуют выявлению и развитию сильных сторон обеих личностей (учителя и ученика), позволяющее им не только достигать успеха, но и преодолевать трудности на пути к нему.

Хочется отметить, что ситуация успеха строится по принципу непрямого педагогического воздействия путем взаимодействия и создания воспитывающих условий: педагогических ситуаций, которые формируют личность, закладывают основы воспитания ее положительных качеств. Так, А.С. Белкин разработал технологию создания ситуации успеха в учебной деятельности, которую он рассматривал как сочетание благоприятных педагогических условий, в рамках которых ребенок получал или открывал для себя возможность достижения успеха. Среди типов ситуации успеха он выделил: 1) «общую радость»; 2) «сбывшуюся радость»; 3) «радость познания», каждая снабжена своими педагогическими приемами и техниками, которые позволяют такую радость воплотить.

Ситуации успеха по типам радости (по А.С. Белкину [15]) и основы технологических действий по ее созданию в учебно-педагогическом взаимодействии, переходящем в личностно-развивающее сотрудничество, представим далее фрагментарно и в авторской интерпретации.

1. *Ситуация успеха по типу неожиданной радости* – это такая педагогическая ситуация, в которой у ребенка появляется чувство удовлетворения оттого, что результаты учебной деятельности превзошли его ожидания. Такая ситуация является итогом продуманной стратегии учителя, а для ученика (от младшего школьника до подростка) она остается неожиданной. Если предположить, что это оттого, что помощь в достижении успеха со стороны учителя носит скрытый характер, то такая стратегия учителя обладает большим воспитывающим потенциалом в плане формирования у учеников академической самостоятельности и способности достигать успеха в учебной деятельности своими силами.

Сама идея достижения высоких учебных результатов силами самих учеников принадлежит В.А. Сухомлинскому и подтверждает развитие идей гуманистической педагогики, способной поставить ребенка в позицию субъекта, хозяина своей судьбы, творца собственной жизни и борца за лучшее в ней. «Борьбу с иждивенческими наклонностями» предложил в свое время А.С. Макаренко, продолжателем его идей и являлся В.А. Сухомлинский. Ситуация успеха по типу «неожиданная радость» позволяет ребенку неожиданно для себя раскрыть свои собственные возможности, почувствовать свое «Я могу!» Среди приемов создания такой ситуации – «Лестница» и «Даю шанс», которые направлены на актуализа-

цию учебных мотивов и мотива достижения успеха. Второе название приема «Даю шанс» – «Мотивировка». Так, педагогический прием «Лестница» побуждает ребенка двигаться по пути своего личностного развития поступательно вверх или, как говорил А. С. Макаренко, «вперед и выше»: от незнания к знанию; по пути нравственного совершенствования личности с заранее намеченной учителем траекторией личностного развития.

Подготовленные педагогические ситуации, при которых ребенок получает возможность неожиданно раскрыть для самого себя собственные возможности – результат продуманной стратегии учителя, для которого успехи детей вполне ожидаемы; тогда как для них самих зачастую они остаются приятной и притягательной неожиданностью. Подобные ситуации учитель может и не готовить специально, но его воспитательный дар проявится в том, что он этот момент не упустит, правильно его оценит, сумеет его материализовать.

2. *Ситуация успеха по типу общей радости* – это такая ситуация, в которой ребенок получает нужную для себя реакцию коллектива, то есть такую и только ту реакцию, которая дает ребенку почувствовать свою нужность, принадлежность к коллективу и побуждают его к приложению сил к достижению запланированного учебного результата.

Общая радость – радость особого психологического свойства. С одной стороны, это положительная эмоциональная и нравственная реакция, коллектива, а именно той его части, мнением которой ученик особенно дорожит. С другой стороны, это такая реакция общественности, которая, говоря словами экзистенциальных философов, «укрепляет растущего человека в его существовании»: придают ему сил, открывают для него новые возможности и горизонты. Понимая и очерчивая для себя границы своего существования, человек осознаннее относится к личностным ресурсам, бережно относится к себе и итогам своей деятельности.

Возможность общей радости открывается в ситуации успеха для каждого, но, как отмечает А. С. Белкин, «для каждого, но не для любого»: «Это радость за тех, кого уважают, в успехах которого видят общий престиж» [16, с. 54]. Речь идет о радости, которая скорее гордость и честь за тех, с кем учился, выраженная в словах: «Мы учились в одном классе!»; «Мы с ним вместе трудились над проектом, ходили в поход, участвовали в олимпиаде!», то есть участвовали в общем деле, сопровождаемом не только общими радостями, но и общими успехами в учении, разделенными с другими.

В этой общей радости наиболее ярко проявляется себя сплоченность в коллективе, что является

показателем создания благоприятного психологического климата ученического коллектива. К общей радости принято относить только те эмоциональные реакции коллектива, которые окрыляют ребенка, подпитывают его, вдохновляют на новые свершения, помогают ученику достичь успеха своими силами, преодолеть трудности на пути к нему и оценить сам успех как личностно значимое и социально одобряемое достижение.

Заметьте, здесь уже не частные оценки учителя, выраженные в похвале, одобрении, эмоциональной поддержке и действенной помощи, а эмоциональный отклик ученического коллектива, который по совокупности своих благоприятных оценок образует общественное признание. А общественное признание (собственно как и общественное порицание) еще со времен А. С. Макаренко был мощным и целенаправленным психологическим рычагом формирования личности, другими словами, служил средством воспитательного влияния.

Среди приемов создания такой ситуации находятся следующие: 1) прием «Следуй за нами» – разновидность личного примера, который, как известно, эмоционально заразителен. Эмоциональная реакция, отклик окружающих выступает воспитывающим фактором, побуждающим личность к дальнейшим усилиям в достижении успеха и преодолении трудностей на пути к нему, а также к открытию радости нового; 2) прием «Эмоциональный всплеск» также построен на эмоциональном заражении. Это как раз та педагогическая ситуация, в рамках которой учиться плохо не модно, идет цепная реакция достижений от ученика к ученику. Мощным эмоциональным зарядом обладает слово учителя, которое побуждает мыслить и действовать, вызывает горячие чувства познания и открытия нового; 3) прием «Эмоциональное заражение» как педагогический инструмент и эффективное средство оздоровления атмосферы коллектива; 4) прием «Экспрессивное воздействие» – педагогическое внушение, выраженное в призыве взяться за ум, приступить к делу; 5) прием «Обмен ролями, или О пользе занятий, которые ведутся неправильно» похож по содержанию на прием «Умышленная ошибка» Ш. А. Амонашвили. Прием построен на принципе: «Только обучая, человек учится сам».

Цели всей педагогической стратегии учителя – высвободить интеллектуальные силы учащихся и придать им мощный эмоциональный заряд и энергию. Общая радость как лакмусовая бумажка служит показателем череды успехов у нескольких ученических групп, объединенных в коллектив.

3. *Ситуация успеха по типу радости познания* – это специфический вид ситуации успеха, который

возможен только при наличии эмоционального контакта между всеми участниками учебно-педагогического процесса, потому что познание происходит и с учетом навыков самопознания. Здесь условием познания становится общение; передача и усвоение знаний учащихся проходит в процессе делового и межличностного взаимодействия. Так, педагогический прием «Эврика» создает условия, в которых ученик открывает новое для себя своими силами. Прием «Линия горизонта» – это наметка индивидуального плана и маршрута личных достижений. В нашем исследовании мы сопровождали прием таким педагогическим средством, как «Тетрадь успеха» или «Дневник достижений», в которых фиксировались новые достижения, открывающие перспективу познания и радости. Прием близок к технике самоконтроля, широко используемой в психотерапии зарубежных стран. Таким образом, развивается самооценка ученика, он оценивает свои результаты с позиции личностной значимости, он остается самим собой, опирается на себя, верит в свои силы и достигает успеха своими силами. В результате развивается самостоятельность, возникает вера в свои силы на основе знания своих сильных сторон личности, открывается перспектива деятельности и личностного развития. Так, «завтрашняя радость» развивается на основе «радости познания»: цели ставятся на основе прошлого опыта успеха и неудач, точнее позитивного мышления, анализа, в результате которого недостатки устраняются, а успехи наращиваются и закрепляются.

Успех как результат учебной деятельности всегда подвергается оценке: если она положительна, то сопровождается чувством *радости*, гордости и эмоционального подъема [17]. С нашей точки зрения, ситуация успеха – такие педагогические условия, в которых у человека всегда открывается возможность достижения личностно значимого учебного результата и оценки его как успешного, который сопровождается чувством радости. Без ощущения радости нет познавательного интереса и желания учиться.

Ситуация успеха – это возможность переживания радости, которая способствует повышению познавательной активности и учебной мотивации, а также академической успеваемости учащихся. Радость и успех – категории индивидуальные, но не абстрактные. Радость от успеха у младшего школьника отличается от радости успеха у подростка. Так, в основе учебных достижений младшего школьника лежит желание заслужить одобрение старших, желание порадовать маму, тогда как подростки ждут от успеха признания сверстников и значимых взрослых.

Есть в нашей копилке особый тип ситуации успеха, который пока не обозначается в большой

науке и никак не называется, но описан в отдельных научных исследованиях нашими современными педагогами (Т. В. Беловой, Е. А. Ефимовой). Они доказывают, что *ситуация успеха – это условие творческой самореализации учителя, поскольку сама благоприятная ситуация способствует повышению мотивации, уровня притязаний личности, а также целей, среди которых – познание и общение*. Саму ситуацию успеха (по типу «отдельная радость учителя» (название наше. – Ю. А.) авторы определяют как «комплекс оптимальных приемов с целью включения каждого учителя в активную профессиональную деятельность на уровне ее профессиональных возможностей» [18, с. 24–25]. Подобный тип ситуации успеха представляет для нас особый научный интерес, поскольку это та педагогическая ситуация, которую условно можно обозначить как «отдельная радость учителя».

В рамках избранной нами темы определенный научный интерес представляют идеи Ю. А. Киселевой. В ее исследовании ситуация успеха рассматривается как возможность творческого развития личности. Здесь «ситуация успеха – это особое состояние удовлетворения физического и психического напряжения исполнителя дела, создателя явления; ощущение успеха, которое рождается у субъекта деятельности, сумевшего преодолеть свой страх, растерянность, неумение, застенчивость...; некий взлет, прыжок вперед и выше в своем личностном развитии» [18, с. 188].

Результаты исследования. Каждый из компонентов ситуации успеха («общая радость», «радость познания», «будущая радость», «отдельная радость учителя») создает условия для творческой самореализации личности. *Представим доказательства этому предположению в ходе нашей экспериментальной работы в Восточной экономико-юридической гуманитарной академии (Академии ВЭГУ, 2013–2015 гг.) и в Башкирском институте социальных технологий (БИСТ, октябрь 2020 – март 2021 г.) в г. Уфе.*

Методика создания ситуации успеха предполагала применение приемов «снятия страха», «мотивировки», «апелляции к чувству собственного достоинства» по принципу «Если не ты, то кто?»; похвалы, одобрения и ободрения. К приемам были отнесены поощрение инициативы; позитивное отношение к удачам; творческим ошибкам; добровольность и возможность выбора форм познавательной деятельности и творческой активности личности; эмпатия по отношению к тому, кто учится; свобода от негативных оценок (ненавязывание своей точки зрения); импровизация (отход от шаблона) как меры творческой самореализации.

По итогам проведенного исследования отметим: мы согласны с тем, что «применение в про-

фессиональной деятельности приемов создания ситуации успеха вызывает интерес к профессии педагога» [19, с. 25].

В обучении творческим профессиям ситуацию успеха можно развернуть в совокупности педагогических приемов и условий, среди которых:

- снятие психологических зажимов на начальном этапе учебного занятия (с помощью упражнений на восстановление дыхания, спокойная мелодичная речь);
- упражнения, направленные на постепенное наращивание трудностей;
- учет физического состояния и эмоционального самочувствия танцора/актера;
- запас терпения на отработку танцевальных связок, актерских приемов, которые не всегда удаются с первого раза;
- оценка не результата, а физических усилий и эмоциональных затрат, потребовавшихся для достижения успешного результата;
- такая оценка должна способствовать преодолению студентом своего неумения и неопытности, способствовать повышению веры студента в самого себя. Такая оценка выражает себя в корректных замечаниях, грамотных дополнениях, поощрениях успехов, оценки промежуточных результатов с помощью педагогического приема «высокая оценка детали»;
- сама деятельность должна быть доступной, но не слишком легкой, требовать гибкости и творчества, приложения сил и внимания и должна быть направлена «на вдумчивое и осознанное исполнение, ведущее к цели, понятной педагогу и танцору» [1];
- высокая оценка детали применима в постановочной деятельности («за композиционный прием, оформление костюма, поиск сюжета, музыкального сопровождения или видеоматериала»);
- оптимистическая установка, подход к студенту с макаренковской оптимистической гипотезой – способность верить в студента и в перспективу его личностного развития.

Становится понятным, почему этот тип ситуации успеха мы обозначили как «отдельная радость учителя». На наш взгляд, она также отражает этапы творческой самореализации учителя в профессии.

Исходя из многоаспектной сущности ситуации успеха нами построена ее педагогическая модель. Структура педагогической модели ситуации успеха как формы профессиональной самореализации учителя содержит компоненты самореализации: радость познания, радость признания индивидуальных заслуг личности перед обществом, радость общения, мотивацию на цель, результат, поощрение усилий, приложение усилий, оценку результата. Анализ родовых понятий «успех», «счастье», «мотив достижения», «самореализа-

ция» с позиций философии и педагогики, психологии и социологии привел нас к рассмотрению ситуации успеха по крайней мере с трех сторон:

- с педагогической стороны как возможности достижения более высокого в сравнении с предыдущим результата;
- с социально-этической стороны как социальной оценки индивидуальных достижений и педагогического признания самооценности личности;
- с психологической стороны как момент переживания радости, гордости, личной состоятельности и учебной компетентности. Изучение философской, этической, психологической и педагогической литературы позволяет составить обобщенную характеристику ситуации успеха.

Основой моделирования ситуации успеха выступили теоретические концепции личностно-ориентированного образования (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили, А. С. Белкин, Т. В. Белова, Е. А. Ефимова и др.)

Ситуация успеха связана с такими показателями, как достижение результата своими силами; преодоление трудностей на пути к нему; переживание чувства радости, гордости, учебной компетентности за свой труд, адекватная самооценка и оценка достигнутых учебных результатов как социально одобряемых и личностно значимых, соотнесенная с педагогической оценкой: похвалой, одобрением; с оценкой ученического сообщества: признанием и эмоциональной поддержкой ученического коллектива. А посему ситуация является ведущим условием профессиональной самореализации личности, которая находит в ней возможность проявить себя с лучшей стороны (реализуя свои планы, развивая учебные интересы, опираясь на ценности достижения результата приложением личных сил).

Выводы. Современные исследования по педагогике не только допускают возникновение чувства радости, связанное с успехом, но и показывают, как строить свою педагогическую концепцию создания ситуаций успеха по типам радости. Так, уже известны и есть ситуации успеха по типам «общая радость»; «сбывшаяся радость» и, наконец, «радость познания» и «индивидуальная радость учителя». Все это наводит на мысль о необходимости чувства радости как того горячего, от которого зарождается интерес к позитивной и творческой самореализации. На основе состояния радости и внутреннего удовлетворения от того, что результат совпал с ожиданиями личности, формируются более сильные мотивы деятельности, формируется устойчивая и адекватная самооценка, сохраняется самоуважение. Здесь успех может стать оптимальным соотношением между ожиданиями личности, ожиданиями общества и уже реально достигнутыми результатами.

В нашей авторской трактовке ситуация успеха представлена как возможность достижения значимого учебного результата, сопровождаемого чувством радости, компетентности, гордости за свой труд, оцениваемого как успешный,

причем в основе реальных достижений успеха, а не пустой похвалы, здесь не только стремление заслужить одобрение, но и стремление позитивно, творчески и продуктивно реализоваться, утвердить свое «Я».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коростылева Л.А., Кравченко Н.Е. Пути профессиональной и личностной самореализации человека. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1997. 172 с.
2. Согомонов А.Ю. Генеалогия успеха и неудач. Москва: Солтэкс, 2005. 384 с.
3. Тульчинский Г.Л. Разум, воля, успех. О философии поступка. Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та, 1990. 230 с.
4. Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В., Чурилов В.А. Этика политического успеха. Тюмень; Москва: Центр прикладной этики, 1997. 747 с.
5. Бакштановский В.И. Этика успеха: от идейно-нравственной доктрины – к проектно-ориентированной конкретизации в ценностях высоких профессий // Этическая мысль. 2016. Т.16, №2. С.123–141.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург: Питер, 2019. 400 с.
7. Роджерс К. Становление личности: Взгляд на психотерапию. Москва: Эксмо-пресс, 2001. 415 с.
8. Маслоу А. К психологии бытия. Религии, ценности и пик-переживания. Москва: Эксмо-пресс, 2002. 271 с.
9. Джемс У. Психология. Санкт-Петербург: Лабиринт, 2017. 352 с.
10. Хубер Р. От «этики характера» к «этике личности» // Этика успеха: вестник исследователей, консультантов и ЛПР. 1994. №1. С. 66–71.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва, 1990. 368 с.
12. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. Москва: Изд-во АСТ, 2015. 703 с.
13. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Москва: Концептуал, 2019. 320 с.
14. Амонашвили Ш.А. Основы гуманной педагогики. Кн. 6. Педагогическая симфония, ч. 1. Здравствуй, Дети! Москва: Амрита, 2013. 320 с.
15. Белкин А.С. Ситуация успеха: кн. для учителя. Екатеринбург, 1997. 185 с.
16. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие. Москва: Академия, 2000. 192 с.
17. Андреева Ю.В. Создание ситуации успеха в учебной деятельности подростков: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003. 172 с.
18. Киселева Ю.А. Роль ситуации успеха в развитии творческой личности студента в процессе хореографической деятельности // Омский научный вестник. 2007. №6. С. 187–189.
19. Белова Т.В., Ефимова В.А. Создание ситуации успеха как одно из условий формирования творческой самореализации начинающего учителя // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т 6, №1. С. 23–26.
20. Жабаква Т.В. Ситуация успеха как фактор самореализации личности в сфере физической культуры и спорта // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2013. №1. С. 49–56.

REFERENCES

1. Korostyleva L.A., Kravchenko N.E. *Ways of professional and personal self-realization of a person*. Saint Petersburg, St. Petersburg Univ. Publ., 1997, 172 p. (In Russ.).
2. Sogomonov A.Yu. *Genealogy of success and failures*. Moscow, Solteks, 2005, 384 p. (In Russ.).
3. Tulchinsky G.L. *Reason, will, success: on the action philosophy*. Leningrad, Leningrad Univ. Publ., 1990, 230 p. (In Russ.).
4. Bakshtanovsky V.I., Sogomonov Yu.B., Churilov V.A. *Ethics of political success*. Tyumen, Moscow, Appl. Ethics Center, 1997, 747 p. (In Russ.).
5. Bakshtanovsky V.I. Ethics of success: from ideological and moral doctrine – to project-oriented concretization in the values of high professions. *Ethical thought*, 2016, vol. 16, no. 2, pp. 123–141. (In Russ.).
6. Maslow A. *Motivation and personality*. Saint Petersburg, Peter, 2019, 400 p. (In Russ.).
7. Rogers K. *Formation of personality: a look at psychotherapy*. Moscow, Eksmo-press, 2001, 415 p. (In Russ.).
8. Maslow A. *On the psychology of being. Religions, values and peak experiences*. Moscow, Eksmo-press, 2002, 271 p. (In Russ.).
9. James W. *Psychology*. Saint Petersburg, Labyrinth, 2017, 352 p. (In Russ.).
10. Huber R. From «character ethics» to «personality ethics». *Ethics of success: bulletin of researchers, consultants and LPR*, 1994, no. 1, pp. 66–71. (In Russ.).
11. Frankl V. *Man in meaning search*. Moscow, 1990, 366 p. (In Russ.).
12. Makarenko A.S. *Pedagogical poem*. Moscow, AST, 2015, 703 p. (In Russ.).
13. Sukhomlinsky V.A. *I give my heart to the children*. Moscow, Conceptual, 2019, 320 p. (In Russ.).

14. Amonashvili Sh. A. *Fundamentals of humane pedagogy*. Bk. 6, pt. 1. Moscow, Amrita, 2013, 320 p. (In Russ.).
15. Belkin A. S. *Success situation: teacher's book*. Ekaterinburg, 1997, 185 p. (In Russ.).
16. Belkin A. S. *Foundations of age pedagogy: textbook*. Moscow, Academy, 2000, 192 p. (In Russ.).
17. Andreeva Yu. V. *Creating a situation of success in the educational activities of adolescents: diss. theses*. Ekaterinburg, 2003, 172 p. (In Russ.).
18. Kiseleva Yu. A. The success situation role in developing the student's creative personality in the process of choreographic activity. *Omsk scientific bulletin*, 2007, no. 6, pp. 187–189. (In Russ.).
19. Belova T. V., Efimova V. A. Creating a situation of success as a condition to form creative self-realization of a novice teacher. *Azimuth of research: pedagogy and psychology*, 2017, vol. 6, no. 1, pp. 23–26. (In Russ.).
20. Zhabakova T. V. Situation of success as a factor of personality self-realization in the field of physical culture and sports. *Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University*, 2013, no. 1, pp. 49–56. (In Russ.).

Информация об авторе

Андреева Юлия Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Башкирский институт социальных технологий (филиал) ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений» (Российская Федерация, 450054, Уфа, проспект Октября, д. 74/2, e-mail andreeva_u_v@insto.ru).

Статья поступила в редакцию 20.04.2021.

После доработки 10.11.2021.

Принята к публикации 12.11.2021.

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 Ave., Ufa, 450054, Russian Federation, e-mail andreeva_u_v@insto.ru).

The paper was submitted 20.04.2021.

Received after reworking 10.11.2021.

Accepted for publication 12.11.2021.

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-14
УДК 378.02
Оригинальная научная статья

Структура способности будущих офицеров выполнять задачи в «особых условиях»

С. В. Бакалкин

*Главный военный клинический госпиталь войск национальной гвардии Российской Федерации
Балашиха, Российская Федерация
e-mail: zvvevngsud@mail.ru*

П. Ю. Наумов

*Центр военно-врачебной экспертизы войск национальной гвардии Российской Федерации
Москва, Российская Федерация
e-mail: petr.naumov.777@mail.ru*

В. М. Большакова

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
Нижний Новгород, Российская Федерация
e-mail: valentinabolshakova@rambler.ru*

Аннотация. В настоящей работе осуществляется теоретическое осмысление и практическое выявление структуры способности будущих офицеров выполнять задачи в особых условиях, под которыми понимается законодательно закрепленные в Российской Федерации особые правовые режимы: чрезвычайные ситуации, режимы чрезвычайного положения, военного положения, правового режима контртеррористической операции. Исследуются мнения ученых по вопросам определения понятия способностей и их структуры. Отмечается, что исследованию способностей посвящены научные труды К. К. Платонова, Д. К. Кирнарской, В. А. Крутецкого, А. Н. Леонтьева, Б. М. Теплова, В. Д. Шадрикова, С. Л. Рубинштейна, В. Н. Дружинина и др. Рассматривается позиция приведенных авторов, делаются соответствующие выводы. Так, установлено, что к специальным способностям относятся профессиональные способности. Под ними понимаются способности, необходимые для выполнения определенной деятельности в рамках выбранной человеком профессии. Они играют роль сначала условия реализации личности как профессионала, затем роль результата профессиональной деятельности. Целенаправленное формирование у будущих офицеров тех или иных профессиональных способностей должно быть оправдано их значимостью в профессиональной деятельности и выполнять требования, предъявляемые к выпускникам военных вузов. В целях понимания, каким образом способность выполнять профессиональные задачи в особых условиях влияет на становление личностных структур будущих офицеров, а также выяснения, какую роль она играет в поддержании и развитии их общепрофессионального уровня, раскрывается структура этой способности. Выявлено, что в качестве составляющих компонентов структуры способности будущих офицеров выполнять задачи в особых условиях выделяются ценностно-мотивационный, эмоционально-волевой, интеллектуальный (когнитивный) аспект, адаптационный, деятельностно-практический, коммуникативный.

Ключевые слова: военнослужащие, структура, функции, профессиональные способности, способности, готовность

Для цитирования: Бакалкин С. В., Наумов П. Ю., Большакова В. М. Структура способности будущих офицеров выполнять задачи в «особых условиях» // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №4. С. 130–139. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-14>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-14
Full Article

The ability structure of future officers to perform tasks in «special conditions»

Bakalkin, S. V.

*Main Military Clinical Hospital of the National Guard Troops of the Russian Federation
Balashikha, Moscow Region, Russian Federation
e-mail: zvvevngsud@mail.ru*

Naumov, P. Y.

*Center for Military Medical Expertise of the National Guard Troops of the Russian Federation
Moscow, Russian Federation
e-mail: petr.naumov.777@mail.ru*

Bolshakova, V. M.

*Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation
Nizhny Novgorod, Russian Federation
e-mail: valentinabolshakova@rambler.ru*

Abstract. The work provides a theoretical understanding and practical identification of the ability structure of future officers to perform tasks in special conditions, which are understood as special legal regimes enshrined in the Russian Federation: emergency situations, states of emergency regimes, martial law, and the legal regime of a counter-terrorist operations. The paper examines scientists' opinions on the concept definition of abilities and their structure; notes that scientific works of K. K. Platonov, D. K. Kimarskaya, V. A. Krutetsky, A. N. Leontyev, B. M. Teplova, V. D. Shadrikova, S. L. Rubinstein, V. N. Druzhinin and others are devoted to studying abilities; considers the point of view of the above researchers; draws the corresponding conclusions. The authors establish that professional abilities are referred to special abilities, which are understood as the abilities necessary to perform a certain activity within a person profession frameworks. They play the role, first, of the conditions to realize an individual as a professional, and then, of the professional activity result. The purposeful formation of certain professional abilities in future officers should be justified by their need for professional activity and fulfill the requirements for graduates of military universities. To understand how the ability to perform professional tasks in special conditions affects forming personal structures of future officers, as well as to find out what role it plays in maintaining and developing the general professional level of future officers, it is necessary to study the structure of this ability. The article reveals that the value-motivational, emotional and strong-willed, intellectual (cognitive), adaptive, activity-practical, communicative components are distinguished as the components of the ability structure of future officers to perform tasks in special conditions.

Key words: servicemen, structure, functions, professional ability, abilities, readiness

Citation: Bakalkin S. V., Naumov P. Y., Bolshakova V. M. [The ability structure of future officers to perform tasks in «special conditions»]. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 4, pp. 130–139. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-14>

Введение. В современных условиях в целях защиты государства и поддержания правопорядка страна нуждается в военных профессионалах: офицерах, способных выполнять поставленные перед ними задачи законно и во благо личности и общества. Предназначение и смысл деятельности военнослужащего предполагает, что они сумеют в любых условиях и при любых обстоятельствах решить задачу вне зависимости от уровня ее сложности. Решение этих задач может быть связано с применением оружия, боевой и специальной техники.

Постановка задачи. Формирование способности будущих офицеров выполнять профессио-

нальные задачи в особых условиях является актуальной целью специально организованного военного образования, достижение которой является значимым педагогическим результатом. При этом под особыми условиями мы подразумеваем законодательно закрепленные в России особые правовые режимы: чрезвычайные ситуации, режимы чрезвычайного положения, военного положения, правового режима контртеррористической операции и тому подобные [1].

Методика и методология исследования. Исследованию сущности и структуры способностей уделяли внимание К. К. Платонов, Д. К. Кир-

нарская, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Дружинин и др. Изучение их работ способствует всестороннему пониманию средств и приемов развития способностей у индивидуального субъекта.

К.К. Платонов утверждал, что «способности – это свойства функциональных систем, реализующих конкретные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности, способности – это любые свойства психики, в той или иной мере определяющие успех в конкретной деятельности» [2].

Теория способностей В.Д. Шадрикова построена на двух положениях: «1) способности есть свойства функциональных систем, реализующих отдельные психических функций; 2) Ψ -функции являются родовыми формами деятельности и могут быть описаны как функциональные системы деятельности» [3, с. 122]. В.Д. Шадриков утверждал, что «способности человека как индивида отражают их природную (биологическую) сущность. Они сформированы для обеспечения выживания человека в естественных природных условиях», при этом человеческие способности раскрываются именно в определенной деятельности, в которой человек принимает свое непосредственное участие [3].

Б.М. Теплов понимал способности как «то, что не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но объясняет (обеспечивает) их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике» [4, с. 133]. Им были выделены следующие признаки способностей: «1) способности – это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; 2) только те особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения деятельности

или нескольких деятельностей; 3) способности несводимы к знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у человека, хотя и обуславливают легкость их приобретения» [5, с. 14].

Кроме того, при изучении способностей в определенной деятельности Б.М. Теплов в своей работе «Психология музыкальных особенностей» говорит о том, что музыкальные способности не могут существовать как отдельные компоненты, их необходимо рассматривать в совокупности, поскольку ни одна из музыкальных способностей невозможна отдельно от самой деятельности в целом. Б.М. Теплов утверждал, что изучать способности к музыкальной деятельности необходимо в соотношении с другими [5, с. 316].

В.А. Крутецкий исследует формирование способностей в математической деятельности. Он считает, что «способности – это индивидуально-психологические особенности (прежде всего особенности умственной деятельности), отвечающие требованиям учебной математической деятельности и обуславливающие при прочих равных условиях успешность творческого овладения математикой как учебным предметом...» [6, с. 6].

Исследованием способностей в конкретной деятельности занималась и К.Д. Кирнарская. Выбрав объектом исследования музыкальные способности, она отмечает, что «так называемые «общие способности» – удобная абстракция, за которой на самом деле кроются неравномерно развитые свойства ума, в одних случаях проявляющиеся блистательно, а в других совсем слабо» [7, с. 16]. Также К.Д. Кирнарская сделала вывод о том, что «способности – это мыслительный инструмент, обращенный на определенную область деятельности, проявленный именно в ней» [7, с. 19].

В.Н. Дружинин выражает определение способности в виде формулы:

$$\text{Способность} = \frac{\text{продуктивность}}{\text{«цена»}} (\text{объективная})$$

или

$$\text{Способность} = \frac{\text{успешность}}{\text{трудность}} (\text{объективная})$$

в которой, чем больше развита у человека способность, тем успешнее он выполняет деятельность, а процесс овладения деятельностью и сама деятельность даются ему субъективно легче, чем обучение или работа в той сфере, в которой он не имеет способности [8, с. 14–15]. То есть неспособный проливает больше пота и слез, чем способный, которому все дается легче».

С.Л. Рубинштейн утверждает, что «способности – это закрепленная в индивиде система обобщенных психических деятельностей. В отличие от навыков, способности – результаты закрепления не способов действия, а психических процессов («деятельностей»), посредством которых действия и деятельности регулируются» [9, с. 12].

Изучив работы вышеуказанных авторов, а также мнения Д. Н. Завалишиной [10], В. А. Бодрова [11; 12], Б. Г. Ананьева [13] и др., можно отметить, что способности принято разделять на общие и специальные. К общим способностям относят способности, данные человеку при рождении от природы: память, внимательность, восприятие мира органами чувств, волевые качества и т. д. К специальным относят способности, посредством которых человек достигает определенных успехов в какой-либо конкретной деятельности (спортивной, политической, музыкальной, математической и т. д.).

Вышеуказанного разграничения придерживается и А. Н. Леонтьев, который считает, что необходимо с самого начала четко различать у человека два ряда способностей: во-первых, способности природные, или естественные, в основе своей биологические, а во-вторых, способности специфически человеческие, которые имеют общественно-историческое происхождение. Также он полагает, что способности человека – внутренние условия его развития, которые как и прочие внутренние условия формируются под воздействием внешних – в процессе взаимодействия человека с внешним миром [14].

С. И. Розум, Н. В. Бордовская и А. А. Реан указывают на то, что общие способности человека представляют собой комплекс индивидуально-психологических качеств человека, отвечающий требованиям разнообразных видов деятельности [15].

К специальным способностям относятся профессиональные способности. Под ними мы понимаем способности, необходимые для выполнения определенной деятельности в рамках выбранной человеком профессии. То есть профессиональные способности играют роль сначала условия реализации личности как профессионала, а затем роль результата профессиональной деятельности.

Результаты исследования. Сегодня одной из задач военных образовательных организаций высшего образования (далее – военные вузы) является формирование у выпускников профессиональных способностей, за счет которых они смогут реализовать себя как высококвалифицированные специалисты, профессионалы [16]. Одной из таких способностей является способность действовать в особых условиях, исходя из предназначения войск и законодательно закрепленных задач.

Целенаправленное формирование у будущих офицеров тех или иных профессиональных способностей должно быть оправдано их необходимостью в профессиональной деятельности и выполнением требований, предъявляемых к выпускникам военных вузов. В целях понимания, каким образом способность выполнять профес-

сиональные задачи в особых условиях влияет на становление личностных структур будущих офицеров, а также выяснения, какую роль она играет в поддержании и развитии общепрофессионального уровня будущих офицеров, необходимо изучить структуру этой способности. В качестве составляющих компонентов структуры способности будущих офицеров выполнять задачи в особых условиях на основании теоретических разработок и анализа литературы нами выделяются ценностно-мотивационный, эмоционально-волевой, интеллектуальный (когнитивный) аспект, адаптационный, деятельностно-практический и коммуникативный.

Начнем с ценностно-мотивационного аспекта. Посредством этого аспекта выражается отношение будущих офицеров к своей профессии как к ценности, когда офицер при исполнении обязанностей осознает значимость и пользу своей деятельности для личности, общества и государства.

Поскольку система ценностных ориентаций у будущих офицеров формируется на протяжении всего учебного и воспитательного процессов в военном вузе, эти ценности со временем становятся неотъемлемой частью деятельности офицера, деятельности ценностно-ориентационной. Идейный смысл защиты своих ценностей для офицера является фактором, инспирирующим готовность к действию. Структурно ценности будущего офицера делятся на экзистенциальные, правовые и политические, нравственные и эстетико-художественные.

Ю. П. Поваренков подчеркивает, что личность оценивает профессию с точки зрения возможности удовлетворения в ней большего числа своих потребностей [17]. Маловероятно, что выполнение будущим офицером профессиональных задач в особых условиях будет эффективным в отсутствии стойкого внутреннего побуждения, определяющего необходимость решения поставленной задачи. Когда профессиональная деятельность станет ценностью для будущих офицеров, тогда для них будет важно, чтобы результат выполненной задачи удовлетворял не только командование, но, в первую очередь, их самих. В этом случае и качество выполнения поставленных задач будет максимально высоким, поскольку будет способствовать их самореализации.

В свою очередь, некорректно сформированный в период обучения ценностно-мотивационный аспект у будущих офицеров в структуре способности выполнять профессиональные задачи может привести к негативным последствиям ввиду развития у будущих офицеров апатичного отношения к предстоящей профессиональной деятельности и, как следствие, к низкому уровню профессионализма.

Далее рассмотрим эмоционально-волевой аспект. Реализация предназначения, задач и полномочий, определенных законодательством и обществом для военнослужащих, предъявляет высокие требования как к качеству их интеллектуальной и физической подготовки, так и к эмоциональной устойчивости, проявляемой в любых условиях профессиональной деятельности. Последнее напрямую зависит от уровня сформированности в структуре личности будущего офицера эмоционально-волевых качеств, позволяющих ему решать любые профессиональные задачи, даже при угрозе жизни и здоровью, также при резких и «запредельных» воздействиях стрессовых факторов (стрессоров) [18, с. 3].

В связи с тем что эмоции – это проявление внутреннего состояния человека, а его воля есть составляющая этого проявления, мы изучаем эмоциональный и волевой аспекты в их системно-функциональной взаимосвязи.

Обратившись к толковому словарю В.И. Даля, мы находим следующее определение понятия «воля»: «Воля дана человеку как произвол действия; свобода, простор в поступках; отсутствие насилия, принуждения» [19, с. 101]. В.В. Давыдов утверждает, что «под волей понимается практическое достижение намеченной цели при решении той или иной задачи» [20, с. 43]. В.В. Сорокин считает, что «воля предполагает сознательное регулирование индивидом своего поведения на основе свободы выбора. Воля приводит в движение потребности, интересы, мотивы, идеи, цели, установки» [21, с. 258]. По мнению Л.С. Выготского «самым характерным для овладения собственным поведением является выбор, и не даром старая психология, изучая волевые процессы, видела в выборе самое существо волевого акта» [22, с. 274]. В.А. Иванников указывает, что «воля анализируется как способность к инициации действий или к усилению побуждения к действию при его дефиците вследствие внешних или внутренних препятствий, отсутствия актуально переживаемого желания к действию, наличия конкурирующих с выполняемым действием мотивов и пр.» [23, с. 7].

Эмоции – это состояния, связанные с оценкой значимости факторов, которые действуют на человека, определением удовлетворения актуальных потребностей [2, с. 23]. Эмоции характеризуются состояниями возбуждения или успокоения, необходимыми для лучшего выполнения деятельности, и напряжения или разрядки, характерных для эмоций, испытываемых в сложных видах деятельности [24]. К.Э. Изард, размышляя о роли эмоций, отмечает: «Эмоция мотивирует. Она мобилизует энергию, и она в некоторых случаях ощущается субъектом как тенденция к совершению действия» [25, с. 27]. В.Д. Шадриков в своих исследова-

ниях делает вывод о том, что «эмоции (переживания) являются свойством функциональной системы головного мозга, реализующей функции отражения внутреннего состояния организма» [26, с. 92]. С.Л. Рубинштейн, выражая свое отношение к эмоциям в деятельности человека, определяет, что «эмоции формируются в ходе человеческой деятельности, направленной на удовлетворение его потребностей, возникая, таким образом, в деятельности индивида, эмоции или потребности, переживаемые в виде эмоций, являются вместе с тем побуждениями к деятельности» [27, с. 460].

Обобщая мнения вышеназванных авторов, можно сказать, что эмоционально-волевые качества будущих офицеров являются совокупностью психических свойств эмоционально-волевой сферы, выраженных в форме целенаправленной субъектной активности и поступков, необходимых для выполнения профессиональной деятельности в особых условиях [2, с. 7]. Так, в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (специалитет по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности, утвержденный приказом Минобрнауки от 31 августа 2020 г., № 1138) выпускник, освоивший программу специалитета, должен обладать способностью применять методы психической регуляции для оптимизации профессиональной деятельности и психического состояния, в том числе в сложных экстремальных условиях [28, с. 12].

В целях выполнения вышеуказанного требования будущим офицерам необходимо формировать психологическую устойчивость, которая не передается генетически, а развивается вместе с формированием личности в процессе его учебной и профессиональной деятельности [29]. Ведь стать военным априори означает быть готовым пожертвовать собой ради своего народа и страны. Быть офицером означает отвечать не только за свою жизнь, но и за жизни своих подчиненных. Офицер вне зависимости от условий, в которых необходимо выполнять профессиональную деятельность, должен быть хладнокровным, не показывая чувства страха, трезво оценивать сложившуюся обстановку, делать рациональные выводы и принимать соответствующие решения. Паника, растерянность, замешательство и пр. недопустимы, а порой смертельно опасны при выполнении поставленных задач.

По нашему мнению, при подготовке будущих офицеров необходимо делать акцент на формировании способности выполнять задачи именно в особых условиях, когда офицер находится под воздействием различных стрессовых и иных опасных факторов, когда проявляется его стойкость и эмоционально-волевые качества. В таких

условиях эмоционально-волевой аспект демонстрирует важность своей роли в профессиональной деятельности офицера. Ведь если офицер будет психологически плохо подготовлен, он может просто не выдержать эмоционального напряжения, созданного обстоятельствами, которые будут сдерживать и подавлять его активность, а результат может выразиться в невыполнении поставленной задачи.

Следующим исследуемым аспектом является интеллектуальный аспект. Английский философ Ф. Бэкон однажды сказал: «Знание – сила, а сила есть знание». С этим утверждением нельзя не согласиться, ведь человек, не обладающий достаточными знаниями в сфере деятельности, в которой он принимает непосредственное участие, не сможет максимально эффективно реализовать свой внутренний потенциал. Подкрепить этот тезис можно утверждением Т. Е. Степановой: «Знания – это проблемно-ориентированная, индивидуально сформированная в каждом сознании, а также на различных материальных носителях система нестареющей или медленно стареющей информации, способная, сжимаясь и расширяясь до нужного интеллектуалам размера, максимально объективно оценивать сложные процессы, явления и результаты, обеспечивая данному интеллектуалу оптимальную безопасность и душевный комфорт» [30, с. 28].

Таким образом, чем больше у человека знаний о своей деятельности, тем проще ему ориентироваться и достигать высоких результатов.

Рассуждая о формировании у будущих офицеров способности к выполнению профессиональных задач, можно сказать, что знания являются фундаментом, благодаря которому достигается успех в практической деятельности. Аналогично размышляет В. С. Степин, отмечая, что «особый тип знания – теория, позволяющая получить эмпирические зависимости как следствие из теоретических постулатов. Меняется и категориальный статус знаний – они могут соотноситься уже не только с осуществленным опытом, но и с качественно иной практикой будущего, а поэтому строятся в категориях возможного и необходимого» [31, с. 94].

В связи с этим уровень теоретической подготовки у военного профессионала должен быть очень высоким, удовлетворяющим требованиям современных реалий. Будущему офицеру необходимо обладать знаниями правовой основы своей деятельности, основ военных дисциплин, таких как огневая подготовка, тактика служебно-боевого применения подразделений и т. п., изучаемых в военном вузе. Слабое знание (незнание) пере-

численных теоретических основ подвергает риску выполнение поставленных задач. Чтобы этого не допустить, ФГОС определяет, что будущие офицеры должны обладать такими общепрофессиональными компетенциями, как способность использовать знания основных понятий, категорий, институтов, правовых статусов субъектов, правоотношений применительно к отдельным юридическим институтам, реализовывать нормы материального и процессуального права, законодательство Российской Федерации, общепризнанные принципы и нормы международного права в профессиональной деятельности [28].

Таким образом, необходимость нахождения интеллектуального аспекта в структуре способности будущих офицеров выполнять профессиональные задачи в особых условиях является очевидной.

Очередным, не менее важным компонентом структуры способности выполнять задачи в особых условиях, выступает адаптационный аспект. Профессиональная адаптация – это процесс вхождения человека в профессию и гармонизация взаимодействий его с профессиональной средой¹. Будущий офицер должен четко осознавать, с какими обстоятельствами он может столкнуться при выполнении профессиональных задач в особых условиях.

Когда офицер впервые после военного вуза самостоятельно приступает к выполнению задач в особых условиях, это всегда стресс для организма. Сложность заключается в том, что из-за постоянной изменчивости и неопределенности ситуации, а также наличия ценностей, не соотносимых с экстремальной обстановкой, человек оказывается в состоянии ступора. Он не может найти удовлетворительный устойчивый смысл своей жизненной ситуации и определить свое отношение к происходящему, вследствие чего возникает ощущение бессмысленности происходящего [32, с. 69]. Чтобы минимизировать этот стресс, необходим адаптационный процесс.

Мы считаем, что успех выполнения поставленной задачи напрямую зависит от соответствия действительности представлениям будущего офицера. Чем реалистичней будут представления будущего офицера о предстоящей профессиональной деятельности в особых условиях, тем легче и эффективнее будет выполнение поставленных перед ним задач, и как следствие, повысится уровень профессионализма.

У будущих офицеров в период обучения в военном вузе должно сформироваться понимание требований, предъявляемых к ним при исполнении профессиональных обязанностей в особых условиях, поэтому адаптационные возможности

¹ Сластенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика: учеб. пособие. 4-е изд., стер. Москва: Академия, 2006. 477 с.

будущих офицеров должны быть максимально развиты. Для этого необходимо проводить занятия, предельно приближенные к реальным ситуациям, которые могут возникнуть в особых условиях. Кроме того, на таких занятиях необходимо ставить перед курсантами наиболее сложные и даже в определенной степени неожиданные задачи. В результате решения таких задач, через трудности и противоречия у будущих офицеров будут формироваться определенные устойчивые реакции на различные обстоятельства, которые могут возникнуть в особых условиях.

Таким образом, профессиональная адаптация в структуре способности выполнять профессиональные задачи будет выступать компонентом, посредством которого будущие офицеры, быстро сориентировавшись в сложившейся ситуации, смогут найти наилучшее решение.

Деятельностно-практический аспект при формировании у будущих офицеров способности выполнять профессиональные задачи в особых условиях выполняет функцию реализации будущими офицерами полученных в военном вузе знаний. Этот аспект обосновывает необходимость проведения занятий, направленных на совершение будущими офицерами непосредственных действий в особых условиях. Так, при постановке конкретной задачи будущий офицер наиболее интенсивно проявляет умственную и физическую активность. Когда он впервые справляется либо, напротив, не справляется с поставленной перед ним на практическом занятии задачей, у него возникает истинный интерес, и будущий офицер начинает в полной мере осознавать необходимость познания профессиональной деятельности в особых условиях.

Мы разделяем мнение Е. С. Полат и М. Ю. Бухаркиной о том, что процесс профессиональной подготовки должен быть мотивированным, важно учить обучаемого самостоятельно ставить перед собой цель, находить пути и средства ее достижения (то есть оптимально организовывать свою деятельность), помогать обучаемому сформировать у себя умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки. Знания, умения, приемы должны быть для него осмысленными, взаимосвязанными, он должен уметь самостоятельно выбрать наиболее подходящий прием решения задачи, а в идеале – найти собственные, не встречавшиеся в его опыте решения².

Деятельностно-практический аспект позволяет осуществлять подготовку будущих офицеров в единстве и взаимопроникновении теоретических основ и практической деятельности. Каждая поставленная перед будущим офицером задача

в особых условиях уникальна. Она не может быть решена по шаблону. Однако проведение аналогий при решении задач вполне уместно. При этом наиболее эффективным будет применение аналогий, с которыми будущий офицер соприкоснется сам при обучении в военном институте, путем самостоятельного решения учебно-имитационных задач. Даже если опыт решения этих задач не всегда будет удачным.

При рассмотрении коммуникативного аспекта способности будущего офицера действовать в особых условиях, важно отметить следующее.

При выполнении задач в особых условиях необходимо применять методы, приемы и средства профессионального общения, предупреждать и конструктивно разрешать конфликтные ситуации [28]. Эта способность имеет большое значение, так как офицеру в процессе профессиональной деятельности приходится общаться не только с подчиненным личным составом, но и для урегулирования конфликтных ситуаций с простыми людьми, которые по различным причинам оказались очевидцами или участниками введенных в субъектах или во всем государстве особых правовых режимов.

В целях стабилизации сложившейся обстановки и предотвращения возможных негативных последствий: паники населения, массовых беспорядков и т. п. – будущему офицеру необходимо таким образом доносить до людей свои требования, чтобы его правильно понимали и не стремились к совершению противоправных действий.

Слабые коммуникативные навыки будущего офицера могут стать причиной невыполнения поставленной задачи, когда он не сможет найти общий язык с гражданским населением и убедить их в том, что государством применяются все необходимые меры для ограничения возможных негативных последствий в период действия особых правовых режимов.

Выводы. Следует отметить, что в совокупности, выявленные нами компоненты исследуемой способности, выполняют важную функцию – реализацию внутреннего потенциала личности при выполнении деятельности в особых условиях, вследствие чего непременно будет повышаться и уровень профессионализма будущих офицеров. Это подтверждает необходимость наличия вышеперечисленных аспектов в структуре способности выполнять профессиональные задачи в особых условиях. Изученные нами аспекты структуры способности выполнять задачи в особых условиях должны обладать полнотой и достаточностью для формирования этой способности у будущих офицеров.

² Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие. Изд. 2-е, стер. Москва: Академия, 2008. 364 с.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бакалкин С. В., Наумов П. Ю. Структура педагогических условий формирования способности будущих офицеров выполнять профессиональные задачи в особых условиях // Педагогический журнал. 2020. Т. 10, № 6А. С. 62–69.
2. Марков А. М. Формирование эмоционально-волевых качеств курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Челябинск, 2021. 22 с.
3. Шадриков В. Д. Введение в психологию: эмоции и чувства. Москва: Логос, 2002. 156 с.
4. Маклаков А. Г. Профессиональный психологический отбор персонала: теория и практика: учеб. для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2016. 478 с.
5. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Москва: Наука, 2003. 384 с.
6. Крутецкий В. А. Вопросы психологии способностей. Москва: Педагогика, 1973. 216 с.
7. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Москва: Таланты-XXI век, 2004. 496 с.
8. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2014. 368 с.
9. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Санкт-Петербург: Питер, 2017. 287 с.
10. Завалишина Д. Н. Практическое мышление: специфика и проблемы развития. Москва: ИП РАН, 2005. 376 с.
11. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов. Москва: ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
12. Бодров В. А. Психология профессиональной деятельности: теоретические и прикладные проблемы. Москва: ИП РАН, 2006. 623 с.
13. Ананьев Б. Г. О соотношении способностей и одаренности // Проблемы способностей: материалы конф. 22–24 июня 1960 г., Ленинград. Москва, 1962. С. 192–198.
14. Леонтьев А. Н. О формировании способностей // Вопросы психологии. 1960. №1. С. 13–21.
15. Русалов В. М. Проблема индивидуальности в становлении профессионала. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. Москва: Ин-т психологии АН СССР, 1991. 690 с.
16. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012, № 273-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 2012. № 53. Ст. 7598.
17. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. Москва: Изд-во УРАО, 2002. 159 с.
18. Платонов К. К. Проблема способностей. Москва: Наука, 1972. 312 с.
19. Даль В. И. Толковый словарь русского языка: иллюстрированное изд. Москва: Эксмо, 2015. 896 с.
20. Давыдов В. В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Вопросы психологии. 2000. №2. С. 42–49.
21. Сорокин В. В. Воля в праве: актуализация проблемы // Историко-правовые проблемы: новый ракурс. 2012. №5. С. 258–262.
22. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 3. Москва, 1983. 369 с.
23. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции: учеб. пособие. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер. 2006. 208 с.
24. Джанерьян С. Т. Психология эмоций и воли: учеб. пособие. Ростов на Дону: Изд-во Юж. федер. ун-та, 2016. 142 с.
25. Кэррол Э. И. Психология эмоций. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 464 с.
26. Шадриков В. Д. Профессиональные способности. Москва: Унив. кн., 2010. 320 с.
27. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва: Просвещение, 1946. 703 с.
28. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности» от 31 августа 2020 г. № 1138 // Официальный интернет-портал правовой информации. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009150037> (дата обращения: 15.05.2021).
29. Чернавский А. Ф., Петров И. А., Белова О. Е. Формирование психологической устойчивости врачей-стоматологов МАУ «СП № 12» при оказании медицинских услуг // Проблемы стоматологии. 2016. Т. 12, №2. С. 116–123.
30. Степанова Т. Е. Экономика знаний: методологический аспект. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2004. 127 с.
31. Степин В. С. Теоретическое знание. Москва: Прогресс-Традиция, 2003. 744 с.
32. Утюганов А. А. Исследование смысловой сферы военнослужащих, переживших боевой стресс // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2010. №2. С. 69–73.

REFERENCES

1. Bakalkin S. V., Naumov P. Yu. The structure of pedagogical conditions of forming the ability of future officers to perform professional tasks in special conditions. *Pedagogical journal*, 2020, vol. 10, no. 6A, pp. 62–69. (In Russ.).
2. Markov A. M. *Forming emotional and volitional qualities of cadets of military institutions of the National Guard troops of the Russian Federation*: diss theses. Chelyabinsk, 2021, 22 p. (In Russ.).

3. Shadrikov V.D. *Introduction to psychology: emotions and feelings*. Moscow, Logos, 2002, 156 p. (In Russ.).
4. Maklakov A. G. *Professional psychological selection of personnel: theory and practice: a textbook*. Saint Petersburg, Piter, 2016, 478 p. (In Russ.).
5. Teplov B.M. *Psychology of musical abilities*. Moscow, Nauka, 2004, 384 p. (In Russ.).
6. Krutetsky V.A. *Issues of the psychology of abilities*. Moscow, Pedagogika, 1973, 216 p. (In Russ.).
7. Kirnarskaya D.K. *Psychology of special abilities*. Moscow, Talanty-XXI vek, 2004, 496 p. (In Russ.).
8. Druzhinin V.N. *Psychology of general abilities*. 3rd ed. Saint Petersburg, Piter, 2014, 368 p. (In Russ.).
9. Rubinshtein S.L. *Being and consciousness*. Petersburg, Piter, 2017, 368 p. (In Russ.).
10. Zavalishina D.N. *Practical thinking: specifics and problems of development*. Moscow, IP RAS, 2005, 376 p. (In Russ.).
11. Bodrov V.A. *Psychology of professional suitability: a textbook*. Moscow, PER SE, 2001, 511 p. (In Russ.).
12. Bodrov V.A. *Psychology of professional activity: theoretical and applied problems*. Moscow, IP RAS, 2006, 623 p. (In Russ.).
13. Anan'ev B.G. On the ratio of abilities and giftedness. *Problems of abilities: conference proceedings, Leningrad, June 22–24, 1960*. Moscow, 1962, pp. 192–198. (In Russ.).
14. Leont'ev A.N. On forming the abilities. *Questions of psychology*, 1960, no. 1, pp. 13–21. (In Russ.).
15. Rusalov V.M. The problem of individuality in a professional development. *Psychological studies of the professional personality formation problem*. Moscow, Inst. of Psychology AS USSR, 1991, 690 p. (In Russ.).
16. Federal Law «On Education in the Russian Federation» dated December 29, 2012, No. 273-FZ. *Collection of legislation of the Russian Federation*, 2012, no. 53, art. 7598. (In Russ.).
17. Povarenkov Yu. P. *Psychological content of the professional development of a person*. Moscow, URAO Publ., 2002, 159 p. (In Russ.).
18. Platonov K. K. *The problem of abilities*. Moscow, Nauka, 1972, 312 p. (In Russ.).
19. Dal' V.I. *Explanatory dictionary of the Russian language*. Moscow, Eksmo, 2010, 896 p. (In Russ.).
20. Davydov V. V. new approach to understanding the structure and content of activity. *Questions of psychology*, 2000, no. 2, pp. 42–49. (In Russ.).
21. Sorokin V. V. Will in law: actualization of the problem. *Historical and legal problems: a new perspective*, 2012, no. 5, pp. 258–262. (In Russ.).
22. Vygotsky L. S. *Collected of works*. In 6 vols. Vol. 3. Moscow, 1983, 369 p. (In Russ.).
23. Ivannikov V.A. *Psychological mechanisms of volitional regulation: textbook*. 3rd ed. Saint Petersburg, Piter, 2006, 208 p. (In Russ.).
24. Dzhaner'yan S. T. *Psychology of emotions and will: textbook*. Rostov-on-Don, South Federal Univ. Publ., 2016, 142 p. (In Russ.).
25. Kerrol E. *Psychology of emotions*. Saint Petersburg, Piter, 2002, 464 p. (In Russ.).
26. Shadrikov V.D. *Professional abilities*. Moscow, Univ. bk., 2010, 320 p. (In Russ.).
27. Rubinshtejn S.L. *Fundamentals of general psychology*. Moscow, Prosveshchenie, 1946, 703 p. (In Russ.).
28. Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation «On approval of the federal state educational standard of higher education – specialist in the specialty 40.05.01 legal support of national security» dated August 31, 2020 no. 1138. *Official Internet portal of legal information*. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009150037> (accessed 15.05.2021). (In Russ.).
29. Chernavsky A. F., Petrov I. A., Belova O. E. Forming psychological stability of dentists of MAU «SP no. 12» in the provision of medical services. *Problems of dentistry*, 2016, vol. 12, no. 2, pp. 116–123. (In Russ.).
30. Stepanova T.E. *Economics of knowledge: methodological aspect*. Saratov, Saratov. Univ. Publ., 2004, 127 p. (In Russ.).
31. Stepin V.S. *Theoretical knowledge*. Moscow, Progress-Tradition, 2003, 744 p. (In Russ.).
32. Utyuganov A.A. Study of the semantic sphere of military personnel who have experienced combat stress. *Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts*, 2010, no. 2, pp. 69–73. (In Russ.).

Информация об авторах

Бакалкин Сергей Владимирович – помощник начальника отделения правового обеспечения, Главный военный клинический госпиталь войск национальной гвардии Российской Федерации (Российская Федерация, 143914, г. Балашиха, Вишняковское шоссе, владение 101, e-mail: zvvevngsud@mail.ru).

Наумов Петр Юрьевич – кандидат педагогических наук, помощник начальника по правовой работе, Центр военно-врачебной экспертизы войск национальной гвардии Российской Федерации (Российская Федерация, 111250, г. Москва, ул. Красноказарменная, д. 9а, e-mail: petr.naumov.777@mail.ru).

Большакова Валентина Михайловна – кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры конституционного и административного права, Нижегородский институт управления – филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (Российская Федерация, 603950, г. Нижний Новгород, проспект Гагарина, 46, e-mail: valentinabolshakova@rambler.ru).

Статья поступила в редакцию 04.06.2021.

После доработки 08.12.2021.

Принята к публикации 20.12.2021.

Information about the authors

Sergey V. Bakalkin – Head assistant, Department of Legal Support, Main Military Clinical Hospital of the National Guard Troops of the Russian Federation (101, Vishnyakovskoe Highway, Balashikha, 143914, Russian Federation, e-mail: zvvevngsud@mail.ru).

Petr Y. Naumov – Candidate of Pedagogical Sciences, Head Assistant, Center for Military Medical Expertise of the National Guard Troops of the Russian Federation (9a, Krasnokazarmennaya Str., Moscow, 111250, Russian Federation, e-mail: petr.naumov.777@mail.ru).

Valentina M. Bolshakova – Candidate of Law, Associate professor, Department of Constitutional and Administrative Law, Nizhny Novgorod Institute of Management – a branch of «Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation» (46, Gagarina Ave., Nizhny Novgorod, 603950, Russian Federation, e-mail: valentinabolshakova@rambler.ru).

The paper was submitted 04.06.2021.

Received after reworking 08.12.2021.

Accepted for publication 20.12.2021.

III ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-15
УДК 372.851
Оригинальная научная статья

Мотивационные аспекты изучения математики студентами «гуманитарных» специальностей

В. В. Филатов

*Новосибирский государственный технический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: filatov@corp.nstu.ru
ORCID: 0000-0001-9496-6698*

А. В. Гобыш

*Новосибирский государственный технический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: gobysh@corp.nstu.ru
ORCID: 0000-0003-2267-1916*

С. Н. Веричев

*Новосибирский государственный технический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: verichev@corp.nstu.ru*

Аннотация. Математические модели, являющиеся средством отражения практически всех процессов и явлений, сильнее проникают во все сферы жизни и играют важную роль не только в естественно-научных и инженерно-технических исследованиях, но и гуманитарных. В связи с этим выдвигают новые требования к подготовке будущих специалистов разных квалификаций, для формирования профессиональных компетенций которых освоение основ математики является необходимым. В статье обоснована важность формирования математической компетентности студентов гуманитарных специальностей. Под гуманитарными специальностями имеются в виду специальности, так или иначе связанные с бизнесом, как, например, «Торговое дело», «Менеджмент», «Маркетинг», «Реклама и связи с общественностью» и пр. При этом отмечено, что в каждой специальности существует составляющая, которая, отражая и моделируя реальные ситуации в отрасли, достаточно интересна и доступна студентам младших курсов перечисленных специальностей и может быть продемонстрирована даже в базовом курсе математики. Подчеркнуто, что актуальность этой тематики продиктована переходом к компетентностной модели обучения, которая в том числе подразумевает развитие у студентов вузов навыков самостоятельного обучения. Отмечено, что внедрение профессиональной направленности обучения математическим дисциплинам осложняется отсутствием соответствующих технологий и стандартов, а также падением уровня школьной математической подготовки. Проанализированы некоторые аспекты этой проблемы и сделан акцент на том, что при разработке курсов математики для студентов гуманитарных специальностей вуза должны быть приоритетными мотивационные аспекты. Сделан вывод о том, что релевантное построение курса математики для студентов, обучающихся на гуманитарных специальностях, поможет понять важность математических основ для их дальнейшего роста, пробудит в них желание анализировать, выделять главное, рассуждать, видеть множество путей для решения профессиональных задач.

Ключевые слова: математическая компетентность студентов, профессиональная направленность, методика преподавания математики в вузе, мотивация обучения, компетентностный подход

Для цитирования: Филатов В. В., Гобыш А. В., Веричев С. Н. Мотивационные аспекты изучения математики студентами «гуманитарных» специальностей // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №4. С. 140–150. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-15>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-15
Full Article

Motivative aspects of studying mathematics by students of «humanitarian» specialties

Filatov, V. V.

*Novosibirsk State Technical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: filatov@corp.nstu.ru
ORCID: 0000-0001-9496-6698*

Gobysh, A. V.

*Novosibirsk State Technical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: gobysh@corp.nstu.ru
ORCID: 0000-0003-2267-1916*

Verichev, S. N.

*Novosibirsk State Technical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: verichev@corp.nstu.ru*

Abstract. Mathematical models, which are means to reflect almost all processes and phenomena, penetrate intensively into all life spheres and play an important role in both natural science, engineering research and humanities. In this regard, new requirements are being put forward for training future specialists of various qualifications, to form professional competencies of which it's necessary to master mathematics foundations. The article substantiates the importance to form mathematical competence of students of humanitarian specialties. Under the humanitarian specialties here, we mean specialties related to business, such as «Trade», «Management», «Marketing», «Advertising and public relations», etc. At the same time, the authors note that each specialty has a component reflecting and modeling real situations in the industry, which is quite interesting and accessible to junior students of the listed specialties and can be demonstrated even in the math basic course. The article emphasize that the topic relevance is dictated by the transition to a competency-based learning model, which, among other things, implies the development of independent learning skills among university students. The paper shows that the introduction of professional orientation in teaching mathematical disciplines is complicated by the lack of appropriate technologies and standards, as well as by a drop in the level of school mathematics training. It analyzes some aspects of this issue and emphasizes that motivational aspects should be put at the forefront while developing mathematics courses for students of humanitarian specialties of the university. The authors conclude that the competent mathematics course elaboration for students studying in the humanities will help to understand the importance of mathematical foundations for their further growth, awaken their desire to analyze, highlight the main thing, reason, see many ways to solve professional problems.

Keywords: mathematical competence of students, professional orientation, tools of teaching mathematics at university, learning motivation, competence method

Citation: Filatov, V. V., Gobysh, A. V., Verichev, S. N. [Motivative aspects of studying mathematics by students of «humanitarian» specialties]. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 4, pp. 140–150. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-15>

Тот, кто не знает математики,
не может узнать никакой другой науки
и даже не может обнаружить своего невежества.
Роджер Бэкон

Введение. В настоящее время математические модели лежат в основе практически всех областей науки независимо от раздела знаний, к которому они относятся (гуманитарному, техническому

или естественно-научному); наблюдается явная тенденция к взаимодействию и взаимопроникновению различных областей науки, кроме того, создаются отрасли, находящиеся «на стыке» знаний.

Математика и информатика, проникая во все сферы жизни, расширяет и объединяет их, а быстрое распространение информационных и коммуникационных технологий во всех сферах жизни способствует такому объединению.

Средством отражения процессов и явлений является математический аппарат, который заложен в построении любого технологического процесса. Это предъявляет новые и достаточно существенные требования к подготовке студентов вузов. Для формирования профессиональных компетенций им необходимо овладеть рядом учебных дисциплин, среди которых большая роль отводится математике как универсальному междисциплинарному языку для описания и изучения объектов и процессов, и информационным технологиям, без которых уже не мыслится ни одна сторона жизни.

В Концепции развития математического образования в РФ подчеркивается, что успех нашей страны в XXI в. зависит от состояния «математической науки, математического образования и математической грамотности населения, от эффективного использования современных математических методов» [1]. Однако даже студенты технических специальностей сталкиваются с существенными трудностями при овладении соответствующих компетенций, имеющих в основе математические знания [2].

Гораздо сложнее дело обстоит со студентами так называемых гуманитарных специальностей. Здесь не будем рассматривать такие сугубо гуманитарные профессии, как художники, музыканты и т.п., поскольку роль математики в таких профессиях требует отдельного рассмотрения. Под термином «гуманитарные специальности» будем понимать нетехнические специальности, которые так или иначе связаны с бизнесом, например, «Гостиничное дело» (43.03.03), «Сервис» (43.03.01), «Туризм» (43.03.02), «Реклама и связи с общественностью» (42.03.01), «Технология продукции и организация общественного питания» (19.03.04), «Менеджмент» (38.03.02), «Торговое дело» (38.03.06). Настоящая публикация посвящена вопросам освоения математических основ будущей профессии студентами таких специальностей.

Постановка задачи. Важность изучения математики и информатики на технических специальностях не подвергается сомнению и проанализирована в большом количестве работ (см., напр.: [3–5]), но следует отметить и многочисленные исследования и публикации о целесообразности преподавания математики студентам упомянутых выше специальностей (см., напр.: [6–11]).

Отметим, что изучение общеобразовательных дисциплин, среди которых – математика, предшествует изучению дисциплин специальности, поэ-

тому на них накладываются определенные требования. С одной стороны, они должны закладывать знания, умения и навыки, необходимые для будущей профессии, с другой – показывать практические приложения основных математических понятий и законов в выбранной сфере деятельности. Но это только одна из проблем, связанных с обучением математики. Гораздо более существенной проблемой, с нашей точки зрения, является выработка мотивации [2; 12] для обучения каждой конкретной специальности. Стандартного подхода и стандартных примеров, учитывая быстро меняющиеся реалии, для этого может оказаться недостаточно. Связано это как раз с тем, что математические дисциплины преподаются на младших курсах, когда еще далеко не все студенты осознали цель своего обучения на выбранной специальности. Даже перед студентами технических вузов такая проблема (осознание необходимости математики) стоит достаточно остро [2; 5], а на гуманитарных специальностях преподаватели наталкиваются на явное нежелание некоторыми студентами осваивать математические дисциплины.

Переход к компетентностному подходу в высшем образовании потребовал перестройки всего процесса обучения. Изменения коснулись практически всех предметов и привели к сокращению программ обучения и аудиторных часов для математических дисциплин у студентов рассматриваемых специальностей, что накладывает дополнительные требования к отбору материалов, позволяющих дать представление о фундаментальных основах математики, на которых базируется современный вариант их специальности. С нашей точки зрения, наиболее целесообразно развивать следующие направления в построении современного курса математики в высшем образовании:

- использование электронной среды обучения, цифровизация образования [13];
- внедрения смешанного обучения [14–17];
- профориентация и выявление межпредметных связей [2];
- самостоятельная работа студентов.

Последний пункт этого списка представляет особый интерес, поскольку переход к новой модели обучения подразумевает развитие у студентов навыков самостоятельной работы по индивидуальной траектории обучения. Но успешной такого рода познавательная деятельность может быть только при правильной мотивации студентов [2]. И, с нашей точки зрения, именно мотивационные аспекты должны быть приоритетными при разработке конкретных курсов математики в вузе. Это очень важно для студентов гуманитарных специальностей, особенно на младших курсах, где, собственно, и проходит изучение основ математики. Поэтому изучение мотивационных

аспектов обучения математике студентов гуманитарных специальностей, так или иначе связанных с бизнесом, является актуальной задачей и требует тщательного и системного изучения.

Методика и методология исследования.

Предлагаемое научное исследование опирается на существующие законодательные и нормативные документы, публикации отечественных специалистов по вопросам преподавания математики в вузах студентам гуманитарных специальностей. Основными методами исследования являются наблюдение, анализ, обобщение и личный опыт преподавания на направлениях 19.03.04 «Технология продукции и организация общественного питания», 38.03.02 «Менеджмент», «Гостиничное дело» (43.03.03), «Сервис» (43.03.01), «Туризм» (43.03.02), «Реклама и связи с общественностью» (42.03.01), «Торговое дело» (38.03.06).

Результаты исследования. Широко известно, что, изучение математики развивает у студента навыки обобщения, анализа, систематизации, нахождения закономерностей, установления причинно-следственных связей, рассуждения и прочие. Важность этих характеристик для специалистов различных областей осознается все глубже и востребовано на рынке труда. В связи с этим можно отметить появление некоторого нового тренда при отборе специалистов, то есть на рынке труда возникает запрос на специалистов, умеющих мыслить и воспринимать сложные современные технологии, причем слово «технологии» следует понимать в самом широком смысле. Достаточно сложно достичь этого и стать грамотным специалистом без знания математики практически в любой сфере бизнеса. К сожалению, студенты младших курсов зачастую не осознают этого, и в результате одной из базовых задач, стоящих перед преподавателями, является доведение до студентов важности математики в современных условиях.

Математика является междисциплинарной наукой, тесно связанной с естественно-научными дисциплинами. Можно сказать, что социология и экономика неотделимы от математики, кроме того, многие выводы даже привычно гуманитарных наук, таких как лингвистика, журналистика, опираются на математические и логические модели и понятия. Осознание этих связей студентами может помочь им понять роль математических закономерностей в выбранной специальности. На самом деле связь математики и гуманитарных дисциплин гораздо глубже, чем это может показаться с первого взгляда.

Создатель математических основ специальной теории относительности А. Пуанкаре считал, что математик должен обладать интуицией: «... интуиция чистых логических форм как раз озаря-

ет и направляет тех, кого мы называли аналитиками. Она-то и позволяет им не только доказывать, но еще и изобретать. Через нее-то они и подмечают сразу общий план логического здания...» [18, с. 218]. С точки зрения А. Пуанкаре, интуиция должна иметь существенное место и в преподавании математических наук: «Без нее молодые умы не могли бы проникнуться пониманием математики; они не научились бы любить ее и увидели бы в ней лишь пустое словопрение; без нее особенно они никогда не сделались бы способными применять ее» [18, с. 214].

Выработка хотя бы в какой-то мере основ подобной интуиции может кардинально повлиять на мировоззрение человека независимо от того, в какой области он работает. Так, известный советский и российский кинокритик (в 2003–2011 гг. президент Гильдии киноведов и кинокритиков России) В. Э. Матизен, который закончил математический факультет НГУ, в частной беседе сказал, что именно математическое образование позволило ему сформировать свой оригинальный взгляд на киноискусство и кинокритику, хотя область, более далекую от математики, сложно себе представить. Об этом же говорит опыт многочисленных выпускников математических факультетов, работающих в биологии, менеджменте, банковском деле и т. д.

Об актуальности изучения математических дисциплин в вузах на различных специальностях, не относящихся к техническим, идет речь в многочисленных исследованиях. При этом наряду с требованием обеспечить новый уровень преподавания математики, сформулированным в Концепции развития математического образования, в высших учебных заведениях вводятся новые Федеральные государственные образовательные стандарты «ФГОС 3+», а затем и «ФГОС 3++», в которых значительно сокращается аудиторная нагрузка по всем дисциплинам, и этому вопросу посвящено множество публикаций (напр.: [11]). В некоторых случаях, как отмечается в статье [11], в ФГОС по направлению подготовки 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» вообще не упоминается математика, хотя очевидно, что математика развивает не только профессиональные навыки, но и абстрактное и логическое мышление, познавательные навыки и прочие необходимые современному специалисту качества.

Прежде всего следует упомянуть, что требования ФГОС ВО 3++ к бакалавриату носят достаточно общий характер. Например, для специальностей 38.03.06 «Торговое дело» и 38.03.02 «Менеджмент» компетенции, связанные с показателями профессиональной подготовки, сформулированы следующим образом: «Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации,

применять системный подход для задач. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений» [19]. Связано это, по-видимому, с тем, что такая общность формулировок дает возможность непрерывного мониторинга конкретных потребностей регионального рынка труда, а также позволяет работодателями давать дополнительные рекомендации по вопросам формирования профессиональных компетенций. Но, как правило, рабочие программы также ограничиваются достаточно общими формулировками. Например, одна из типовых рабочих программ по математике для специальности 38.03.06 «Торговое дело» предусматривает развитие у студентов способности «применять основные методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования», владеть математическим аппаратом при решении профессиональных проблем.

В связи с этим основная нагрузка по адаптации курса математики к проблемам и потребностям конкретной специальности ложится на плечи преподавателя и, соответственно, получает еще большую вариативность. Тем не менее авторы статей, посвященных проблемам преподавания математики у студентов «гуманитарных» специальностей, не всегда рассматривают конкретные примеры такой адаптации, а ограничиваются общими формулировками. Например, в статье [20] отмечено, что у студентов факультета сервиса и туризма математика формирует алгоритмическое и логическое мышление, вырабатывает умение самостоятельно решать задачи. В качестве путей совершенствования процесса преподавания математики В.П. Шибаев рассматривает применение компьютерных технологий в образовательном процессе.

Следует отметить, что ответ на вопрос о формировании компетентности специалиста далеко не однозначен. Можно согласиться с мнением, высказанным в работе [7], где под информационно-математической компетентностью предлагается понимать некоторую интегральную характеристику со сложным структурированным содержанием, формирование которого должно происходить посредством интеграции знаний из многих областей (математики, ИКТ, математического и компьютерного моделирования и т.д.) на основе междисциплинарного подхода. Таким образом, компетенции, рассматриваемые в рабочих программах по математике на младших курсах, как, например, приведенные выше для специальности 38.03.06 должны послужить одной из ступеней, на которых впоследствии будет основана реальная компетентность специалиста, связанная с ос-

воением всего комплекса математических дисциплин. Это накладывает еще большую ответственность на преподавателя математики (дисциплина, как уже отмечалось, изучается на первом курсе), поскольку междисциплинарный подход используется, как правило, гораздо позже, на выпускающих кафедрах.

Необходимо отметить, что учебный процесс в вузе выстроен так, что лишь специальные дисциплины имеют в основе профессиональную ориентированность, а вопросам профессиональной направленности обучения дисциплинам, которые являются базовыми для подготовки специалиста и читаются на младших курсах, не уделяется должного внимания [2]. С одной стороны, отмечается необходимость профессиональной направленности обучения математическим дисциплинам, с другой стороны, для внедрения профориентации в курс математики для каждой из специальностей отсутствуют соответствующие технологии. Очевидно, что решение этой проблемы возможно путем наполнения содержания математических курсов профессионально ориентированными задачами с учетом современного состояния специальности, мотивов, уровня подготовки студентов. И здесь остро встает вопрос развития мотивационной составляющей в обучении студентов, для того чтобы в дальнейшем у них не возникало проблем с освоением материалов, в основе своей имеющих математические законы. Это требует тщательного формирования базового курса математики с учетом конкретной специальности, чтобы показать студентам возможности, которые математика открывает перед ними в дальнейшем, и в то же время, учитывая уровень подготовки, не отпугнуть их излишней сложностью. Об этом говорится и в статье Н.Г. Тактарова: «Необходим тщательный отбор материала и его умелая методическая проработка. Надо отчетливо различать математику как науку и как преподаваемую дисциплину для «пользователей»» [21, с. 52–54].

Следует признать, что создание такого курса – сложное мероприятие, особенно учитывая проблемы преподавания математики в вузе на «гуманитарных» направлениях в условиях новых образовательных стандартов и сокращения часов, выделенных на изучение дисциплины. Эти проблемы обсуждаются, например, в статье [11], где предлагаются варианты повышения качества освоения материала студентами, основанные на применении дистанционных образовательных технологий и на индивидуальном подходе к каждому студенту. Но такой подход ограничен количеством часов и количеством студентов, подлежащих обучению.

Как правило, в учебной группе – около 30 студентов, что значительно затрудняет индивидуаль-

ный подход. Усугубляет эту ситуацию психологическая неготовность студентов к восприятию сложной информации большого объема. Следует отметить, что, с нашей точки зрения, дистанционные методы обучения в целом себя не оправдали [22]. После возвращения к очному обучению выяснилось, что примерно 20% студентов, успешно закончивших «дистанционный» семестр и сдавших экзамен, не владеют основными понятиями, изучавшимися в этом семестре. В условиях дистанционного обучения фактор мотивации приобретает особенное значение, поскольку ослабляется связь с преподавателем, играющая важную роль в поддержке мотивационной составляющей [22].

Отметим еще одну проблему в организации учебного процесса по математике – снижение качества знаний, а также личностных данных абитуриентов, обусловленное в частности уровнем школьной математической подготовки, которая характеризуется крайней неоднородностью. Необходимо учесть, что проблема сложности освоения математики студентами нетехнических специальностей в большинстве случаев объясняется ее поверхностным преподаванием в школе, то есть без объяснения основ и закономерностей тех или иных математических явлений [11].

Неспособность размышлять, решать задачи, делать выводы трудно исправить, а нехватка времени, вызванная снижением количества аудиторных часов преподавания математики, приводит к невозможности восполнить пробелы школьной математической подготовки. Кроме того, на «гуманитарные» специальности идут люди, просто не любящие математику, и выбирают эти специальности только, чтобы не изучать надоевшую им в школе математику. В работе Н. Г. Тактарова отмечено: «Математика для неспециалиста уже сама по себе предмет довольно трудный и скучный, поэтому если таким же будет еще и стиль ее преподавания, то на особые успехи не стоит рассчитывать» [21, с. 52–54]. Все это лишний раз подчеркивает важность мотивации студентов младших курсов гуманитарных специальностей, поскольку очевидно, что в школе такую мотивацию они не получают.

Поделимся некоторым опытом формирования курса математики, в который были включены элементы, способствующие, по нашему мнению, усилению мотивации студентов, обучающихся на специальностях, о которых идет речь в этой работе. При этом мы считаем, что в каждой специальности существует составляющая, которая, отражая реальные проблемы, стоящие перед будущими специалистами, интересна и студентам младших курсов.

Как правило, рабочие программы математических дисциплин, разрабатываемые для студентов направлений, например, 38.03.02, 38.03.06, ори-

ентированы преимущественно на теоретическое знание и умение решать некоторые абстрактные задачи, практически не связанные со специальностью [23]. Методы решения, которые при этом рассматриваются, обычно уже реализованы в различных программных пакетах. В итоге студенты, причем наиболее старательные, осваивают решение небольших абстрактных задач, которые на практике, в частности в сфере бизнеса, просто не возникают. С такими знаниями, если в процессе дальнейшего обучения эти знания не развиваются и не обновляются, реальный выпускник не ориентирован на принятие решений в реальном времени, поскольку максимум, что он может – это находить экстремум, а искать необходимо оптимальное решение или хотя бы уметь оценить основные возможные варианты такого решения, а это уже совсем другая наука. По-видимому, можно сказать, что именно поиск оптимального решения является главной проблемой современного бизнеса и масштаб бизнеса при этом не очень принципиален.

Поднятый вопрос, безусловно, далеко не однозначен. Например, в процессе биржевой торговли трейдер постоянно сталкивается с необходимостью анализа различных графиков, котировок, данных объема торгов, показателями доходности компаний, представленных огромным количеством чисел. Существует точка зрения, что при правильном математическом анализе рынка можно спрогнозировать дальнейшее поведение цены, и трейдер получит свою прибыль с финансовых рынков. Правда, далеко не все верят в возможность просчитать рынок математическими способами и полагают, что рынок гораздо больше нагружен психологической составляющей. Так, известный российский экономист, политический и государственный деятель, журналистка и публицист И. Хакамада проводит по несколько лекций и мастер-классов в месяц, где она, в частности, рассказывает о том, «как начинать проект с нуля, вести деловые переговоры, доверяться интуиции и жить счастливо» [24] и никакой математики. Однако следует признать, что при этом сторонники «психологических аспектов трейдинга» признают значимость общих положений математической статистики, но и сторонникам математических методов сложно не согласиться с ролью психологии в процессе торгов, особенно учитывая, что законы рынка далеко не всегда подчиняются законам статистики.

Никто не отрицает существования так называемых паттернов, которые время от времени с высокой вероятностью позволили бы совершать прибыльные сделки. Но следует понимать, что математика в трейдинге – это не «философский» камень, который позволил бы зарабатывать постоянно и много. Рынки меняются, а с ними ви-

доизменяются или морально устаревают паттерны, что приводит к необходимости поиска новых закономерностей и новых паттернов. Да и теорию «Черного лебедя», рассматривающую трудно прогнозируемые и редкие события, которые имеют значительные последствия, никто не отменял.

Мы считаем, что обо всем этом студенты, в частности упомянутых специальностей, должны иметь представление, несмотря на существующие проблемы, связанные с уменьшением количества часов, отведенных на математику. Они должны понимать, что без базовых основ невозможно в дальнейшем освоить дисциплины, которые позволят им стать квалифицированными специалистами, принимающими реальные решения. Для этого в стандартный курс математики, предусмотренный ФГОС ВО 3++, мы пытаемся вставить элементы, расширяющие мировоззрение студентов с целью повышения мотивационных составляющих в освоении будущей специальности.

Так, рассказывая о теории множеств, мы считаем целесообразным упомянуть об основных понятиях нечетких множеств. Мы отмечаем, что одной из базовых проблем, стоящих как перед менеджерами, так и перед трейдерами является проблема принятия решений в условиях неопределенности. Формализация задач, связанных с неопределенностями, базируется как раз на теории нечетких

множеств, а такая формализация позволяет по-новому взглянуть на задачи прогноза. Способность предвидеть возможные варианты и выбирать между альтернативными решениями лежит в основе всех современных профессий. Принятие решений в условиях риска характерно для самых разных ситуаций от ведения военных действий до планирования семейного бюджета семьи. В настоящее время эта теория превратилась в полноценную методику управления, представление о которой должен иметь каждый грамотный специалист. В качестве наглядного примера можно рассмотреть «нечеткие запросы» к базам данных, которые дают возможность формулировать запросы на естественном языке, например, «вывести список пожилых граждан России, посетивших центральные районы Индии в 2019 году», что невозможно при использовании стандартного поиска.

При изучении основных элементов линейной алгебры мы считаем целесообразным показать ее широкое применение для решения задач оптимизации, а именно: задач линейного программирования, где можно непосредственно связать системы линейных уравнений с некоторыми физическими или экономическими ограничениями. В этом случае к системе линейных алгебраических уравнений, которые ограничивают физические и экономические параметры модели:

$$\begin{cases} a_{i1}x_{i1} + a_{i2}x_{i2} \leq b_i; \\ x_1 \geq 0, x_2 \geq 0. \end{cases}$$

добавляется уравнение цели

$$Z = c_1x_1 + c_2x_2 \rightarrow \max.$$

И, проводя их совместное решение, получаем оптимальное решение (рис. 1).

При этом обретает новое наполнение и задача об отыскании экстремумов функций. Это можно

показать на простейших примерах, например, на задаче о диете, причем с максимальной наглядностью, чему способствует использование электронной среды обучения.

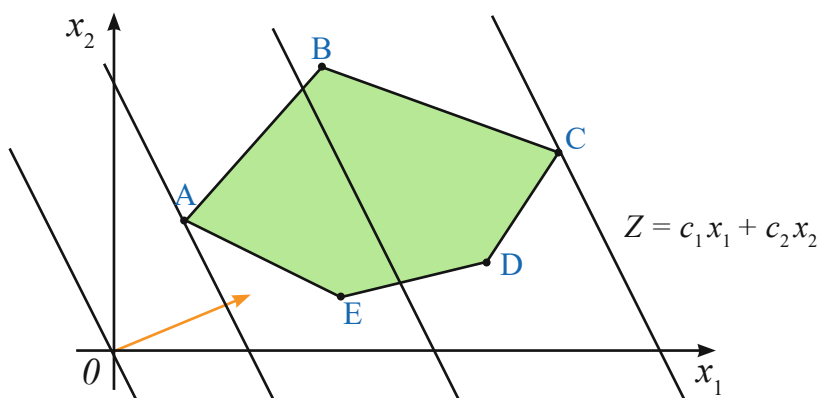


Рис. 1 Схема решения задачи линейного программирования
Fig. 1. Scheme to solve a linear programming problem

Еще одна задача, которая вызывает интерес у студентов, — это классическая задача коммивояжера, которая относится к задаче транспортной логистики. Но, если отвлечься от классической постановки, где коммивояжер, распродавая товары, должен объехать

сколько-то городов и при этом затратить минимальное время или понести минимальные затраты, то можно задаться просто задачей, как оптимально туристу проехать по Италии, посетив как можно больше достопримечательностей (рис. 2).

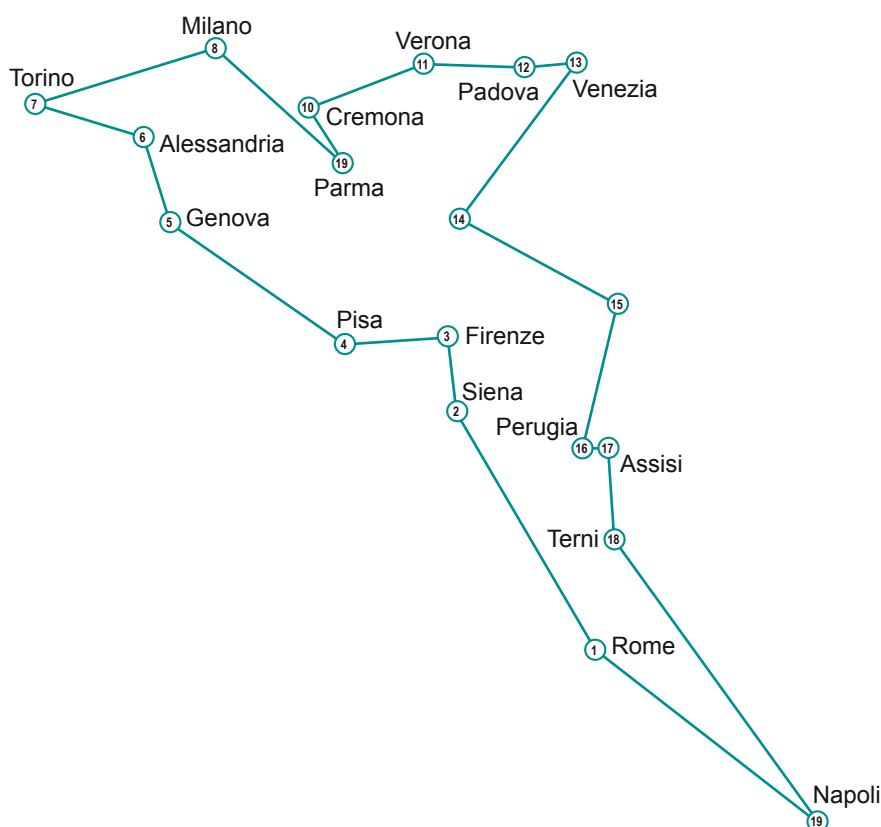


Рис. 2. Схема проезда по Италии с минимальными затратами (решение задачи коммивояжера)
 Fig. 2. Driving directions in Italy with minimal costs (to solve a traveling salesman problem)

Это позволяет первокурсникам посмотреть на курс математики под новым углом, как на введение в теорию принятия оптимальных решений. Правда, следует отметить, что все вышесказанное может представлять интерес для тех студентов, которые нацелены именно на принятие решений, то есть на будущих ведущих специалистов.

Выводы. Математические знания проникают во все сферы жизни, поэтому изменяются требования к подготовке будущих специалистов вузов, для формирования профессиональных компетенций которых освоение основ математики является необходимостью. Переход к компетентностному подходу в высшем образовании потребовал перестройки всего процесса обучения, что привело к сокращению программ обучения и аудиторных часов для математических дисциплин у студентов рассматриваемых специальностей. Внедрение новой модели обучения подразумевает развитие у студентов навыков самостоятельной работы,

но успешность в самостоятельном познании может быть только при правильной мотивации студентов, поэтому основной упор при разработке конкретных курсов математики в вузе для студентов должен делаться на мотивационные аспекты обучения. В каждой специальности, в том числе так или иначе связанной с бизнесом (например, «Торговое дело», «Менеджмент», «Маркетинг», «Реклама и связи с общественностью» и прочие), существует составляющая, которая, отражая реальную ситуацию, интересна и доступна студентам младших курсов и может быть продемонстрирована в курсе математики. Таким образом, релевантное построение курса математики для студентов, обучающихся на «гуманитарных» специальностях, поможет пробудить в них важные для любого специалиста качества, связанные с умением анализировать, выделять главное, рассуждать, видеть множество путей для решения профессиональных задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция развития математического образования в РФ: утв. распоряжением Правительства РФ от 24 дек. 2013 г. № 2506-р // Гарант.ру. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70452506/> (дата обращения: 01.04.2021).
2. Филатов В. В., Гобыш А. В. Реализация профессиональной направленности обучения математическим дисциплинам в техническом вузе // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 1. С. 227–234. DOI: 10.26456/vtspyped/2020.1.227.
3. Шершнева В. А., Карнаухова О. А., Сафонов К. В. Математика и информатика в вузе: взгляд из будущего // Высшее образование сегодня. 2008. № 1. С. 10–12.
4. Валиханова О. А. Формирование информационно-математической компетентности студентов инженерных вузов в обучении математике с использованием комплекса прикладных задач: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2008. 183 с.
5. Кравченко В. В., Прусов А. В., Филатов В. Н. Причины резкого снижения физико-математических знаний выпускников школ и студентов технических вузов и пути их устранения // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26453> (дата обращения: 01.04.2021).
6. Темирова С. Г. Формирование математической компетенции экономиста-менеджера при обучении в экономическом вузе // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2007. № 9. С. 200–203.
7. Кузьмина А. В. Информационно-математическая компетентность студентов экономического профиля вузов // Вестник Череповецкого государственного университета. 2011. Т. 2, № 3. С. 112–118.
8. Шибаев В. П. Роль математических дисциплин в обучении студентов факультета социально-культурного сервиса и туризма // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 5. С. 233–234.
9. Тугульчиева В. С., Васильева П. Д. Интегрирующая роль математики в профессиональной подготовке бакалавров естественнонаучного профиля // Вестник Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2017. № 1. С. 70–76.
10. Розов Н. Х. Мысли о преподавании математики гуманитариям, возникшие при чтении одного учебного пособия // Математика в высшем образовании. 2012. № 10. С. 57–66.
11. Никольская В. А., Родькина О. Я. О методике преподавания математики в гуманитарном вузе для студентов с разным уровнем довузовской подготовки // Педагогическое образование в России. 2018. № 4. С. 91–99.
12. Мамаева Н. А. Условия формирования учебной мотивации студентов в процессе изучения математических дисциплин // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2008. № 6. С. 242–252.
13. Бутина Е. А. Цифровизация образовательного пространства: риски и перспективы // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 2. С. 3695–3701.
14. O'Flaherty J., Phillips G. The use of flipped classrooms in higher education: a scoping review // Internet and Higher Education. 2015. Vol. 25. P. 85–95.
15. Downes S. Personal and personalized learning // EMMANewsletter. 2016. Feb. 17. URL: <https://us8.campaign.archive.com/u=17ce08681f559814caf1359d3&id=fa1770e58d&e=-6fb12> (accessed 01.04.2021).
16. McGee P., Reis A. Blended course design: a synthesis of best practices // Journal of Asynchronous Learning Networks. 2012. Vol. 16, № 4. P. 7–22.
17. Tan C., Yue W.-G., Yu Fu. Effectiveness of flipped classrooms in nursing education: systematic review and meta-analyses // Chinese Nursing Research. 2017. № 4. P. 192–200.
18. Пуанкаре А. О науке. Москва: Наука, 1990. 736 с. стр. 205–218. страницы указать в ссылке в тексте или убрать
19. Приказ № 963 от 12.08.2020 Минобрнауки России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.06 Торговое дело» // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации. URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-12082020-n-963-ob-utverzhenii/> (дата обращения: 01.04.2021).
20. Шибаев В. П. Вклад математических дисциплин в процесс подготовки специалистов в области сферы услуг населению // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 2. С. 279–280.
21. Тактаров Н. Г. О преподавании математики для гуманитариев // Успехи современного естествознания. 2004. № 1. С. 52–54.
22. Филатов В. В., Гобыш А. В. О роли дистанционного обучения в современном высшем образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 4. С. 4243–4251. DOI: 10.20913/2618-7515-2020-4-08.
23. Аглицкий И. С. Инновационные методы математической подготовки экономистов и менеджеров в учреждениях высшего профессионального образования // Научный альманах. 2016. № 3–1. С. 20–22. DOI: 10.17117/na.2016.03.01.020.
24. Ирина Хакамада // Международное бюро спикеров. URL: <https://hubspeakers.ru/bio/hakamada> (дата обращения: 01.04.2021).

REFERENCES

1. The concept of the development of mathematical education in the Russian Federation: approved by the order of the Government of the Russian Federation of December 24, 2013. № 2506-p. *Garant.ru*. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70452506/> (accessed 01.04.2021). (In Russ.).
2. Filatov V. V., Gobysh A. V. Realization of a professional orientation of mathematical teaching at technical university. *Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2020, no. 1, pp. 227–234. DOI: 10.26456/vtp-syped/2020.1.227. (In Russ.).
3. Shershneva V. A., Karnaukhova O. A., Safonov K. V. Mathematics and informatics at the university: a view from the future. *Higher education today*, 2008, no. 1, pp. 10–12. (In Russ.).
4. Valikhanova O. A. *Formating the information and mathematical competence of engineering university students in teaching mathematics using a complex of applied problems: diss. theses*. Krasnoyarsk, 2008, 183 p. (In Russ.).
5. Kravchenko V. V., Prusov A. V., Filatov V. N. The reasons for the sharp decline in physical and mathematical knowledge of school graduates and students of technical universities and ways to eliminate them. *Modern problems of science and education*, 2017, no. 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26453> (accessed 01.04.2021). (In Russ.).
6. Temirova S. G. Formation of the mathematical competence of an economist-manager while studying at an economic university. *Bulletin of A. I. Herzen Russian State Pedagogical University*, 2007, no. 9, pp. 200–203. (In Russ.).
7. Kuzmina A. V. Information and mathematical competence of students of economic profile of universities. *Bulletin of Cherepovets State University*, 2011, no. 3, pp. 112–118. (In Russ.).
8. Shibaev V. P. The role of mathematical disciplines in teaching students of the Faculty of social and cultural service and tourism. *World of science, culture, education*, 2016, no. 5, pp. 233–234. (In Russ.).
9. Tugulchieva V. S., Vasilyeva P. D. The integrating role of mathematics in professional training of bachelors of natural sciences. *Bulletin of M. K. Ammosov North-Eastern Federal University. Series: Pedagogy. Psychology. Philosophy*, 2017, no. 1, pp. 70–76. (In Russ.).
10. Rozov N. Kh. Thoughts on teaching mathematics to the humanities that arose while reading a textbook. *Mathematics in higher education*, 2012, no. 10, pp. 57–66. (In Russ.).
11. Nikolskaya V. A., Rodkina O. Y. The problems of teaching mathematics in a humanitarian university for students with different levels of pre-university training. *Pedagogical education in Russia*, 2018, no. 4, pp. 91–99. (In Russ.).
12. Mamaeva N. A. Conditions for the formation of educational motivation of students in the process of studying mathematical disciplines. *Bulletin of Astrakhan State Technical University*, 2008, no. 6, pp. 242–252. (In Russ.).
13. Butina E. A. Digitalization of the educational space: risks and prospects. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 2, pp. 3695–3701. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20200207>. (In Russ.).
14. O'Flaherty J., Phillips G., Karanicolas S. et al. The use of flipped classrooms in higher education: a scoping review. *Internet and Higher Education*, 2015, vol. 2, pp. 85–95.
15. Downes S. Personal and personalized learning. *EMMA Newsletter*, 2016, Feb. 17. URL: <https://us8.campaign.archive.com/u=17ce08681f559814caf1359d3&id=fa1770e58d&e=-6fb12> (accessed 01.04.2021).
16. McGee P., Reis A. Blended course design: a synthesis of best practices. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2012, vol. 16, no. 4, pp. 7–22.
17. Tan C., Yue W.-G., Yu Fu. Effectiveness of flipped classrooms in nursing education: systematic review and meta-analyses. *Chinese Nursing research*, 2017, no. 4, pp. 192–200.
18. Poincare A. *On science*. Moscow, Science, 1990, 736 p. (In Russ.).
19. Order no. 963 of 08.12.2020 of the Ministry of Education of Russia «On the approval of the federal state educational standard of higher education – bachelor's degree in the field of training 03.38.06 Trade». *Laws, codes and regulatory legal acts of the Russian Federation*. URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-12082020-n-963-ob-ut-verzhdenii/> (accessed 01.04.2021) (In Russ.).
20. Shibaev V. P. The contribution of mathematical disciplines to the process of training specialists in the field of services to the population. *World of science, culture, education*, 2017, no. 2, pp. 279–280. (In Russ.).
21. Taktarov N. G. Mathematical education of the humanities students. *Successes of modern natural science*, 2004, no. 1, pp. 52–54. (In Russ.).
22. Filatov V. V., Gobysh A. V. The role of e-learning in the modern high education. *Professional Education in the Modern World*, 2020, no. 4, pp. 4243–4251. DOI: 10.20913/2618-7515-2020-4-08. (In Russ.).
23. Aglitskiy I. S. Innovative methods of mathematical training of economists and managers in institutions of higher professional education. *Science Almanac*, 2016, no. 3–1, pp. 20–22. DOI: 10.17117/na.2016.03.01.020. (In Russ.).
24. Irina Khakamada. *International Bureau of Speakers*. URL: <https://hubspeakers.ru/bio/hakamada> (accessed 01.04.2021). (In Russ.).

Информация об авторах

Филатов Владимир Викторович – доктор физико-математических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры инженерной математики, Новосибирский государственный технический университет (Российская Федерация, 630073, Новосибирск, пр-т К. Маркса, 20, e-mail: filatov@corp.nstu.ru). ORCID: 0000-0001-9496-6698

Гобыш Альбина Владимировна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры инженерной математики, Новосибирский государственный технический университет (Российская Федерация, 630073, Новосибирск, пр-т К. Маркса, 20, e-mail: gobysh@corp.nstu.ru). ORCID: 0000-0003-2267-1916

Веричев Станислав Николаевич – кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры инженерной математики, Новосибирский государственный технический университет (Российская Федерация, 630073, Новосибирск, пр-т К. Маркса, 20, e-mail: verichev@corp.nstu.ru).

Статья поступила в редакцию 22.04.2021.

После доработки 08.12.2021.

Принята к публикации 10.12.2021.

Information about the authors

Vladimir V. Filatov – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Senior Researcher, Professor, Department of Engineering Mathematics, Novosibirsk State Technical University (20, K. Marx Ave., Novosibirsk, 630073, Russian Federation, e-mail: filatov@corp.nstu.ru). ORCID: 0000-0001-9496-6698

Albina V. Gobysh – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Department of Engineering Mathematics, Novosibirsk State Technical University (20, K. Marx Ave., Novosibirsk, 630073, Russian Federation, e-mail: gobysh@corp.nstu.ru). ORCID: 0000-0003-2267-1916

Stanislav N. Verichev – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Engineering Mathematics, Novosibirsk State Technical University (20, K. Marx Ave., Novosibirsk, 630073, Russian Federation, e-mail: verichev@corp.nstu.ru).

The paper was submitted 22.04.2021.

Received after reworking 8.12.2021.

Accepted for publication 10.12.2021.

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-16
УДК 378:376
Оригинальная научная статья

Эмоциональное состояние у студентов с нарушением здоровья при пандемии COVID-19¹

М. Ю. Плотникова

*Забайкальский государственный университет
Чита, Российская Федерация
e-mail: margo2978@mail.ru*

С. Т. Кохан

*Забайкальский государственный университет
Чита, Российская Федерация
e-mail: ispsmed@mail.ru*

Ю. В. Сарудейкина

*Забайкальский государственный университет
Чита, Российская Федерация
e-mail: sarudeikina.yuly@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты исследования эмоциональной сферы студентов с ограниченными возможностями в период дистанционного обучения в связи с распространением новой коронавирусной инфекции COVID-19. Разработана и реализована схема исследования по выявлению корреляционных связей показателей эмоциональной сферы с показателями удовлетворенности дистанционным обучением. За основу взяты полученные результаты исследования 64 студентов, имеющих сенсорные и физические нарушения и соматические заболевания, обучающихся в Забайкальском государственном университете. До перехода на дистанционные образовательные технологии в период пандемии все студенты обучались по традиционной, очной форме. Анализ диагностических данных показал наличие значимых взаимосвязей между показателями эмоциональной сферы, а также взаимосвязь показателей эмоциональной сферы с показателями удовлетворенности дистанционным обучением у студентов, имеющих инвалидность.

Ключевые слова: инклюзия, ограниченные возможности, эмоции, пандемия, стресс, дистанционное обучение, студент

Для цитирования: Плотникова М. Ю., Кохан С. Т., Сарудейкина Ю. В. Эмоциональное состояние у студентов с нарушением здоровья при пандемии COVID-19 // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №4. С. 151–162. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-16>

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Совета по научной и инновационной деятельности ФГБОУ ВО «ЗабГУ», проект № ГР-330 «Исследование модели психолого-педагогического процесса в дистанционном формате студентов с инвалидностью».

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-16
Full Article

Impact of the COVID-19 pandemic on emotional state of students with disabilities

Plotnikova, M. Yu.

*Transbaikal State University
Chita, Russian Federation
e-mail: margo2978@mail.ru*

Kokhan, S. T.

*Transbaikal State University
Chita, Russian Federation
e-mail: ispsmed@mail.ru*

Sarudeykina, Yu. V.

*Transbaikal State University
Chita, Russian Federation
e-mail: sarudeikina.yuly@mail.ru*

Abstract. The article deals with some aspects of studying the emotional sphere of students with disabilities in the period of distance learning connecting with the spread of the new coronavirus infection COVID-19. A research scheme has been developed and implemented to identify correlations between the indicators of the emotional sphere and satisfaction of distance learning. The investigation is based on the study results of 64 students with sensory and physical disorders and somatic diseases studying at Transbaikal State University. Before moving to distance educational technologies during the pandemic, all students were studied in traditional, full-time education form. The diagnostic data analysis showed significant relationships between emotional indicators, as well as emotional ones with parameters of satisfaction with distance learning in students with disabilities.

Keywords: inclusion, limited opportunities, emotions, pandemic, stress, distance learning, student

Citation: Plotnikova, M. Yu., Kokhan, S. T., Sarudeykina, Yu. V. [Impact of the COVID-19 pandemic on emotional state of students with disabilities]. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 4, pp. 151–162. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-16>

Введение. Страны, предпринявшие меры по ослаблению прямого воздействия пандемии коронавируса COVID-19 на образовательный процесс посредством закрытия учебных заведений и продолжения обучения в дистанционном формате, поддержаны UNESCO [1]. Учебные заведения были вынуждены в экстренном порядке разрабатывать и реализовывать эффективные и доступные образовательные меры. Соблюдение социальной изоляции учащихся и продолжение образования при помощи альтернативных методов выявило определенные трудности как у обучающихся, так и педагогов [2]. Более чем на 91 % мирового студенческого сообщества оказала влияние эта болезнь [3; 4].

Распространение коронавируса способствовало возникновению разных проблем не только в экономическом, социальном, образовательном, но и психологическом пространстве [5]. Проведенные исследования влияния изоляционных мер из-за COVID-19 на психоэмоциональное состоя-

ние людей, находящихся дома, выявили негативные психофизиологические последствия [6].

Студенты, имеющие ограниченные возможности, являются одной из наиболее уязвимых групп учащейся молодежи [7]. На психосоциальные изменения у людей с ограниченными возможностями оказывает воздействие характер инвалидности. Влияние инвалидности на психосоциальную сферу людей с ограниченными возможностями изменяется в зависимости от характера, типа и степени тяжести инвалидности [8]. S. Menon определяет студентов с ограниченными возможностями как людей, которые отличаются от социальных или общественных стандартов нормальной жизни имеющимися значительными физическими, сенсорными, когнитивными или поведенческими характеристиками [9].

В период адаптации студентов с ограниченными возможностями при экстренном переходе на дистанционно-образовательные технологии отмечался рост напряженности компенсаторно-при-

способительных систем организма, умственной и психоэмоциональной сферы [10]. При этом существенное значение имеют личностные характеристики студента с ограниченными возможностями [11]. Вынужденное массовое внедрение дистанционно-образовательных технологий в учебный процесс обнажило ряд проблем, включающих рост у студентов нервно-психического напряжения организма [12]. До сих пор не уделялось достаточного внимания изучению факторов риска, негативно влияющих на психоэмоциональное состояние студентов с ограниченными возможностями при изоляционных ограничениях.

Вопросы профессионализации студентов с ограниченными возможностями в период дистанционного обучения в связи с распространением новой коронавирусной инфекции (COVID-19), эффективного сопровождения профессионального становления, создания эффективных педагогических условий для освоения учебных дисциплин становятся значимыми в современных условиях реализации учебного процесса [13]. Ключевыми моментами, влияющими на возникновение психоэмоциональных проблем в период пандемии, являются отсутствие взаимодействия с окружающими людьми, изоляция и чувство одиночества [14].

Обзор научной литературы позволил нам прийти к выводу, что в настоящее время отсутствуют сформировавшиеся взгляды на систему дистанционного обучения в период самоизоляции студентов с ограниченными возможностями. Нет алгоритма взаимодействия между университетским инклюзивным образовательным центром, психологической службой, педагогами и нуждающимися в психолого-педагогическом сопровождении особыми студентами. В конечном итоге от уровня психоэмоционального состояния студентов с ограниченными возможностями зависит степень их удовлетворенности и благополучия при получении образования в онлайн-формате.

Таким образом, исследование психологических аспектов эмоциональной сферы и отношения к обучению студентов с ограниченными возможностями в период дистанционного обучения легло в основу нашего исследования.

Цели исследования: описать взаимосвязь показателей эмоциональной сферы студентов с ограниченными возможностями в период дистанционного обучения в связи с распространением COVID-19, раскрыть содержание обнаруженных корреляционных связей показателей эмоциональной сферы с показателями удовлетворенности дистанционным обучением.

Постановка задачи. 1. Экспериментально проверить наличие или отсутствие значимых корреляционных связей показателей эмоциональной сферы с показателями удовлетворенности дис-

танционным обучением у студентов с ограниченными возможностями. 2. Описать отношение респондентов к различным аспектам онлайн-образования.

Описание базы исследования и выборки. В исследовании приняли участие 64 студента с ограниченными возможностями, обучающихся на 1–4 курсах в Забайкальском государственном университете (ЗабГУ) в возрасте от 18,5 до 31,3 года.

Установлено, что режимно-изоляционные ограничения, отсутствие у студентов с ограниченными возможностями опыта учебы в дистанционном формате, проживание ситуаций взаимодействия с участниками образовательного процесса выявили определенный комплекс переживаемых эмоций.

Возрастной диапазон студентов с ограниченными возможностями является нормативным для их обучения в вузе [15]. Все респонденты учатся на гуманитарном, естественно-научном, социологическом, историко-филологическом факультетах. Эта выборка содержит больше студентов женского пола ЗабГУ, так как преобладание на этих специальностях девушек характерно для всех российских вузов.

В исследовании приняли участие 64 студента: по очной форме обучения – 41 чел. (64%), по заочной 23 чел. (36%); по полу – 62,5% (40 чел.) составляли женщины и 37,5% (24 чел.) мужчины; по виду инвалидности – с нарушением зрения 23,4% (15 чел.), с нарушением слуха 17,2% (11 чел.), с нарушением опорно-двигательного аппарата 23,4% (15 чел.), с соматическими заболеваниями 36% (23 чел.).

Методика и методология исследования. Исходя из теоретического анализа и понимания сущности проблемы профессионального становления в процессе обучения в вузе, эмоциональной сферы нами был подобран и применен комплекс методов исследования, включающий теоретический анализ литературы по проблеме; эмпирический метод представлен методом анкетирования, направленного на исследование отношения студентов с ограниченными возможностями к дистанционному обучению в период распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19); методики – симптоматическим опросником «Самочувствие в экстремальных условиях» А. Волкова, Н. Водопьяновой [16], «Шкалой дифференциальных эмоций» К. Изарда [17]. Достоверность результатов исследования обеспечена использованием апробированных и надежных методов, адекватных поставленным целям и задачам исследования, сочетанием качественных и количественных методов анализа, применением надежных, валидных и апробированных психодиагностических методик, а также содержательным анализом полу-

ченных данных, применением математико-статистического анализа.

Методологическую основу нашего исследования составили принципы деятельностного подхода [18–20], с позиций которых профессиональное самосознание рассматривается как динамическое образование, проявляющееся и формирующееся в повседневной деятельности. Учитывая изоляцию студентов, сбор данных по методикам осуществлялся дистанционно через Google Forms. Для слепых студентов вопросы анкеты были представлены в аудиальной форме (soft-landia.ru), для слабовидящих – с увеличенным размером шрифта (www.w3.org).

По результатам проведенного исследования регистрировались абсолютные значения по качественным признакам, полученным в результате опроса по каждому ответу для формирования базы данных и проведения статистической обработки первичного материала.

Запланированная работа не нарушала прав сту-

дентов, принявших участие в исследовании. Студенты были проинформированы о целях исследования и предоставили электронное согласие перед включением в эксперимент. Комитет по этике исследований ЗабГУ (Чита, Россия) рассмотрел и одобрил протокол исследований.

Для обработки и анализа эмпирических данных использовались математический метод обработки диагностических данных, коэффициент корреляции Пирсона (r -Пирсона) и статистические методы лицензионной версии программ (STATISTICA 10.0, MS Excel 2010).

Результаты исследования. Следует отметить, что обнаруженные корреляционные связи показателей эмоциональной сферы по методике К. Изарда являются прямо пропорциональными. Показатель эмоциональной сферы «интерес» имеет прямо пропорциональные (положительные) взаимосвязи с показателями эмоциональной сферы: радостью, удивлением, позитивными эмоциями (табл. 1).

Таблица 1. Взаимосвязь показателей эмоциональной сферы «Интерес» с другими показателями эмоциональной сферы по методике К. Изарда «Шкала дифференциальных эмоций»
Table 1. Relationship of the indicators of emotional sphere «Interest» with other indicators of emotional sphere according to the technique «The scale of differential emotions» by K. Izard

		Интерес		
		Внимательный	Сконцентрированный	Собранный
Радость	Наслаждающийся	0,70*	0,79*	0,58*
	Счастливый	0,64*	0,81*	0,75*
	Радостный	0,57*	0,62*	0,64*
Удивление	Удивленный	0,38***	0,38***	0,33***
	Изумленный	0,29	0,47**	0,32
	Пораженный	0,29	0,33***	0,29
Индекс позитивных эмоций		0,81*	0,87*	0,80*

Примечание: *** – коэффициент корреляции Пирсона (r), превышающий критическое значение для $p < 0,05$; ** – коэффициент r , превышающий критическое значение для $p = 0,01$; * – коэффициент r , превышающий критическое значение для $p = 0,001$.

Обнаруженные положительные взаимосвязи показателей эмоциональной сферы интереса с радостью указывают на то, что высокий уровень переживания интереса вызывает у испытуемых чувство радости. Чем выше уровень внимательности, сконцентрированности и собранности в процессе осуществления текущей деятельности, тем выше уровень эмоциональной включенности в процесс, что выражается в переживании наслаждения, счастья, радости. Такой показатель интереса, как внимательность связан с показателями радости: наслаждающийся – на уровне $p < 0,001$ $r = 0,70^*$, счастливый $p < 0,001$ $r = 0,64^*$, радостный $p < 0,001$ $r = 0,57^*$; показатель интереса – сконцентрированности с показателями радости: наслаждающийся –

на уровне $p < 0,001$ $r = 0,70^*$, счастливый $p < 0,001$ $r = 0,81^*$, радостный $p < 0,001$ $r = 0,57^*$; показатель интереса – собранный с показателями радости: наслаждающийся – на уровне $p < 0,001$ $r = 0,58^*$, счастливый $p < 0,001$ $r = 0,75^*$, радостный $p < 0,001$ $r = 0,64^*$. Следует отметить, что высокий уровень интереса к осуществлению учебной деятельности формирует положительный эмоциональный фон у учащихся.

Показатель эмоциональной сферы «интерес» также взаимосвязан с таким показателем, как «удивление» (связь характеризуется как средняя и умеренная), однако способность концентрироваться на качестве выполняемых заданий раскрывает весь спектр эмоции удивления, ис-

пытуемые испытывают удивление (удивленный – внимательный связаны $r = 0,38^{***}$ ($p < 0,05$); удивленный – сконцентрированный $r = 0,38^{***}$ ($p < 0,05$); удивленный – собранный $r = 0,33^{***}$ ($p < 0,05$)), изумление (изумленный – сконцентрированный $r = 0,47^{***}$ ($p < 0,05$)) и поражение (пораженный – сконцентрированный $r = 0,33^{***}$ ($p < 0,05$)). Этот факт можно объяснить сформированным познавательным мотивом, новизной учебной информации, самой формой обучения, что привносит в процесс обучения чувство новизны и повышает восприимчивость студентов.

Следует отметить, что удовлетворенность дистанционно-образовательными технологиями у студентов с ограниченными возможностями составила не более 64%; о проблемах с интернетом заявили 37%. Презентационный материал был доступен, а форма изложения понятна и интересна в 71% случаев. Преподаватели (76,5%) всегда были готовы помочь студентам в решении учебных вопросов. Личная заинтересованность обуче-

ния в период пандемии у студентов с ограниченными возможностями не превышала 81,6%.

Однако у студентов с ограниченными возможностями показатель эмоциональной сферы «интерес» не обнаружил значимых корреляционных связей с показателями удовлетворенности в период дистанционного обучения в связи с распространением новой коронавирусной инфекции (COVID-19).

Таким образом, переживание интереса тесно связано с радостью познания у испытуемых, что способствует развитию мотивации к обучению и закреплению положительного эмоционального состояния, вызванного возможностью удовлетворения потребностей познания и чувства проживания событий, связанных с новыми обстоятельствами жизни, профессионального становления.

Содержание корреляционных связей показателя эмоциональной сферы «удивление» с другими показателями эмоциональной сферы у студентов с ограниченными возможностями представлены в табл. 2.

Таблица 2. Взаимосвязь показателей эмоциональной сферы «удивление» с другими показателями эмоциональной сферы по методике К. Изарда «Шкала дифференциальных эмоций»

Table 2. Relationship of the indicators of emotional sphere «surprise» with other indicators of emotional sphere according to the technique «The scale of differential emotions» by K. Izard

		Удивление		
		Удивленный	Изумленный	Пораженный
Радость	Наслаждающийся	0,71*	0,79*	0,58*
	Счастливый	0,64*	0,81*	0,75*
	Радостный	0,58*	0,62*	0,64*
Интерес	Внимательный	0,31***	0,38***	0,33***
	Сконцентрированный	0,29	0,47**	0,32***
	Собранный	0,21	0,33***	0,29***
Горе	Унылый	0,42**	0,42**	0,51*
	Печальный	0,48**	0,51*	0,61*
	Сломленный	0,45**	0,43**	0,49**
Гнев	Взбешенный	0,33***	0,41**	0,53*
	Гневный	0,42**	0,49**	0,56*
	Яростный	0,37***	0,48**	0,51*
Отвращение	Чувствующий неприязнь	0,07	0,17	0,33***
	Чувствующий отвращение	0,37***	0,37***	0,46**
	Чувствующий омерзение	0,35***	0,39***	0,52*
Страх	Напуганный	0,22	0,29	0,41**
	Боязливый	0,24	0,29	0,38***
	Паникующий	0,52*	0,53*	0,49**
Вина	Сожаляющий	0,52*	0,49**	0,55*
	Виноватый	0,36***	0,24	0,32
	Раскаивающийся	0,42**	0,39***	0,57*
Позитивные эмоции		0,63*	0,69*	0,625*
Негативные эмоции		0,41**	0,45**	0,54*
Тревожно-депрессивные эмоции		0,41**	0,41**	0,47*

Примечание: *** – коэффициент корреляции Пирсона (r), превышающий критическое значение для $p < 0,05$; ** – коэффициент r , превышающий критическое значение для $p = 0,01$; * – коэффициент r , превышающий критическое значение для $p = 0,001$.

В психологической литературе базовую эмоцию «удивление» не относят к эмоции в собственном смысле этого слова, ибо она не обладает тем набором характеристик, которые присущи таким базовым эмоциям, как радость или печаль [17]. Как видно из представленных корреляционных связей в таблице 3, показатель эмоциональной сферы «удивление» связан с такими показателями как радость, горе, гнев, отвращение, страх и вина.

Наиболее сильные взаимосвязи показателя «удивление» обнаружили с таким показателем, как радость. Можно говорить о том, что удивление характеризуется (удивленный – наслаждающийся $r = 0,71^*$ ($p < 0,001$), удивленный – счастливый $r = 0,64^*$ ($p < 0,001$), удивленный – радостный $r = 0,58^*$ ($p < 0,001$)) высокой степенью удовольствия, большинство испытуемых – студентов, имеющих ограниченные возможности – переживает эмоцию «удивление» как позитивное переживание. Это можно объяснить тем, что в период ограничений студенты испытывали удивление в процессе онлайн-обучения, освоения предложенных материалов и собственного состояния. Можно говорить о том, что переживание удивления вело за собой примерно такое же удовольствие, как в ситуации, вызывающей сильный интерес. Это подтверждают обнаруженные корреляционные взаимосвязи показателя удивления с показателем интереса, что указывает на то, что удивление как эмоция помогала студентам в процессе адаптации к дистанционному обучению, подготавливала к новым событиям, новым условиям обучения, его результатам. Следует отметить, что большинство испытуемых, на вопрос анкеты о преимуществах дистанционного обучения отметили возможность соблюдать режим труда и отдыха (68,6%), отсутствие необходимости добираться до места учебы (80,4%), гибкость учебного процесса (61,8%).

Обнаруженные положительные корреляционные взаимосвязи показателя эмоциональной сферы «удивление» с такими показателями, как горе, гнев, отвращение, страх и вина, указывают на то,

что эмоция удивления вызывала и негативные переживания у испытуемых, но эти связи слабее, чем связь удивления с радостью и интересом. Мы это связываем с тем, что объем индивидуальных заданий в процессе дистанционного обучения возрос (69,6%), сложность выполнения практических заданий без объяснения преподавателя (49,4%), недостаточное количество учебного материала (31,7%), несвоевременное выставление преподавателями материалов и заданий на онлайн-платформах (31,4%). Однако мы можем говорить о том, что удивление помогало учащимся изменять эмоциональный фон в период дистанционного обучения, вследствие чего позволяло проявлять гибкость и способность менять поведенческие стратегии, эффективно справляться с отрицательными эмоциями, не переживать их длительное время, оперативно организовывать свою деятельность и выполнять учебные задачи.

Таким образом, переживание эмоции удивления у студентов с ограниченными возможностями в период дистанционного обучения, связанного с распространением пандемии находит положительные взаимосвязи как с позитивными, так и с негативными эмоциями. Наиболее тесные взаимосвязи обнаружены в переживании положительных эмоций (переживание положительных эмоций с показателем «удивленный» $r = 0,63^*$ ($p < 0,001$), с показателем «изумленный» $r = 0,69^*$ ($p < 0,001$), с показателем «пораженный» $r = 0,63^*$ ($p < 0,001$)), что говорит о том, что испытуемые переживают удивление как эмоционально положительный опыт, который обеспечивает подготовку к новым формам активности, в том числе связанных с обучением. Показатель эмоциональной сферы «удивление» не обнаружил значимых корреляционных связей с показателями удовлетворенности в период дистанционного обучения.

Содержание корреляционных связей показателя эмоциональной сферы «горе (страдание)» с другими показателями эмоциональной сферы по методике К. Изарда представлено в таблице 3.

Таблица 3. Взаимосвязь показателей эмоциональной сферы «горе» с другими показателями эмоциональной сферы по методике К. Изарда «Шкала дифференциальных эмоций»
Table 3. Relationship of the indicators of emotional sphere «grief» with other indicators of emotional sphere according to the technique «The scale of differential emotions» by K. Izard

		Горе (страдание)		
		Унылый	Печальный	Сломленный
Гнев	Взбешенный	0,66*	0,64*	0,84*
	Гневный	0,70*	0,70*	0,81*
	Яростный	0,70*	0,75*	0,78*
Отвращение	Чувствующий неприязнь	0,49**	0,46**	0,63*
	Чувствующий отвращение	0,64*	0,60*	0,83*
	Чувствующий омерзение	0,61*	0,55*	0,78*

Презрение	Презрительный	0,72*	0,58*	0,81*
	Пренебрежительный	0,40**	0,32	0,56*
	Надменный	0,52*	0,52*	0,75*
Страх	Напуганный	0,66*	0,56*	0,75*
	Боязливый	0,63*	0,51*	0,75*
	Паникующий	0,47**	0,46**	0,54*
Стыд	Застенчивый	0,35***	0,15	0,25
	Робкий	0,62*	0,39***	0,45**
	Стыдливый	0,55*	0,49**	0,73*
Вина	Сожаляющий	0,67*	0,63*	0,54*
	Виноватый	0,67*	0,64*	0,64*
	Раскаивающийся	0,52*	0,57*	0,46**
ПЭМ		0,31	0,27	0,27
НЭМ		0,78*	0,76*	0,89*
ТДЭМ		0,73*	0,64*	0,72*

Примечание:*** – коэффициент корреляции Пирсона (r), превышающий критическое значение для $p < 0,05$; ** – коэффициент r, превышающий критическое значение для $p = 0,01$; * – коэффициент r, превышающий критическое значение для $p = 0,001$.

Как видно из таблицы 3, у исследуемых – студентов с ограниченными возможностями – показатель эмоциональной сферы «горе (страдание)» связан с такими показателями эмоциональной сферы, как гнев, отвращение, презрение, страх, вина и стыд. Анализ корреляционных взаимосвязей показал, что в основном существующие взаимосвязи характеризуются сильной (тесной) связью. Раскроем содержание обнаруженных взаимосвязей. Обнаруженная положительная связь показателя эмоциональной сферы «страдание» с показателем эмоциональной сферы «гнев» (унылый – взбешенный $r = 0,66^*$ ($p < 0,001$), унылый – гневный $r = 0,70^*$ ($p < 0,001$), унылый – яростный $r = 0,70^*$ ($p < 0,001$) и др.), указывает на то, что возрастание интенсивности переживания страдания в исследуемой выборке испытуемых сопровождается одновременным ростом переживания гнева.

Чем выше уровень уныния, печали, сломленности, тем выше показатели взбешенности, гневливости, ярости в процессе осуществления текущей деятельности. Это говорит о том, что проживание чувства страдания приносит испытуемым чувство сопротивления сложившейся ситуации, что вызывает в них эмоцию гнева. Мы это связываем с ситуацией изолированности от процесса очного обучения, отсутствия возможности прямого непосредственного общения с другими участниками образовательного процесса [21; 22]. Вынужденная физическая и эмоциональная изоляция вызывает чувства уныния, печали, сломленности, которые тесно связаны с переживанием гнева.

Раскрывая содержание этой корреляционной связи, мы проанализировали основные трудности в процессе дистанционного обучения, на которые указали студенты с ограниченными возможностями. 20% студентов не смогли адаптироваться к дистанционно-образовательным технологиям. Технические трудности освоения платформ дис-

танционного обучения выявлены в 53,1% случаев, 42,7% студентов отметили существующие проблемы в совмещении специальных программ с онлайн-платформами. 23% респондентов на неудовлетворительно оценили собственный уровень освоения учебного материала в условиях дистанционного обучения.

Обнаруженная положительная корреляционная связь показателя «горе (страдание)» с показателем отвращения (унылый – чувствующий неприязнь $r = 0,49^{**}$ ($p < 0,05$), унылый – чувствующий отвращение $r = 0,64^*$ ($p < 0,001$), унылый – чувствующий омерзение $r = 0,64^*$ ($p < 0,001$) и др.), указывает на то, что возрастание интенсивности субъективного переживания страдания – уныния и печали – в исследуемой выборке сопровождается одновременным ростом переживаний эмоций отвращения: неприязнь, отвращение, омерзение. Студенты с ограниченными возможностями, переживая эмоции печали и уныния, переживают вместе с этим и чувство неприязни к самому процессу деятельности, в который они включены, так и в отношении собственного «Я». Разочарованность в процессе обучения, недостаток навыков преодолевать технические сложности, общения, отсутствие возможности обмена эмоциями с другими приводят к принятию сложившейся ситуации, особенностей условий выполнения деятельности в рамках дистанционного обучения. Высокий уровень субъективного переживания печали повышает, усиливает чувство неприязни, отвращения, омерзения.

Следует отметить, что переживание студентами страдания, печали, уныния и связанные с ними переживания гнева и отвращения могут быть направлены на источник печали: на процесс дистанционного обучения.

Обнаруженная положительная связь показателя эмоциональной сферы «страдание» с показате-

лем эмоциональной сферы «презрение» указывает на то, что возрастание интенсивности переживания страдания в исследуемой выборке испытуемых сопровождается одновременным ростом переживания презрения. Чем выше уровень уныния, печали, сломленности, тем выше показатели презренности, пренебрежительности, надменности в процессе осуществления текущей деятельности (унылый – презрительный $r = 0,72^*$ ($p < 0,001$), сломленный – презрительный $r = 0,81^*$ ($p < 0,001$), печальный – надменный $r = 0,52^*$ ($p < 0,001$) и др.).

В процессе дистанционного обучения испытуемые проявили чувство ценности и значимости собственного «Я» по сравнению с другими с одновременным переживанием страдания. Это может говорить об имеющихся установках в отношении собственных диагнозов, особенностей здоровья, в отношении других лиц, имеющейся установкой на сравнения себя с другими и связанным с этим чувством превосходства над другими. Такое специфическое превосходство может выражаться в установках с позиции психологии жертвы: «Мне труднее, чем им», «У них есть возможности, а у меня нет», «Они здоровые, а я нет» и т.д. Такие установки могут приводить к раздуванию чувства собственной значимости, но при этом испытуемые проживают тяжелые чувства уныния и печали. Также мы связываем обнаруженную корреляционную связь показателей страдания с презрением, ростом презрения к себе в ходе выполнения трудных задач учебной деятельности у студентов с ограниченными возможностями в процессе дистанционного обучения. Рост презрения к себе в связи с неудачами в ходе дистанционной учебно-профессиональной деятельности может приводить к обесцениванию уже существующих успехов, достижений, побед.

Анализируя содержание корреляционных связей, мы обнаружили у студентов с ограниченными возможностями взаимосвязь показателей эмоциональной сферы страдания со страхом. Переживания уныния, печали, сломленности имеют тесную связь с переживанием напуганности и боязливости. Чем выше уровень уныния, печали, сломленности, тем выше показатели страха: напуганности и боязливости – в процессе осуществления текущей деятельности. Это может указывать на то, что новые условия осуществления учебно-профессиональной деятельности воспринимались респондентами как ситуация, в которой чувство безопасности, стабильности, спокойствия поставлено под угрозу. Традиционный формат обучения для студентов с ограниченными возможностями сменился на дистанционный, а отсутствие опыта и возникшие проблемы вызвали чувство страдания.

Печаль, уныние вследствие ожидания неудачи повышают уровень переживания страха в дости-

жении намеченных целей. Можно предположить, что когнитивная оценка собственных действий в процессе дистанционного обучения активизирует у студентов эмоцию страха не освоить учебный материал, возникновения технических проблем с интернетом, что в свою очередь усиливает переживания, печаль и уныние. Напомним, что выборка исследуемых – студенты, имеющие ограничения, то есть уже определенный жизненный опыт, связанный с проживанием эмоций боли и страха. Таким образом, проживание эмоций страха становятся для респондентов условными стимулами, напоминающими о прожитых чувствах, связанных с принятием диагноза, трудностями адаптации. Вынужденная изоляция, необычность, несоответствие привычному являются источниками активизации эмоций страдания и связанных с ними страхов.

Анализ корреляционных взаимосвязей показал, что обнаруженная положительная связь показателя эмоциональной сферы «страдание» с показателем эмоциональной сферы «стыд» (унылый – робкий $r = 0,62^*$ ($p < 0,001$), унылый – стыдливый $r = 0,55^*$ ($p < 0,001$), сломленный – стыдливый $r = 0,73^*$ ($p < 0,001$) и др.), указывает на то, что возрастание интенсивности переживания страдания в исследуемой выборке испытуемых сопровождается одновременным ростом переживания застенчивости, робости, стыдливости. Чем выше уровень уныния, печали, сломленности, тем выше показатели застенчивости, робости, стыдливости в процессе осуществления текущей деятельности. Мы объясняем это тем, что условия дистанционного обучения, объем заданий для самостоятельного обучения, отсутствия прямого и непосредственного контакта с преподавателем, восприятия наставника как источника критики выполненных заданий активизируют чувство уязвимости «Я», переживание дискомфорта и застенчивости. Вместе с чувствами застенчивости и робости испытуемые переживают эмоцию печали и уныния.

Можно говорить о том, что студенты с ограниченными возможностями в процессе дистанционного обучения воспринимают критику или принятие своих действий как критику своей личности, что ведет к некоторой озабоченности вопросом выстраивания коммуникативных связей, процесса общения, взаимодействия с другими. Таким образом, фрустрированная потребность в общении с другими участниками образовательного процесса может активизировать переживания застенчивости, робости и стыдливости. Испытуемые оценивают свои действия как неправильные, вследствие чего испытывают чувства стыда. Стыд как эмоция в большей степени обращена в будущее, к гипотетической возможности оказаться в ситуации неуспеха и неудачи, что может вести

к снижению самооценки, изменению восприятия целостности и благополучия собственного «Я».

Положительная корреляционная взаимосвязь таких показателей эмоциональной сферы, как страдание и вина указывает на то, что чем выше уровень переживания страданий (уныния, печали, сломленности), тем выше уровень переживания вины (сожаления, виновности, раскаяния) в процессе осуществления текущей деятельности (унылый – сожалеющий $r = 0,67^*$ ($p < 0,001$), унылый – виноватый $r = 0,67^*$ ($p < 0,001$), печальный – виноватый $r = 0,64^*$ ($p < 0,001$), сломленный – виноватый $r = 0,64^*$ ($p < 0,001$) и др.). Мы объясняем это тем, что испытуемые этой выборки в процессе дистанционного обучения выполняли не все задания, некоторые не в полном объеме, что расценили как несоблюдение норм и правил учебно-профессиональной деятельности, проявление низкого уровня собственной ответственности. Также можно предполагать, что ситуация вынужденной изоляции воспринималась испытуемыми как наказание, что способствовало переживанию эмоций вины и страдания. Следует отметить, что переживание вины влечет за собой снижение самооценки и высокий уровень самокритики.

Показатели страдания имеют положительные значимые корреляционные связи с показателями переживания острых негативных эмоций (унылый – переживание негативных эмоций $r = 0,78^*$ ($p < 0,001$), печальный – переживание негативных эмоций $r = 0,76^*$ ($p < 0,001$), сломленный – переживание негативных эмоций $r = 0,89^*$ ($p < 0,001$)) и с показателями тревожно-депрессивных эмоций (унылый – тревожно-депрессивные эмоции $r = 0,73^*$ ($p < 0,001$), печальный – тревожно-депрессивные эмоции $r = 0,64^*$ ($p < 0,001$), сломленный – тревожно-депрессивные эмоции $r = 0,89^*$ ($p < 0,001$)), что отражает высокий уровень относительно устойчивых индивидуальных переживаний тревожно-депрессивного комплекса эмоций, опосредующих субъективное отношение к наличной ситуации.

Следует отметить, что такой показатель эмоциональной сферы, как робость отрицательно взаимосвязан с показателем удовлетворенности в период дистанционного обучения в связи с распространением новой коронавирусной инфекции (COVID-19) $r = -0,34^{***}$ ($p < 0,05$), что указывает на следующее: возрастание интенсивности субъективного переживания робости в исследуемой выборке сопровождается одновременным снижением уровня удовлетворенности процессом дистанционного обучения.

Таким образом, взаимосвязи показателей эмоциональной сферы по методике К. Изарда с пока-

зателями эмоциональной сферы по методике «Самочувствие в экстремальных условиях» Н. Водопьяновой не выявлены.

Выводы. Проведенный анализ диагностических данных, направленный на изучение и раскрытие корреляционных связей показателей эмоциональной сферы с удовлетворенностью дистанционно-образовательными технологиями студентов с ограниченными возможностями в период пандемии, позволил получить следующие результаты. Особые студенты ЗабГУ показали положительное эмоциональное состояние в период изоляции, что в основном связано с возможностью удовлетворения потребностей познания и проживания событий, учитывая новые обстоятельства жизни и обучения. Респонденты проявили сложный комплекс переживаемых эмоций на основе проживаемых учебно-профессиональных задач, их самостоятельного выполнения, новых учебных условий работы в онлайн-формате, проживания ситуаций без офлайн-взаимодействия с участниками образовательного процесса в дистанционном режиме.

Следует отметить, что респонденты настоящего исследования переживают эмоцию удивления как позитивное переживание, что мы связываем с открывшимися собственными личностными ресурсами и желанием успешно продолжить онлайн учебу. Несмотря на имеющиеся определенные трудности дистанционно-образовательных технологий, эти студенты открыли для себя новую грань своих личных возможностей в условиях изоляции. Более половины респондентов отметили для себя преимущества дистанционно-образовательных технологий, поскольку возникла возможность соблюдать режим труда и отдыха, отсутствия необходимости добираться до места учебы. Следует отметить, что удивление как эмоция помогало учащимся изменять свой эмоциональный фон в период онлайн-обучения, вследствие чего проявлялись гибкость и способность менять поведенческие стратегии, эффективно справляться с отрицательными эмоциями, не переживать их длительное время, оперативно организовывать свою деятельность и выполнять учебные задачи.

Одновременно с этим студенты с ограниченными возможностями проживали и чувство страдания в связи с возникающим сопротивлением сложившейся ситуации, что вызывало эмоцию гнева. Ситуация изолированности от процесса очного обучения, отсутствие возможности непосредственного общения с другими участниками образовательного процесса, вынужденная физическая, эмоциональная изоляция способствовали чувствам уныния, печали и сломленности. Отсутствие общения в процессе дистанционного обучения затрудняло выражение эмоций и чувств, самореализацию, переживание чувства принад-

лежности к обществу и рождало разочарование. В результате 36% респондентов были не удовлетворены дистанционным процессом получения образования, что привело к отсутствию личной заинтересованности продолжения обучения в онлайн-формате – в 25,4% случаях. Негативное влияние на обучение этих студентов оказали и нерешенные задачи доступности и предлагаемым формам изучения материала, а также существующим проблемам предоставления учителями своевременной помощи после изложения лекционного материала и на семинарских занятиях – в 23,5% случаях. Практически половина студентов с огра-

ничениями (49,4%) отметила сложность выполнения домашних заданий без разъяснения учителем.

Администрации ЗабГУ необходимо решить вопрос относительно мониторинга возникающих у студентов с ограниченными возможностями проблем в период дистанционно-образовательных технологий. Специалистам центра инклюзивного образования и психологической службы университета необходимо активизировать психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса нуждающейся в помощи студенческой молодежи с ограниченными возможностями, что будет способствовать снижению стрессовых ситуаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. COVID-19 education response // UNESCO. 2020. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/global-coalition> (дата обращения: 23.08.2021).
2. Wang G., Zhang Y., Zhao J., Zhang J., Jiang F. Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak // *Lancet*. 2020. Vol. 395, № 10228. P. 945–947. DOI: 10.1016/S0140-6736(20)30547-X.
3. Zhang W., Wang Y., Yang L. Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak // *Journal of Risk and Financial Management*. 2020. Vol. 13, №3. P. 1–6.
4. Praghlapati A. Covid-19 impact on students // *EdArXiv Preprints*. 2020. URL: <https://edarxiv.org/895ed/> (дата обращения: 23.08.2021). DOI: 10.35542/osf.io/895ed.
5. Cao W., Fang Z., How G., Han M., Xu X., Dong J., Zheng J. The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China // *Psychiatry Research* 2020. Vol. 287. Art. 112934. DOI: 10.1016/j.psychres.2020.112934.
6. Güzel P., Yildiz K., Esentas M., Zerengök D. «Know-how» to spend time in home isolation during COVID-19; restrictions and recreational activities // *International Journal of Psychology and Educational Studies*. 2020. Vol. 7, №2. P. 122–131.
7. Кохан С. Т., Виноградова Н. И., Грабовская Я. И. Диагностика познавательной сферы у студентов с аномальным зрением // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2020. Vol. 11, №1. P. 7–15. DOI: <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2020-1-7-15>.
8. El-Zraigat I., Alshammari M. The Psychological and Social Effects of COVID-19 Outbreak on Persons With Disabilities // *Canadian Social Science*. 2020. Vol. 16, №6. P. 6–13. DOI: <http://dx.doi.org/10.3968/11758>.
9. Menon S. Plans for special needs students // *Star Online*. 2019. URL: <https://www.thestar.com.my/news/education/2019/01/06/plans-for-special-needs-students/> (дата обращения: 23.08.2021).
10. Xiao C. A novel approach of consultation on 2019 novel coronavirus (COVID-19) – related psychological and mental problems: structured letter therapy // *Psychiatry Investigation*. 2020. Vol. 17, №2. P. 175–176.
11. Vinogradova N., Kokhan S. Resilience as a Basis for Psychological Safety of Students with Disabilities // *Advances in Economics, Business and Management Research*. 2020. Vol. 114. P. 551–554.
12. Попов В. И., Милушкина О. Ю., Скоблина Н. А., Маркелова С. В., Соколова Н. В., Дементьев А. А. Поведенческие риски здоровью студентов в период проведения дистанционного обучения // *Гигиена и санитария*. 2020. Т. 99 №8. С. 854–860. DOI: 10.47470/0016-9900-2020-99-8-854-860.
13. Кохан С. Т., Сарудейкина Ю. В. Организация дистанционного образования при COVID-19 студентов с сенсорными нарушениями // *Специальное образование XXI века: материалы междунар. науч. форума. Санкт-Петербург, 2021*. С. 126–130.
14. How COVID-19 impacts people with disabilities. Research shows people with disabilities are at risk for mental health problems // *American Psychological Association (APA)*. 2020. URL: <https://www.apa.org/topics/covid-19/research-disabilities> (дата обращения: 23.08.2021).
15. Killeen E., Hubka D. Working towards a coordinated national approach to services, accommodations and policies for post-secondary students with disabilities: ensuring access to higher education and career training: report to the National Educational Association of Disabled Students. Ottawa: NEADS, 1999. 531 p.
16. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 336 с.
17. Изард К. Психология эмоций. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 733 с.
18. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Москва: Смысл: Академия, 2005. 352 с.
19. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 512 с.
20. Столин В. В. Самосознание личности. Москва: Изд-во МГУ, 1983. 201 с.
21. Щадилова И. С. Организация коммуникативных связей в вузе по дисциплине «физическая культура» в условиях режима социальной самоизоляции // *Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта*. 2020. №4. С. 522–527.

22. Тищенко А.С. Влияние пандемии на экономику образования // Экономическое развитие России. 2020. Т. 27, №5. С. 90–97.

REFERENCES

1. COVID-19 education response. *UNESCO*. 2020. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition> (accessed 23.08.2021)
2. Wang G., Zhang Y., Zhao J., Zhang J., Jiang F. Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *Lancet*, 2020, vol. 395, no. 10228, pp. 945–947. DOI: 10.1016/S0140–6736 (20) 30547-X.
3. Zhang W., Wang Y., Yang L. Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 2020, vol. 13, no. 3, pp. 1–6.
4. Praghlapati A. Covid-19 impact on students. *EdArXiv Preprintd*, 2020. URL: <https://edarxiv.org/895ed/> (accessed 23.08.2021). DOI: 10.35542/osf.io/895ed.
5. Cao W., Fang Z., How G., Han M., Xu X., Dong J., Zheng J. The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 2020, vol. 287, art 112934. DOI: 10.1016/j.psychres.2020.112934.
6. Güzel P., Yildiz K., Esentas M., Zerengök D. «Know-how» to spend time in home Isolation during COVID-19; restrictions and recreational activities. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 2020, vol. 7, no. 2, pp. 122–131.
7. Kokhan S.T., Vinogradova N.I., Grabovskaya Ya.I. Cognitive sphere diagnostics in visually impaired students. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2020, vol. 11, no. 1, pp. 7–15. DOI: <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2020-1-7-15>.
8. El-Zraigat I., Alshammari M. The psychological and social effects of COVID-19 outbreak on persons with disabilities. *Canadian Social Science*, 2020, vol. 16, no 6, pp. 6–13. DOI: <http://dx.doi.org/10.3968/11758>.
9. Menon S. Plans for special needs students. *Star Online*, 2019. URL: <https://www.thestar.com.my/news/education/2019/01/06/plans-for-special-needs-students/> (accessed 23.08.2021).
10. Xiao C. A novel approach of consultation on 2019 novel coronavirus (COVID-19) – Related psychological and mental problems: structured letter therapy. *Psychiatry Investigation*, 2020, vol. 17, no. 2, pp. 175–176.
11. Vinogradova N., Kokhan S. Resilience as a basis for psychological safety of students with disabilities. *Advances in Economics, Business and Management Research*, 2020, vol. 114. pp. 551–554.
12. Popov V.I., Milushkina O. Yu., Skoblina N.A., Markelova S.V., Sokolova N.V., Dementev A.A. Behavioral health risks for students during distance education. *Hygiene and Sanitation*, 2020, vol. 99, no. 8, pp. 854–860. DOI: 10.47470/0016-9900-2020-99-8-854-860. (In Russ.).
13. Kokhan S.T., Sarudeykina Y.V. Organization of distance education for COVID-19 students with sensory impairments. *Special education of the XXI century: proceedings of the international. sci. forum*. Saint Petersburg, 2021, pp. 126–130. (In Russ.).
14. How COVID-19 impacts people with disabilities: research shows people with disabilities are at risk for mental health problems. *American Psychological Association (APA)*. 2020. URL: <https://www.apa.org/topics/covid-19/research-disabilities> (accessed 23.08.2021)
15. Killeen E., Hubka D. *Working towards a coordinated national approach to services, accommodations and policies for post-secondary students with disabilities: Ensuring access to higher education and career training: report to the National Educational Association of Disabled Students*. Ottawa, NEADS, 1999, 531 p.
16. Vodopyanova N.E. *Stress psychodiagnostics*. Saint Petersburg, Piter, 2009, 336 p. (In Russ.).
17. Izard K. *Psychology of emotions*. Saint Petersburg, Piter, 2013, 733 p. (In Russ.).
18. Leontiev A.N. *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow, Sense, Academy, 2005, 352 p. (In Russ.).
19. Rubinstein S.L. *Being and consciousness. Man and the world*. Saint Petersburg, Piter, 2002, 512 p. (In Russ.).
20. Stolin V.V. *Self-awareness of personality*. Moscow, MSU Publ., 1983, 201 p. (In Russ.).
21. Shchadilova I.S. Organization of communication relations at the university following the discipline «physical culture» under the conditions of the mode of social self-insulation. *Scientific notes of P.F. Lesgaft University*, 2020, no. 4, pp. 522–527. (In Russ.).
22. Tishchenko A. S. Effect of the pandemic on the education economy. *Economic development of Russia*, 2020, vol. 27, no. 5, pp. 90–97. (In Russ.)

Информация об авторах

Плотникова Маргарита Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии, Забайкальский государственный университет (Российская Федерация, 672039, Чита, ул. Александро-Заводская, д. 30, e-mail: margo2978@mail.ru). ORCID 0000-0003-2432-2138

Кохан Сергей Тихонович – кандидат медицинских наук, доцент, директор Регионального центра инклюзивного образования, Забайкальский государственный университет (Российская Федерация, 672039, Чита, ул. Александрo-Заводская, д. 30, e-mail: ispsmed@mail.ru). ORCID 0000-0003-1792-2856

Сарудейкина Юлия Владимировна – магистрант социологического факультета, Забайкальский государственный университет (Российская Федерация, 672039, Чита, ул. Александрo-Заводская, д. 30, e-mail: sarudeikina.yuly@mail.ru). ORCID 0000-0002-0871-1646

Статья поступила в редакцию 29.11.2021.

После доработки 24.12.2021.

Принята к публикации 18.01.2022.

Information about the author

Margarita Yu. Plotnikova – Candidate of Psychology Sciences, Associate Professor, Department of Theoretical and Applied Psychology, Transbaikal State University (30, Aleksandro-Zavodskaya Str., Chita, 672039, Russian Federation, e-mail: margo2978@mail.ru). ORCID 0000-0003-2432-2138

Sergey T. Kokhan – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Director, Regional Center for Inclusive Education, Transbaikal State University (30, Aleksandro-Zavodskaya Str., Chita, 672039, Russian Federation, e-mail: ispsmed@mail.ru). ORCID 0000-0003-1792-2856

Yulia V. Sarudeykina – master's student, Faculty of Sociology, Transbaikal State University (30, Aleksandro-Zavodskaya Str., Chita, 672039, Russian Federation, e-mail: sarudeikina.yuly@mail.ru). ORCID 0000-0002-0871-1646

The paper was submitted 29.11.2021.

Received after reworking 24.12.2021.

Accepted for publication 18.01.2022.

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-17
УДК 378.147
Оригинальная научная статья

Оценка эффективности групповой работы в вузе

Т. А. Рахимова

*Томский государственный архитектурно-строительный университет
Томск, Российская Федерация
e-mail: tat-rachimova@yandex.ru*

И. П. Касека

*Томский государственный архитектурно-строительный университет
Томск, Российская Федерация
e-mail: kaseka1966@mail.ru*

Аннотация. Групповая работа в вузе может способствовать заметному росту успеваемости студентов, способности рассуждать и мотивировать на дальнейшее овладение языком. Достижение таких результатов напрямую зависит от вклада каждого студента. Такие стратегии поддержки групповой работы, как распределение ролей, групповые контракты, анонимные оценки и рейтинги, призваны поощрять активное участие студентов. Цель исследования – раскрыть восприятие студентами групповой работы в целом и эффективность стратегий поддержки в частности. В группах, использующих стратегии поддержки, проведено углубленное интервью. Студенты как в высоко-, так и низкоэффективных группах жаловались на неравный вклад, отдавая должное социальной поддержке, оказываемой членами групп. Студенты, набравшие высокие баллы по результатам тестов, признавали преимущества групповой работы независимо от общего уровня эффективности их групп, в то время как студенты с более низкими баллами воспринимали групповую работу как трудоемкую «напряженную работу» с небольшой когнитивной пользой. Анонимные комментарии сокурсников лишь незначительно отличались между группами с высокими и низкими показателями. Числовые оценки действительно коррелировали с общей эффективностью группы. Тем не менее студенты в группах с более низкой успеваемостью строже оценивали одноклассников, в то время как студенты в группах с более высокой успеваемостью были щедрее в своих оценках менее успешных студентов. Научная новизна заключается в подходе к изучению групповой работы в вузе с точки зрения студентов с привлечением зарубежного опыта и на основе идей, методик и технологий российских и зарубежных ученых. В результате исследования определено, что студенты разного уровня подготовки по предмету воспринимают групповую работу как ценный опыт, положительно влияющий на процесс обучения. Избранные стратегии поддержки показали разную степень эффективности.

Ключевые слова: групповая работа, оценивание, стратегии поддержки, мнение студентов, успеваемость

Для цитирования: Рахимова Т. А., Касека И. П. Оценка эффективности групповой работы в вузе // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №4. С. 163–173. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-17>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-17
Full Article

The efficiency assessment of group work at the university

Rakhimova, T. A.

Tomsk State University of Architecture and Building
Tomsk, Russian Federation
e-mail: tat-rachimova@yandex.ru

Kaseka, I. P.

Tomsk State University of Architecture and Building
Tomsk, Russian Federation
e-mail: kaseka1966@mail.ru

Abstract. Group work at a university can lead to a noticeable growth of students' progress in studies, the ability to reason and motivate for further language mastering. The achievement of such results is directly dependent on each student contribution. Group support strategies such as role assignments, group contracts, anonymous grades and ratings are designed to encourage active student participation. The study objective is to reveal the students' perception of group work in general and the effectiveness of support strategies in particular. In-depth interviews were carried out in groups using support strategies. Students complained unequal contributions paying tribute to the social support provided by group members in both high- and low-performing groups. The students who scored high on the test results recognized the group work benefits regardless the overall performance of their groups, while students with lower scores perceived the group work as time-consuming «hard work» with little cognitive benefit. Anonymous comments from fellow students differed slightly between the high and low scoring groups. The numerical scores did indeed correlate with the group's overall performance. However, students in groups with the lower academic performance evaluated their classmates more rigorously, while students in higher performing groups were more generous in their ratings for less successful students. Scientific novelty lies in the approach to research group work at the university from the view point of students involving foreign experience and based on ideas, methods and technologies of Russian and foreign scientists. As a study result, it was determined that students of different levels of the subject training perceive group work as a valuable experience that has a positive effect on the learning process. The selected support strategies have shown the effectiveness varying degrees.

Keywords: group work, assessment, support strategies, student opinion, academic performance

Citation: Rakhimova, T. A., Kaseka, I. P. [The efficiency assessment of group work at the university]. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 4, pp. 163–173. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-17>

Введение. Тенденции развития современного образования [1] включают взаимодействие со сверстниками (далее именуемого «групповой работой») в образовательный процесс вуза, поскольку оно предоставляет студентам возможность практиковать научные рассуждения, критическое мышление, коммуникацию и навыки решения проблем, что может способствовать росту учебных достижений [2; 3]. Наглядное свидетельство эффективности групповой работы представлено педагогами в работах об обучении в сотрудничестве [4–8], командно-ориентированном обучении [9–11], взаимном обучении [12], SCALE-UP [13] и POGIL [14]. Все эти методы групповой работы поощряют студентов к формированию собственного понимания научных концепций посредством дискуссий и обсуждения со своими сверстниками. Групповая работа также обеспечивает основу для социального соревнования, социального обучения и социаль-

ного познания. Студенты, работающие в малых группах, могут добиться успехов в плане учебных достижений, мотивации и самооффективности в результате этого соревнования [15].

Постановка задачи. Планируя усовершенствовать обучение студентов с помощью групповой работы, мы реализовали стратегии поддержки динамики групповой работы с большой выборкой студентов, имеющих разный уровень базовой подготовки и мотивации. В ранее проведенном исследовании продемонстрировано, что групповые занятия приносят пользу студентам с разным уровнем успеваемости [16].

Управление динамикой для успешного выполнения групповой работы отнимает у преподавателей много времени. Мы предположили, что изучение восприятия студентами групповой работы может дать представление о том, какие трудоемкие стратегии поддержки (например, распределение

ролей, групповые контракты, взаимные оценки в середине и конце семестра и итоговые оценки сверстников) студенты используют эффективно. Мы также надеялись, что описание восприятия групповой формы работы студентами высокоэффективных групп может дать представление о важнейших функциях, которые необходимо развивать и улучшать во всех группах. Поскольку настоящее исследование является преимущественно наблюдательным и направлено на характеристику восприятия студентами групповой работы, в стратегиях поддержки, разработанных для мониторинга и улучшения группового взаимодействия в студенческой группе, использовалось параллельное планирование и смешанные методы [17].

Методика и методология исследования. В рамках образовательного процесса для проведения исследования было принято несколько интегрированных теоретических основ. Теория социальной взаимозависимости [18] является особенно полезной теоретической основой, поскольку она описывает основные переменные, опосредующие эффекты сотрудничества, включая мотивационные, социальные и когнитивные аспекты. Для настоящего исследования особое значение имеют следующие пять элементов теории взаимозависимости: положительная взаимозависимость, учет личного вклада (индивидуальная ответственность), активное взаимодействие (поддержка), межличностные и социальные компетентности (навыки социального обучения), групповые процессы (процедурная поддержка).

Преподаватели играют важную роль в реализации переменных, необходимых для этих аспектов

социальной взаимозависимости во время групповой работы, и студенты выражают большую удовлетворенность групповой работой, когда их преподаватели используют стратегии поддержки для оценки и поощрения группового сотрудничества [19]. Рекомендуемые стратегии поддержки для содействия эффективному сотрудничеству включают распределение ролей, групповые контракты, взаимные оценки и рейтинги сокурсников, которые измеряют вклад каждого в общую работу группы.

Кроме того, мы использовали идеи педагогики сотрудничества [19; 20] и проблемного обучения [21; 22], такие как развитие творческих и исполнительских способностей, активизация познавательной деятельности студентов, личностный подход, трудной цели, свободного выбора, самоанализа, интеллектуального фона группы, коллективного творческого воспитания и др. Также были исследованы некоторые технологии и методики изучения общественного мнения и оценки моделей взаимодействия в группах, элементы которых использованы в исследовании [23–25].

Планирование исследования. Характеристика восприятия студентами групповой работы получена с помощью интервью и письменных комментариев, представленных в опросах для взаимной оценки. Мы также сравнили интервью, комментарии и числовые оценки однокурсников, полученные от студентов разного уровня успеваемости, который мы определили, используя количественные данные из оценок курса. В таблице 1 приведены основные вопросы нашего исследования и источники данных, используемые для ответа на каждый вопрос.

Таблица 1. Вопросы исследования и источники данных
Table 1. Research questions and data sources

Вопросы исследования	Источники данных	
	Качественные	Количественные
Различается ли общее восприятие групповой работы высокоэффективными (первые 50% по групповым заданиям и тестам с упорядоченным ранжированием) и низкоэффективными группами (следующие 50%)? Различается ли ее восприятие студентами с высокой успеваемостью (первые 33%, используя рейтинговые итоговые оценки курса) и с низкой (последние 33%)?	Интервью, проведенные со студентами с высокими и низкими баллами в высоко- и низкоэффективных группах	Общие баллы для группы и баллы индивидуального тестирования
В какой степени студенты используют стратегии групповой поддержки (например, роли, групповой контракт и оценивание сокурсниками) для передачи обратной связи своим одногруппникам?	Интервью, проведенные со студентами с высокими и низкими баллами в высоко- и низкоэффективных группах	Общие баллы для группы и баллы индивидуального тестирования
Отличается ли частота отчетов студентов о пяти элементах теории социальной взаимозависимости в высоко- и низкоэффективных группах?	Анализ категорий и тем, преобладающих в комментариях сокурсников	Сравнение частоты категорий и тем в комментариях при проведении тестирования в середине семестра (формирующее) и в конце семестра (итоговое)
В какой степени оценки и комментарии сокурсников различаются в высоко- и низкоэффективных группах, а также у студентов с высокими и низкими баллами в этих группах?	Сравнение комментариев, оставленных сокурсниками по результатам оценки в середине и в конце семестра	Сравнение баллов, выставленных сокурсниками при оценке в середине и в конце семестра

Большинство студенческих групп, как высокоэффективных (А), так и низкоэффективных (В) (рис. 1), состояли из участников с высокими, средними и низкими баллами и классифицировались как гетерогенные (нижний ряд), всего 51/58

групп. Гораздо меньшее количество групп (7/58) были однородными (верхний ряд) и состояли либо из всех студентов с высокими (две группы), из всех средних (одна группа), либо из всех студентов с низкими баллами (четыре группы).

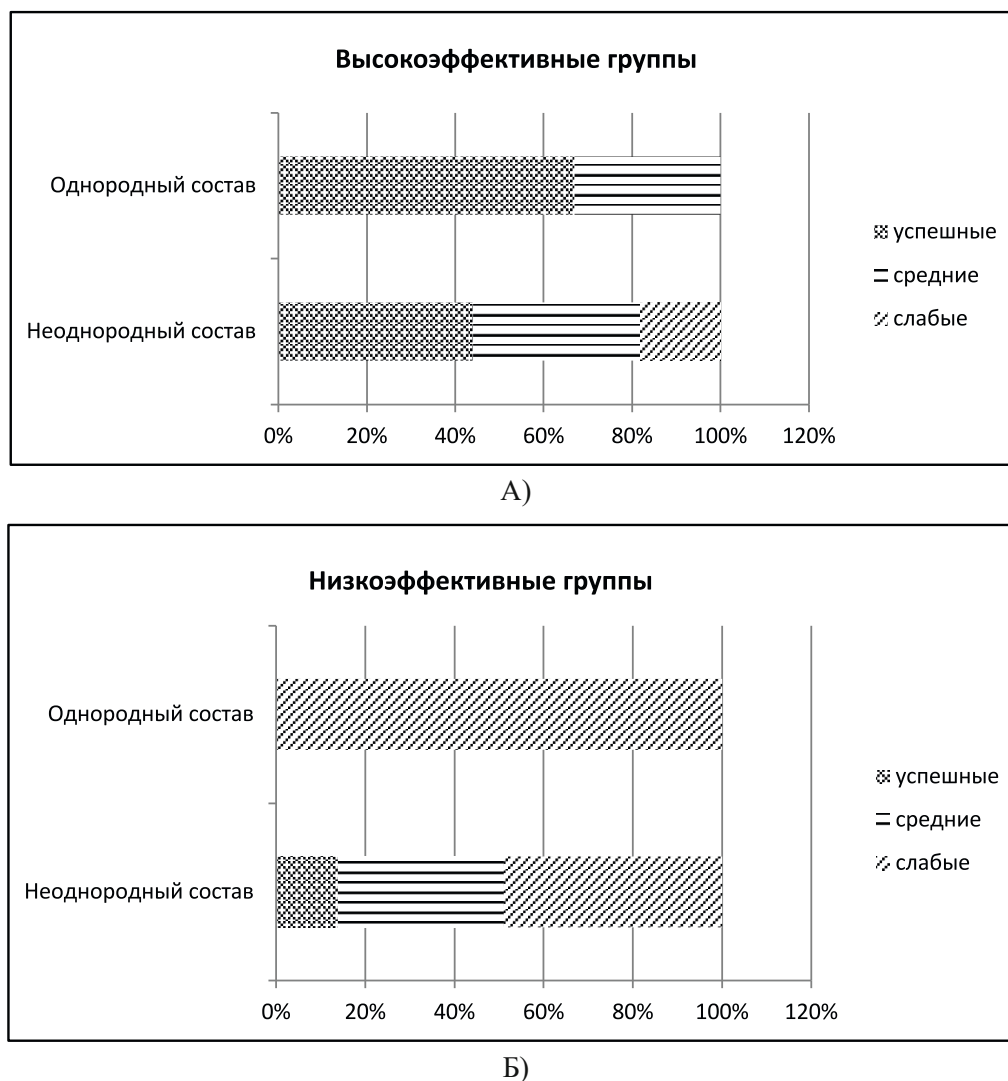


Рис. 1. Состав групп с высокой и низкой успеваемостью
Fig 1. Composition of high and low performing groups

Учебная установка. Мы изучили успеваемость и групповую работу 246 студентов, обучающихся на строительном факультете ТГАСУ. Курс иностранного языка включает два 75-минутных занятия в неделю и состоит из трех различных блоков содержания. Аудиторное время было посвящено представлению основного содержания, а индивидуальные и групповые занятия, проводимые один раз в неделю, требовали от студентов применения содержания в конкретных ситуациях. Индивидуальные задания включали онлайн-опросы, письменные задания для подготовки к групповой работе, тематические тесты и заключительный модульный тест.

Групповая работа предполагала заполнение рабочих листов для структурирования или систематизации знаний по содержанию (например, рисование схем и таблиц, поиск соответствующих ресурсов на веб-сайтах), а также внеаудиторные групповые проекты, которые требовали от студентов применения полученных знаний. Кроме того, после индивидуального выполнения модульных тестов члены группы совместно ответили на одни и те же тестовые задания еще раз, чтобы получить общую оценку группового тестирования.

Групповые мероприятия разработаны для построения социального взаимодействия посредством установления сроков представления инди-

видуальной работы до начала групповой, начальных действий, которые выстраивали взаимопонимание и выставление оценок, подчеркивающих достижение общих целей.

Формирование групп и стратегии поддержки.

В течение второй недели семестра преподаватель попросил студентов разделить на группы по четыре или пять человек, в результате чего 58 групп выполняли групповые задания и тесты вместе в течение оставшейся части семестра.

Преподаватель не определял состав группы из-за отсутствия консенсуса в научно-педагогической литературе по вопросу наиболее эффективных условий формирования групп, а также потому, что автономный состав группы сводил к минимуму логистические и практические проблемы в администрировании курса (то есть решение индивидуальных запросов группы) и недовольство студентов (например, просьба сменить группу или сесть в передней части аудитории). Студенты назначают себе разные роли в своих группах для повседневной деятельности: менеджер, исследователь, секретарь и «писарь». Менеджер поддерживал групповые процессы во время обсуждений (то есть тайм-менеджмент, сбор идей у всех, выступление от имени группы); исследователи собирали для группы дополнительные идеи из аудиторных заметок и интернета; секретари подводили итоги обсуждений и отправляли групповые рабочие листы; «писари» создавали диаграммы и рисунки на рабочих листах. В начале и в течение семестра преподаватель проводил консультации, чтобы напомнить группам о смене ролей, пытаясь сбалансировать степень участия каждого члена группы. Преподаватель также создал гугл-таблицы, где можно было записать назначенные роли каждого студента.

В течение семестра группам была предоставлена возможность продуктивного взаимодействия и урегулирования конфликтов. В начале семестра группы заключали контракты, в которых они устанавливали цели, основные правила (например, штрафы за отказ от участия) и каналы связи. В середине семестра группам было предложено пересмотреть и повторно представить свои контракты, если это необходимо, и заполнить анонимный онлайн-опрос, чтобы предоставить друг другу обратную связь в середине курса. Студенты также прошли онлайн-опрос по окончании курса, чтобы оценить вклад каждого члена группы. Эти опросы включали восемь вопросов, в которых студентам предлагалось оценить подготовку, участие, сотрудничество, коммуникабельность и результативность отдельных членов группы во время групповой работы. Студенты оценили каждого члена команды по четырехбалльной шкале за каждый вопрос (1 – неприемлемая работа, я бы уво-

лил этого человека; 2 – необходимо улучшение; 3 – хорошо, оправдал или превзошел все ожидания; 4 – отлично, редкость). Кроме того, студентов попросили предоставить анонимные письменные комментарии и дать оценку (0–100) индивидуального вклада каждого члена группы.

Существуют проблемы, связанные с определением усилий и уровня достижений отдельных студентов во время выполнения групповых заданий. На типичных групповых занятиях все члены группы работают вместе, и все члены группы получают одинаковую оценку за итоговый результат. Если уровень вклада членов группы различается, то общий балл может не точно отражать индивидуальные усилия или результаты. Одним из решений является сбор информации о вкладе каждого члена группы с использованием количественных оценок, а также корректировка итоговых оценок с учетом пассивных участников [26].

Сбор и анализ количественных данных. Для сравнения отдельных студентов и групп использовались три различных показателя. Во-первых, мы рассчитали уровни эффективности группы на основе рейтингового оценивания заданий, усредненных групповых баллов по итогам тестирования. С целью сравнения результатов работы разных групп мы ранжировали задания внутри каждого блока. Для определения достаточного количества групп с целью статистического анализа мы ранжировали группы на основе среднего группового балла. Группы с рейтингом выше среднего были классифицированы как высокоэффективные группы ($n = 28$), в то время как группы, набравшие меньше среднего, отнесены к группам с более низкими показателями ($n = 30$). Разделение групп на высокоэффективные и низкоэффективные позволило нам выбрать сбалансированное количество интервьюируемых и сравнить восприятие студентами изучаемой формы работы.

Во-вторых, мы использовали итоговые оценки за курс, чтобы разделить студентов на категории с более высокими, средними и низкими баллами. 33% студентов, получивших наивысшие баллы, отнесены к категории с высокими баллами ($n = 82$), 33% студентов – к категории со средними баллами ($n = 82$) и 33% студентов – к категории с низкими баллами ($n = 82$). Это позволило нам быстро выделить студентов для интервью, чтобы ответить на вопрос 1, который сравнивал восприятие групповой работы студентами с более высокими, средними и низкими баллами, и вопрос 2, который касался использования групповых стратегий поддержки. Распределение студентов с высокими, средними и низкими баллами показано на диаграмме 1. Восемьдесят семь процентов групп составляли студенты с разными уровнями баллов (разнородные). Все высокоэффективные группы включали по крайней

мере одного студента с более высокими оценками, в то время как только 9 из 30 групп с низкой успеваемостью включали по крайней мере одного или двух студентов с более высокими оценками.

Вопрос 4 нашего исследования: служат ли числовые оценки сверстников количественной мерой восприятия студентами членов своей группы, потребовал использования средних оценок для сравнения высокоэффективных и низкоэффективных групп, а также студентов с высокими и низкими баллами в этих группах. Чтобы исследовать влияние работы группы, мы использовали модель случайных эффектов, способная контролировать дисперсию, связанную со случайными факторами, которые могут возникнуть во время взаимодействия между студентами и группами [27; 28]. Используя модель случайных эффектов для студентов в разных группах, мы контролировали влияние различных взаимодействий студентов, связанных с групповыми переменными. В нашей модели мы использовали разницу между групповыми и индивидуальными оценками в качестве зависимой переменной, а уровни эффективности группы в качестве фиксированных эффектов. Для определения соотношения оценок сокурсников и результатов отдельных тестов мы применяли парный *t*-критерий. Оценочный балл студента использовался как независимая переменная, а баллы отдельных тестов – как зависимая переменная [16].

Результаты исследования. *Результаты использования стратегий поддержки групповой работы.* Кроме ответа на основной вопрос исследования, мы пытались выявить/определить степень корреляции утверждений, сделанных в интервью, с комментариями к оценке сокурсников. Мы предполагали, что комментарии дадут нам представление об использовании стратегий поддержки. Триангуляция полученных данных позволяет уточнить результаты.

Студенты из 58 групп представили 1 341 запись (оценка + комментарий) в середине и конце семестра. 120 записей без комментария представили 26 студентов, 7 из которых имели высокие баллы, 9 – низкие, 10 – средние. Большинство студентов, не оставивших комментариев, были из высокоэффективных групп.

Мы проанализировали 1 221 комментарий, чтобы понять, какие советы / мотивы / высказывания использовали сокурсники для улучшения динамики и эффективности работы группы. Поскольку студенты могли выражать отношение к деятельности одноклассников, комментарии были распределены по трем категориям: положительные, отрицательные и нейтральные. Большинство студентов высоко оценили социальную и когнитивную поддержку. Семь респондентов (4 из высокоэффективных групп, 3 из низкоэф-

фективных) отметили социальные и когнитивные преимущества групповой работы.

Стратегии поддержки не воспринимаются студентами как важные и полезные. Распределение и смена ролей проводились чаще всего формально. Некоторые группы сочли это бесполезным. Другие сообщили, что использовали эту стратегию для борьбы с неорганизованностью и пассивностью.

Групповой контракт студенты описывали как очередное задание, которое необходимо выполнить. Студенты воспринимали групповой контракт как действительно полезный в процессе определения способов общения: создание общих чатов, рассылки и т.п. Восприятие ценности групповой деятельности студентами с высокими и низкими баллами различается. Трое из семи опрошенных студентов с высокими баллами (2 из высокоэффективных и 1 из низкоэффективной групп) отметили, что групповая работа имеет решающее значение для их обучения и предоставляет возможность применения полученных навыков. Шестеро из семи опрошенных с более низкими баллами склонны воспринимать групповые занятия как трудоемкие.

Высоко- и низкоэффективные группы оставили похожие комментарии по поводу оценок сокурсников. Мы проанализировали частоту положительных, отрицательных и нейтральных комментариев. Выявлено, что статистически значимая связь между уровнем группы и тенденциями положительных, отрицательных и нейтральных комментариев отсутствует.

Вторая наиболее распространенная идея комментариев касалась поддержки когнитивного обучения, предоставляемой одноклассникам (23% комментариев). Студенты оценили аспекты стимулирующих взаимодействий, которые усилили социальный конструктивизм: активное участие в диалогах, высказывание суждений, опора на понимание. Степень упоминания поддержки в обучении незначительно различалась в высокоэффективных и низкоэффективных группах при сравнении средней и конечной точек опроса.

Третья по частоте идея касается студентов, обеспечивающих процедурную поддержку (17%). Статистическая разница в высокоэффективных и низкоэффективных группах не наблюдалась. Процедурная поддержка включала помощь в планировании и выполнении действий/шагов для выполнения задания.

Четвертая идея связана с навыками социально-го/межличностного общения (9%). Частота упоминания различалась в середине и конце семестра в высокоэффективных и низкоэффективных группах.

Влияние групповой работы на индивидуальную успеваемость в группах. Мы сравнили разницу в средних баллах между результатами групповых

и индивидуальных тестов, чтобы понять, каково влияние групповой работы на индивидуальное обучение. Результаты использования модели случайных эффектов показывают, что уровни производительности группы повлияли на разницу в баллах между индивидуальными и групповыми тестами. Группы с высокой и низкой эффективностью фактически уменьшили разницу в средних баллах между групповым и индивидуальным тестом. Влияние уровня результативности группы на разницу средних баллов индивидуальных и групповых тестов является значительным

(рис. 2). Предполагается, что разница в средних баллах высокоэффективных групп выше, чем в низкоэффективных группах. Средние оценки в группах с высокой эффективностью выше, чем в группах с низкой эффективностью.

Различия в показателях высокоэффективных и низкоэффективных групп значительно снизились. Однако высокоэффективные группы продемонстрировали большее сокращение (43,7%) разрыва в результатах обучения между отдельными членами группы по сравнению с низкоэффективными группами (25,3%).

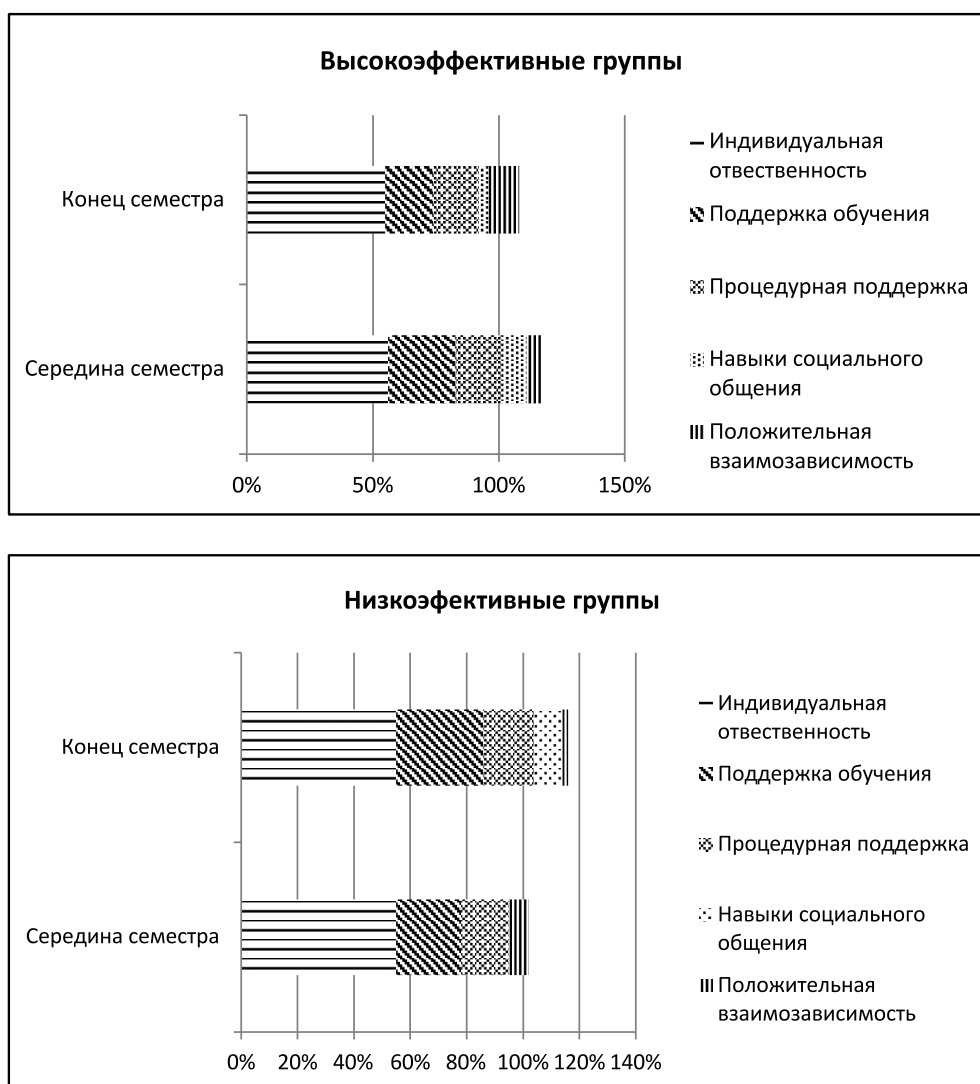


Рис. 2. Сравнение частотности пяти наиболее популярных идей, представленных в виде анонимных комментариев к оценкам сокурсников

Fig 2. Comparison of the frequency of the five most popular ideas presented in the form of anonymous comments to the grades of fellow students

Группы студентов были разделены на высокоэффективные ($n = 28$) и низкоэффективные ($n = 30$) на основании оценок в порядке ранжирования и средних результатов групповых тестов. В общей сложности

1 221 комментарий сокурсников был закодирован с использованием 21 категории. Каждое число (%) на диаграмме 2 рассчитывается как частота кода / общее количество отправленных комментариев (рис. 3).

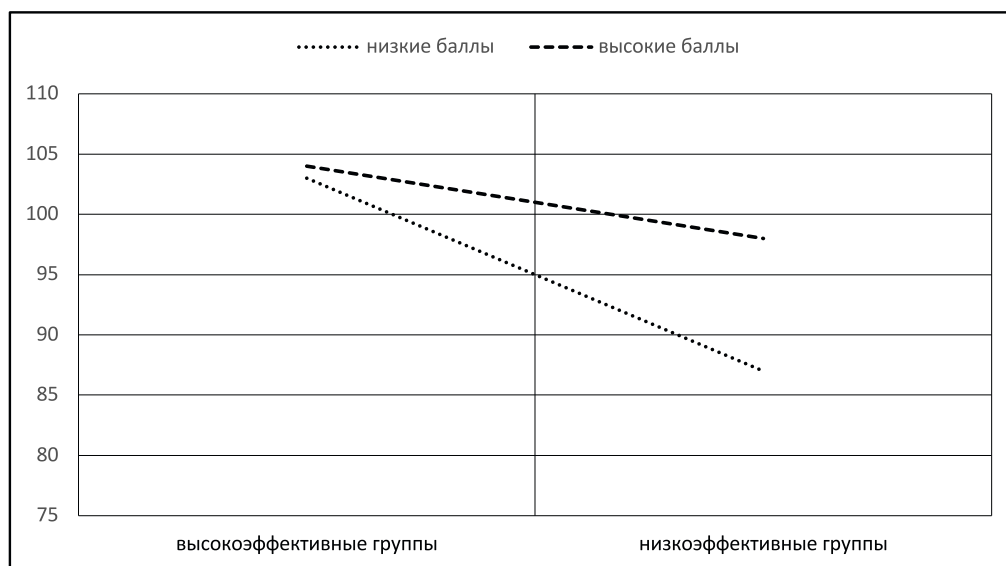


Рис. 3. Рейтинги коллегиальной оценки и работа группы
Fig 3. Peer review ratings and group work

Средние баллы (из 100), которые студенты выставили при оценке сокурсников, различались для групп с высокой и низкой успеваемостью. Средняя оценка для всех студентов в группах с высокой успеваемостью была выше, чем у студентов в группах с низкой успеваемостью. Студенты с более низкими баллами получали более высокие средние оценки сокурсников, когда они находились в группах с высокой успеваемостью, чем в группах с низкой успеваемостью. Те, кто набрал больше баллов, получили относительно одинаковые оценки одногруппников в обеих группах с высокими показателями и с низкими показателями.

Выводы. В этом исследовании мы обнаружили, что студенты всех уровней подготовки положительно оценили групповую работу по разным причинам, помимо того, что она полезна для их обучения. В ходе собеседований со студентами мы заметили, что только один из семи студентов с низкими баллами и трое из семи с высокими баллами считают групповую работу и проведенные учебные мероприятия полезными для их успеваемости. Студенты с более низкими оценками отметили, что они считают групповую работу полезной прежде всего как зону комфорта или как стимул для них пойти на занятия и пообщаться с друзьями в группе.

Научная новизна исследования заключается в подходе к изучению групповой работы в вузе с точки зрения студентов и особом внимании к мотивационным, социальным и когнитивным аспектам. Мотивация и социальное познание являются

важными медиаторами групповой работы [9]. Качество взаимодействия между членами группы как критерий ее формирования может иметь более предсказуемое значение для результатов обучения, чем группировка по способностям. Поэтому важно учитывать, что отношения, мотивация или личностные качества отдельного студента могут служить лучшим предиктором успеха работы группы, чем когнитивные способности [29; 30]. Студенты, которые демонстрируют более высокий уровень комфорта с членами своей группы, достигают более высоких результатов в обучении, тогда как более низкие достижения в обучении наблюдаются в группах с одним или двумя чрезмерно активными участниками [31]. Поскольку мы позволили студентам самостоятельно объединиться в группы, вполне возможно, что определяемый преподавателем состав группы может дать иные результаты, поскольку отношения с сокурсниками могут влиять на успеваемость.

Мы обнаружили, что независимо от состава группы или уровня успеваемости, студенты часто сообщали о положительном опыте общения с членами группы. Когда участники действуют взаимозависимо, коллективные убеждения в эффективности оказывают большее влияние на результативность. Группы с более сильными убеждениями в самоэффективности с большей вероятностью побуждали участников эффективнее использовать ресурсы [15] и участвовать в дискуссиях активнее и продуктивнее. Таким образом, создание коллективной групповой убежденности в эффективности процесса стоит усилий по продвижению группового обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Handelsman J., Ebert-May D., Beichner R., Bruns P., Chang A., DeHaan R., Gentile J., Lauffer S., Stewart J., Tilghman S.M., Wood W.B. Education. Scientific teaching // *Science*. 2004. № 304. P. 521–522. DOI: 10.1126/science.1096022.
2. Скоморовская Н.Б. Развитие критического мышления учащихся // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2013. № 12–2. С. 283–289.
3. Турдиева К. У. Развитие критического мышления у студентов // *Наука и образование сегодня*. 2019. №6–2. С. 77–78.
4. Петрова Н. С., Петров А. Ю., Чумакова Л. А. Педагогика сотрудничества как современная форма взаимоотношений в вузе // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 61–3. С. 180–184.
5. Копылова Н. А. Современная педагогика сотрудничества как научная основа взаимодействия и совместной деятельности преподавателей и студентов высшей школы // *Научный результат. Педагогика и психология образования*. 2017. Т. 3, №2. С. 21–29.
6. Гаджиев Г. М., Квимсадзе Е. Е. Педагогическое взаимодействие в современных теориях и концепциях // *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2012. №2. С. 23–27.
7. Шавишвили И. Ш. Метод взаимообучения в педагогической практике // *Sciences of Europe*. 2019. № 39–4. С. 40–42.
8. Братчикова Ю. В. Групповые взаимодействия обучающихся: анализ современных тенденций // *Педагогическое образование в России*. 2015. №6. С. 132–137.
9. Slavin R. E. Student team learning. A practical guide to cooperative learning. Washington: Nat. Education Assoc., 1991. 128 p.
10. Хожаев А. А. Командно-ориентированное обучение в качестве технологии проведения практических занятий у студентов 4 курса // *Вестник Казахского национального медицинского университета*. 2016. №3. С. 234–236.
11. Michaelsen L. K., Bauman Knight A., Fink L. D. Team-based learning: a transformative use of small groups in college teaching. Sterling: Stylus Publ., 2004. 286 p.
12. Трусова Н. И. Форма взаимообучения или метод сочетательного диалога. Экстернат.РФ: электронный журнал. 2016. URL: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/131-edu-tech/10112-forma-vzaimobucheniya-ili-metod-sochetatelnogo-dialoga.html> (дата обращения: 16.03.2021).
13. Beichner R. The student-centered activities for large enrollment undergraduate programs (SCALE-UP) project // *Research-Based Reform of University Physics*. 2007. Vol. 1. P. 1–42. URL: <https://www.compadre.org/Repository/document/ServeFile.cfm?ID=4517&DocID=183> (дата обращения: 16.03.2021).
14. Moog R. S., Spencer J. N. POGIL: an overview // *ACS Symposium Series*. 2008. Vol. 994. P. 1–13.
15. Bandura A. *Self-efficacy: the foundation of agency* // *Control of human behavior, mental processes, and consciousness. Essays in honor of the 60th birthday of August Flammer*. Lawrence, 2000. P. 17–33.
16. Chang Y. J., Hannafin M. J. The uses (and misuses) of collaborative distance education technologies: implications for the debate on transience in technology // *Quarterly Review of Distance Education*. 2015. Vol. 16, №2. P. 77–92.
17. Creswell J. W. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles [etc.]: Sage Publ., 2017. 304 p.
18. Келли Г., Тибо Дж. Межличностные отношения. Теория взаимозависимости // *Современная зарубежная социальная психология*. Москва, 1984. С. 61–81.
19. Помелов В. Б. Движение педагогов-новаторов 1980-х годов: к 30-летию педагогики сотрудничества // *Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки*. 2016. №4. С. 74–88.
20. Гребенкина Л. К., Копылова Н. А. Концептуальные идеи педагогики сотрудничества как основа педагогического взаимодействия преподавателей и студентов высшего учебного заведения // *Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина*. 2009. №1. С. 13–24.
21. Алеева Ю. В., Попова Н. В. Развитие познавательной активности студентов вуза в процессе проблемного обучения // *Экономика. Профессия. Бизнес*. 2015. №1. С. 58–60.
22. Яковлева Е. А. Проблемное обучение как инновационное направление в преподавании русского языка в высшей школе // *Гуманитарный вестник*. 2015. №1. С. 1–7.
23. Артюхина В. Опросные методы изучения общественного мнения: возможности и ограничения // *Социология в современном мире: наука, образование, творчество*. 2017. Т. 1, №9–1. С. 132–135.
24. Фирстов В. Е. Социометрические и информационные аспекты кластеризации обучаемого контингента при организации и оптимизации группового сотрудничества в учебном процессе в школе и вузе // *Известия Саратовского университета Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика*. 2014. Т. 14, №1. С. 110–117.
25. McMillan D., Chavis D. Sense of community: a definition and theory // *Journal of Community Psychology*. 1986. Vol. 14, №1. P. 6–23. DOI: 10.1002/1520-6629(198601)14:13.0.CO;2-I.

26. Latané B., Williams K., Harkins S. Many hands make light the work: the causes and consequences of social loafing // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1979. Vol. 37, №6. P. 822–832. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.6.822>.
27. Judd Ch. M., Westfall J., Kenny D. A. Experiments with more than One Random Factor: Designs, Analytic Models, and Statistical Power // *Annual Review of Psychology*. 2017. Vol. 68, №1. P. 601–625.
28. Westfall J., Kenny D. A., Judd C. M. Statistical power and optimal design in experiments in which samples of participants respond to samples of stimuli // *Journal of Experimental Psychology: General*. 2014. Vol. 143, №5. P. 2020–2045. DOI: <https://doi.org/10.1037/xge0000014>.
29. Webb C., Ackerly D., McPeck M., Donoghue M. Phylogenies and community ecology. *Annual review of ecology and systematics*. 2002. Vol. 33. P. 475–505.
30. Woolley A. W., Chabris Ch. F., Pentland A., Hashmi N., Malone Th. W. Evidence for a collective intelligence factor in the performance of human groups. *Science*. 2010. Vol. 330, № 6004. P. 686–688. DOI: 10.1126/science.1193147.
31. Theobald E. J., Eddy S. L., Grunspan D. Z., Wiggins B. L., Crowe A. J. Student perception of group dynamics predicts individual performance: comfort and equity matter // *PLoS ONE*. 2017. Vol. 12, №7. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0181336/>.

REFERENCES

1. Handelsman J., Ebert-May D., Beichner R., Bruns P., Chang A., De Haan R., Gentile J., Lauffer S., Stewart J., Tilghman S. M., Wood W. B. Education. Scientific teaching. *Science*, 2004, no. 304, pp. 521–522. DOI: 10.1126/science.1096022.
2. Skomorovskaya N. B. Developing students' critical thinking. *Actual problems of humanities and natural sciences*, 2013, no. 12–2, pp. 283–289. (In Russ.).
3. Turdieva K. U. Development of critical thinking in students. *Science and education today*, 2019, no. 6–2, pp. 77–78. (In Russ.).
4. Petrova N. S., Petrov A. Yu., Chumakova L. A. Pedagogy of cooperation as a modern form of relationships in the university. *Problems of modern teacher education*, 2018, no. 61–3, pp. 180–184. (In Russ.).
5. Kopylova N. A. Modern pedagogy of cooperation as a scientific basis for interaction and joint activities of teachers and students of higher education. *Scientific result. Pedagogy and Psychology of Education*, 2017, no. 2, pp. 21–29. (In Russ.).
6. Gadzhiev G. M., Kvimsadze E. E. Pedagogical interaction in modern theories and concepts. *Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences*, 2012, no. 2, pp. 23–27. (In Russ.).
7. Shavishvili I. Sh. The method of peer learning in teaching practice. *Sciences of Europe*, 2019, no. 39–4, pp. 40–42. (In Russ.).
8. Bratchikova Yu. V. Group interactions of students: analysis of current trends. *Pedagogical education in Russia*, 2015, no. 6, pp. 132–137. (In Russ.).
9. Slavin R. E. *Student team learning: a practical guide to cooperative learning*. Washington, Nat. Education Assoc., 1991, 128 p.
10. Khozhaev A. A. Command-oriented learning as a technology for conducting practical classes for 4th year students. *Bulletin of Kazakh National Medical University*, 2016, no. 3, pp. 234–236. (In Russ.).
11. Michaelsen L. K., Bauman Knight A., Fink L. D. (eds.) *Team-based learning: a transformative use of small groups in college teaching*. Sterling, STYLUS Publ., 2004, 286 p.
12. Trusova N. I. A form of peer learning or a combination dialogue method. *Externat.RF: e-journal*. 2016. URL: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/131-edu-tech/10112-forma-vzaimoobucheniya-ili-metod-sochetatel-nogo-dialoga.html> (accessed 16.03.2021). (In Russ.).
13. Beichner R. The student-centered activities for large enrollment undergraduate programs (SCALE-UP) Project. *Research-Based Reform of University Physics*, 2007. Vol. 1, pp. 1–42. URL: <https://www.compadre.org/Repository/document/ServeFile.cfm?ID=4517&DocID=183>.
14. Moog R. S., Spencer J. N. POGIL: an overview. *ACS Symposium Series*, 2008, vol. 994, pp. 1–13.
15. Bandura A. *Self-efficacy: the foundation of agency. Control of human behavior, mental processes, and consciousness: essays in honor of the 60th birthday of August Flammer*. New York, Psychology Press, 2000, pp. 17–33.
16. Chang Y. J., Hannafin M. J. The uses (and misuses) of collaborative distance education technologies: implications for the debate on transience in technology. *Quarterly Review of Distance Education*, 2015, vol. 16, no. 2, pp. 77–92.
17. Creswell J. W. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles [etc.], Sage Publ., 2017, 304 p.
18. Kelli G., TiboDzh. Interpersonal relationships. Interdependence theory. *Contemporary foreign social psychology*. Moscow, 1984, pp. 61–81. (In Russ.).
19. Pomelov V. B. The movement of educators-innovators of the 1980s: to the 30th anniversary of cooperation pedagogy. *Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences*, 2016, no. 4, pp. 74–89. (In Russ.).

20. Grebenkina L. K., Kopylova N. A. Conceptual ideas of cooperation pedagogy as the basis for pedagogical interaction of teachers and students of a higher educational institution. *Bulletin of S. A. Yesenin Ryazan State University*, 2009, no. 22, pp. 13–24. (In Russ.).
21. Aleeva Yu. V., Popova N. V. The development of the cognitive activity of university students in the process of problem-based learning. *Economics. Profession. Business*, 2015, no. 1, pp. 58–60. (In Russ.).
22. Yakovleva E. A. Problem-based learning as an innovative direction in teaching Russian in higher education. *Humanities bulletin*, 2015, no. 1, pp. 1–7. (In Russ.).
23. Artyuhina V. Survey methods of studying public opinion: opportunities and limitations. *Sociology in the modern world: science, education, creativity*, 2017, vol. 1, no. 9–1, pp. 132–135. (In Russ.).
24. Firstov V. E. Sociometric and informational aspects of clustering of the student population in the organization and optimization of group cooperation in the educational process at school and university. *Proceedings of Saratov University. New series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2014, vol. 14, no. 1, pp. 110–118. (In Russ.).
25. McMillan, D., Chavis, D. Sense of community: a definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 1986, no. 14, pp. 6–23.
26. Latané B., Williams K., Harkins S. Many hands make light the work: the causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, vol. 37, no. 6, pp. 822–832. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.6.822>.
27. Judd Ch. M., Westfall J., Kenny D. A. Experiments with more than one random factor: designs, analytic models, and statistical power. *Annual Review of Psychology*, 2017, vol. 68, no. 1, pp. 601–625.
28. Westfall, J., Kenny, D. A., & Judd, C. M. Statistical power and optimal design in experiments in which samples of participants respond to samples of stimuli. *Journal of Experimental Psychology: General*, 2014, vol. 143, no. 5, pp. 2020–2045. DOI: <https://doi.org/10.1037/xge0000014>.
29. Webb C. O., Ackerly D. D., McPeck M. A., Donoghue M. J. Phylogenies and community ecology. *Annual Review of Ecology and Systematics*, 2002, vol. 8, no. 33, pp. 475–505.
30. Woolley A. W., Chabris Ch. F., Pentland A., Hashmi N., Malone Th. W. Evidence for a collective intelligence factor in the performance of human groups. *Science*, 2010, vol. 330, no. 6004, pp. 686–688. DOI: 10.1126/science.1193147.
31. Theobald E. J., Eddy S. L., Grunspan D. Z., Wiggins B. L., Crowe A. J. Student perception of group dynamics predicts individual performance: comfort and equity matter. *PLoS ONE*, 2017, vol. 12, no. 7, art. e0181336. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0181336>.

Информация об авторах

Рахимова Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков, Томский государственный архитектурно-строительный университет (Российская Федерация, 634003, г. Томск, пл. Соляная, 2, e-mail: tat-rachimova@yandex.ru).

Касека Ирина Петровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Томский государственный архитектурно-строительный университет (Российская Федерация, 634003, г. Томск, пл. Соляная, 2, e-mail: kaseka1966@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 26.05.2021.

После доработки 02.09.2021.

Принята к публикации 14.09.2021.

Information about the authors

Tat'yana A. Rakhimova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Tomsk State University of Architecture and Building (2, Solyanaya Square, Tomsk, 634003, Russian Federation, e-mail: tat-rachimova@yandex.ru).

Irina P. Kaseka – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Tomsk State University of Architecture and Building (2, Solyanaya Square, Tomsk, 634003, Russian Federation, e-mail: kaseka1966@mail.ru).

The paper was submitted 26.05.2021.

Received after reworking 02.09.2021.

Accepted for publication 14.09.2021.

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-18

УДК 159.9

Оригинальная научная статья

Аддиктивное поведение и копинг-стратегии студентов – будущих специалистов помогающих профессий

Е. Н. Чурикова

*Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского
Нижегород, Российская Федерация
e-mail: 038211@rambler.ru*

А. В. Барсуков

*Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского
Нижегород, Российская Федерация
e-mail: alexbars80@rambler.ru*

Благодарности. Авторы статьи выражают благодарность старшему научному сотруднику кафедры общей и социальной психологии факультета социальных наук Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского Радиной Надежде Константиновне за консультации и помощь в подготовке статьи.

Аннотация. В статье рассматривается проблема проявления аддиктивного поведения у студентов помогающих профессий. Проводится анализ современных взглядов и психологических знаний о различных аспектах аддиктивного поведения. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей аддиктивного поведения студентов помогающих профессий. Анализируются результаты взаимосвязи склонности к аддиктивному поведению и копинг-стратегий у студентов помогающих профессий.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, зависимости, копинг-стратегии, студенты помогающих профессий

Для цитирования: Чурикова Е. Н., Барсуков А. В. Аддиктивное поведение и копинг-стратегии студентов – будущих специалистов помогающих профессий // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №4. С. 174–183. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-18>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-18
Full Article

Addictive behaviour and coping strategies of students – future specialists of helping professions

Churikova, E. N.

*Lobachevsky Nizhni Novgorod National Research State University
Nizhni Novgorod, Russian Federation
e-mail: 038211@rambler.ru*

Barsukov, A. V.

*Lobachevsky Nizhni Novgorod National Research State University
Nizhni Novgorod, Russian Federation
e-mail: alexbars80@rambler.ru*

Abstract. The article deals with the problem of manifesting addictive behaviour by students of helping professions. It carries out the analysis of modern views and psychological knowledge on various aspects of addictive behaviour. The authors present results of an empirical study of the features of addictive behaviour of helping profession students. They analyze results of the relationship between the propensity to addictive behaviour and coping strategies in students of helping professions.

Keywords: addictive behaviour, addiction, coping strategies, students of helping professions

Citation: Churikova, E. N., Barsukov, A. V. [Addictive behaviour and coping strategies of students – future specialists of helping professions]. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 4, pp. 174–183. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-18>

Введение. Большинство студентов проходят обучение в вузе в возрасте от 17 до 25 лет. Для этого возрастного периода характерно формирование системы ценностных ориентаций личности, внутренних позиций по отношению к себе, окружению и характерным для окружения ценностям. Этот процесс может сопровождаться возникновением противоречий между полученным новым опытом и некоторыми сложившимися представлениями о жизни. Поскольку система ценностных ориентаций влияет на стремления человека, его локус контроля, устойчивая система ценностных ориентаций характеризует человека как зрелую, стабильную личность. Напротив, неустойчивая система ценностных ориентаций способствует противоречивости в поведении и поступках человека, характеризует подверженность влиянию различных внешних стимулов, что в конечном счете может способствовать проявлению аддиктивного поведения [1].

Обучение в вузе предвосхищает вступление в профессию, следовательно, личностное развитие студентов включается в формирование образа будущего профессионала. Выпускнику, личностные качества которого вступают в противоречие с требованиями профессии, будет сложно эффективно выполнять профессиональные задачи [2]. Профессиональная деятельность специалистов помогающих профессий относится к типу «чело-

век – человек», в связи с чем к личности специалистов предъявляются высокие требования [3]. Согласно исследованиям будущим специалистам помогающих профессий необходимы такие личностные качества, как высокий уровень моральной ответственности, альтруизм, социабельность, уверенность в себе, а в качестве преобладающих ценностей – здоровье, гармоничные отношения с окружающими, материальное благополучие и т.д. Исследователи также выделяют особенности личности, которые могут негативно повлиять на эффективность профессиональной деятельности в сфере «человек – человек»: замкнутость, необщительность, медлительность, равнодушное и корыстное отношение к людям [4].

Для профессий типа «человек – человек» характерен высокий риск развития эмоционального выгорания: такой род деятельности подразумевает работу с людьми, что влечет за собой высокий уровень ответственности, а также эмоциональную и умственную нагрузку. Эмоциональное выгорание может проявиться в виде аддиктивного поведения [5], в связи с этим склонность к аддиктивному поведению может также выступать нежелательной личностной особенностью для специалиста в сфере деятельности «человек – человек».

Поскольку профессия «психолог» также относится к типу «человек – человек», возможное аддиктивное поведение студентов-психологов про-

тиворечит профессиональному выбору. Изучение потенциального (формирующегося) или сформировавшегося аддиктивного поведения у студентов, ориентированных на получение профессии психолога, является важной областью прикладных психологических исследований и способствует созданию профилактических программ, в которых нуждаются высшие учебные заведения, ориентированные на подготовку успешных профессиональных психологов.

Впервые понятие «аддиктивное поведение» было употреблено исследователями В. Миллер и М. Ландри, которые подразумевали под ним злоупотребление веществами до того, как у человека сформируется зависимость от них [6]. В настоящее время многие исследователи: как российские, так и зарубежные – не проводят четких границ между понятиями «аддикция» и «зависимость». Так, представитель психоаналитического направления Леон Весмер, указывая на наличие «рабской зависимости» личности от объекта деструктивной привязанности, характеризует поведение, при котором субъект испытывает влечение к веществам или формам поведения как «добровольное подчинение», не разграничивая понятия «зависимая личность» и «аддиктивная личность» [6]. В российской психологии эту позицию разделяют Е. В. Змановская, отождествляющая понятия «зависимое поведение» и «аддиктивное поведение» [7], С. А. Кулаков, называющий злоупотребление психоактивными веществами одной из основных характеристик аддиктивного поведения [8] и многие другие.

Отечественные исследователи рассматривают аддиктивное поведение как форму девиантного, или отклоняющегося, поведения, считая аддиктивное поведение:

- способом уйти от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема психоактивных веществ [9; 10];
- рецидивирующим, компульсивным, ясно и рационально не мотивированным, не поддающимся контролю побуждением к совершению определенных действий или поступков, конечной целью которых является получение субъективного физического и психологического удовольствия. Источником удовольствия могут выступать как психоактивные вещества (ПАВ), так и различные виды деятельности, опредмечивающие аддикцию [11];
- формой отклоняющегося поведения, которое выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активностях, что сопровождается развитием интенсивных эмоций [12].

В исследованиях аддикции разделяют на два класса: химические и нехимические. К нехимическим аддикциям относят:

- зависимость от азартных игр, трудовголизм (чрезмерная потребность в трудовой деятельности) [13];
- компьютерная зависимость и интернет-зависимость [14];
- сексуальная и любовная зависимости, спортивная зависимость (или зависимость от упражнений) [15];
- аддикция отношений (или созависимость), ургентная аддикция и т. д. [16].

Другая группа исследователей рассматривает аддиктивное поведение с точки зрения его взаимосвязи с копинг-стратегиями. Так, А. В. Смирнов указывает на такую особенность проявления копинг-стратегий при аддиктивном поведении, как совладание аддиктом не только со стрессовыми и трудными жизненными ситуациями, но в большей степени с постоянным культурным и социальным давлением [11]. Однако, по мнению Н. А. Сирота, проявление аддиктивного поведения в качестве копинг-стратегии носит псевдоадаптивный характер. Взаимодействие с объектом аддиктивного поведения создает иллюзию решения проблем, ощущение контроля над ситуацией, что способствует устранению психологического напряжения, но, по сути, таким образом человек реализует механизм избегания проблем [17].

Существуют исследования, в ходе которых выяснено, что личности, имеющие зависимости, проявляют менее адаптивные стратегии совладания по сравнению с личностями, не имеющими зависимости. При этом совладание, являющееся частью адаптивной системы, у зависимых личностей снижает эффективность действия, в связи с тем, что становится более похожим на механизм психологических защит [18].

Таким образом, проблема аддиктивного поведения рассматривается исследователями, представляющими различные направления и подходы, что свидетельствует об интересе к этой проблеме в научном сообществе и ее актуальности. В то же время аддиктивное поведение, которое вступает в прямой и острый конфликт с требованиями и ценностями будущей профессии, рассматривается в единичных исследованиях [19; 20].

Поскольку аддиктивное поведение могут практиковать как студенты, так и начинающие специалисты, изучение личностных особенностей студентов помогающих профессий, к которым относятся и психологи, особенно значимо в контексте профилактики аддиктивного поведения.

Постановка задачи. Задача нашего исследования – проведение анализа личностных особенностей студентов факультета социальных наук, склонных к аддиктивному поведению.

Методика и методология исследования. Исследование проведено в 2020/21 учебном году на факультете социальных наук ННГУ им. Н. Лобачевского. В качестве методики, позволяющей определить склонность студентов к аддиктивному поведению, использовалась методика «Склонность к аддиктивному поведению» В.Д. Менделевича [21], для изучения копинг-стратегий – опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса [22]. Выборка исследования составила 39 студентов факультета социальных наук очного отделения в возрасте от 18 до 25 лет (34 девушки и 5 юношей).

Для обработки полученных результатов применялась программа IBM SPSS Statistics. В качестве методов математической статистики использован критерий Краскела – Уоллиса для сравнения независимых выборок, а также коэффициент корреляции Спирмена для выявления статистически значимых взаимосвязей между показателями шкал личностных особенностей, таких как стратегии совладающего поведения, локус контроля и показателями шкал склонности к аддиктивному поведению.

Результаты. В ходе исследования получены следующие результаты. Методика «Склонность к зависимому поведению» В.Д. Менделевича предназначена для определения склонности к аддиктивному поведению на трех уровнях выраженности:

1) тенденция к проявлению зависимого поведения (при воздействии определенных обстоятельств человек может демонстрировать признаки аддиктивного поведения);

2) повышенная склонность к аддиктивному поведению (наличие у человека определенных качеств личности, провоцирующих проявление аддиктивного поведения);

3) высокий риск развития аддиктивного поведения.

В ходе исследования было выявлено, что более половины студентов-психологов, принимающих участие в исследовании, имеют склонность к аддиктивному поведению – повышенную или высокую (табл. 1).

Таблица 1. Склонности студентов к аддиктивному поведению (%)
Table 1. Students' propensities for addictive behaviour (%)

Шкала	Группа признаков		
	Тенденция	Повышенная склонность	Высокая вероятность
Наркозависимость	20	57**	23**
Алкогольная зависимость	48	38***	14***
Игровая компьютерная зависимость	48	52	—
** $p \leq 0.001$ (критерий Краскела-Уоллиса); *** $p \leq 0.0001$ (критерий Краскела – Уоллиса)			

В группу риска по развитию аддикций в области наркозависимости входит большая часть студентов (трое из четырех), а по алкогольной и игровой компьютерной зависимости входит половина студентов. Эти данные свидетельствуют о высокой тенденции к проявлению аддиктивного поведения в изучаемой выборке студентов-психологов.

Студенты-психологи, имеющие тенденцию к проявлению аддиктивного поведения, в боль-

шей степени демонстрируют использование копинг-стратегий «Планирование», «Бегство-избегание», «Самоконтроль», так же как и студенты-психологи, имеющие повышенную склонность к аддиктивному поведению. Студенты-психологи, имеющие высокий риск проявления аддиктивного поведения, чаще проявляют такие копинг-стратегии, как «Бегство-избегание», «Дистанцирование» (табл. 2).

Таблица 2. Копинг-стратегии у студентов с разной склонностью к аддиктивному поведению (%)
Table 2. Coping strategies among students with different propensities for addictive behaviour (%)

Копинг-стратегии	Склонность студентов к аддиктивному поведению		
	Тенденция	Повышенная склонность	Высокая вероятность
Конфронтация	52,5	53,6	47
Дистанцирование	65,3	55	60
Самоконтроль	71,8	64,5	55,7

Поиск социальной поддержки	64	52,5	59,3
Принятие ответственности	66,5	59,7	54,2
Бегство-избегание	74,3	65,6	61,3
Планирование решения проблемы	75,3	64,2	53,8
Положительная переоценка	67,8	59,7	59,7
$p \leq 0.001$ (критерий Краскела-Уоллиса); *** $p \leq 0.0001$ (критерий Краскела – Уоллиса)			

Использование копинг-стратегии «Планирование» может проявляться у студентов-психологов, склонных к проявлению аддиктивного поведения, в форме чрезмерной рационализации возникшей ситуации, недостаточном проявлении эмоций, что также характеризует особенности проявления копинг-стратегии «Самоконтроль».

Для студентов-психологов, имеющих повышенную вероятность проявления аддиктивного поведения, так же как и для студентов, склонных к аддиктивному поведению, характерно проявление копинг-стратегии «Бегство-избегание», при которой наблюдается стремление либо полностью игнорировать проблему, либо отвлечься от проблемы разнообразными способами. Конеч-

но, эта копинг-стратегия имеет свои преимущества: возможность снижения негативного воздействия стрессовой ситуации. Однако постоянное осуществление какой-либо деятельности с целью ухода от решения проблемы является наиболее яркой особенностью аддиктивного поведения. Наряду с этим использование копинг-стратегии «Дистанцирование» позволяет снизить субъективную значимость возникшей ситуации, но при этом может привести к обесцениванию собственных возможностей решения проблемы.

Далее полученные данные по методикам были подвергнуты корреляционному анализу (коэффициент корреляции Спирмена; результаты корреляционного анализа – в табл. 3).

Таблица 3. Корреляция показателей склонности к зависимому поведению и стратегий совладающего поведения (коэффициент корреляции Спирмена)

Table 3. Correlation of indicators of propensity to addictive behaviour and strategies of coping behaviour (Spearman's correlation coefficient)

Шкалы	Шкалы	Зависимость (наркозависимость)	Алкогольная зависимость	Игровая компьютерная зависимость
Конфронтация		– ,290	,163	,615**
Дистанцирование		– ,177	,247	,496*
Самоконтроль		– ,442*	,066	,231
Поиск социальной поддержки		– ,068	–,084	,503*
Принятие ответственности		– ,321	,210	,346
Бегство/избегание		– ,271	,318	,130
Планирование решения проблемы		– ,597**	,074	,275
Положительная переоценка		– ,129	,256	,024
*. Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя).				
**. Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя).				

Данные таблицы 3 отражают следующие результаты: наиболее значимые корреляции выявлены между шкалами «Зависимость (наркозависимость)» и копинг-стратегиями «Самоконтроль» ($p \leq 0,05$) и «Планирование решения проблемы» ($p \leq 0,01$). Эти шкалы характеризуются отрицательной взаимосвязью. Значимая положительная взаимосвязь выявлена между шкалами «Игровая компью-

терная зависимость» и копинг-стратегиями «Конфронтация» ($p \leq 0,01$), «Дистанцирование» ($p \leq 0,05$) и «Поиск социальной поддержки» ($p \leq 0,05$).

По итогам корреляционного анализа была предложена модель аддиктивного поведения студентов, указывающая на стратегии совладающего поведения, сцепленные с разными аддикциями (рис.).

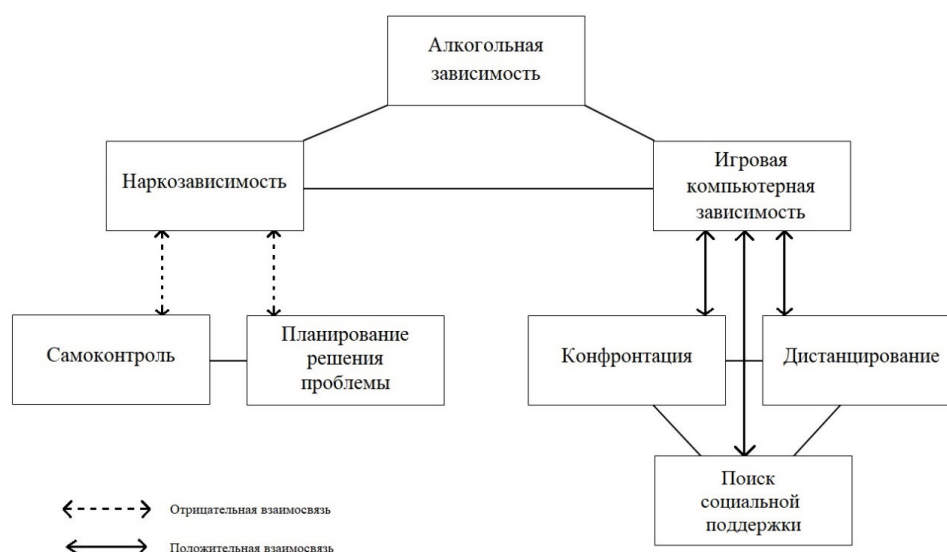


Рис. Модель аддиктивного поведения студентов-психологов
Fig. Model of addictive behaviour of psychology students

Представленная модель показывает связи той или иной формы аддиктивного поведения с копинг-стратегиями, которыми обладают студенты-психологи, участвующие в исследовании. Так, у студентов с показателями склонности к наркозависимости выявилась отрицательная взаимосвязь между наркозависимостью и копинг-стратегией «Самоконтроль», наркозависимостью и копинг-стратегией «Планирование решения проблемы» ($p \leq 0,01$). Следовательно, сниженный самоконтроль в поведении и неспособность планировать у студентов могут служить маркерами склонности к развитию наркозависимости.

Также была выявлена положительная взаимосвязь склонности к игровой компьютерной зависимости и копинг-стратегиями: «Конфронтация» ($p \leq 0,01$), «Дистанцирование» ($p \leq 0,05$) и «Поиск социальной поддержки» ($p \leq 0,05$). В этом случае амбивалентность в социальных контактах (поиск общения и поддержки и одновременно избегание и конфликтность) могут служить маркерами склонности к развитию компьютерной зависимости.

Значимых взаимосвязей между склонностью к алкогольной зависимости и копинг-стратегиями выявлено не было, эта аддикция с точки зрения формирования копинг-стратегий наиболее вариативна и не образует в паттернах совладающего поведения «типичных маркеров».

Поскольку профессия психолога относится к типу «помогающих профессий», студенты-психологи, обучающиеся по этому направлению с точки зрения профессиональной готовности должны обладать личностными ресурсами, содействующими оказанию помощи людям. При этом, согласно выявленной модели аддиктивного пове-

дения студентов-психологов, будущие специалисты сами находятся в группе риска и демонстрируют уязвимость и профессиональную несостоятельность на уровне личностных и поведенческих характеристик, что может негативно сказаться на дальнейшей реализации профессиональной деятельности.

Представленные результаты подтверждают и конкретизируют современные представления о копинг-стратегиях, типичных для личности, склонной к аддиктивному поведению. Наибольшую согласованность с другими исследованиями полученные результаты продемонстрировали в области игровой компьютерной зависимости, поскольку нами была идентифицирована связь между игровой компьютерной зависимостью и эскапизмом (уходом от проблем), также обнаруженная в ряде тематически близких исследований [23], [24; 25].

Проблемы с самоконтролем и самоорганизацией, выявленные у участников исследования, проявляющих склонность к наркозависимому аддиктивному поведению, анализируются и в клинических исследованиях, выполненных на значительных выборках пациентов наркологических клиник [26]. В то же время отсутствие отличительных маркеров у участников исследования, проявляющих склонность к алкоголезависимому аддиктивному поведению, констатирует И. А. Пушкин, изучая эту проблему на сельской выборке [27].

Что же касается анализа склонности к аддиктивному поведению на молодежной выборке, полученные результаты проблематизируют профессиональное будущее участников исследования, а большинство проведенных ранее исследований изучает проблему аддикций в общем контексте

психологического здоровья молодежи. Так, в ходе исследования Т.Г. Шатюк, О.А. Короткевич, Н.Г. Новак было установлено, что большая часть студентов в той или иной степени владеет информацией о проблеме аддикций, при этом недостаточно ясно понимая последствия развития аддиктивного поведения [28]. Также было выявлено, что при усилении выраженности аддиктивного поведения, возрастает частота проявления таких копинг-стратегий, как «дистанцирование», «бегство-избегание», «конфронтация» [29].

В некоторых исследованиях, формирующих выборку из студентов педагогического вуза, исследователи описывают низкие показатели планирования и проявления импульсивности в контексте повышенной склонности к аддиктивному поведению [30]. В этом исследовании подобный феномен наблюдается у студентов, ориентированных на наркозависимое аддиктивное поведение.

Оценивая позитивно согласованность полученных результатов с эмпирикой других исследований, необходимо отметить, что склонность к аддиктивному поведению или направленность на здоровый образ жизни у студентов-психологов имеет особое значение. Высокая вероятность профессионального напряжения и возможного профессионального выгорания требует от специалистов помогающих профессий значительных личностных ресурсов. В том случае, если будущие психологи уже на этапе обучения личностно и социально дестабилизированы, для успешного профессионального развития в будущем им требуется целенаправленная психологическая помощь.

Таким образом, итоги представленного исследования подтверждают высокую значимость психологической службы вуза, развивающейся в современных университетах [31].

Выводы. Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Исследователи рассматривают аддиктивное поведение как вид отклоняющегося поведения, проявляющийся в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема психоактивных веществ (химические аддикции) или постоянной фиксации на определенных предметах или активностях (поведенческие аддикции) с целью получения физического и психологического удовлетворения.

2. Согласно исследованиям проблема аддиктивного поведения является актуальной для молодой, студенческой среды. Особенно проблема

проявления аддиктивного поведения актуальна для студентов, обучающихся по направлению «помогающих профессий», так как проявление аддиктивного поведения существенно затрудняет успешность реализации профессионального развития. В настоящее время особенности проявления аддиктивного поведения студентов, ориентированных на помогающие профессии, являются недостаточно изученными.

3. В ходе эмпирического исследования аддиктивного поведения и копинг-стратегий выявлено, что среди опрошенных студентов-психологов 54% имеют склонность к аддиктивному поведению; повышенную склонность к наркозависимости – 57% опрошенных, к игровой компьютерной зависимости – 52%. Высокая вероятность проявления наркозависимости выявлена у 23% студентов-психологов, высокая вероятность алкогольной зависимости – у 14%. Высокой вероятности проявления игровой компьютерной зависимости выявлено не было.

На основе полученных данных составлена модель аддиктивного поведения студентов-психологов, отражающая взаимосвязь склонности к аддиктивному поведению и проявлению совладающего поведения. Согласно этой модели при наличии склонности к наркотической зависимости студент-психолог в большей степени не демонстрирует действия, направленные на самообладание и планирование дальнейших действий при возникновении трудной ситуации. Студенты-психологи, склонные к игровой компьютерной зависимости, могут демонстрировать такие копинг-стратегии, как дистанцирование, поиск социальной поддержки и конфронтация. Для проявления склонности к алкогольной зависимости не было выявлено специфичных проявлений совладающего поведения.

4. Аддиктивное поведение студентов-психологов может оказать негативное влияние на их дальнейшую профессиональную деятельность, повысив вероятность профессионального выгорания, которое не только значительно ухудшает эффективность профессиональной деятельности, но и повреждает психологическое здоровье. В связи с этим появляется необходимость создания психологической службы в вузах, которая обеспечит оказание психологической помощи и поддержки студентам, а также позволит осуществлять проведение психологических мероприятий, направленных на профилактику и психокоррекцию определенных типов поведения, в том числе аддиктивного.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Романова Е.В. Здоровье молодежи в аспекте изучения аддиктивных форм поведения // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. 2016. №2. С. 14–24.
2. Сорокоумова С.Н., Исаев В.П. Специфика профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий // Педагогическое образование в России. 2013. №4. С. 186–190.

3. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 428 с.
4. Варфоломеева Т. П. Социально-психологические аспекты изучения профессий системы «Человек-человек» // Самарский научный вестник. 2013. №4. С. 49–52.
5. Иванченко В. А. Специфика проявления синдрома эмоционального выгорания у медицинских работников участковой службы // Science Time. 2015. №1. С. 162–166.
6. Психология и лечение зависимого поведения / под ред. С. Даулинга. Москва: Класс, 2000. 229 с.
7. Змановская Е. В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения учеб. пособие. 2-е изд., испр. Москва: Академия, 2004. 288 с.
8. Галяутдинова С. И., Ахмадеева Е. В. К проблеме понимания аддикции и зависимости отечественными и зарубежными исследователями // Вестник Башкир. ун-та. 2013. №1. С. 232–235.
9. Гоголева А. В. Аддиктивное поведение и его профилактика. 2-е изд., стер. Москва: Моск. психол.-соц. ин-т, 2003. 240 с.
10. Руководство по аддиктологии / под ред. проф. В. Д. Менделевича. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 768 с.
11. Смирнов А. В. Базовые психологические компоненты аддиктивного поведения в структуре интегральной индивидуальности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Екатеринбург, 2015. 489 с.
12. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Психосоциальная аддиктология. Новосибирск: Олсб, 2001. 251 с.
13. Егоров А. Ю., Голенков А. В. Поведенческие аддикции // Вестник Чувашского университета. 2005. №2. С. 56–59.
14. Афанасьев О. Н., Шаламова Е. А. Компьютерная зависимость // Медицинская сестра. 2015. №2. С. 40–43.
15. Нестерова С. Б., Волохова В. И. Психологические особенности юношей и девушек, склонных к спортивной аддикции // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2018. №3. С. 62–64.
16. Москаленко В. Д. Зависимость. Семейная болезнь. URL: https://istok22.ru/doc/article/MoskalenkoVD_End.pdf (дата обращения: 10.11.2021).
17. Бузина Т. С. Психологические подходы к проблемам зависимого поведения в современной молодежной среде // Актуальные вопросы современной науки. 2010. № 16. С. 114–135.
18. Мазурова Л. В. Особенности психологической защиты и копинг-стратегий у женщин с алкогольной зависимостью и созависимостью (психокоррекционный аспект): автореф. дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2009. 21 с.
19. Пономаренко И. В., Лазюк И. В., Курусь И. А., Карпотенко Я. Е. Особенности реагирования на фрустрацию и склонность к аддиктивному поведению у лиц помогающих профессий // Бюллетень медицинской науки. 2020. № S1. С. 39–41.
20. Лукьянцева И. С., Руженков В. А., Пономаренко Д. О. Аддиктивное поведение и алкогольная зависимость у студентов-медиков старших курсов (распространенность, коморбидность и лечение) // Российский медико-биологический вестник имени академика И. П. Павлова. 2018. Т. 26, №3. С. 380–387.
21. Менделевич В. Д., Щевлягина М. Б., Гагарина Е. А. Многоосевая психодиагностика склонности к зависимому поведению // Психическое здоровье. 2011. №8. С. 72–78.
22. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 336 с.
23. Зарецкая О. В. Зависимость от компьютерных онлайн-игр как разновидность аддиктивного поведения // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7, №3. С. 105–120.
24. Многосмылова А. А. Взаимосвязь копинг-стратегий и интернет-зависимости человека // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, №1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN120.pdf> (дата обращения: 10.12.2021).
25. Хасанова И. И., Котова С. С. К проблеме интернет зависимого и совладающего поведения учащейся молодежи // Новые информационные технологии в образовании и науке НИТО-2017: материалы X междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2017. С. 112–117.
26. Брюханов А. В. Преимущественные копинг – стратегии при психических и поведенческих расстройствах в результате употребления психоактивных веществ // Таврический медико-биологический вестник. 2012. Т. 15, №1. С. 77–84.
27. Пушкин И. А. Копинг-механизмы, типы межличностных отношений и восприятие социальной поддержки у лиц, проживающих в условиях частичной социальной изоляции // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2012. №6. С. 111–116.
28. Шатюк Т. Г., Короткевич О. А., Новак Н. Г. Психопрофилактика аддиктивного поведения в студенческой среде: из опыта работы // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. 2017. №2. С. 53–58.
29. Темиргалиева М. А. О психологических детерминантах динамики аддиктивного поведения // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2019. №2. С. 296–311.
30. Дубровина О. В., Быстрова Н. В. Особенности стиля саморегуляции поведения студентов, склонных к зависимому поведению // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. Т. 6, №2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/52PSMN218.pdf> (дата обращения: 24.12.2021).

31. Чиркова Т.И. Психологическая служба вуза: иллюзия или стратегическая возможность решения проблем профессиональной подготовки студентов? // Проблемы современного образования. 2011. №1. С. 82–93.

REFERENCES

1. Romanova E. V. Youth health in an aspect of studying addictive forms of behaviour. *Human health, theory and methodology of physical culture and sports*, 2016, no. 2, pp. 14–24. (In Russ.).
2. Sorokoumova S. N., Isaev V. P. Specifics of professional activity of specialists of helping professions. *Pedagogical education in Russia*, 2013, no. 4, pp. 186–190. (In Russ.).
3. Ilyin E. P. *Differential psychology of professional activity*. Saint Petersburg, Piter, 2008, 428 p. (In Russ.).
4. Varfolomeeva T. P. Socio-psychological aspects of studying professions of the «Man-man» system. *Samara Scientific Bulletin*, 2013, no. 4, pp. 49–52. (In Russ.).
5. Ivanchenko V. A. Specificity of manifesting the emotional burnout syndrome in medical workers of the district service. *Science Time*, 2015, no. 1, pp. 162–166. (In Russ.).
6. Dowling S. (ed.) *Psychology and treatment of dependent behaviour*. Moscow, Class, 2000, 240 p. (In Russ.).
7. Zmanovskaya E. V. *Deviantology. Psychology of deviant behaviour: textbook*. 2nd ed. Moscow, Academy, 2004, 288 p. (In Russ.).
8. Galyautdinova S. I., Akhmadeeva E. V. On the problem of understanding addiction and dependence by domestic and foreign researchers. *Bulletin of Bashkir University*, 2013, no. 1, pp. 232–235. (In Russ.).
9. Gogoleva A. V. *Addictive behaviour and its prevention*. 2nd ed. Moscow, Moscow Psychol.-Soc. Inst., 2003, 240 p. (In Russ.).
10. Mendelevich V. D. (ed.) *Guide to addictology*. Saint Petersburg, Rech', 2007, 768 p. (In Russ.).
11. Smirnov A. V. *Basic psychological components of addictive behaviour in the integral individuality structure: diss. theses*. Ekaterinburg, 2015, 489 p. (In Russ.).
12. Korolenko Ts. P., Dmitrieva N. V. *Psychosocial addictology*. Novosibirsk, Olsib, 2001, 251 p. (In Russ.).
13. Egorov A. Yu., Golenkov A. V. Behavioural addictions. *Bulletin of Chuvash University*, 2005, no. 2, pp. 65–59. (In Russ.).
14. Afanasyev O. N., Shalamova E. A. Computer dependence. *A medical nurse*, 2015, no. 2, pp. 40–43. (In Russ.).
15. Nesterova S. B., Volokhova V. I. Psychological features of young men and girls prone to sports addiction. *PEM: Psychology. Educology. Medicine*, 2018, no. 3, pp. 62–64. (In Russ.).
16. Moskalenko V. D. *Dependence. Family illness*. URL: https://istok22.ru/doc/article/MoskalenkoVD_End.pdf (accessed 11.10.2021). (In Russ.).
17. Buzina T. S. Psychological approaches to the problems of dependent behaviour in the modern youth environment. *Actual issues of modern science*, 2010, no. 16, pp. 114–132. (In Russ.).
18. Mazurova L. V. *Features of psychological protection and coping strategies in women with alcohol dependence and codependency (psychocorrective aspect): diss. abstr.* Tomsk, 2009, 21 p. (In Russ.).
19. Ponomarenko I. V., Lazyuk I. V., Kurus I. A., Karpotenko Ya. E. Response features to frustration and a tendency to addictive behaviour in persons of helping professions. *Bulletin of medical science*, 2020, no. S1, pp. 39–41. (In Russ.).
20. Lukyantseva I. S., Ruzhenkov V. A., Ponomarenko D. O. Addictive behaviour and alcohol dependence in senior medical students (prevalence, comorbidity and treatment). *Academician I. P. Pavlov Russian medical and biological bulletin*, 2018, vol. 26, no. 3, pp. 380–387. (In Russ.).
21. Mendelevich V. D., Shchevlyagina M. B., Gagarina E. A. Multi-axis psychodiagnostics of addiction to dependent behaviour. *Mental health*, 2011, no. 8, pp. 72–78. (In Russ.).
22. Vodopyanova N. E. *Stress psychodiagnostics*. Saint Petersburg, Piter, 2010, 336 p. (In Russ.).
23. Zaretskaya O. V. Dependence on online computer games as a type of addictive behaviour. *Social psychology and society*, 2016, vol. 7, no. 3, pp. 105–120. (In Russ.).
24. Mnogosmyslova A. A. The relationship of coping strategies and human Internet addiction. *The world of science. Pedagogy and psychology*, 2020, no. 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN120.pdf> (accessed 12.10.2021). (In Russ.).
25. Khasanova I. I., Kotova S. S. On the problem of Internet-dependent and coping behaviour of students. *New information technologies in education and science NITO-2017: proceedings of the X Intern. sci.-pract. conf.* Ekaterinburg, 2017, pp. 112–117. (In Russ.).
26. Bryukhanov A. V. Preferential coping strategies for mental and behavioural disorders as a result of using psychoactive substances. *Tavride medical-biological bulletin*, 2012, vol. 15, no. 1, pp. 77–84. (In Russ.).
27. Pushkin I. A. Coping mechanisms, types of interpersonal relations and perception of social support among people living in conditions of partial social isolation. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Psychology*, 2012, no. 6, pp. 111–116. (In Russ.).
28. Shatyuk T. G., Korotkevich O. A., Novak N. G. Psychoprophylaxis of addictive behaviour in the student environment: from work experience. *Proceedings of F. Skoriny Gomel State University*, 2017, no. 2, pp. 52–58. (In Russ.).

29. Temirgalieva M.A. On the psychological determinants of the dynamics of addictive behaviour. *Personality in a changing world: health, adaptation, development*, 2019, no. 2, pp. 296–311. (In Russ.).
30. Dubrovina O. V., Bystrova N. V. Features of the style of self-regulation of behaviour of students who are prone to dependent behaviour. *World of science. Pedagogy and psychology*, 2018, vol. 6, no. 2. URL: <https://mir-nauki.com/PD-F/52PSMN218.pdf> (accessed 24.12.2021). (In Russ.).
31. Chirkova T.I. Psychological service of the university: an illusion or a strategic opportunity to solve the problems of professional training of students? *Problems of modern education*, 2011, no. 1, pp. 82–93. (In Russ.).

Информация об авторах

Чурикова Екатерина Николаевна – студент кафедры общей и социальной психологии, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Российская Федерация, 603000, Нижний Новгород, Университетский пер., 7, e-mail: 038211@rambler.ru).

Барсуков Александр Валерьевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Российская Федерация, 603000, Нижний Новгород, Университетский пер., 7, e-mail: alexbars80@rambler.ru).

Статья поступила в редакцию 05.07.2021.

После доработки 14.12.2021.

Принята к публикации 18.01.2022.

Information about the authors

Ekaterina N. Churikova – student, Department of General and Social Psychology, National Research Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (7, Universitetsky lane, 7, Nizhny Novgorod, 603000, Russian Federation, e-mail: 038211@rambler.ru).

Alexander V. Barsukov – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of General and Social Psychology, National Research Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (7, Universitetskiy lane, Nizhny Novgorod, 603000, Russian Federation e-mail: alexbars80@rambler.ru).

The paper was submitted 05.07.2021.

Received after reworking 14.12.2021.

Accepted for publication 18.01.2022.

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-19

Итоговый документ
IX Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции
с международным участием
«Образование, наука, технологии, инновации
как факторы стабилизации развития общества»

25–26 ноября 2021 г. в г. Новосибирске в онлайн-режиме прошла IX Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием **«Образование, наука, технологии, инновации как факторы стабилизации развития общества»**. Конференция была организована по инициативе Института дополнительного профессионального образования ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ, ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ, научная библиотека НГАУ, редакции журнала «Профессиональное образование в современном мире», Научной библиотекой ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Института философии и права СО РАН, Сибирского федерального университета, Алтайского института повышения квалификации руководителей и специалистов агропромышленного комплекса (г. Барнаул) и проводилась в онлайн-режиме на платформе научной библиотеки НГАУ.

В работе конференции приняли участие более 50 ученых, преподавателей вузов и практических работников сферы образования из различных городов России, а также стран ближнего и дальнего зарубежья. Основными тематическими направлениями конференции стали:

- 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.

25 ноября 2021 г. состоялось открытие конференции. С приветственными словами выступили: **Рудой Евгений Владимирович** – доктор экономических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии наук, ректор ФГБОУ ВО «Новосибирский ГАУ» (Новосибирск);

Майер Борис Олегович – доктор философских наук, профессор, проректор по научной работе ФГБОУ ВО «НГПУ» (Новосибирск).

В первый день были заслушаны и обсуждены в рамках международной дискуссии следующие доклады:

Кудашов Вячеслав Иванович – доктор философских наук, профессор, Красноярский государственный медицинский университет (Красноярск)

Трансформация гуманитарных наук в условиях глобальной цифровизации

Донских Олег Альбертович – доктор философских наук, профессор, Новосибирский государственный университет экономики и управления (Новосибирск)

Значение языка науки для повышения научного и образовательного потенциала

Сегал Александр Петрович – кандидат философских наук, доцент, Московский государственный университет им. Ломоносова (Москва)

Как построить Метавселенную? Опыт преподавания межфакультетского курса в МГУ имени М. В. Ломоносова

Думов Александр Витальевич – доктор философских наук, профессор, Сибирский федеральный университет, Красноярский государственный медицинский университет (Красноярск)

Концепция «Pedagogy of Interruption»: основания, содержание, актуальность

Петров Владимир Валерьевич – кандидат философских наук, доцент, Институт философии и права СО РАН (Новосибирск)

Постковидная реальность виртуализации образовательного пространства

Тимофеев Владимир Аскольдович – системный архитектор компании Cloud Blue (Калифорния, США)

Корпоративное обучение в США

Бахтин Максим Вячеславович – доктор философских наук, издательство «Энциклопедист-Максимум» образовательно-культурного центра «Интер-Спутник» (Рагуза, Италия)

Сравнительный анализ итальянской и российской систем высшего образования в период цифровизации

Соколовская Ирина Эдуардовна – доктор психологических наук, профессор, Российский государственный социальный университет (Москва)

Конфликтотенность искусственного интеллекта в образовательном пространстве поколения Z

Яценко Михаил Петрович – доктор философских наук, профессор, Сибирский федеральный университет (Красноярск)

Опора на традиционные ценности в образовательной сфере как залог субъектности России

Изгарская Анна Анатольевна – доктор философских наук, Институт философии и права СО РАН (Новосибирск)

Миротенные аспекты образовательного неравенства

Артемьева Елена Борисовна – доктор педагогических наук, профессор, **Макеева Оксана Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент, Государственная публичная научно-техническая библиотека Сибирского отделения Российской академии наук, Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск)

Научная специальность «библиотечковедение, библиографоведение и книговедение» и профильные диссертационные исследования (1999–2020)

Гаг Андрей Викторович – кандидат экономических наук, доцент, **Бутова Ольга Васильевна** – кандидат экономических наук, доцент, Томский сельскохозяйственный институт – филиал ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ (Томск)

Проблемы управления человеческим капиталом вуза в условиях цифровизации образовательной среды

Черных Сергей Иванович – доктор философских наук, доцент, Новосибирский государственный аграрный университет (Новосибирск)

Персональная образовательная среда как средство и цель проектирования индивидуальной образовательной траектории

Ушакова Елена Владимировна – доктор философских наук, профессор, Алтайский государственный медицинский университет (Барнаул)

Место и роль образования в разных стратегиях социальных преобразований

Паршиков Владимир Иванович – доктор философских наук, профессор, Новосибирский государственный аграрный университет (Новосибирск)

Дополнительное профессиональное образование как часть непрерывного образовательного процесса в цифровую эпоху

Бегалинова Калимаш Капсамаровна – доктор философских наук, профессор, Казахский национальный университет имени аль-Фараби (Алматы, Казахстан)

Особенности трансформации высшего образования в период пандемии COVID-19 и перспективы постковидного образования

Во второй день, **26 ноября**, состоялся круглый стол «Образовательные практики в развитии современной цифровой среды». В качестве основных докладчиков выступили:

Барбашина Эвелина Владимировна – доктор философских наук, профессор, Новосибирский государственный медицинский университет (Новосибирск)

Критическое мышление vs нарративный подход в процессе образования в высшей школе

Семенова Татьяна Сергеевна – заместитель директора по учебной работе, Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева (Кемерово)

Адаптация студентов к дистанционному формату обучения

Бутина Евгения Александровна – аспирант, Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск)

Особенности влияния глобализации на формирование языковой культуры личности

Яковлева Ирина Владимировна – кандидат философских наук, доцент, **Косенко Татьяна Сергеевна** – кандидат философских наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск)

Социально-философское познание феномена неопределенности и будущее образования

Борисенко Ирина Геннадьевна – кандидат философских наук, доцент, Сибирский федеральный университет (Красноярск)

Содержание обучения в условиях турбулентности образования

Рахинский Дмитрий Владимирович – доктор философских наук, доцент, Красноярский государственный аграрный университет, Сибирский федеральный университет (Красноярск)

Социально-методологические аспекты развития опорного университета

В свободной дискуссии участвовало более 20 человек из различных вузов и образовательных учреждений России, Италии, США, Казахстана.

По завершении работы участниками конференции был разработан итоговый документ, содержащий рекомендации, отображающие позицию участников по проблемам и перспективам развития образования, науки и технологий в современных условиях.

В преамбуле к «Рекомендациям» отмечается.

В сложившихся условиях, определяемых прямым и опосредованным влиянием пандемии на все процессы общественной и индивидуальной жизнедеятельности образования, наука, технологии и инновационные решения становятся

основными факторами поддержания стабильного развития социума. Каждый из этих факторов играет специфическую роль в процессе стабилизации. Поэтому философская рефлексия по их теоретической и практической актуализации необходима как никогда. Это объясняется тем, что именно образование, наука и технологии в своем взаимодействии катализируют процесс цифровизации. Тем самым порождаются изменения в образе жизни, образе мышления, формируются новое мировоззрение и новая, принципиально отличная от предшествующих, картина мира.

IX Конференция была проведена в год науки и технологий, что подчеркивает их значимость и особое место в происходящих сегодня изменениях. Глобальный мир, с его тотальной конкуренцией и становящейся квантово-релятивистской картиной нового бытия, квалифицируется не только кризисами и постоянной трансформацией, не только противостоянием технооптимистам и техношвинистам, но и качественными прорывами в различных областях науки и образования, инновациями, в объеме которых просматриваются контуры постковидной реальности.

Со стороны образования это: тотальная цифровизация, изменение организационных основ образовательных взаимодействий, формирование системы альтернативного обучения, развитие новых форм образовательных практик, изменение ценностной сферы образования и многое другое.

На практике это выглядит как создание концепта цифровых университетов, индивидуализация обучения в формате ИОТ (индивидуальная образовательная траектория) и ПОС (персонализированных образовательных сред). Университеты 3.0 приобретают в своем становлении функционал региональных сервисных платформ и центров генерации технологий. Цифровые гуманитарные технологии, «проникая» в традиционные образовательные пространства, создают новый гуманитарный ландшафт. Реальным объектом гуманитаристики становится своеобразный «ассамбляж» человеческих, нечеловеческих и метачеловеческих отношений, возникающих в пределах коллаборации гуманитаристики со всем массивом современной науки. Новые алгокогнитивные технологии, нейрокогнитивистика становятся в условиях развития ИИ (пока еще слабого, но в перспективе сильного или общего ИИ) и глубокого машинного обучения вполне обсуждаемыми трендами современных образовательных перспектив. Ставится труднейшая задача трансформирования образовательной системы в сторону ее глобальной коллаборации с современной наукой и современными технологиями. Это сильно изменяет не только образовательный дизайн, но и саму сущность образовательной идентичности. Для гу-

манитарных наук это будет означать преодоление антропоцентризма, выход за пределы тематики «человека» и «человеческого капитала», «ЗУНов» и «стандартов». В пределе это будет означать выстраивание новых «триад» взаимодействия образования с наукой и технологиями. Уже обсуждаются и концептуализируются такие из них, как: фундаментальное образование – опыт – окружение; власть – знание – сила; ИИ – образовательные практики – образовательные технологии; традиционализм – сетевое обучение – образовательные практики и многие, подобные этим.

Со стороны науки это: последовательная концентрация на «прорывных» направлениях, определенных в Распоряжении Правительства от 6 октября 2021 года «Перечень инициатив социально-экономического развития Российской Федерации до 2030 года». В нем перед Минобрнауки в качестве доминирующих определены задачи создания «платформы университетского технологического предпринимательства» и «передовых инженерных школ».

В процессе обсуждения участники конференции пришли к заключению о том, что перед «образованием – наукой – технологиями», как создаваемой принципиально новой системой, поставлено уже сейчас и будет поставлено в перспективе множество ранее несвойственных этой системе нетрадиционных задач, направленных на преодоление имеющихся проблем. Особо отмечается то, что огромный массив гуманитарного мировосприятия, миропредставления и мироощущения, как индивидуального, так и коллективного, цифровизации не поддается или поддается с трудом, а экосистемы трех взаимодействующих акторов образования, науки и технологий развиваются не только разными темпами, но и, зачастую, предполагают в этом развитии разные смыслы.

Учитывая все вышесказанное, участники конференции рекомендуют:

- рассматривать цифровизацию в виде объективной тенденции развития образования как социальной системы, а понимание коллаборации образования с наукой и технологиями как насущную необходимость развития, собственно образовательных взаимодействий и образовательных практик;
- учитывать в планировании образовательной политики качество изменений в объектах и предметах гуманитарных исследований;
- особое внимание обратить на оптимизацию соотношенности процессов воспитания и алгоритмизации образовательных взаимодействий и практик нового формата;
- предпринять максимум усилий в сохранении развития и совершенствовании национальных традиций научного мышления, национального научного языка «национальных научных школ»;

- активизировать теоретические и практикоориентированные разработки, касающиеся ценностей сферы образовательного пространства с ориентацией этой сферы на традиционные ценности, определяемые в первую очередь семьей и ее функционалом в процессе воспитания и формирования индивида;
- расширять поле применения новых образовательных технологий, имея в виду их четырехэтапную эволюцию: электронная стадия (компьютеры) – мобильная стадия (гаджеты) – всеохватывающее образование (сети) – интеллектуальная стадия (искусственный интеллект);
- принимая во внимание сложность и неравномерность глобализационных эффектов положить в основу воспитательно-педагогических процессов принципы: историзма в формировании индивидуального и коллективного сознания поведения; преобладания нарративного подхода в его соотношении с критическим мышлением, имея в виду формирование «умения пользоваться своим разумом публично» (И. Кант);
- развивать новые управленческо-практические формы коллаборативной организации «образования – науки – технологий» как «сверху», так и «снизу» от «цифровых университетов»

до рабочих программ (типа «Деловой информатики»), имея в виду расширение самоорганизации и самостоятельности обучающихся;

- считать необходимой и насущной задачей развитие «бесшовной» педагогики, определяющей ответственность преподавателей и учащихся в формировании ПОС и генерализующей эту ответственность не как формализованную стандартами, а как субъективную ценность.

Нарастающая цифровизация и интеллектуализация смыслов человеческого существования, глобализация и уже видимая контрапозиция Востока и Запада, пандемийная психопатия общества требуют сегодня системных, а не «точечных» изменений во взаимодействии образования, науки и технологий. Процесс взаимной адаптации принципов и смыслов этого взаимодействия может быть задан государством, гражданским обществом, бизнес-структурами, семьей и индивидами как основными акторами социального действия в этом долгом и трудном, но перспективном пути.

Участники конференции отмечают, что приведение вышесформулированных принципов в «реальное бытие» может вывести российское научное и образовательное сообщество на такие позиции, которые позволят занять достойное место в глобализирующемся мире.

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-20
УДК 377.02

Философско-культурологический поворот в развитии дидактического знания: к 100-летию М. С. Кагана (1921–2021 гг.)

Л. М. Перминова

Московский государственный областной университет
Москва, Российская Федерация
e-mail: lum1030@yandex.ru

Главное назначение искусства –
служить развитию интеллекта.

Павел Филонов

1. Введение. Согласно исследованиям М. С. Кагана культура как человеческая деятельность есть механизм «социального наследования», предметность которой – в опредмечивании замысла (первичного по отношению к практической деятельности), как возможность сохранения «в объективированном и отторгнутом от самого человека виде добываемые им знания, ценности, умения»¹. Деятельностная, системная и интегративная сущность культуры – в ее преобразующем материальный мир характере, изменяющем форму природной предметности. С позиций системного подхода культура предстает как форма бытия, обладающая онтологическим статусом, являющаяся аксиологической и антропологической системой, охватывающей: а) *качества самого человека как субъекта деятельности*; б) *те способы деятельности*, которые не врождены человеку, но которые им изобретаются, совершенствуются и передаются из поколения в поколение благодаря обучению образованию, воспитанию; в) *многообразие предметов* – материальных, духовных, художественных, – в которых опредмечиваются процессы деятельности, которые становятся «второй природой», творимой из «первой», подлинной природы для того, чтобы удовлетворять сверхприродные, специфические человеческие потребности, создавая опыт трансляции этого человеческого начала как инобытия человека, имеющего самостоятельное существование; г) *«вторичные способы деятельности*, служащие уже не опредмечиванию, а распредмечиванию тех человеческих качеств, которые хранятся в предметном бытии культуры»; д) *«вновь чело-*

век, вторая роль которого в культуре обусловлена тем, что в процессе распредмечивания он растет, меняется, развивается, – становится продуктом культуры; е) «связь процессов опредмечивания и распредмечивания с *общением* участвующих в них людей как особым аспектом человеческой деятельности и, соответственно, феноменом культуры»². Здесь имеет место опора на философию культуры, системный подход, «точнее, системный *стиль мышления*» (курсив в оригинале. – Л. П.), «не отождествляя его со структурным анализом, ибо он объединяет элементарно-структурный анализ с функциональным и историческим и потому в высшей степени эффективен при изучении социокультурной реальности и человеческого бытия»³. Деятельная форма общения выступает способом реализации потребности человека в человеке как субъекта в субъекте, где субъект – участник ценностно-смыслового процесса – диалога. Таким образом, сущностные стороны культуры: онтологическая (языки наук, искусств, предметы «материальные, духовные, художественные»); деятельностная; ценностная; субъектно-личностная как культурно-антропологическая («человек – творец и продукт культуры») являются методологическим ориентиром в изучении всех гуманитарных процессов.

2. Человекомерность философско-культурологических оснований содержания образования и обучения. Сущностные стороны культуры присущи обучению – социокультурному феномену, проявляющему устойчивость в течение многих и многих тысячелетий. Причина его устойчивости в том, что системный характер обу-

¹ Каган М. С. Философия культуры. СПб.: Питер, 1996. С. 40.

² Каган М. С. Философия культуры. СПб.: Питер, 1996. С. 41–42.

³ Там же. С. 6–7.

чения как трехсторонней и двусубъектной структуры отвечает признакам устойчивости систем: а) если есть возможность точного воспроизведения (копирования) системы, б) при некоторой изменчивости ее элементов (Б. Б. Славин). Культурно-историческая потребность в «копировании» трехсторонней структуры обучения и неизбежность изменения его элементов (поколения учителей, учеников и содержания образования) обуславливают его динамичный и устойчивый вид, обращая наше внимание на содержание образования, благодаря которому человек образовывается, развивается, воспитывается; в обучении воплощен потенциал предметно-практической деятельности и общения как психологических условий развития субъекта. С позиций культурной антропологии целостное понимание культуры, образования и человека детерминирует вывод о том, что личностное содержание культуры, формирующееся посредством усвоения содержания образования, интегрирует ее интенции и смыслы, и обобщенно характеризуется ценностной направленностью личности, мировоззрением, картиной мира⁴. Эти позиции стали исходными в развитии научных представлений о предметности обучения и обогащении состава содержания предметно-культурными модальностями.

С системным понятием «культура» органически связано понятие «предметное бытие культуры»⁵, включающее две формы: материальное бытие и духовное бытие, которые вкупе с онтологической сущностью культуры дают возможность конкретизации сфер знания, образующих знаниевое поле содержания образования. Формы материальной предметности культуры составляют *человеческое тело, техническая вещь, социальная организация*; формы духовной предметности образуют *знание, ценность, проект*. Проект, то есть способность человека проектировать (осуществлять «вброс вперед») предопределяет его созидательные возможности как творца и продукта культуры. Таким образом, предметность обучения (как замысел о...) имеет предпосылкой все формы предметно-культурной бытийности; культурологическими основаниями предметности обучения через призму состава содержания образования являются: материальная и духовная предметности, онтология культуры в виде *экологического, социального и антропологического* содержания как отражение триады «природа – общество – человек», поэтому закономерным представляется базовый элемент культурологической теории содержания образования – *знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности, искусстве*

и другие элементы содержания образования: опыт осуществления известных способов деятельности в форме умений действовать по образцу; применять их в новой ситуации, или опыт творческой деятельности (человек – творец и продукт культуры); опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, людям, себе. Особенность усвоения содержания образования (репрезентация и интерпретация учебного материала) заключается в том, что результатом этой деятельности является иной формат культурологического состава, который включает: а) знания, б) *интегрированный формат двух видов деятельности – репродуктивной и творческой*, в) опыт эмоционально-ценностного отношения, г) *субъектно-личностный опыт осмысления всех трех элементов содержания образования* (а, б, в), которые сцеплены в динамическую системную структуру, распредмечиваемую под углом цели деятельности как системообразующего фактора, но связи между ними подвижны, образуя различные модальности (вариативные образцы культурологического состава элементов в их целостности), выражающие Знаковый (по Л. С. Выготскому) характер культуры и ее педагогически адаптированной системы – содержания образования, оформленного в языках культуры, с помощью которых оформляется замысел об обучении, его предметность. Культурно-антропологический вид освоения содержания образования субъектом представлен знаниевым, деятельностным, ценностным, субъектно-личностным компонентами, он соотносим с сущностными сторонами культуры: онтологической, деятельностной, ценностной, субъектно-личностной, доказывая, что ученик – и субъект, и объект обучения.

Деятельность по осмыслению Знака (понимание языков культуры) есть условие грамотного осуществления практической деятельности и поведения. Поэтому обучение в его предметности представляется как распредмечивание замысла, предполагая и осмысление средства, и само средство, с помощью которого осуществляется замысел. Итак, на философско-методологическом уровне предметность может быть рассмотрена и принята как *метатеоретическое знание*, ориентир к оформлению предметности обучения на теоретическом уровне представления содержания образования. Обогащение состава содержания образования предметно-культурными модальностями позволяет говорить о развитии теоретических представлений (теоретического уровня) содержания образования. Неисчерпаемость теоретического уровня представления состава содержания только его элементами не исключали И. Я. Лернер

⁴ Романов К. В. Культурная антропология образования и семья. СПб.: СПб ГУПМ, 2003.

⁵ Каган М. С. Философия культуры. СПб.: Петрополис, 1996. С. 194.

и В.С. Шубинский. Во времена коммунистической идеологии разработчики этой теории не имели возможности представить культурологический анализ социального опыта, их рассуждения имели иной методологический профиль. Однако это не умаляет значимости первой теории содержания образования – о культурологическом инварианте его состава.

Исходя из культурологического инварианта содержания образования, единства теоретической и нормативной функций дидактики заключаем, что предметность обучения связана с каждым его элементом на каждом уровне его представления: 1) на теоретическом, 2) нормативном (учебный предмет/учебный план), 3) на уровне учебника, 4) обучения, 5) личностном⁶. Обобщенно: *реализация предметности обучения есть целенаправленное распрямление замысла об обучении его средствами*. Итак, предметность как «выделение чего-то из...», «оформленное» представление есть замысел «о форме объективации деятельности». Предметность обучения есть педагогический замысел о форме (и способе) объективации деятельности по освоению содержания образования. Сказанное позволяет заключить, что 1) **предметность обучения на теоретическом уровне представления содержания образования есть педагогический замысел («оформленное» представление) о реализации содержания образования как деятельности по распрямлению культурных Знаков в целях образования, воспитания и развития учащихся; 2) конструирование содержания образования есть опредмечивание замысла о целях обучения**, поэтому предметность обучения есть педагогический замысел о двуединстве деятельности как характеристике культурно-антропологической сущности обучения в уникальности и универсальности взаимоотношенного, двустороннего взаимодействия преподавания и учения посредством содержания образования⁷. Развивая мысль о человекообразности предметности обучения в образовательном процессе, мы должны учитывать: 1) ее культурно-методологическое содержание во взаимосвязи сторон культуры и состава содержания образования и 2) опредмеченность в ней *субъект-объектных отношений, вариативных в своей бинарности, обусловленных деятельным характером общения*. Линейность процесса обучения обусловлена последовательностью звеньев психолого-педагогического цикла усвоения знаний – от их восприятия до рефлексии, при этом имеет место совпадение психологического (усво-

ение) и дидактического (обучение); нелинейность же детерминирована интерпретативной сущностью предметно-культурных модальностей, то есть доминирующим элементом состава содержания в процессе его усвоения, что закономерно предопределяет и выбор метода обучения. В зависимости от подхода к обучению (аксиологического, личностно ориентированного и др.), возможны иные модальности предметности обучения: а) деятельностная (практическая деятельность как источник новых знаний с последующим осмыслением их значения); б) ценностная, или ценностно-смысловая (обобщенный смысл ценности, открытый в деятельном общении учащихся), ведущая к новым знаниям; в) субъектно-личностная, интегрирующая все модальности предметности обучения в сложных видах деятельности (проектирование, исследование, театрализация). При этом содержание образования есть средство самоидентификации ученика в образовательном процессе. Сцепление модальностей в процессе обучения делает процесс учебного познания непрерывным и творческим.

Философско-психологические детерминанты предметности обучения охватывают: *познание* (система «объект-субъект»), *деятельность* («субъект-объект»), *общение* («субъект-субъект»), *развитие* («объект-объект» – ученик и как самоценность, и как ценность социума), – имеющие место и в социокультурном развитии человека, и в образовательном процессе⁸. Познание человеком мира еще не преобразует мир, но уже преобразует человека, поскольку в этой деятельности человек вырабатывает средства познания мира и его элементов (природы, общества, самого человека и его деятельности), адекватные сущности окружающего мира.

Влияние предметно-культурных модальностей как нового формата содержания образования на обучение изучалось экспериментально, в условиях школы (2012–2015 гг.). Обобщенно: проверялась гипотеза о ведущей роли содержания образования как культурного Знака в решении задач обучения через призму его функций – образовательной, воспитательной, развивающей.

В ходе эксперимента проводились теоретическое просвещение учителей-экспериментаторов, анализ учебных программ и учебников, консультации по перестройке технологии конструирования урока с позиций предметности обучения, обеспечения дидактической взаимосвязи предметных модальностей, проведение открытых уроков в русле новой идеологии при изучении лите-

⁶ Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. 352 с.

⁷ Перминова Л.М. Предметность обучения как проблема дидактики: методологический анализ // Педагогика, 2012. №6. С. 19–20.

⁸ Федоров Б.И., Перминова Л.М. О некоторых вопросах развития современной дидактики // Педагогика. 2000. №3. С. 16–21.

ратуры и предметов обществоведческого цикла, русского и английского языков, химии, физики, математики, в начальных классах. В публикациях учителей-экспериментаторов раскрываются основы новой методологии обучения на примере сценариев открытых уроков⁹. Основные выводы из эксперимента.

1. Структурирование содержания образования с учетом предметности обучения доказывает *закономерность о решающей роли культурного Знака (содержания образования) в обучении*, так как именно содержание предопределяет выбор способа деятельности (метода обучения) в достижении его целей. Доказано положение о том, что познавательное отношение всегда выражено предметной модальностью. При этом выявлены новые функции метода обучения (*диагностическая, показательная*).

2. Культурологический формат предметности обучения, многообразие предметных модальностей, которые можно объединить в четыре группы: знаниевая/базовая модальность, деятельностная модальность, ценностная и субъектно-личностная модальности), является общим для всех учебных предметов (и принадлежит метатеоретическому уровню дидактики).

Обобщение результатов эксперимента привело к выводу о том, что предметным модальностям присущи определенные функции в учебном процессе: 1) *методологическая* (возможность четкого структурирования замысла о распределении целей урока посредством организации учебного материала на всех его этапах в соответствии с культурологическим составом содержания образования как сцеплением предметных модальностей в целостную осевую структуру); 2) *ориентировочная* (форма/вид предметной модальности, в которой представлен фрагмент учебного материала, предопределяют и делают возможной прикидку выбора методов обучения на том или ином этапе урока в процессе его подготовки учителем); 3) *системная* (возможность организации учебного материала – текста, задач, вопросов и др. – в соответствии с культурологическим составом содержания образования так, что ни один элемент учебного материала не «выпадает» из этой структуры);

4) *технологическая* (проектирование управления познавательной деятельностью учащихся в соответствии с целевым замыслом урока), 5) *прогностическая* (вариативная прикидка замысла обучения, научного обоснования наилучшего его варианта). Таким образом, использование идеи предметности обучения в контексте культурологической теории содержания образования приводит к повышению научного обоснования деятельности учителя, процесса обучения в целом. В ходе эксперимента отмечен факт повышения работоспособности учащихся (усиление исследовательского начала в обучении; стремление к сотрудничеству; отсутствие нервозности у учителя о дефиците времени), равномерный темп работы на всех этапах обучения.

В содержании обучения имеют место осевые линии: а) *онтологическая*, обусловленная **целостностью** культурологического состава содержания образования в вариативном сцеплении предметных модальностей; и б) *структурная*, обеспечиваемая системой дидактических задач. Осевые линии отражают **взаимосвязь констант** – культурологической и дидактической, обеспечивая устойчивость обучения – сложной системы, в которой *предметность обучения как замысел, реализуемый на основе сцепления модальностей, выполняет функцию психологической и методической защиты учителя* в условиях любых форм контроля за его деятельностью.

3. **Культурологическое основание личной безопасности человека.** С позиций культурологического подхода и имитационного моделирования оказывается возможным решение проблемы формирования функциональной грамотности (ФГ). Назовем это поле **минимальным полем функциональной грамотности**¹⁰. Системообразующим его элементом является человек.

Минимальное поле ФГ представляет собой системную структуру, каждый из элементов которой имеет свое содержание. Структура и содержание минимального поля ФГ, как и самой функциональной грамотности, адекватны структуре предметного бытия культуры в самом крупном ее членении – материальной и духовной форм культурного бытия. Освоение «минимального поля ФГ»

⁹ Евтеева О. В., Калинин О. Г. Формирование универсальных учебных действий при изучении литературы и предметов гуманитарного цикла // Школьные технологии. 2013. №5; Николаева Л. Н., Жекова Е. Ю. Дидактические условия реализации ФГОС при изучении русского и иностранного языков на основе предметности обучения // Школьные технологии. 2014. №1; Магомедова Л. Ф., Перминова Л. М. Отражение идеи предметности обучения в реализации исследовательского метода при изучении химии // Школьные технологии. 2014. №2; Кузьмина А. А., Донева Т. Д. Интегрированный урок в контексте предметности обучения // Школьные технологии. 2014. №3; Еремеев А. А. Рационализация познавательной деятельности учащихся на уроке // Школьные технологии. 2015. №4; Соснина И. В. Гуманитарная сущность познания: многофункциональность диалога на уроках литературы // Школьные технологии. 2015. №4; Тульчинская Е. Е. Использование системно-деятельностного подхода в процессе формирования УУД на уроках математики // Школьные технологии. 2015. №4; Шапиро В. З. Музей как пространство образования и обучения // Школьные технологии. 2015. №4.

¹⁰ Перминова Л. М. Минимальное поле функциональной грамотности // Педагогика. 1999. №2. С. 26.

осуществляется в контексте содержания школьного образования. Каждый из элементов минимального поля ФГ имеет свое содержание.

Имитационное моделирование (англ. simulation modeling) – метод исследования, при котором изучаемая система заменяется **моделью**, с достаточной точностью описывающей реальную систему. Соответственно можно представить содержание каждой из сфер минимального поля ФГ.

Сфера «Человек» включает человека как: а) взрослого, б) ребенка или сверстника, в) профессионала в определенной области деятельности (врач, учитель, госслужащий, продавец, библиотекарь и т.д.). Уровень ФГ предполагает овладение нормами социального и социально-ролевого общения.

Сфера «Природа» включает: а) погоду, б) географический ландшафт (земля, лес, вода, поле, горы), в) растения, г) животных, д) атмосферу, е) вещества, ж) лекарства, з) продукты питания, а также и) участок (дачу, огород). Уровень ФГ в этой сфере предполагает умение по внешним признакам определять возможности безопасного выбора и поведения.

Сфера «Город» включает: а) достопримечательности города, б) социально-адаптационную службу – органы управления, медицинские учреждения и др., в) культурно-просветительные организации, г) образовательные учреждения, д) транспорт города. Уровень ФГ предполагает ориентацию в районе, в городе; конструировать внутригородской маршрут; использовать сферы «Человек», «Книга», «Природа».

Сфера «Организация, учреждение» представляет собой частный, но весьма значимый элемент (подсистему) сферы «Город» и требует адекватного поведения и общения в зависимости от цели обращения и характера взаимодействия с организацией (деловое письмо, заявление, заполнение анкет и др.; удовлетворение познавательной, эстетической потребности). Специального внимания требует объект «школа».

Сфера «Книга, текст, СМИ» включает: а) умение работать с учебником и учебным тек-

стом на уровне информационных умений, б) справочные издания (словари, энциклопедии, справочники), в) дополнительную литературу (журналы, газеты), г) художественную литературу (знание и понимание сюжета, пересказ), д) каталог и работу с ним; ориентация в информации СМИ.

Сфера «Приборы, модели» предполагает: а) знакомство с новым прибором, следовательно – чтение инструкции – связь со сферой «Книга» и б) использование прибора (то есть умение работать в соответствии с инструктивным текстом, по алгоритму). Владение этой сферой на уровне ФГ позволяет войти в мир современной техники, где необходимо умение прогнозировать последствия неправильного пользования приборами.

Сфера «Человек – «я – сам» – предполагает самопознание и личную безопасность как умение ориентироваться в системном поле культуры.

4. Заключение. Философское понимание культуры как человеческой деятельности, цели которой лежат в русле ценностей, и человек предстает как творец и как продукт культуры, что позволило обогатить культурологическую теорию содержания образования (знания, опыт репродуктивной и опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к людям, к себе) и обосновать предметно-культурные модальности – знаниевую, деятельностьную, ценностную и субъектно-личностную, соотносимые со сторонами культуры, расширив тем самым теоретические представления о содержании образования; научно обосновать выбор ценностных ориентиров/принципов для конструирования дидактических объектов (моделей, концептов), «снимая» риски эмпирического подхода. Практическая ценность философского знания как ценностного ориентира в педагогических исследованиях – в преобразующей, культуротворческой миссии человеческой деятельности, системное начало которой закладывается в школьном обучении, выполняющем социокультурные функции для человека: образовательную, воспитательную, развивающую, адаптации, социализации. В этом плане научное творчество М. С. Кагана бесценно.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ДИСКУССИОННОЙ ПЛОЩАДКИ MATERIALS FOR DISCUSSION

Мнение **В. В. Петрова**

*кандидата философских наук, доцента,
старшего научного сотрудника Института философии и права СО РАН
Новосибирск*

1. Назовите основные (с Вашей точки зрения) достоинства и недостатки дистанционного обучения.

Изменение онтологических основ системы образования воспринимается академическим сообществом как реальная угроза качеству образования. Эта опасность усугубляется тем, что на данный момент система управления образовательным процессом, как правило, ориентирована на минимизацию затрат, что также не может способствовать повышению качества образования. Перевод отношений профессорско-преподавательского состава и студенчества из аудитории в виртуальную плоскость будет способствовать возникновению безличностного характера образования, которое уже сейчас достаточно успешно переместилось на платформы социальных сетей

Дистанционное образование не содействует социализации личности, оно приводит к дезинтеграционным процессам, поскольку каждый участник образовательного процесса (и преподаватель, и студент) создает себе виртуальный образ, который может иметь очень мало общего с реальным человеком. Вместе с тем социализация личности позволяет преодолевать разобщенность, поляризацию взаимосвязанных компонентов культуры: естественно-научного, технико-технологического и социально-гуманистического. Одной из главных характеристик социализации образования является оптимальное сочетание уровня потенциальных способностей в реализации социально признанных ценностей и собственных творческих сил при решении конкретной учебно-воспитательной, производственной или управленческой задачи. Очевидно и то, что при формировании специалиста любого профиля приоритетным является не столько набор специальных знаний (хотя они крайне важны), сколько глубокая фундаментальная подготовка как «стартовая площадка» и необходимое условие саморазвития личности профессионала, его творческой самореализации.

2. Как, по Вашему мнению, изменилась (или должна измениться) экосистема образовательного пространства после пандемии?

В традиционном вузовском образовании неизбежно произойдут перемены, которые могут

привести к его «закрытию» в прежнем классическом виде. В соответствии с трендами мировой экономики система отечественного высшего образования будет ориентироваться исключительно на увеличение «прибавочной стоимости» студента, что в условиях цифровой экономики (e-economy) обозначается понятием «e-learning», которое будет развиваться в соответствии с экономическими законами диверсификации и демассификации, действующими сегодня в социальной, производственной, информационной и иных сферах деятельности человека. Как известно, диверсификация экономики предполагает ее разделение на две неравнозначные части: низкотехнологичную и наукоемкую. Для системы образования это означает, что в ней произойдет четкое разделение на элитарное наукоемкое высокотехнологичное конкурентоспособное образование и массовое малоценное низкотехнологичное «высшее образование», направленное на поддержание производства дешевой неконкурентоспособной рабочей силы, которая оказывается невостребованной за пределами внутреннего рынка.

3. Станет ли смешанное образование генератором «нового типа» образовательных взаимодействий?

Экономика, базирующаяся на научных достижениях, может развиваться только в результате постоянно обновляющихся широкодоступных баз данных, трансфера технологий и продуцирования нового знания. Для развития «экономики нового типа» необходимо создание принципиально иной информационной инфраструктуры, что формирует запрос к системе образования со стороны научных институтов. Если система образования способна оперативно перестроить образовательный процесс, то такая информационная инфраструктура будет создана, что позволит говорить, в свою очередь, о возникновении наукоемкого высшего образования. Но изменения, происходящие в информационном обществе, касаются не только инфраструктуры высшего образования, они приводят к возникновению новых методов управления образовательным процессом, которое должно вестись через информационную систему, обеспечивающую непрерывную связь

между преподавателем, студентом и администратором в онлайн-режиме. В идеале дистанционная образовательная платформа может параллельно отслеживать взаимодействие обучающихся с преподавателем, теоретически позволяя контролировать любые отклонения от выбранной студентом

образовательной траектории, мгновенно реагируя на малейшие заминки, будучи готовой оказать необходимую помощь и поддержку. То есть фактически речь может идти о создании системы «ментального» образования.

Мнение М.Р. Арпентьевой

доктора психологических наук,
профессора Российской академии естествознания,
член-корреспондента Российской академии естествознания,
академика Международной академии образования,
свободного исследователя
Центр психологической, педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие»
Калуга

1. Назовите основные, с Вашей точки зрения, достоинства и недостатки дистанционного обучения.

Достоинства дистанционного обучения	Недостатки дистанционного обучения
Возможность сопровождать самообразование детей и взрослых в ситуации невозможности прямого, контактного формата обучения и воспитания: 1) образование для жителей малонаселенных и удаленных от крупных центров культуры и поселения территорий; 2) образование в периоды экстремальных ситуаций	Непродуктивность и неэффективность образования без собственных усилий обучающегося и учащегося Имитация образования как шаг на пути разрушения образования или уничтожения доступности образования для некоторых социальных групп (малоимущих и т.д.)
Еще один канал повышения наглядности и «выпуклости» передаваемой смысловой информации, в том числе за счет компьютерного моделирования различных процессов	Интеллектуальное развращение учеников и педагогов, приучающее ставить знак равенства между «встречавшейся» и «знаемой» смысловой информацией, неоправданная уверенность учеников в наличии и качестве компетенций
Возможность использования цифровых средств проверки сформированности знаний и умения (тестов и т.п.)	Существенные трудовые, экономические и иные затраты на разработку технологий и производство средств, оборудования и т.д.
Предоставление неотсроченной обратной связи и помощь в выполнении самостоятельных работ	Отчуждение функций воспитания, профанация воспитания «по интернету»

2. Как, по Вашему мнению, изменилась (или должна измениться) экосистема образовательного пространства после пандемии?

Экосистема образовательного пространства в последние десятилетия становится все менее «экологичной»: образовательные стандарты современной России и до, и во время так называемой пандемии образовательным задачам и задачам поддержки развития человека не соответствовали. Декларации индивидуализации образования, его качества и оптимизации прикрывают прозрачную цель – лишить возможности получения образования основную массу населения страны. Что касается времени «после пандемии», то оно может возникнуть только при одном условии: крах мировой системы «надзорного капитализма». Как известно из истории фашизма, фашистские государства потерпели крах далеко не сразу. Более того, сам крах этот не был неминуем, пока на пути притязаний фашизма на мировое господство не возник СССР, страна с качественно иными политическими и идеологическими ориентациями. Сейчас таких стран в мире немного, и даже страны, представляющие собой страны социализма, на деле (как Ки-

тай) выступают яркими проводниками все той же фашистской, идеологии. По-видимому, надгосударственные структуры, стремящиеся управлять миром без каких-либо посредников, препятствий и отсрочек, попробуют в ближайшее время полностью разрушить остатки «экосистемы», введя систему цензов на получение образования. Цифровое/дистанционное образование на этом фоне – симулякр, позволяющий сохранить иллюзию обучения и воспитания чему-либо ради чего-либо для невежественных пассивных и отчужденных от себя и других людей представителей плебса: культуроцидные программы активно внедряются и реализуются по всему миру, имея своими задачами уничтожение человека как субъекта культуры, вырождение и вымирание человека.

3. Станет ли смешанное образование генератором «нового типа» образовательных взаимодействий?

Само по себе смешанное образование ничего не порождает, а, скорее, затрудняет процессы дидактического и воспитательного взаимодействия. Под видом цифрового и смешанного обучения, как ранее под видом «самостоятельно-

го» обучения, протаскивается очередной проект, теперь уже завершающий развал образования в стране. В итоге никто уже не только не захочет, но и не сможет учиться – вот главная цель проектов этого типа. Функциональная неграмотность достигнет уровня, когда человек, даже если бы хотел, не сможет стать образованным. Но на преды-

дущей стадии этот момент был уже решен: более 90% опрошенных в 2015–2016 годах в Калужском государственном университете студентов полагают, что обучение в вузе мешает им реализоваться, так же как и преподаватели, которые портят настроение бесконечными и бессмысленными требованиями.

Мнение Б. В. Федотова

*кандидата исторических наук, доцента кафедры технологий обучения, педагогики и психологии Инженерного института, Новосибирского государственного аграрного университета
Новосибирск*

1. Назовите основные, с Вашей точки зрения, достоинства и недостатки дистанционного обучения.

Безусловно, у дистанционного обучения есть немало достоинств. Оно приучает личность уже самым фактом его применения действовать более самостоятельно, полагаясь, с одной стороны, на свой образовательный уровень и когнитивные способности, а с другой – генерировать новые знания за счет расширяющегося взаимодействия с другими респондентами и открывающимися в процессе поиска материалами.

Дистанционное обучение в условиях всемирной «интернет-паутины» практически не имеет границ, и поэтому его география очень широка. Весьма значительным оно оказывается и по количеству привлекаемой аудитории: от нескольких десятков до сотен тысяч и миллионов человек. Место нахождения обучаемого, как правило, не имеет принципиального значения. На первый план выходят его технико-информационные возможности.

Обучаемый получает возможность выбирать и учебное заведение, и конкретного преподавателя, который, с его точки зрения, способен передать наиболее актуальную для него информацию.

Общаясь с другими респондентами и получая от них те или иные сведения в сфере своей профессиональной деятельности, индивид тем самым осмысливает широкий круг проблем, способы их решения, приходит к новым моделям развития и инновациям. Имея определенную сферу деятельности, можно параллельно овладевать новыми знаниями с перспективой карьерного роста по своей специальности или перехода и соответственно адаптации к новой деятельности ввиду меняющихся условий.

Разумеется, дистанционное обучение предполагает высокую степень личной ответственности, самоорганизации и дисциплины.

К недостаткам дистанционного обучения можно отнести потерю традиционного взаимодействия между субъектами образовательного процесса,

что в значительной степени связано с характером виртуального пространства и потерей сложившейся в течение многих десятилетий образовательной среды. Новое пространство отбрасывает совокупность психологических факторов обучения. Меняется, и не в лучшую сторону, морально-психологическая атмосфера студенческой группы, многое теряя ввиду отсутствия общего эмоционального фона и мотивации коллективной устремленности в преодолении образовательных барьеров.

2. Как, по Вашему мнению, изменилась (или должна измениться) экосистема образовательного пространства после пандемии?

Экосистема образовательного пространства эволюционировала независимо от коронавируса или каких-то иных массовых заболеваний. Причины этого обстоятельства связаны с динамикой индустриального развития. Оно все более становится наукоемким, соответственно, увеличивается удельный вес экономики знаний. Принципиально новая парадигма во всей системе образования, трансформируясь по принципу «учеба в течение всей жизни», ставит новые задачи и перед субъектами образовательного пространства: самим учеником (студентом), преподавателями, родителями, психологами, представителями государственных систем федерального и муниципального управления и бизнеса.

Наличие одного лишь диплома, в том числе высшего образования, становится явно недостаточным условием для того, чтобы выпускник уверенно занял свою нишу на рынке труда даже при условии отличной успеваемости. Высокие темпы промышленного производства, наукоемкие технологии выдвигают постоянно растущие новые требования к инженерно-техническим кадрам, а работодатели готовы принимать на производство сотрудников при наличии соответствующих профессиональных компетенций.

Отсюда – имплицитно возникающие потребности в создании и функционировании новой модели сопровождения индивида в образовательном пространстве. С окончанием учебного заведения

процесс получения новых знаний, умений и компетенций продолжается постоянно в системе дополнительного профессионального образования и самообразования, курсов повышения квалификации и т.д. Но каждый этап предполагает и диагностику состояния подготовки того или иного специалиста. Отсюда – важность составления соответствующих программ обучения, контроля и проверки знаний, а также их учета. Современные компьютеры, цифровое обеспечение экономики и государственного управления в полной мере касается и экосистемы образовательного пространства, обеспечивая максимальный учет всех психологических и профессиональных характеристик каждого выпускника образовательного учреждения.

Заражение коронавирусом или иными массовыми заболеваниями значительной части населения в тех или иных регионах не могло не отразиться на характере общественной жизни. Так, пандемия стала одним из существенных барьеров в образовательной сфере. Но она же стала важнейшим фактором, который привел в действие интеллектуальный ресурс народов в экосистеме образовательного пространства.

3. Станет ли смешанное образование генератором «нового типа» образовательных взаимодействий?

Смешанное образование стало результатом сложившихся обстоятельств. В условиях панде-

мии, а соответственно, и длительной изоляции отсутствие традиционного взаимодействия субъектов образовательного процесса невольно продуцировало массовое онлайн-обучение. Но участники этого процесса столкнулись с большим количеством проблем объективного свойства. Находясь в состоянии психологического дискомфорта и напряжения, они были вынуждены искать новые инструменты для решения этой проблемы. Так, появление программ подготовки учителей к работе в цифровой среде способствовало постепенной смене их установок и мотивации и, следовательно, лучшей адаптации и восприимчивости к работе с новыми цифровыми платформами, интерактивными форматами обучения.

Смешанное образование уже становится реальностью, хотя и нуждается в дальнейшей модификации. Этот процесс может привести к резкому увеличению новых и соответствующих духу времени образовательных программ, сертификатов для обучаемых, переходу на персонализированное проектно-ориентированное обучение, а порой и размытию границ между университетским и дополнительным образованием. Эти изменения не могут не отразиться и на обычной школе, поскольку она должна будет встраиваться в новую образовательную траекторию с дополнительными компетенциями, интегрированную с последующими ступенями образования.

Мнение К. К. Бегалиновой

*доктора философских наук,
профессора кафедры религиоведения и культурологии
Казахского национального университета имени аль-Фараби
Алматы, Казахстан*

1. Назовите основные, с Вашей точки зрения, достоинства и недостатки дистанционного обучения.

Пандемия коронавируса, распространившаяся в нашей стране с марта 2020 года, привела к экстренному переходу всей системы образования на дистанционную форму обучения. Закрытие вузов, которое изначально планировалось всего на несколько месяцев, в итоге продлилось до настоящего времени. Переход образования в онлайн-сферу, локдауны, сменяющиеся один другим, социальное дистанцирование и множество других факторов привели к тому, что потребление медиа и социальных сетей увеличилось в разы. Для студентов интернет стал основным источником знаний, а социальные сети – основным развлечением. Какими же достоинствами и недостатками обладает дистанционное обучение?

Среди плюсов дистанционного образования студенты отмечают следующее: экономия времени, экономия денег, возможность дополнительно

развиваться в других сферах, удобство, безопасность, доступность, свобода и гибкость обучения, самостоятельность, возможность саморазвития, не нужно искать жилье, отсутствие транспортных переездов, освоение новых технологий, возможность быть дома, рядом с родителями и др.

Однако наряду с позитивными моментами есть ряд факторов, которые вызывают серьезное беспокойство у ученых. Так, исследователи из университета Пенсильвании на основе эксперимента пришли к выводу, что чрезмерное использование социальных сетей приводит к чувству одиночества и депрессиям. Оптимальное использование социальных сетей, по их мнению, должно быть не более 30 минут в день. Однако, как видим, большая часть респондентов проводит в сетях не менее 3–5 часов в день, а некоторые – до 12 часов в сутки, что косвенно наряду с пандемией является причиной повышения беспокойства и стрессов среди молодежи. В связи с этим ученые считают возвращение к очной системе обра-

зования (или смешанный вариант образования), большую социальную активность и мобильность молодежи лекарством, нивелирующим негативные последствия в будущем.

К числу недостатков дистанционного образования помимо отмеченных можно отнести отсутствие личного контакта с преподавателем, отсюда – снижение качества образования, отсутствие живого общения с сокурсниками, нестабильный интернет, отсутствие практических навыков, отсутствие прямой связи с педагогами, проблемы со здоровьем (боль в спине, ухудшение зрения, физическая усталость от компьютера), технические проблемы во время занятий, невозможность отделить домашние дела от учебных и др. И, конечно же, особую тревогу вызывает так называемая теория «черных лебедей», согласно которой могут возникать трудно прогнозируемые последствия дистанционного обучения.

2. Как, по Вашему мнению, изменилась (или должна измениться) экосистема образовательного пространства после пандемии?

Пандемия коронавируса не пройдет незамеченно. Образовательное пространство кардинальным образом изменится, будет формироваться совершенно новая виртуальная реальность, новая модель организации жизнедеятельности человека. Под влиянием цифровизации, под которой понимают преобразование информации в цифровую форму с использованием электронно-вычислительных технологии для записи кодовых импульсов, будет создана инновационная модель экосистемы образовательного пространства – lifelong learning. В ее пространстве «ускоряется время», «сжимаются расстояния». Под lifelong learning в исследовательской литературе понимаются сети и сообщества учащихся и провайдеров образования, которые должны постоянно развиваться, совершенствоваться, чтобы быть конкурентоспособными на рынке труда, процветать на личном, межличностном, национальном и планетарном уровнях. Оно предполагает обучение на протяжении всей жизни с целью реализации потенциала каждого человека. Уже сегодня востребованным становится человек, владеющий ИТ, профессиональными способностями в области новых технологий, инновационными креативными компетенциями. Индивидуальная интеллектуальная деятельность заменяется коллективной. Сущностным качеством личности становится наличие информационной культуры, которая необходима для ее комфортного существования в обществе, о чем пишут многие исследователи из разных стран.

Дистанционное обучение требует коренной, качественной перестройки всей образовательной системы, его структуры и содержания. Если

в традиционной системе образования упор делался на овладении учащимися знаний, умений и навыков, то при дистанционном обучении требуется наличие иных компетенций: обучающийся должен уметь эффективным образом находить, получать, выбирать, обрабатывать, передавать, создавать, использовать, анализировать, критически оценивать получаемую информацию, то есть он должен уметь организовывать ресурсы данных и использовать наличную информацию. Меняются и требования к педагогу, который обязан научиться применять новые технологические инструменты и уметь ориентироваться в неограниченных информационных ресурсах. Это ведет к расширению круга изучаемых педагогом технологий.

Следует отметить, что в научно-исследовательской литературе все чаще появляются положения, согласно которым качество человека с каждым поколением как показатель качества системы образования все время снижается, достигая все более низкого уровня. Это связывается с такими издержками дистанционного обучения, как утрата навыков письма, как следствие утраты способностей к творчеству, экранная зависимость, проблемы с речевым развитием, утрата умственных способностей и т.д. Это заставляет задуматься над вопросами, каковы же основные глобальные направления в образовании сегодня, какие новые вызовы в образовании ждут человечество в будущем?! В связи с этим многие ученые сходятся во мнении, что возврат к прошлому (неолиберальному подходу к образованию) более не может считаться допустимым. Пандемия – не временное явление, которая пройдет с открытием университетов и возвращением традиционного образования. Пандемия означает разрыв, полный разрыв с прошлой системой и подходом к образованию.

3. Станет ли смешанное образование генератором «нового типа» образовательных взаимодействий?

Образование сегодня выступает в качестве уникального общественного института, направленного на развитие таких социально-значимых качеств личности, которые востребованы динамичным, быстро меняющимся временем, рыночными отношениями. В научно-исследовательской литературе закрепляются новые термины, которые вытесняют традиционные: глобализация и интернационализация образования, медиаобразовательное пространство, знаниевая экономика, цифровое общество, виртуальная реальность и т.д. На смену аграрной и индустриальной, промышленной эпохе пришла постиндустриальная, главными составляющими которой стали возрастающая роль науки, техники, производства услуг, интернет-компьютерные технологии, информатизация, цифровизация и т.д., которые внесли кардинальные изменения во все

сферы жизнедеятельности общества. Информация, знание стали главным капиталом этого общества, важным его принципом: «кто владеет информацией, тот владеет ситуацией, кто владеет ситуацией, тот владеет миром». Знания и информация, трансформируясь в необходимый ресурс развития социально-экономической сферы, проникли во все поры современного общества.

И в этих условиях необходимо реформирование системы образования, переход на смешанное образование, которое обязательно станет генератором «нового типа» образовательных взаимодействий. Смешанное образование (Blended Learning) предполагает сочетание традиционного образования с элементами дистанционного, онлайн-обучения. Смешанное образование открывает массу возможностей, в том числе позициони-

ровать учащихся как производителей знаний и соавторов сообществ знаний. Ученые предлагают модели, в которых и преподаватель, и студенты являются сотворцами общего знания. Новое образование предполагает мышление нового порядка. Нет нужды в запоминании, сегодня устройства, которые мы держим в руках, служат нам в качестве когнитивных протезов: они помнят вещи за нас. Приложения выполняют и простейшие мыслительные процедуры за нас. Фундаментальные цели образования меняются. Образование будущего – это тщательная навигация по уже имеющимся ресурсам знаний, развитие критического и творческого мышления. Смешанное образование дает возможность для развития такого мышления. Более того, оно позволяет обучаться непрерывно, на протяжении всей жизни.

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-4-21
УДК 37

Помощь ученикам в решении математических задач

Агазаде Шахин Мутариф оглы

Бакинский государственный университет

Азербайджанский государственный педагогический университет

Баку, Азербайджан

e-mail: shahinaghazade@bsu.edu.az

Аннотация. В работе содержатся результаты исследования, проведенного с целью устранения проблем учеников по решению математических задач на уроках математики в средних школах Республики Азербайджан. В ходе исследования в двух семинарах приняли участие три педагога-психолога, 20 студентов Бакинского государственного университета и 62 учащихся двух школ. Студенты, участвовавшие в опросе, на семинарах обсудили ответы учеников и сделали различные выводы.

Ключевые слова: математика, математическое образование, решение проблем, навык решения проблем

Все люди знают, что образование является обязательным условием для развития любой страны, потому что в современном мире конкурентоспособность стран почти полностью зависит от науки и технологий. Страны нуждаются в квалифицированных кадрах, чтобы выиграть это противостояние. Воспитание и обучение таких людей возможно только с помощью образования.

Чтобы страна занимала лидирующие позиции в науке и технологиях, она должна быть передовой в математике, которая считается «матерью наук». Как образ мышления и универсальный язык математика является незаменимой областью для личности, общества, науки и технологий в современном развивающемся мире. В быстро развивающемся и меняющемся мире математика, которая обычно кажется скучной, непопулярной и абстрактной областью для учеников, играет главную роль.

Успех в образовании обеспечивает множество преимуществ для общества. Достижения в этой области позволяют вырастить поколение людей, проявляющих интерес к математике и обладающих математической системой мышления. По этой причине в последние годы проведены исследования, связанные с проблемами обучения и преподавания математики. Необходимость изучения математики как области, формирующей качества высокого уровня, такие как анализ, ум, общение, обобщение, творческое и независимое мышление, которые важны не только в науке и технике, но и в повседневной и профессиональной жизни, является определенным фактом.

В последние годы в области образования часто используется конструктивистский подход, при ко-

тором учитель не передает учащемуся информацию напрямую, а создает среду, где учащийся сам стремится получить необходимую и интересующую его информацию. Министерство образования Республики Азербайджан в плане преподавания начальной математики выдвинуло конструктивистский подход на передовое место. Этот подход не зависит от специальности школы и языка, на котором ведется обучение, другими словами, правила одинаковы для всех.

Цель математического преподавания состоит в том, чтобы воспитать людей, которые решают проблемы, рассуждают о них, а не людей, которые выполняют математические операции с помощью зубрежки и механического повторения. Здесь для повышения качества преподавания математики необходимо, чтобы ученики сами проявляли активность. Это изменение эффективно в решении проблем, которые являются центральной и самой сложной частью в изучении математики.

В новом учебном плане решение проблем связано почти с каждой темой, а ученики старались быть более активными в процессе решения проблем. В качестве основы решения проблем взята реальная жизнь. Это было сделано с той целью, чтобы ученики поняли, как математика используется в реальной жизни и насколько важна ее роль. Несмотря на то что тип подхода к решению математических вопросов остается классическим, в текущем процессе обучения просто меняется стиль его рассмотрения.

Наше общество нуждается в личностях, которые смогут решать повседневные проблемы. Организация National Council of Teachers of Mathematics

(NCTM, 2000) определила важность решения проблем в математическом образовании так: ученик может получить больше информации о задачах и понятиях, связанных с математическими проблемами, которые он решил под руководством учителя; кроме того, изучая методы решения проблем, он с легкостью может применять их в различных жизненных ситуациях. *Цель* – напомнить ученикам старших классов и учителям средних общеобразовательных школ об умении математически мыслить, потому что сохранились основы классических методов обучения с конца прошлого столетия. *Способ*. На данный момент такого рода семинары проводятся лишь в нескольких школах, хотя организация таких семинаров в других школах могла бы стать положительным фактором для учреждений. Учебные пособия, основанные на технологиях, способствуют эффективному решению некоторых проблем геометрии на уроках, особенно в некоторых лицеях города Баку.

Исследование показало, что учебник А. В. Погорелова «Геометрия 7–11», который ранее не считался классическим, универсален. Так как исследование совпало с проведением педагогической практикой студентов в школах, наши выступления проходили при участии школьников 10–11-го классов и педагогов высших школ. Чтобы помочь понять значение математических задач, необходимо основательно просмотреть следующие положения:

- с точки зрения религии и образования образование следует воспринимать как активное мышление человека и креативную деятельность;
- математическая задача – аспект, который путает человеческий ум, заставляет его много думать и порождает неуверенность;
- традиционная религиозная концепция, вера в моральные устои являются синонимом «затопления» человеческого сознания;
- такая вера убивает попытку человеческого мышления обрести какую-либо мысль.

По мнению В. Bloom, математическая задача – это форма, которая ставит определенные открытые вопросы, привлекает человеческое внимание и имеет достаточно алгоритмов и методов для того, чтобы ответить на эти вопросы.

Анализируя вышеприведенные положения, отметим, что подход к проблеме в математическом образовании должен быть таким, чтобы не запутывать ученика. Для этого вначале требуется провести практический эксперимент. Задача, которая может быть очень легкой и простой для одного ученика, станет серьезной проблемой для другого. Например, задача, которая для ученика 8-го класса является довольно легкой, для ученика первого класса чрезвычайно сложна. Одна и та же задача может быть сложной или простой и для учеников

одного возраста. Кроме того, следует понимать, что если на практических занятиях учитель даст решать ученикам задачу, которую разбирали на теоретических, то нельзя сказать, что этот учитель полностью решил задачу, поскольку для учеников в таком случае нет ничего нового, это можно назвать лишь повторением изученного материала.

Результаты исследования. В целом математические задачи делятся на повседневные и неповседневные. С повседневными задачами дети сталкиваются, когда начинают учиться в начальной школе и при изучении их решений овладевают такими основными навыками, как написание, проведение операций, предоставление результатов, сравнение разницы в результатах, а также составление и решение аналогичных задач. Однако А. Bottge отмечает, что ученик, который не занят ежедневной интуитивной работой, просто зря теряет время.

Решение повседневной математической задачи направлено на развитие навыка результативности и умения строить взаимосвязи между темами, не имеет целью учитывать разнообразие, интерпретацию и применение рассматриваемых задач. В новом учебном плане при составлении учебников, а также дополнительных образовательных курсов в список вопросов с единственным правильным ответом включено следующее: нерешенные задачи; задачи с многочисленными решениями; задачи, имеющие неполное или бесконечное число решений; задачи, требующие применения одной формулы; задачи, не имеющие числовых данных; задачи, требующие формы или рисунки; тесты ситуационного типа, применяемые в реальной жизни; задачи на сбор данных и требующие проведения исследований вне курса; задачи, требующие описания таблиц и графиков. Различные виды задач помогут ученикам накопить жизненный опыт и реализовывать жизненно важные математические ситуации.

Неповседневные задачи в жизни не встречаются (например, как наполнить водой 4-литровый сосуд, используя 8-, 5- и 3-литровые сосуды). Эти задачи не повседневные, однако решение таких задач с учетом возраста и уровня знаний детей в начальном образовании вносит важный вклад в достижение ожидаемых целей, а также развивает навыки самостоятельного мышления, формирует привычки и творчество.

Учителя должны высоко оценивать составленные учащимися задачи, которые способствуют развитию творчества учеников, однако учителю необходимо анализировать результат творчества учеников. Приведем задачи, придуманные учениками.

Задача 1. Когда родилась бабушка, дедушке было 2 года. Определите возраст бабушки, если

сумма возраста бабушки и дедушки равна 140 лет.

Задача 2. Пусть в один дом в течение установленных 16 часов с одинаковыми интервалами приходит четыре раза врач, 8 раз сосед и 16 раз мастер. Сколько раз в течение дня все трое войдут в дом вместе?

Из-за проблемных частей первой и второй задачи учитель не должен принимать их. Проблема первой задачи в том, что возраст бабушки и дедушки уменьшается до детского, что может привести к психологическим ситуационным проблемам восприятия и отношения детей к пожилому поколению. Проблема второй задачи в том, что на учениках может негативно сказаться тот факт, что в один дом в течение одного дня приходит столько людей различных профессий.

Как правило, ученики придумывают математические задачи при помощи учителя и учебников. При этом исследователи математического образования подчеркивают воспитательную значимость процесса составления учениками математической задачи и предлагают пользоваться этим в школах и на математических курсах. Таким образом, решая задачи, требующие высокого уровня умственной деятельности, ученики будут развивать свои интеллектуальные способности и навыки решения задач.

По мнению К. Р. Е. Gravemeijer, преподавание математики должно начинаться с проблем, возникающих в реальной жизни, где для решения одной проблемы проводятся некоторые исследования и находятся формулы, проводятся эксперименты, преодолеваются определенные пути для решения проблемы [10], а исследование должно состоять в изучении процессов решения задач и примеров. Ученикам необходимо самостоятельно добывать математические данные.

Решение задач является составной частью математических программ. В процессе решения учащимися задач происходит осознание математических знаний и выработка умения определения их связей. Поэтому решение проблем является одной из неотъемлемых частей преподавания математики и математических программ, кроме того, математический язык является составной частью элементов, развивающих логику.

На каждом этапе системы образования ставятся различные задачи для повышения качества математического образования. Некоторые из этих целей заключаются в том, чтобы ученики овладели математическими понятиями, навыками решения задач, почувствовали уверенность и отнеслись к математике с позитивом.

На повышение математических знаний и достижение определенной цели влияют различные факторы. Одним из них является вера учеников и учителей в связь между природой математи-

ки и его преподаванием. Обучение для ученика и преподавание для учителя – психологический процесс. Совершенствование преподавания математики зависит от того, как ее изучают ученики. Существует связь между определенными факторами и решением проблемы успеха студентов. R. Charles, F. Lester исследовали эти связи и выделили следующие факторы, влияющие на повышение математических знаний: когнитивные, аффективные и опытные.

Когнитивные факторы включают познавательные факторы, влияющие на процесс решения проблемы, освоение математических понятий, формирование логического мышления и развитие силы мышления, памяти, вычислительных навыков и прогнозирования. К аффективным факторам относятся готовность к решению проблемы, уверенность в себе, стресс и беспокойство, неопределенность, терпение и настойчивость, интерес к решению проблем или проблемным ситуациям, мотивация, готовность проявить успех, желание, чтобы учитель был доволен. Опытный фактор включает столкновение с проблемами в некоторых факторах, использование заранее подготовленной стратегии для решения определенных проблем и умение решать проблемы, похожие на решенные ранее.

Однако ошибочно полагать, что те, кто обладает когнитивными и аффективными характеристиками, будут хорошо решать проблемы, а те, кто ими не обладает, плохо. Важны и личные характеристики (гены). Вместе с тем следует проводить исследования с целью определения способов повышения этих характеристик у школьников. Главная помощь в этом – способствовать активности учащегося в процессе решения задачи под руководством учителя.

В XX веке в Азербайджане учителя математики уделяли основное внимание совершенствованию содержания школьной программы и составления инструкций. Сейчас благодаря обновляемым ИКТ-технологиям обучение находится на более продвинутом этапе по сравнению с прошлым веком. Ученики формулируют свои математические знания и навыки на основе своего опыта. Поэтому учителя вместо того, чтобы передавать математические знания ученикам напрямую, организуют учебную среду и тем самым обеспечивают активное участие учащихся в процессе обучения. Популярными в нашей стране, изначально традиционные методы математического преподавания, в которых ученик пассивен, приводят к минимизации достижений учащихся. Эта ситуация делает необходимым, чтобы исследователи подготавливали учебные материалы, побуждающие учеников к активности в процессе математического преподавания, а также применяли и оценивали усовер-

шенствованные учебные материалы. Создание новых учебных ресурсов и совершенствование имеющихся – важная работа, которая ложится на плечи учителей и выполняется ведущими организациями.

Метод решения проблемы. В отличие от других предметов у математики нет общего метода решения задач, но есть систематические пути продвижения. Последовательность этапов решения может быть разной даже при решении одной и той же задачи. Самый распространенный метод – это четырехэтапный процесс Поляны, который включает следующие моменты: понять проблему, выбрать соответствующую стратегию, применить выбранную стратегию, оценить этапы решения. Методом Поляны пользовались разные ученые и некоторые из них по-разному выражают ее этапы. В целом можно сказать, что все шаги более или менее одинаковы.

I. На этапе *понимания поставленной задачи* ставятся два вопроса:

- что задано в задаче?
- что требуется?

С помощью следующих вопросов учитель может проверить, понял ли ученик задачу:

- данных в задаче много или мало?
- можно ли сделать рисунок или составить диаграмму в соответствии с условиями задачи?
- можно ли разделить задачу на подзадачи?

II. На этапе *выбора стратегии решения* возникают следующие вопросы:

- что нужно, чтобы решить данную задачу?
- какая информация дается и что вы помните о нужных данных для решения заданной задачи?
- решали ли вы ранее проблему, похожую на заданную? Если да, то помните ли вы, как вы ее решали?
- если вы не можете решить задачу, то сможете ли вы решить ее, если поменяете в ней названия объектов?
- важны ли дизайнерские работы в решении задачи?
- возможно ли приблизительно вычислить ответ заданной задачи?

III. На этапе *реализации выбранной стратегии* необходимо постараться решить задачу с помощью выбранной стратегии. Выясняется, какую помощь могут оказать алгебраические операции на этом этапе.

IV. *Оценка решения.* На этом этапе проверяется правильность и объективность полученных результатов, проверяется, правильно или нет выбрана стратегия, обсуждается возможность решения похожих задач, выясняется возможность существования другого решения заданной задачи. В конце следует показать, почему для решения данной задачи была выбрана используемая стра-

тегия и отметить новые пути решения, возникшие в результате решения.

Навыки решения задачи. Ожидается, что при решении задач будут развиваться талант и навыки. Навык понимания задачи, навык выбора соответствующей стратегии для ее решения, умение применять выбранную стратегию и интерпретировать полученные результаты вместе составляют навык решения задачи. Человек, овладевший этими навыками, сможет объяснять процессы в человеческой среде с помощью какого-либо подхода, что в дальнейшем превратится в привычку. Основной целью преподавания решения задач должно быть обучение навыку решать задачи.

Развитие науки и техники побуждает людей приспосабливаться к новым ситуациям, поэтому главной целью образования является развитие навыка решения проблем у учащихся. Успех учащихся в решении проблемы зависит от развития их навыка решения проблемы. Если ученик хочет овладеть индивидуальной способностью решения задач, то, в первую очередь, для него должны быть созданы условия, в которых он сможет изучить процесс решения задач и применить полученные знания. Чтобы достичь цели, ученик должен сравнить решаемые им задачи с различными и жизненно важными проблемами, а процесс решения должен протекать индивидуально.

Выводы. Чтобы достичь поставленной цели в решении математических задач, в 2019–2020 гг. были рассмотрены следующие моменты: определить различные проблемы, с которыми ученики сталкиваются при решении задач; определить, насколько необходимым для успеха является умение решать задачи; определить связь между студентами, которые поняли методы решения задач, со школьниками, которые их не поняли; определить, насколько подходит заранее продуманная атмосфера при решении задач для нынешних школ. Сделанные репортажи с участием школьников и студентов позволили выявить проблемы, которые вызывают наибольшие трудности.

В целом было установлено, что ученики хотят незамедлительно получить результаты при решении задач. Усложнение проблемы или удлинение процесса решения задачи послужило причиной того, что ученики бросили процесс решения задачи, кроме того, у учеников возникло негативное отношение к решению задач. Большинство из тех, кто уделяет решению проблемы мало времени – это либо те, кто не пользуется этапами решения проблем, либо те, кто не достиг больших успехов в математике. Было замечено, что неуверенные в себе школьники не заинтересованы в математике и решении проблем. Большинство студентов, которые признались, что испытывают трудности

при решении проблемы, отметили, что при прочтении заданной задачи либо не поняли причину этой проблемы, либо не подумали о том, как ее решать. Большинство испытывающих проблемы при решении – это те, кто не выучил или не учел некоторые тонкости, необходимые для решения. Кроме того, ученики, имеющие проблемы с алгеброй и геометрией, не хотят решать проблемы. Ученики сказали, что они получают большое удовольствие от совместной работы с учителями и вследствие чего испытывают положительные чувства как к математике, так и решению проблемы. Ученикам со средней степенью успеха в решении задач больше нравятся тесты.

Общие характеристики учеников, которые любят решать проблемы, добиваются в этом успеха и обладают навыками решения проблем, следующие: стараются понять задачу, очень хорошо используют этапы решения задач, терпеливые, уверенные в себе. Такие психологические аспекты, как отношение учеников к учителям математики, волнение и др., влияют на процесс обучения в целом.

Предложение. Для того чтобы сформировать у учащихся математическое мышление, необходимо в первую очередь решать реальные жизненные проблемы. Этапы решения проблем в реальной жизни должны быть связаны с решениями математических проблем с помощью вычисления, применения и использования различных методов, способов и путей. Решение проблем требует от учеников выполнения четырех операций, поэтому задачи должны обладать следующими свойствами:

- задачи должны быть составлены на основе повседневной семейно-домашней жизни, школьной жизни учеников, на основе их окружающей мира, людей и профессий;
- задача должна побуждать учеников к ее решению;
- учителю необходимо уделять постоянное внимание повседневной жизни учеников и быть уверенным, что процедуры, которые будут использованы в решении задач, заранее объяснены ученикам и поняты ими;
- чтобы ученики поняли процедуры, следует проследить, чтобы задачи были очень легкими, а задачи в конце главы или темы должны быть расположены от простой до сложной;
- задаваемые ученикам задачи должны соответствовать их уровню развития;

– ученикам необходимо привыкнуть к тому, что в классе им могут задать большое количество задач;

– задачи должны быть понятны настолько, насколько это нужно, и, кроме того, важно предлагать учащимся какой-либо объем информации.

Цель математического преподавания и общие принципы, которые будут использованы в преподавании, должны учитываться на каждом этапе математического преподавания. Начинать изучать математику следует очень рано, так как все сферы либо имеют математическую основу, либо используют ее методы; поэтому недостатки старых преподаваемых программ, в которых требовалось только сухое решение, необходимо устранить. Эта ситуация должна всегда быть актуальной и на каждом этапе следует проводить измерения и оценки.

В преподавании математики должны учитываться эффективные особенности, а у учеников следует развивать положительное отношение к математике и уроку математики. Отрицательное отношение учеников к математике в немалой степени зависит от учительского отношения. По этой причине все работы, проводимые в классе, должны соответствовать уровню знаний учеников, и учителям необходимо быть очень внимательными по отношению к ученикам, активными; чтобы формировать уверенность учеников в себе, им следует давать ответственные поручения, с которыми они смогут справиться. Кроме того, им нужно предоставлять активную роль в процессе обучения.

Только тогда, когда ученики будут достигать успехов в процессе решения задач, будут чувствовать, что их старания при решении задач ценятся, их уверенность в том, что они могут решать математические проблемы, возрастет, и они будут любить заниматься математикой. Учителя должны объяснять ученикам, как им этого добиться, как начать получать удовольствие от обучения. Другими словами, вместо того, чтобы обучать учеников решать задачи, учителя должны обучать их решать проблемы, чтобы овладеть навыком решения задач. Для этого необходимо понять суть проблемы и определить этапы его решения. Для достижения успешности процесса необходимо, чтобы треугольник сотрудничества «школа – семья – учащийся» был полным.

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 тре-

бования 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/> (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: 630039, г. Новосибирск, ул. Никитина 149, а/я 102.

8. Журналом обеспечивается постоянное хранение публикуемых научных статей, их доступность, представление в установленном порядке обязательных экземпляров издания.

9. Порядок подготовки рукописи к печати

9.1. Все несоответствия формальным требованиям устраняются самим Автором. При обнаружении несоответствий редакцией Автору высылаются замечания. Исправленный вариант должен быть возвращен в редакцию в кратчайший срок. Возвращение статьи Автору на доработку не означает, что работа принята к публикации. Если статья возвращается Автору для доработки, исправления или сокращения, то датой ее представления в Журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

9.2. Редактор оставляет за собой право внесения изменений и сокращений не принципиального характера.

9.3. Окончательный вариант работы направляется Автору для согласования.

9.4. Непринятые к публикации материалы Автору не возвращаются.

10. Всем научным статьям, публикуемым в Журнале, начиная с 3-го номера 2015 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., 630039 Novosibirsk.

8. Editorial of the journal keeps manuscripts and provides their availability.

9. Procedure of preparation of a manuscript for publication

9.1. Authors should correct all the remarks of non-compliance noted by the editorial. Authors should send amended version promptly. When editorial forwards a manuscript for refinement it does not mean the manuscript is accepted for publication. Editorial regards the date of final text of a manuscript (after refinement) as a date of manuscript submission.

9.2. Editor-in-Chief has a right to make not significant notes and remarks.

9.3. Editorial forwards the final version of the manuscript to agree and determine the matters.

9.4. Editorial does not send back not accepted manuscripts to the authors.

10. All scientific papers (from journal no. 3, 2015) published in the Journal will have special unique indexes DOI (Digital Object Identifier). DOI indexes assume a sequence of symbols, which consists of 2 parts separated by slash (/). 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»
– в филиалах ФГУП «Почта России»
на сайте <http://www.pressa-rf.ru>

29156

Подписной каталог
«Урал-Пресс»
<http://www.ural-press.ru>

29156

ISSN 2224-1841 (print)
ISSN 2712-7923 (online)
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ. 2021. Т. 11, № 4

