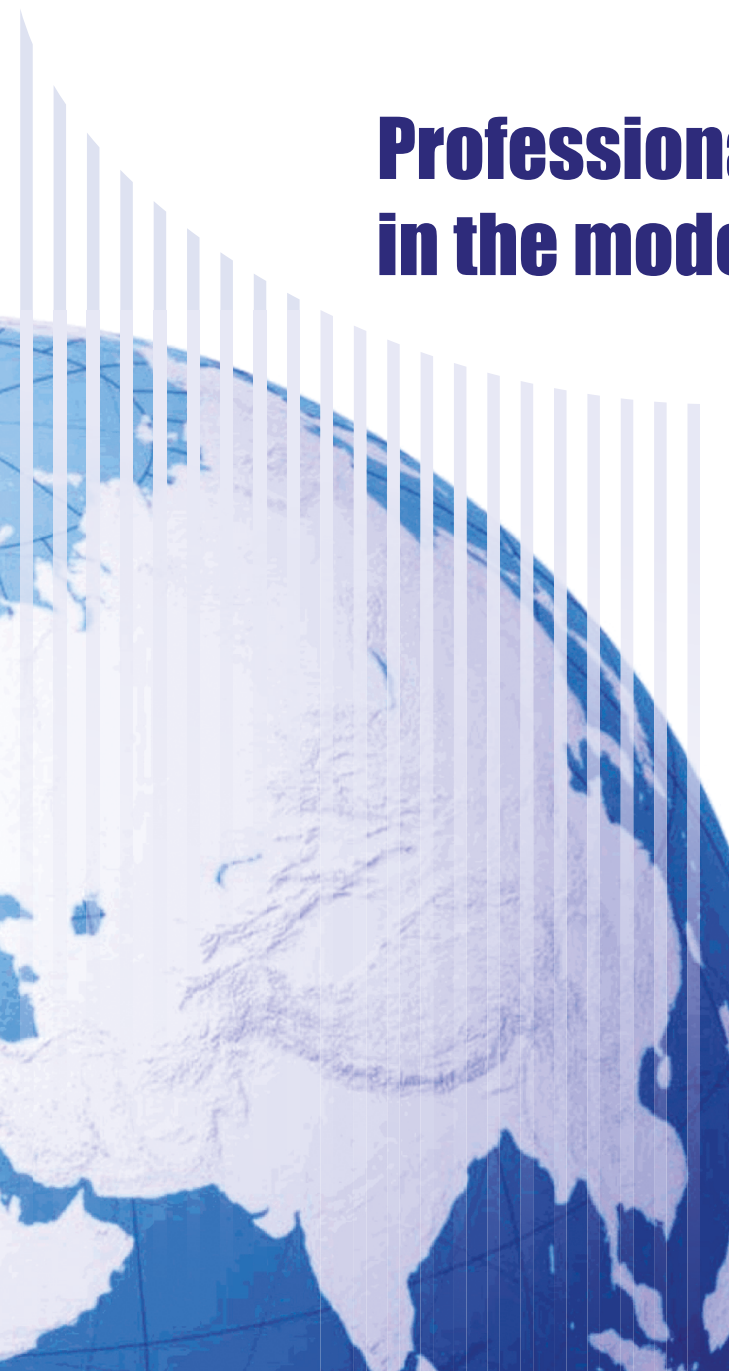


ISSN 2224-1841 (print)
ISSN 2712-7923 (online)

• 2022. Т. 12, № 1 •

Профессиональное образование в современном мире

Professional education in the modern world



**С. И. Черных**

главный редактор, доктор философских наук, доцент

Б. О. Майер

заместитель главного редактора, доктор философских наук, профессор

В. И. Панарин

ученый секретарь, доктор философских наук, доцент

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- Гурина Р. В.** доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет» (Ульяновск, Российская Федерация)
- Камалдинов Е. В.** доктор биологических наук, доцент, проректор по научной и международной деятельности ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет» (Новосибирск, Российская Федерация)
- Корниенко Н. А.** доктор психологических наук, профессор, кафедра технологий обучения, педагогики и психологии Новосибирского государственного аграрного университета (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, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР) (Томск, Российская Федерация)
- Паршиков В. И.** доктор философских наук, профессор, советник при ректорате 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 Новосибирского государственного научно-исследовательского университета (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 Российского государственного гуманитарного университета (Москва, Российская Федерация)
- Соколовская И. Э.** доктор психологических наук, профессор кафедры социологии и психологии управления факультета психологии Государственного университета 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 Новосибирского государственного педагогического университета (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», ФГОБУ 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 Украинской технологической академии, президент Украинского общества содействия социальным инновациям (Киев, Украина)

Бегалинова К. К. доктор философских наук, профессор, Казахский национальный университет имени аль-Фараби (Алматы, Казахстан)

Валери Марта кандидат филологических наук, 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 Международной Академии наук педагогического образования, профессор Казахского национального университета им. Аль-Фараби (Алматы, Казахстан)

Максименко Е. Г. доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГОУВПУ «Донецкий педагогический институт» (Донецк, Украина)

Махмудова Г. Т. доктор философских наук, главный научный сотрудник, профессор Национального университета 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-Турецкого университета «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 Академии наук Монголии (Улан-Батор, Монголия)

Шадрин Н. С. доктор психологических наук, профессор, Павлодарский государственный педагогический университет (Павлодар, Казахстан)

Учредитель:

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

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

© Новосибирский ГАУ, 2021. Все права защищены.

Решением Президиума ВАК Минобрнауки РФ

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

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

Раздел I. ФИЛОСОФИЯ

Черных С. И. (Новосибирск, Российская Федерация). Персональная образовательная среда в проблемном поле философии образования	11
Барбашина Э. В. (Новосибирск, Российская Федерация). Критическое мышление и его необходимость для системы высшего образования	20
Вихман В. В. (Новосибирск, Российская Федерация). Технологические тенденции Индустрии 4.0 в образовании: навигатор возможностей	29
Никитенко Е. В. (Новосибирск, Российская Федерация). Формирование идентичности современного университета в логике неинституциональной концепции Д. Норта	37
Казанцева Д. Б. (Ростов-на-Дону, Российская Федерация). Самореализация потенциала субъекта профессиональной деятельности	46
Гасанова Р. Р. (Москва, Российская Федерация). Инклюзивная модель образования в создании и реализации образовательных траекторий	53
Бутина Е. А. (Новосибирск, Российская Федерация). Особенности влияния глобализации на формирование языковой культуры личности	61
Петров О. Е., Юрьев А. Б., Козырева О. А. (Новокузнецк, Российская Федерация). Основы и теоретизация культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования	68
Селезнева О. В. (Омск, Российская Федерация), Кузьев И. З., Пастухова Л. А. (Пермь, Российская Федерация). Принципы экологического менеджмента как основа формирования культуры рационального использования ресурсов	77
Гольяпина И. Ю., Филиппов В. М., Гарафутдинова Н. Я. (Омск, Российская Федерация). Реформа государственной регламентации образовательной деятельности	88
Ватлина Л. В., Горин С. Г., Фесенко Е. А. (Новосибирск, Российская Федерация). Образовательные трансформации и социальный субъект: некоторые аспекты позитивной динамики	97

Раздел II. ПЕДАГОГИКА

Калошина Т. Ю., Севостьянов Д. А. (Новосибирск, Российская Федерация). Цифровые компетенции как основа профессиональной конкурентоспособности (на примере подготовки специалистов управленческого профиля)	105
Миронов И. П., Белозерова Т. А. (Пермь, Российская Федерация). Роль морально-нравственных ценностей в профессиональной самореализации студенческой молодежи технического вуза	114
Боброва Р. Ю. (Воронеж, Российская Федерация). Обоснование военно-профессиональных компетенций, требующихся офицерам-выпускникам	125

Раздел III. ПСИХОЛОГИЯ

Черных С. И. (Новосибирск, Российская Федерация). Эмоциональная защищенность как условие профилактики страха перед терроризмом	134
Меньшиков П. В., Арпентьева М. Р. (Калуга, Российская Федерация). Экзистенциально-рефлексивная стратегия дидактической коммуникации: психологическая экспликация	143
Булгаков В. В. (Иваново, Российская Федерация). Повышение профессиональной готовности курсантов к проведению аварийно-спасательных работ и пожаротушения	152
Наумов П. Ю. (Москва, Российская Федерация). Психологические проблемы формирования общей системы ценностей: концептуализация социальных функций российской военной интеллигенции	160

Материалы для дискуссионной площадки

Донских О. А. (Новосибирск, Российская Федерация), Разумов В. И. (Омск, Российская Федерация). РПД-логия и совершенствование образования в XXI в.	168
Положение о порядке направления, приёма, оформления и регистрации рукописей для публикации	175

Журнал основан в 2011 г.

Выходит 4 раза в год

Корректор: Е. А. Бутина

Технический редактор: О. В. Мамонов

Перевод и references: В. В. Рыкова

Библиографический редактор: Л. А. Мандринина

Компьютерная верстка: У. С. Симонова

Адрес редакции: 630039, г. Новосибирск,

ул. Никитина, 149, тел. (383) 267-34-10

E-mail: journal-idpo@mail.ru

Печать цифровая. Усл.-печ. л. 21,3. Уч.-изд. л. 19,2.

Тираж 350 экз. Формат 60 × 84 ¹/₈. Свободная цена.

Заказ № 82. Подписано в печать 21.03.2022

Дата выхода в свет 21.04.2022

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

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

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD

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

Founder:

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

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

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

© NSAU, 2021. All rights reserved

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

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

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

CONTENTS

Editor's word.....	9
--------------------	---

Part I. PHILOSOPHY

Chernyh, S. I. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Personal educational environment in the problem field of the philosophy of education.....	11
Barbashina, E. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Critical thinking and its necessity for the system of higher education.....	20
Vikhman, V. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Technological trends of Industry 4.0 in education: opportunity navigator.....	29
Nikitenko, E. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Formation of the identity of a modern university in the logic of the neo-institutional concept of D. Nort.....	37
Kazantseva, D. B. (<i>Rostov-on-Don, Russian Federation</i>). Self-realization of the potential of the subject of professional activity.....	46
Gasanova, R. R. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). Inclusive model of education in the creation and implementation of educational trajectories.....	53
Butina, E. A. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Features of the influence of globalization on the formation of individual linguistic culture.....	61
Petrov, O. E., Yuriev, A. B., Kozyreva, O. A. (<i>Novokuznetsk, Russian Federation</i>). The basics and theoretization of the culture of choosing a profession and career of an individual in the system of lifelong education.....	68
Selezneva, O. V. (<i>Omsk, Russian Federation</i>), Kuzyaev, I. Z., Pastukhova, L. A. (<i>Perm, Russian Federation</i>). Principles of environmental management as a basis for the formation of a culture of rational use of resources.....	77
Goltyapina, I. Yu., Philippov V. M., Garafutdinova N. Ya. (<i>Omsk, Russian Federation</i>). Reform of state regulation of educational activities.....	88
Vatlina, L. V., Gorin, S. G., Fesenko, E. A. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Educational transformations and the social subject: some aspects of positive dynamics.....	97

Part II. PEDAGOGICS

Kaloshina, T. Yu., Sevostyanov, D. A. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Digital competencies as the basis of professional competitiveness (on the example of training management specialists).....	105
Mironov, I. P., Belozyorova, T. A. (<i>Perm, Russian Federation</i>). The role of moral values in the professional self-realization of technical university students.....	114
Bobrova, R. Yu. (<i>Voronezh, Russian Federation</i>). Justification of military professional competences required by graduate officers.....	125

Part III. PSYCHOLOGY

Chernyh, S. I. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Emotional security as a condition for preventing fear of terrorism.....	134
Menshikov, P. V., Arpentieva, M. R. (<i>Kaluga, Russian Federation</i>). Existential-reflexive strategy of didactic communication: psychological explication.....	143
Bulgakov, V. V. (<i>Ivanovo, Russian Federation</i>). Improving the professional readiness of cadets for emergency rescue and firefighting.....	152
Naumov, P. Yu. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). Psychological problems of the formation of a common value system: conceptualization of social functions of the Russian military intelligentsia.....	160

Materials for discussion

Donskikh, O. A. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>), Razumov, V. I. (<i>Omsk, Russian Federation</i>). WPD-logy as a tool of the improvement of education in the 21st century.....	168
Provision on submitting, accepting and registration of the manuscripts in the peer-reviewed scientific journal....	175

The journal is founded in 2011

Journal is published quarterly

Proof-reader: E. A. Butina

Layout editor: O. V. Mamonov

Translation and references: V. V. Rykova

Bibliographic editor: L. A. Mandrinina

Desktop publishing: U. S. Simonova

Address: 630 039, Novosibirsk,

149 Nikitina Str., tel.: (383) 267-34-10

E-mail: journal-idpo@mail.ru

Size is $60 \times 84 \frac{1}{8}$. Digital printing. Printer's sheets: 21,3.

Publisher's sheets: 19,2. Circulation is 350 issues.

Order № 82. Free price. Passed for printing 21.03.2022.

Release date 21.04.2022

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/10.20913/2618-7515-2022-1-1>
Слово редактора

Здравствуйте, уважаемые авторы и читатели нашего журнала!



Наш журнал является членом Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ), которая 10 марта распространила обращение к редакторам и издателям научных журналов. После слова главного редактора приведен полный текст этого обращения.

Редакционная коллегия журнала поддержала это обращение и направила соответствующее письмо в адрес АНРИ.

Обращаем ваше внимание на изменения в политике журнала.

Первое. Произошли изменения в оформлении статей. Теперь будут приниматься и рецензироваться те статьи, структура Аннотаций и Abstract которых повторяет структуру статьи, определенной журналом, а именно:

- структура статьи и Аннотации: Введение, Постановка задачи, Методика и методология исследования, Результаты (результаты исследования), Выводы;
- структура Abstract: Introduction, Purpose setting, Methodology and methods of the study, Results, Conclusion.

Второе. Объем статьи не должен превышать одного учетно-издательского листа (40 000 знаков с пробелами) в формате: А4, шрифт 14, межстрочный интервал 1,5.

Третье. Редакция журнала ограничивает число статей в одном номере, публикация которых не оплачивается авторами. В случае необходимости публикации вне рамок этого ограничения будет взиматься плата за дополнительные организационно-издательские расходы. Также будет взиматься плата в случае неудовлетворительного оформления Abstract, Списка литературы и References. При этом журнал будет продолжать совместную работу с авторами для выполнения требований журнала при подготовке статей к публикации.

Журнал начал подготовку к проведению Юбилейной, 10-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Информационное письмо будет разослано по электронным почтам (как авторским, так и вузовским), а также размещено на страницах журнала в последующих номерах. Выражаем надежду на то, что, несмотря на сложное время, Вы примете в конференции активное участие.

Обращение АНРИ к редакторам и издателям научных журналов

«Уважаемые коллеги! В это непростое время, когда мы находимся в состоянии неопределенности и ожидания того, как будут развиваться события, мы верим в лучшее и надеемся жить и расти дальше. Мы многому научились за последние 10 лет! Призываем всех редакторов и издателей не делать поспешных выводов и, главное, не снижать планку качества своих научных журналов, учиться и учить принятым международным и национальным редакционно-издательским стандартам, следить за применяемыми в мире новыми технологиями и инструментами в нашей отрасли. России нужны свои сильные и авторитетные научные журналы, представляющие результаты важных научных исследований российских ученых мировому сообществу!

Ситуация сложная. Мы сталкиваемся и дальше будем сталкиваться со многими ограничениями в науке и в нашей профессиональной сфере, в том числе с отказом зарубежных коллег от сотрудничества и с нашими журналами, и с нашими авторами. Но такая изоляция не должна нас отбросить назад. Необходимо сохранять высокие требования к отбору статей, пропагандируя значение и принципы рецензирования, важность соблюдения этических и издательских стандартов и норм, поддерживая качество как русского, так и английского языка, выпуск журналов в срок и т. д. Мы надеемся, что случившееся не приведет к снижению требований к поступающим рукописям, а наоборот, позволит сконцентрироваться и сформировать понимание, что российские журналы, несмотря ни на что, должны соответствовать нормам, выработанным годами и десятилетиями на основе лучших международных редакционно-издательских практик, законов авторского права, стандартов профессиональной и общечеловеческой этики!

Российская наука не может развиваться в изоляции от всего мира, иначе все достижения российских ученых будут растворены, потеряны для человечества, не получат ни признания, ни приоритета. Кто-то другой, воспользовавшись российскими разработками, недоступными миру, опубликовав и защитив чужие достижения, станет навсегда их первооткрывателем и владельцем.

В противовес этому российские ученые не могут быть лишены доступа к мировым научным достижениям. Отсутствие информации о зарубежных разработках неизбежно приведет к дублированию, неоправданным затратам на уже проведенные исследования и, как результат, к коллапсу науки в нашей стране.

Российские ученые должны знать о мировых достижениях, и внешний мир должен знать о разработках российских ученых! Мы надеемся, что российское руководство, понимая значимость научной информации, сохранит доступ к зарубежным наукометрическим и реферативным базам данных, а также позволит и дальше продвигать российские журналы в международные информационные ресурсы.

Научное сообщество всегда относилось неоднозначно к принятым в стране в последние годы принципам оценки научной деятельности по показателям цитирования как по данным международных наукометрических баз данных (МНБД) Web of Science / Scopus, так и на основе РИНЦ. Наукометрия как наука нужна и важна. Однако она не может быть основой основ признания научных достижений конкретных ученых и организаций. Гонка за показателями по числу публикаций в МНБД создала нездоровую обстановку в научном сообществе, отразилась на качестве публикаций, вызвала массу этических нарушений! Мы выступаем за то, чтобы наукометрия использовалась по основному своему назначению – определения актуальности и признания уровня научных исследований и оценки качества научных изданий!

Отказ от оценки эффективности результатов научной деятельности российских ученых по МНБД не значит, что российские журналы и публикации не должны быть видны миру. Scopus и Web of Science являются универсальными поисковыми, реферативными ресурсами, дающими российским ученым информацию о мировых достижениях, одновременно демонстрируя свои! Мы не должны потеряться в этом мире!

Мы также надеемся, что руководство страны поддержит развитие российских научных журналов в условиях, когда они становятся основными источниками научной информации!

Не менее важно обратить внимание на то, что развитие национальных информационных ресурсов является своего рода импортозамещением для российских научных публикаций, и мы надеемся, что на это будут направлены усилия и поддержка государственных органов власти!

Эти и другие темы мы намерены обсудить на нашей ежегодной **10-й Международной научно-практической конференции “Научное издание международного уровня – 2022: от настоящего к будущему”**, которая пройдет 26–29 апреля 2022 г. в Московском государственном юридическом университете им. О. Е. Кутафина (МГЮА), Москва. Приглашаем всех желающих принять участие в этом важном мероприятии.»

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

ФИЛОСОФИЯ PHILOSOPHY

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-2
УДК 378.147
Оригинальная научная статья

Персональная образовательная среда в проблемном поле философии образования

С. И. Черных

Новосибирский государственный аграрный университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: 2560380ngs.ru
ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-6644-8295>

Аннотация. *Введение.* Одним из главных трендов в трансформации постиндустриального образования становится перенос образовательной активности в интернет. Электронное обучение сменяется его мобильным вариантом. Это детерминирует развитие возможности тотального непрерывного обучения с выделением в этом сегменте интеллектуального обучения. Последнее прямо связано с искусственным интеллектом, селективностью образовательных практик и конструированием персональной образовательной среды (далее – ПОС). Актуализация и проектирование ПОС – самый сложный сегмент в конструировании электронно-информационного образовательного пространства (далее – ЭИОП) любого образовательного учреждения. Это проявилось уже на этапе формирования *e-learning* (электронного обучения), стало явным на этапе *m-learning* (мобильного обучения) и еще более актуализируется на этапах *u-learning* (*ubiquitous learning*) – тотального всепроникающего обучения и *smart e-learning* (интеллектуального обучения). *Постановка задачи.* Задачей статьи является анализ достигнутого в понимании проблематики проектирования ПОС на этапе электронного обучения в объеме ЭИОП вуза как образовательного учреждения. *Методика и методология исследования.* В основу статьи положены основные принципы коннективизма (У. Г. Боуэн, А. Марей, Н. А. Колесникова, М. Хорн, Х. Стейкер, А. Крол др.) в применении к трансформации современных педагогических практик в сторону их индивидуализации. Важными для работы стали идеи Д. Бакли, актуализированные понятиями «персонализация для учащегося» и «персонализация учащегося», Мохаммеда Амина Чатти, прокламирующего и обосновавшего положения о ПОС не только как о субъективизированном наборе инструментов для ее создания, но и о передаче контроля за ними непрерывно учащемуся индивиду. Ценным является и указание Шона Фитцджералда о значимости проективного метода для создания индивидуального образовательного пространства. На сегодняшний день единого понимания и определения ПОС нет. Отечественные педагоги и философы образования (А. М. Ксенофонтова, А. В. Леденева, С. Х. Васильченко, А. В. Слепухин, В. А. Стародубцев, Ю. Духнич, И. Ю. Малкова, А. В. Фещенко и др.), а также зарубежные (М. Martin, S. Wilson, A. Cann, S. Russel и др.) солидарны в том, что вариативность как основное свойство ЭИОС (иногда ИКОС – информационно-коммуникационной образовательной среды) является основной детерминантой проектирования и создания ПОС. Второй «согласительный» момент состоит в том, что ПОС – это среда для «нового поколения» Zet и Alfa, в своем развитии интегрирующая искусственный интеллект с потребностями, смыслами, ценностями и способностями индивидов «цифровой» экономики и «цифрового» образования. *Результаты.* К настоящему времени наиболее разработанными подходами в теории формирования ПОС являются персонологический (в основе лежит принцип субъектности учащегося как субъективации его личного, в том числе образовательного опыта) и деятельностный (в основу которого положен принцип автодидактики). На наш взгляд, второй подход имеет больший эпистемологический потенциал. Обоснование этого автор попытался продемонстрировать в статье. *Выводы.* Саморегуляция, самоуправление, самоорганизация на основе информационно-коммуникационных технологий – основные позиционные характеристики ПОС в объеме личного образовательного пространства индивида. Их практическое формирование осуществляется на основе ИКОП (иногда ЭИОП) учебного учреждения – необходимого условия успешности в проектировании ПОС. Автодидактика – это маршрут, ведущий

к неформальному и информальному обучению. В их объемах интегрируются ПОСы учащихся и обучающихся. Субъектом в этом случае выступает мотивированный учащийся. Формальное (массовое обучение) предполагает формирование другого типа ИКОП, более стандартизированного и менее мотивированного ПОП (профессионально-образовательного пространства) индивида.

Ключевые слова: персональная образовательная среда, информационно-коммуникационная образовательная среда, автодидактика, электронная среда вуза, обучающий, обучаемый

Для цитирования: Черных С. И. Персональная образовательная среда в проблемном поле философии образования // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, № 1. С. 11–19. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-2>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-2

Full Article

Personal educational environment in the problem field of the philosophy of education

Chernykh, S. I.

Novosibirsk State Agrarian University

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: 2560380@ngs.ru

ORCID: <http://org/0000-0001-6644-8295>

Abstract. Introduction. One of the main trends in the transformation of post-industrial education is the transfer of educational-activity to the internet. E-learning is available in its mobile version. This determines the development of the possibility of total continuous learning with the emphasis in this segment of intellectual learning. The latter is directly related to artificial intelligence, the selectivity of educational practices and the design of a personal educational environment (hereinafter – PIC). The actualization and design of the POS is the most difficult segment in the design of the electronic information and educational space (hereinafter – EEEP) of any educational institution. This manifested itself already at the stage of early e-learning, became apparent at the m-learning, (mobil learning) and is even more actualized at the stages of u-learning (ubiquitous learning) – тотального обучения и smart e-learning – интеллектуального обучения. *Purpose setting.* The aim of this article is to analyze what has been achieved in understanding the PIC problematics at the stage of e-learning in the scope of the EEEP of the university. *Methodology and methods of the study.* The article is based on the methodological principles of connectivism (W. G. Bowen, A. Marey, N. A. Kolesnikova, M. Horne, H. Steaker, A. Krol and other) as applied to the transformation of the modern pedagogical practices towards their individualization. The ideas of D. Buckley, actualized by the concepts of «personalization for the student» and «personalization of the student», by Mohammed Amin Chatti, who substantiated the position of the PIC not only as a subjective set of tools for its creation, but also on the transfer of control over them to the continuously student, turned out to be important for the work. Sean Fitzgerald's advice on the importance of the projective method for creating an individual educational space is also valuable. To date, there is no single definition and understanding of PIC, but as domestic teachers and philosophers of education (A. N. Ksenofontova, A. B. Ledeneva, A. B. Vasilchenko, A. V. Slepukhin, V. A. Starodubtsev, Yu. Duknich, I. Yu. Malkova, A. V. Feshchenko and other), and foreign (M. Martin, S. Wilson, A. Cann, S. Russel and others) agree that variability as the main property of EIOS (EEES, ICOS, ICOP) is the main determinant of design and creation PIC. The second «conciliatory» point is that PIC is an environment for the “new generation” of Zetas and Alphas, integrating artificial intelligence, needs, meanings, values and abilities of individuals of the “gigital economy” and “gigital education” in its development. *Results.* By the current time, the most development approaches in the formation of PIC are personological (based on which the subjectivity of the student is realized through his personal, including educational experience) and activity (based on the principle of autodidactics). In our opinion, it has a greater epistemological potential. The author tried to demonstrate the rationale for this in the article. *Conclusions.* Self-regulation, self-government, self-organization based on information and communication technologies are the main positional characteristics of PIC in the volume of an formation is carried out on the basis of the ICOS and informal learning, which integrates POCs of both learners and educatory. The subject in the case is a motivated student. Formal (mass) education presupposes the formation of another type of ICOP, more standardized for poorly motivated students. The professional educational space is the meaning of the type of ICOP.

Keywords: POS, ICOP, autodidactics, learner, teaching, education

Citation: Chernykh, S. I. [Personal educational environment in the problem field of the philosophy of education]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 1, pp. 11–19. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-2>

Введение. В теории и практике развития отечественного и зарубежного образования не так много вопросов, значимость которых (по содержанию и объему) превосходит проблематику новой субъектности всех участников образовательных практик. Трансформация образовательного пространства изменяет субъектность всех его агентов, создавая при этом систему новых образовательных сред для каждого из субъектов образовательного пространства. Сегодня процесс создания новых образовательных сред подошел к их максимальным по значимости (в образовательном взаимодействии) субъектам: обучаемому и обучающему, учителю и ученику. Образовательное пространство все чаще представляют как совокупную динамическую систему взаимодействующих (вертикально и горизонтально) образовательных сред, отвечающих внешним изменениям, которые происходят в социальной реальности.

Принцип «средового» обучения и воспитания, разрабатываемый новаторскими педагогическими практиками (Я. Коменский, Дж. Дьюи, Д. Дидро, Д. Сэйерс, С. Т. Шацкий, М. В. Крупенин, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинин и др.), сегодня закрепляется в новых концептах и дидактиках. Современные подходы к оценке и развитию образовательной среды весьма разнообразны [1]. Такая же картина наблюдается в отечественной психолого-педагогической науке. Множественные модели образовательных сред редко реализуются в научные, а тем более в практические разработки, тем не менее есть смысл их перечислить. К ним можно отнести следующие:

- Эколого-личностную модель В. А. Ясвина [2];
- Психодидактическую модель В. П. Лебедевой, В. А. Орлова, В. И. Панова [3];
- Коммуникативно-ориентированную модель В. В. Рубцова [4];
- Антрополого-психологическую модель В. И. Слободчикова [5];
- Экопсихологическую модель В. И. Панова [6].

Отмечается (в качестве определяющего) то обстоятельство, что в отечественных разработках проблематика «сконцентрирована вокруг характеристик процесса (формирования динамической внешней среды для эффективного функционирования образовательной среды. – Авт.), а не структуры» [1, с. 8]. Концепции современной образовательной среды подразумевают (и через это объединяются практически все российские и зарубежные модели), что она должна содержать в себе возможности (для индивида

как субъекта образовательного взаимодействия в первую очередь) таких квалифицирующих субъектность признаков, как самостоятельность, инициативность, вовлеченность, рефлексивность. На практике это универсальные *soft skills*, о которых сегодня много пишут [7].

В последнее десятилетие XX в. альтернативная концепция образовательного процесса постепенно замещалась на либеральную доктрину вариативного образования. Вокруг обсуждения последней практически сразу формируются конкурентные группировки сторонников и противников. Постепенно это противостояние распространяется на образовательные практики и государственную политику в области образования. Это определялось тем, что «в отличие от альтернативного образования вариативное образование не просто заменяет принятые нормы образования антинормами, а помогает личности обрести иные пути понимания и переживания знаний в меняющемся мире. Вариативное образование понимается как процесс расширения возможностей компетентного выбора. Целью вариативного образования является формирование такой картины мира в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, которая обеспечивала бы ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе в ситуациях неопределенности» [2, с. 6]. Постепенно, в первые два десятилетия XXI в., концепт и практики реализации вариативного образования развивались и видоизменялись. Цифровизация и глобализация дифференцировали этот глобальный концепт на его частные инварианты. Нарастающие сегодня темпы развития информационных технологий дали импульс новому витку информатизации образования. Смыслом этого нового витка, по мнению многих исследователей, стала окончательная (в противовес массовости индустриальной модели альтернативного образования) актуализация персонализации (индивидуализации) образования. Именно в этом векторе появляются конструкты ИКОС (информационно-коммуникационной образовательной среды), ЭИОС (электронной информационно-образовательной среды), ЦОС (цифровой образовательной среды) [7; 8]. В этом векторе находится и интересующее нас понятие, перерастающее в концепт – ПОС (персональная образовательная среда).

Постановка задачи. Учитывая представленность различных аспектов проблематики ПОС в отечественной и зарубежной литературе, задачей статьи является анализ моделей формирования

и проектирования ПОС на этапе электронного типа обучения с определением перспектив развития такого типа образовательной среды в условиях складывания мобильного, тотального и интеллектуального обучения.

Методика и методология исследования.

В основе исследования лежат ключевые принципы коннективизма в их интерпретации к условиям цифрового обучения [8; 9]. Весьма информативными для проводимого анализа являются работы, в которых синтезируются подходы к определению ПОС. Так, А. Н. Ксенофонтова, А. В. Леденева приводят следующие определения ПОС: как специфической технологии обучения; как системы обучения; как дидактической модели; как конструкта на пересечении формального и неформального обучения; как концепции управления обучением. На этом основании они обосновывают актуальность двух основных подходов к проектированию ПОС: персоналистического и деятельностного [10]. В этих подходах развивается концепт, прокламируемый Дэном Бакли и М. Чатти в диссертации «Среда персонального обучения: вызов доминирующему дизайну образовательных систем» [11]. Они представили две системные оппозиции: «персонализация для учащегося», в которой внешняя среда (в том числе учитель) создает условия для ИТО (индивидуальной траектории обучения), и «персонализация учащегося», в которой ученик как активный субъект развивает свои навыки с целью адаптации собственной ИТО к внешней среде. Последняя позиция активно дебатировалась в отечественных исследованиях [9; 12]. О перспективах развития ИТО и ПОС М. А. Чатти рассуждает, формулируя мысль о том, что понятие ПОС не должно исчерпываться «множеством инструментов», но учащийся должен «иметь» и «уметь» осуществлять «контроль над этими инструментами для их рекомбинации и обеспечения своих образовательных потребностей» [11]. Практически каждая из работ, посвященных ИТО или ПОС, носит многоплановый характер. Это объясняется сложностью самого концепта в его теоретической интерпретации и особенно практической реализации. Об этом свидетельствуют материалы научно-практических конференций, регулярно проходящих в последнее десятилетие [15].

Среди указанных работ, посвященных проблеме статьи, не так много исследований, касающихся контент-анализа подходов к определению конструктов, связанных с понятием ПОС. Одними из наиболее информативных, на наш взгляд, и важных в методологическом и методическом отношении являются работы А. В. Слепухина [9] и коллектива авторов из Финансового университета при Правительстве РФ [16]. В них произведен контент-анализ ПОС с коррелирующими понятиями

большого и меньшего объемов. Ниже представлена одна из таких таблиц.

Отсюда следует заключение о неоднозначности понимания сущности понятий, которые в большинстве работ рассматриваются (наряду с ПОС) как синонимичные по своим признакам. Сегодня эта неоднозначность нивелируется динамизмом развития ОС и ПОС. Это, в свою очередь, определяется динамизмом развития ИКОС и актуализацией искусственного интеллекта в образовательной среде в условиях глобальной цифровизации. Результаты сравнительного анализа цифровой среды ведущих университетов мира и РФ позволили выявить следующие проблемы:

- «недостаточность развития интерактивных форм онлайн-сопровождения абитуриентов российскими вузами». Сразу возникает еще проблема: насколько готовы абитуриенты (старшеклассники?) к такому сопровождению? Как соотносены ОС школ и ОС вуза в этой связке?

- «дефицит цифровых следов учебного процесса, прежде всего «видеозанятий»;

- «деперсонализация в процессе цифрового сопровождения обучения». Проблема: какие цифровые технологии доминируют в интерактивных взаимодействиях «абитуриент – студент – выпускник – вуз»: технологии, ориентированные на информирование (деперсонализированные) или персонализированные, решающие (пусть и не полностью) задачу определения ИТО абитуриентами/студентами на платформе совместной деятельности ИКОС школы и ИКОС вуза [16–18]. В пределе это означает создание региональной/национальной ИОС. Значит ли это, что представленность ПОС на сегодняшний день не обладает признаками функциональной достаточности? Попытка ответа на этот вопрос дана ниже.

Результаты. Перенос образовательной активности в интернет – сложный процесс, требующий взаимосвязанных целевых действий со стороны всех агентов образовательного пространства: государства, бизнес-структур, семьи, гражданского общества и индивида. Это признается всеми исследователями, так же как и то, что виртуализация образовательного пространства выступает одновременно и как «конструктор» нового типа образовательных взаимодействий и сред, и как деструктор классического (традиционного) типа образовательного пространства. Это сопровождается изменением субъектности всех агентов образовательного пространства (ОП) с очевидной векторной направленностью в сторону усиления образовательной автономности индивида. Увеличение темпов образовательной активности индивида (с появлением новых инструментов обучения) «переносит акценты электронного обучения на принципиально новые уровни – мобильного

Таблица. Контент-анализ (фрагмент) подходов к определению понятий

Table. Content analysis (fragment) of approaches to the definition of concepts

Понятие	Содержательные составляющие определений понятий					
	Информаци-онные ресурсы	Совокупность объектов образовательного процесса	Информаци-онное взаимодействие	Соотноше-ние с ИКОС	Деятельно-стные установки	Направленность на индивидуаль-ные потребности и интересы
Персональное информаци-онное рабочее пространство	Система ресурсов + система знаний					Отражение собственного академического опыта
Персональная образовательная среда		Содержание, формы, методы, средства обучения	Учебные коммуника-ции	Адаптированная ИКОС		Средство пер-сонализации личности
Персональная среда обучения		Набор мето-дов обучения			Самостоя-тельное управление своим обуче-нием, само-стоятельная постановка учебных целей	
Персональная учебная среда			Организация совместной деятельности		Участие в распреде-ленной среде, создание пер-сональной учебной сети	

обучения (*m-learning*), а в перспективе – на уровне тотального вездесущего (*ubiquitous-learning*) образования и *smart e-learning* (интеллектуального обучения)». В последнем человек окончательно ассоциируется с искусственным интеллектом [12; 18]. Эти феномены в развитии ОП актуализируют проблематику проектирования ПОС. Проектирование ПОС детерминировано стремительным распространением социальных медиа и социальных сетей, которое «стало возможным благодаря появлению систем, создающих возможность виртуального и парасоциального присутствия».

Термин «виртуальное присутствие» означает опосредованное взаимодействие людей с помощью медийных каналов коммуникации, замещающих личное общение (например, видеоконференции). Парасоциальное присутствие – это явление, предполагающее «проникновение» индивида или группы в некое медийное пространство, при котором возникает чувство личной вовлеченности, согласия,

сопричастности и последующего взаимодействия тех, кто получает доступ к группе [12]. Формальное обучение сегодня «соседствует» с неформальным и информальным обучением. При двух последних вариантах крайне важна фиксация определения ПОС и ее структуры, а также понимание того, как социальные медиа влияют на процесс обучения.

Сегодня рассмотрение ПОС осуществляется в следующих вариантах: в качестве адаптирующего (и адаптирующегося) механизма к информационно-коммуникационным изменениям; средства управления и организации обучения; необходимого условия деятельности познания и самовоспитания (саморазвития). Как пример их синтеза можно привести следующие определения ПОС:

– В. А. Стародубцев: «ПОС – это открытая социотехническая система, образованная конечным множеством функциональных элементов (сервисов, гаджетов, виджетов, средств коммуникации) и их связей, выделенных индивидом в информационно-

насыщенной окружающей среде с целью реализации двойственного характера своей жизнедеятельности как поставщика и потребителя образовательных услуг в течение жизни и в контексте профессиональной деятельности» [12, с. 6];

– А. В. Слепухин: ПОС студента – «совокупность компонентов образовательного процесса (содержание, формы, методы, средства учебной деятельности и учебной коммуникации), полученная из информационно-коммуникационной среды путем ее адаптации с целями, содержанием и планируемыми результатами обучения, потребностями и способностями обучаемого (отметим при этом, что обучающийся познает не только учебное содержание обучающей среды, но и себя в обучающей среде)» [13, с. 198]. ПОС преподавателя им определяется только примерно;

– С. Х. Васильченко: «Персональная образовательная среда является условием усиленной реализации индивидуальных траекторий обучения за счет увеличения доли влияния обучаемого на содержание, планируемый результат и построение образовательного процесса. ПОС формируется на основе свойства адаптации ИКОС к индивидуальным особенностям, потребностям и способностям обучаемых, достигающееся за счет функциональных свойств: универсальности, гибкости, вариативности и самоорганизации. В ПОС усиливаются такие функциональные свойства ИКОС, как модифицируемость, многомерность, цикличность, реверсивность и коммуникационность... Отбор компонентов ИКОС для формирования ПОС и ее структуры должен осуществляться на основе вариативно-рефлексивного подхода, который предлагает построение среды на основе обеспечения вариативного содержания деятельности и возможности выбора образовательной траектории, обеспечивающей выход в рефлексивную позицию обучаемого» [14].

Подобные экспликации (при всей их эпистемической значимости) вызывают много вопросов. Это, с нашей точки зрения, вопросы, которые в основном находятся в дискурсе, определяемом как «бесшовная педагогика». Второй дискурс связан с диалектикой взаимодействия ПОС педагога и ПОС учащегося. Именно последнее акцентируется в вариативно-рефлексивном подходе и общем объеме теоретических разработок вариативного образования [9; 12–14].

Вариативность ЭИОС (ИКОС) является основным императивом, диктующим эффективность проектирования ПОС и для преподавателя, и для обучаемого. По нашему мнению, именно уровень мотивации, развитости и осознания предшествующего образовательного опыта, а также свобода самоопределения как умения/навыка, сопровождаемые наполнением сред преподавателя и обучаемого

технокомпонентами, выступают основаниями для проектирования ПОС. В процессе проектирования необходим соответствующий алгоритм, однако более важен методический процесс использования «теоретической картинки» ПОС в процессе индивидуализации обучения. Эта проблема не столько дидактики, сколько автодидактики.

Имеющийся и уже упомянутый выше эффект «деперсонализации в процессе цифрового сопровождения обучения», формализованный как «наполненный личный кабинет абитуриента – студента – преподавателя – выпускника», действующий эффективно почти в половине мировых университетов, в России практически на нулевом уровне. Примерно такая же ситуация с динамическим компетентностным профилем. В его рамках должно содержаться проблемное поле и содержание курсов (для мотивации абитуриента), а для студента – проблемное поле элективных курсов профессионализации с компетенциями и базами практики [16].

Однако и это далеко не весь перечень проблем. Различие в уровнях технологической, преподавательской и других подготовленностей федеральных и региональных вузов к цифровым трансформациям резко снижает шансы последних в формировании качественных ПОС и ИОТ как для преподавателей, так и для студентов. Поэтому резкое увеличение только технологической обеспеченности ЦОС вуза является необходимым, но недостаточным для успешности проектирования ПОС. Обобщенные инновационные принципы, сформулированные сегодня в рамках автодидактики и учитывающие индивидуализацию обучения как основной вектор образовательных взаимодействий, необходимы и в теоретизации процесса проектирования ПОС преподавателя и учащегося. Определения ПОС, интегрирующие эти принципы и сформулированные системным образом, объединяются в стратегию «самоуправляемого обучения с применением ИКТ (информационно-коммуникационных технологий)» [10].

Так называемое «бесшовное обучение», «бесшовная педагогика» – это возможный вариант «государственно-агентского» обеспечения этого «самоуправляемого обучения». Однако этот вариант имеет принципиальное значение, так как именно в его объеме взаимодействие государства, бизнес-структур, образовательных учреждений и обучающихся/обучаемых как солидарных агентов образовательного пространства в его динамике развития будет непрерывным. Образовательные практики организации бесшовной модели уже разрабатываются. Сетевая модель бесшовного педагогического образования представлена как инновационный проект в Вологодской области при активном участии Череповецкого государственного университета [19].

На базе Воронежского института развития образовательного им. Н. Бунакова в 2021 г. прошло Всероссийское совещание педагогов и методистов. На этом совещании один из экспертов А. Милехин и директор института А. Митрофанов охарактеризовали суть «бесшовности» и ее онтологические обоснования. «Необходим единый подход к формированию педагогических компетенций и к соблюдению преемственности уровней среднего и высшего педагогического образования. Сейчас каждый уровень образования имеет свои стандарты и решает свои проблемы. Но человеку, который входит в систему образования, комфортно учиться без границ. «Бесшовность» – это когда все уровни образования нацелены на единую задачу – поддержки ребенка, потом студента, а дальше – взрослого педагога. Мы одинаково продолжаем сопровождать ребенка до его выхода во взрослую жизнь, а взрослого педагога – до его выхода на пенсию» [20] – вот их дословная характеристика «бесшовности». «Мы» в этой конструкции, очевидно, означает какую-то совокупность агентов образовательного процесса, имеющих определенные, властные, по сути, функции. Так, принципы и модели, характеристики и тактики, касающиеся только образования, выходят на уровень государственной политики.

Выводы. Постоянно возрастающая сложность социальных и технических систем, сопровождаемая неэффективностью линейно-традиционной системы образования и нарастающей потребностью в проектировании образовательного пространства с помощью (и прямой детерминацией) информационно-коммуникационных технологий (ИКОС, ИОТ, ЭИОС и т. д.), как констатируется в докладе Global Education Futures «Образование для сложного общества. Образовательные экосистемы для общественной трансформации» 2018 г., соз-

дают идеальные условия для появления открытого персонального (сетевого) образования на основе актуального и опережающего контента, вовлечения множества новых образовательных провайдеров, сотрудничества учащихся и преподавателей, создания мотивирующих образовательных сред и пространств. «Все это позволит образовательным системам становиться более гибкими, вариативными и персонализированными – и одновременно все более глобальными» [21, с. 21].

ПОС, ее формирование и проектирование (одинаково активно со стороны обучающихся и обучаемых) составляют далеко не однозначную задачу. Но ее проблематичность и актуализация, – несомненно, одна из передовых «линеек» в трансформации образовательных взаимодействий и собственно образовательного пространства. Российская действительность говорит о том, что российское ОП переживает переход от его «электронной» стадии к «мобильной», но еще далеко от *u-learning* и тем более от *smart e-learning*. Тем не менее практические наработки (как правило, идущие «снизу») говорят о частичном освоении и этих стадий. Изменяются образовательные среды школ и вузов, обостряется проблема «образовательного дисбаланса», растет «оппозиция» профессионального (массовизированного и основанного на *hard skills*) и элитарного (основанного на селекции одаренных и *soft skills*), выдвигается на дидактические высоты в своей недоработанности проблема персонализации и индивидуализации в их отношении к индивидам как основным субъектам (агентам) образовательных взаимодействий. Думается, что полного, а тем более окончательного разрешения (снятия) этих вопросов добиться не удастся (слишком высок динамизм изменений, происходящих в глобальном мире), но тактики их решения предприниматься должны обязательно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барсукова Е. М., Белорущая А. К., Иванова Е. В., Левон Т. Н., Шмис Т. Г., Устинова М. А., Лозовский М. Б. Формирование современной образовательной среды. Москва : Рос. учебник, 2019. 44 с.
2. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2-е изд., доп. и испр. Москва : Смысл, 2001. 365 с.
3. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 352 с.
4. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования : сб. ст. / под ред. В. В. Рубцова. Москва ; Новосибирск : Вен-Мер, 1996. 157 с.
5. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Москва, 1997. Вып. 7. С. 177–184.
6. Панов В. И. Экологическая психология. Опыт построения методологии. Москва : Наука, 2004. 197 с.
7. Winchester I., Manery R. Conceptual analysis in the contemporary educational landscape // Philosophical Inquiry in Education. 2019. Vol. 26, № 2. P. 113–116. DOI: <https://org.10/7202/1071433ar>.
8. Цифровизация как приоритетное направление модернизации российского образования : [коллективная моногр.] / под ред Н. В. Горбуновой. Саратов, 2019. 152 с.
9. Мироненко Е. С. Цифровая образовательная среда: понятия и структура // Социальное пространство. 2019. № 4. С. 1–14. DOI: 10.15838/sa.2019.4.21.6.

10. Ксенофонтова А. Н., Леденева А. В. Концепция проектирования персональной образовательной среды // Вестник Оренбургского государственного университета. 2016. № 8. С. 27–32.
11. Chatti M. A. Personalization in technology enhanced learning: a social software perspective : diss. theses. Ahena : Ahena Univ., 2010. 399 p.
12. Стародубцев В. В. Создание персональной образовательной среды преподавателя вуза : учеб. пособие. Томск : Изд-во Томского политехн. ун-та, 2012. 124 с.
13. Слепухин А. В. Использование персональной образовательной среды в процессе индивидуализации смешанного обучения студентов // Педагогическое образование в России. 2014. № 11. С. 195–205.
14. Васильченко С. Х. Формирование персональной образовательной среды на основе информационных технологий для реализации индивидуальных траекторий обучения: на примере корпоративного обучения : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2012. 173 с.
15. Цифровые следы в образовании : онлайн-конф. 13 окт. 2021 г. / Финансовый ун-т при Правительстве Рос. Федерации. URL: <https://conf.landbook.com/cso2021> (дата обращения: 08.11.2021).
16. Бродовская Е. В., Домбровская А. Ю., Петрова Т. Э., Пырма Р. В., Азаров А. А. Цифровая среда ведущих университетов мира и РФ: результаты сравнительного анализа данных сайтов // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 12. С. 9–22. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-12-9-22>.
17. Черных С. И. Образовательное пространство в условиях информатизации общества. Новосибирск : Изд-во НГАСУ, 2011. 254 с.
18. Черных С. И., Аллахам Я. С., Паршиков В. И. Образование как деструктор социального порядка // Science for Education Today. 2021. Vol. 11, № 2. С. 81–101. DOI: 10.15293/2658-6762.2102.04.
19. Инновационный образовательный проект. URL: <https://www.cbsu.ru/nauka-i-innovatsii/innovatsionnaya-deyatelnost/innovatsionny-obrazovatelnyy-proekt.php>. (дата обращения: 08.11.2021).
20. Сарма А. «Бесшовная» модель. Эксперты в Воронеже – о подготовке и сопровождении педагогов // РИА Воронеж. URL: <https://riavrn.ru/news/besshovnaya-model-eksperty-v-voronezhe-o-podgotovke-i-soprovozhdenii-pedagogov/> (дата обращения 08.11.2021).
21. Лукша П., Кубиста Д., Ласло А., Попович М., Ниненко И. Образование для сложного общества : докл. Global Education Futures. Москва : Рос. учебник, 2018. 123 с.

REFERENCES

1. Barsukova E. M., Belorutskaya A. K., Ivanova E. V., Levon T. N., Shmis T. G., Ustinova M. A., Lozovsky M. B. *Forming the modern educational environment*. Moscow, Russ. textbook, 2019, 44 p. (In Russ.).
2. Yasvin V. A. *Educational environment: from modeling to design*. 2nd ed. Moscow, Smysl, 2001, 365 p. (In Russ.).
3. Panov V. I. *Psychodidactics of educational systems: theory and practice*. Saint Petersburg, Piter, 2007, 352 p. (In Russ.).
4. Rubtsov V. V. *Communication-oriented educational environments. Psychology of design*. Moscow, Novosibirsk, Ven-Mer, 1996, 157 p. (In Russ.).
5. Slobodchikov V. I. Educational environment: realizing the education goals in the space of culture. *New values of education: cultural models of schools*. Moscow, 1997, iss. 7, pp. 177–184. (In Russ.).
6. Panov V. I. *Ecological psychology. The experience of methodology design*. Moscow, Nauka, 2004, 197 p. (In Russ.).
7. Winchester I., Manery R. Conceptual analysis in the contemporary educational landscape. *Philosophical Inquiry in Education*, 2019, vol. 26, no. 2, pp. 113–116. DOI: <https://doi.org/10.7202/1071433ar>.
8. Gorbunova N. V. (ed.) *Digitalization as a priority direction for the modernization of Russian education*. Saratov, 2019, 152 p. pp. 44–66. (In Russ.).
9. Mironenko E. S. Digital educational environment: concepts and structure. *Social space*, 2019, no. 4, pp. 1–6. DOI: 10.15838/sa.2019.4.4.21.6. (In Russ.).
10. Ksenofontova A. N., Ledeneva A. V. The concept of designing a personal educational environment. *Bulletin of Orenburg State University*, 2016, no. 8, pp. 27–32. (In Russ.).
11. Chatti M. A. *Personalization in technology enhanced learning: a social software perspective: diss. theses*. Ahena, Ahena Univ., 2010. 399 p.
12. Starodubtsev V. V. *Creation of a personal educational environment for a university teacher: textbook*. Tomsk: Tomsk Polytechn. Univ. Publ., 2012, 124 p. (In Russ.).
13. Slepukhin A. V. Using a personal educational environment in the process of individualization of students' blended learning. *Pedagogical education in Russia*, 2014, no. 11, pp. 195–205. (In Russ.).
14. Vasilchenko S. Kh. *Forming a personal educational environment based on information technologies for the implementation of individual learning trajectories: a case of corporate training: diss. theses*. Moscow, 2012, 173 p. (In Russ.).
15. *Digital footprints in education: online conf. Oct. 13 2021*. URL: <https://conf.landbook.com/cso2021> (accessed 08.11.2021).
16. Brodovskaya E. V., Dombrovskaya A. Yu., Petrova T. E., Pyрма R. V., Azarov A. A. Digital environment of the leading universities of the world and the Russian Federation: results of a comparative analysis of these sites. *Higher education in Russia*, 2019, vol. 28, no. 12, pp. 9–22. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-12-9-22>. (In Russ.).

17. Chernykh S. I. *Educational space in terms of informatization of society*. Novosibirsk, NSAU Publ., 2011, 254 p. (In Russ.).
18. Chernykh S. I., Allaham Y. S., Parshikov V. I. Education as a destructor of the social order. *Science for Education Today*, 2021, vol. 11, no. 2, pp. 81–101. DOI: 10.15293/2658-6762.2102.04. (In Russ.).
19. *Innovative educational project*. URL: <https://www.cbsu.ru/nauka-i-innovatsii/innovatsionnaya-deyatelnost/innovatsionny-obrazovatelnyy-proekt.php>. (accessed: 08.11.2021).
20. Sarma A. “Seamless” model. Experts in Voronezh – on training and support of teachers. *RIA Voronezh*. URL: <https://riavrn.ru/news/besshovnaya-model-eksperty-v-voronezhe--o-podgotovke-i-soprovozhdenii-pedagogov/> (accessed 08.11.2021).
21. Luksha P., Kubista D., Laszlo A., Popovich M., Ninenko I. *Education for a complex society*: rep. of Global Education Futures. Moscow, Russ. textbook, 2018, 123 p. (In Russ.).

Информация об авторе

Черных Сергей Иванович – доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой истории и философии, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Никитина, 149, e-mail: 2chernych@mail.ru).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6644-8295>

Статья поступила в редакцию 18.11.2021

После доработки 10.02.2022

Принята к публикации 11.02.2022

Information about the author

Sergey I. Chernykh – Doctor of Philosophical Sc., Associate Prof., the Head of the Chair of History and Philosophy at Novosibirsk State Agrarian University (149, Nikitina Str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation, e-mail: 2chernych@mail.ru).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6644-8295>

The paper was submitted 18.11.2021

Received after reworking 10.02.2022

Accepted for publication 11.02.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-3

УДК 167.374.3

Оригинальная научная статья

Критическое мышление и его необходимость для системы высшего образования

Э. В. Барбашина

Институт философии и права Сибирского отделения РАН

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: linaba@mail.ru

Аннотация. *Введение.* В современной литературе по философии, педагогике, психологии утверждается необходимость критического мышления для человека, живущего в современном обществе, и для выпускника высшего учебного заведения. *Постановка задачи.* Цель статьи – конкретизация причин необходимости критического мышления. *Методика и методология исследования.* Для достижения цели на первом этапе автором проведен анализ англоязычных статей-обзоров, посвященных различным аспектам критического мышления. На втором шаге на основе результатов первого выявлены наиболее значимые особенности понимания критического мышления в философии (идеальный, абстрактный носитель критического мышления, акцент на формально-логических мыслительных процедурах), психологии (внимание к мышлению в конкретных ситуациях, определение связи критического мышления с типами поведения, анализ навыков критического мышления в определенных ситуациях), педагогике (ориентация на практику обучения, опора на эмпирические исследования). *Результаты.* На основе анализа статей-обзоров выявлены наиболее значимые непротиворечивые характеристики критического мышления как процесса: умение фиксировать проблему, выдвижение гипотез для ее решения, аргументированный анализ гипотез, сравнение с другими вариантами, возможность отказаться от предварительного решения проблемы и др. Кроме того, определено, что для реализации критического мышления необходимы «интеллектуальные добродетели»: стремление к образованности, ответственные рассуждения, пластичность, отказ от предрассудков и интеллектуальной эгоцентрированности. *Выводы.* Анализ документов Всемирного экономического форума (2016, 2018 г.) показал, что критическое мышление входит в перечень основных навыков обучающихся и профессионалов.

Ключевые слова: критическое мышление, статьи-обзоры по критическому мышлению, характеристики критического мышления, философский, психологический, педагогический подходы к критическому мышлению, необходимость критического мышления

Для цитирования: Барбашина Э. В. Критическое мышление и его необходимость для системы высшего образования // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, № 1. С. 20–28. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-3>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-3
Full Article

Critical thinking and its necessity for the system of higher education

Barbashina, E. V.

*Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: linaba@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* In modern literature on philosophy, pedagogy, psychology, the need for critical thinking for a person living in modern society, and for a graduate of a higher educational institution, is affirmed. *Problem statement.* The purpose of the article is to specify the reasons for the need for critical thinking. To achieve the goal at the first stage, the author analyzed the English-language review articles on various aspects of critical thinking. *Methodology of the study.* At the second step, based on the results of the first one, the most significant features of understanding critical thinking in philosophy (ideal, abstract carrier of critical thinking, emphasis on formal logical thought procedures), psychology (attention to thinking in specific situations, determining the connection between critical thinking and types of behavior, analysis of critical thinking skills in certain situations), pedagogy (orientation to the educational practice, reliance on empirical research). *Outcomes.* Based on the analysis of the review articles, the most significant coherent characteristics of critical thinking as a process were identified: the ability to fix a problem and to put forward hypotheses for its solution, reasoned analysis of hypotheses, comparison with other options, ability to refuse a preliminary solution to the problem, and others. It was also revealed that “intellectual virtues” are necessary for the implementation of critical thinking: the desire for education, responsible reasoning, mental flexibility, rejection of prejudices and intellectual egocentrism. *Findings.* The analysis of the documents of the World Economic Forum (2016, 2018) showed that critical thinking is included in the list of the main skills of students and professionals.

Keywords: critical thinking; review articles on critical thinking; characteristics of critical thinking; philosophical, psychological, pedagogical approaches to critical thinking; the need for critical thinking

Citation: Barbashina, E. V. [Critical thinking and its necessity for the system of higher education]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 1, pp. 20–28. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-3>

Введение. В публикациях по философии, психологии, педагогике, в научно-популярной литературе многократно повторяется тезис о необходимости критического мышления для современного человека и выпускника высшего учебного заведения. Действительно ли критическое мышление необходимо современному человеку? Действительно ли оно «еще более необходимо» тому, кто учится, готовится стать специалистом в какой-либо области?

Отвечая на эти вопросы, следует конкретизировать причины необходимости формирования критического мышления для современного думающего и развивающегося человека. Во-первых, конкретизация причин позволит уточнить существенные признаки самого критического мышления. Во-вторых, это ответ на вопрос: «Действительно ли критическое мышление необходимо современному человеку, а тем более тому, кто обучается в высшем учебном заведении?».

Анализ литературы показывает, что есть набор характеристик критического мышления, которые наиболее часто встречаются в литературе. Он включает

планирование и целеориентированность; гибкость, открытость и пластичность; внимательность, самоскептицизм и готовность к признанию собственных ошибок; внимательность, рефлексии и саморефлексию [1, с. 1782–1784]. Стратегическая цель критического мышления, по мнению признанных R. Paul и L. Elder, заключается в оптимизации мыслительного процесса с помощью интеллектуальных стандартов и правильных схем рассуждений [2].

В литературе последних десятилетий понятие «критическое мышление» (в широком смысле) пересекается или отождествляется с «научным мышлением», «интеллектуальным стилем рассуждений», «неформальной логикой», «теорией и/или практикой аргументации», «проблемным мышлением», «сократовским стилем рассуждений». Однако подробный анализ причин необходимости формирования критического мышления далек от своего завершения.

Постановка задачи. Цель статьи – определение и конкретизация причин необходимости

критического мышления в целом и для учащегося высшего учебного заведения в частности.

Методика и методология исследования.

Для достижения этой цели были сделаны следующие шаги. На *первом* шаге проведен краткий анализ статей-обзоров, посвященных различным вопросам критического мышления. На *втором* шаге рассмотрены наиболее значимые характеристики критического мышления, представленные в работах по философии, психологии, педагогике. Выбор этих областей обусловлен тем, что именно в них представлены наиболее развернутые ответы на вопрос «Что есть критическое мышление?». На *третьем* шаге выявлены и проанализированы общие причины необходимости формирования и применения критического мышления в современности в целом и процессе обучения в высшем учебном заведении в частности.

С учетом разноплановости поставленных задач для их достижения применялись следующие методы. Обзор литературы, посвященной критическому мышлению, осуществлялся с применением методов сравнительного анализа, обобщения (как логической операции), классификации, а также с помощью индуктивных рассуждений. Техническим методом анализа литературы по теме критического мышления выступил анализ статей-обзоров, обращение к которым обусловлено непрекращающимся ростом уже имеющегося огромного количества литературы. Количество публикаций по теме критического мышления с 2018 г., то есть только за прошедшие пять лет, составляет на английском языке около 758 000 единиц, на немецком около 16 000, на русском также около 16 000 единиц (по данным Scholar.google).

Для решения *второй* задачи – выявления наиболее значимых характеристик критического мышления в рамках философии, психологии, педагогики – применялись методы критической реконструкции, сравнительного анализа, а также элементы индуктивных рассуждений и рассуждений по аналогии.

Для выполнения *третьей* – выявления причин необходимости критического мышления в современном обществе – учитывался ее междисциплинарный характер и применялись социологические методы (метод вторичного анализа, элементы факторного анализа), общенаучные методы (анализ – синтез) и элементы герменевтического анализа.

Результаты. Теме критического мышления посвящено огромное количество исследований. В многочисленных публикациях представлены разнообразные определения и подходы к феномену критического мышления; обсуждаются различные способы формирования, развития и совершенствования критического мышления; предлагаются различные методики и критерии для определения уровня критического мышления; выявляется

взаимосвязь критического мышления и проблемно-ориентированного обучения, критического мышления и творческого мышления. Количество публикаций, посвященных критическому мышлению, продолжает расти по всем вышеперечисленным направлениям. Об этом убедительно свидетельствует анализ обзоров (*article review, literature review*) публикаций по этой теме и их жанровое разнообразие [3–5].

В одном из обзоров, например, проведен анализ 41 публикации, посвященный вопросам вовлечения студентов в процесс формирования критического мышления: технологии, методики вовлечения, мотивация, стили и форматы обучения. Также в работе представлен анализ того, как преподаватели оценивают необходимость формирования критического мышления (позитивно – негативно), с какими сложностями они сталкиваются и как их минимизируют [6].

В обзоре «Учат ли в колледже критическому мышлению? Метаанализ» (Huber Cr. R., Kuncel N. R. Does College Teach Critical Thinking? A Meta-Analysis) авторы выясняют, насколько эффективно навыки критического мышления прививаются в колледже, поведенческие установки и зависимость этого от периода обучения. Проанализировав отобранные по поиску «изменения в критическом мышлении» публикации в трех крупнейших источниковых базах (PsycInfo, ProQuest Dissertations and Theses, Google Scholar – все за 2012 г.) для более подробного анализа была выбрана 71 публикация. Выводы, к которым пришли авторы, заключаются в следующем: не следует выделять больше времени на освоение навыков критического мышления в ущерб другим (чтение, математика); критическое мышление в отдельных предметных областях более продуктивно и более практично, чем критическое общепредметное мышление; обучение в колледже способствует формированию критического мышления [7].

Следует отметить, что далеко не все обзоры по критическому мышлению носят явно выраженный оптимистичный характер. Наряду с позитивным дискурсом, в котором обосновывается необходимость и универсальность критического мышления, ряд обзоров посвящен проблемам, возникающим на пути развития критического мышления. Более того, некоторые авторы обосновывают невозможность формирования критического мышления у всех студентов и доказывают неспособность ряда преподавателей это осуществить [8].

Проанализированный ниже обзор – «Критический анализ взаимосвязи критического мышления и проблемно-ориентированного образования в высшем образовании: предварительный обзор» (Thinking Critically About Critical Thinking and Problem-Based Learning in Higher

Education: A Scoping Review) [9] – приводит к выводам о недостаточной проработке, а точнее, об ее отсутствии в вопросе о взаимосвязи проблемно-ориентированного обучения и критического мышления. В сфере высшего образования проблемное обучение активно начинает применяться в 1980-е гг. в США и Европе. «Проблемное обучение – работающий метод, который повышает способность анализировать и сотрудничать, обладать критической и независимой позицией, а также фокусироваться на том, что вы считаете интересным с академической точки зрения» [9]. Характеристиками проблемно-ориентированного обучения, по мнению большинства исследователей, является сосредоточенность на сложных, реальных проблемах, которые не имеют правильного решения; работа в группах, то есть командная работа; получение новой информации самостоятельно, то есть самообразование; фасилитаторская роль учителя [10, р. 5–15].

Анализ публикаций по проблеме критического мышления, представленный выше и сделанный по обзорам англоязычной литературы, убедительно показывает, что тема критического мышления остается до настоящего времени актуальной, спорной и перспективной для исследования. Анализ обзоров свидетельствует также о том, что до понимания критического мышления далеко и одним из продуктивных шагов является исследование признаков критического мышления в *философии, психологии и педагогике*. Как было сказано выше, именно в этих науках тема критического мышления получила наиболее глубокое и разностороннее изучение. Этот шаг не приведет к единому определению критического мышления, но поможет навести порядок (хотя и условный и, возможно, временный) в определениях критического мышления. Это первое. Второе: этот шаг определит направление поиска причин необходимости критического мышления для современного человека в целом и учащегося в высшем учебном заведении в частности.

Философия. Тема критического мышления присутствует в истории философии, начиная с деятельности Сократа, Платона, Аристотеля, продолжаемая в работах Ф. Бэкона, Р. Декарта, И. Канта, Дж. С. Милля, в современных работах Дж. Дьюи, Matthew Lipman, Richard Paul. Особенность философского подхода к критическому мышлению заключается в том, что рассматривается абстрактный мыслитель, его качества и характеристики, а не реально мыслящий человек. Конкретные действия критически мыслящего человека в определенных жизненных условиях применительно к реальным проблемам не рассматриваются [11]. Это, конечно, уже не трансцендентальный субъект Канта, но и не личность в нарративном подходе. Характеристики критического мышления

рассматриваются применительно к некоему идеальному типу в идеальных условиях, которых в жизни, как мы все знаем, практически не бывает. Настойчивое продвижение к идеалу проявляется в обобщенном портрете критического мыслителя, разработанного Американской философской ассоциацией. Мыслитель любознателен, находится в интеллектуальном поиске, недогматичен, пластичен, беспристрастен, стремится получать новую информацию и новые знания, готов признавать собственные ошибки и т. д.

Вторая особенность философского подхода к пониманию и представлению критического мышления заключается в повышенном внимании к применению формальных логических правил, которые редко применимы в реальных жизненных ситуациях [12, р. 36; 13; 14]

Психология. В отличие от философского подхода к пониманию критического мышления *когнитивно-психологический* подход сосредоточен на определении того, как человек действительно мыслит в конкретной ситуации [12]. Это методологическое отличие психологического подхода, кстати, подтверждает невозможность единого общепринятого понимания того, что есть критическое мышление. Следующая особенность психологического подхода заключается в том, что он характеризует критическое мышление по типам поведения, которые относятся к критическому мышлению. Этот подход сосредоточен на навыках, процедурах, которые выполняет критически мыслящий человек в определенных конкретных условиях [15]. Он изучает «ментальные процессы, стратегии и представления, которые люди используют для решения конкретных проблем, принятия решений и изучения новых концепций» [12].

Психологический подход в отличие от философского не указывает на нормы идеального критического мыслителя, а сосредоточен на конкретных инструкциях для мысли речевого поведения, для когнитивной деятельности человека. Психологический подход к критическому мышлению близок к прагматическому акцентированию истины, то есть нацелен на применение тех когнитивных навыков, которые позволяют максимально эффективно достичь необходимого результата. Следует отметить, что речь идет об основном направлении в понимании критического мышления. Это не исключает того, что психологи также могут определять критическое мышление в ориентации на идеально мыслящего логически образованного человека [16, р. 409–410].

Педагогика (образование). В отличие от философского и психологического подходов к пониманию критического мышления *педагогический (образовательный)* в большей степени является практико-ориентированным подходом. Его методическая

особенность в том, что он формировался на основе многолетних эмпирических исследований процесса обучения критическому мышлению. С одной стороны, это является его преимуществом, с другой — именно эта особенность вызывает «нарекания» со стороны философского и психологического подходов. Наибольшей критике подвергаются различные варианты таксономии обработки информации, в которых отсутствуют точные определения и критерии, что не позволяет эффективно их использовать для объективного оценивания навыков критического мышления. Понятиям в таксономии не хватает ясности, необходимой для эффективного руководства обучением и оценкой [17].

Общим для всех подходов: философского, психологического, педагогического — является признание необходимости владения хотя бы первичными навыками критического мышления. В условиях пребывания в VUCA-мире (*volatility* (нестабильность), *uncertainty* (неопределенность), *complexity* (сложность) и *ambiguity* (неоднозначность)) этот навык необходимо «закладывать» в различные дидактические педагогико-психологические концепты воспитания и обучения. На практике «иссушенные» и «выхоленные» социогуманитарные дисциплины эту проблему решить не могут, хотя бы из-за недостаточности часов. Однако формирование профессиональных навыков, особенно в их экзистенциально-ориентированной составляющей (ценность профессии, актуализация непрерывности профессионального образования, готовность к самообразованию) является возможным. Тем более что в России существуют реализованные и очень успешные проекты [18].

Именно поэтому, даже с учетом методологической разницы, существует общее требование по отношению к критическому мышлению: *знание материала*. Если речь идет о процессе обучения в высшем учебном заведении, то студентам необходимы базовые знания и практическая демонстрация навыков критического мышления, ибо, чтобы мыслить критически, учащимся нужно что-то, о чем они могли бы подумать критически. Другими словами, чтобы мыслить как-то, каким-то образом (критически), необходимо, чтобы было о чем мыслить, чтобы было *что* помыслить [19].

Если речь идет о решении профессиональных проблем, соответственно, необходимо владеть знаниями в этой области. Несмотря на то что критическое мышление является универсальным, его применение предполагает, кроме знания конкретно-профессионального материала, методологические принципы, историю проблемы, ее современное состояние, мнение экспертного сообщества и имеющиеся результаты по близким проблемам и многое другое

Если речь идет о решении/обсуждении какой-либо социальной проблемы, не менее, а может, и более,

важно владеть материалом. Например, для принятия решения о «необходимости снятия моратория на смертную казнь за особо тяжкие преступления в РФ» необходимо владеть как конкретными знаниями (что такое мораторий, когда и по каким причинам был введен мораторий на смертную казнь в РФ; статьи УК, предусматривающие наказание в виде смертной казни как исключительной меры наказания; статистика преступлений, в том числе особо тяжких и т. д.), так и контекстом обсуждаемой проблемы (смысл и цель наказания, соотношение наказания и преступления, историю проблемы и т. д.).

В этой ситуации следует сосредоточиться на тех признаках, которые, с одной стороны, наиболее часто встречаются в работах специалистов, с другой — не противоречат друг другу, а в лучшем случае сочетаются и дополняют. Анализ литературы позволяет выделить существенные признаки критического мышления, то есть те признаки, без которых критическое мышление не может быть реализовано. Другими словами, речь идет о признаках, действиях, ценностных ориентациях, без которых критическое мышление не может существовать.

Если критическое мышление рассматривать как процесс обучения, то он включает следующие шаги.

1. Фиксация проблемной ситуации (проблемы, вопроса), что предполагает умение анализировать, синтезировать, систематизировать имеющуюся информацию.

1а. Возможность отказа от попытки решения проблемы, если она не значима, нет средств для ее решений (теоретических, практических).

2. Формулировка/описание проблемы.

3. Выдвижение гипотез для ее решения.

4. Анализ имеющихся вариантов (альтернативных или близких) решения проблемы с помощью аргументированных рассуждений, отбор лучших, выбор оптимального.

5. Обоснование вывода и его формулировка (предварительное решение проблемы).

6. Сравнение с другими вариантами решения проблемы, поиск достоинств и недостатков.

6а. Отказ от предварительного решения проблемы в пользу более эффективного, частичное изменение предварительного решения проблемы.

7. Прогностические рассуждения (о последствиях).

8. Усиление полученного вывода дополнительными аргументами.

9. Интеллектуальный самоконтроль рассуждений.

Шаги 1–8 контролируются на предмет правильности рассуждений, непротиворечивости, полноты используемой информации.

Представленный перечень шагов составлен мной на основе критического анализа работ авторов, ставших уже классическими: R. H. Ennis [20],

D. F. Halpern [21], R. Paul [22], G. Tindal, V. Nolet [23]. Авторы современных публикаций также придерживаются близких взглядов и указывают на необходимость тщательного изучения информации и скрупулезного отбора для дальнейших рассуждений (соответствует шагу 1) [24], аргументации, анализа альтернативных вариантов (4-й шаг), вынесения оценочных суждений (шаги 4, 5, 6).

Однако процесс критического мышления, представленный выше в 9 шагах, не происходит автоматически. Для того чтобы оно «состоялось», «случилось» должны быть диспозиции, то есть сформирована готовность и предрасположенность субъекта к определенному поведенческому акту, действию и их последовательности. Реализация критического мышления – это своеобразный вызов собственному мышлению, привычному и комфортному.

Начиная с середины 1980-х гг. практически все исследователи критического мышления признают необходимость прилагать «волевые» усилия для того, чтобы критическое мышление не оставалось набором отдельных натренированных навыков, а состоялось как процесс. Об этом убедительно свидетельствуют эмпирические исследования, проведенные уже в 1990 г. P. F. Facione. Опрос экспертов осуществлялся методом Делфи, участие в опросе приняло 46 экспертов, половина из которых имеет базовое философское образование, остальные – специалисты области образования, социальных наук, психологии. Эксперты выделили ряд диспозиций, которые, по их мнению, являются обязательными для того, что критическое мышление «сбылось» [25, р. 17–19]. В обобщенном виде к ним относятся:

- *стремление* быть широко образованным и постоянно повышать уровень информированности и знаний;
- *ответственное и аккуратное применение* критического мышления;
- *доверие* аргументированным обоснованным рассуждениям и выводам;
- *пластичность* в отношении других мнений и рассуждений;
- *непринятие* собственных предрассудков, стереотипов;
- *готовность* пересматривать, корректировать собственные рассуждения и выводы.

Автор подчеркивает, что критическое мышление – это, в том числе, «постоянная *внутренняя мотивация действовать* по отношению к людям, событиям, обстоятельствам... потенциально изменяемым образом» [25, р. 11–14]. Разработка вышеперечисленных диспозиций – актуальная задача философии образования и педагогики.

В более поздних работах выделяются тождественные или близкие по смыслу диспозиции: открытость мышления [26; 27], стремление к поиску

причин (то есть ответ на вопрос «Почему именно так, а не иначе?» [26], пластичность (гибкость, отсутствие догматичности) [26], уважение и готовность анализировать и принимать точку зрения других [26].

Выводы. В соответствии с поставленными задачами в статье было дано описание, осуществлен анализ проблемного поля критического мышления (на основе обзоров) и выявлены наиболее важные существенные признаки и диспозиции, необходимые для реализации процесса критического мышления. Далее представлен ответ на вопрос: действительно ли критическое мышление необходимо современному человеку в целом и учащемуся (выпускнику) высшего учебного заведения в частности?

Необходимость критического мышления в современном обществе определяется теми изменениями, которые в нем произошли под влиянием глобализации и цифровизации. Требования, предъявляемые на рынке труда в XXI веке, учитывают эти изменения и тот факт, что занятия профессиональной деятельностью предполагают умение работать с большими объемами информации, систематизировать и анализировать растущие объемы информации, определять проблемы и находить новые пути их решения.

На Всемирном экономическом форуме в докладе «New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology» (2016 г.) критическое мышление включено в необходимые компетенции студентов наряду с креативностью, коммуникативностью и сотрудничеством [28]. В 2018 г. критическое мышление также включено в необходимые профессиональные навыки наряду с инновационным мышлением, комплексным решением проблем, оригинальностью, инициативностью [29]. Критическое мышление остается в числе перспективных навыков наряду с аналитическим мышлением, креативностью, оригинальностью, инициативностью, системным анализом. В то же время такие навыки, как управление финансами и материальными ресурсами, управление персоналом, обслуживание технологий и *time management* в перспективе потеряют свою актуальность.

Наряду с требованиями, предъявляемыми на рынке труда, каждый из нас ежедневно сталкивается с огромным потоком информации, который появился благодаря глобализации и цифровизации общества. Рост «информационного шума», который ежедневно обрушивается на современного человека, вызван пересечением журналистики и социальных сетей, изменениями форм и участия в создании информации, автоматизацией информационных процессов. В результате наряду с сравнительно объективным освещением и анализом

происходящего человек вынужденно сталкивается и с дезинформацией. В условиях «постправды» формируется альтернативная реальность, в которой реальное заменяется мнимым, действительное – недействительным, возможное – реальным, а реальное – вымышленным. Следствием «выстроенных реальностей» является невозможность вести диалог, принимать решения и действовать на основе принятых решений. Об актуальности этих проблем говорит активно развивающийся «профессиональный» и «любительский» факт-чекинг. Однако для того, чтобы отличить истину

от лжи, необходимо первое и необходимое условие – понимание и признание существующей проблемы. Следующими шагами становятся анализ существующей проблемы, поиск способов решения, обоснование выбранных способов. Это и есть те самые шаги критического мышления, которые были описаны выше. Другими словами, для того, чтобы ориентироваться в современном потоке информации и «не попадать в альтернативные реальности», современному человеку необходимо владеть навыками критического мышления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барбашина Э. В. Необходимость критического мышления в условиях трансформации образования // *Профессиональное образование в современном мире*. 2018. Т. 8, № 2. С. 1777–1787. DOI: 10.15372/PEMW20180205.
2. Paul R., Elder L. The Miniature guide to critical thinking: concepts and tools. Berkeley : Dillon Beach, 2007. 23 p.
3. Раицкая Л. К., Тихонова Е. В. Обзор как перспективный вид научной публикации, его типы и характеристики // *Научный редактор и издатель*. 2019. № 4. С. 131–139. DOI: 10.24069/2542-0267-2019-3-4-131-139.
4. Cooper H. M. Organizing knowledge synthesis: a taxonomy of literature reviews // *Knowledge in Society*. 1998. Vol. 1, № 1. P. 104–126. DOI: 10.1007/BF03177550.
5. Torraco R. I. Writing integrative reviews of the literature: methods and purposes // *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*. 2016. Vol. 7, № 3. P. 62–70. DOI: 10.4018/IJAVET.2016070106.
6. McCormick N. J., Clark L. M., Raines J. M. Engaging students in critical thinking and problem solving: a brief review of the literature // *Journal of Studies in Education*. 2015. Vol. 5, № 4. P. 100–113. DOI: 10.5296/jse.v5i4.8249.
7. Huber Cr. R., Kuncel N. R. Does college teach critical thinking? A meta-analysis // *Review of Educational Research*. 2016. Vol. 86, № 2. P. 431–468. DOI: 10.3102/0034654315605917.
8. Pithers R. T., Soden R. Critical thinking in education: a review // *Educational Research*. 2000. Vol. 42, № 3. P. 237–249. DOI: 10.3102/0034654315605917.
9. Thorndahl K. L., Stentoft D. Thinking critically about critical thinking and problem-based learning in higher education: a scoping review // *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 2006. Vol. 1, № 1. P. 1–21. DOI: 10.3102/0034654315605917.
10. Savery J. R. Overview of problem-based learning: definitions and distinctions // *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 2006. Vol. 11, № 1. P. 9–20. DOI: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>.
11. Thayer-Bacon B. J., Martin J. R. Transforming critical thinking: thinking constructively. New York : Teachers College Press, 2000. 199 p.
12. Sternberg R. J. Critical thinking: its nature, measurement, and improvement. Washington : Nat. Inst. of Education, 1986. 36 p. URL: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED272882.pdf> (дата обращения: 27.12. 2021).
13. Lipman M. Critical thinking: can it be? // *Analytic Teaching*. 1987. Vol. 8, № 1. P. 5–12.
14. Paul R. Teaching critical thinking in the «strong» sense: a focus on self-deception, world views, and a dialectical mode of analysis // *Informal Logic*. 1981. Vol. 4, № 2. P. 2–7. DOI: 10.22329/il.v4i2.2766.
15. Lewis A., Smith D. Defining higher order thinking // *Theory into Practice*. 1993. Vol. 32, № 3. P. 131–137. DOI: 10.1080/00405849309543588.
16. Glaser E. M. An experiment in the development of critical thinking. New York : Teachers College, Columbia Univ., 1941. 212 p.
17. Ennis R. H. Critical thinking and subject specificity: clarification and needed research // *Educational Researcher*. 1989. Vol. 18, № 3. P. 4–10. DOI: 10.2307/1174885.
18. Карпов Г. В., Лисанюк Е. Н. Практическая философия обучения аргументации и критическому мышлению // *Профессиональное образование в современном мире*. 2020. Т. 10, № 3. С. 3959–3970. DOI: 10.15372/PEMW20200307.
19. McPeck J. E. Critical thinking and subject specificity: a reply to Ennis // *Educational Researcher*. 1990. Vol. 19, № 4. P. 10–12. DOI: 10.3102/0013189X019004010.
20. Ennis R. H. A logical basis for measuring critical thinking skills // *Educational Leadership*. 1985. Vol. 43, № 2. P. 44–48.
21. Halpern D. F. Teaching critical thinking for transfer across domains: dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring // *American Psychologist*. 1998. Vol. 53, № 4. P. 449–455. DOI: 10.1037/0003-066x.53.4.449.
22. Paul R. W., Elder L. Critical thinking: the nature of critical and creative thought // *Journal of Developmental Education*. 2006. Vol. 30, № 2. P. 34–35.
23. Tindal G., Nolet V. Curriculum-based measurement in middle and high schools: critical thinking skills in content areas // *Focus on Exceptional Children*. 1995. Vol. 27, № 7. P. 1–22. DOI: 10.17161/foec.v27i7.6847.
24. Banning M. Measures that can be used to instill critical thinking in nurse prescribers // *Nurse Education*

in Practice. 2006. Vol. 6. P. 98–105. DOI: 10.1016/j.nepr.2005.10.001.

25. Facione P. A. Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Millbrae : California Acad. Press, 1990. 20 p.

26. Bailin S., Case R., Coombs J. R., Daniels L. B. Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*. 1999. Vol. 31, № 3. P. 285–302. DOI: 10.1080/002202799183133.

27. Facione P. A. The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relation to critical thinking

skill // *Informal Logic*. 2000. Vol. 20, № 1. P. 61–84. DOI: 10.22329/il.v20i1.2254.

28. New vision for education: fostering social and emotional learning through technology Geneva : World Econ. Forum, 2016. 36 p. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf (дата обращения: 12.12.2021).

29. The Future of Jobs Report 2018. Geneva : World Econ. Forum, 2016. 147 p. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf (дата обращения: 12.12.2021).

REFERENCES

1. Barbashina E. V. The necessity of critical thinking during the education transformation. *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no 2, pp. 1777–1787. (In Russ.). DOI: 10.15372/PEMW20180205.

2. Paul R., Elder L. *The miniature guide to critical thinking: concepts and tools*. Berkeley, Dillon Beach, 2007, 23 p.

3. Raitskaya L. K., Tikhonova E. V. Reviews as a promising kind of scholarly publication, its types and characteristics. *Science editor and publisher*, 2019, no. 4, pp. 131–139. (In Russ.). DOI: 10.24069/2542-0267-2019-3-4-131-139.

4. Cooper H. M. Organizing knowledge synthesis: a taxonomy of literature reviews. *Knowledge in Society*, 1998, vol.1, no. 1, pp. 104–126. DOI: 10.1007/BF03177550.

5. Torraco R. I. Writing integrative reviews of the literature: methods and purposes. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 2016, vol. 7, no. 3, pp. 62–70. DOI: 10.4018/IJAVET.2016070106.

6. McCormick N. J., Clark L. M., Raines J. M. Engaging students in critical thinking and problem solving: a brief review of the literature. *Journal of Studies in Education*, 2015, vol. 5, no. 4, pp. 100–113. DOI: 10.5296/jse.v5i4.8249.

7. Huber Cr. R., Kuncel N. R. Does college teach critical thinking? A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 2016, vol. 86, no. 2, pp. 431–468. DOI: 10.3102/0034654315605917.

8. Pithers R. T., Soden R. Critical thinking in education: a review. *Educational Research*, 2000, vol. 42, no. 3, pp. 237–249. DOI: 10.3102/0034654315605917.

9. Thorndahl K. L., Stentoft D. Thinking critically about critical thinking and problem-based learning in higher education: a scoping review. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2000, vol. 14, no 1, pp. 1–21. DOI: 10.3102/0034654315605917.

10. Savery J. Overview of problem-based learning: definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2006, vol. 11, no. 1, pp. 9–20. DOI: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>.

11. Thayer-Bacon B. J., Martin J. R. *Transforming critical thinking: thinking constructively*. New York, Teachers College Press, 2000, 199 p.

12. Sternberg R. J. *Critical thinking: its nature, measurement, and improvement*. Washington, Nat. Inst.

of Education, 1986, 36 p. URL: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED272882.pdf> (accessed 27.12. 2021).

13. Lipman M. Critical thinking: can it be? *Analytic Teaching*, 1987, vol. 8, no. 1. pp. 5–12.

14. Paul R. Teaching critical thinking in the «strong» sense: a focus on self-deception, world views, and a dialectical mode of analysis. *Informal Logic*, 1981, vol. 4, no. 2, pp. 2–7. DOI: 10.22329/il.v4i2.2766.

15. Lewis A., Smith, D. Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 1993, vol. 32, no 3, pp. 131–137. DOI: 10.1080/00405849309543588.

16. Glaser E. M. *An experiment in the development of critical thinking*. New York, Teachers College, Columbia Univ., 1941, 212 p.

17. Ennis R. H. Critical thinking and subject specificity: clarification and needed research. *Educational Researcher*, 1989, vol. 18, no 3. pp. 4–10. DOI: 10.2307/1174885.

18. Karpov G. V., Lisanyuk E. N. Practical philosophy of teaching argumentation and critical thinking. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 3959–3970. (In Russ.). DOI: 10.15372/PEMW20200307.

19. McPeck J. E. Critical thinking and subject specificity: a reply to Ennis. *Educational Researcher*, 1990, vol.19, no. 4, pp. 10–12. DOI: 10.3102/0013189X019004010.

20. Ennis R. H. A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 1985, vol. 43, no. 2, pp. 44–48.

21. Halpern D. F. Teaching critical thinking for transfer across domains: dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 1998, vol. 53, no 4, pp 449–455. DOI: 10.1037/0003-066x.53.4.449.

22. Paul R. W., Elder L. Critical thinking: the nature of critical and creative thought. *Journal of Developmental Education*, 2006, vol. 30, no. 2, pp. 34–35.

23. Tindal G., Nolet V. Curriculum-based measurement in middle and high schools: Critical thinking skills in content areas. *Focus on Exceptional Children*, 1995, vol. 27, no. 7, pp. 1–22. DOI: 10.17161/foec.v27i7.6847.

24. Banning M. Measures that can be used to instill critical thinking in nurse prescribers. *Nurse Education in Practice*, 2006, vol. 6, pp. 98–105. DOI: 10.1016/j.nepr.2005.10.001.

25. Facione P. A. *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, California Acad. Press, 1990, 20 p.

26. Bailin S., Case R., Coombs J. R., Daniels L. B. Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 1999, Vol. 31, no. 3, pp. 285–302. DOI: 10.1080/002202799183133.

27. Facione P. A. The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relation to critical thinking skill. *Informal Logic*, 2000, vol. 20, no. 1, pp. 61–84. DOI: 10.22329/il.v20i1.2254.

28. *New vision for education: fostering social and emotional learning through technology*. Geneva,

World Economic Forum, 2016, 36 p. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf (accessed 15.12.2021).

29. *The future of jobs report 2018*. Geneva, World Economic Forum, 2018, 147 p. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf. (accessed 15.12.2021).

Информация об авторе

Барбашина Эвелина Владимировна – доктор философских наук, профессор, Институт философии и права СО РАН (Российская Федерация, 630090, г. Новосибирск, ул. Николаева, 8, e-mail: linaba@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 17.01.2022

После доработки 21.01.2022

Принята к публикации 24.01.2022

Information about the author

Evelina V. Barbashina – Doctor of Philosophic Sciences, Professor, Institute of Philosophy and Law SB RAS (8, Nikolaeva Str., Novosibirsk, 630090, Russian Federation, e-mail: linaba@mail.ru).

The paper was submitted 17.01.2022

Received after reworking 21.01.2022

Accepted for publication 24.01.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-4

УДК 167.7

Оригинальная научная статья

Технологические тенденции Индустрии 4.0 в образовании: навигатор возможностей

В. В. Вихман

Новосибирский государственный технический университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: vvv@smc.nstu.ru

Аннотация. *Введение.* Цель исследования – осмысление возможностей применения технологических трендов в образовании, инициируемых Индустрией 4.0. Под технологическими трендами, заявленными к применению в образовании, понимаются цифровые технологии, включенные в перечень стратегических программ национального развития (в контексте Индустрии 4.0): технологии больших данных, виртуальной и дополненной реальности, компоненты роботехники и сенсорики, искусственный интеллект, новые производственные технологии, технологии промышленного интернета и беспроводной связи, квантовые технологии и системы распределенного реестра. *Постановка задачи.* В работе решается задача выявления специфики и потенциальных возможностей цифровых технологий эпохи Индустрии 4.0 (как отдельно, так и при их интеграции), которые предоставляются образованию в контексте его цифровой трансформации и приобретения им нового качества – Образование 4.0. *Методика и методология исследования.* Методология исследования основывается на авторском подходе к формированию источниковой базы для последующих задач ее анализа и синтеза. В работе проанализировано свыше 50 зарубежных исследований, опубликованных в международных базах цитирования за последнее десятилетие, то есть с момента возникновения Индустрии 4.0. *Результаты исследования.* Проведенный многосторонний анализ фронтальных зарубежных источников показал, что в образовании не все цифровые технологии одинаково применимы в образовательной сфере, а носят характер от «активно применяемых» до «потенциально возможных к применению» в этой сфере. Существенный прикладной потенциал цифровых технологий зафиксирован у технологий больших данных, виртуальной и дополненной реальности, роботехники и сенсорики, а также искусственного интеллекта в контексте создания хранилищ данных, внедрения новых моделей обучения и образовательных агентов, имплементации кастомизированных образовательных решений. *Выводы.* Вектор и характер цифровой трансформации отраслей экономики, включая образование, задают цифровые технологии, которые в национальных программах (в контексте Индустрии 4.0) имеют приоритет. Цифровые метаморфозы сферы образования, основанные на активном внедрении и эффективном использовании цифровых технологий, позволяют последнему приобрести новые формы и качество на пути к Образованию 4.0.

Ключевые слова: образование, цифровые технологии, Индустрия 4.0, Образование 4.0

Для цитирования: Вихман В. В. Технологические тенденции Индустрии 4.0 в образовании: навигатор возможностей // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, № 1. С. 29–36. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-4>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-4
Full Article

Technological trends of Industry 4.0 in education: opportunity navigator

Vikhman, V. V.

Novosibirsk State Technical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: vvv@smc.nstu.ru

Abstract. *Introduction.* This article aims to comprehend the possibilities of application of the technological trends in education initiated by Industry 4.0. The technological trends announced for application in education are understood as digital technologies included in the list of strategic programs for national development (in the context of Industry 4.0): the big data technologies, virtual and augmented reality, robotics and sensorics components, artificial intelligence, new production technologies, industrial internet and wireless communication technologies, quantum technologies and distributed ledger systems. *Problem Statement.* The article is aimed to identify the specifics and potential of digital technologies of the Industry 4.0 era, both separately and in their integration, which are provided to education in the context of its digital transformation and acquisition of its new quality as Education 4.0. *Methodology.* The methodology of the study is based on the author's approach to the formation of the source base for the subsequent tasks of its analysis and synthesis. The work analyzes more than 50 foreign studies published in international citation databases over the past decade, i.e. since the moment when Industry 4.0 began to emerge. *Research results.* The conducted multilateral analysis of frontier foreign sources showed that not all digital technologies are equally applicable in education, but have a character ranging from "actively applied" to "potentially applicable" in this area. Significant applied potential of the digital technologies is fixed in the technologies of big data, virtual and augmented reality, robotics and sensorics, as well as artificial intelligence in the context of creating data warehouses, introducing new models of learning and educational agents, implementation of customized educational solutions. *Conclusions.* The vector and nature of the digital transformation of the branches of industries, including education, are set by digital technologies, which the national programs (in the context of Industry 4.0) have placed at the heart of this process. The ongoing digital metamorphosis of education, based on the active implementation and effective use of the digital technologies, allows the latter to acquire new forms and quality on the way to Education 4.0.

Keywords: education, digital technologies, Industry 4.0, Education 4.0

Citation: Vikhman, V. V. [Technological trends of Industry 4.0 in education: opportunity navigator]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 1, pp. 29–36. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-4>

Введение. Растущие темпы технологического прогресса в рамках Индустрии 4.0 затрагивают разные отрасли экономики, а также образование. В последние годы мы фиксируем не только вызовы, предъявляемые к образованию четвертой промышленной революцией, но и факты несогласованности темпов его цифровизации со скоростью происходящих цифровых поворотов в социуме. Несмотря на это, Индустрия 4.0, основанная на внедрении технологических трендов в отрасли экономики, побуждает образовательную сферу активно включаться в цифровую трансформацию своих основных процессов и повышать осведомленность среди поставщиков/потребителей образовательных услуг о благоприятных возможностях ее грядущих изменений. Для перехода к новому качеству – Образованию 4.0 – существующая система образования должна занять позицию не только активного внедрения,

но и эффективного применения современных технологических решений, в частности цифровых технологий, в своих основных процессах и практиках.

К цифровым технологиям относятся технологии больших данных, виртуальной и дополненной реальности, компоненты роботехники и сенсорики, искусственный интеллект, новые производственные технологии, технологии промышленного интернета, беспроводной связи, квантовые технологии и системы распределенного реестра. Вышеозначенный ряд цифровых решений, на наш взгляд, выступает тем самым драйвером перехода существующей образовательной сферы к Образованию 4.0. Если Образование 4.0 – это «открытый доступ, индивидуализированное образование, ментальная трансформация, интеграция цифровых технологий в образование, бесшовная среда обучения, непрерывное обучение, исследо-

вательское образование и мультидисциплинарное образование»¹, то бытующая система образования, трансформируясь, приобретает технологическое звучание и новое качество. Именно новый формат образования в контексте Индустрии 4.0 способствует формированию современных форматов сотрудничества и общения, а также ключевых технологических навыков обучения.

Постановка задачи. Проблема, рассматриваемая в настоящей публикации, связана с назревшей потребностью осмысления горизонта возможностей, которые цифровые технологии могут предоставить образованию на пути перехода к новому формату – Образованию 4.0. В сложившейся ситуации, на наш взгляд, необходимо решить следующие задачи: 1) зафиксировать перечень ключевых цифровых технологий, на которых базируется Индустрия 4.0; 2) проанализировать доступный наличный теоретический контекст (современные публикации), в котором освещаются вопросы интеграции цифровых технологий и образования; 3) выделить наиболее яркие примеры имплементации цифровых технологий в образовании.

Методика и методология исследования. Ведущей методикой в работе выступает предложенный нами ранее авторский подход к формированию источниковой базы для последующих задач ее анализа и синтеза [1]. Основной акцент в последнем делается на следующем: в связи с осознанием, что наличный теоретический контекст (периодика) весьма масштабен, то есть генеральная совокупность источников, отражающая результаты осмысления интеграции цифровых технологий в образовании, велика, то предложено осуществлять аналитику на выборке. К выборке анализируемых источников предъявляется следующее требование: она должна быть достаточной, чтобы выявить тенденции внедрения и имплементации цифровых технологий в образование, а также отражать ключевые свойства, присущие всей генеральной совокупности источников. В нашей работе объем выборки составил свыше 50 зарубежных исследований, опубликованных в международных базах цитирования за последнее десятилетие, то есть с момента возникновения Индустрии 4.0.

Результаты. Сквозные технологии не только лежат в основе перехода системы образования к новой формации Образование 4.0, но и в корне меняют ее философию. Спрашивается: все ли цифровые технологии одинаковы применимы в образовании? Какие возможности они предоставляют в контексте их функционала в образовании? Для получения ответа считаем целесообразным не просто

проанализировать новейшие профильные публикации, а сконцентрировать свое внимание на литературе, представленной в ведущих международных научных базах и платформах, дабы охватить по возможности глобальные тенденции внедрения цифровых технологий.

Большие данные в образовании. Эта технология определяется, с одной стороны, как «данные, которые слишком велики для традиционных методов и методов анализа» [2], с другой – «как обстоятельства, при которых объем, скорость и разнообразие данных хранилища организации выходят за рамки вычислительных возможностей для точного и своевременного принятия решений» [3]. Обзор зарубежных источниковых баз привел нас к выводу о том, что технология больших данных уверенно проникает в образование, отмечаются различные аспекты ее применения, например, при оценке и прогнозировании успеваемости студентов образовательных учреждений, в том числе с использованием массовых открытых онлайн-курсов (МООС) [4], или считается, что они «могут помочь определить качество преподавательского состава и студентов и соответственно ранжировать учебные заведения» [5]. Отмечаются работы, в которых обсуждаются вопросы применения этой технологии при создании хранилищ данных, обрабатываемых образовательными учреждениями [6], «для повышения институциональной эффективности системы высшего образования» [7], при решении учреждениями задач по «изучению существующих проблем и определении способов их решения, а также прогнозирования возможных будущих результатов» [8]. Кроме того, фиксируется активное использование технологии больших данных для «улучшения образовательного процесса» [9], «повышения эффективности высших учебных заведений в эпоху Индустриальной Революции 4.0» [10], использования «в области учебной аналитики, что может позволить академическим учреждениям лучше понимать потребности учащихся и активно их решать» [11], «в программах последипломного образования» [12] и в качестве нового инструментария «для следующего поколения исследователей в области образования» и включения «этих тем в программы подготовки исследователей» [13].

Виртуальная и дополненная реальность в образовании. Под технологией виртуальной реальности в общем контексте понимается «совокупность аппаратных и программных систем, которые стремятся усовершенствовать всеобъемлющую сенсорную иллюзию присутствия в другой среде» [14]. Осмыслению многообещающей технологии виртуальной реальности для образования посвящен ряд разнообразных статей, которые раскрывают основные аспекты ее применения в образовании для обучения, в котором «студенты циклически

¹ Himmetoğlu B., Ayduğ D., Bayrak C. Education 4.0: defining the teacher, the student, and the school manager aspects of the revolution // Turkish Online Journal of Distance Education. 2020. Vol. 21. P. 12–28. DOI: 10.17718/tojde.770896.

проходят через четыре различных режима обучения: конкретный опыт, рефлексивное наблюдение, абстрактную концептуализацию и активное экспериментирование» [15], создания «теоретической основы для дидактического использования технологий виртуальной реальности в школах с выделением характеристик этих инструментов, которые поддерживаются представлением о преподавании, которое улучшает сенсомоторную активность в обучении» [16], «экспериментального обучения устойчивых инноваций с использованием виртуальной химической лаборатории, чтобы повлиять на академическую успеваемость» [17].

Кроме того, фиксируются труды, посвященные, с одной стороны, дизайну образовательных VR-приложений, применению головных дисплеев (HDM) или настольных дисплеев [18], с другой – исследованию потенциала этой технологии, оценки качества и объема, получаемой обучающимися с помощью виртуальной реальности информации [19]. Технология виртуальной и дополненной реальности, с одной стороны, «обещает новые модели преподавания и обучения, которые лучше соответствуют потребностям учащихся XXI в.» [20], склонна к применению «интегрированных моделей реализации образовательного процесса» [21] или «модели проектирования обучающих сред виртуальной реальности (VRLE)» [22], нацелена дать «объяснения причин нового роста AR и VR и того, почему их фактическое внедрение в образовании станет реальностью в ближайшем будущем» [23], с другой стороны, эта технология «может позволить преподавателям и студентам получить доступ к специализированным материалам вне времени и пространства» [24], «улучшить пространственные способности, решение проблем и мотивация студентов» [25], при этом при ее «включении в обучение студенты демонстрируют высокий уровень удовлетворенности и положительное отношение к ее использованию» [26].

Робототехника и сенсорика в образовании. Робототехника и сенсорика стали основой реального избавления человека от выполнения опасных и монотонных видов деятельности, а также осуществления прецизионных измерений и охватили собой многие направления разработки «автоматизированных технических систем и методов управления ими, разработки сенсорных систем и методов обработки сенсорной информации, взаимодействия технических систем между собой и с человеком». Диапазон областей, где робототехника находит свое применение, колеблется от промышленного производства до сферы обслуживания людей. Так, одним из наиболее перспективных направлений использования роботов в социальной сфере стали так называемые социальные роботы, под ними понимается «один из типов киберфизических систем, который

является социальным эквивалентом технологии Индустрия 4.0 в приложениях с участием людей, например, в сфере услуг» [27]. Социальные роботы нашли весьма широкое применение в образовательном контексте, где они «все чаще используются для помощи детям с дефицитом внимания, например, с аутизмом» [28], или в качестве «наставников или одноклассников» [29], «образовательных агентов с акцентом на развитие социально-психологических навыков» [30] и т. д.

Искусственный интеллект в образовании. Технология искусственного интеллекта не является новой, о ней заговорили еще до появления компьютерной техники, но переход от теоретических предпосылок к разработке технологий связан с 1940-ми гг. В это время Уоррен Маккалок (Warren McCulloch) и Уолтер Питтс (Walter Pitts) закладывают основы искусственного интеллекта (далее – ИИ) и презентуют миру первую в мире искусственную нейронную сеть, под которой понимается «моделирование процессов человеческого интеллекта машинами, особенно компьютерные системы» [31]. Применению технологии ИИ в образовании посвящен значительный ряд исследований, например, в части разработки интеллектуальных систем обучения, которые предназначены «для более качественного выполнения уроков и для самообучения учащихся» [32], анализа «наиболее распространенных тем в образовательном контексте, которые были решены с помощью искусственного интеллекта и методов машинного обучения» [33]. Считается, что технология ИИ «при использовании в образовании создает персонализированный учебный опыт» [34], «позволяет достичь такой степени гибкости и индивидуальной настройки, которая раньше была невозможна» [35], а также «разработать собственный план обучения, основанный на собственных интересах и карьере» [36].

Системы распределенного реестра (блокчейн). Технология «блокчейн» заявила о себе в 2008 г., когда Сатоши Накамото (Satoshi Nakamoto) описал ее в своей статье [37]. Технология «блокчейн» обладает «уникальными особенностями, включая децентрализацию, безопасность, надежность и целостность данных», она прошла три этапа от Блокчейн 1.0 до 3.0. Именно в 3.0 «приложения были разработаны в различных секторах, таких как правительство, образование, здоровье и наука» [38]. Но несмотря на столь позитивный факт, эта технология делает весьма робкие шаги в образовании, в частности разработаны различные блокчейн-приложения для образовательных целей. Эти приложения можно разделить на следующие категории: управление сертификатами, управление компетенциями и результатами обучения, оценка профессиональных способностей студентов, защита учебных объектов, обеспечение

совместной учебной среды, перевод взносов и кредитов, получение согласия на цифровое опекуство, управление конкурсами, управление авторскими правами, повышение уровня знаний учащихся, взаимодействие в электронном обучении, обзор экзамена и поддержка непрерывного обучения». Однако применяет эти возможности, к сожалению, весьма скромный ряд образовательных учреждений. Можно предположить, что это связано с тем, что до конца не осмыслен вопрос проблемы внедрения этой технологии в образовательных целях и это вопрос времени в части ее масштабируемости, конфиденциальности и стоимости.

Оставшиеся технологии продемонстрировали относительно слабое в потенции применение в образовании как самостоятельные технологии, но это не мешает им в условиях интеграции друг с другом добиться синергетического эффекта, например, в технологии-интеграторе – Цифровой двойник [39].

Анализ показал, что все цифровые технологии можно разделить на *основные* (активно применяемые) цифровые технологии: больших данных, виртуальной и дополненной реальности, компоненты роботехники и сенсорики, искусственного интеллекта, системы распределенного реестра – и *дополнительные* (потенциально возможные к применению): новые производственные технологии, промышленный интернет, технологии беспроводной связи, квантовые технологии.

Выводы. Резюмируя, отметим следующее.

1. Цифровая национальная повестка всецело поглотила различные отрасли экономики. Образование, являясь одной из социально важных отраслей, также оказалось втянутым в цифровой трансформационный «водоворот». Вектор цифровой

трансформации всех отраслей экономики, а также образование, задают цифровые технологии, которые в национальных программах (в контексте Индустрии 4.0) имеют приоритет. К вышеозначенным цифровым технологиям относят технологии больших данных, виртуальной и дополненной реальности, компоненты роботехники и сенсорики, искусственного интеллекта, системы распределенного реестра, новые производственные технологий, промышленный интернет, технологии беспроводной связи, квантовые технологии.

2. Многосторонний анализ зарубежных источников фронтальной периодики последних лет показал, что в образовании отмечается следующие тенденции применения вышеозначенных цифровых технологий: а) не все цифровые технологии одинаково применимы в образовательной сфере, одни активно применяются, а другие носят характер потенциального использования в этой сфере; б) к ключевым позициям *возможностей применения* цифровых технологий в образовании можно отнести следующее: создание хранилищ данных, обрабатываемых образовательными учреждениями; внедрение новых моделей обучения и образовательных агентов; улучшение пространственных способностей студентов и адаптация к новой сетевой образовательной реальности; имплементация кастомизированных образовательных решений.

3. Цифровая трансформация бытующей сферы образования, основанная на активном применении возможностей цифровых технологий, выводит его на новый уровень – Образование 4.0, которое не только формально соответствует эпохе Индустрии 4.0, но способно выпускать в рыночное пространство кадры нового типа, ориентированные на цифровую реальность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вихман В. В. Технология формирования источников базы исследования образования как социального феномена // Социология. 2021. № 1. С. 213–219.
2. Bihl T. J., Young W. A. (II), Weckman G. R. Defining, understanding, and addressing big data // International Journal of Business Analytics. 2016. Vol. 3, № 2. P. 1–32. DOI: 10.4018/IJBAN.2016040101.
3. Laney D. 3D Data management: controlling data volume, velocity and variety : Gartner report. 2001. № 949. URL: <https://www.bibsonomy.org/bibtex/263868097d6e1998de3d88fcb7670ca6/refshah> (дата обращения: 06.07.2021).
4. Sin K., Muthu L. Application of Big Data in education data mining and learning analytics – a literature review // ICTACT Journal on Soft Computing. 2015. Vol. 5, № 4. P. 1035–1049. DOI: <https://doi.org/10.21917/ijsc.2015.0145>.
5. Al-Kabi M. N., Jirjees J. M. Survey of Big Data applications: health, education, business & finance, and security & privacy // Journal of Information Studies & Technology. 2019. Vol. 2018. DOI: 10.5339/jist.2018.12.
6. Danie B. Big data and analytics in higher education: opportunities and challenges // British Journal of Educational Technology. 2015. Vol. 46, № 5. P. 904–920. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12230>.
7. Hwang Yo. Adoption of big data in higher education for better institutional effectiveness. 2019. Vol. 2. P. 31–44. DOI: 10.20448/815.21.31.44.
8. Daniel B. K. Big data in higher education: the big picture. Big data and learning analytics in higher education: current theory and practice. [S. l.], Springer, 2017, pp. 19–28. DOI: 10.1007/978-3-319-06520-5_3.

9. Khan Sh., Alqahtani S. Big Data application and its impact on education // *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*. 2020. Vol. 15, № 17. P. 36–46. DOI: 10.3991/ijet.v15i17.14459.
10. Ashaari Mohamed Azlan, Amran Azlan, Singh Karpal, Singh Dara. Big data analytics capability for improved performance of higher education institutions in the Era of IR 4.0: a proposed conceptual framework // *International Journal of Innovation, Creativity and Change*. 2020. Vol. 13, № 8. P. 73–93.
11. Kalota F. Applications of Big Data in education // *International Journal of Social, Education, Economics and Management Engineering*. 2015. Vol. 9, № 5. P. 1501–1506.
12. Cortés Ruiz J. A., Rivas García R. M. Big data and digital tools applied to the teaching: learning in graduate programs in Mexico // *Management training programs in higher education for the fourth industrial revolution: emerging research and opportunities*. Hershey : IJI Global, 2020. P. 1–21. DOI: 10.4018/978-1-7998-1875-5.ch001.
13. Gibson D., Ifenthaler D. Preparing the next generation of education researchers for Big Data in higher education // *Big Data and learning analytics in higher education*. [S. l.] : Springer, 2017. P. 29–42. DOI: 10.1007/978-3-319-06520-5_42017.
14. Radianti J., Majchrzak T. A., Fromm J., Wohlgenannt I. A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: design elements, lessons learned, and research agenda // *Computers & Education*. 2020. Vol. 147. Art. 103778, pp. 1–29. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.103778.
15. Kolb D. A. Experience as the source of learning and development. Hemel Hempstead, Prentice Hall Intern., 1984, 256 p.
16. D'elia F., Di Tore Stefano, Sibilio M. A constructivist approach to virtual reality for experiential learning // *E-Learning and Digital Media*. 2012. Vol. 9. P. 317–324. DOI:10.2304/elea.2012.9.3.317.
17. Su C.-H., Cheng T.-W. A sustainability innovation experiential learning model for virtual reality chemistry laboratory: an empirical study with PLS-SEM and IPMA // *Sustainability*. 2019. № 11. Art. 1027. P. 1–24.
18. Jensen L., Konradsen F. A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training // *Education and Information Technologies*. 2018. Vol. 23, № 4. P. 1515–1529. DOI: 10.1007/s10639-017-9676-0.
19. Merchant Z., Goetz E. T., Cifuentes L., Keeney-Kennicutt W., Davis T. J. Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in k-12 and higher education: a meta-analysis // *Computers & Education*. 2014. Vol. 70. P. 29–40. DOI: 10.1016/j.compedu.2013.07.033.
20. Krokos E., Plaisant C., Varshney A. Virtual memory palaces: immersion aids recall // *Virtual Reality*. 2019. Vol. 23, № 1. P. 1–15.
21. Elmqaddem N. Augmented reality and virtual reality in education. Myth or reality? // *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2019. Vol. 14, № 3, pp. 234–241. DOI: 10.3991/ijet.v14i03.9289.
22. Gudoniene D., Rutkauskiene D. Virtual and augmented reality in education. *Baltic Journal Modern Computing*. 2019. Vol. 7, № 2. P. 293–300. DOI: <https://doi.org/10.22364/bjmc.2019.7.2.07>.
23. Zeynep T., Barney D. Building an instructional design model for immersive virtual reality learning environments // *Designing, deploying, and evaluating virtual and augmented reality in education*. Hershey : IGI Global, 2021. P. 20–47. DOI: 10.4018/978-1-7998-5043-4.ch002.
24. Vuta D. R. Augmented reality technologies in education – a literature review // *Bulletin of the Transilvania University of Brasov*. 2021. Vol. 13, № 2. P. 35–46. DOI: 10.31926/but.es.2020.13.62.2.4.
25. Guntur M., Setyaningrum W., Retnawati H., Marsigit M. Assessing the potential of augmented reality in education // *Proceedings of the 2020 11th International conference on e-education, e-business, e-management, and e-learning*. New York, 2020. P. 93–97. DOI: 10.1145/3377571.3377621.
26. Barroso Osuna J., Gutiérrez-Castillo J. J., Llorente-Cejudo M. C., Valencia-Ortiz R. Difficulties in the incorporation of augmented reality in university education: visions from the experts // *Journal of New Approaches in Educational Research*. Vol. 8, № 2. P. 126. DOI: 10.7821/naer.2019.7.409.
27. Pachidis T. P., Vrochidou E., Kaburlasos V. G., Kostova S. P., Bonkovic M., Papić V. Social robotics in education: state-of-the-art and directions // *27th International conference on robotics in Alpe-Adria Danube region*. [S. l.] : Springer, 2018. P. 689–700.
28. Konijn E., Smakman M., van den Berghe R. Use of robots in education // *The International encyclopedia of media psychology*. New York, 2020. P. 1–8. DOI: 10.1002/9781119011071.iemp0318.
29. Belpaeme T., Kennedy J., Ramachandran A., Scassellati B., Tanaka F. Social robots for education: a review // *Science Robotics*. 2018. Vol. 3. Art. eaat5954. P. 1–9. DOI: 10.1126/scirobotics.aat5954.
30. Mishra D., Parish K., Lugo R. G., Wang H. A framework for using humanoid robots in the school learning environment // *Electronics*. 2021. Vol. 10, № 6. Art. 756. P. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.3390/electronics10060756>.
31. Ликова–Арсенова В. Artificial intelligence in education // *Педагогический форум*. 2020. № 8. С. 49–56. DOI: 10.15547/PF.2020.022.
32. Flogie A., Abersek B. Artificial intelligence in education // *Active learning*. [S. l.], 2022. P. 1–21. DOI: 10.5772/intechopen.96498.
33. Al Braiki B., Harous S., Zaki N., Alnajjar F. Artificial intelligence in education and assessment methods // *Bulletin of Electrical Engineering and Informatics*. 2020. Vol. 9, № 5. P. 1998–2007. DOI: 10.11591/eei.v9i5.1984.
34. Panigrahi A., Joshi J. Use of artificial intelligence in education // *SSRN Electronic Journal*. 2020. Vol. 55, № 5. P. 64–67. DOI: 10.2139/ssrn.3666702.
35. Sadiku M. N. O., Ashaolu T. J., Ajayi–Majebi A., Musa S. Artificial intelligence in education // *International Journal of Scientific Advances*. 2021. Vol. 2, № 1. P. 5–11. DOI: 10.51542/ijscia.v2i1.2.

36. Yu D. D., Ding M. R., Li W., Jing L., Wang L., Liang B. Designing an artificial intelligence platform to assist undergraduate in art and design to develop a personal learning plans // *HCI*. 2019. Vol. 20. P. 528–538. DOI: 10.1007/978-3-030-23538-3_41.

37. Nakamoto S. Bitcoin: a peer-to-peer electronic cash system. 2008. URL: <https://bitcoin.org/bitcoin.pdf> (дата обращения: 06.07.2021).

38. Alammery A., Alhazmi S., Almasri M., Gilani S. Blockchain-based applications in education: a systematic review // *Applied Sciences*. 2019. Vol. 9, № 12, art. 2400. P. 1–18. DOI: 10.3390/app9122400.

39. Вихман В. В., Ромм М. В. «Цифровые двойники» в образовании: перспективы и реальность // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30, № 2. С. 22–32. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-22-32.

REFERENCES

1. Vikhman V. V. Technology of formation of the source base for the study of education as a social phenomenon. *Sociology*, 2021, no. 1, pp. 213–219. (In Russ.).

2. Bihl T., Young W. A. (II), Weckman G. R. Defining, understanding, and addressing big data. *International Journal of Business Analytics*, 2016, vol. 3, no. 2, pp. 1–32. DOI: 10.4018/IJBAN.2016040101.

3. Laney D. 3D data management: controlling data volume, velocity and variety. *Gartner report*, 2001, no. 949. URL: http://blogs.gartner.com/doug_laney/files/2012/01/ad949-3D-Data-Management-ControllingData-Volume-Velocityand-Variety.pdf (accessed 06.07.2021).

4. Sin K., Muthu L. Application of big data in education data mining and learning analytics – a literature review. *ICTACT Journal on Soft Computing*, 2015, vol. 5, no. 4, pp. 1035–1049. DOI: <https://doi.org/10.21917/ijsc.2015.0145>.

5. Al-Kabi M. N., Jirjees J. M. Survey of big data applications: health, education, business & finance, and security & privacy. *Journal of Information Studies & Technology*, 2018, no. 2, art. 12, pp. 1–10. DOI: 10.5339/jist.2018.12.

6. Daniel B. Big data and analytics in higher education: opportunities and challenges. *British Journal of Educational Technology*, 2015, vol. 46, no. 5, pp. 904–920. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12230>

7. Hwang Yo. Adoption of big data in higher education for better institutional effectiveness. *American Journal of Creative Education*, 2019, vol. 2, no. 1, pp. 31–44. DOI: 10.20448/815.21.31.44.

8. Daniel B. K. Big data in higher education: the big picture. *Big data and learning analytics in higher education: current theory and practice*. [S. l.], Springer, 2017, pp. 19–28. DOI: 10.1007/978-3-319-06520-5_3.

9. Khan Sh., Alqahtani S. Big data application and its impact on education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2020, vol. 15, no 17, pp. 36–46. DOI: 10.3991/ijet.v15i17.14459.

10. Ashaari M. A., Amran A., Singh K. S. D. Big data analytics capability for improved performance of higher education institutions in the Era of IR 4.0: a proposed conceptual framework. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 2020, vol. 13, no. 8, pp. 73–93.

11. Kalota F. Applications of big data in education. *International Journal of Social, Education, Economics and Management Engineering*, 2015, vol. 9, no. 5, pp. 1501–1506.

12. Cortés Ruiz J. A., Rivas García R. M. Big data and digital tools applied to the teaching: learning in graduate programs in Mexico. *Management training programs in higher education for the fourth industrial revolution: emerging research and opportunities*. Hershey, IGI Global, 2020, pp. 1–21. DOI: 10.4018/978-1-7998-1875-5.ch001.

13. Gibson D., Ifenthaler D. Preparing the next generation of education researchers for big data in higher education. *Big data and learning analytics in higher education: current theory and practice*. [S. l.], Springer, 2017, pp. 29–42.

14. Radianti J., Majchrzak T. A., Fromm J., Wohlgenannt I. A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 2020, vol. 147, art. 103778, pp. 1–29. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.103778.

15. Kolb D. A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Hemel Hempstead, Prentice Hall Intern., 1984, 256 p.

16. D’elia F., Di Tore S., Sibilio M. A constructivist approach to virtual reality for experiential learning. *E-Learning and Digital Media*, 2012, vol. 9, no. 3, pp. 312–324. DOI: <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2012.9.3.317>.

17. Su C.-H., Cheng T.-W. A sustainability innovation experiential learning model for virtual reality chemistry laboratory: an empirical study with PLS-SEM and IPMA. *Sustainability*, 2019, vol. 11, no. 4, art. 1027, pp. 1–24.

18. Jensen L., Konradsen F. A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training. *Education and Information Technologies*, 2018, vol. 23, no. 4, pp. 1515–1529. DOI: 10.1007/s10639-017-9676-0.

19. Merchant Z., Goetz E. T., Cifuentes L., Keeney-Kennicutt W., Davis T. J. Effectiveness of virtual reality-based instruction on students’ learning outcomes in k-12 and higher education: a meta-analysis. *Computers & Education*, 2014, vol. 70, pp. 29–40. DOI: 10.1016/j.compedu.2013.07.033.

20. Krokos E., Plaisant C., Varshney A. Virtual memory palaces: immersion aids recall. *Virtual Reality*, 2019, vol. 23, no. 1, pp. 1–15.

21. Elmqaddem N. Augmented reality and virtual reality in education. Myth or Reality? *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2019, vol. 14, no. 3, pp. 234–241. DOI: 10.3991/ijet.v14i03.9289.

22. Gudoniene D., Rutkauskienė D. Virtual and augmented reality in education. *Baltic Journal of Modern*

Computing, 2019, vol. 7, no. 2, pp. 293–300. DOI: <https://doi.org/10.22364/bjmc.2019.7.2.07>

23. Zeynep T., Barney D. Building an instructional design model for immersive virtual reality learning environments. *Designing, deploying, and evaluating virtual and augmented reality in education*. Hershey, IGI Global, 2021, pp. 20–47. DOI: 10.4018/978-1-7998-5043-4.ch002.

24. Vuta D. R. Augmented reality technologies in education - a literature review. *Bulletin of Transilvania University of Brasov. Series V: Economic Sciences*, 2021, Vol. 13, no. 2, pp. 35–46. DOI: 10.31926/but.es.2020.13.62.2.4.

25. Guntur I., Setyaningrum W., Retnawati H., Marsigit M. Assessing the potential of augmented reality in education. *IC4E 2020: proceedings of the 2020 11th International conference on e-education, e-business, e-management, and e-learning*. New York, 2020, pp. 93–97. DOI: 10.1145/3377571.3377621.

26. Barroso-Osuna J., Gutiérrez-Castillo J. J., Llorente-Cejudo M. C., Valencia-Ortiz R. Difficulties in the incorporation of augmented reality in university education: visions from the experts. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 2019, vol. 8, no. 2, pp. 126–141. DOI: 10.7821/naer.2019.7.409.

27. Pachidis Th., Vrochidou E., Kaburlasos V., Kostova S., Bonkovic M., Papić V. Social robotics in education: state-of-the-art and directions. 27th International conference on robotics in Alpe-Adria-Danube Region. [S. l.], Springer, 2018, pp. 689–700.

28. Konijn E., Smakman M., Van den Berghe R. Use of robots in education. *The International encyclopedia of media psychology*. New York, 2020, pp. 1–8. DOI: 10.1002/9781119011071.iemp0318.

29. Belpaeme T., Kennedy J., Ramachandran A., Scassellati B., Tanaka F. Social robots for education: a review. *Science Robotics*, 2018, vol. 3, art. eaat5954, pp. 1–9. DOI: 10.1126/scirobotics.aat5954.

30. Mishra D., Parish K., Lugo R., Wang H. A framework for using humanoid robots in the school learning environment.

Electronics, 2021, vol. 10, no. 6, art. 756, pp. 1–12. DOI: 10.3390/electronics10060756.

31. Likova-Arsenova V. Artificial intelligence in education. *Pedagogical forum*, 2020, no. 8, pp. 49–56. (In Bulg.). DOI: 10.15547/PF.2020.022.

32. Flogie A., Abersek B. Artificial intelligence in education. *Active leaning*. [S. l.], 2022, pp. 1–21. DOI: 10.5772/intechopen.96498.

33. Al Braiki B., Harous S., Zaki N., Alnajjar F. Artificial intelligence in education and assessment methods. *Bulletin of Electrical Engineering and Informatics*, 2020, vol. 9, no. 5, pp. 1998–2007. DOI: 10.11591/eei.v9i5.1984.

34. Panigrahi A., Joshi V. Use of artificial intelligence in education. *SSRN Electronic Journal*, 2020, vol. 55, no. 5, pp. 64–67. DOI: 10.2139/ssrn.3666702.

35. Sadiku M. N. O., Ashaolu T. J., Ajayi-Majeji A., Musa S. M. Artificial intelligence in education. *International Journal of Scientific Advances*, 2021, vol. 2, no. 1, pp. 5–11. DOI: 10.51542/ijscia.v2i1.2.

36. Yu D. D., Ding M. R., Li W. J., Wang L., Liang B. Designing an artificial intelligence platform to assist undergraduate in art and design to develop a personal learning plans. *HCI*, 2019, vol. 20, pp. 528–538. DOI: 10.1007/978-3-030-23538-3_41.

37. Nakamoto S. Bitcoin: a peer-to-peer electronic cash system. 2008. URL: <https://bitcoin.org/bitcoin.pdf> (accessed 06.07.2021)

38. Alammary A., Alhazmi S., Almasri M., Gilani S. Blockchain-based applications in education: a systematic review. *Applied Sciences*, 2019, vol. 9, no. 12, art. 2400, pp. 1–18. DOI: 10.3390/app9122400.

39. Vikhman V. V., Romm M. V. “Digital twins” in education: prospects and reality. *Higher education in Russia*, 2021, vol. 30, no. 2, pp. 22–32. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-22-32. (In Russ.).

Информация об авторе

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

Статья поступила в редакцию 23.09.2021

После доработки 15.02.2022

Принята к публикации 18.02.2022

Information about the author

Viktoria V. Vikhman – Candidate of Pedagogical Sciences, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Associate professor at the Department of Philosophy (the Faculty of Humanities Education), Head of Department (Academic Department), Novosibirsk State Technical University (office 225, 20, Karl Marx Ave., Novosibirsk, 630073, Russian Federation, e-mail: vvv@smc.nstu.ru).

The paper was submitted 23.09.2021

Received after reworking 15.02.2022

Accepted for publication 18.02.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-5

УДК 378.4

Оригинальная научная статья

Формирование идентичности современного университета в логике неинституциональной концепции Д. Норта

Е. В. Никитенко

Новосибирский государственный технический университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: nikena@list.ru

Аннотация. *Введение.* Изменение общей концепции развития университета в России в контексте модели университета 3.0 позволило рассматривать вуз в качестве самостоятельного экономического агента на рынке. Это дало возможность применить неинституциональный подход Д. Норта. *Постановка задачи.* Процесс формирования новой идентичности высшей школы детерминирован происходящими институциональными обновлениями. Статья посвящена выявлению и анализу условий, способствующих формированию новой идентичности университета в логике неинституциональной концепции Д. Норта. *Методика и методология исследования.* Обращение к неинституциональному подходу возникло в связи с необходимостью проследить и оценить те изменения, которые произошли и будут происходить с университетом в контексте взаимодействия с обществом, государством и бизнесом, а также определить ту совокупность условий, которая будет способствовать формированию новой идентичности университета. В качестве методологических концептов теории Д. Норта рассматривались понятия формальных и неформальных ограничений, которые определяют возможные институциональные изменения. *Результаты.* Важным условием функционирования института является совокупность формальных и неформальных установок, к которым соответственно относим законы/кодексы, с одной стороны, традиции и обычаи – с другой. Эти понятия тесно связаны с понятиями идеологии и рынка, которые также оказывают влияние на изменения системы ограничений. Согласно Д. Норту, институциональные изменения возможны при обновлении формальных и неформальных рамок. В статье показано, что при формальных изменениях, привносимых сверху, все еще сохраняется образ классического университета как социального института, рынок также не готов воспринимать вуз в качестве самостоятельного экономического агента, как одного из стейкхолдеров предпринимательской и инновационной деятельности. *Выводы.* Очевидной становится проблема противоречия между предпочтениями субъектов образовательной, предпринимательской и инновационной деятельности. Серьезными сдерживающими факторами выступают отсутствие нормативно-правовой базы, объясняющей механизм взаимодействия частного бизнеса и государства, сохранение образа классического университета, отсутствие системности и последовательности институциональных изменений.

Ключевые слова: университет, неинституционализм, предпринимательский университет, институциональные изменения, идентичность университета

Для цитирования: Никитенко Е. В. Формирование идентичности современного университета в логике неинституциональной концепции Д. Норта // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, № 1. С. 37–45. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-5>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-5
Full Article

Formation of the identity of a modern university in the logic of the neo-institutional concept of D. Nort

Nikitenko, E. V.

Novosibirsk State Technical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: nikena@list.ru

Abstract. *Introduction.* The change in the general concept of university development in Russia in the context of the University 3.0 model allowed us to consider the university as an independent economic agent on the market. This allowed to apply neo-institutional approach of Douglass C. North. *Purpose setting.* The process of shaping a new identity of higher education is determined by the ongoing institutional renewal. The article is devoted to identifying and analyzing the conditions that determine the formation of a new university identity in the logic of D. North's neo-institutional concept. *Methodology of the study.* The appeal to the neo-institutional approach arose in connection with the need to trace and assess the changes that have occurred and will occur to the university in the context of interaction with society, government and business, as well as to identify the set of conditions that will contribute to the formation of a new identity of the university. The concepts of formal and informal constraints, which determine the possible institutional changes, were considered as methodological concepts of D. North's theory. *Results.* An important condition for the functioning of an institution is a set of formal and informal attitudes, to which we respectively refer laws/codes, on the one hand, traditions and customs on the other. These concepts are closely related to the concepts of ideology and the market, which also influence changes in the system of restrictions. According to D. North, institutional changes are possible when formal and informal frameworks are updated. The article shows that with formal changes brought from above, the image of classical university as a social institution is still preserved, the market is also not ready to perceive the university as an independent economic agent, as one of the stakeholders of entrepreneurial and innovative activity. *Conclusions.* The problem of contradiction between the preferences of subjects of educational, entrepreneurial and innovative activity becomes obvious. Serious restraining factors are the absence of regulatory framework explaining the mechanism of interaction between private business and the state, the preservation of the image of a classical university, the lack of coherence and consistency of institutional changes.

Keywords: university, neoinstitutionalism, entrepreneurial university, institutional changes, identity of the university

Citation: Nikitenko, E. V. [Formation of the identity of a modern university in the logic of the neo-institutional concept of D. Nort]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 1, pp. 37–45. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-5>

Введение. Процесс формирования новой институциональной идентичности университета, содержанием которой становится идея предпринимательского университета, университета 3.0 сопутствует трансформации системы высшего образования сегодня. Деятельность современного университета ориентирована на удовлетворение потребности социально-экономического развития региона и страны. Вуз перестает быть исключительно образовательной организацией, становится инновационной площадкой, призванной создавать коммерческий продукт, новые отрасли производства (согласно концепции Й. Виссемс), выступает одним из ключевых субъектов построения экономики знаний, претендует на статус экономического агента на рынке, чья деятельность

ориентирована на потребности современного рынка услуг и капитала, что заставляет учитывать интересы этого сектора экономики. Государство, опираясь на правовые рычаги, определяет свои приоритеты перед университетом. Наконец, еще одна тенденция, которая была зафиксирована американскими исследователями Голденом Торпом и Баком Голдштейном, связана с подходом студентов к образованию с точки зрения получения результата, а не процесса получения новых знаний [1]. Как Г. Торп, Б. Голдштейн, так и Бертон Кларк указывают на неуместность традиционных подходов в условиях современных вызовов [2]. Множественность задач, которые поставлены перед университетом, говорит о назревшей потребности в изменениях с точки зрения целеполагания,

организации деятельности вуза. Изменения, которые происходят и будут происходить с университетом, очевидны. Однако необходимо понимать, что будет способствовать, а что тормозить процесс формирования новой идентичности.

Анализ формирования новой идентичности современных университетов обусловлен самой природой институциональной идентичности. Установлено, что идентичность обладает институциональным содержанием, поскольку идентификационное позиционирование невозможно в отрыве от правил поведения, но выбор оптимальных правил из множества в условиях неопределенности является когнитивно сложным и затратным [3]. Безусловно, любые институциональные изменения требуют времени, однако важно понимать саму природу этих изменений. Так, опираясь на работу Б. Чарнявски, К. Генелль, выделим ряд вопросов, которые можно применить к анализу процесса трансформации российских университетов. Одним из них становится вопрос, позволяющий увидеть специфику институциональных обновлений, о том, действительно ли происходит формирование новой организационной идентичности или процесс трансформации университета есть пример изоморфизма?

Согласно Б. Чарнявски и К. Генелль, изоморфизм как процесс имитации организационных форм имеет три типа: силовой («*coercive*»), вызванный внешним воздействием, нормативный («*normative*») – результат общих норм, мимитический («*mimetic*») или подражающий [4]. Примером мимитического изоморфизма выступает опыт трансформации польских университетов 1990-х гг., о котором говорят исследователи и приходят к выводу, что мимитический изоморфизм проявляет себя в ситуациях двусмысленности, то есть когда люди в организации не уверены в своих целях и приходится искать выход, подражая другим организациям подобного рода. В этом случае происходит заимствование опыта желательных моделей, а на практике моделей университетов западных стран.

Аналогичные процессы наблюдаются в России. Также актуальным в российской практике формирования новой модели университета становится вопрос, сформулированный зарубежными исследователями: происходит ли изменение идентичности университета или речь идет лишь о модернизации имиджа университета [4, р. 469]? Следуя формальным институциональным изменениям по пути изоморфизма в одной из форм его проявления, университет продуцирует новые правила, но не «производит знание», позволяющее отвечать внешним вызовам. Мы не будем останавливаться на проблеме изоморфизма организационной структуры университета или модернизации имиджа, однако установим зависимость между необходимостью институциональных обновлений и принятием

новой идентичности современного университета. Возникающие вопросы позволяют нам понять, с одной стороны, насколько требования к университету сегодня диверсифицированы, а с другой – обладает ли университет потенциальными возможностями, чтобы эти запросы удовлетворить, не говоря уже об их принятии в качестве новой идентичности.

Постановка задачи. В основе заявленной проблемы лежат вопросы новой инновационной и социальной миссии университета, которые широко представлены в зарубежных исследованиях [5–8], и активно продвигаются в российской науке [9–12]. В России наиболее известными и получившими отклик исследованиями трансформации современных университетов стали работы Б. Кларка [13], обобщившего опыт развития предпринимательских университетов, и Й. Виссемы (Университет 3.0) [14]. Западные ученые по-разному трактуют задачи, которые стоят перед университетом. Согласно концепции Б. Кларка вуз в сущности является одним из элементов кластерной модели развития региона/территории, тогда как Й. Виссема подчеркивает роль университета как ядра регионального развития, современного экономического роста, призванного решать социально-экономические проблемы.

Работы отечественных исследователей преимущественно сосредоточены на анализе условий, возможностей, которыми обладает и/или должен обладать университет, чтобы в условиях российской действительности стать университетом 3.0; того, каким образом университет как социальный институт может себя реализовать в контексте новой «миссии».

Оценка неинституционального подхода широко изучена за рубежом и в России [15; 16]. Так, Н. М. Тюкавин с отсылкой к Д. Норту выделяет два общих положения в качестве теоретико-методологических особенностей неинституционализма: значимость социальных институтов в экономике; применение для анализа других наук стандартных механизмов и инструментов экономической теории [16].

Отдельного внимания заслуживают исследования, посвященные применению неинституционального подхода к анализу вопросов высшего образования. Здесь можно выделить несколько ключевых проблем, обсуждаемых исследователями: проблема качества образования [17], изучения инструментов государственного менеджизма в повышении эффективности высшего образования [18; 19].

Так, опираясь на методологию Л. Тевено, Н. Флигстина, К. В. Павленко предлагает в оценке качества образования применять несколько моделей: профессиональную модель, индустриальный порядок оценки, рыночную модель качества

образования. Автор отмечает, что модели могут дополнять, а также конфликтовать не только друг с другом, но и внутри сталкиваться с различного рода противоречиями [17]. Вне зависимости от модели источниками критериев оценки качества образования выступают гражданское общество, интерес потребителя (рынок), профессиональное сообщество, общепринятые стандарты и нормативы.

Отдельно следует рассмотреть работу А. О. Карпова, указывающего на гетерогенность познавательного отношения и разрывы в институциональной культуре, вызванные подчинением образования экономическим нуждам общества. Это, по мнению автора, становится его главными структурирующими факторами. Социально артикулированная значимость отдельных образовательных локусов ведет к формированию парадигмально-дифференцированной системы образования [20].

Цели нашей статьи – выявление и анализ условий формирования идентичности современного университета в логике неинституциональной концепции Д. Норта.

Методика и методология исследования.

Для нас обращение к неинституциональному подходу важно в связи с необходимостью проследить и оценить изменения, которые произошли и будут происходить с университетом в контексте взаимодействия с обществом, государством и бизнесом, а также определить совокупность условий, которая будет способствовать формированию новой идентичности университета.

Неинституционализм – парадигма, которая в равной степени выделяет наряду с материальными факторами нематериальные (идеология, ценности, традиции), определяющие социально-экономическое развитие общества. Подход отвечает пониманию «третьей миссии» университета, которая, например, видится в необходимости рассматривать ее не только в контексте инновационного предпринимательства, но и как любую некоммерческую деятельность, направленную на благо общества [9, с. 69]. В любом случае процесс формирования новой идентичности высшей школы детерминирован происходящими институциональными обновлениями. В связи с этим возникает вопрос о том, что лежит в основе возможных институциональных изменений как основы формирования новой идентичности университета?

Анализ института как формы ограничений, структурирующих повседневную жизнь, и принципов институциональных изменений представлен в работе американского экономиста, лауреата Нобелевской премии Д. Норта. Неинституционализм – направление экономической мысли, возникшей в конце 1960-х – начале 1970-х гг., предметом исследования которого стала институциональная структура производства.

Неинституционализм исходит из посылок о том, что социальные институты имеют значение и поддаются анализу с помощью понятий и методов, выработанных экономической наукой.

Д. Норт вводит такие понятия, как формальные и неформальные ограничения, влияние идеологии и рынка на изменение системы ограничений, которые мы рассматриваем в качестве методологических концептов к анализу этой проблемы [22].

Результаты. Исходной является идея Д. Норта о том, что институты – это своего рода ограничители, которые бывают формальными и неформальными. К формальным ограничениям относятся правила, созданные людьми (законы, правовые нормы, конвенции и пр.), к неформальным – общепринятые условности (обычаи, традиции) и негласные кодексы поведения [22, с. 18].

Институциональные ограничения устанавливают индивидам запрет на совершение определенных действий, как и указывают на возможность осуществления этих действий. Очевидно, что институты создают определенные рамки, в пределах которых происходит социальное взаимодействие индивидов и иных социальных субъектов. Согласно Д. Норту, важным механизмом функционирования института выступает совокупность формальных правил и условных кодексов поведения. Характер деятельности институтов зависит от соотношения формальных и неформальных механизмов функционирования и предпочтений, которые отдаются каждому из них. Система предпочтений лежит в основе деятельности различных социальных агентов, которые зачастую носят противоречивый характер.

Д. Норт разводит понятия институтов и организаций, последние действуют подобно институтам, структурируя взаимоотношения между людьми. Организация – это группа людей, объединенных стремлением сообща достичь какой-либо цели [22, с. 20]. Университеты, школы и иные образовательные учреждения есть организации. Институциональные рамки выступают в качестве факторов, обуславливающих деятельность организаций, их возникновение и развитие. В свою очередь организации влияют на изменение институциональных рамок, способны индуцировать институциональные изменения [22, с. 97]. Институциональные изменения же возможны при обновлении формальных и неформальных рамок. Но процесс этот имеет инкрементный характер. Трансформация протекает посредством постепенного изменения рамок, при взаимодействии меняющихся формальных и неформальных ограничений. Конечно, согласно Д. Норту, существуют и дискретные изменения, представляющие собой радикальный путь изменений в результате революций и иных коренных переломов. Вместе с тем институциональные изменения в первом случае возможны

при условии взаимного пересмотра характера имеющихся отношений. Автор подчеркивает, что тогда, когда в изменении формальных правил заинтересованы достаточно влиятельные группы, возможно существенное изменение формальной институциональной системы [22, с. 93]. При этом формальные и неформальные ограничения сопряжены с двумя факторами: идеологическим и рыночным. В последнем случае речь идет о емкости рынка, способности воспринимать изменения, которые продуцируются.

Последние 10–15 лет высшая школа развивается в условиях сосуществующих противоречивых тенденций: сохранения классического образа университета как социального института, производящего истинное научное знание; изменения социальной направленности университета как экономического агента на рынке образовательных услуг. Сегодня пока отсутствует иная институциональная форма, конкурирующая с университетом, однако это не исключает возможности изменения статуса/положения высшей школы в обществе, а также появления новых форм социальных предпочтений под воздействием социально-экономических и иных преобразований.

Очевидным становится тот факт, что университет существует в условиях переходного периода, обусловленный изменением формальных ограничений (законов, новых стандартов деятельности высшей школы) с сохранением «старых» неформальных ограничителей, которые, согласно Д. Норту, «возникают из информации, передаваемой посредством социальных механизмов, и являются частью того наследия, которое мы называем культурой» [22, с. 58]. При этом формальные правила лежат лишь в основе неформальных ограничений, которые в свою очередь определяют в большей степени модели взаимодействия и поведения субъектов в обществе. В этой логике недостаточным условием становится внедрение новых правил и форм деятельности университета исключительно сверху. Естественным становится и то, что новая идентичность формируется как ответ на вызовы времени.

Однако понимание и принятие новой идентичности – это задачи не только самого университета, но и всех субъектов образовательной деятельности, некоторые из которых все еще отождествляют высшую школу и образование с их традиционной функцией с возможностью получить профессию. Но, что особенно интересно, сегодня университет развивается в условиях, когда, как замечает А. О. Карпов, образовательный институт способен быть культурной опорой локальных общин и глобальной транснациональной корпорации, может обслуживать сугубо экономическую конъюнктуру или формировать духовную плаценту общества, его познавательное отношение способно иметь в виду только

техническое подспорье жизни или быть настроено на радикальный поиск истины [20, с. 139]. Тогда справедливым становится и утверждение о том, что такая система есть социальный инструмент порождения культурного разнообразия, а не универсальной идентичности. Все это порождает мультипарадигмальность системы высшего образования, разобщенной по своей природе.

Однако, по мнению Д. Норта, институциональные ограничения, которые определяют набор возможностей для индивида, являются сложным сочетанием формальных и неформальных ограничений, что образует взаимосвязанную систему и в различных комбинациях формирует набор альтернатив для различных контекстов. Это не только делает институты устойчивыми, но и предоставляет широкий набор альтернатив, из которых делается выбор [21, с. 92]. Однако в этой ситуации следует понимать, что при изменении формальных правил неформальные установки не меняются. Подобная ситуация создает конфликт между ограничениями, преодолеть который возможно лишь частично, реструктуризируя оба направления (изменения происходят с учетом предпочтений каждого из направлений), но и это осуществляется постепенно.

Безусловно, развитие системы высшего образования определяется институциональными характеристиками общества. В этой логике участниками процесса трансформации университета как социальной организации сегодня становятся государство, выражающее свои предпочтения через формальные институты посредством реформирования системы высшего образования, университет как самостоятельная организация, действующая в рамках наложенных сверху формальных ограничений и социальных ожиданий, а также социальные агенты, к которым относим индивидов – субъектов образовательного процесса, а также бизнес, действующий в сложившейся социальной реальности, предпочтения которого основываются на стремлении получить выгоду от возможных форм взаимодействия с организациями. В то же время бизнес функционирует в рамках формальных требований, которые также являются результатом деятельности государства. Отношения участников этого процесса имеют взаимосвязанный характер, основанный на противоречивых предпочтениях. Предпочтения же субъектов, получающих высшее образование, достаточно диверсифицированы, однако в целом можно сказать об относительной корреляции потребности в получении высшего образования с уровнем востребованности специалистов на рынке, отождествляя университет с его традиционными функциями.

Тогда получается, что на этом этапе развития российской высшей школы происходит конфликт

идентичностей, когда, с одной стороны, сверху привносятся новые образовательные стандарты, которые пусть и в несколько ином русле, но по большому счету касаются традиционной образовательной деятельности вузов, государственные установки, определяющие вектор социально-экономического развития, например программа «Развитие образования 2013–2020», с другой стороны, потребности бизнеса, чьи предпочтения не совпадают ни с интересами университета, ни потребителей образовательных услуг, для которых, как было отмечено выше, университет пока еще отождествляется со своей традиционной деятельностью. То есть происходит ситуация конфликта между формальными и неформальными ограничениями, которую и описывает Д. Норт. Культурный контекст, представленный неформальными установками, изменить под воздействием формальных трансформаций невозможно. Скорректировать систему требований при существующем «культурном разнообразии», о котором говорил А. О. Карпов, видится более реальным шагом на пути к необходимым институциональным изменениям и созданию условий для формирования новой идентичности университета. В конечном итоге это приведет и к изменению культурного контекста, а значит, не только государство и университеты будут формировать новую идентичность, но и иные субъекты социальной действительности эту новую идентичность начнут принимать, тем самым ее формируя.

Существует еще одна сложность, с которой невольно сталкивается вуз. При заимствовании западной модели предпринимательского университета либо университета 3.0 перед высшей школой стоит задача преодолеть изоморфизм, приняв свою новую сущность, заключенную в диверсификации деятельности, одно из направлений которой представляет собой деятельность по созданию и продвижению инноваций, созданных на своей площадке. Согласно модели университет здесь выступает не просто агентом, а именно актором научно-образовательной и инновационной деятельности. Традиционные виды деятельности с учетом вызовов времени выполняют служебные функции для достижения главной задачи – стать центром регионального развития. Сопутствующим условием становления в качестве актора научно-образовательной и инновационной деятельности выступают определенная степень «свободы» университета, заключенная в финансовой и административной самостоятельности, поскольку университет обладает способностью, согласно Д. Норту, индуцировать институциональные изменения. В российской практике созданы федеральные и национальные исследовательские университеты, которые отчасти такой ресурс имеют.

В стремлении государства вовлечь университет в создание экономики знаний нельзя забывать

еще об одном важном условии. Д. Норт приходит к выводам о том, что любые инновационные и технологические изменения обусловлены размером рынка [21, с. 100] при исключении такого фактора, как развитое патентное законодательство, система защиты прав собственности. Размер рынка или емкость рынка – экономическая категория, означающая общий спрос на категорию товара или услуги, связанной с покупательной способностью населения. Это дает основание предположить, что эффективное сотрудничество бизнеса и вуза возможно в случае, когда рынок потенциально будет тяготеть к максимальному уровню спроса на определенный товар. Согласно концепции университетов 3.0 вуз имеет целью стать хабом регионального развития, а также ключевым игроком построения инновационной экономики. А это значит, что при разработке региональных инвестиционных проектов, проектов, имеющих прикладное значение и реализуемых на университетских площадках, необходимо оценить возможности регионального рынка. Однако, обращаясь к данным Счетной палаты Российской Федерации (2018 г.) и опуская вопрос возможностей региональных рынков, можно отметить, что только зафиксированными ключевыми проблемами в системе высшего образования являются несовершенство нормативно-правового регулирования, отсутствие должного учета потребности рынка труда в специалистах и ежегодное сокращение расходов на модернизацию материально-технической базы вузов [22].

Идеология, которая у Норта выступает в качестве фактора институциональных изменений, а в нашем случае связана с целями и задачами, которые привносятся авторитарным способом сверху со стороны государства, поскольку развитие образования институционально обусловлено, тяготеет к признанию верховенства прикладного знания как ключевой функции высшего образования сегодня. Однако Д. Норт, опираясь на выводы Розенберга, приводит его тезис о том, что «чистое знание (в нашей интерпретации фундаментальное знание) – это условие существования прикладного знания, но развитие прикладных наук часто дает направления и ориентиры для теоретических исследований. Таким образом, прикладное знание выступает важным фактором развития «чистого знания» [21, с. 100]. Развитие фундаментального и прикладного знания имеет тенденцию к комплементарности, которая приобретает еще большее значение исходя из понимания несовершенства самого рынка, о котором говорит Д. Норт, и отсутствия гарантий инвестиций в человеческий капитал с целью роста физического капитала. То есть исключительно «рыночная ориентация» деятельности университета не выступает гарантией достижения тех задач, которые ставятся в рамках модели предпринимательского университета.

Возвращаясь к анализу условий институциональных изменений, в результате которых становится возможным обретение организацией (университетом) новой идентичности, следует привести еще один тезис Д. Норта о том, что если изменения неформальных ограничений, к которым мы относим привычки, обычаи, традиции общества, могут происходить в отсутствии какой-либо целенаправленной деятельности, то изменение формальных установок требует значительных затрат ресурсов [21, с. 113]. Как видим из практики, незначительная часть вузов потенциально располагает дополнительными ресурсами, что также не дает гарантии успеха их деятельности. В случае с большинством вузов страны процесс поиска дополнительных источников финансирования перекрывает сам процесс институциональных изменений, а те преобразования, которые уже произошли в вузе, скорее, носят изоморфный характер, нежели выступают действительным результатом институциональных изменений.

Выводы. Подводя итог, отметим, что неоинституционализм Д. Норта позволил сформулировать проблемы, которые необходимо учитывать или даже решать в условиях формирования новой идентич-

ности университета, опирающегося на институциональную перестройку. Отправной точкой для понимания ситуации должно быть осознание того, что в условиях несовершенного рынка и имеющихся дополнительных ресурсов как у государства, так и у вузов нет гарантий в достижении поставленных целей. Признать необходимо и то, что при уже существующих формальных изменениях неформальные ограничения создают конфликт идентичностей, возникших сегодня. Вуз – это генератор и транслятор знания, актор научно-образовательной деятельности, полноправный субъект рынка и т. п. Сохранение традиционных организационных основ университета усиливает этот конфликт, с одной стороны, но с точки зрения предпочтений иных субъектов образовательного процесса, к коим мы относим обучающихся, которые пока остаются традиционными в понимании ключевой деятельности университета, противоречат той идеологии, которая привносится сверху. С учетом всех существующих издержек и рисков процесс институциональных изменений носит инкрементный характер, что повлечет за собой постепенно и процесс формирования новой идентичности университета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Thorp H., Goldstein B. Engines of Innovation: The Entrepreneurial University in the Twenty-First Century // Flexpub. URL: <https://flexpub.com/preview/engines-of-innovation> (дата обращения: 01.08.2021).
2. Кларк Б. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. Москва : ИД ГУ-ВШЭ, 2011. 240 с.
3. Барбашин М. Ю. Институты и идентичность: методологические возможности теории институционального распада в современных социальных исследованиях // Журнал социологии и социальной антропологии. 2014. Т. 17, № 4. С. 178–188.
4. Czarniawska B., Genell K. Gone shopping? Universities on their way to the market // Scandinavian Journal of Management. 2002. Vol. 18. P. 455–474.
5. Салми Дж. Создание университетов мирового класса. Москва : Весь мир, 2009. 132 с.
6. Bleiklie I. Organizing higher education in a knowledge society // Higher Education. 2005. № 49. P. 31–59.
7. Douglass J. A., King C. J., Feller I. Globalization's muse: universities and higher education systems in a changing world. Berkeley : Berkeley Public Policy Press, 2009. 407 p.
8. Heyneman S., Lee J. World-class universities: the sector requirements // Institutionalization of world-class university in global competition. Heidelberg, 2013. P. 45–54.
9. Зиневич О. В., Балмасова Т. А. «Третья миссия» и социальная вовлеченность университетов: к постановке проблемы // Власть. 2015. Т. 23, № 6. С. 67–72.
10. Зиневич О. В., Рузанкина Е. А. Университет как научный и социальный институт в современном российском обществе // Высшее образование в России. 2014. № 7. С. 37–43.
11. Майер Г. В. О критериях Исследовательского университета // Университетское управление: практика и анализ. 2003. № 3. С. 6–9.
12. Сорокина И. Предпринимательский университет (Шведский опыт) // Высшее образование в России. 2002. № 3. С. 89–92.
13. Clark B. The entrepreneurial university: new foundations for collegiality, autonomy, and achievement // Higher Education Management. 2001. Vol. 13, № 2. P. 9–25.
14. Виссема Й. Г. Университет третьего поколения. Москва : Олимп-Бизнес, 2016. 480 с.
15. Розмаинский И. В. Институционализм // Журнал институциональных исследований. 2010. Т. 2, № 4. С. 130–144.
16. Тюкавкин Н. М. Систематизация теоретических основ неоинституционализма // Вестник Самарского государственного университета. Экономика и управление. 2015. № 9/1. С. 209–216.
17. Павленко К. В. Оценка качества образования в вузе: неоинституциональный подход // Высшее образование в России. 2009. № 11. С. 132–137.

18. Берсиров Т. Б. Неоинституционализм как методология исследования эффективности управления высшим образованием // Гуманитарий Юга России. 2021. Т. 10, № 3. С. 45–54.

19. Вольчик В. В., Савко П. О., Корытцев М. А., Оганесян А. А., Маскаев А. И. Транзакционные издержки в высшем образовании в контексте организационных и институциональных изменений // Journal of Economic Regulation (Вопросы регулирования экономики). 2018. Т. 9, № 3. С. 57–68.

20. Карпов А. О. Университет – от модерна к постмодерну // Общественные науки и современность. 2014. № 4. С. 132–141.

21. Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. Москва: Фонд экон. книги «Начала», 1997. 190 с.

22. Отчет о работе Счетной палаты Российской Федерации. 2018 // Счетная палата Российской Федерации. URL: <https://ach.gov.ru/promo/annual-report-2018/index.html> (дата обращения: 20.09.2020).

REFERENCES

1. Thorp H., Goldstein B. Engines of innovation: the entrepreneurial university in the twenty-first century. *Flexpub*. URL: <https://flexpub.com/preview/engines-of-innovation> (accessed 01.08.2021).

2. Clark B. *Creation of entrepreneurial universities: organizational directions of transformation*. Moscow, Higher School of Economics, 2011, 240 p. (In Russ.).

3. Barbashin M. Yu. Institutions and identity: methodological possibilities of the theory of institutional decay in contemporary social research. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 2014, vol. 17, no. 4, pp. 178–188. (In Russ.).

4. Czarniawska B., Genell K. Gone shopping? Universities on their way to the market. *Scandinavian Journal of Management*, 2002, vol. 18, pp. 455–474.

5. Salmi J. *Building world-class universities*. Moscow, Whole world, 2009, 132 p. (In Russ.).

6. Bleiklie I. Organizing higher education in a knowledge society. *Higher education*, 2005, no. 49, pp. 31–59. (In Russ.).

7. Douglass J. A., King C. J., Feller I. *Globalization's muse: universities and higher education systems in a changing world*. Berkeley, Berkeley Public Policy Press, 2009, 407 p.

8. Heyneman S., Lee J. World-class universities: the sector requirements. *Institutionalization of World-Class University in Global Competition*. Heidelberg: Springer, 2013, pp. 45–54.

9. Zinevich O. V., Balmasova T. A. «The third mission» and the social involvement of universities: to the problem statement. *Power*, 2015, vol. 23, no. 6, pp. 67–72. (In Russ.).

10. Zinevich O. V., Ruzankina E. A. University as a scientific and social institution in modern Russian society. *Higher education in Russia*, 2014, no. 7, pp. 37–43. (In Russ.).

11. Mayer G. V. On the criteria of the research university. *University management: practice and analysis*, 2003, no. 3, pp. 6–9. (In Russ.).

12. Sorokina I. Entrepreneurial University (Swedish experience). *Higher education in Russia*, 2002, no. 3, pp. 89–92. (In Russ.).

13. Clark B. The entrepreneurial university: new foundations for collegiality, autonomy, and achievement. *Higher Education Management*, 2001, vol. 13, no. 2, pp. 9–25.

14. Wissema Y. G. *The third generation university*. Moscow, Olymp-Business, 2016, 480 p. (In Russ.).

15. Rozmainsky I. V. Institutionalism. *Journal of institutional research*, 2010, vol. 2, no. 4, pp. 130–144. (In Russ.).

16. Tyukavkin N. M. Systematization of the theoretical foundations of neoinstitutionalism. *Bulletin of Samara State University. Economics and management*, 2015, no. 9/1, pp. 209–216. (In Russ.).

17. Pavlenko K. V. Assessment of the quality of education at a university: a neoinstitutional approach. *Higher education in Russia*, 2009, no. 11, pp. 132–137. (In Russ.).

18. Bersirov T. B. Neoinstitutionalism as a methodology for studying the effectiveness of higher education management. *Humanitarian of the south of Russia*, 2021, vol. 10, no. 3, pp. 45–54. (In Russ.).

19. Volchik V. V., Savko P. O., Koryttsev M. A., Oganessian A. A., Maskaev A. I. Transaction costs in higher education in the context of organizational and institutional changes. *Journal of economic regulation*, 2018, vol. 9, no. 3, pp. 57–68. (In Russ.).

20. Karpov A. O. University - from modern to postmodern. *Social sciences and modernity*, 2014, no. 4, pp. 132–141. (In Russ.).

21. North D. *Institutions, institutional change and economic performance*. Moscow, Fund for econ. book «Nachala», 1997, 190 p. (In Russ.).

22. Report on the work of the Accounts Chamber of the Russian Federation. 2018. *Accounts Chamber of the Russian Federation*. URL: <http://audit.gov.ru/upload/uf/ab1/ab1f999d9b80e687c9f554e7ba9dfb6b.pdf> (accessed 20.09.2020). (In Russ.).

Информация об авторе

Никитенко Елена Викторовна – кандидат исторических наук, доцент кафедры международных отношений и регионоведения, Новосибирский государственный технический университет (Россия, 630073, г. Новосибирск, пр-т К. Маркса, 20, e-mail: nikena@list.ru).

Статья поступила в редакцию 16.09.2021

После доработки 21.02.2022

Принята к публикации 25.02.2022

Information about the author

Elena V. Nikitenko – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of International Relations and Regional Studies, Novosibirsk State Technical University (20, K. Marx Ave., Russian Federation, 630073, Novosibirsk, e-mail: nikena@list.ru).

The paper was submitted 16.09.2021

Received after reworking 21.02.2022

Accepted for publication 25.02.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-6

УДК 101.1:316

Оригинальная научная статья

Самореализация потенциала субъекта профессиональной деятельности

Д. Б. Казанцева

Южный федеральный университет

Ростов-на-Дону, Российская Федерация

e-mail: dinasens@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Актуальность проблемы обусловлена тем, что детерминация научно-технического прогресса в современном российском обществе требует рассмотрения потенциала личности профессионала как главной части производства. При этом необходим акцент на осознанном воспроизводстве самого человека, актуализации и самореализации его потенциала, изменении отношения к нему как ресурсу и исследовании его как глубинного, сущностного и ценностного. *Постановка задачи.* В связи с этим в исследовании ставится задача выявления сути субъекта, его взаимосвязи с потенциалом в процессе профессиональной самореализации в условиях современного российского общества. *Методика и методология исследования.* Исследование строится на основе применения психосоциального, культурологического, субъектно-деятельностного и рефлексивно-акмеологического подходов. *Результаты исследования.* Личность является ключевым субъектом профессиональной деятельности, живущим в пространстве российского общества, в ментальном слое которого скрыты духовно-нравственные начала, обуславливающие возможность достижения духовной ступени развития и вершин профессионального мастерства. Благодаря духовной составляющей российской культуры профессионал творчески развивается как субъект, которым движут внутренние сущностные созидательные силы, актуализирующие деятельное, творческое начало. *Выводы.* Авторский подход позволяет отойти от трактовки личности как совокупности общественных отношений и рассматривать личность профессионала через потенциальное, сущностное, проявляющееся и разворачивающееся в субъектном как потенции сущностных жизненных сил.

Ключевые слова: потенциал, личность, профессионал, самореализация, развитие, субъект, субъектность

Для цитирования: Казанцева Д. Б. Самореализация потенциала субъекта профессиональной деятельности // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, № 1. С. 46–52. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-6>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-6
Full Article

Self-realization of the potential of the subject of professional activity

Kazantseva, D. B.

South Federal University

Rostov-on-Don, Russian Federation

e-mail: dinasens@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The relevance of addressing the problem is due to the fact that the determination of scientific and technological progress in modern Russian society requires consideration the potential of a professional personality as the main part of production. At the same time, it is necessary to focus on the conscious reproduction of a person himself, the actualization and self-realization of his potential, changing attitudes towards him as a resource and exploring him as something deep, essential and valuable. *Purpose setting.* In this regard, the study aims to identify the essence of the subject, its relationship with the potential in the process of professional self-realization in the conditions of modern Russian society. *Methodology of the study.* The research is based on the application of psychosocial, cultural, subject-activity and reflexive-acmeological approaches. *Results.* Personality is a key subject of professional activity living in the space of Russian society, in the mental layer of which spiritual and moral principles are hidden, which determine the possibility of achieving a spiritual stage of development and the peaks of professional skill. Due to the spiritual framework of Russian culture, a professional creatively develops as a subject driven by internal essential creative forces that actualize the active, creative principle. *Conclusions.* The author's approach allows us to move away from the interpretation of personality as a set of social relations and consider the personality of a professional through the potential, essential, manifested and unfolding in the subject as the potency of essential vital forces.

Keywords: potential, personality, professional, self-realization, development, subject, subjectivity

Citation: Kazantseva, D. B. [Self-realization of the potential of the subject of professional activity]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 1, pp. 46–52. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-6>

Введение. Современные тенденции развития технологий напрямую связаны с производством самого человека, актуализацией его потребностей, смыслов и ценностей, потенциальных особенностей, внутренних критериев воспроизводства. Интенсивность современного производства меняет отношение к личности как ресурсу, способствуя рассмотрению ее как глубинного, сущностного, ценностного и потенциального. Динамичность современных технологий детерминирует требования к раскрытию закономерностей становления профессионала, повышению уровня профессиональной подготовки, наличию личной стратегии становления на пути профессиональной самореализации.

Быстро меняющиеся в современной реальности требования к подготовке специалистов актуализируют своевременный прогноз реальных тенденций и поиск закономерностей становления будущих специалистов, выявление основ устойчивости проявления специалиста, его инновационности в условиях кризиса развития общества. Многочисленные научные исследования в трансформирующихся

условиях современного российского общества подводят к пониманию, что профессиональное становление личности является частью целостного процесса ее самореализации, обусловленного актуализацией потенциала и деятельного, творческого субъектного начала.

В связи с тем что требованиями общества становятся осознанность выбора профессии при многовариантности предложений, а также достижение высокого профессионализма на передний план выходят базовые основы процесса, закономерности становления и развития профессионала, исследование таких феноменов, как «потенциал», «субъект» и «самореализация».

Постановка задачи. В связи с тем что в последние десятилетия для философии и психологии проблема актуализации деятельного, творческого субъектного начала, как и «вопрос об инициирующих потенциях человека к миру о том, благодаря чему и каким именно образом он создает свой жизненный мир» [1, с. 30–31], становятся менее популярными и наименее проработанными

в теоретическом отношении, расходится понимание субъекта и основополагающего его потенциала в разных сферах научного знания, в исследовании ставится задача выявления сути субъекта, его взаимосвязи с потенциалом в процессе профессиональной самореализации в современном российском обществе.

Методика и методология исследования.

Исследование строится на основе применения психосоциального, культурологического, субъектно-деятельностного и рефлексивно-акмеологического подходов, позволяющих раскрыть многогранность проявления личности в профессиональной сфере и учесть особенности современного мира. Психосоциальный подход делает возможным рассмотрение личности в качестве ключевого субъекта социального действия, живущего во взаимосвязи с определенным обществом. Культурологический подход расширяет рамки изучения самореализации потенциала личности социокультурной плоскостью, выявляя общие закономерности развития личности, общества и культуры, между которыми существует диалектическая взаимосвязь. Субъектно-деятельностный подход акцентирует внимание на концепции субъекта, понимании его сущности и специфическом способе организации как целостной системы, позволяющей разрешать любые противоречия. Рефлексивно-акмеологический подход, рассматривая личностное и профессиональное развитие человека, отмечает, что именно от личности зависят способы ее самоорганизации.

Результаты. Последними тенденциями развития социальной философии, социологии, социальной психологии стало изучение личности профессионала как активного субъекта, детерминированного не внешним миром, а собственной внутренней активностью.

По мнению А. А. Деркача, личность необходимо исследовать как субъект деятельности труда, профессии, творчества, распоряжающийся своими психическими способностями и личностными качествами, волей и характером для решения профессиональных и жизненных задач при их внутреннем согласовании и совершенстве. Именно «категория субъекта раскрывает смысло-жизненные и побудительно-смысловые качества личности – инициативу и акмеологические резервы, где происходит личностно-профессиональное развитие, результатом которого является достижение» [2, с. 11]. А. А. Деркач в своих исследованиях обращает внимание на то, что для развития мастерства необходимо осознание особенностей своей профессиональной деятельности и себя как ее субъекта [3].

Процесс рассмотрения профессионала как субъекта, включенного в деятельность, опирается на самоорганизацию особого качества его способностей, специфичность которых зависит

от потенциала, проявляющегося в соответствии с требованиями профессиональной деятельности. Анализ этой деятельности показывает, что она предполагает строгую технологичность, вынуждая потенциал личности соответствовать заданной форме. С течением времени деятельность качественно изменяется под воздействием субъекта деятельности и его потенциальных возможностей. Поэтому изучение соответствия потенциала требованиям деятельности или соответствия требований деятельности возможностям потенциала при гармонизации объективной (требования деятельности) и субъективной (способности личности) сторон дополняется необходимостью исследования субъекта, опирающегося на потенциал и внутренние специфические ресурсы, создающего и воспроизводящего из единого источника себя и окружающий мир в его материальной и духовной формах.

Профессиональная деятельность базируется на актуализации и самореализации потенциала личности. Однако в различных источниках [4–6] при рассмотрении сущности потенциала показано, что потенциал запускается не у каждой личности, а лишь у личности, являющейся субъектом. Самореализации потенциала способствуют такие механизмы субъекта, как рефлексия, проектное мышление, самосознание, проектная культура, инновационная способность и инновационный образ жизни.

Анализ работ о становлении субъекта познания позволяет определить, что именно проявленность потенциала направляет личность профессионала на поиск решений и проектирование ситуации. Конструируя процесс движения и развития, такой профессионал, аккумулируя важнейшее, концентрируется на сущностном, создавая в пространстве необходимые условия для оптимизации решения возникающих проблем одновременно нестандартными и творческими способами, развивая все внутренние элементы потенциала.

Процесс самореализации потенциала осуществляется непрерывно как «незавершающийся процесс культурного самопроизводства человеком своей сущности и целостности» [7, с. 182]. В результате «знание обретается в поисках собственного жизненного смысла и присваивается как имманентная составляющая процесса развертывания сущностных сил человека» [8, с. 118].

Субъект влияет на социальную среду, формирует ее, детерминируя законы развития природы и общества. Активно включаясь в процесс решения особо сложных задач, субъект профессиональной деятельности находит новые способы их решения. Внутреннее побуждение к новым формам деятельности осознается и оформляется в самостоятельное решение, проявляясь инициативой. Предложение по улучшению окружающей реальности становится

формой проявления общественной активности. Готовность нести ответственность и выполнять руководящую роль в производимых действиях демонстрирует высокие результаты развития личности, значимость вклада предложенных инноваций. Стратегически формируя единое смысловое поле деятельности, он создает общие способы решения для всех субъектов деятельности, а также условия совместного производства нового, достижение определенного межличностного когнитивного согласия и точек единения разных взглядов. Реализация внутреннего потенциала синхронизируется с организационными целями и ключевой стратегией.

Подтверждается это и исследованиями Э. Тоффлера, делающего вывод, что инновационное общество требует «не миллионов поверхностно начитанных людей, готовых работать в унисон на бесконечно монотонных работах, не людей, которые выполняют указания, не моргнув глазом», а людей, «которые могут принимать критические решения, которые могут находить свой путь в новом окружении, которые достаточно быстро устанавливают новые отношения в быстро меняющейся реальности» [9, с. 328].

Вышесказанное актуализирует исследование субъекта через сущностное созидательное начало. Именно в этом случае субъектом предстает тот, кто проявляет субъектность, внутреннее созидательное качество, в котором движутся сущностные силы. Личность профессионала при этом рассматривается через потенциальное, проявляющееся и разворачивающееся в субъектном как потенции сущностных жизненных сил. Потенциал движется через субъектное становление к вершинам профессионализма, к акме – высшей ступени своего развития. По мнению Д. Б. Казанцевой, именно такой подход позволяет трактовать личность не через совокупность общественных отношений, а через сущностное, гармоничное и единое, связывающее внутренние и внешние аспекты бытия, выстраивающее путь самореализации потенциала [10, с. 12]. Для личности достижение субъектности становится непрерывным движением к вершине самореализации.

Современные научные исследования [11–15] в целом характеризуют субъектность как приобретенное системообразующее свойство личности, проявляющееся в способности к высокоорганизованной активности, преобразованию на внутреннем и внешнем уровнях, позволяющее аккумулировать энергетический потенциал всех психических процессов для достижения эффективных результатов и с наибольшим успехом адаптироваться к изменениям, сохраняя целостность и результативность.

Благодаря многогранности описаний субъекта профессиональной деятельности, исследуемого через разные основания разными авторами,

в совокупности создается полный комплекс способов видения его организации и самоорганизации. Однако основополагающим и до сих пор открытым вопросом остается более точное определение сути субъектности, взаимосвязи с процессом самореализации потенциала.

Теоретико-рефлексивный анализ проведенных исследований субъектности позволяет увидеть наличие во внутреннем бытии самодетерминации, которая осуществляется именно сущностным и проявлением его в условиях внешнего бытия с определенной взаимодействием с ним. Очевидным становится, что самодетерминация сущностным подразумевает свободу выбора личностью опоры на внутреннее бытие и реализацию глубинного, внутреннего, потенциального в призвании. Верность сущностному позволяет не отходить от внутреннего плана, быть синхронизированным с ним, следовать законам реализации потенциального, отдавая свободу выбора не в область внешнего, материального, а в область глубинного и высшего. Стабильность выбора дает преобладание разворачивающегося потенциального над биологической и социальной природой человека, осуществляя прорыв в творческое, неординарное, инновационное. Способность внутренней системы личности соблюдать равновесие и функционировать, не изменяя собственной структуре, позволяет максимально реализовывать потенциал. Сущностное, реализуясь в личностном, преобразует его, закономерно и последовательно проявляясь в деятельностном.

Если осуществляется свобода выбора в пользу опоры на внешнее, формообразующее телесно-биологическое, социальное и материальное вместо внутреннего, глубинного и сущностного, то минимизируется проявление субъектности и, следовательно, полноты внутреннего бытия человека. М. Фуко делает вывод, что такой человек позволяет себя заполнять всему, что может войти в него извне, смешиваясь с тем, что там есть. Он растекается во времени, не направляя волю к достижению точной цели, допуская своей жизни утекать и расходоваться. Непрестанно меняя свои взгляды на вещи, он может пройти мимо своей свободы и всей своей жизни [16, с. 151–152]. Продолжение этой мысли – высказывание И. Ялома, который отмечает прямую корреляцию страха смерти и нереализованности потенциала, зависимость от того, насколько человек по-настоящему проживает свою жизнь [17].

Субъект профессиональной деятельности, проявляющий субъектность, активен и независим в проявлении своих свойств и качеств личности, определяющих его возможность направляться к достижению цели, удовлетворяющей совокупность личных и общественных потребностей. Субъектность определяет формирование и развитие

субъекта. На это обращают внимание ученые, исследуя стороны этого процесса. Так, В. Д. Шадриков исследовал субъектность и ее роль в развитии способностей субъекта деятельности и ментальном развитии человека. С его точки зрения, «субъект – активное, регулирующее и определяющее собственную деятельность (жизнедеятельность) начало; субъектность – это характеристика человека, представляющая собой совокупность свойств и качеств личности, которые определяют ее активность и направленность, а также обеспечивают достижение субъективных целей и удовлетворение актуальных потребностей субъекта. Соответственно уровень развития субъектности определяется уровнем развития данных качеств у конкретного человека» [18].

Согласимся с точкой зрения автора о субъектности как детерминанте активности личности и необходимости формировать субъектные качества, особое внимание при этом уделяя рефлексии. Однако характеристика субъектности, проявляющаяся в ментальном развитии человека через симптомокомплекс качеств, составляющих, по мнению автора, основу субъектности, а именно: мотивы, установки, убеждения, уровень рефлексии, уровень интеллектуального развития, уровень самоконтроля и волевой регуляции поведения, представляется не полной.

Нуждается в продолжении исследований осуществленное автором рассмотрение процесса развития способностей субъекта деятельности за счет формирования: субъектных качеств: позитивных мотивационных комплексов (ценностных ориентаций саморазвития, самореализации, самоактуализации, жизненных достижений и т. д.) и установок по отношению к миру, себе, своим возможностям, эмоциональной устойчивости; образовательных и жизненных целей; волевых качеств и познавательных способностей; конструктивной рефлексии.

Субъективное становление личности осуществляется благодаря субъективной идентификации, совершаемой в динамике развития ее субъективного бытия. При этом субъективация внешнего мира, определение своих целей и потребностей происходят в процессе движения по этапам субъективного бытия: от низшей ступени развития к высшей.

Теоретическая рефлексия работ О. С. Анисимова [19] позволяет увидеть динамику развития субъективности. В своем развитии, по мнению автора, человек проходит определенные этапы становления, «лестницу типов бытия», включающую шесть ступеней: жизнедеятельностную, социодинамическую, социокультурную, деятельностьную, культурную и духовную. Лишь на духовной ступени, по мнению автора, имеет

значение динамика развития субъективности, так как именно здесь ставятся цели проявления и развития духовных ценностей, поиска смысла жизни, осуществляется опора на духовный механизм и высшую развитость психических механизмов. Духовные знания становятся опорой при освоении высшего отношения к бытию и определяют высшие требования к самоорганизации всех членов бытия.

О. С. Анисимов [20] доказывает, что воззрения человека в процессе духовного воспитания, в котором транслируются высшие духовные критерии самоорганизации, становятся все более точными и всеохватывающими, приводя к первоосновам, принципам бытия. Создающиеся ситуации предъявляют требования для решения, способы которых определяются путем анализа ситуации с привлечением высших знаний (от родовых критериев до универсальных в зависимости от ступени развития).

Исследования автора позволяют более ясно увидеть тот факт, что при самоопределении по отношению к духовному личность воспринимает себя как часть высшего, духовного и начинает следовать его законам и нормам для самореализации потенциального. Это запускает процесс формирования субъекта, самодетерминированного сущим, процесс самореализации его потенциала и развитие основных психических механизмов до достижения их гармоничной взаимосвязи и целостности с учетом этапов субъективного бытия.

Выводы. Вышеизложенное позволяет рассматривать процесс становления и развития профессионала через сущностное, гармоничное и единое, связывающее внутренние и внешние аспекты бытия личности, самореализующей свой потенциал. Для этого необходимо выйти на понимание субъекта, сущностно детерминированного не внешним миром, а собственной внутренней активностью. Такой субъект, опираясь на потенциал и свои специфические ресурсы, способен профессионально создавать и воспроизводить себя и окружающий мир, формировать в ходе онтогенеза окружающую среду. Достижение субъектности становится для личности главным условием продвижения к акме-вершине. Субъект, которым движут внутренние силы, действует, опираясь на потенциал, профессионально реализуясь в процессе достижения своего профмастерства.

Самореализацию потенциала личности профессионала требуется рассматривать как главную часть производства, без которой невозможны проявление сущностных сил, следование законам и нормам развития. Такой подход к изучению может способствовать разрешению противоречий современной социально-экономической системы и осуществить качественную трансформацию производства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дорфман Л. Я. Метаиндивидуальный мир: методологические и теоретические проблемы. Москва : Смысл, 1993. 456 с.
2. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Воронеж : МОДЭК, 2004. 752 с.
3. Деркач А. А. Исследование процесса развития профессионального Я государственных служащих // Акмеологические резервы развития творческого потенциала личности. Москва, 2000. Кн. 3. С. 166.
4. Герасимов Г. И. Трансформация образования – социокультурный потенциал развития российского общества. Москва : Соц.-гуманитар. знания, 2005. 311 с.
5. Анисимов О. С. Методология и развитие духовности в XXI веке. Москва, 2008. 502 с.
6. Газгереева Л. Х. Духовная жизнь современного российского общества в экзистенциально-ценностном измерении : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Ставрополь, 2014. 59 с.
7. Бережнова Л. Н. Образование как многоаспектный социокультурный феномен // Человек и образование в современной России : социол. очерки. Санкт-Петербург, 1998. С. 182.
8. Герасимов Г. И., Лубский А. В. Диалог о познавательно-развивающей парадигме высшего образования // Гуманитарий юга России. 2014. № 2. С. 118.
9. Тоффлер А. Футурошок. Санкт-Петербург : Лань, 1997. 464 с.
10. Казанцева Д. Б. Самореализация потенциала личности: социально-философский аспект. Пенза : Изд-во ПГУ, 2012. 232 с.
11. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Москва [и др.] : Питер, 2012. 224 с.
12. Воробьева Л. И. Феномен субъектности в культурно-исторической перспективе // Вопросы психологии. 2010. № 6. С. 3–13.
13. Мамардашвили М. К. Полнота бытия и собранный субъект // Необходимость себя : Лекции. Статьи. Философские заметки. Москва, 1996. С. 40–57.
14. Котелевцев Н. А. Определение субъекта и субъектности в отечественной психологической науке // Ученые записки : электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. № 3. С. 208–212. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-subekta-i-subektnosti-v-otechestvennoy-psihologicheskoy-nauke/viewer> (дата обращения: 12.01.2022).
15. Волкова Е. Н. Субъектность как деятельное отношение к самому себе, к другим людям и миру // Мир психологии. 2005. № 3. С. 33–39.
16. Фуко М. Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году. Санкт-Петербург : Наука, 2007. 677 с.
17. Ялом И. Д. Лечение от любви и другие психотерапевтические новеллы : пер. с англ. Москва : Независимая фирма «Класс», 1997. 288 с.
18. Шадриков В. Д. Изучение субъектности и её проявления в ментальном развитии человека // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 2013. URL: <https://www.hse.ru/org/projects/79455603> (дата обращения: 12.01.2022).
19. Анисимов О. С. Рефлексия и методология. Москва, 2008. 482 с.
20. Анисимов О. С. Методологические проблемы проектирования будущего России. Москва, 2015. 536 с.

REFERENCES

1. Dorfman L. Ya. *Metaindividual world: methodological and theoretical problems*. Moscow, Smysl, 1993, 456 p. (In Russ.).
2. Derkach A. A. *Acmeological foundations of professional development*. Voronezh, MODEK, 2004, 752 p. (In Russ.).
3. Derkach A. A. Research of the process of development of the professional self of civil servants. *Acmeological reserves of the development of the creative potential of the individual*. Moscow, 2000, bk. 3, p. 166. (In Russ.).
4. Gerasimov G. I. *Transformation of education – the socio-cultural potential of the Russian society development*. Moscow, Soc.-humanitar. knowledge, 2005, 311 p. (In Russ.).
5. Anisimov O. S. *Methodology and development of spirituality in the XXI century*. Moscow, 2008, 502 p. (In Russ.).
6. Gazgerееva L. H. *The spiritual life of modern Russian society in the existential-value dimension*: diss. abstr. Stavropol, 2014, 59 p. (In Russ.).
7. Berezhnova L. N. Education as a multidimensional socio-cultural phenomenon. *Man and education in modern Russia: sociological essays*. Saint Petersburg, 1998, p. 182. (In Russ.).
8. Gerasimov G. I., Lubsky A. V. Dialogue on the cognitive-developmental paradigm of higher education. *Humanities of the south of Russia*, 2014, no. 2, p. 118. (In Russ.).
9. Toffler A. *Futuroshok*. Saint Petersburg, Lan', 1997, 464 p. (In Russ.).
10. Kazantseva D. B. *Self-realization of the individual potential: a socio-philosophical aspect*. Penza, PSU Publ., 2012, 232 p. (In Russ.).
11. Rubinstein S. L. *Man and the world*. Moscow, Piter, 2012, 224 p. (In Russ.).
12. Vorobyova L. I. The phenomenon of subjectivity in the cultural and historical perspective. *Issues of psychology*, 2010, no. 6, pp. 3–13. (In Russ.).
13. Mamardashvili M. K. The fullness of being and the collected subject. *Need for yourself. Lectures. Articles. Philosophical notes*. Moscow, 1996, pp. 40–57. (In Russ.).
14. Kotelevtsev N. A. Determination of the subject and subjectivity in domestic psychological science.

Scientific notes: electronic scientific journal of Kursk State University, 2019, no. 3, pp. 208-212. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-subekta-i-subektnosti-v-otchestvennoy-psihologicheskoy-nauke/viewer> (accessed 12.01.2022). (In Russ.).

15. Volkova E. N. Subjectivity as an active attitude towards oneself, towards other people and the world. *World of psychology*, 2005, no. 3, pp. 33–39. (In Russ.).

16. Foucault M. *Hermeneutics of the subject: a course of lectures given at the College de France in the 1981–1982 academic year*. Saint Petersburg, Science, 2007, 677 p. (In Russ.).

17. Yalom I. D. *Treatment for love and other psychotherapeutic short stories*. Moscow, Class, 1997, 288 p. (In Russ.).

18. Shadrikov V. D. Studying subjectivity and its manifestation in the mental development of a person. *National Research University Higher School of Economics*. 2013. URL: <https://www.hse.ru/org/projects/79455603> (accessed 12.01.2022). (In Russ.).

19. Anisimov O. S. *Reflection and methodology*. Moscow, 2008, 482 p. (In Russ.).

20. Anisimov O. S. *Methodological problems of designing the future of Russia*. Moscow, 2015, 536 p. (In Russ.).

Информация об авторе

Казанцева Дина Борисовна – кандидат психологических наук, докторант, Южный федеральный университет (Российская Федерация, 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42, e-mail: dinasens@mail.ru). ORCID: 0000-0001-6977-0052

Статья поступила в редакцию 24.09.2021

После доработки 21.02.2022

Принята к публикации 25.02.2022

Information about the author

Dina B. Kazantseva – Candidate of Psychological Sciences, Doctoral Student, Southern Federal University (105/42, Bolshaya Sadovaya Str., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation, e-mail: dinasens@mail.ru). ORCID: 0000-0001-6977-0052

The paper was submitted 24.09.2021

Received after reworking 21.02.2022

Accepted for publication 25.02.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-7

УДК 377+159.98

Оригинальная научная статья

Инклюзивная модель образования в создании и реализации образовательных траекторий

Р. Р. Гасанова

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

Москва, Российская Федерация

e-mail: renata_g@bk.ru

Аннотация. *Введение.* Инклюзивная модель образования вносит в систему образовательных отношений ряд важных дополнений, включая представление о том, что обучающиеся, имеющие те или иные типические или индивидуальные особенности могут и должны учиться и воспитываться вместе, хотя и в рамках персональных образовательных траекторий. Этих траекторий, отличных от траекторий других обучающихся, тем больше, чем больше их возраст и жизненный опыт, чем уникальнее ситуация их развития, чем более развита образовательная среда учреждения или образовательного комплекса учреждений и т. д. *Постановка задачи.* Идея инклюзии есть идея системной индивидуализации образования: создания комплексных, упорядоченных индивидуальных программ (пере)подготовки, которые отвечали бы более или менее специфическим возможностям и потребностям конкретного школьника или студента, позволяя осуществлять образование на качественно высоком результативном и процессуальном уровнях. *Методика и методология исследования.* Работа содержит системное теоретическое осмысление современных проблем разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий в контексте модели инклюзивного образования в эпоху перехода к новому технологическому и социальному укладам. *Результаты исследования.* Инклюзивная модель образования вносит в систему образовательных отношений ряд важных дополнений, обращает внимание практиков и теоретиков образования на важность гармонизации тенденций образования к стандартизации, универсализации и индивидуализации, к решению задач осуществления человеком себя в мире, способом, который будет значим и нужен и ему, и сообществу. *Выводы.* Инклюзивное образование во многом фокусирует «универсальные», общечеловеческие ценности, отражающие эусоциальность человеческого сообщества. Вместе с тем важен системный учет особенностей человека в учебной и иных видах деятельности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, эусоциальность, индивидуальные образовательные траектории, индивидуальный образовательный маршрут, дополнительное образование, педагоги, студенты

Для цитирования: Гасанова Р. Р. Инклюзивная модель образования в создании и реализации образовательных траекторий // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, № 1. С. 53–60. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-7>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-7
Full Article

Inclusive model of education in the creation and implementation of educational trajectories

Gasanova, R. R.

*Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russian Federation
e-mail: renata_g@bk.ru*

Abstract. *Introduction.* The inclusive model of education introduces a number of important additions to the system of educational relations, including the idea that students with certain typical or individual characteristics can and should learn and be brought up together, albeit within the framework of personal educational trajectories. There are more of these trajectories, which differ from the trajectories of other students, the greater, the older they are, the more unique the situation of their development, the more developed the educational environment of the institution or the educational complex of institutions, etc. *Problem statement.* The idea of inclusion is the idea of systemic individualization of education: the creation of complex, ordered individual programs of (re)training that would meet the more or less specific capabilities and needs of a particular schoolchild or student, allowing education to be carried out at a qualitatively high productive and procedural level. *Methodology of the study.* The work contains a systematic theoretical understanding of modern problems of development and implementation of individual educational trajectories in the context of the model of inclusive education in the era of transition to a new technological and social order. *Results.* The inclusive model of education makes a number of important additions to the system of educational relations, draws the attention of practitioners and theorists of education to the importance of harmonizing educational trends towards standardization, universalization and individualization, towards solving the problems of a person's realization of himself in the world, in a way that will be significant and necessary for him and the community. *Conclusion.* Inclusive education largely focuses on universal, common human values that reflect the eusocial nature of the human community. At the same time, it is important to take into account human characteristics in educational and other activities systematically.

Keywords: inclusive education, eusociality, individual educational trajectories, individual educational route, additional education, teachers, students

Citation: Gasanova, R. R. [Inclusive model of education in the creation and implementation of educational trajectories]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 1, pp. 53–60. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-7>

Введение. Инклюзивная модель образования вносит в систему образовательных отношений ряд важных дополнений, включая представление о том, что учащиеся и обучающиеся, имеющие те или иные типические или индивидуальные особенности могут и должны учиться и воспитываться вместе, хотя и в рамках персональных образовательных траекторий, отличных от траекторий других учащихся и обучающихся тем больше, чем больше возраст и жизненный опыт ученика, чем уникальнее ситуация его развития, чем более развита образовательная среда учреждения или образовательного комплекса учреждений и т. д. Инклюзивное образование – один из трендов современных перемен, связанных со сменой технологического уклада, в рамках которой активизируется и становится необходимым как в России, так и во всем мире

тесное научное и образовательное сотрудничество – сотрудничество в сфере науки и образования. Целями такого сотрудничества являются обеспечение перехода стран к шестому и седьмому экономико-технологическим укладам, оптимизация системы образования и развитие науки. В этом переходе большое значение имеет подготовка и переподготовка педагогов, способных и готовых к тому, чтобы передавать детям, подросткам, юношам и молодежи с теми или иными особенностями телесно-физического, душевно-психологического, духовно-нравственного и социального функционирования и развития новые смыслы и значения наступающей эпохи.

Эти смыслы и значения, с одной стороны, отражают «универсальные», общечеловеческие ценности, но с другой стороны, позволяют выстроить

успешный, гармоничный, собственный путь в пространстве-времени порой радикальнейших перемен в социальных отношениях, которые мы наблюдаем в многочисленных социумах цивилизованного, «второго», третьего» и «переходного» мира. Суть этого перехода – очеловечивание. Люди давно стремились к тому, чтобы достичь состояния, в котором их отношения и переживания будут гармоничными и прозрачными, представления и компетенции – помогать успешно жить в реальности, где ценности будут соответствовать целям и средствам, способности и интересы – трудовым и карьерным успехам и т. д. [1]. Это базовое, ведущее стремление быть собой, человеком, выстраивать с миром наполненные искренней любовью и творчеством, нужные и вдохновляющие на труд, разноплановые, обогащающие и поддерживающие жизнь и развитие человека и общества отношения во многом универсально.

Оно так или иначе было всегда. Но разные эпохи, разные социумы, различные культуры и связанные с ними «технологические уклады» создавали для этого совершенно разные возможности и ограничения. В нынешнем веке наступило время выбора, связанное с возможностью реализации этого стремления с его выдвижением как ведущего ориентира не только частной, но и общей, социальной жизни людей, как приоритета того технологического и, соответственно, экономикополитического уклада, который может и, по логике вещей, должен наступить.

Однако, к сожалению, этот переход далеко не прост: «Потребуется, однако, по меньшей мере, еще пятьдесят лет предсмертного кризиса, то есть “хаоса”, прежде чем мы сможем надеяться выйти к новому социальному порядку» [2, с. 126–127]. Эта характеристика («предсмертного кризиса») как нельзя более точно отражает суть происходящего сейчас, очерчивает круг вызовов жизни, с которыми столкнулись современные люди. Эти вызовы означают необходимость понять, кто есть человек, кто есть ты сам. Такое понимание может быть выражено в разработке, начальной реализации и рефлексии индивидуального жизненного плана, в том числе индивидуальной образовательной траектории как проекта, соединяющего внутренние и внешние условия и механизмы, компоненты и уровни (само)развития человека [3; 4]. Этот процесс естественным образом реализует любой взрослеющий человек, выбирающий способ самоосуществления и/или способ самореализации в современном ему социуме [1].

Для педагога он является предметом профессиональной заботы. Именно поэтому проблема индивидуальных образовательных траекторий педагогов является такой актуальной [3]. Становясь собой, педагог помогает стать собой другим: это общее

правило выдвинуто еще К. Роджерсом и многими иными педагогами прошлого и настоящего [1; 5]. Поэтому внимание к индивидуальным образовательным траекториям (будущих) педагогов – одна из самых актуальных (и практически, и теоретически) тем современных наук об образовании, включая педагогику и психологию образования и развития человека.

Постановка задачи. Идея создания и внедрения в образовании индивидуальных образовательных траекторий важна для разных направлений, форм и типов образования. Однако в рамках инклюзивного образования и шире – инклюзивной модели образования, она не просто важна, а необходима. Идея инклюзии есть, по сути, идея системной индивидуализации образования: создания комплексных, упорядоченных индивидуальных программ (пере)подготовки, которые отвечали бы более или менее специфическим возможностям и потребностям конкретного школьника или студента, позволяя осуществлять образование на качественно высоком результативном и процессуальном уровнях.

Методика и методология исследования. Работа содержит итоги системного теоретического осмысления современных проблем разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий в контексте модели инклюзивного образования в эпоху перехода к новому технологическому и социальному укладам.

Результаты исследования. Современные отношения в обществе переориентируются на горизонтальную, intersubъективную структуру отношений. Для intersubъективного управления оказывается возможным и желательным переход к более долгосрочным сверхпроектам и долгосрочным перспективам во всех областях, включая области науки, искусства и собственно образования [6]. Это выражается в повышенном внимании исследователей и самих людей в окружающей их повседневности к «жизненным перспективам», «индивидуальным траекториям» и «карьерным сценариям», руководящим жизнедеятельностью и индивидов, групп, организаций. В контексте образования это предполагает внимание к инновационным и традиционным методикам, технологиям и подходам [7], позволяющим интенсифицировать и направить передачу и присвоение (обмен), производство и пересмотр (исследование) знаний и умений, говорит о необходимости направлять студентов и профессионалов к формированию и развитию не только их профессионально важных компетенций, но и компетенций, необходимых им для гармоничного, «инклюзивного» со-бытия людей, взаимопомощи в самоосуществлении (как личностей, как партнеров и т. д.) [1; 6]. В образовании это означает необходимость направлять школьников и студентов к разработке, реализации и осмыслению

целостных, индивидуализированных образовательных и затем профессиональных, семейных, хобби и т. д. траекторий, выступающих как часть общей «инклюзивной», интегративной траектории развития региона, страны. Для этого важно переориентировать систему образования с введенной в моду модели «продажи образовательных услуг» будущим «конкурентоспособным» и стремящимся «продать себя подороже» специалистам на модель развития, воспитания и обучения полноценно функционирующего человека, для которого самоуправление, гармония в душе и жизни становятся гармонией в его отношениях с миром, готовностью и способностью совместно с другими людьми решать общие проблемы, достигая консенсуса – нового, творческого решения, удовлетворяющего всех участников.

Наиболее остро эти проблемы проявляются в подготовке педагогов, выступающих не только как «покупатели», но и ретрансляторы «купленных» знаний и умений. Педагоги вторых групп, как правило, так или иначе сталкиваются с потребностью и необходимостью выстроить собственную автономную, не похожую на проекты и сценарии иных людей и педагогов, индивидуальную жизненную траекторию таким образом, чтобы, сохраняя и развивая себя как индивидуальность, развивать и сохранять себя и как партнера (члена сообщества), и как профессионала. В современном образовании такая траектория, ее образовательная часть, начинает выстраиваться уже в момент выбора профессии или даже ранее, особенно если речь идет о дополнительном образовании. В контексте инклюзивного образования такая траектория – необходимость: инклюзия опирается на четкое понимание учениками, педагогами, психологами, иными специалистами образовательной системы, а также одноклассниками и однокурсниками, родителями и администрацией того, что люди уникальны, и для того, чтобы жить счастливо и гармонично, они как минимум должны принимать и учитывать эту уникальность, а также направлять ее так, чтобы она служила целям всего сообщества, получая от сообщества подтверждение своего существования и значимости для него: поддержку, продуктивную критику, каналы реализации, включая каналы социальной мобильности.

Понятие «индивидуальной образовательной траектории» или «персональной образовательной траектории» можно сформулировать как индивидуализированный (индивидуально-специфичный) путь построения, реализации, рефлексии и коррекции человеком своего личностного, межличностного и профессионального потенциала в учебно-профессиональной деятельности. Это путь поиска/актуализации, осуществления, осмысления/рефлексии, перенаправления/коррекции и развития

имеющихся у человека креативных и репродуктивных, педагогических и иных способностей, реализуемый в сопровождении и при участии членов семей учащихся или обучающихся, тьюторов, супервизоров или иных наставников школьников и студентов, реже – полностью самостоятельно (в контексте самообразования) [8–10]. В контексте задач качественной подготовки современного педагога в общем и дополнительном образовании работа в плане построения, реализации, рефлексии и коррекции индивидуальной или персональной образовательной траектории связана с рядом основных моментов [4; 10–12]:

1) формированием и совершенствованием открытой к задачам постоянного повышения уровня образования, многоуровневой/непрерывной и многокомпонентной системы образования;

2) применением и совершенствованием дистанционных и непосредственно-контактных технологий;

3) формированием культуры и развитием информационных/онлайн-технологий, платформ, инфраструктур, увеличивающих доступ к образовательным ресурсам;

4) использованием технологий «равного обучения», группового или взаимного/корпоративного обучения и воспитания;

5) междисциплинарным и системным взаимодействием и сопровождением образования в рамках единой системы учреждений образования;

6) активацией отношений взаимообмена с образовательными учреждениями и системами России и зарубежья, обогащением мировых и национальных стандартов образования и их вариантов;

7) налаживанием подвижных отношений инклюзивного, специального и «общего» обучения и воспитания;

8) интеграцией узкопрофильного обучения и воспитания в задачи общекультурного развития, созданием многовариантной, динамичной, открытой системы связей разных типов и форм дополнительного и общего образования;

9) нацеленностью на обучение и воспитание как процесс и результат (транс)формирования учебно-профессиональных метазнаний и метаумений, в том числе готовности и способности учиться и учить других;

10) формированием и развитием дополнительного образования как глобально-«космического», обращенного к задачам осознания учащимися и обучающимися себя и других как людей (с теми или иными особенностями, интересами и нуждами и т. д.).

Кроме этих моментов, в контексте идей инклюзивного образования важно отметить и ряд иных, включая необходимость создания технологий и моделей разработки траекторий образования на разных этапах жизненного и образовательного

пути, в частности сотрудничества разных субъектов и стейкхолдеров образования в выработке, реализации, анализе и коррекции траекторий и маршрутов образования [13–15]. На сегодняшний день попытки разработки таких моделей для педагогов, а также целостных моделей психологического сопровождения образовательных траекторий весьма немногочисленны [16]. Пока что исследователи скорее констатируют, чем исследуют эту проблему: индивидуальные образовательные траектории осмысляются как некая инновационная технология развития высшего, среднего и начального образования [17]. Однако понятие индивидуализации обучения, индивидуализированных учебных планов, в том числе для болеющих детей и детей с ОВЗ, одаренных детей, детей, живущих на удаленных от учреждений образования территориях, детей социальной элиты и т. д., вполне традиционно. Инновационными в нем являются скорее масштабность использования понятия типа «индивидуальные образовательные траектории» и попытки структурирования предметной области, стоящей за этими понятиями.

Очевидно, что понятие индивидуальной траектории идеологически противоположно пассивности/беспомощности, безразличию как неспособности и нежеланию различать и осмыслять происходящее. Однако пока что это понятие не вполне насыщено собственно психологически и даже педагогически, поэтому проблема раскрытия его содержания все еще стоит перед исследователями крайне остро, особенно в рамках практик специального и инклюзивного образования: индивидуализация образования не должна осуществляться за счет его примитивизации, лоскутизации и т. д. Снисходительное, жалеющее и иные формы отношения к людям с ОВЗ и иными «нетипичностями» социального, нравственного, психологического или физического плана не должны становиться основанием для лишения человека качественного образования, перерастать в скрытое, но от того не менее интенсивное неуважение и стремление вернуться к эксклудированной, отчуждающей и сегрегационной модели отношений.

Кроме того, важным моментом ученые и практики признают работу не только с учеником, не только с учителями и помогающей смоделировать траекторию «машиной» и с использующими «машину» экспертами, но и всей семьей: вся семья выступает как субъект проектирования индивидуальной образовательной траектории,

а также как субъект, с которым взаимодействуют школа и вуз в рамках реализации и коррекции траектории и маршрута ученика [21; 22]. При этом важным считается сравнить отечественный и зарубежный опыт организации образовательного процесса в ходе проектирования, реализации, рефлексии и коррекции индивидуальных образовательных траекторий [23]. Цель такой мульти-субъектной совместной активности по разработке и реализации индивидуализированных траекторий образования – построение гибкой системы дополнительного и общего профессионального образования для людей с ОВЗ и, конечно, без ОВЗ [24].

Гибкость, помимо прочего, включает осмысление и учет региональных различий в доступе к образовательным ресурсам и востребованности стоящих за ними специальностей, включает учет интересов и конкретных академических и внеакадемических достижений учащихся и обучающихся с ОВЗ и без ОВЗ [25–27]. Также она предполагает понимание реализации индивидуальной образовательной траектории как многоэтапного процесса, на каждом из этапов которого возникают разные требования, разные технологии и т. д. к разным учащимся и обучающимся [28–30]. Поэтому этапы проектирования (моделирования), реализации (внедрения, апробации) и осмысления (рефлексии) применения индивидуальной образовательной траектории студентов в образовательном процессе вуза, школы или колледжа должны быть максимально развернутыми, учитывать максимальное число переменных, условий, компонентов, шагов и т. д. [31–33], начиная от особенностей телесного, психологического, нравственного, социального здоровья учащегося и обучающегося и заканчивая особенностями миссии, структуры, форм и т. д. образовательных и сопряженных с ними в образовательный комплекс организаций.

Выводы. Инклюзивная модель образования вносит в систему образовательных отношений ряд важных дополнений, обращая внимание практиков и теоретиков образования на значимость гармонизации тенденций образования к стандартизации, универсализации и индивидуализации, к решению задач осуществления человеком себя в мире, способом, который будет значим и нужен и ему, и сообществу. Инклюзивное образование во многом фокусирует «универсальные», общечеловеческие ценности, отражающие эусоциальность [34] человеческого сообщества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арпентьева М. Р. Становление личностью, партнером и профессионалом: критерии и проблемы // Профессиональная ориентация. 2018. № 1. С. 10–19.
2. Валлерстайн И. После либерализма. Москва : ЕУРСС, 2003. 256 с.
3. Гасанова Р. Р. Проблема изучения индивидуальных образовательных траекторий в дополнительном образовании педагогов // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 3. С. 4053–4063.
4. Гасанова Р. Р. Методологические проблемы изучения персональных траекторий образования в педагогической психологии // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 4. С. 4262–4270.
5. Роджерс К. Р., Фрейберг Дж. Свобода учиться. Москва : Смысл, 2019. 526 с.
6. Арпентьева М. Р., Горелова И. В. Энергетика и проблемы интерсубъективного управления: человеческий и социальный капитал. *Торонто : Альтасфера*, 2018. 290 с.
7. Акерлоф Дж., Шиллер Р. *SpiritusAnimals*, или как человеческая психика управляет экономикой и почему это так важно для экономики мирового капитализма. Москва : Юнайтед Пресс, 2010. 273 с.
8. Aleshkovski I. A., Moteva A. I., Savina N. E., Gasparishvili A. T., Krukhmaleva O. V. Educational trajectories of school graduates of the Russian industrial region // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 10. С. 41–60.
9. Сергеева М. Г. Проектирование образовательной траектории обучающихся в условиях социокультурной образовательной среды // Научное образование. 2019. № 1. URL: <https://www.na-obr.ru/> (дата обращения: 12.01.2022).
10. Yatsenko M. P., Melnikova T. V., Leopa A. V., Gorodishcheva A. N., Stumpf S. P., Rakhinsky D. V. Sustainable development and perspectives of universalistic trends in the modern world // *Revista Inclusiones*. 2020. Т. 7, № 3. С. 212–222.
11. Акимова И. В., Баландин И. А. Использование информационных ресурсов для реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся // Школьные технологии. 2020. № 2. С. 74–85.
12. Александрова Л. Д. Индивидуальная образовательная траектория в электронно-информационной среде образовательной организации. Москва : Авторский Клуб, 2020. 68 с.
13. Арбузова Н. Н. Индивидуальная образовательная траектория педагога как условие его профессионального развития // Вестник Белгородского института развития образования. 2019. Т. 6, № 4. С. 99–104.
14. Бояринов Д. А. Индивидуальные образовательные траектории и образовательные карты // Системы компьютерной математики и их приложения. 2020. № 21. С. 371–375.
15. Варламова В. А. Индивидуальная образовательная траектория в педагогических исследованиях // Современное образование: традиции и инновации. 2020. № 2. С. 182–184.
16. Галиуллина Ф. Р. Модель психологического сопровождения образовательных траекторий // Теория и практика современной науки. 2019. № 10. С. 254–256.
17. Герцен С. М., Сухарева О. Э., Скороходова Л. В. Индивидуальные образовательные траектории как инновационная технология развития высшего образования // Высшее образование сегодня. 2019. № 10. С. 57–61.
18. Гладких В. В., Сверчков Д. Ю. Цифровая образовательная среда как средство обучения курсантов по индивидуальной образовательной траектории // Перспективы науки. 2019. № 5. С. 237–239.
19. Костенко И. П. Проблема качества математического образования в свете исторической ретроспективы. Краснодар : Ростовский гос. ун-т путей сообщения (фил. в Краснодаре), 2013. 501 с.
20. Петровский В. А., Полевая М. В. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 19–26.
21. Гребенникова В. М., Бондарев П. Б., Игнатович В. К., Игнатович С. С. Семья как субъект проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка: аспект инклюзии // Историческая и социально-образовательная мысль. 2019. Т. 11, № 6-1. С. 22–31.
22. Грибанова М. Ю. Индивидуальная образовательная траектория обучающегося в учреждениях общего среднего образования // Научные записки ОрелГИЭТ. 2020. № 2. С. 35–38.
23. Гриншкун В. В., Заславский А. А. Отечественный и зарубежный опыт организации образовательного процесса на основе построения индивидуальных образовательных траекторий // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2020. № 1. С. 8–15.
24. Зарецкая А. С., Орлов В. А. Построение гибкой системы дополнительного профессионального образования для взрослых на основе индивидуальной образовательной траектории // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. 2020. № 38. С. 156–160.
25. Захаров А. Б., Адамович К. А. Региональные различия в доступе к образовательным ресурсам, в академических результатах и в траекториях российских учащихся // Экономическая социология. 2020. Т. 20, № 1. С. 60–80.
26. Кольева Н. С., Жабагина Ж. Ж., Кожухметова А. Н. Этапы и требования к построению индивидуальной образовательной траектории // Вестник Северо-Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева. 2019. № 1. С. 152–156.
27. Kassymova G. K., Yurkova M. G., Zhdanko T. A., Gerasimova J. R., Kravtsov A. Yu., Egorova J. V., Gasanova R. R., Larionova L. A., Arpentieva M. R. Personal self-development in the context of global education: the

transformation of values and identity // *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*. 2019. Vol. 6, № 382. P. 195–200.

28. Арпентьева М. Р. Психосоциальное сопровождение лиц с ОВЗ и их семей. Санкт-Петербург : Лань, 2021. 252 с.

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

30. Kassymova G. K., Stepanova G. A., Stepanova O. P., Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Merezchnikov A. P., Kunakovskaya L. A. Self-development management in educational globalization // *International Journal of Education and Information*. 2018. № 12. P. 171–176.

31. Арпентьева М. Р., Гасанова Р. Р., Худякова Т. Л., Степанова О. П., Токарь О. В., Дувалина О. Н. Инклюзия

и эксклюзия как показатели культуры социальных отношений: глобальное образование в развитии человека // *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*. Серия: Социальные науки. 2020. № 3. С. 154–165.

32. Гасанова Р. Р. К проблеме интенсификации дополнительного образования: проектирование, реализация, рефлексия и коррекция персональных траекторий образования будущих педагогов // *Профессиональное образование в современном мире*. 2021. Т. 11, № 2. С. 139–146.

33. Гасанова Р. Р. Разработка и осуществление персональных траекторий образования педагогов в дополнительном образовании // *Профессиональное образование в современном мире*. 2021. Т. 11, № 1. С. 125–135.

34. Уилсон Э. Хозяева Земли. Санкт-Петербург : Питер, 2014. 368 с.

REFERENCES

1. Arpentieva M. R. Becoming a person, partner and professional: criteria and problems. *Vocational guidance*, 2018, vol. 1, pp. 10–19. (In Russ.).

2. Wallerstein I. *After liberalism*. Moscow, EURSS, 2003, 256 p. (In Russ.).

3. Gasanova R. R. Problems of studying personal trajectories of education in pedagogical psychology. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 4, pp. 4262–4270. (In Russ.).

4. Gasanova R. R. Problem of studying individual educational trajectories in additional education of teachers. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 4053–4063. (In Russ.).

5. Rogers C. R., Freiberg J. *Freedom to study*. Moscow, Smysl, 2019, 526 p. (In Russ.).

6. Arpentieva M., Gorelova I. V. *Evergetics and problems of the intersubjective management*. Toronto, Altaspera, 2018, 290 p.

7. Akerlof J., Schiller R. *Spiritus animals, or how the human psyche controls the economy and why it is so important for the economy of world capitalism*. Moscow: United Press, 2010, 273 p. (In Russ.).

8. Aleshkovski I. A., Moteva A. I., Savina N. E., Gasparishvili A. T., Krukhmaleva O. V. Educational trajectories of school graduates of the Russian industrial region. *Education and science*, 2020, vol. 22, no. 10, pp. 41–60.

9. Sergeeva M. G. Design of educational trajectory of students in the conditions of sociocultural educational environment. *Scientific education*, 2019, no. 1. URL: <https://www.na-obr.ru/> (accessed 12.01.2022). (In Russ.).

10. Yatsenko M. P., Melnikova T. V., Leopa A. V., Gorodishcheva A. N., Stumpf S. P., Rakhinsky D. V. Sustainable development and perspectives of universalistic trends in the modern world. *Revista Inclusiones*, 2020, vol. 7, no. 3, pp. 212–222.

11. Akimova I. V., Balandin I. A. The use of information resources for the implementation of individual educational

trajectories of students. *School technologies*, 2020, no. 2, pp. 74–85. (In Russ.).

12. Alexandrova L. D. *Individual educational trajectory in the electronic information environment of an educational organization*. Moscow, Authors' Club, 2020, 68 p. (In Russ.).

13. Arbuzova N. N. An individual educational trajectory of a teacher as a condition for his professional development. *Bulletin of the Belgorod Institute of Education Development*, 2019, vol. 6, no. 4, pp. 99–104. (In Russ.).

14. Boyarinov D. A. Individual educational trajectories and educational maps. *Systems of computer mathematics and their applications*, 2020, no. 21, pp. 371–375. (In Russ.).

15. Varlamova V. A. Individual educational trajectory in pedagogical research. *Modern education: traditions and innovations*, 2020, no. 2, pp. 182–184. (In Russ.).

16. Galiullina F. R. Model of psychological support of educational trajectories. *Theory and practice of modern science*, 2019, no. 10, pp. 254–256. (In Russ.).

17. Gertsen S. M., Sukhareva O. E., Skorokhodova L. V. Individual educational trajectories as an innovative technology to develop higher education. *Higher education today*, 2019, no. 10, pp. 57–61. (In Russ.).

18. Gladkikh V. V., Sverchkov D. Yu. Digital educational environment as a means of teaching cadets on an individual educational trajectory. *Prospects for science*, 2019, no. 5, pp. 237–239. (In Russ.).

19. Kostenko I. P. *The problem of the quality of mathematical education in the light of historical retrospective*. Krasnodar, 2013, 501 p. (In Russ.).

20. Petrovskiy V. A., Polevaya M. V. Alienation as a phenomenon of parent-child relations. *Issues of psychology*, 2001, no. 1, pp. 19–26. (In Russ.).

21. Grebennikova V. M., Bondarev P. B., Ignatovich V. K., Ignatovich S. S. The family as a subject of designing the child's individual educational trajectory: the aspect of inclusion. *Historical and social-educational thought*, 2019, vol. 11, no. 6-1, pp. 22–31. (In Russ.).

22. Gribanova M. Yu. Individual educational trajectory of a student in institutions of general secondary education. *Scientific notes of Oryol State Institute of Electronic Engineering*, 2020, no. 2, pp. 35–38. (In Russ.).
23. Grinshkun V. V., Zaslavsky A. A. Domestic and foreign experience in organizing the educational process based on the construction of individual educational trajectories. *Bulletin of Moscow City Pedagogical University. Series: Informatics and informatization of education*, 2020, no. 1, pp. 8–15. (In Russ.).
24. Zaretskaya A. S., Orlov V. A. Building a flexible system of additional vocational education for adults based on an individual educational trajectory. *Proceedings on the problems of additional vocational education*, 2020, no. 38, pp. 156–160. (In Russ.).
25. Zakharov A. B., Adamovich K. A. Regional differences in access to educational resources, in academic results and in the trajectories of Russian students. *Economic sociology*, 2020, vol. 20, no. 1, pp. 60–80. (In Russ.).
26. Koleva N. S., Zhabagina Zh. Zh., Kozhakhmetova A. N. Stages and requirements for the construction of an individual educational trajectory. *Bulletin of M. Kozymbaev North Kazakhstan State University*, 2019, no. 1, pp. 152–156. (In Russ.).
27. Kassymova G. K., Yurkova M. G., Zhdanko T. A., Gerasimova J. R., Kravtsov A. Yu., Egorova J. V., Gasanova R. R., Larionova L. A., Arpentieva M. R. Personal self-development in the context of global education: the transformation of values and identity. *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2019, vol. 6, no. 382, pp. 195–200.
28. Arpentieva M. R. *Psychosocial support of persons with disabilities and their families*. Saint Petersburg, Lan', 2021, 252 p. (In Russ.).
29. Chikalov N. A., Gasanova R. R., Arpentieva M. R. *Testing professional interests: choosing areas of general and additional education*. Toronto, Altaspera, 2021, 362 p. (In Russ.).
30. Kassymova G. K., Stepanova G. A., Stepanova O. P., Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Merezchnikov A. P., Kunakovskaya L. A. Self-development management in educational globalization. *International Journal of Education and Information*, 2018, no. 12, pp. 171–176.
31. Arpentieva M. R., Gasanova R. R., Khudyakova T. L., Stepanova O. P., Tokar O. V., Duvalina O. N. Inclusion and exclusion as indicators of the culture of social relations: global education in human development. *Bulletin of N. I. Lobachevsky Nizhny Novgorod University. Series: Social sciences*, 2020, no. 3, pp. 154–165. (In Russ.).
32. Gasanova R. R. On the problem of intensifying additional education: design, implementation, reflection and correction of personal trajectories of education of future teachers. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 2, pp. 139–146. (In Russ.).
33. Gasanova R. R. Development and implementation of personal trajectories for the education of teachers in additional education. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 1, pp. 125–135. (In Russ.).
34. Wilson E. *Masters of the Earth*. Saint Petersburg, Piter, 2014, 368 p. (In Russ.).

Информация об авторе

Гасанова Рената Рауфовна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры управления образовательными системами, факультета педагогического образования, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (Российская Федерация, 119991, г. Москва, ГСП-1, Ленинские горы, 1, стр. 52, e-mail: renata_g@bk.ru).

Статья поступила в редакцию 15.11.2021

После доработки 21.02.2022

Принята к публикации 25.02.2022

Information about the author

Renata R. Gasanova – Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer of the Department of the Educational Systems Management, Faculty of Pedagogical Education, Lomonosov Moscow State University (bldg. 52, 1 Leninskiye Gory, GSP-1, Moscow, 119991, Russian Federation, e-mail: renata_g@bk.ru).

The paper was submitted 15.11.2021

Received after reworking 21.02.2022

Accepted for publication 25.02.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-8

УДК 81+327

Оригинальная научная статья

Особенности влияния глобализации на формирование языковой культуры личности

Е. А. Бутина

Новосибирский государственный педагогический университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: eugeniabutina@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2602-7060>

Аннотация. *Введение и постановка задачи.* В статье рассматривается проблема формирования языковой культуры личности в современных условиях глобализирующегося мира. Цель статьи – выявить особенности влияния глобализации на формирование языковой культуры личности. Язык отражает изменение социальных процессов, а от формирования языковой культуры личности зависит в числе прочего сохранение национальной идентичности, национального языка, а глобализация вносит существенные коррективы в эти процессы. *Методика и методология исследования.* Методологией исследования выступили общенаучные методы теоретического познания, методы анализа и обобщения научных работ, посвященных изучению влияния глобализации на языковую личность, языковую культуру личности. *Результаты.* Анализ научных исследований позволил выделить особенности влияния глобализации на формирование языковой культуры личности, которые проявляются в следующем: глобализация вызвала тенденцию стирания границ, расширения культурного обмена; глобализационные процессы способствуют взаимодействию культур и трансформации языка; расширение взаимодействия этносов и культур, вызванное глобализацией, ведет к унификации культур; в современном языке, особенно в молодежной среде, наличествует множество неоправданных заимствований из английского языка; наблюдается принятие западных ценностей, которые формируются под влиянием западного мира посредством языка; отличительной чертой современной культуры является массовость, языковая культура личности формируется под значительным влиянием социальных сетей, которые выступают основной коммуникационной площадкой. *Выводы.* Таким образом, выявлен ряд тенденций влияния глобализации на формирование языковой культуры личности, которые отражаются на языковой культуре личности и культуре социума в целом, способствуя значительной трансформации общества.

Ключевые слова: языковая культура личности, языковая личность, влияние глобализации, стирание границ, расширение культурного обмена, взаимодействие культур, унификация культур, трансформация языка, влияние социальных сетей, неоправданные заимствования из английского языка, принятие западных ценностей

Для цитирования: Бутина Е. А. Особенности влияния глобализации на формирование языковой культуры личности // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, № 1. С. 61–67. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-8>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-8
Full Article

Features of the influence of globalization on the formation of individual linguistic culture

Butina, E. A.

Novosibirsk State Pedagogical University

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: eugeniabutina@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2602-7060>

Abstract. *Introduction and problem statement.* The article deals with the problem of the formation of individual linguistic culture of in the modern conditions of globalizing world. The purpose of the article is to identify the features of the influence of globalization on the formation of individual linguistic culture . Language reflects changes in social processes, and the preservation of national identity and the national language depends on the formation of individual linguistic culture, and globalization makes significant adjustments to these processes. *Methodology of the research.* The methodology of the research was general scientific methods of theoretical cognition, methods of analysis and generalization of scientific works devoted to the study of the impact of globalization on linguistic personality and individual linguistic culture. *Results.* The analysis of scientific research has allowed us to identify the following features of the influence of globalization on the formation of individual linguistic culture, which are manifested in the following: globalization has caused a tendency to erase borders and expand cultural exchange; globalization processes contribute to the interaction of cultures and the transformation of language; there is the expansion of the interaction of ethnic groups and cultures caused by globalization leads to the unification of cultures; in the modern language, especially among young people, there are many unjustified borrowings from the English language; there is an acceptance of Western values that are formed under the influence of the Western world through language; a distinctive feature of modern culture is mass character, the linguistic culture of an individual is formed under the significant influence of social networks, which act as the main communication platform. *Conclusions.* Thus, in the influence of globalization on the formation of the individual linguistic culture have been identified a number of trends, which are reflected in the individual linguistic culture and in culture of society as a whole, contributing to a significant transformation of society.

Keywords: individual linguistic culture, linguistic personality, influence of globalization, blurring of borders, expansion of cultural exchange, interaction of cultures, unification of cultures, transformation of language, influence of social networks, unjustified borrowings from English, adoption of Western values

Citation: Butina, E. A. [Features of the influence of globalization on the formation of the linguistic culture of the individual]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 1, pp. 61–67. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-8>

Введение и постановка задачи. В статье рассматривается проблема формирования языковой культуры личности в современных условиях глобализирующегося мира. Цель статьи – выявить особенности влияния глобализации на формирование языковой культуры личности.

Язык отражает изменение социальных процессов, от формирования языковой культуры личности зависит в числе прочего сохранение национальной идентичности, национального языка, а глобализация вносит существенные коррективы в эти процессы.

Глобализация стала причиной трансформации всех сфер деятельности человека. Существует

множество исследований и публикаций, посвященных глобализации, однако единого мнения относительно ее природы и единой общепринятой дефиниции пока нет. Многие исследователи указывают на неопределенность, расплывчатость термина «глобализация».

Приведем несколько определений. По мнению А. И. Уткина, «глобализация – это слияние национальных экономик в единую общемировую систему» [1, с. 181]. Он отмечает экономическую направленность глобализации, в качестве оснований выделяя следующие: 1) перемещение капитала; 2) новая информационная открытость мира; 3) технологическая революция; 4) приверженность

развитых индустриальных стран либерализации движения товаров и капитала; 5) коммуникационное сближение; 6) планетарная научная революция. Кроме того, А. И. Уткин отмечает, что для глобализации характерны межнациональные социальные движения; новые виды транспорта; телекоммуникационные технологии; интернациональная система образования.

А. С. Панарин считает, что «глобализация – процесс становления единого взаимосвязанного мира, в котором народы не отделены друг от друга привычными протекционистскими границами» [1, с. 183]. По мнению М. Г. Делягина, «глобализация – это процесс стремительного формирования единого общемирового финансово-информационного пространства на базе новых, преимущественно компьютерных технологий» [1, с. 185]. Исследователь делает акцент на экономической составляющей глобализации, отмечая существенное воздействие «информационных технологий на общество и, шире, на человечество в целом» [1, с. 185]. Влияние информационных технологий на примере социальных сетей подробнее рассмотрим ниже.

Анализ приведенных определений термина «глобализация» позволил выявить наличие в них общих моментов: слов «процесс», «единый», «общемировой». Следовательно, глобализация призвана объединить национальные экономики, социумы, финансово-информационное пространство в единую общемировую систему.

А. С. Панарин отмечает, что к процессу глобализации страны подошли с различной степенью подготовленности и в экономическом, и военно-стратегическом, и информационном, и культурологическом планах. По его мнению, наиболее развитые в обозначенных аспектах страны заинтересованы «в ослаблении былых суверенитетов», поскольку оно дает им «новые возможности в своей экономической, геополитической и социокультурной экспансии» [1, с. 183]. Исследователь указывает на то, что «в сфере отношений информационного социокультурного обмена эксперты давно уже делят мир на культуры-доноры и культуры-реципиенты» [1, с. 183]. Продолжая эту мысль, можно предположить, что поскольку культурами-донорами являются развитые страны (как правило, западные), менее развитые страны как культуры-реципиенты принимают ценности западного мира, которые формируют и языковую культуру личности. Впрочем, этот процесс может быть взаимообусловленным.

Исследователи С. И. Черных, Я. С. Аллахам, В. И. Паршиков отмечают, что наибольшие изменения в современных условиях коснулись сферы образования. Образование, как социальный институт выполняющее «охранную» функцию, выступая

гарантом стабильности социального порядка, сейчас утрачивает «прерогативу охраны и гаранта стабильности социального порядка» [2, с. 81]. Основаниями стабильности социального порядка являются в том числе ценности и нормы, поэтому чрезвычайно важно оградить нашу культуру от засилья западных ценностей.

Методика и методология исследования.

В исследовании применялись общенаучные методы теоретического познания, методы анализа и обобщения научных работ по проблеме влияния глобализации на формирование языковой личности, языковой культуры личности

Результаты. Под воздействием глобализации существенно трансформируется язык, поскольку он «первым отражает все социальные, политические, экономические и культурные изменения...» [3, с. 94]. Так, сейчас в русском языке, особенно в молодежном сленге, наблюдается *множество неоправданных заимствований из английского языка*, причем их так много, что человек неподготовленный может и не понять подростка. Приведем примеры слов из молодежного сленга: «чилить» – от англ. *cill* (отдыхать, проводить время с удовольствием), «рандом» – от англ. *random* (случайность), «чекать» – от англ. *check* (проверять) и т. д. Это явление демонстрирует, как английский язык, признанный международным, влияет на другие языки, в частности русский.

Язык играет немаловажную роль в процессе воспроизводства общества, поскольку «программирует то, что происходит в обществе; является инструментом конструирования социальной реальности (Т. Г. Данилова, М. В. Смагина) [4; 5]; язык есть маркер, который позволяет определить национальную принадлежность личности, а также ее культурное наполнение; язык «является системообразующим компонентом социокультурного мира, через него определяется и структурируется наше восприятие учреждаются границы важности значений, воспроизводятся конститутивные установки повседневной жизнедеятельности, предопределяются поведение и принятие социальных норм» [6, с. 116]. Глобализация внесла существенные коррективы в вышеназванные процессы.

По мнению А. С. Панарина, есть три основания, по которым «можно заключить, что процесс глобализации готовит переход человечества в принципиально иное качество» [1, с. 184]. Наряду с «экологическими пределами роста», «углубляющейся социальной поляризацией между адаптированной (благополучной) и неадаптированной (неблагополучной) частями человечества» выделяет тенденцию «нравственного вырождения, которое проявляется в том числе в катастрофическом ухудшении моральной статистики, касающейся массового поведения» [1, с. 184]. Нравственное

вырождение напрямую влияет на качество языковой культуры личности, поскольку она формируется под воздействием культурной среды, в которой находится личность.

Отличительными чертами современной культуры являются ее *массовость, ориентированность на СМИ, социальные сети, виртуальную реальность*. Как отмечает М. С. Делягин, «информационные технологии удешевили и упростили технологии формирования сознания до такой степени, что они в отличие от государственной пропаганды стали практически общедоступны и коммерчески эффективны. В результате изменением нашего сознания занимается не национальное и даже не злобное «мировое» правительство, а практически каждый фабрикант собачьих консервов» [1, с. 185]. На примере социальных сетей можно пояснить, что, к примеру, во «ВКонтакте» так называемые посты может создавать любой человек, и от уровня его нравственности, порядочности, грамотности зависит, какую мысль он понесет в массы. Как правило, эти посты представляют собой особым образом оформленные цитаты, транслирующие не всегда положительные эмоции и особенности мировоззрения.

Исследователи отмечают, что социальные сети выполняют функцию «коммуникативной площадки – предоставление возможности свободно разговаривать, высказывать частное мнение по любым вопросам, дискутировать, устанавливать отношения и т. д.» [7, с. 177]. Молодое поколение много времени проводит в социальных сетях, коммуницируя и черпая оттуда информацию, которая формирует их мировоззрение, картину мира и языковую культуру личности.

Язык интернета имеет свои особенности. Влияние ряда факторов на функционирование языка в интернете, таких как демократизация общения, разнообразие целей и задач коммуникации, необходимость приспособить письменную форму речи к условиям интерактивного общения, необходимость в новых средствах выразительности, возможность использования гиперссылок и мультимедийных вставок – приводит к сдвигу норм письменной речи, который многими воспринимается негативно, как свидетельство «порчи» и деградации языка, с другой стороны, к явлениям, связанным с усложнением языка, позволяющим говорить о наличии тенденции к интеллектуализации современной культуры: широкое использование терминов вне научного стиля речи, использование иноязычной лексики и лексико-грамматических моделей иноязычной речи, аллюзивность и прецедентность, словотворчество. Так, по мнению Л. В. Дубиной, «проникновение средств разговорной речи в язык публицистики и науки воспринимается как вульгаризация, тогда как использование

средств, традиционно бывших привилегией высоких стилей, в разговорной речи создает впечатление интеллектуализации» [7, с. 178]. Таким образом, наблюдается несомненное влияние информационных технологий на состояние языка в целом и формирование языковой культуры личности в частности.

Анализ современной научной литературы позволил выделить еще ряд тенденций, формирующихся под влиянием глобализации.

Стирание границ, расширение культурного обмена в условиях глобализации. Как отмечает М. В. Резунова, глобализация способствовала тому, что «стираются географические государственные границы; создается единое мировое экономическое, экологическое и информационное пространство; расширяется культурный обмен» [8, с. 29]. Сейчас в период пандемии наблюдается обратный эффект: границы закрываются, однако общество продолжает активно взаимодействовать в интернете (социальных сетях и др.)

Влияние глобализационных процессов на взаимодействие культур и трансформацию языка. Н. Ю. Буряк отмечает, что глобализация реанимировала интерес к проблематике межкультурного общения (коммуникации): «Начавшиеся и развивающиеся глобализация и модернизация придали новую остроту теме взаимодействия различных культур и проявилось это, прежде всего, в такой сфере жизнедеятельности человека, как получение образования, где главными вызовами становятся не только общее образование и культура, но и владение основами коммуникации и в первую очередь языком, который имеет свойство достаточно быстрого изменения» [3, с. 94].

Унификация культур под воздействием глобализационных процессов. Л. Г. Федорова дает следующее определение: унификация культур (от лат. *unus* – один, *facere* – создавать) – процесс приведения к единообразию, стереотипизации культурных моделей различных народов [1, с. 1045]. Социум в условиях глобализации развивается в направлении расширения взаимодействия этносов и культур, что касается почти всех сфер жизни стран. Такая тесная взаимосвязь, по мнению Н. Ю. Буряк, приводит к унификации всех культур и вызывает «различные отклики: от стремления к сохранению самобытности языка и нежелания заимствовать культурные единицы других народов до частичного избавления от собственных языковых единиц и возможного объединения, “сплочения” культур» [3, с. 94]. Унификация общества, которая, в частности, проявляется в стремлении редуцировать разнообразие языков, выбрав в качестве единого общечеловеческого международного один язык; нивелировать разнообразие культур. В качестве всеобщего языка используется английский язык, считающийся международным.

При выборе общечеловеческого языка важную роль играет экономический аспект. Так, Е. Б. Гришаева отмечает, что «глобализация выводит на авансцену и тем самым утверждает культуру, несущую отпечаток экономического и технического развития. Именно под воздействием экономики происходит выстраивание новой субординационной модели языковых и культурных показателей» [9, с. 56]. Этим и объясняется востребованность английского языка в мире. В этих условиях языки остальных стран (менее экономически развитых) приобретают оттенок добавочности, дополнительности. Е. Б. Гришаева по этому поводу высказывает следующее мнение: «Так, в условиях глобализации языкам, находящимся на периферии сложившейся культурно-языковой парадигмы, уготована роль находиться в положении некой добавочности: даже мировые языки по социолингвистической категоризации противостоят английскому языку, отвечая на вызов времени и пытаясь сохранить свою жизнеспособность, используя собственный синергетический потенциал» [9, с. 57].

Как отмечает Л. Г. Федорова, унификация культур есть «следствие формирования глобального, планетарного сознания, универсализации мира с его интеграционными тенденциями, внедрения новых технологий, необходимость освоения которых сопряжена с частичным отказом от национально и регионально специфического в культуре...» [1, с. 1045]. Результатом унификации культуры, по мнению исследователя, являются стирание различий в образе жизни представителей разных культур, эстетических и художественных вкусов, утере языковых отличий за счет распространения их литературных форм, вытеснении языков малых этносов языками межнационального и международного общения, стандартизации и массовизации культурного пространства, уподоблении систем ценностей [1, с. 1045].

Формирование ценностей под влиянием языка. Поскольку «язык народа становится самостоятельной объективной силой, подчиняющей себе человека, владеющего, точнее, живущего этим языком» [10, с. 83], язык и сознание тесно связаны (В. Гумбольдт), важно учитывать, что система ценностей личности формируется под влиянием языка и культуры народа, к которому принадлежит человек. Так, Н. А. Тарасюк и О. В. Раздорская отмечают, что «система лингвистических средств на лексическом, грамматическом и фонетическом уровнях не существует сама по себе, а функционирует под влиянием культуры страны языка, в которой данный язык существует» [11, с. 117]. В ходе исследования ученые выявили, что «такие понятия, как “язык”, “культура”, “ценности” неразрывны, поскольку в своем единстве они отражают менталитет, культурный опыт и ценностные

ориентации, приобретенные в ходе исторического развития любого народа. Ценности всегда отражены в культуре...» [11, с. 117]. Влияние языка и культуры на систему ценностей личности они демонстрируют на примере слова «деньги», ссылаясь на работу Л. А. Исаевой и И. А. Майоренко (см.: [12]), отмечая разнообразие лексических единиц, которыми выражается это слово, и подчеркивая, что в американском варианте английского языка таких лексических единиц гораздо больше, чем в русском языке. Это, по мнению исследователей, подчеркивает, что в американской культуре отношение к деньгам пиететное, нежели в русской культуре. В противоположность слову «деньги» слово «гостеприимный» имеет для выражения значительно больше лексических единиц, чем в американском варианте английского языка [11, с. 120]. Здесь следует отметить, что в русском языке есть множество синонимов слова «деньги», однако они, как правило, относятся к сленговой лексике.

Итак, лингвистическая составляющая тесно взаимодействует с культурологической, реализуется в ней [13, с. 322]; в свою очередь лингвокультурологическая составляющая «существует в неразрывной связи с этнокультурной составляющей» [11, с. 118]. В связи с этим мы считаем, что при выборе английского языка в качестве коммуникационного инструмента для взаимодействия людей разных национальностей возникают глубинные изменения личности, нивелирующие ее национальные особенности, в этом ключе происходит формирование языковой культуры личности, которая определяет образ личности в целом. Повторим, что глобализационные процессы способствуют значительным заимствованиям в основном из английского языка, его американского варианта, а через это культурологическим заимствованиям, что в свою очередь оказывает существенное влияние на формирующуюся языковую культуру личности. К. Я. Аббасова считает, что из-за того, что и в образовательном процессе отдается предпочтение иностранным языкам, «... возникает напряженная ситуация с использованием родного языка, что влияет на процесс формирования духовных ценностей» [14, с. 36]. В связи с этим мы солидарны с мнением Е. Б. Гришаевой о том, что следует «оказывать всестороннюю поддержку языкам и культурам на их территории» [9, с. 56], чтобы избежать «маргинализации культур» (Ж. Дюма).

Таким образом, глобализация стала причиной следующих изменений в социуме: глобализация вызвала тенденцию стирания границ, расширения культурного обмена; глобализационные процессы способствуют взаимодействию культур и трансформации языка; расширение взаимодействия этносов и культур, вызванное глобализацией, ведет к унификации всех культур; наблюдается принятие западных ценностей, которые формируются под

влиянием западного мира посредством языка; в современном языке, особенно в молодежной среде, наличествует множество неоправданных заимствований из английского языка; отличительной чертой современной культуры является массовость, языковая культура личности формируется под значительным влиянием социальных сетей, которые выступают основной коммуникационной площадкой.

Под воздействием глобализации ввиду рассмотренных тенденций ее влияния возникает потребность в личности нового формата: поликультурной, толерантной к культурным особенностям других этносов, с гибким мышлением, нацеленной на саморазвитие, в том числе в области информатизации. Исследователи отмечают, что «в сложившихся условиях именно информационная культура личности становится интегральным показателем уровня развития личности (цит. по: [15]). Влиянию информатизации на формирование языковой культуры личности посвящено наше следующее исследование.

Выводы. Перечисленные особенности влияния глобализации существенно отразились на языковой культуре личности и культуре социума в целом, способствуя значительной трансформации общества, а по мнению некоторых исследователей, даже его «нравственному вырождению» (А. С. Панарин).

Глобализационные процессы привели к массовизации культуры личности, в том числе языковой, формируя массовое сознание; ориентированности на СМИ, социальные сети; стиранию различий в образе жизни представителей разных культур, эстетических и художественных вкусов; утере языковых различий за счет распространения литературных форм доминирующего языка; вытеснению языков малых этносов языками межнационального и межкультурного общения; уподоблению системы ценностей различных народов; стандартизации культурного пространства. Это вызывает необходимость сохранять национальные языки и культуры и оказывать им всестороннюю поддержку в первую очередь в системе образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глобалистика : энциклопедия / гл. ред. И. И. Мазур, А. Н. Чумаков. Москва : Радуга, 2003. 1327 с.
2. Черных С. И., Аллахам Я. С., Паршиков В. И. Образование как деструктор социального порядка // *Science for Education Today*. 2021. Т. 11, № 2. С. 81–101.
3. Буряк Н. Ю. Становление культуры языковой личности нового типа в условиях глобализации // *Общество: философия, история, культура*. 2020. № 5. С. 93–96.
4. Данилова Т. Г. Конструирование социальной реальности в дискурсе информационного общества: коммуникативный аспект : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Томск, 2011. 24 с.
5. Смагина М. В. Тематизация социального взаимодействия в парадигме социального конструктивизма. Екатеринбург, 2007. 30 с.
6. Фролова С. М. Повседневное бытие общества : дис. ... канд. филос. наук. Сатаров, 2014. 346 с.
7. Дубина Л. В. Тенденции развития русского языка в условиях интернет-коммуникации // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2013. № 2. С. 177–181.
8. Резунова М. В. Компетентностная модель поликультурной языковой личности // *Межкультурная коммуникация: человек и социум*. Брянск, 2020. С. 29–41.
9. Гришаева Е. Б. Язык как инструмент реализации политической власти и как объект воздействия политики // *Язык и культура*. 2018. № 41. С. 55–71.
10. Буряк Н. Ю. Языковая личность в культуре современного общества // *Теория и практика общественного развития*. 2011. № 6. С. 81–84.
11. Тарасюк Н. А., Раздорская О. В. Специфика функционирования современного языка в условиях глобализации // *Известия Юго-Западного государственного университета*. 2019. Т. 9, № 1. С. 117–121.
12. Исаева Л. А., Майоренко И. А. Национально-культурные особенности концепта «Деньги» // *Вестник Таганрогского института управления и экономики*. 2005. № 1. С. 53–59.
13. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы. Москва : Индрик, 2005. 1037 с.
14. Аббасова К. Я. Вопросы языка и ментальности в современный период // *Научный вектор на Балканите*. 2020. Т. 4, № 3. С. 35–37.
15. Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А. Феномен социальной информации в образовании: современные практики исследования (обзор) // *Science for Education Today*. 2019. Т. 9, № 6. С. 52–71.

REFERENCES

1. Mazur I. I., Chumakov A. N. (eds.) *Globalistics: encyclopedia*. Moscow, Raduga, 2003, 1327 p. (In Russ.).
2. Chernykh S. I., Allaham Ya. S., Parshikov V. I. Education as a destructor of social order. *Science for Education Today*, 2021, vol. 11, no. 2, pp. 81–101. (In Russ.).
3. Buryak N. Y. Forming the culture of a new type of linguistic personality in the globalization context. *Society: philosophy, history, culture*, 2020, no. 5, pp. 93–96. (In Russ.).
4. Danilova T. G. *The social reality construction in the information society discourse: a communicative aspect: diss. abstr.* Tomsk, 2011, 24 p. (In Russ.).
5. Smagina M. V. *Thematization of social interaction in the paradigm of social constructivism*. Yekaterinburg, Satarov, 2007, 30 p. (In Russ.).
6. Frolova S. M. *Everyday life of society: diss. theses*. Satarov, 2014, 346 p. (In Russ.).
7. Dubina L. V. Trends in the development of the Russian language in the conditions of Internet communication. *Bulletin of Tomsk state pedagogical university*, 2013, no. 2, pp. 177–181. (In Russ.).
8. Rezunova M. V. Competence model of multicultural linguistic personality. *Intercultural communication: a person and society*. Bryansk, 2020, pp. 29–41. (In Russ.).
9. Grishaeva E. B. Language as a tool for the realization of political power and as an object of political influence. *Language and culture*, 2018, no. 41, pp. 55–71. (In Russ.).
10. Buryak N. Y. Linguistic personality in the culture of modern society. *Theory and practice of social development*, 2011, no. 6, pp. 81–84. (In Russ.).
11. Tarasyuk N. A., Razdorskaya O. V. The specifics of functioning the modern language in the globalization context. *Proceedings of Southwestern State University*, 2019, vol. 9, no. 1, pp. 117–121. (In Russ.).
12. Isaeva L. A., Mayorenko I. A. National-cultural features of the concept “Money”. *Bulletin of Taganrog Institute of Management and Economics*, 2005, no. 1, pp. 53–59. (In Russ.).
13. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. *Language and culture. Three linguistic and cultural concepts: lexical background, speech-behavioral tactics and sapientems*. Moscow, Indrik, 2005, 1037 p. (In Russ.).
14. Abbasova K. Ya. Questions of language and mentality in the modern period. *Scientific vector on Balkanite*, 2020, vol. 4, no. 3, pp. 35–37. (In Russ.).
15. Pushkarev Yu. V., Pushkareva E. A. The phenomenon of social information in education: modern research practices (review). *Science for Education Today*, 2019, vol. 9, no. 6, pp. 52–71. (In Russ.).

Информация об авторе

Бутина Евгения Александровна – аспирант 4 года обучения, направление подготовки «Философия, этика и религиоведение», направленность «Социальная философия», Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28, e-mail: eugeniabutina@gmail.com).

Статья поступила в редакцию 17.12.2021

После доработки 11.02.2022

Принята к публикации 18.02.2022

Information about the author

Eugenia A. Butina – 4nd Year Postgraduate Student, Direction «Philosophy, Ethics and Religious Studies», Direction «Social Philosophy», Novosibirsk State Pedagogical University (28, Vilyujskaya Str., Novosibirsk, 630126, Russian Federation, e-mail: eugeniabutina@gmail.com).

The paper was submitted 17.12.2021

Received after reworking 11.02.2022

Accepted for publication 18.02.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-9

УДК 37.1+378.1+371.3

Оригинальная научная статья

Основы и теоретизация культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования

О. Е. Петров

*Сибирский государственный индустриальный университет
Новокузнецк, Российская Федерация
e-mail: petrov_oe@sibsiu.ru*

А. Б. Юрьев

*Сибирский государственный индустриальный университет
Новокузнецк, Российская Федерация
e-mail: yurjev-ab@yandex.ru*

О. А. Козырева

*Сибирский государственный индустриальный университет
Новокузнецк, Российская Федерация
e-mail: kozireva-oa@yandex.ru*

Аннотация. *Введение.* Культура выбора профессии определяет направленность трансляции смыслов развития личности в системе социально и персонифицировано ориентированных отношений, гарантируя личности своевременность включения в профессионально-трудовые отношения и ее устойчивое развитие. Теоретизация профессионально-трудового развития личности и технологизация развития личности как профессионала указывает направленность моделирования и обосновывает целостность своевременного, корректного уточнения карьеры личности в системе непрерывного образования. *Постановка задачи.* В статье раскрываются основные понятия и модели, связанные с процессом и результатом теоретизации качества идей культуры выбора профессии. *Методология и методика исследования.* Особое внимание уделяется интегративным характеристикам и процессуальным продуктам теоретизации идей культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования. *Результаты.* Выделены определения и модели связи культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования. Уточнены функции, принципы, методы, технологии реализации идей возрастосообразного развития личности в контексте интеграции идей культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования. Теоретизированы педагогические условия обеспечения качества интеграции идей культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования. Обоснованы и модифицированы возможности моделирования технологий реализации идей возрастосообразного развития личности в контексте интеграции идей культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования. *Выводы.* Перспективность теоретизации и реализации идей культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования определяется в унификации ресурсов измерения качества возрастосообразного развития личности, возможностей гуманистически целесообразных сред, создающих условия для оптимального развития личности в системе непрерывного образования, материально-технической и инновационно-деятельностной базы организуемой деятельности.

Ключевые слова: культура выбора профессии, карьера, непрерывное образование, теоретизация, технологизация, унификация, персонификация, развитие

Для цитирования: Петров О. Е., Юрьев А. Б., Козырева О. А. Основы и теоретизация культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, № 1. С. 68–76. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-9>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-9
Full Article

The basics and theoretization of the culture of choosing a profession and career of an individual in the system of lifelong education

Petrov, O. E.

*Siberian State Industrial University
Novokuznetsk, Russian Federation
e-mail: petrov_oe@sibsiu.ru*

Yuriev, A. B.

*Siberian State Industrial University
Novokuznetsk, Russian Federation
e-mail: yurjev-ab@yandex.ru*

Kozyreva, O. A.

*Siberian State Industrial University
Novokuznetsk, Russian Federation
e-mail: kozireva-oa@yandex.ru*

Abstract. *Introduction.* The culture of choosing a profession determines the direction of the translation of the meanings of personality development in the system of socially and personified-oriented relations, guaranteeing to an individual the timeliness of inclusion in professional and labor relations and its sustainable development. Theorizing the professional and labor development of an individual and technologization of its development as a professional indicates the direction of modeling and substantiates the integrity of the timely and correct clarification of the individual's career in the system of continuous education. *Problem statement.* The article reveals the basic concepts and models associated with the process and result of theorizing the quality of the ideas of the culture of choosing a profession. *Methodology of the study.* Particular attention is paid to the integrative characteristics and procedural products of theorizing the ideas of the culture of choosing a profession and career of an individual in the system of lifelong education. *Results.* The definitions and models of the relationship between the culture of choosing a profession and a career of an individual in the system of continuous education are highlighted. The functions, principles, methods, technologies for implementing the ideas of age-appropriate development of the personality in the context of integrating the ideas of the culture of individual's choosing a profession and a career in the system of continuous education are clarified. The pedagogical conditions for ensuring the quality of integration of the ideas of the culture of individual's choosing a profession and a career in the system of continuous education are theorized. The possibilities of modeling technologies for implementing the ideas of age-appropriate development of the personality in the context of integrating the ideas of the individual's culture of choosing a profession and a career in the system of continuous education are substantiated and modified. *Conclusion.* The prospects for theorization and implementation of the ideas of the culture of choosing a profession and a career of an individual in the system of continuous education are determined in the unification of resources for measuring the quality of the age-appropriate development of the individual, the possibilities of humanistically appropriate environments that create conditions for the optimal individual's development in the system of continuous education, the material, technical and innovative-activity base of the organized activities.

Keywords: the culture of choosing a profession, career, continuing education, theorization, technologization, unification, personification, development

Citation: Petrov, O. E., Yuriev, A. B., Kozyreva, O. A. [The basics and theorization of the culture of choosing a profession and a career of an individual in the system of lifelong education]. *Professional education in the modern world*. 2022, vol. 12, no. 1, pp. 68–76. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-9>

Введение. В современной системе научного осмысления возможностей теоретизации и технологизации педагогически целесообразных процессов [1] можно выделить уникальные явления и конструкты оптимального представления проблем и перспектив реализации идей развития личности в гуманистически целесообразных отношениях и средах. Целостность и уникальность научно-педагогического знания [2] позволяет в выделенном направлении поиска раскрыть целесообразность теоретизации и использования составляющих основ и идей выбора профессии и карьеры личности в обеспечении качества усвоения социально и профессионально востребованных возможностей решения задач возрастосообразной и профессиональной деятельности личности.

Культура выбора профессии и карьера личности определяют устойчивость развития личности в модели современного непрерывного образования и профессионально-трудовых отношений, раскрывают универсальность культуросообразных способов теоретизации и управления качеством достижений личности в профессиональной деятельности.

Воспроизводимость опыта социального развития личности и общества позволяет выделить и уточнить в персонифицированном становлении личности уникальное построение инновационных и перспективных решений задач управления качеством формирования культуры выбора профессии и уточнения возможностей реализации карьеры личности.

В системе идей и смыслов научно-педагогического поиска и научного исследования в теории науки в объяснении и уточнении перспектив и результатов научно-педагогической деятельности при изучении и уточнении идей теоретизации и формирования культуры выбора профессии и карьеры личности можно использовать следующие составляющие:

- карьера как эталон построения и уточнения перспектив и направленности развития личности [3] определяет универсальные связи и решения проблем развития личности в уникальной плоскости социально востребованных отношений и продуктов развития общества, позволяющих в профессиональной сфере определить целостность продуктивного и гуманистического начала конкурентоспособных отношений и способов, технологий и форм воспроизводства опыта социального знания как условия объективности и наукообразности организуемых изменений в среде и деятельности;

- виды карьеры [4] определяют направленность трансляции смыслов воспроизводства высоких достижений в той или иной плоскости, перспективность которых предопределяет устойчивость и функциональность разделения труда и универсальность использования образования в качестве

механизма самоорганизации уровня развития общества и жизнеспособности личности в обществе;

- гендерное и возрастосообразное, профессиональное и продуктивное уточнение условий использования конструкта и явления «карьера» [5] позволяет системно выделить педагогические условия с направленной трансляцией смыслов и соблюдением теоретизируемых технологий и продуктов развития общества, личности, трудовых отношений, определяющих соответствия достижений в конкретно-деятельностном и контекстно-историческом выборе;

- модели теоретизации составляющих карьеры в структуре возможностей и непрерывности продуктивного самовыражения личности [6] позволяют выделять и уточнять в согласовании социально перспективных и личностно детализированных изменений все составляющие целостной научно-педагогической деятельности в системе непрерывного образования и профессионально-трудовых отношений;

- профессионализм как универсальный конструкт самоорганизации качества профессионального становления и развития личности в труде [7] раскрывает универсальность решения задач развития (конструкт «хочу, могу, надо, есть») в подлинном смысле социально востребованных продуктов и технологий развития, самоорганизации, жизнеобеспечения и пр.;

- целостность и всесторонность анализа качества высшего образования и интеллектуальной собственности [8] определяют направленность и перспективность использования интегративных ресурсов и продуктов теоретизации и технологизации современного непрерывного образования через различные средства унификации целостного развития и самовыражения личности, к такого рода формам и видам, продуктам и ресурсам научной теоретизации можно отнести патентно-техническую культуру личности [9], культуру профессиональной деятельности [10], культуру самостоятельной работы личности [11]; востребованность всех составляющих научного поиска может быть раскрыта на примере создания инновационных решений задач возрастосообразного и профессионального развития личности [12], основы которых определяются через признание и соблюдение условий нормального распределения способностей и здоровья, позволяют учитывать персонифицированный потенциал обучающегося в выделенной плоскости самореализации и самоактуализации;

- педагогическое моделирование, теоретизация, технологизация и возможности профессионально-педагогической деятельности [13–17] отражают в единстве целостность научного поиска и реализуемость идей непрерывного образования через

успешно и продуктивно выделяемые направления и основы возрастосообразного развития и перспективно-целевого, социально стимулируемого становления личности в деятельности и общении;

– успешность личности [18] отражает универсальность идей и подходов к проблеме персонификации и всестороннему развитию личности с учётом потребностей, возможностей и перспектив развития общества и антропологически обусловленных изменений;

– поддержка [19–21] как продукт и решение задач обеспечения качества основ и ценностей гуманизма, креативности и продуктивности может быть выделена и системно использована в процессе теоретизации проблем культуры выбора профессии и карьеры личности в контексте возрастосообразного развития и формирования потребностей в наивысших достижениях в профессиональном становлении и перспективном выборе направленности развития.

Постановка задачи. Перспективность уточнения целеполагания и унификации идей развития позволяют выделить целью работы возможность изучения, уточнения и обобщения теоретизируемого знания по проблемам культуры выбора профессии и карьеры личности в контексте корректного отображения условий научного поиска и научной теоретизации продуктов и составляющих возрастосообразного развития личности, формирования потребностей в наивысших достижениях в профессиональном становлении и перспективном выборе моделей и технологий развития и управления качеством развития личности.

Методика и методология исследования. Возможность осуществления научного поиска и научной теоретизации определена через признание правомочным использование методов научного исследования (анализ, синтез, аналогия, обобщение, сравнение, сопоставление, уточнение, моделирование, перенос, наблюдение, эксперимент, статистическая обработка данных), выделение базовым конструктом самоорганизации успешности развития личности и системности функционирования социально ориентированной среды модели и условий нормального распределения способностей и здоровья обучающихся системы непрерывного образования (адаптивно-продуктивный, репродуктивно-продуктивный, креативно-продуктивный тип постановки и решения задач возрастосообразного развития личности).

Результаты. Культура выбора профессии и карьера личности в системе непрерывного образования определяются объективно выделяемыми составляющими научного поиска и научно-педагогической деятельности, направленными на обеспечение качества развития личности

и общества в уникальных связях и выстраиваемых отношениях.

Представим понятие культуры выбора профессии в разных смыслах.

Широкий смысл: система регламентированных в обществе приоритетов, определяющая наиболее целесообразные решения задач профессионального самоопределения личности в модели образования и культуры, основы которых гарантируют наиболее удачное построение будущей системы саморазвития, самоактуализации, карьеры и самосохранения в поле теоретизируемых и реализуемых основ возрастосообразной деятельности личности.

Узкий смысл: процесс многомерного анализа и уточнения качества теоретизируемых составляющих выбора наиболее успешного пути становления через профессиональную деятельность, гарантией качества в выделенном процессе определяется синхронность, точность, объективность, своевременность учета совокупности составляющих развития «хочу, могу, надо, есть» или реализуемых основ становления «хочу, могу, делаю, получаю» в контекстно и возрастосообразно зависимых, пространственно-временных ограничениях и требованиях, определяющих и регламентирующих направленность, успешность, конкурентоспособность, перспективность оптимизации качества и пр.

Локальный смысл: процедура и механизм уточнения возможностей интегрированного решения задач «хочу, могу, надо, есть» или «хочу, могу, делаю, получаю», корректность и согласованность составляющих которых раскрывают новые возможности возрастосообразной деятельности в профессиональной ориентации личности.

Системно-деятельностный смысл: технология гарантированного решения задач «хочу, могу, надо, есть» и/или «хочу, могу, делаю, получаю», раскрывающая универсальность профессионального самоопределения личности в системе отношений и норм развития личности и общества, предопределяющих формирование ценностей продуктивности, креативности, конкурентоспособности, гибкости и прочих составляющих системного решения задач возрастосообразного развития и самоактуализации, сотрудничества и самовыражения.

Адаптивно-продуктивный смысл: конструкт уровня уточнения качества профессионального самоопределения личности, раскрывающий воспроизводимость цикла адаптивно-продуктивного обучения и адаптивно-продуктивного развития личности через систему уточняемых условий развития в контексте противоречий «хочу, могу, надо, есть» и/или «хочу, могу, делаю, получаю», воспроизводимость уровня деятельности и согласованная корректность самоорганизации в которых определяют в выделенной задаче наивысшие результаты в профессиональном самоопределении и дальнейшей выстраиваемой карьере личности.

Репродуктивно-продуктивный смысл: конструкт и ресурс уровневого уточнения качества профессионального самоопределения личности, раскрывающий воспроизводимость цикла репродуктивно-продуктивного обучения и репродуктивно-продуктивного развития личности через систему уточняемых противоречий «хочу, могу, надо, есть» и/или «хочу, могу, делаю, получаю», обеспечивающих наивысшие результаты в профессиональном самоопределении и дальнейшей выстраиваемой карьере личности согласно нормам репродуктивно-продуктивного становления личности.

Креативно-продуктивный смысл: конструкт и механизм оптимизации возможностей уровневого уточнения качества профессионального самоопределения личности, раскрывающий воспроизводимость цикла креативно-продуктивного обучения и креативно-продуктивного развития личности через систему уточняемых условий развития в контексте используемых противоречий «хочу, могу, надо, есть» и/или «хочу, могу, делаю, получаю», системно трансформирующих основы продуктивности в выделенной плоскости креативного способа оптимизации и обновления задач научного поиска и персонифицированного профессионального самоопределения и самоактуализации личности.

Представим понятие культуры личности в разных смыслах.

Широкий смысл: система и гарантированная гуманистически целесообразной средой модель успешного продвижения по возрастосообразно реализуемой деятельности личности, согласованно регламентирующая вариативные возможности создания новых продуктов развития и самоутверждения через выделенное направление поиска и самоактуализации.

Узкий смысл: процесс многомерного анализа качества и перспективности продвижения по возрастосообразно уточняемой иерархии достижений личности, по которым отображается успешность личности и ее востребованность в обществе.

Локальный смысл: ситуативно уточняемая модель и антологически обусловленная ценность, уточняющая продуктивное и успешное решение задач достижения личностью нависших показателей качества и результативности возрастосообразной деятельности, социальное и профессиональное уточнение которых определяются в конструктах противоречий «хочу, могу, надо, есть» и/или «хочу, могу, делаю, получаю», гарантией качества реализации идей развития в которых является модель пространственно-временных и персонифицировано-коллективных предпочтений и ограничений.

Системно-деятельностный смысл: функционально-технологическая характеристика и продукт подлинности продуктивного становления личности

в модели современной деятельности и общения, корректность которых обусловлена профессиональным полем решений выделяемых проблем и уровнем, возрастосообразно-деятельностным развитием личности в выбранной профессиональной деятельности.

Адаптивно-продуктивный смысл: способ реализации основ успешного достижения личностью выстроенных перспектив, особенности которых согласуются с нормами культуры, науки, деятельности и общения в гуманистически целесообразном развитии и становлении личности, основа данной практики определяется переходом от адаптивного обучения к продуктивному, от адаптивного типа управления качеством достижений личности к продуктивному и пр.

Репродуктивно-продуктивный смысл: продукт эволюции антропологически обусловленных отношений и ноосферно выстраиваемых приоритетов развития личности и общества, определяющий качество и универсальность продуктивности и успешности личности в выделенной плоскости выстраиваемых отношений, приоритетов, способов оценки результативности (рейтинг, разрядность, звание, квалификация и пр.), перспективности реализации идей возрастосообразного развития личности в социально и профессионально теоретизируемой и реализуемой деятельности и общении.

Креативно-продуктивный смысл: механизм и технология выбора перспективно и акмеологически целесообразных решений задач уровневого становления и самоутверждения личности в плоскости теоретизируемых отношений и регламентируемых возрастосообразных практик самоактуализации через профессию, образование, досуг и пр.

Каждое из выделенных выше определений определяет направленность теоретизации и решения задач развития личности, в этой практике широкий, узкий и локальный смыслы раскрывают направленность трансляции смыслов научного поиска и научной теоретизации в русле идей классической педагогики; системно-деятельностный смысл чаще всего используется для научного поиска и научной теоретизации в модели среднего общего образования; адаптивно-продуктивный смысл, классический или репродуктивно-продуктивный, креативно-продуктивный смыслы определяются в модели современного учета нормального распределения способностей и здоровья обучающихся с перспективой признания идей и смыслов создания гуманистически целесообразной среды и продуктивно уточняемых отношений и технологий самоорганизации успешности личности в продуктивной деятельности.

Модели связи культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования можно определить в следующих конструктах: базовая модель, унифицированная

модель, персонифицированная модель, инновационная модель.

Функции реализации идей возрастосообразного развития личности в контексте интеграции идей культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования – основные задачи, системно раскрывающие целостность и многомерность идей возрастосообразного развития личности в контексте интеграции идей культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования:

- функция наукообразности, системности, перспективности теоретизации и реализации основ интеграции идей культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования;

- функция объективизации и унификации идей управления качеством возрастосообразного развития личности в модели деятельности и учета составляющих идей и теорий современной профориентологии;

- функция непрерывности и согласованности, гуманизма и продуктивности, уникальности и персонификации развития личности и ее уникальной целесообразности и востребованности в плоскости уточнения идей культуры выбора профессии и карьеры личности;

- функция гибкости, точности, своевременности, цикличности, достоверности, объективности, успешности, воспроизводимости и технологичности построения возрастосообразного развития личности в контексте интеграции идей культуры выбора профессии и карьеры личности;

- функция здоровьесбережения, психорелаксации и использования основ психокоррекции в саморегуляции и оптимальном решении задач и проблем возрастосообразного развития личности в контексте интеграции идей культуры выбора профессии и карьеры личности и пр.

Принципы реализации идей возрастосообразного развития личности в контексте интеграции идей культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования – основные положения, системно раскрывающие способы и приоритеты формирования ценностей и идей возрастосообразного развития личности в контексте интеграции идей культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования:

- принцип научности, свободы, ответственности и учета идей возрастосообразного развития личности;

- принцип направленности трансляции смыслов профессиональной ориентации, выбора профессии и построения карьеры личности;

- принцип корректности, точности, объективности, своевременности, соответствия цели

и результативности решения проблем реализации идей возрастосообразного развития личности в контексте интеграции идей культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования;

- принцип управляемости и согласованности в уровне выбора перспектив и условий продуктивного решения задач развития личности;

- принцип ценностно-смысловой и процессуально-функциональной гибкости в уточнении возможностей возрастосообразного развития личности и технологизации идей культуры выбора профессии и карьеры личности;

- принцип вариативности и вариабельности моделей возрастосообразного развития личности в контексте интеграции идей культуры выбора профессии и карьеры личности;

- принцип непрерывности современного образования как гранта стабильности и успешности реализации идей гуманизма через условия и технологии самоорганизации качества достижений личности и стимулирования к достижениям личности, создающим условия для целостного становления и самоактуализации.

Методы реализации идей возрастосообразного развития личности в контексте интеграции идей культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования – основные пути и способы реализации идей возрастосообразного развития личности в контексте интеграции идей культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования.

Методы реализации идей возрастосообразного развития личности в контексте интеграции идей культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования будут определяться и уточняться в соответствии с выделенными выше моделями связи культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования (базовая, унифицированная, персонифицированная и инновационная).

Технологии реализации идей возрастосообразного развития личности в контексте интеграции идей культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования – совокупность средств и методов, определяющих через реализацию цели возрастосообразного развития личности в контексте интеграции идей культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования возможность обеспечения высоких показателей развития и достижений личности и общества.

Возможности моделирования технологий реализации идей возрастосообразного развития личности в контексте интеграции идей культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования могут быть раскрыты

через научное обоснование и теоретизацию перспективности использования уровневых решений задач возрастосообразного развития личности, особенности которых могут быть определены через универсальные возможности проектирования, моделирования и реализации педагогических технологий. Перспективность разработки технологий реализации идей возрастосообразного развития личности в контексте интеграции идей культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования может быть использована на различных ступенях получаемого образования в системе СПО, ВО и ДПО.

Педагогические условия обеспечения качества интеграции идей культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования – совокупность педагогически целесообразных основ и реализуемых решений задач и проблем обеспечения качества интеграции идей культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования:

- учет основ нормального распределения способностей и здоровья при смысловом акцентировании внимания на проблемах построения образования в интересах человека и государства;
- обеспечение надлежащего уровня профессионализма в решении задач интеграции идей культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования;
- линейное и нелинейное (уровневое) построение основ реализации идей возрастосообразного развития личности и корректности позиционирования смыслов формирования культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования;
- разработка нового и уточнение перспективно и эффективно используемого программного обе-

спечения профессионального самоопределения личности, уточнения возможностей выбора профессии и целостного учета возможностей управления качеством моделирования и реализации идей карьеры личности в системе непрерывного образования;

- стимулирование активности личности к поиску оптимального решения задач развития и управления качеством достижений;
- создание частных и государственных структур, фасилитирующих в возрастосообразном развитии личности возможность оптимального выбора будущей профессии и построения карьеры;
- цикличность и технологичность уточнения и измерения составляющих качества интеграции идей культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования.

Выводы (заключение). Культура выбора профессии определяет множество моделей и связей, раскрывающих уникальность и целостность трансляции смыслов развития личности в системе социально, профессионально и персонифицированно ориентированных отношений, качество и направленность которых определяются следствием теоретизации задач и проблем развития личности в антропологически целесообразных средах.

Культура выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования в будущих работах будет уточнена на уровне измерения составляющих возрастосообразного развития личности (мониторинг направленности формирования идей выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования), продуктивности и перспективности реализации идей непрерывного образования на ступенях СПО ВО, СПО ДПО, ВО ДПО.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астахова Н. А. Аксиологические основания модернизации современного отечественного образования // Непрерывное образование. 2014. № 3. С. 54–56.
2. Черных С. И. Субъективный фактор в развитии образовательного пространства: изменение функционала // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования. 2020. № 2. С. 12–15.
3. Ганченкова М. Г., Задорожнюк И. Е., Калашник В. М. Научно-технологическая карьера в исследовательском университете // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 108–113.
4. Кишиков Р. В., Климова Е. М. Профессиональная карьера как предмет исследования в психологии // Человеческий капитал. 2019. № 6-2. С. 153–158.
5. Ильиных С. А., Бычкова М. М. Профессиональная карьера в гендерном измерении // Теория и практика общественного развития. 2018. № 4. С. 22–26.
6. Tkachenko E. V., Manko N. N., Shteinberg V. E. Information age trends: logical-semantic modelling data visualisation in the educational space // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2017. Vol. 28. P. 563–576.
7. Коновалов С. В., Козырев Н. А., Козырева О. А. Профессионализм личности как универсальная категория современного образования // Бизнес. Образование. Право. 2019. № 2. С. 334–343. DOI: 10.25683/VOLBI.2019.47.203.
8. Казанцев К. Ю., Черных С. И. Высшее образование и наука России на рынке интеллектуальной собственности // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 12. С. 53–65.

9. Козырев Н. А., Козырева О. А. Теоретико-эмпирическое обоснование связи формирования культуры самостоятельной работы личности и патентно-технической культуры личности в системе непрерывного образования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2020. № 1. С. 194–208.

10. Маринич Н. В., Козырев Н. А., Шевченко Р. А. Культура профессиональной деятельности личности: детерминанты и модели // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2018. № 4. С. 11–19.

11. Кошелев А. А., Быкова А. А., Козырева О. А. Проблемы и перспективы формирования культуры самостоятельной работы обучающегося образовательной организации // Вестник РМАТ. 2020. № 4. С. 104–108.

12. Шевченко Р. А. Тренажер для обучения сварщиков в модели непрерывного образования // European Social Science Journal. 2018. № 4. С. 296–305.

13. Козырева О. А. Теоретизация в профессиональной деятельности учителя и научно-педагогического работника // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2021. Т. 7, № 2. С. 66–81.

14. Козырева О. А. Теоретизация и моделирование педагогических условий в профессиональной деятельности научно-педагогического работника // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9, № 1. С. 3.

15. Козырева О. А. Теоретизация и педагогическое моделирование в профессиональной деятельности учителя и научно-педагогического работника // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 3. С. 86–98.

16. Юрьев А. Б., Козырев Н. А., Козырева О. А. Основы сопоставительного анализа в контексте использования дидактической и научной теоретизации // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2021. № 1. С. 200–211.

17. Юрьев А. Б., Козырев Н. А., Козырева О. А. Теоретизация и технологизация как процессы, ресурсы и продукты современного образования и педагогической науки // Вестник РМАТ. 2021. № 1. С. 85–89.

18. Балицкая Н. В., Козырев Н. А., Козырева О. А. Теоретизация успешности продуктивного становления личности в системе непрерывного образования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2020. № 3. С. 130–142.

19. Козырев Н. А., Юрьев А. Б., Шиббаева Н. Н. Профессиональная поддержка педагогов в системе непрерывного образования и профессионально-трудовых отношений // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2021. № 1. С. 70–78.

20. Юрьев А. Б., Фастыковский А. Р., Козырев Н. А. Профессиональная поддержка личности как метод и технология современного непрерывного образования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2021. № 2. С. 204–213.

21. Фастыковский А. Р., Козырев Н. А., Козырева О. А. Проектная деятельность обучающегося в системе непрерывного образования: направления и перспективы // Вестник РМАТ. 2021. № 2. С. 59–63.

REFERENCES

1. Astashova N. A. Axiological foundations of modernization of modern domestic education. *Continuous education*, 2014, no. 3, pp. 54–56. (In Russ.).

2. Chernykh S. I. Subjective factor in the development of educational space: functional change. *Philosophical, sociological and psychological-pedagogical problems of modern education*, 2020, no. 2, pp. 12–15. (In Russ.).

3. Ganchenkova M. G., Zadorozhnyuk I. E., Kalashnik V. M. Scientific and technological career at a research university. *Higher education in Russia*, 2017, no. 6, pp. 108–113. (In Russ.).

4. Kishikov R. V., Klimova E. M. Professional career as a subject of research in psychology. *Human capital*, 2019, no. 6-2, pp. 153–158. (In Russ.).

5. Ilinykh S. A., Bychkova M. M. Professional career in the gender dimension. *Theory and practice of social development*, 2018, no. 4, pp. 22–26. (In Russ.).

6. Tkachenko E. V., Manko N. N., Shteinberg V. E. Information age trends: logical-semantic modeling data visualization in the educational space. *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences*, 2017, vol. 28, pp. 563–576.

7. Konovalov S. V., Kozyrev N. A., Kozyreva O. A. Personal professionalism as a universal category of modern

education. *Business. Education. Right*, 2019, no. 2, pp. 334–343. DOI: 10.25683 / VOLBI.2019.47.203. (In Russ.).

8. Kazantsev K. Yu., Chernykh S. I. Higher education and science in Russia on the intellectual property market. *Higher education in Russia*, 2019, vol. 28, no. 12, pp. 53–65. (In Russ.).

9. Kozyrev N. A., Kozyreva O. A. Theoretical and empirical substantiation of the connection between the formation of a culture of independent work of an individual and a patent-technical culture of an individual in the system of continuous education. *Bulletin of North Caucasus Federal University*, 2020, no. 1, pp. 194–208. (In Russ.).

10. Marynich N. V., Kozyrev N. A., Shevchenko R. A. The culture of a person's professional activity: determinants and models. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, 2018, no. 4, pp. 11–19. (In Russ.).

11. Koshelev A. A., Bykova A. A., Kozyreva O. A. Problems and prospects for the formation of a culture of independent work of a student educational organization. *Bulletin of Russian International Academy of Tourism*, 2020, no. 4, pp. 104–108. (In Russ.).

12. Shevchenko R. A. Simulator for training welders in a lifelong learning model. *European Social Science Journal*, 2018, no. 4, pp. 296–305. (In Russ.).

13. Kozyreva O. A. Theorization in the professional activity of a teacher and a scientific-pedagogical worker. *Scientific notes of V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology*, 2021, vol. 7, no. 2, pp. 66–81. (In Russ.).

14. Kozyreva O. A. Theorization and modeling of pedagogical conditions in the professional activity of a scientific and pedagogical worker. *Bulletin of Minin University*, 2021, vol. 9, no. 1, art. 3, pp. 1–21. (In Russ.).

15. Kozyreva O. A. Theorization and pedagogical modeling in the professional activity of a teacher and a scientific and pedagogical worker. *Scientific and pedagogical review*, 2021, no. 3, pp. 86–98. (In Russ.).

16. Yuriev A. B., Kozyrev N. A., Kozyreva O. A. Fundamentals of comparative analysis in the context of the use of didactic and scientific theorization. *Bulletin of North Caucasus Federal University*, 2021, no. 1, pp. 200–211. (In Russ.).

17. Yuriev A. B., Kozyrev N. A., Kozyreva O. A. Theorization and technologization as processes, resources and products of modern education and pedagogical science. *Bulletin of Russian International Academy of Tourism*, 2021, no. 1, pp. 85–89. (In Russ.).

18. Balitskaya N. V., Kozyrev N. A., Kozyreva O. A. Theorization of the success of the productive formation of an individual in the system of continuous education. *Bulletin of North Caucasus Federal University*, 2020, no. 3, pp. 130–142. (In Russ.).

19. Kozyrev N. A., Yuriev A. B., Shibaeva N. N. Professional support of teachers in the system of continuing education and professional labor relations. *Bulletin of M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University*, 2021, no. 1, pp. 70–78. (In Russ.).

20. Yuriev A. B., Fastyskovsky A. R., Kozyrev N. A. Professional support of the individual as a method and technology of modern continuous education. *Bulletin of North Caucasus Federal University*, 2021, no. 2, pp. 204–213. (In Russ.).

21. Fastyskovsky A. R., Kozyrev N. A., Kozyreva O. A. Project activity of a student in the system of lifelong education: directions and prospects. *Bulletin of Russian International Academy of Tourism*, 2021, no. 2, pp. 59–63. (In Russ.).

Информация об авторах

Петров Олег Евгеньевич – директор, Региональный учебный консультационно-методический центр профориентации и содействия трудоустройству выпускников «Карьера», Сибирский государственный индустриальный университет (Российская Федерация, 654007, г. Новокузнецк, ул. Кирова, 42, e-mail: petrov_oe@sibsiu.ru).

Юрьев Алексей Борисович – доктор технических наук, доцент, ректор, Сибирский государственный индустриальный университет (Российская Федерация, 654007, г. Новокузнецк, ул. Кирова, 42, e-mail: yurjev-ab@yandex.ru).

Козырева Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, Сибирский государственный индустриальный университет (Российская Федерация, 654007, г. Новокузнецк, ул. Кирова, 42, e-mail: kozireva-oa@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 17.07.2021

После доработки 11.02.2022

Принята к публикации 18.02.2022

Information about the authors

Oleg E. Petrov – Director, Regional Educational Consulting and Methodological Center for Career Guidance and Employment Assistance for Graduates “Career”, Siberian State Industrial University (42, Kirova St., Novokuznetsk, 654007, Russian Federation, e-mail: petrov_oe@sibsiu.ru).

Alexey B. Yuriev – Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, Rector, Siberian State Industrial University (42, Kirova St., Novokuznetsk, 654007, Russian Federation, e-mail: yurjev-ab@yandex.ru).

Olga A. Kozyreva – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Siberian State Industrial University (42, Kirova Str., Novokuznetsk, 654007, Russian Federation, e-mail: kozireva-oa@yandex.ru).

The paper was submitted 17.07.2021

Received after reworking 11.02.2022

Accepted for publication 18.02.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-10

УДК 37.013/355.232.6

Оригинальная научная статья

Принципы экологического менеджмента как основа формирования культуры рационального использования ресурсов

О. В. Селезнева

*Военная академия материально-технического обеспечения
им. генерала армии А. В. Хрулева
Омск, Российская Федерация
e-mail: olse155@ya.ru*

И. З. Кузьяев

*Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации
Пермь, Российская Федерация
e-mail: ptown1092019@mail.ru*

Л. А. Пастухова

*Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации
Пермь, Российская Федерация
e-mail: lap4260@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* Выполненный анализ причин экологических правонарушений со стороны военнослужащих в части нарушения требований природоохранного законодательства позволяет утверждать, что умение осуществлять организационно-управленческие и производственно-технические мероприятия по рациональному использованию ресурсов должно формироваться в процессе обучения в военном вузе. Актуальность работы связана с недостаточной реализацией дидактического принципа связи теоретических основ военной экологии, преподаваемой в вузе, и практических ситуаций войсковой службы, требующих осуществления мероприятий по обеспечению экологической безопасности. *Постановка задачи.* В связи с этим возникает необходимость совершенствования методики обучения прикладным аспектам военной экологии в вопросах управления природоресурсными и природоохранными отношениями путем формирования экологической составляющей военно-ориентированных профессиональных компетенций. Цели исследования – разработать и представить методический подход к формированию у курсантов системы обобщенных знаний и умений как основы экологической составляющей военно-ориентированных профессиональных компетенций в части проведения мероприятий рационального использования. Достижение поставленных целей возможно на основе реализации принципов экологического менеджмента и психолого-педагогических основ экологизации профессионального образования. Ожидаемый результат внедрения методики – повышение культуры рационального природопользования. *Методика и методология исследования.* При подготовке статьи использованы методы обобщения (педагогического опыта и опыта военных специалистов), моделирования в ходе определения образовательных стратегий, проведен педагогический эксперимент, включающий проверку сформированности когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов культуры рационального использования ресурсов. *Результаты.* В статье определены составляющие культуры рационального использования ресурсов, лежащие в основе формируемых компетенций; представлена модель реализации принципов экологического менеджмента на примере формирования способов рационального использования водных ресурсов; приведены примеры реализации содержательно-деятельностных связей в образовательном процессе военного вуза; обоснованы критерии и представлены формулировки заданий для проведения оценки качества достижения образовательного результата; описаны результаты первого года внедрения методики в образовательную практику. *Выводы.* Материалы статьи могут представлять интерес как для научно-педагогических сотрудников военных вузов, так и для аспирантов, магистрантов, обучающихся по педагогическим специальностям.

Ключевые слова: экологический менеджмент, экологическое образование, военное образование, военная экология, методика обучения экологии

Для цитирования: Селезнева О. В., Кузьяев И. З., Пастухова Л. А. Принципы экологического менеджмента как основа формирования культуры рационального использования ресурсов // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, № 1. С. 77–87. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-10>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-10

Full Article

Principles of environmental management as a basis for the formation of a culture of rational use of resources

Selezneva, O. V.

Military Academy of Logistical Support “General of the Army A.V. Khrulyov”

Omsk, Russian Federation

e-mail: olse155@ya.ru

Kuzyaev, I. Z.

Perm Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation

Perm, Russian Federation

e-mail: ptown1092019@mail.ru

Pastukhova, L. A.

Perm Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation

Perm, Russian Federation

e-mail: lap4260@mail.ru

Abstract. Introduction. The analysis of the causes of environmental offenses on the part of military personnel in terms of violating the requirements of environmental legislation allows us to assert that the ability to perform organizational, managerial, production and technical measures for the rational use of resources should be formed during training at a military university. The relevance of this work is associated with the insufficient implementation of the didactic principle of the connection between the theoretical foundations of military ecology taught at the university and practical situations of military service that require the implementation of measures to ensure environmental safety. **Problem statement.** In this regard, there is a need to improve the methods of teaching applied aspects of military ecology in the management of natural resource and environmental relations by forming the environmental component of military-oriented professional competencies. The purpose of this article is to develop and present a methodological approach to the formation of a system of generalized knowledge and skills among cadets as the basis of the environmental component of military-oriented professional competencies in terms of conducting rational use measures. The achievement of this goal is possible on the basis of the implementation of the principles of environmental management and the psychological and pedagogical foundations of the ecologization of professional education. The expected result of the implementation of the methodology is an increase in the rational nature management culture. **Methodology of the study.** During the preparation of the article methods of generalization (of pedagogical experience and experience of military specialists) and modeling in the course of determining educational strategies were used, and a pedagogical experiment was also conducted, including checking the formation of cognitive, affective and behavioral components of the culture of rational use of resources. **Results.** The article defines the components of the culture of rational use of resources that underlie the created competencies; presents a model for the implementation of the principles of environmental management on the example of the formation of methods of rational use of water resources; provides examples of the implementation of content-activity relationships in the educational process of a military university; justifies the criteria and presents the formulations of tasks for assessing the quality of achieving an educational result; describes the results of the first year of implementing the methodology in educational practice. **Conclusion.** The materials of the article may be of interest both for scientific and pedagogical staff of military universities, as well as for graduate students and undergraduates studying in pedagogical specialties.

Keywords: environmental management, environmental education, military education, military ecology, methods of teaching ecology

Citation: Selezneva, O. V., Kuzyaev, I. Z., Pastukhova, L. A. [Principles of environmental management as a basis for the formation of a culture of rational use of resources]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 1, pp. 77–87. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-10>

Введение. Вооруженные Силы Российской Федерации (ВС РФ) и другие войска, воинские формирования и органы являются одними из основных природопользователей страны, деятельность которых зачастую связана с негативным воздействием на окружающую среду вследствие значительного перерасхода потребляемых ресурсов и загрязнения природных объектов.

В настоящее время в контексте военного природопользования особую актуальность приобретают вопросы использования водных ресурсов. На запрос «*нарушение Водного кодекса Российской Федерации военными*» поисковая интернет-система «Яндекс» показывает 31 584 826 судебных актов привлечения к различным видам ответственности. В ходе детального рассмотрения первых 100 судебных решений установлено, что 22 % из них непосредственно вынесены в отношении воинских частей (организаций) и военнослужащих.

Основными нарушениями являются сброс неочищенных сточных вод в водные объекты; непредоставление в установленный законом срок сведений об объемах и качестве сброшенных стоков, результатах наблюдений за водными объектами и их водоохранными зонами, планах водоохранных мероприятий; осуществление движения в границах водоохраной зоны; самовольное занятие водного объекта или его части без документов, на основании которых возникает право пользования водным объектом или его частью; несоблюдении условий обеспечения свободного доступа граждан к водному объекту общего пользования и его береговой полосе, предусмотренных ч. 6 и 8 ст. 6 Водного кодекса Российской Федерации; несанкционированное хранение отходов; нарушение Правил рыболовства и т. д.

Обсуждение причин подобных правонарушений указывает на существующие *проблемы* в области:

- знания положений руководящих документов, алгоритмов выполнения мероприятий ОЭБ, регламентов взаимодействия между государственными и ведомственными органами управления природоохранной деятельностью, а также особенностей экологических обязанностей и зоны ответственности разных структур ВС РФ;

- осознания важности и значимости мероприятий обеспечения экологической безопасности (ОЭБ) всеми военнослужащими вне зависимости от ранга и занимаемой должности;

- проведения экологических мероприятий как обязательного элемента в системе функционирования всех видов и родов войск, а также на уровне взаимодействия войсковых подразделений.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что решение обозначенной проблемы лежит в области формирования экологической культуры военного социума в целом и культуры рационального использования ресурсов в частности.

Постановка задачи. Первоочередными задачами в вопросе формирования экологической культуры являются усовершенствование системы психолого-педагогического воздействия на экологическое сознание военнослужащих и формирование навыков осуществления экологических мероприятий в повседневной военной деятельности. Для этого должна быть разработана и внедрена в образовательный процесс методическая система военного экологического образования, одним из направлений которой выступает методика формирования культуры рационального использования ресурсов.

Поскольку наше исследование находится в области решения педагогических задач, считаем необходимым отметить, что показателем сформированности экологической культуры может служить экологическая компетентность [1]. В случае обучения курсантов по непрофильным с экологической точки зрения военным специальностям корректно говорить об экологической составляющей военно-ориентированных профессиональных компетенций [2].

Цели статьи – разработать и представить методике формирования у курсантов системы обобщенных знаний и умений как основы экологической составляющей военно-ориентированных профессиональных компетенций в части проведения мероприятий рационального использования водных ресурсов.

Для достижения поставленных целей в качестве методологической основы выбираем основополагающие принципы экологического менеджмента, поскольку идеологи использования экономических механизмов в регулировании природопользования уверяют: внедрение принципов экологического менеджмента в систему управления ВС РФ оптимизирует ее функционирование и повысит результативность мероприятий, связанных с охраной окружающей среды и рациональным использованием ресурсов [3–8]. Это вполне согласуется

с идеями интеграции экологического, социального и экономического образования в интересах устойчивого развития [9].

Гипотеза. Получение качественного образовательного результата возможно, если в основу методики обучения заложены принципы экологического менеджмента, предполагающие комплексное изучение:

- процесса организации рационального природопользования на уровне воинских частей, включая взаимодействие с государственными и ведомственными природоохранными органами;

- типов использования водных ресурсов с позиции «человек – техника – природа» при следующих видах негативного воздействия: загрязнение отходами военной деятельности (сбросы, захоронения); нарушение водных экосистем (гибель гидробионтов, ухудшение состояния водоемов и береговых линий), истощение (забор, изъятие, приведение в негодность);

- алгоритмов проведения мероприятий контроля за экологической безопасностью с целью предупреждения, снижения и/или полного исключения негативного воздействия; мониторинга фактического состояния водных объектов; оценки причиненных экологических ущербов; разработки и проведения восстановительных мероприятий.

Методика и методология исследования. Исследование проведено, исходя из следующих научных положений:

- природопользование как система включает в себя механизмы потребления, а также процедуры и механизмы ограничения и регламентации (Е. Н. Магарил, И. А. Скарабский, Т. Титенберг и др.);

- экологический менеджмент в ВС РФ, по сути, является системой экологического управления природоресурсными и природоохранными отношениями (О. В. Григорьева, А. В. Макаров, Р. Л. Кашеев, Ю. А. Летучий и другие);

- рациональное использование водных ресурсов предполагает: а) учет особенностей функционирования военных экосистем как разновидности эколого-экономической системы; б) осознание всеми участниками процесса своих должностных обязанностей и ответственности в области охраны и рационального использования ресурсов; в) организацию мероприятий по всем направлениям ОЭБ ВС РФ (соблюдение нормативов качества, ресурсосбережение, очистка и восстановление); г) переход от планирования мероприятий к их практическому осуществлению; д) проведение в полном объеме всех мероприятий, но без дублирования на уровне разных служб; е) достижение максимального эффекта при использовании минимального количества средств (А. А. Владыкин, Г. А. Гершанок, А. Б. Штриков и др.);

- обучение основам рационального использования ресурсов на основе принципов экологического менеджмента включает формирование эколого-правовой грамотности; представлений об экономических основах рационального использования ресурсов; владение системой прогнозирования и проектирования, а также оценки воздействия на окружающую среду и состояния объектов экосистемы (В. В. Воробьева, Л. В. Моисеева, П. Ю. Потяев, А. Б., Штриков, Е. И. Федяк и другие);

- формирование экологической культуры личности как ее интегративного свойства, позволяющего не только объяснять закономерности и взаимосвязи в окружающем мире, прогнозировать последствия своей профессиональной деятельности с точки зрения биосферных процессов, но и определять регулятивы поведения, опираясь на новое понимание гуманизма и ценностно-интегративный компонент функциональной грамотности (С. В. Алексеев, В. Е. Борейко, С. Н. Глазачев, Е. Н. Дзятковская, А. Н. Захлебный и др.).

Результаты. На теоретическом этапе исследования изучен и обобщен опыт военных специалистов, экологов, научно-педагогических сотрудников военных вузов в части:

- управления мероприятиями ОЭБ в ВС РФ [3; 6; 10; 13];

- решения проблемы водоснабжения для нужд МО РФ [11–13];

- формирования экологической культуры военнослужащих и экологизации военного образования [14–20].

Это позволило построить модель реализации принципов экологического менеджмента при формировании культуры рационального использования водных ресурсов (рис. 1).

Разработанная модель определила образовательные стратегии в направлении выбора содержания для подготовки курсантов и характера организации учебно-познавательной деятельности. Так, подготовить курсанта, способного в будущей военно-профессиональной деятельности к осуществлению мероприятий по рациональному использованию ресурсов (в частности водных) в рамках своего должностного предназначения, возможно при условии:

- 1) изучения специализированных нормативно-правовых актов международного, федерального и ведомственного уровней, развития эколого-правовой осознанности [21];

- 2) формирования умения осуществлять организационно-плановые и производственно-технические мероприятия в области ОЭБ военной деятельности в частности: а) при использовании водных ресурсов по предназначению в объемах, предусмотренных лимитами водопотребления; б) при очистке и восстановлении водных объектов в зоне должностной ответственности;

Модель реализации принципов экологического менеджмента на примере формирования способов рационального использования водных ресурсов

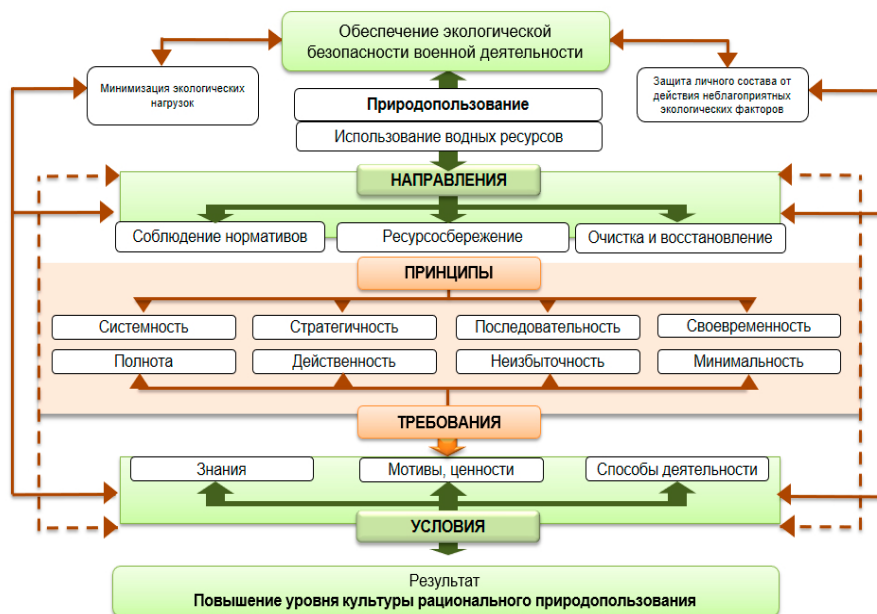


Рис. 1. Модель реализации принципов экологического менеджмента на примере формирования способов рационального использования водных ресурсов
 Fig. 1. Model of implementation of environmental management the principles on the example of the formation of methods of rational use of water resources

3) гармоничного развития когнитивной, эмоционально-ценностной и поведенческой составляющих экологичности курсантов (рис. 2);

4) поэтапного формирования экологических действий с последующей их интеграцией в военно-ориентированные профессиональные компетенции (ВПК) путем реализации преемственных связей по горизонтальным (в рамках подготовки выпускника по определенной военной специальности) и вертикальным (формирование навыков взаимодействия с военными подразделениями смежных специальностей) траекториям и содержательно-деятельностных связей экологии с дисциплинами

профиля и специализации при обязательном применении их в мероприятиях военной службы (табл. 1).

Для оценки результативности разработанной методики использованы следующие критерии и разработаны задания [21; 22].

1. Проявление когнитивной составляющей.

1.1. Полнота сформированности экологических умений.

Задание 1. Перечислите этапы ликвидации проливов горюче-смазочных материалов (ГСМ) на поверхность воды. По возможности укажите: а) признаки, по которым обнаруживается наличие ГСМ в воде; б) виды военной деятельности,



Рис. 2. Составляющие культуры рационального использования ресурсов
 Fig. 2. Components of the culture of rational use of resources

Таблица 1. Примеры реализации содержательно-деятельностных связей при формировании культуры рационального использования ресурсов

Table 1. Examples of the implementation of content-activity relations in the formation of a culture of rational use of resources

Уровни	Основное направление подготовки	Преемственные связи	Примеры образовательных целей на каждом уровне
Компонентный	Основы общей экологии	Циклы дисциплин: гуманитарный, социально-экономический, естественно-научный, математический	Изучение функционирования экологических систем, влияния факторов среды на человека; знакомство с основными принципами экологического менеджмента
			Формирование эмоционально-нравственных категорий, эколого-правового сознания, эколого-экономической грамотности, потребности в получении экологических знаний
Интегративный	Военная экология	Дисциплины и модули профессионального цикла и специализации	Изучение правовых основ военного природопользования; особенностей реализации принципов экологического менеджмента при организации ОЭБ в воинских частях; средств и методов защиты от воздействий опасных и вредных экологических факторов, возникающих в ходе военной службы
			Формирование умения осуществлять необходимый перечень мероприятий, основанных на экологических требованиях организации внутренней службы, а также перечне должностных и специальных обязанностей в повседневной деятельности; формирование экологических намерений
Функциональный	Мероприятия военной службы в период обучения в военном вузе	Военно-педагогическая, служебная, эксплуатационная	Проведение мероприятий по охране окружающей среды и рациональному природопользованию при несении военной службы в повседневной деятельности и в период боевой подготовки
	Научно-исследовательская деятельность курсантов	Дисциплины и модули профессионального цикла и специализации	Включение экологической составляющей в обоснование актуальности военно-научных разработок, а также оценка их результата с позиции экологической целесообразности и соблюдения принципов экологического менеджмента

в результате которых могут происходить проливы и утечки ГСМ в водные объекты; в) ответственных за мероприятия очистки и восстановления; г) в чем заключается вредное (опасное) действие нефтепродуктов, находящихся в водных объектах.

1.2. Способность к «переносу умений», действию в нестандартных (неоговоренных изучаемыми алгоритмами ситуациями).

Задание 2. Поясните, каким образом можно провести анализ качества воды из водоема и как в полевых условиях создать сооружение для очистки воды, пригодной для использования в технических целях. По возможности укажите: а) несколько

способов определения качества воды; б) несколько альтернативных способов очистки воды; в) ответственных за мероприятия подготовки воды, пригодной для использования в технических и питьевых целях; г) перечислите ситуации, в которых воинское подразделение может оказаться без источников водоснабжения.

1.3. Результативность решения задач, связанных с обеспечением экологической безопасности, но не связанных с профилем подготовки курсантов и должностным предназначением выпускника.

Задание 3. Нарисуйте «дерево функций», отображающее обязанности военнослужащих в области

военного природопользования, конкретизируя их частными примерами задач по рациональному использованию водных ресурсов. По возможности укажите: а) перечень руководящих документов, в которых отражены обязанности и функции должностных лиц в области военного природопользования; б) мероприятия в области военного природопользования, которые организуют и контролируют определенные должностные лица; в) типичные нарушения, которые могут происходить по линии каждого должностного лица; г) виды юридической ответственности за экологические правонарушения. Укажите случаи, известные вам из военной службы, когда должностные лица воинских частей привлекались к административной ответственности за невыполнение или халатное выполнение мероприятий ОЭБ.

2. Проявление аффективной составляющей.

Задание 4. Укажите не менее пяти экологических проблем, которые вызывают лично у вас наибольшую обеспокоенность. Перечень проблем должен быть связан с использованием водных ресурсов и/или состоянием водных объектов. В комментариях укажите, какие именно обстоятельства вызывают у вас беспокойство.

3. Проявление конативного (поведенческого) компонента.

Задание 5. Укажите перечень мероприятий экологической направленности, в которых вы принимали участие за последнее время. Перечень мероприятий (по возможности) должен включать примеры использования водных ресурсов и/или другие виды взаимодействия с водными объектами.

Диагностика сформированности экологической компетенции курсантов проведена на базе двух военных вузов. В опросе приняли участие 125 курсантов, обучающихся по специальности «Транспортные средства специального назначения».

Для удобства интерпретации результатов исследования выделены две экспериментальные группы: 1) ЭГ-1 – курсанты, обучавшиеся по традиционной методике (67 человек);

2) ЭГ-2 – курсанты, обучающиеся по разработанной методике (58 человек).

На первом этапе анализа результаты оценили по «полноте ответа»: приступил к выполнению и написал правильный ответ или приступил к выполнению и написал неправильный ответ, проигнорировал выполнение задания; оставил надпись «не знаю», «не изучали» (табл. 2).

Статистический анализ проведен с использованием непараметрического критерия Фишера. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что эмоционально-ценностное отношение к окружающей среде в исследуемых группах не зависит от выбранной методики обучения.

На втором этапе показатели, по которым выявлены значимые различия, подверглись детальному анализу. Нас интересовало, означает ли более высокая осведомленность курсантов ЭГ-2 сформированность когнитивного компонента экологической составляющей военно-ориентированных профессиональных компетенций или является следствием оперирования общими фразами, поскольку опрос проводился в момент изучения дисциплины и курсанты находились в соответствующем информационном поле. Для оценки сформированности когнитивного и конативного компонентов выбраны следующие критерии:

1) полнота решения задач по ликвидации проливов горюче-смазочных материалов на поверхность водоемов;

2) готовность к проведению анализа качества воды из водоема и созданию в полевых условиях сооружений для очистки воды, пригодной для использования в технических целях;

3) знание обязанностей военнослужащих в области военного природопользования, а также примеры частных задач по рациональному использованию водных ресурсов;

4) участие в экологических мероприятиях.

Для подтверждения статистической значимости результатов на этом этапе использован непараметрический U-критерий Манна – Уитни. Для этого

Таблица 2. Результаты выполнения заданий курсантами экспериментальных групп
 $(\phi^*_{\text{крит}}(0,01) = 2,31, \phi^*_{\text{крит}}(0,05) = 1,64)$

Table 2. Results of the tasks performed by cadets of experimental groups
 $(\phi^*_{\text{critical}}(0,01) = 2,31, \phi^*_{\text{critical}}(0,05) = 1,64)$

Критерий оценки	Доля участников, выполнивших задания		$\phi^*_{\text{эмп.}}$
	ЭГ-1	ЭГ-2	
Когнитивный	59,7 %	82,8 %	2,899
Аффективный	29,2 %	25,4 %	0,455
Конативный	67,2 %	28,4 %	4,499

из каждой группы случайным образом выбраны по 10 работ и проведено сравнение результатов с использованием критических показателей $U_{\text{крит}}(0,01) = 19$; $U_{\text{крит}}(0,05) = 27$.

По первому показателю (1) обнаружена статистически значимая разница в результатах ($U_{\text{эмп}} = 17,5$). Однако следует отметить, что, несмотря на приведенный более полный перечень этапов ликвидации, респонденты ЭГ-2 в 77,6 % случаев не раскрыли смысла, а ограничились общими формулировками.

По второму показателю (2) статистически значимой разницы в результатах не выявлено ($U_{\text{эмп}} = 41$). Однако курсанты ЭГ-1 в большинстве приведенных ответов высказались за фиксирование физических свойств воды, тогда как курсанты ЭГ-2 предлагали использовать методы приборной диагностики, указывая при этом, что навыками выполнения такого рода анализа владеют не в полной мере. В качестве средства для очистки воды привели название индивидуального средства обеззараживания воды (пантоцид).

По третьему показателю (3) выявлена статистически значимая разница в ответах курсантов ($U_{\text{эмп}} = 4$), что подтверждает роль специальных занятий по эколого-правовой подготовке и специальному изучению должностных обязанностей военнослужащих в области военного природопользованию.

По четвертому показателю (4) выявлена не только статистическая значимость ($U_{\text{эмп}} = 4,5$), но и значительная разница в приведенных формулировках мероприятий. Так, курсанты ЭК-1 связывали экологическую деятельность с областью санитарно-гигиенических процедур, тогда как курсанты ЭГ-2 указали мероприятия, связанные с парко-хозяйственной деятельностью в воинской части, но высказали затруднения с приведением примеров участия в экологических мероприятиях в социально-бытовой сфере жизни.

В рамках нашей статьи интересно обсудить выявленный в ходе анализа факт: курсанты ЭГ-1 в комментариях активно ссылались на то, что обсуждаемые виды деятельности не входят в перечень их должностных обязанностей и не являются предметом ответственности. Приведем типичный комментарий: «В случае пролива горюче-смазочных материалов на поверхность воды для проведения мероприятий по ликвидации нужно вызвать специалистов». Не менее примечательным является следующий комментарий: «Мы учим то, что в войсках нам никогда не пригодится». При этом курсанты ЭГ-2 легко приводили примеры взаимодействия между службами и подразделениями, указывая значимую роль командиров не только

в организации и проведении, но и, в первую очередь, в мотивации личного состава к осознанному отношению к осуществлению мероприятий ОЭБ и в частности к рациональному использованию водных ресурсов при проведении мероприятий по ремонту и обслуживанию техники, эксплуатации транспортных средств специального назначения, проведению парко-хозяйственных дней.

Выводы. Результаты проведенной проверки эффективности разработанной методики подтверждают полученные ранее данные [23; 24] и позволяют говорить о том, что повышение уровня культуры рационального использования ресурсов на основе реализации принципов экологического менеджмента возможно, если экологическое образование курсантов: 1) построено исходя из удовлетворения актуальных потребностей и мотивов обучающихся; 2) носит системный характер с ярко выраженной практической ориентацией; 3) осуществляется как в образовательном процессе на дисциплинах всех кафедр, так и при освоении навыков военной службы.

Научная новизна проведенного исследования заключается в разработке модели реализации принципов экологического менеджмента в методике обучения военной экологии с целью формирования культуры рационального использования ресурсов. Теоретическое значение состоит в описании методического подхода к реализации принципов экологического менеджмента при обучении в военном вузе. Практическое значение заключается в обмене методическим опытом и учебно-методическими материалами между преподавателями военных вузов, что дает возможность совершенствовать процесс экологической подготовки курсантов, обучающихся по разным военным специальностям.

Перспективными направлениями развития методического замысла настоящей статьи считаем разработку:

- системы учебных задач, направленных на формирование основ рационального использования ресурсов, используемых в военной деятельности, внедрение их в образовательный процесс при изучении дисциплины экологии и профильных дисциплин подготовки курсантов в военных вузах;
- курса лекций по основам экологического менеджмента для курсантов и слушателей военных учебных заведений МО РФ (институтов, академий);
- механизма обратной связи от командиров воинских частей в части оценки готовности выпускников военных вузов к мероприятиям ОЭБ, в том числе связанным с рациональным использованием водных ресурсов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Селезнева О. В. Экологическая компетентность в модели выпускника военного вуза // Мир образования – образование в мире. 2018. № 1. С. 81–89.
2. Селезнева О. В. Содержание курса экологии для обучения специалистов автотехнического обеспечения войск // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2018. № 2. С. 134–142.
3. Летучий Ю. А., Новиков А. В., Тимошук А. С., Шабалин П. В. Формирование эффективной системы управления обеспечением экологической безопасности деятельности вооруженных сил российской федерации // Труды Военно-космической академии имени А. Ф. Можайского. 2018. № 661. С. 74–81.
4. Шобонов С. А. Проблема формирования экологической ответственности военнослужащих // Известия Саратовского университета. 2009. Т 9. Серия: Философия. Психология. Педагогика, вып. 1. С. 118–120.
5. Летучий Ю. А. Оценивание экологического ущерба от деятельности Вооруженных сил в арктическом регионе // Труды Военно-космической академии имени А. Ф. Можайского. Санкт-Петербург, 2015. Вып. 649. С. 175–181.
6. Тощева Е. Ю., Кашеев Р. Л. Вопросы экологической безопасности в инновационной деятельности специалистов материально-технического обеспечения Вооруженных сил Российской Федерации // Актуальные проблемы военнo-научных исследований. 2020. № S8. С. 80–88.
7. Башлакова О. И. Проблемы развития экологического менеджмента в России // Актуальные проблемы социально-экономического развития России. 2019. № 2. С. 40–44.
8. Штриков А. Б. Роль экологического образования в обеспечении экологически безопасного экономического развития // Известия Самарского научного центра РАН. 2009. Т. 11, № 5. С. 541–544.
9. Алексеев С. В. Опыт непрерывного экологического образования в Санкт-Петербурге // Экология и жизнь. 1999. № 3. С. 24–25.
10. Приказ МО РФ от 14.09.2015 № 530 «Об утверждении положения об органах экологической безопасности Вооруженных Силах Российской Федерации» // КонсультантПлюс. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXR;n=683582#0016436916945525182> (дата обращения: 12.07.2021).
11. Пахомов В. И., Полищук А. П., Романчиков С. А. Роль воды в материальном обеспечении войск. Теория и практика. Санкт-Петербург : ВА МТО, 2014. 126 с.
12. Коновалов В. Б., Кириленко В. И., Саркисов С. В., Руднев И. М., Сорокин А. А. Организация водоснабжения российских войск в Сирийской Арабской Республике. Санкт-Петербург : ВИ(ИТ) ВА МТО, 2019. 158 с.
13. Воробьева В. В. Военная экология в структуре современной экологии // Военная мысль. 2012. № 4. С. 55–63.
14. Грачев И. И., Пономарева О. Н., Евдокимов О. В. Разработка учебных материалов высшей военной школы в соответствии с паспортом компетенции // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1, ч. 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19233> (дата обращения 03.07.2021).
15. Полякова О. О. Формирование профессионального мышления: проблема универсальной теоретической модели // Интеграция образования. 2003. № 2. С. 141–145.
16. Потяев П. Ю., Федак Е. И. Экологическая арктическая подготовка курсантов военных вузов: основные задачи и вопросы организации // Военный академический журнал. 2020. № 1. С. 131–134.
17. Петрусевич А. А., Жумаханов А. З. Педагогические условия формирования военно-профессионального опыта курсантов военного вуза // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 1. С. 78–85.
18. Пономарева О. Н., Целыковских А. А., Пятин М. А., Грачев И. И. Высшее образование: тестовые задания эколого-ориентированного содержания // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. 2016. № 2. С. 179–189.
19. Пономарева О. Н., Целыковских А. А., Васина О. Н., Грачев И. И. Контрольно-оценочные материалы эколого-ориентированного содержания образования в высшей военной школе // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. 2016. № 3. С. 220–228.
20. Пономарева О. Н., Васина О. Н., Смышляев М. В. Дидактические средства экологического содержания для развития критического мышления // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. 2017. № 3. С. 174–181.
21. Селезнева О. В. Методические аспекты изучения нормативно-правовой базы экологического обеспечения военной деятельности // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, № 2. С. 2802–2814.
22. Селезнева О. В. Оценка качества экологической подготовки военного специалиста в рамках образовательного процесса в вузе // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2019. № 1. С. 122–130.
23. Пастухова Л. А. Диагностика экологических компетенций у выпускников военных вузов // Армия и общество. 2012. № 2. С. 1–6.
24. Селезнева О. В., Мамаева Н. А., Аль-Ханини С. М. Результаты изучения обеспокоенности экологическими проблемами российских и иностранных военнослужащих // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 4. С. 39–42.

REFERENCES

1. Selezneva O. V. Ecological competence in the model of a military institution graduate. *World of education – education in the world*, 2018, no. 1, pp. 81–89. (In Russ.).
2. Selezneva O. V. The content of the ecology course to train specialists of automotive and technical support of troops. *Human science: humanitarian researches*, 2018, no. 2, pp. 134–142. (In Russ.).
3. Letuchy Yu. A., Novikov A. V., Timoshchuk A. S., Shabalin P. V. Forming an effective management system to ensure environmental safety of the activities of the armed forces of the Russian Federation. *Proceedings of A. F. Mozhaitsky Military Space Academy*, 2018, no. 661, pp. 74–81. (In Russ.).
4. Shobonov S. A. The problem of forming environmental responsibility of military personnel. *Bulletin of Saratov University*, 2009, vol. 9, no. 1, pp. 118–120. (In Russ.).
5. Letuchy Yu. A. Assessment of environmental damage from the activities of the Armed Forces in the Arctic region. *Proceedings of A. F. Mozhaitsky Military Space Academy*. Saint Petersburg, 2015, no. 649, pp. 175–181. (In Russ.).
6. Toshcheva E. Yu., Kashcheev R. L. Issues of environmental safety in the innovative activity of specialists of material and technical support of the Armed Forces of the Russian Federation. *Actual problems of military scientific research*, 2020, no. S8, pp. 80–88. (In Russ.).
7. Bashlakova O. I. Problems of development of ecological management in Russia. *Actual problems of socio-economic development of Russia*, 2019, no. 2, pp. 40–44. (In Russ.).
8. Shtrikov A. B. The role of environmental education in ensuring environmentally safe economic development. *Proceedings of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, 2009, vol. 11, no. 5, pp. 541–544. (In Russ.).
9. Alekseev S. V. Experience of continuous environmental education in St. Petersburg. *Ecology and life*, 1999, no. 3, pp. 24–25. (In Russ.).
10. Order of the Ministry of Defense of the Russian Federation no. 530 dated 14.09.2015 "On approval of the regulations on environmental safety bodies of the Armed Forces of the Russian Federation". *ConsultantPlus*. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=683582#0016436916945525182> (accessed 12.07.2021). (In Russ.).
11. Pakhomov V. I., Polishchuk A. P., Romanchikov S. A. *The role of water in the material support of troops. Theory and practice*. Saint Petersburg, VA MTO, 2014, 126 p. (In Russ.).
12. Kononov V. B., Kirilenko V. I., Sarkisov S. V., Rudnev I. M., Sorokin A. A. *Organization of water supply for Russian troops in the Syrian Arab Republic*. Saint Petersburg, VI(IT) VA MTO, 2019, 158 p. (In Russ.).
13. Vorobyova V. V. Military ecology in the structure of modern ecology. *Military thought*, 2012, no. 4, pp. 55–63. (In Russ.).
14. Grachev I. I., Ponomareva O. N., Evdokimov O. V. Development of educational materials of the higher military school in accordance with the passport of competence. *Modern problems of science and education*, 2015, no. 1, pt. 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19233> (accessed 03.07.2021). (In Russ.).
15. Polyakova O. O. Formation of professional thinking: the problem of a universal theoretical model. *Integration of education*, 2003, no. 2, pp. 141–145. (In Russ.).
16. Potyaev P. Yu., Fedak E. I. Ecological Arctic training of cadets of military universities: the main tasks and issues of organization. *Military academic journal*, 2020, no. 1, pp. 131–134. (In Russ.).
17. Petrusevich A. A., Zhumahanov A. Z. Pedagogical conditions for the formation of military-professional experience of the military institution cadets. *Siberian pedagogical journal*, 2018, no. 1, pp. 78–85. (In Russ.).
18. Ponomareva O. N., Tselykovskikh A. A., Pyatin V. A., Grachev I. I. Higher education: test tasks of the ecologically oriented content. *Proceedings of higher educational institutions. Volga region*, 2016, no. 2, pp. 179–189. (In Russ.).
19. Ponomareva O. N., Tselykovskikh A. A., Vasina O. N., Grachev I. I. Control and evaluation materials of the ecologically oriented content of education at higher military schools. *Proceedings of higher educational institutions. Volga region*, 2016, no. 3, pp. 220–228. (In Russ.).
20. Ponomareva O. N., Vasina O. N., Smyshlyaev M. V. Didactic means of ecological content for the development of critical thinking. *Proceedings of higher educational institutions. Volga region*, 2017, no. 3, pp. 174–181. (In Russ.).
21. Selezneva O. V. Methodological aspects of studying the regulatory and legal framework for environmental support of military activities. *Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 2, pp. 2802–2814. (In Russ.).
22. Selezneva O. V. Assessment of the quality of ecological training of a military specialist in the framework of the educational process at a university. *Human science: humanitarian researches*, 2019, no. 1, pp. 122–130. (In Russ.).
23. Pastukhova L. A. Diagnostics of environmental competencies among graduates of military universities. *Army and society*, 2012, no. 2, pp. 1–6. (In Russ.).
24. Selezneva O. V., Mamaeva N. A., Al-Hanini S. M. Results of studying concern about environmental problems of Russian and foreign servicemen. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2016, no. 4, pp. 39–42. (In Russ.).

Информация об авторах

Селезнева Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физико-математических дисциплин, Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулева, Омский автобронетанковый инженерный институт (Российская Федерация, 644020, г. Омск, пр. Карла Маркса, 84, e-mail: olse155@ya.ru).

Кузяев Илдар Зиннатович – адъюнкт адъюнктуры (очного и заочного обучения), факультета подготовки кадров высшей квалификации и дополнительного образования, Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации (Российская Федерация, 614112, г. Пермь, Гремячий Лог, 1, e-mail: ptown1092019@mail.ru).

Пастухова Лариса Анатольевна – доцент кафедры биологии кинологического факультета, Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации (Российская Федерация, 614112, г. Пермь, Гремячий Лог, 1, e-mail: lap4260@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 08.08.2021

После доработки 11.02.2022

Принята к публикации 18.02.2022

Information about the authors

Olga V. Selezneva – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical and Mathematical Disciplines, Military Academy of Logistical Support “General of the Army A.V. Khrulyov”, Omsk Tank-Automotive Engineering Institute (84, Karl Marx Ave., Omsk, 644046, Russian Federation, e-mail: olse155@ya.ru).

Ildar Z. Kuzyaev – Adjunct (Full-time and Correspondence Studies), Faculty of Training of Highly Qualified Personnel and Additional Education, Perm Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation (1, Gremyachy Log Str., Perm, 614112, Russian Federation, e-mail: ptown1092019@mail.ru).

Larisa A. Pastukhova – Associate Professor of the Department of Biology of the Cynological Faculty, Perm Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation (1, Gremyachy Log Str., Perm, 614112, Russian Federation, e-mail: lap4260@mail.ru).

The paper was submitted 08.08.2021

Received after reworking 11.02.2022

Accepted for publication 18.02.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-11

УДК 378.1+347+342.9

Оригинальная научная статья

Реформа государственной регламентации образовательной деятельности

И. Ю. Гольцяпина

*Омский государственный университет путей сообщения
Омск, Российская Федерация
e-mail: goltyapinaiu@mail.ru*

В. М. Филиппов

*Омский государственный университет путей сообщения
Омск, Российская Федерация
e-mail: fym-omgups@mail.ru*

Н. Я. Гарафутдинова

*Омский государственный университет путей сообщения
Омск, Российская Федерация
e-mail: natali_27omsk@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* Эффективная система государственной регламентации в области образования позволяет исключить избыточные административные ограничения или барьеры для образовательных организаций. Наличие государственной регламентации образовательной деятельности обусловлено публично-правовыми началами образовательного права и необходимостью обеспечения прав обучающихся. *Постановка задачи.* Наличие правовых неопределенностей, коррупциогенных факторов в механизме государственной регламентации образовательной деятельности приводит к негативным последствиям для образовательных организаций, препятствует выполнению государственных функций социальной направленности. Излишнее нормативно-правовое регулирование традиционно приводит к аннулированию эффекта государственного контроля. Процесс смены ФГОС облегчает бремя обязанностей образовательных организаций, поскольку расширяется объем предоставляемых правомочий при разработке образовательной программы, однако увеличение объема диспозитивности приводит к проблемам проверок соблюдения требований к качеству, поскольку становится затруднительным аргументировать факт нарушения. *Методика и методология исследования.* В процессе исследования использовались теоретические и эмпирические методы. Применялись правовая аналогия, правовое сравнение, правовое абстрагирование. *Результаты.* Наблюдается очевидный дисбаланс между публичными и частными интересами государства в сфере образования. Изменение привычной и достаточно эффективной системы государственного контроля приводит к подмене одних общеизвестных и устоявшихся правовых категорий другими. Наблюдается отсутствие единообразия в правоприменении. Актуальными являются проблемы разработки ФГОС по областям и видам профессиональной деятельности. Современная система государственной регламентации характеризуется увеличением объема нормативной базы, а также ростом локального правотворчества, что приводит к невозможности исполнения всех обязательных требований. Ввиду отсутствия единообразных требований ФГОС целесообразно рассмотреть вопрос о введении института саморегулируемых организаций в сфере образования. *Выводы.* Проводимая стремительная перестройка системы государственной регламентации образовательной деятельности приводит к увеличению коллизий в образовательном законодательстве, в том числе среди основополагающих нормативно-правовых актов. Проводимая политика увеличения академической свободы образовательных организаций, их возможностей при разработке образовательных программ приводит к проблемам осуществления государственного контроля за качеством образовательной деятельности. Дальнейшее развитие системы государственной регламентации должно происходить в направлении совершенствования ФГОС, снижения административной нагрузки на образовательные организации.

Ключевые слова: лицензирование образовательной деятельности, государственная аккредитация образовательной деятельности, регуляторная гильотина

Для цитирования: Гольяпина И. Ю., Филиппов В. М., Гарафутдинова Н. Я. Реформа государственной регламентации образовательной деятельности // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, № 1. С. 88–96. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-11>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-11
Full Article

Reform of state regulation of educational activities

Goltyapina, I. Yu.

*Omsk State Transport University
Omsk, Russian Federation
e-mail: natali_27omsk@mail.ru*

Philippov, V. M.

*Omsk State Transport University
Omsk, Russian Federation
e-mail: natali_27omsk@mail.ru*

Garafutdinova, N. Ya.

*Omsk State Transport University
Omsk, Russian Federation
e-mail: natali_27omsk@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* An effective system of state regulation in the field of education makes it possible to eliminate excessive administrative restrictions or barriers for educational organizations. The existence of state regulation of educational activities is due to the public-legal principles of educational law and the need to ensure the rights of students. *Problem statement.* The presence of legal uncertainties, corruption-causing factors in the mechanism of state regulation of educational activities leads to negative consequences for educational organizations, hinders the performance of state functions of a social orientation. Excessive legal regulation traditionally leads to the cancellation of the effect of state control. The process of changing the Federal State Educational Standard eases the burden of responsibilities of educational organizations, since the scope of the powers granted in the development of an educational program is expanding, however, an increase in the volume of dispositivity leads to problems of quality compliance checks, since it becomes difficult to argue the fact of violation. *Methodology of the study.* Theoretical and empirical methods were used in the research process. Legal analogy, law comparison and legal abstraction were used. *The results.* There is an obvious imbalance between the public and private interests of state in the field of education. A change in the usual and sufficiently effective system of state control leads to the substitution of some well-known and well-established legal categories by others. There is a lack of uniformity in law enforcement. The problems of the development of the Federal State Educational Standard by areas and types of professional activity are relevant. The modern system of state regulation is characterized by an increase in the volume of the regulatory framework, as well as the growth of local law-making, which leads to the impossibility of fulfilling all mandatory requirements. Due to the lack of unified requirements of the Federal State Educational Standard, it is advisable to consider the introduction of the institute of self-regulating organizations in the field of education. *Conclusions.* The ongoing rapid restructuring of the system of state regulation of educational activities leads to an increase in conflicts in educational legislation, including among the fundamental normative legal acts. The current policy of increasing the academic freedom of educational organizations, their capabilities in the development of educational programs leads to problems of state control over the quality of educational activities. Further development of the system of state regulation should take place in the direction of improving the Federal State Educational Standard and reducing the administrative burden on educational organizations.

Keywords: licensing of educational activities, state accreditation of educational activities, regulatory guillotine

Citation: Goltzapina, I. Yu., Philippov, V. M., Garafutdinova, N. Ya. [Reform of state regulation of educational activities]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 1, pp. 88–96. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-11>

Введение. Государственная регламентация образовательной деятельности является фундаментальным элементом системы государственного управления образованием в Российской Федерации. Необходимость государственной регламентации образовательной деятельности обусловлена публично-правовыми началами образовательного права. Именно публичный характер дает возможность установить единообразные правила подготовки специалистов необходимой квалификации независимо от образовательной организации, создать условия для реализации прав обучающихся. Императивное закрепление общих требований способствует систематизации образовательного законодательства, наиболее полному удовлетворению образовательных потребностей личности, развитию системы государственных гарантий в сфере образования, формированию и наращиванию экономического потенциала, повышению конкурентоспособности образовательных организаций.

Эффективная система государственной регламентации позволяет исключить избыточные административные ограничения или барьеры [1] в процессе приобретения или подтверждения определенного статуса образовательными организациями при осуществлении государственного контроля (надзора).

Постановка задачи. Наличие правовых неопределенностей, коррупциогенных факторов в механизме государственной регламентации образовательной деятельности приводит к негативным последствиям для образовательных организаций, препятствует выполнению государственных функций социальной направленности. Следствием этого является утрата финансовой стабильности и устойчивого положения образовательной организации на рынке как определенного региона, так и страны в целом. Особо следует отметить, что перечисленные организационные трудности сказываются и на обучающихся, что свидетельствует о наличии существенных недостатков в системе государственной регламентации в сфере образования.

Представляется особо важной переработка тех положений образовательного законодательства, которые попадают под определение коррупциогенного фактора, предусмотренного Федеральным законом «Об антикоррупционной экспертизе нормативных правовых актов и проектов нормативных правовых актов» [2]. Такие положения

устанавливают для правоприменителя необоснованно широкие пределы усмотрения или возможность необоснованного применения исключений из общих правил, а также положения, содержащие неопределенные, трудновыполнимые и(или) обременительные требования к гражданам и организациям и тем самым создающие условия для коррупции. Если проанализировать практику проведения процедуры государственной аккредитации, то остановится очевидным, что многие принимаемые решения об отказе в государственной аккредитации не являются аргументированными. С течением времени к такому пониманию приходят как аккредитованные эксперты, так и должностные лица Рособрнадзора [3].

Методика и методология исследования. Полученные результаты и выводы сформулированы при использовании совокупности как теоретических, так и эмпирических научных методов. Использование правовой аналогии и правового сравнения позволило заметить, что вновь принимаемые изменения образовательного законодательства не всегда способствуют эффективной правореализации. Метод правового абстрагирования позволил рассмотреть проблемы с позиции ученых-административистов, сделать выводы о сущности реформы государственной регламентации образовательной деятельности в современных условиях модернизации российского образования. Все сформулированные выводы дополнялись аргументами, полученными эмпирическим путем при исследовании практики проведения мероприятий, проводимых в рамках мероприятий по контролю (надзору) в сфере образования и государственной аккредитации образовательной деятельности.

Результаты. Изучение практики проведения государственной аккредитации за несколько лет позволяет заметить, что одни и те же деяния перестают квалифицироваться как нарушающие положения федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС). Это обусловлено тем, что большинство положений ФГОС разных поколений содержат оценочные требования, которые трактуются по-разному и не должны рассматриваться как обязательные, подлежащие проверке. Такие общеобязательные правила формулируются законодателем с учетом того, что образовательные организации по-разному будут их трактовать на практике. В этой связи принимать различные юридически значимые решения,

основанные на таких неоднозначных формулировках, в рамках официальных процедур представляется недопустимым.

Исследователи при рассмотрении наиболее подверженных коррупции областей в сфере образования обоснованно называют лицензирование и государственную аккредитацию образовательной деятельности. Значительная часть коррупционных проявлений становится возможной благодаря дефектам законов и подзаконных нормативных правовых актов, некоторые из них появляются по недосмотру или вследствие юридических ошибок, совершенных правотворческими органами, либо с целью завуалировать коррупционные действия и схемы [4; 17].

А. М. Цирин отмечает, что, с одной стороны, в рамках нормотворческой деятельности формируются правовые основы противодействия коррупции, а с другой – появляются положения, способствующие коррупции при их применении. Обеспечить высокое антикоррупционное качество правовых актов – задача, от выполнения которой зависит эффективность национальной антикоррупционной политики [5].

В свете изложенного полагаем обоснованной заявленную реформу государственной регламентации образовательной деятельности. Т. Н. Трошкина и А. Н. Козырин полагают, что государственный контроль в сфере образования представляет собой одно из направлений государственной регламентации образовательной деятельности и в этом качестве участвует в управлении системой образования [6].

Действующий Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [7] (далее – Закон об образовании) в процессе принятия декларировался авторами как направленный на расширение образовательных возможностей граждан, создание правовых условий для развития инновационной экономики в сфере образования. И с этой же целью вводилась система государственной регламентации. В этой связи исследование публично-правовых начал образовательного законодательства, соотношение с частно-правовыми положениями отдельных нормативных актов приобретает все большую актуальность.

Категория государственной регламентации была предусмотрена действующим законом об образовании и является относительно новой для системы государственного управления системой образования в России. Согласно статье 90 закона об образовании государственная регламентация образовательной деятельности включает в себя лицензирование образовательной деятельности, государственную аккредитацию образовательной деятельности, государственный контроль (надзор) в сфере образования. Именно по этим направлениям на протяжении ряда лет осуществлялся контроль со стороны государства за образовательной деятельностью. В настоящее

время произошли изменения в системе государственной регламентации. В первую очередь это касается процедуры государственной аккредитации образовательной деятельности и государственного контроля качества образования.

Вопросы качества образования являются предметом рассмотрения многих исследователей. Это обусловлено в первую очередь тем, что качество является неотъемлемой составляющей современного образования. Постулируется, что образовательные организации должны обеспечить качество оказываемых образовательных услуг [8]. Это приводит к необходимости изучения теоретической и организационной основ системы государственного контроля за качеством образования.

На протяжении ряда лет качество образования со стороны государства проверялось посредством процедуры государственной аккредитации образовательной деятельности и государственного контроля качества образования. Кроме того, качество образования контролируется посредством различных мониторингов, которые только увеличивают административную нагрузку [9]. Так, Ю. А. Демашова и Т. Б. Куликова отмечают, что система мониторинга остается труднодоступной для понимания [10].

Законодатель обозначал предмет аккредитационной экспертизы как определение соответствия содержания и качества подготовки обучающихся требованиям ФГОС. В будущем определение будет базироваться на соответствии аккредитационным показателям. Что касается проверки качества образования, то в этом направлении традиционно возникает много вопросов. При изучении вопросов качества образования не всегда понятно, какие требования ФГОС определяют содержание качества образования, поскольку это также можно трактовать по-разному.

Оценивая процесс смены образовательных стандартов, можно заметить следующее. С одной стороны, каждое последующее поколение стандартов облегчает бремя обязанностей образовательных организаций, поскольку расширяется объем предоставляемых правомочий при разработке образовательной программы. Неизменными остаются самые необходимые требования. С другой стороны, увеличение объема диспозитивности приводит и к проблемам проверок соблюдения требований к качеству, поскольку становится затруднительным аргументировать факт нарушения.

Априори сфера образования подразумевает жесткий контроль со стороны государства, в том числе за качеством оказываемых образовательных услуг. При этом каждое последующее поколение стандартов приводит к необходимости перестройки системы контроля качества образования, и в ходе оценки затраченных на перестройку ресурсов возникает

вопрос об обоснованности и эффективности правореализации вновь принимаемых ФГОС.

Излишнее нормативно-правовое регулирование традиционно приводит к аннулированию эффекта государственного контроля. Однако и противоположная ситуация, когда квалификация специалиста может быть присвоена на базе освоения образовательной программы, в основу которой положена только одна обобщенная трудовая функция из профессионального стандарта, представляется нелогичной. Более того, законодатель планирует в скором времени ввести в действие совершенно новые образовательные стандарты, которые будут разрабатываться не только по конкретной специальности или направлению подготовки, но и по уровням образования, укрупненным группам специальностей и направлений подготовки, а также по областям и видам профессиональной деятельности, утверждаемым в соответствии с трудовым законодательством [11].

При этом целесообразно отметить, что необходимость формирования требований к результатам освоения основных образовательных программ профессионального образования в части профессиональной компетенции на основе соответствующих профессиональных стандартов была предусмотрена законодателем в 2015 г. Актуализированные ФГОС, ориентированные на профессиональные стандарты, принимались в разное время, причем значительное количество было принято в 2018–2020 гг. Это свидетельствует об определенной непоследовательности принимаемых требований, поскольку за такой промежуток времени образовательные организации не могли выпустить достаточного количества обучающихся и проанализировать удовлетворенность работодателей. В этой связи оценить эффективность правореализации рассматриваемых норм не представляется возможным ввиду незначительного периода ее действия.

Подобные изменения вызывают множество вопросов как со стороны возможных разработчиков образовательных программ, так и с позиции вероятных контрольно-надзорных мероприятий. Как будет выглядеть ФГОС, например, по укрупненной группе направлений подготовки 38.00.00 «Экономика и управление» сказать сложно. Менее всего понятно, как можно объединить совершенно разные направления подготовки бакалавриата, например, «Государственное и муниципальное управление» и «Товароведение». В общей сложности укрупненная группа 38.00.00 «Экономика и управление» по уровню бакалавриата включает 8 ФГОС, многие из них объединить достаточно сложно.

Еще менее понятным является принятие ФГОС по областям и видам профессиональной деятельности, утверждаемым в соответствии с трудовым законодательством. Так, если говорить о таком виде

профессиональной деятельности, как «Финансы и экономика», то в настоящее время он охватывает 43 профессиональных стандарта. Такой ФГОС будет содержать лишь общие требования.

В свете изложенного хотелось бы отметить, что в отдельных случаях такое обобщение приведет лишь к фактическому снижению качества образования. Подобное нормотворчество приводит к мысли о том, что законодатель отстраняется от какого-либо регулирования содержания образования. Принудительное введение в систему образования на протяжении ряда лет профессиональных стандартов и одномоментная отмена таких ФГОС приведет к дополнительному локальному правотворчеству. В этих условиях можно было бы рассмотреть возможность внедрения саморегулируемых организаций в сфере образования. Вероятно, это могло бы обеспечить хоть какое-то единство требований к реализуемым образовательным программам в рамках одного ФГОС.

Увеличивают различия в образовательных программах, реализуемых разными вузами по одному ФГОС, и факт отсутствия примерных образовательных программ по большинству специальностей, и факт минимизации количества обязательных для освоения в качестве федерального компонента дисциплин.

Остановимся на изменениях, внесенных в Закон об образовании в части обязательности применения примерных основных образовательных программ. По замыслу законодателя, примерная программа высшего образования должна была содержать примерный учебный план, требования к материально-техническому обеспечению, иные компоненты. Остается сожалеть, что законодателем отменены требования по использованию примерных основных образовательных программ.

Становится очевидным, что перевес в сторону частных интересов приводит к невозможности обеспечить в должной мере права обучающихся и провести государственный контроль.

Изложенное свидетельствует о необходимости изменения правового содержания понятия «качество образования» либо об изменении подходов к проверкам соблюдения обязательных требований в области качества образования.

Федеральным законом № 170-ФЗ изменены направления государственного контроля (надзора) в сфере образования [12]. В настоящее время государственный контроль (надзор) в сфере образования структурируется по уровням государственного управления: федеральный, уровень субъекта РФ и муниципальный уровень. Изменился и предмет федерального государственного контроля (надзора) в сфере образования с 1 июля 2021 г.

Для сравнения отметим, что ранее государственный контроль (надзор) в сфере образования

предусматривал лицензионный контроль, который теперь входит в государственный контроль (надзор) в сфере образования. С 1 марта 2022 г. государственная аккредитация становится бессрочной, а процедура государственной аккредитации будет направлена в большей части не на выявление соответствия требованиям ФГОС, а на выполнение определенных показателей [13]. Именно вводимые аккредитационные показатели будут вызывать особый интерес, поскольку эта категория является новой и практики проведения проверок выполнения аккредитационных показателей пока не было.

Правовые последствия невыполнения аккредитационных показателей достаточно серьезные. Так, при выявлении факта невыполнения аккредитационных показателей выносится постановление и устанавливается срок для устранения нарушений. При неисполнении предписания возбуждается дело об административном правонарушении и запрещается прием в образовательную организацию сроком на один год (прием может быть запрещен полностью или частично). При вынесении повторного предписания образовательная организация также лишается государственной аккредитации.

Несмотря на значимость, которую приобретает категория аккредитационных показателей, законодатель не раскрывает ее содержание в Законе об образовании, такой перечень утвержден подзаконным актом. Это способствует постоянным изменениям списка показателей.

По словам руководителя Рособрнадзора А. А. Музаева, новая модель государственной регламентации образовательной деятельности меняется существенным образом. Изменения коснутся не только проверки качества образования, но и порядка лицензирования образовательной деятельности. Для обоснования необходимости модернизации действующей много лет системы государственной регламентации образовательной деятельности приводятся разные аргументы: это и невалидность ФГОСов для оценки качества образования [14], и дублирование предмета государственной аккредитации и государственного контроля качества образования. Вывод о невалидности требований ФГОС также подтверждается практикой.

Однако вряд ли чьи-то частные трактовки означают, что следует полностью изменять всю систему. Основные положения, касающиеся наличия обязательных дисциплин, структуры, срока освоения образовательной программы должны соблюдаться, и в связи с чем соблюдение требований ФГОС не будет являться обязательным условием государственной аккредитации, ответить сложно. После 1 марта 2022 г. применить лишение государственной аккредитации возможно лишь за невыполнение повторного предписания в отношении соблюдения аккредитационных показателей. Будет осуществлен

переход к бессрочной государственной аккредитации для тех вузов, срок действия свидетельства которых не истекает до 1 марта 2022 г.

Наибольший интерес, конечно, вызывают аккредитационные показатели. Отметим, что на протяжении нескольких месяцев их список существенно менялся [13]. Несомненно, отдельные показатели большинству вузов выполнить достаточно сложно, и в этой связи предстоящие изменения могут принести большие проблемы.

Положительным моментом является то, что аккредитация станет возможной не только по укрупненным группам специальностей и направлений подготовки, но и по конкретной специальности и даже по отдельно взятой образовательной программе. Также следует отметить, что с 1 марта 2022 г. планируется отказаться от выдачи свидетельств о государственной аккредитации на бланках строгой отчетности в бумажном виде. На замену им придет внесение записи о государственной аккредитации образовательных программ, укрупненных групп специальностей и направлений подготовки в специальный реестр, без выдачи свидетельства в форме бумажного или электронного документа. Это уже произошло с бланками лицензий и приложений к ним.

Изменения коснутся и лицензионного контроля. Как следует из вышесказанного, планируется проводить только государственный контроль (надзор) в сфере образования, который будет включать и лицензионный контроль в сфере образования; оценка соблюдения лицом, имеющим лицензию на осуществление образовательной деятельности, лицензионных требований проводится в рамках государственного контроля (надзора) посредством плановых и внеплановых проверок [15]. Заметим, что действующее в настоящее время положение о лицензировании образовательной деятельности будет применяться по 1 сентября 2026 г., поскольку срок был продлен [16].

Нельзя не отметить и терминологические изменения, поскольку именно в сфере образования не будет использоваться термин «лицензионный контроль», который проводится по отношению ко всем лицензиатам [17]. Тем самым мы наблюдаем некоторую подмену одних устоявшихся правовых категорий другими.

Заметим, что до распада СССР, а также в период с момента его распада до второй половины 1992 г. для сферы образования не было предусмотрено таких процедур, как лицензирование, государственная аккредитация, государственная аттестация. Высшие учебные заведения работали в соответствии с Постановлением Совета Министров СССР [18]. Впервые термин «лицензирование» применительно к образовательной деятельности был введен Законом Российской Федерации от 10 июля

1992 г. «Об образовании» [19]. Впервые категория государственной аккредитации была введена 23 октября 1993 г. Положением о Государственном комитете РФ по высшему образованию [20]. Причем в самом законе № 3266-1 «Об образовании» статьи 33.1 «Лицензирование образовательной деятельности» и 33.2 «Государственная аккредитация образовательных учреждений, научных организаций» появились значительно позже, в 2010 г., после вступления в силу Федерального закона от 8 ноября 2010 г. № 293-ФЗ. С этого момента, о чем свидетельствует изложенное, система государственного управления сферой образования претерпела значительные изменения.

Приведенные рассуждения вызывают вопрос: будет ли проверяться соблюдение требований ФГОС? Будет, однако, учитывая снижающийся объем требований ФГОС, которые можно проверить и аргументировать факт нарушения, такой контроль будет становиться все более формальным.

Выводы. Резюмируя изложенное, следует заметить, что проводимая стремительная перестройка системы государственной регламентации образовательной деятельности приводит к увеличению коллизий в образовательном законодательстве, изменению достаточно эффективной системы государственного контроля, подмене одних общеизвестных и устоявшихся правовых категорий другими.

Отсутствие государственно-правового регулирования разрабатываемых образовательных программ высшего образования приводит к неоправданной и чрезмерной свободе образовательных организаций. Подобная правореализация приводит к фактическому снижению качества профессионального образования.

Дальнейшее развитие системы государственной регламентации должно происходить в направлении совершенствования федеральных государственных образовательных стандартов, снижению административной нагрузки на образовательные организации и выработке таких аккредитационных показателей, которые будут основаны на ФГОС. Система государственной регламентации, которая будет опираться на постоянно изменяющиеся показатели, не позволит эффективно осуществлять образовательную деятельность многим образовательным организациям и приведет к невозможности полноценной реализации права на образование.

Особо важным представляется исключение из системы государственной регламентации образовательной деятельности таких положений образовательного законодательства, которые можно рассматривать как коррупциогенные факторы. Также целесообразным представляется внедрение института саморегулирования в целях координации содержательной части профессиональных образовательных программ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Методика исполнения плана мероприятий («Дорожной карты») по реализации механизма «регуляторной гильотины»: утв. Правительством Российской Федерации 09 июля 2019 г. // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://docs.cntd.ru/document/563581401?section=status> (дата обращения: 10.08.2021).
2. Об антикоррупционной экспертизе нормативных правовых актов и проектов нормативных правовых актов: Федеральный закон от 17 июля 2009 г. № 172-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 2009. № 29. Ст. 3609.
3. Общественный совет при Росособрнадзоре обсудил показатели для проведения аккредитации образовательной деятельности // Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки: официальный сайт. URL: <http://obrnadzor.gov.ru/news/obshhestvennyj-sovet-pri-rosobrnadzore-obsudil-pokazateli-dlya-provedeniya-akkreditacii-obrazovatelnoj-deyatelnosti> (дата обращения: 10.08.2021).
4. Коррупциогенность законодательства: причины, факторы, преодоление: [коллективная моногр.] / отв. ред. М. Н. Цирин, Е. И. Спектр. Москва, 2013. 304 с.
5. Цирин А. М. Антикоррупционная экспертиза в России и зарубежных государствах: сравнительно-правовое исследование // Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения. 2018. № 4. С. 138–145.
6. Трошкина Т. Н., Козырин А. Н. Государственный контроль качества образования // Законы России: опыт, анализ, практика. 2017. № 6. С. 22–29.
7. Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.
8. Образовательное законодательство России. Новая веха развития: [коллективная моногр.] / под ред. Н. В. Путило, Н. С. Волковой. Москва: Юриспруденция, 2015. 480 с.
9. Об осуществлении мониторинга системы образования: Постановление Правительства РФ от 5 авг. 2013 г. № 662 // Собрание законодательства Российской Федерации. 2013. № 33. Ст. 4378.
10. Куликова Т. Б., Демашова Ю. А. Правовые основы мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования // Административное право и процесс. 2018. № 2. С. 66–70.

11. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: Федер. закон от 26 мая 2021 г. № 144-ФЗ // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202105260041> (дата обращения: 26.05.2021).

12. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона «О государственном контроле (надзоре) и муниципальном контроле в Российской Федерации»: Федер. закон от 11 июня 2021 г. № 170-ФЗ // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202106110081?rangeSize=%D0%92%D1%81%D0%B5> (дата обращения: 11.06.2021).

13. С 1 марта 2022 года госаккредитация вузов станет бессрочной // Российская газета. URL: <https://rg.ru/2021/06/02/s-1-marta-2022-goda-gosakkreditaciia-vuzov-stanet-bessrochnoj.html> (дата обращения: 10.08.2021).

14. Официальный сайт информационного агентства Башинформ.рф. URL: <https://www.bashinform.ru/news/1594243-bgpu-im-m-akmully-posetil-glava-rosobrnadzora-anzor-muzaev> (дата обращения: 10.08.2021).

15. Об утверждении Положения о федеральном государственном контроле (надзоре) в сфере образования: Постановление Правительства РФ от 25 июня 2021 г. № 997 // Гарант.ру : информационно-правовой

портал. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401305336/> (дата обращения: 29.06.2021).

16. О лицензировании образовательной деятельности : Постановление Правительства РФ от 18 сентября 2020 г. № 1490 // Гарант.ру : информационно-правовой портал. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74580208/> (дата обращения: 29.06.2021).

17. О лицензировании отдельных видов деятельности : Федер. закон от 4 мая 2011 г. № 99-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 09.05.2011. № 19. Ст. 2716.

18. Об утверждении положения о высших учебных заведениях СССР : Постановление Совета Министров СССР от 22 янв. 1969 г. № 64 // Библиотека нормативно-правовых актов СССР. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_6994.htm (дата обращения: 10.08.2021).

19. Об образовании : Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888 (дата обращения: 10.08.2021).

20. Об утверждении Положения о Государственном комитете Российской Федерации по высшему образованию : Постановление Совета Министров – Правительства РФ от 23 октября 1993 г. № 1083. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&prevDoc=102093168&backlink=1&nd=102026845> (дата обращения: 10.08.2021).

REFERENCES

1. Methodology to implement the action plan («Roadmap») for realizing the mechanism of the «regulatory guillotine»: approved by the Government of the Russian Federation on May 29, 2019. *Electronic fund of legal and regulatory documents*. URL: [https://rulaws.ru/acts/Metodika-ispolneniya-plana-meropriyatiy-\(Dorozhnoy-karty\)-po-realizatsii-mehanizma](https://rulaws.ru/acts/Metodika-ispolneniya-plana-meropriyatiy-(Dorozhnoy-karty)-po-realizatsii-mehanizma) (accessed 10.8.2021). (In Russ.).

2. On anti-corruption expertise of regulatory legal acts and draft regulatory legal acts: Federal Law of 17.07.2009 No. 172-FZ. *Collection of legislation of the Russian Federation*, 2009, no. 29, art. 3609. (In Russ.).

3. Official website of the Federal service for supervision of education and science. *Federal Service for Supervision of Education and Science: official site*. URL: <http://obrnadzor.gov.ru/news/obshhestvennyj-sovet-pri-rosobrnadzore-obsudil-pokazateli-dlya-provedeniya-akkreditaczii-obrazovatelnoj-deyatelnosti> (accessed 10.08.2021). (In Russ.).

4. Tsirin M. N., Spektr E. I. (eds.) *Corruption in legislation: causes, factors, overcoming*. Moscow, 2013, 304 p. (In Russ.).

5. Tsirin A. M. Anti-corruption expertise in Russia and foreign countries: a comparative legal study. *Journal of Foreign Law and Comparative Law*, 2018, no. 4, pp. 138–145. (In Russ.).

6. Troshkina T. N., Kozyrin A. N. State control of the quality of education. *Russian laws: experience, analysis, practice*, 2017, no. 6, pp. 22–29. (In Russ.).

7. On education in the Russian Federation: Federal Law of 29.12.2012 no. 273-FZ. *Collection of legislation of the Russian Federation*, 2012, no. 53, pt. 1, art. 7598. (In Russ.).

8. Putilo N. V., Volkova N. S. (eds.) *Educational legislation of Russia. A new milestone in development*. Moscow, 2015, 480 p. (In Russ.).

9. Monitoring the education system: Resolution of the Government of the Russian Federation of 05.08.2013 no. 662. *Collection of legislation of the Russian Federation*, 2013, no. 33, art. 4378. (In Russ.).

10. Kulikova T. B., Demashova Yu. A. Legal framework for monitoring the effectiveness of educational institutions of higher education. *Administrative law and process*, 2018, no. 2, pp. 66–70. (In Russ.).

11. On amendments to the Federal Law "On Education in the Russian Federation": Federal Law of 26.05.2021 no. 144-FZ. *Official Internet portal of legal information*. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202105260041> (accessed 05.26.2021). (In Russ.).

12. On amendments to certain legislative acts of the Russian Federation related to adoption of the Federal Law

"On State Control (Supervision) and Municipal Control in the Russian Federation": Federal Law of 11.07.2021 no. 170-FZ. *Official Internet portal of legal information*. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202106110081?rangeSize=%D0%92%D1%81%D0%B5> (accessed 06.11.2021). (In Russ.).

13. Since March 1, 2022, state accreditation of universities will become indefinite. *Russian newspaper*. URL: <https://rg.ru/2021/06/02/s-1-marta-2022-goda-gosakkreditaciia-vuzov-stanet-bessrochnoj.html> (accessed 10.08.2021). (In Russ.).

14. *Official website of the information agency Bashinform.rf*. URL: <https://www.bashinform.ru/news/1594243-bgpu-im-m-akmully-posetil-glava-rosobrnadzora-anzor-muzaev> (accessed 10.08.2021). (In Russ.).

15. On approval of the Regulation on federal state control (supervision) in the field of education: Resolution of the Government of the Russian Federation of 25.06.2021 no. 997. *Garant.ru: information and legal portal*. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401305336/> (accessed 29.06.2021). (In Russ.).

16. On licensing educational activities: resolution of the Government of the Russian Federation of 18.09.2020

no. 1490. *Garant.ru: information and legal portal*. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74580208/> (accessed 29.06.2021). (In Russ.).

17. On licensing certain types of activities: Federal Law of 04.05.2011 no. 99-FZ. *Collection of legislation of the Russian Federation*, 2011, no. 19, art. 2716. (In Russ.).

18. On the approval of the regulations on higher educational institutions of the USSR: Resolution of the Council of Ministers of the USSR of 22.01.1969 no. 64. *Library of regulatory legal acts of the USSR*. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_6994.htm (accessed 10.08.2021). (In Russ.).

19. On education: RF law of 10.07.1992 no. 3266-1. *ConsultantPlus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888 (accessed 10.08.2021). (In Russ.).

20. *On approval of the Regulations on the State Committee of the Russian Federation for Higher Education: Resolution of the Council of Ministers - government of the Russian Federation of 23.10.1993 no. 1083*. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&prevDoc=102093168&backlink=1&&nd=102026845> (accessed 10.08.2021). (In Russ.).

Информация об авторах

Гольяпина Ирина Юрьевна – кандидат юридических наук, доцент, заведующая кафедрой «Таможенное дело и право», Омский государственный университет путей сообщения (Российская Федерация, 644046, г. Омск, пр. Маркса, 35, e-mail: golyapinaiu@mail.ru).

Филиппов Виктор Михайлович – кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры «Электроснабжение железнодорожного транспорта», Омский государственный университет путей сообщения (Российская Федерация, 644046, г. Омск, пр. Маркса, 35, e-mail: fvm-omgups@mail.ru).

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

Статья поступила в редакцию 20.08.2021

После доработки 27.01.2022

Принята к публикации 28.01.2022

Information about the authors

Irina Yu. Golyapina – Candidate of Legal Sciences, Head of the Department «Customs and Law», Omsk State Transport University (35, Karl Marx Ave., Omsk, 644046, Russian Federation, e-mail: golyapinaiu@mail.ru).

Victor M. Philippov – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the department «Railway power supply», Omsk State Transport University (35, Karl Marx Ave., Omsk, 644046, Russian Federation, e-mail: fvm-omgups@mail.ru).

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

The paper was submitted 20.08.2021

Received after reworking 27.01.2022

Accepted for publication 28.01.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-12

УДК 378

Оригинальная научная статья

Образовательные трансформации и социальный субъект: некоторые аспекты позитивной динамики

Л. В. Ватлина

*Сибирский университет потребительской кооперации
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: vatlina01@mail.ru*

С. Г. Горин

*Сибирский университет потребительской кооперации
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: sergey.g.gorin@gmail.com*

Е. А. Фесенко

*Сибирский университет потребительской кооперации
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: fensenko.elena@gmail.com*

Аннотация. *Введение.* Рассмотрение перспектив позитивных преобразований в современном российском образовании даже на уровне постановки проблемы остается актуальным с точки зрения оценки возможных дальнейших конструктивных трансформаций. Важно проанализировать потенциал использования традиционного и инновационного зарубежного и отечественного опыта в условиях новых вызовов. *Постановка задачи.* В статье актуализируется проблема соотношения использования инокультурных образовательных образцов и отечественного уникального опыта с учетом специфики региональных сибирских вузов. Особое место занимают проблемы практического применения компетентностно-ориентированной образовательной модели, вопросы использования IT-технологий в образовательном процессе, новые тенденции в образовании, такие как цифровая педагогика, «перевернутое обучение», разнообразные интерактивные и дистанционные формы, конструктивно влияющие на субъектность преподавательского сообщества и студенчества. *Методика и методология исследования.* В работе использованы традиционные методы гуманитарного исследования, в частности системный и структурно-функциональный подходы, сравнительный и ретроспективный анализ, элементы социологического исследования (анкетирование, интервью, контент-анализ и др.), а также некоторые методы постнеклассического (синергетического) методологического подхода. В качестве эмпирической базы исследования использованы опубликованные данные социологического опроса преподавателей гуманитарных дисциплин четырех новосибирских и алтайских вузов и трех учебных заведений дополнительного образования, а также результаты интервьюирования преподавателей высшей школы в Сибирском регионе. *Результаты исследования.* В статье на основании последних экспертных источников и официальных выступлений отечественных методологов и стратегов образования уточняются прогнозы дальнейших изменений структуры и тенденций в образовании, актуальные проблемы совершенствования компетентностно-ориентированной образовательной модели с учетом зарубежного опыта. Показано, что в таком виде, каком она существует сейчас, эта модель конъюнктурна, излишне формализована, методологически уязвима и поэтому токсична для современного качественного образовательного процесса. В этом смысле достигнуто необходимое понимание на уровне регулятора, который демонстрирует пути реформирования некоторых болонских принципов, например, изменения структуры бакалавриата и магистратуры. Вновь акцентировано внимание на проблеме заработной платы и других форм материального поощрения рядовых преподавателей провинциальных вузов, которая на фоне роста учебной нагрузки, как правило, не достигает средней по экономике в регионах. На уровне постановки проблемы рассмотрены возникающие трудности грантовой поддержки научно-исследовательской работы в образовательных организациях. *Выводы.* В статье актуализирована проблема соотношения использования международного и отечественного уникального опыта с учетом специфики региональных сибирских

вузов. Показано, что в этом направлении образовательными субъектами достигнуто понимание необходимости дифференцированного использования инокультурных достижений и активного внедрения собственных инноваций, особенно в сфере IT-технологий и «цифровой педагогики». На уровне постановки проблемы констатируется тенденция ужесточения и формализации публикационных и иных критериев получения грантов даже ведущими учеными и профессорами высшей школы, не говоря уже о сомнительных преобразованиях в системе бывших РГНФ, РФФИ и РНФ. Получение грантов становится проблемой для провинциальных вузов, не исключаются также коррупционная составляющая и элементы научного протекционизма.

Ключевые слова: образовательные трансформации, цифровая педагогика, перевернутое обучение, компетентностная образовательная модель, управление образованием

Для цитирования: Ватлина Л. В., Горин С. Г., Фесенко Е. А. Образовательные трансформации и социальный субъект: некоторые аспекты позитивной динамики // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, № 1. С. 97–104. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-12>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-12

Educational transformations and the social subject: some aspects of positive dynamics

Vatlina, L. V.

*Siberian University of Consumer Cooperation
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: vatlina01@mail.ru*

Gorin, S. G.

*Siberian University of Consumer Cooperation
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: sergey.g.gorin@gmail.com*

Fesenko, E. A.

*Siberian University of Consumer Cooperation
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: fesenko.elena@gmail.com*

Abstract. Introduction. Consideration of the prospects for positive transformations in modern Russian education, even at the level of problem formulation, remains relevant from the point of view of assessing possible further constructive transformations. It is important to analyze the possibilities of using traditional and innovative foreign and domestic experience in the face of new challenges. **Problem statement.** The article actualizes the problem of the correlation between the use of foreign cultural educational samples and domestic unique experience, taking into account the specifics of regional Siberian universities. A special place is occupied by the problems of practical application of the competence-oriented educational model, the use of IT technologies in the educational process, new trends in education, such as digital pedagogy, reverse learning, a variety of interactive and distance forms that constructively affect the subjectivity of the teaching community and students. **Methodology of the study.** The paper uses traditional methods of humanitarian research, in particular, systemic and structural-functional approaches, comparative and retrospective analysis, elements of sociological research (questionnaires, interviews, content analysis, etc.), as well as some methods of post-non-classical (synergetic) methodological approach. The published data of a sociological survey of teachers of humanities of four Novosibirsk and Altai universities and three educational institutions of additional education, as well as the results of interviewing teachers of higher education in the Siberian region, were used as an empirical basis for the study. **Results.** The article clarifies forecasts of further changes in the structure and trends in education, current problems of improving the competence-oriented educational model, taking into account foreign experience, based on the latest expert sources and official speeches of Russian educational methodologists and strategists. It is shown that in the form that it exists now, this model is opportunistic, overly formalized, methodologically vulnerable and therefore toxic to the modern qualitative educational process. In this

sense, the necessary understanding has been reached at the level of the “regulator”, which is considering ways to reformat some of the Bologna Principles, for example, changing the structure of bachelor’s and master’s degrees. Attention is again focused on the problem of wages and other forms of material incentives for ordinary teachers of provincial universities, which, against the background of an increase in the academic load, as a rule, does not reach the average for the economy in the regions. At the level of the problem statement, the emerging difficulties of grant support for research work in educational organizations are considered. *Conclusions.* The article actualizes the problem of the correlation between the use of international and domestic unique experience, taking into account the specifics of regional Siberian universities. It is shown that in this direction, educational subjects have reached an understanding of the need for differentiated use of foreign cultural achievements and the active introduction of their own innovations, especially in the field of IT technologies and digital pedagogy. At the level of the problem statement, there is a tendency to tighten and formalize publication and other criteria for obtaining grants even by leading scientists and professors of higher education, not to mention dubious transformations in the system of the former RFH, RFBR and RSF. Obtaining grants is becoming a problem for provincial universities, and the corruption component and elements of scientific protectionism are also not excluded.

Keywords: educational transformations, digital pedagogy, reverse learning, competence-based educational model, education management

Citation: Vatlina, L. V., Gorin, S. G., Fesenko, E. A. [Educational transformations and the social subject: Some aspects of positive dynamics]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 1, pp. 97–104. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-12>

Введение. По результатам оценки состояния высшей школы экспертным сообществом и представителями всех ветвей власти переломить тенденцию снижения эффективности социального института образования и результатов его деятельности в целом пока не удастся. Вместе с тем появились симптомы позитивных сдвигов в процессе его трансформации или по крайней мере торможения рецессии (в широком, а не экономическом смысле). Рассмотрение накопленного конструктивного опыта в этом направлении представляется весьма актуальным и практикозначимым. Некоторые тенденции объективных изменений в образовании отражены в предлагаемой статье, в основном на уровне постановки проблемы и возможной дискуссии. С таких позиций, на наш взгляд, возможен эффективный анализ многосложных противоречивых явлений в современном отечественном образовательном ареале.

Вопросы развития российской системы высшего и дополнительного образования, направления ее трансформации, включенность в Болонский процесс, инновационные изменения и недостатки, а также элементы внедрения студентоцентрированного подхода рассматриваются в работах П. А. Амбаровской, Г. Е. Зборовского, О. Р. Каюмова, О. К. Крокинской, А. А. Кузьминчука, Е. М. Кузнецовой, М. В. Курбатовой, С. Н. Левиной, Г. М. Романовой, М. Б. Сапунова, Х. Г. Тхагапсоева, Е. А. Шуклиной и других авторов [1–6]. Вместе с тем анализ проблемы в рамках провинциальных вузов с учетом региональной специфики и профессиональных специализаций всегда представляет особый исследовательский интерес. Научная разработка указанных вопросов на материалах вузов Сибирского

региона отражена в работах М. А. Абрамовой, И. Г. Борисенко, М. А. Горожанкиной, О. А. Донских, Э. М. Думновой, Р. А. Заякиной, В. И. Кудашова, Н. В. Наливайко, Т. А. Рубанцовой, С. И. Черных, Т. А. Яковлевой и других исследователей [7–10].

Постановка задачи. В статье поставлена цель рассмотреть некоторые тенденции позитивных преобразований в отечественном образовании и их корреляции с учетом международного опыта и возможностей региональных вузов. Кроме контент-анализа в работе учтены точки зрения преподавательского сообщества местных образовательных организаций, которые были получены в результате социологического опроса и интервьюирования более ста преподавателей высшей школы.

Анализ выводов авторов, рассматривающих образовательные проблемы с учетом сибирской вузовской специфики и результатов нашего социологического исследования, актуализируют позитивные сдвиги и недостатки в современном образовательном пространстве, имеющие место в региональной образовательной практике.

Методика и методология исследования. В работе использованы традиционные методы гуманитарного исследования, в частности системный и структурно-функциональный подходы, сравнительный и ретроспективный анализ, элементы социологического исследования (анкетирование, интервью, контент-анализ и др.), а также некоторые методы постнеклассического (синергетического) методологического подхода к рассмотрению тенденций в современной образовательной среде. На этом фоне методологической полипарадигмальности, на наш взгляд, можно добиться некоторых

полезных результатов и выводов с точки зрения текущей образовательной политики.

В качестве эмпирической базы использованы данные социологического опроса преподавателей (в основном гуманитарных дисциплин и юридических специальностей) четырех новосибирских и алтайских вузов и трех учебных заведений дополнительного образования, а также результаты интервьюирования, выявляющие объективные экспертные оценки и суждения преподавателей высшей школы в Сибирском регионе [7–10].

Результаты исследования. *Проблемы образования и реакция «регулятора».* Промежуточные результаты оценок состояния трансформации российской образовательной системы в последнее время приводят к следующим размышлениям:

Во-первых, в значительной части российского образовательного сообщества достигнуто понимание, что механическое копирование западных инокультурных образцов, которыми мы увлеклись в последнее время, не приносит желаемых результатов. Они зачастую отторгаются нашей системой образования, не вписываются в его морфологию и отечественные позитивные традиции. При этом требуется, разумеется, не отказ от международного опыта, а реальное изменение подходов с учетом отечественной специфики и инновационных достижений прежде достаточно эффективной и конкурентоспособной российской системы образования.

Во-вторых, наблюдая деструктивные явления в образовании, возможно, мы имеем неизбежные элементы регрессии при внедрении и адаптации новой образовательной модели (вытекающей из принципов слабо адаптированной и не только в России Болонской конвенции), якобы отвечающей вызовам времени. Понятно, что искусственное разделение на бакалавриат, специалитет и магистратуру, компетентностно-ориентированный подход не являются панацеей и придание им системного значения было ошибочным, что повлекло за собой неадаптированные, непродуманные новые образовательные стандарты, излишнюю заорганизованность, формализацию и бюрократизацию системы.

Кроме этого, ориентированность прежде всего на прагматические требования работодателя, игнорирование значения гуманитарной, общекультурной фундаментальной составляющей высшего образования, целенаправленная замена творческого процесса обучения на оказание «образовательных услуг» постепенно давали сомнительные результаты.

В третьих, исполнительная власть, наконец, отреагировала на долговременные претензии широких общественных слоев и профессионального сообщества к качеству управления отечественной образовательной системой. Кадровые перестановки и структурные изменения в отраслевых министерствах и последующие за ними оптимальные

действия по решению ряда обострившихся проблем предполагают ее реформирование прежде всего в направлении повышения социального статуса, материального положения и создания психологического рабочего комфорта преподавателя и педагога в самом широком смысле. На наш взгляд, достигнуто понимание прямой зависимости от этого повышения эффективности и качества российской системы образования как институционального феномена.

Разумеется, приведенные причины стагнации и обстоятельства возможного выхода из нее далеко не исчерпаны. В любом случае следует прислушаться к мнению той части экспертов, которые считают, что «зона бифуркации» (с точки зрения синергетического методологического подхода) для отечественной системы образования хоть и не пройдена, но можно ожидать ослабления проявлений ее дисфункций.

В процессе трансформации образовательной системы имеют место по крайней мере два позитивных взаимосвязанных вектора развития. С одной стороны, в деятельности намечается оптимальный баланс использования инновационных и традиционных методов обучения, зарубежного и отечественного положительного опыта, с другой – все шире используются глобальные возможности информационных технологий во всех формах и на всех этапах обучения. Это неизменное веяние времени, универсальный эффективный инструментальный независимо от образовательной модели. Именно здесь мы можем претендовать на отсутствие отставания по крайней мере в столичных и национальных исследовательских университетах.

Остановимся на этом сюжете.

Цифровая педагогика: очередная инокультурная абстракция или эффективный вектор развития?

В научном-педагогическом сообществе это новое направление получило название «цифровая педагогика», которое, в частности, напрямую связано с расширяющимися формами дистанционного обучения. Широкое распространение онлайн-технологий, в особенности разнообразных форм дистанта (и не только вследствие пандемии) является непреложным фактором развития современного образовательного процесса и вносит новое в традиционные образовательные подходы. По мнению Дмитрия Волошина, директора департамента исследований и образования Mail.Ru Group, одного из экспертов, который при анализе инновационных трендов современного российского образования ввел в научный оборот термин *blended learning* – «перевернутое обучение», пропорции аудиторной работы постепенно существенно меняются [11]. Обратимся к опыту сибирских провинциальных университетов, которые стали эмпирической базой нашего исследования.

Если раньше лекции составляли более половины времени обучения, сейчас все идет к тому, чтобы было наоборот: до 70 % учебного времени составляют практические занятия (в различных, в том числе дистанционных и инновационных интерактивных формах); только третья часть – лекции и непосредственные контактные формы обучения. Как считают сторонники Д. Волошина, будущее за «перевернутым обучением».

В этой концепции образования ключевыми являются самостоятельные формы овладения современным образовательным контентом. Студенты сегодня в интернете в любой момент могут получить фундаментальный учебный материал, послушать лучших профессоров, в том числе из самых престижных западных университетов. Миссия регионального вузовского преподавателя существенно переформируется: общение со студентами смещается в сторону помощи в выполнении практических заданий, проектов, индивидуальной исследовательской работы, формирования прикладных компетенций, что меняет традиционные схемы обучения, чаще переводят их в онлайн-режим.

Соответственно меняется и педагогический контент, то есть содержание педагогики как науки и социальной практики, которые все больше приобретают характер инноваций. По мнению профессора практики Московской школы управления «Сколково» Павла Лукши, педагогическая инновация – разнообразность искусства, суть которой в меняющемся поведении учителя, «сдвиге в мышлении», приобретении новых навыков, которым в том числе можно учиться дистанционно. Сейчас это возможно не везде, но со временем это будет повсюду. «К нам приходит цифровая педагогика... Мы находимся на пороге сдвига в другую модель общения...» [12].

В этом направлении нас могут ожидать непредвиденные трудности. В качестве примера приведем один из человеческих факторов. По мнению некоторых экспертов, культура использования возможностей ИТ-технологий в обучении прошла мимо значительной части вузовских преподавателей старшего поколения, что может привести к весьма нежелательным последствиям. Например, сегодня в лучшем случае возрастная профессура использует в учебном процессе мультимедийные презентации и компьютерное тестирование (и то в единичных вариантах), редко представляя себе и практически не используя, например, учебные возможности различных обучающих компьютерных интеллектуальных игр. И даже в условиях пандемии при необходимом временном переходе на дистанционные формы обучения часть преподавателей 65+ не до конца освоила механизмы использования современного цифрового контента.

Постепенный переход на «перевернутое обучение» представляется вполне оправданным.

По данным ВЦИОМ, основным недостатком современного высшего образования более половины вчерашних студентов (56 %) назвали низкий уровень практической подготовки, и лишь 25 % опрошенных молодых специалистов «пожаловались» на нехватку теоретических знаний. Это подтверждает, что теоретические знания добросовестные и фундаментально подготовленные студенты вполне могут получить дистанционно, тогда как практические компетенции эффективнее формируются при контактных формах обучения.

Формирование образовательных компетенций как «методологически уязвимый» процесс

Современная компетентностно-ориентированная модель образования, как было уже сказано, в известной мере является деструктивным фактором образовательных трансформаций. В доказательство этого утверждения приведем лишь два тезиса: вялотекущий, но постоянный процесс «перехода» с одних федеральных образовательных стандартов к другим (от ФГОС-3 к ФГОС-3+ и ФГОС-3++) в высшей школе с неудачными формулировками общекультурных, профессиональных, прикладных и других компетенций (их число постоянно растет), которые не коррелируются с профессиональными стандартами, вынуждают постоянно переделывать рабочие программы учебных дисциплин, приводят к перегрузке преподавателей, отвлечению их от качественного учебного процесса. При этом критерии оценки сформированных компетенций ни качественно, ни тем более количественно не определены. Методика этих оценок совершенно не проработана, а значит, методологически «уязвима». В результате, как отмечают эксперты, «компетентностные» рабочие программы учебных дисциплин живут своей жизнью, а реальный учебный процесс своей [13, с. 8].

Здесь нелишне напомнить, что авторами в отличие от ангажированных интерпретаторов компетентностно-ориентированная модель образования никогда не считалась системообразующей (и не стала ею сейчас) и предполагала «некоторый пошаговый процесс приобретения определенных навыков (компетенций) для их практической реализации в конкретном производстве, и для всесторонне и профессионально эрудированного специалиста с высшим образованием они являются лишь частью (и не самой главной) его социальной и профессиональной адаптации» [14, с. 69]. Отсюда вытекает пока нигде не обозначенная важнейшая компетенция – способность успешно и быстро приобретать выпускником уже на конкретном производстве необходимые навыки, которые также быстро могут видоизменяться, переформатироваться (или приобретаться новые), если этого требуют производственные изменения.

Компетентностная модель образования в том виде, котором используется сейчас, слабо

коррелируется с современными цифровыми образовательными траекториями, она слишком абстрактна, слабо концептуально проработана и практически малоэффективна. Тем не менее она директивно продолжает внедряться в современный образовательный процесс. Представляется, что она требует серьезной корректировки, иначе конфликт с объективными тенденциями в образовании может только обостриться, и часть отечественных стратегов современного образования это уже понимают. Так, выступая на международном молодежном форуме «Территория смыслов», помощник Президента РФ бывший министр Минобрнауки А. Фурсенко обосновал возможный отказ от традиционной системы бакалавриата и магистратуры (4+2) и переходе на систему 2+2+2: два года – получение фундаментальных знаний, два – работа по конкретному направлению и два – дальнейшее углубление и актуализация современных знаний с учетом новейших научных достижений. Предполагается пересмотреть и неудачно разработанную и сформулированную систему компетенций, возможно с учетом последних образцов позитивного отечественного и международного опыта [15–17].

Зарплаты и гранты вузовских преподавателей и ученых: рефлексия на высшем уровне власти

Прошлогодний президентский месседж по вопросу о зарплате молодой научной сотрудницы из новосибирского Академгородка был воспринят в научном и преподавательском (высшая школа) сообществе неоднозначно. Видимо, для этого есть причины. Одни властные участники отечественного образовательного пространства обеспокоились и устремились к неким «срочным» конкретным действиям, другие, как обычно, упрощенно свели затянувшуюся проблему к одной из «превращенных форм образовательной реальности».

Проблемы выполнения майского Указа Президента от 2012 г. постоянно привлекали внимание вузовской общественности, в частности и в серьезных статьях в не менее серьезных изданиях. Что касается их обсуждений в социальных сетях (и в обыденном публичном пространстве в широком смысле), то «процесс» даже зашкаливал. Но это не мешало «стратегам образования» среднего звена Указ Президента РФ не выполнять, выискивая разные способы интерпретации «превращенных форм» российской образовательной реальности. Вопрос в течение нескольких лет не только широко обсуждался, но и детально анализировался. В 2014–2015 гг. через три года после майского (2012 г.) Указа Президента РФ констатировалось, что, например, в Новосибирске средний уровень оплаты труда преподавателей высшей школы редко достигал 70 % от среднего показателя по региону и ее рост значительно запаздывал по сравнению с административно-управленческим персоналом

вузов [14, с. 72]. В дальнейшем ситуация даже усугубилась, несмотря на введение в ряде вузов эффективных контрактов [18] и активное продолжение обсуждения этой проблемы в публичном образовательном пространстве и властном поле [19].

На наш взгляд, эта проблема усугубилась в свое время принятым в Минобрнауки подзаконным актом, регламентирующим возможность использования средств экономии фонда заработной платы для премиального поощрения, конечно же, «доверенных лиц» вузовской администрации (приводитсявольная трактовка, не искажающая ее смысла). То есть замораживать выплаты было выгодно с целью экономии фонда зарплаты и использования его излишков для премий прежде всего административного персонала и руководителей учебных заведений. Все это сохраняется и является серьезным препятствием к выполнению соответствующего Указа Президента РФ уже десятилетней давности (2012 г.).

Что касается грантовых возможностей провинциальных вузовских преподавателей и ученых, ситуация, на наш взгляд, также вряд ли изменилась в лучшую сторону. Затруднения в этой сфере постоянно обсуждаются, но слабо трансформируются. Более того, ужесточаются и формализуются публикационные и иные критерии получения грантов даже ведущими учеными и профессорами высшей школы, не говоря уже о сомнительных преобразованиях в системе бывших РГНФ, РФФИ и РНФ. Получение грантов становится проблемой для провинциальных вузов. Не исключаются и коррупционная составляющая, и элементы научного протекционизма.

Выводы. Авторы надеются, что в статье текст достаточно ясен и достаточно краток, чтобы не было необходимости в развернутом заключении. В рамках этой работы рассмотрены лишь некоторые проблемы образовательных трансформаций и лишь на уровне их постановки.

Очень многое осталось за пределами нашего внимания. Лишь вкратце было сказано о развитии учебной аналитики – одном из важных технологических трендов в высшем образовании. Ничего не было сказано о подготовке цифровых проректоров, формировании в ряде университетов (в том числе региональных) полноценных коммуникационных экосистем, создании собственной эффективной ТГ-среды и др.

Авторы не могли, да и не пытались предлагать готовые решения. В динамике трансформаций современного образования вопросов значительно больше, чем ответов на них. Едва ли не каждая проблема становится предметом оживленных дискуссий, в ходе которых уточняются позиции сторон (образовательного субъекта) и тенденции развития конкретных направлений реформирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А., Амбарова П. А. Нелинейность развития высшего образования: контуры концепции и возможные макрорегиональные практики // *Высшее образование в России*. 2016. № 12. С. 34–44.
2. Каюмов О. Р. О границах применимости компетентностного подхода в высшем образовании // *Высшее образование в России*. 2016. № 4. С. 150–155.
3. Крокинская О. К. Образование постиндустриальной эпохи: настройка на индивида и интеллект // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28, № 7. С. 29–42.
4. Кузьминчук А. А. Институциональные условия формирования нелинейных образовательных стратегий студенчества // *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки*. 2016. № 4. С. 50–67.
5. Кузнецова Е. М. Компетентностно-ориентированные образовательные стандарты: проблемы реализации // *Высшее образование в России*. 2016. № 5. С. 150–155.
6. Тхагапсоев Х. Г., Сапунов М. Б. Российская образовательная реальность и ее превращенные формы // *Высшее образование в России*. 2016. № 6. С. 87–97.
7. Донских О. А. Дело о компетентностном подходе // *Высшее образование в России*. 2013. № 5. С. 36–45.
8. Думнова Э. М. Менталитет и ментальность в социокультурном пространстве бытия российской молодежи. Новосибирск : Новосиб. гос. архитектур.-худож. акад., 2013. 292 с.
9. Наливайко Н. В. О научной школе «Философия образования» и перспективах ее развития // *Философия образования*. 2013. № 4. С. 187–196.
10. Gorin S. Transformation of student subjectivity: humanitarian component of Legal education and internal motivation of the student // VIII International scientific conference transformational processes in law, regional economics and economic policies: topical economic, political and legal issues. Riga, 2019. P. 585–588.
11. Волошин П. Будущее за «перевернутым образованием» // *HR-Portal*. URL: <https://hr-portal.ru/article/budushchee-za-perevernutym-obucheniem> (accessed 20.01.2022).
12. Лукша П. Образовательные инновации или зачем нам нужно менять образование // *Внешторгбизнес : операционная система*. URL: https://www.vneshtorg.biz/index.php?option=com_k2&view=item&id=1875:pavel (дата обращения: 20.01.2022).
13. Горин С. Г., Фесенко Е. А. Компетентностно-ориентированный подход в образовании как деструктивный фактор образовательных трансформаций // *Наука и социум : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием*. Новосибирск. 2018. С. 4–9.
14. Горин С. Г. Зарплаты преподавателей, гранты и научный протекционизм // *Высшее образование в России*. 2017. № 6. С. 68–75.
15. Фурсенко А. А. Систему высшего образования потребуетсся значительно перестроить в ближайшие 5–10 лет // *TACC*. URL: <https://tass.ru/obschestvo/12076757> (дата обращения: 20.01.2022).
16. World Economic Forum: 10 самых востребованных компетенций будущего // Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии». URL: <https://proforientator.ru/publications/articles/10-samykh-vostrebovannykh-kompetentsiy-budushchego.html> (дата обращения: 20.01.2022).
17. Практику формирования ФГОС на основе профстандартов изменят. Соответствующий правительственный законопроект принят в первом чтении // *Skillbox Media*. URL: https://skillbox.ru/media/education/praktiku_formirovaniya_fgos_na_osnove_profstandartov_izmenyat/ (дата обращения: 20.01.2022).
18. Курбатова М. В., Левин С. Н. Эффективный контракт в системе высшего образования РФ: теоретические подходы и особенности институционального проектирования // *Journal of Institutional Studies*. 2013. Vol. 5, № 1. P. 55–80.
19. Горожанкина М. А. Инновационные трансформации оплаты труда: правовые особенности // *Проблемы антикризисного управления и экономического развития : материалы V Междунар. науч.-практ. конф.* Новосибирск, 2020. С. 31–34.

REFERENCES

1. Zborovsky G. E., Shuklina E. A., Ambarova P. A. Nonlinearity of higher education development: contours of the concept and possible macro-regional practices. *Higher education in Russia*, 2016, no. 12, pp. 34–44. (In Russ.).
2. Kayumov O. R. On the limits of applicability of the competence approach in higher education. *Higher education in Russia*, 2016, no. 4, pp. 150–155. (In Russ.).
3. Krokinskaya O. K. Education of the post-industrial era: adjustment to the individual and intelligence. *Higher education in Russia*, 2019, vol. 28, no. 7, pp. 29–42. (In Russ.).
4. Kuzminchuk A. A. Institutional conditions for the formation of nonlinear educational strategies of students. *Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Socio-economic sciences*, 2016, no. 4, pp. 50–67. (In Russ.).
5. Kuznetsova E. M. Competence-oriented educational standards: problems of implementation. *Higher education in Russia*, 2016, no. 5, pp. 150–155. (In Russ.).
6. Tkha gapsoev H. G., Sapunov M. B. Russian educational reality and its transformed forms. *Higher education in Russia*, 2016, no. 6, pp. 87–97. (In Russ.).

7. Donskikh O. A. The case of the competence approach. *Higher education in Russia*, 2013, no. 5, pp. 36–45. (In Russ.).
8. Dumnova E. M. *Mentality and mentality in the socio-cultural space of being of Russian youth*. Novosibirsk, Novosibirsk State Acad. of Architecture and Art, 2013, 292 p. (In Russ.).
9. Nalivaiko N. V. About the scientific school "Philosophy of education" and the prospects of its development. *Philosophy of education*, 2013, no. 4, pp. 187–196. (In Russ.).
10. Gorin S. Transformation of student subjectivity: humanitarian component of Legal education and internal motivation of the student. *VIII international scientific conference transformational processes in law, regional economics and economic policies: topical economic, political and legal issues*. Riga, 2019, pp. 585–588.
11. Voloshin P. The future of "inverted education". *HR-Portal*. URL: <http://www.hr-portal.ru/article/buduschee-za-perevernutym-obucheniem> (accessed 20.01.2022). (In Russ.).
12. Luksha P. Educational innovations or why we need to change education. *Vneshtorgbusiness: operating system*. URL: https://www.vneshtorg.biz/index.php?option=com_k2&view=item&id=1875:pavel (accessed 20.01.2022). (In Russ.).
13. Gorin S. G., Fesenko E. A. Competence-oriented approach in education as a destructive factor of educational transformations. *Science and society: proc. of All-Russ. sci.-practic. conf. with intern. participation*. Novosibirsk, 2018, pp. 4–9. (In Russ.).
14. Gorin S. G. Teachers' salaries, grants and scientific protectionism. *Higher education in Russia*, 2017, no. 6, pp. 68–75. (In Russ.).
15. Fursenko A. A. The higher education system will need to be rebuilt significantly the next 5–10 years. *TASS*. URL: <https://www.facebook.com/groups/133074790168091/permalink/216693989011491> (accessed 20.01.2022). (In Russ.).
16. World Economic Forum: 10 most in-demand competencies of the future. *Center for Testing and Development "Humanitarian Technologies"*. URL: <https://proforientator.ru/publications/articles/10-samykh-vostrebovannykh-kompetentsiy-budushchego.html> (accessed 20.01.2022). (In Russ.).
17. The practice of forming the Federal state budget based on professional standards will be changed. The relevant government bill was adopted in the first reading. *Skillbox Media*. URL: https://skillbox.ru/media/education/praktiku_formirovaniya_fgos_na_osnove_profstandartov_izmenyat/ (accessed 20.01.2022). (In Russ.).
18. Kurbatova M. V., Levin S. N. Effective contract in the higher education system of the Russian Federation: theoretical approaches and features of institutional design // *Journal of Institutional Studies*, 2013, vol. 5, no. 1, pp. 55–80.
19. Gorozhankina M. A. Innovative transformations of remuneration: legal features. *Problems of anti-crisis management and economic development: proc. of V Intern. sci.-practic. conf.* Novosibirsk, 2020, pp. 31–34. (In Russ.).

Информация об авторах

Ватлина Лина Владиславовна – кандидат экономических наук, доцент, проректор по учебной работе, Сибирский университет потребительской кооперации (Российская Федерация, 630000, г. Новосибирск, ул. Кирова, 42, e-mail: vatlina01@mail.ru).

Горин Сергей Григорьевич – кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и истории государства и права, Сибирский университет потребительской кооперации (Российская Федерация, 630000, г. Новосибирск, ул. Кирова, 42, e-mail: sergey.g.gorin@gmail.com).

Фесенко Елена Алексеевна – кандидат социологических наук, заведующая кафедрой гражданского права, Сибирский университет потребительской кооперации (Российская Федерация, 630000, г. Новосибирск, ул. Кирова, 42, e-mail: fensenko@gmail.com).

Статья поступила в редакцию 17.07.2021

После доработки 22.02.2022

Принята к публикации 25.02.2022

Information about the authors

Lina V. Vatlina – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Vice-rector for Academic Affairs of the Siberian University of Consumer Cooperation (42, Kirova str., 630000, Russian Federation, e-mail: vatlina01@mail.ru).

Sergey G. Gorin – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of State Theory and History and Law, Siberian University of Consumer Cooperation (42, Kirova str., 630000, Russian Federation, e-mail: sergey.g.gorin@gmail.com).

Elena A. Fesenko – Candidate of Sociological Sciences, Head of the Department of Civil Law, Siberian University of Consumer Cooperation (42, Kirova str., 630000, Russian Federation, e-mail: fensenko.elena@gmail.com).

The paper was submitted 17.07.2021

Received after reworking 22.02.2022

Accepted for publication 25.02.2022

II ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-13
УДК 65.011.56
Оригинальная научная статья

Цифровые компетенции как основа профессиональной конкурентоспособности (на примере подготовки специалистов управленческого профиля)

Т. Ю. Калошина

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

Д. А. Севостьянов

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

Аннотация. *Введение.* Цифровизация экономики и цифровизация общества происходят стремительными темпами. В Российской Федерации утверждена стратегия развития информационного общества на период до 2030 года. Реализация этой стратегии предусматривает повышение качества жизни, создание условий для развития знаний, использование цифровых технологий, повышение степени цифровой грамотности, цифровую безопасность и т. д. Формирование глобальной цифровой среды затронуло все сферы жизни и особенно образование. В настоящее время цифровизация образования рассматривается как поворотный момент в истории и формировании новой парадигмы его развития. *Постановка задачи.* В статье исследуется проблема формирования и развития цифровых компетенций специалистов управленческого профиля. *Методика и методология исследования* включает в себя социально-философский анализ современных тенденций цифровизации образования и применения социологического опроса обучающихся. *Результаты.* Представлены результаты исследования использования студентами информационных технологий в обучении (просмотр и поиск информации, оценка и анализ информации и цифрового контента, использование функционала социальных сетей в образовании, чтение учебной и научной литературы, профессиональное развитие, работа с текстовым редактором, работа с электронными таблицами, визуализация информации). По мнению авторов, специалисты управленческого профиля должны уверенно использовать «умные» гаджеты (смартфоны, планшеты и т. д.). В условиях цифровизации специалисты в области управления должны уметь пользоваться программами для анализа данных, такими как Jupyter Notebook, JupyterLab, PyCharm, RStudio, Stata, SPSS, Microsoft Excel и другими, использовать Google Sheets. Также в своей профессиональной деятельности они должны уметь пользоваться облачными технологиями и программами для анализа данных с возможностью одновременного редактирования документа (Google Collaboratory, например). *Выводы.* Авторы считают, что цифровая грамотность и цифровые компетенции необходимы для конкурентоспособности будущего специалиста управленческого профиля, для его успешности на современном рынке труда.

Ключевые слова: цифровизация, цифровая экономика, цифровизация общества, цифровые компетенции студентов, профессиональное развитие

Для цитирования: Калошина Т. Ю., Севостьянов Д. А. Цифровые компетенции как основа профессиональной конкурентоспособности (на примере подготовки специалистов управленческого профиля) // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, № 1. С. 105–113. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-13>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-13
Full Article

Digital competencies as the basis of professional competitiveness (on the example of training management specialists)

Kaloshina, T. Yu.

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

Sevostyanov, D. A.

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

Abstract. *Introduction.* The digitalization of the economy and the digitalization of society are occurring at a rapid pace. The Russian Federation has approved a strategy for the development of the information society for the period up to 2030. The implementation of this strategy provides for improving the quality of life, creating conditions for the development of knowledge, the use of digital technologies, increasing the degree of digital literacy, digital security, etc. The formation of a global digital environment has affected all spheres of life, and especially education. Currently, the digitalization of education is seen as a turning point in history and the formation of a new paradigm for its development. *Purpose setting.* The article studies and discusses the problem of the formation and development of digital competencies of management specialists. *Methodology of the study.* The methodology of the research includes a socio-philosophical analysis of current trends in the digitalization of education and the use of a sociological survey of students. *Results.* The paper presents the results of a study on the use of information technologies by students in education (the viewing and searching for information and digital content, evaluating and analyzing information and digital content, using the functionality of social networks in education, reading educational and scientific literature, professional development, working with a text editor, working with electronic tables, information visualization). According to the authors, management specialists should confidently use “smart” gadgets (smartphones, tablets, etc.). In the digital environment, management professionals need to be able to use data analysis programs such as Jupyter Notebook, JupyterLab, PyCharm, RStudio, Stata, SPSS, Microsoft Excel and others, and use Google Sheets. Also, in their professional activities, they must be able to use cloud technologies and programs for data analysis with the ability to simultaneously edit a document (Google Collaboratory, for example). *Conclusion.* The authors believe that digital literacy and digital competencies are necessary for the competitiveness of a future management specialists and for their success in the modern labor market.

Keywords: digitalization, digital economy, digitalization of society, digital competencies of students, professional development

Citation: Kaloshina, T. Yu., Sevostyanov, D. A. [Digital competencies as the basis of professional competitiveness (on the example of training management specialists)]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 1, pp. 105–113. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-13>

Введение. В Российской Федерации утверждена стратегия развития информационного общества на период до 2030 года. Реализация этой стратегии предусматривает повышение качества жизни, создание условий для развития знаний, использование цифровых технологий, повышение степени цифровой грамотности, цифровую безопасность и т. д. Формирование глобальной цифровой среды затронет все сферы жизни общества.

Цифровизация, возникновение и развитие цифровой экономики – это не просто рутинное

применение некоторых новых технических средств, что бывало и раньше; это явление знаменует собой чрезвычайно важный, ключевой этап человеческого развития. Рассматривая цифровизацию с социально-философских и антропологических позиций, нельзя не отметить, что она представляет принципиально новый шаг в развитии человеческой деятельности. Ничего подобного и близкого история развития человеческого общества еще не знала.

Уникальность этого момента состоит в том, что ранее человеческая деятельность строилась

по-иному. До настоящего момента иерархическая структура человеческой деятельности при наличии ряда низших (фоновых) уровней возглавлялась уровнем активности, осуществляющим символические операции; этот уровень обеспечивал, собственно, манипуляции с отвлеченными понятиями. Связь же этого высшего уровня с реальным, вещественным миром происходила благодаря наличию нижележащего уровня предметных действий. Этот подчиненный (второй сверху в иерархии активности) уровень осуществляет применение орудий труда (в самом широком смысле), в том числе применение знаковых систем, которые также выступают в виде своего рода орудия, инструмента (поскольку язык, например, может считаться инструментом общения и мышления) [1]. Данный уровень оставался в подчиненном положении с того момента, как человек, собственно, обособился из животного мира.

Однако на протяжении последнего столетия в этом отношении произошли существенные изменения. Во взаимодействии этих двух высших уровней человеческой активности получила развитие системная инверсия: возникли противоречия, связанные со все нарастающей сложностью орудий труда. Так, компьютер или смартфон представляют собой весьма сложные орудия труда; столь же сложным представляется их программное обеспечение, которое на практике также относится к ведению уровня предметных действий. Таким образом, операции уровня предметных действий стали превосходить по своей сложности действия вышележащего уровня символических операций [2]. Эта тенденция сочетается с насыщением и даже примитивизацией символического уровня, что свойственно эпохе постмодерна.

В результате отмеченные противоречия разрешились таким образом, что уровень предметных действий совершил фактическую транспозицию и занял главенствующее положение в структуре активности человека. Отныне праксис приобрел приоритет над гнозисом. Способность оперировать гаджетами и программными приложениями стала более значимой, нежели символическое содержание этих действий. Такой важнейший качественный переход в человеческой активности произошел по историческим меркам мгновенно, на протяжении жизни одного поколения. Новое же поколение, именуемое «поколением Z», выросло в условиях цифровой реальности и никакой иной реальности себе не представляет [3]. Таким образом, цифровизация экономики есть фактически ее новый модус функционирования в изменившихся антропологических условиях.

В России до 2024 г. для реализации федеральных проектов в рамках Национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» на поддержку цифровых проектов будет выделено

примерно 50 млрд руб. в год. Для цифровой экономики в качестве минимальной определена задача обеспечения свободы передвижения товаров, услуг и капитала, кооперации хозяйствующих субъектов в цифровом пространстве. Создание новых высокотехнологичных рынков и моделей бизнесов является задачей-максимум развития цифровой экономики в России.

Всего за период 2019–2024 гг. в федеральном бюджете на реализацию программы предусмотрено 258 млрд руб. Об этом заявил заместитель Председателя Правительства, Российской Федерации М. А. Акимов на пленарной дискуссии «Лидеры технологического прорыва» с форума «Глобальное технологическое лидерство», который проходил в декабре 2019 г. в Сочи. По словам Заместителя Председателя Правительства, инвестиции предназначены для стартапов, исследовательских проектов, проектных команд, компаний и частного бизнеса.

Постановка задачи. В условиях цифровой экономики подготовка специалистов управленческого профиля должна строиться на формировании и развитии общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и цифровых компетенциях. Последние, в свою очередь, должны быть универсальными для применения как в профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни и выступать основой для цифровой компетентности. Говоря о современной парадигме социально-экономического развития, на наш взгляд, необходимо рассмотреть основные подходы к понятиям «цифровая экономика» (табл. 1), «цифровые компетенции» и «цифровая компетентность» (табл. 2).

Следует сказать, что единого подхода к определению понятия «цифровая экономика» в настоящее время не существует. По мнению Ю. В. Якутина, «несмотря на довольно представительный массив действующих официальных документов, задающих тренды способов, форм, методов и механизмов управления цифровой экономикой, сама цифровая экономика как объект управления, тем более как объект стратегического управления, даже в своих основных чертах все еще не описана, не определена» [10, с. 28].

По нашему мнению, цифровые компетенции представляют собой способность индивида решать задачи различной сложности с использованием информационно-коммуникационных технологий, а также использовать их для поиска, обмена информацией и взаимодействия с другими людьми.

Национальной программой «Цифровая экономика Российской Федерации» в качестве целевого показателя для достижения в 2024 г. в отношении кадров и образования определено количество выпускников высшего и среднего профессионального образования, обладающих компетенциями в области информационных технологий

Таблица 1. Типологизация понятия «цифровая экономика»

Table 1. Typology of the concept of “digital economy”

Источник	Дефиниция
Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [4]	Хозяйственная деятельность, ключевым фактором производства в которой являются данные в цифровой форме, которая способствует формированию информационного пространства, а также формированию новой технологической основы для социальной и экономической сферы
Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию от 1 декабря 2016 г. [5]	Экономика нового технологического поколения
Протокол заседания подкомиссии по цифровой экономике [6]	Деятельность по созданию, распространению и использованию цифровых технологий и связанных с ними продуктов и услуг
Николас Негропonte [7]	Переход от движения атомов к движениям битов
М. А. Горелов, Ф. И. Ерешко [8]	Вся экономика, насыщенная цифровыми продуктами
Р. Бухт, Р. Хикс [9]	Недавно возникшее явление, значение которого возрастает. Это экономика, основанная на цифровых технологиях

Таблица 2. Типологизация понятий «цифровые компетенции» и «цифровая компетентность»

Table 2. Typology of the concepts of “digital competencies” and “digital competence”

Источник	Дефиниция
Л. В. Шмелькова [11]	В цифровой экономике кадры должны обладать цифровыми компетенциями, которые представляют собой уверенное и эффективное использование информационно-коммуникационных технологий для работы, отдыха и общения
Ю. С. Бузыкова, Е.С. Гафиатулина [12]	Цифровые компетенции – это навыки эффективного решения задач профессионального, социального, личностного характера с использованием различных видов информационно-коммуникационных технологий
Г. У. Солдатова [13]	Цифровая компетентность – это основанная на непрерывном овладении компетенциями (знания, умения, мотивация, ответственность) способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (информационная среда, коммуникации, потребление, техносфера), а также его готовность к такой деятельности

на среднемировом уровне. Их ежегодное количество должно составлять 800 тыс. чел. Основные цели развития цифровой экономики в соответствии с Программой, касающиеся кадров и образования, показаны на рис. 1.

Таким образом, актуализация применения в образовании информационных технологий является важным условием подготовки специалистов в области управления. Это способствует формированию и развитию как общей цифровой грамотности, так и цифровых компетенций специалистов. Цифровые компетенции специалистов всех уровней

и направлений подготовки становятся неотъемлемой частью профессиональных компетенций.

Профессиональное обучение специалистов управленческого профиля для современной организации в условиях цифровизации, по нашему мнению, представляет собой совокупность мероприятий, направленных на развитие профессиональных навыков и психологических характеристик, что должно способствовать формированию следующих компетенций (рис. 2).

Методика и методология исследования. Весной 2020 г. из-за пандемии COVID-19

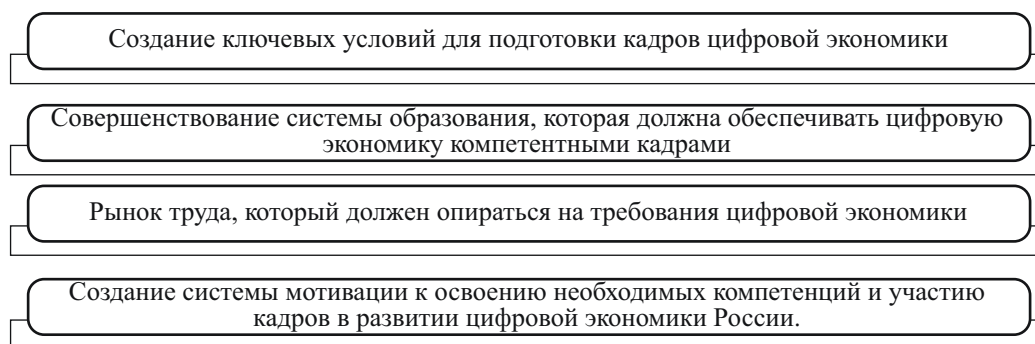


Рис. 1. Основные цели направления развития цифровой экономики в соответствии с Национальной программой «Цифровая экономика Российской Федерации» (составлен авторами)

Fig 1. The main goals of the direction of development of the digital economy in accordance with the National Program “Digital Economy of the Russian Federation” (compiled by the authors)

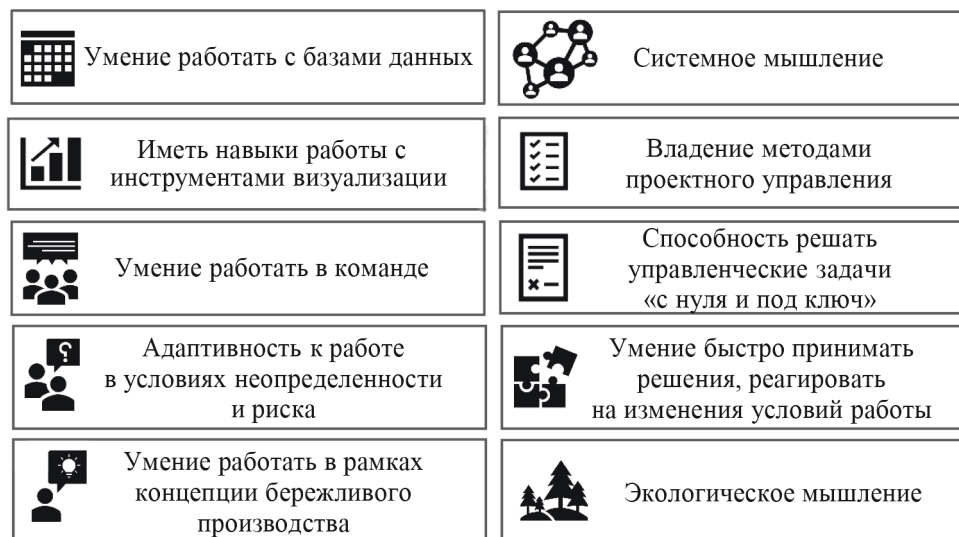


Рис. 2. Компетенции специалистов управленческого профиля для современной организации в условиях цифровизации (составлен авторами)

Fig 2. Competencies of managerial specialists for a modern organization in the context of digitalization (compiled by the authors)

произошел переход всей системы высшего образования на дистанционный формат. Это привело к росту использования цифровых технологий и преподавателями, и студентами. По нашему мнению, это должно было способствовать развитию цифровых компетенций у студентов как будущих специалистов.

Спустя год мы провели исследование с целью выяснить у студентов, какова их практика использования информационных технологий в обучении: просмотр и поиск информации и цифрового контента, оценку и анализ информации и цифрового контента, использование функционала социальных сетей в образовании, чтение учебной и научной литературы, профессиональное развитие, работа с текстовым редактором, работа с электронными таблицами, визуализация информации.

Опрос проводился в период с февраля по май 2021 г. в вузах Новосибирска. В исследовании принимали участие студенты 1 и 4 курсов, обучающиеся по направлениям подготовки управленческого профиля: «Менеджмент», «Экономика и управление», «Управление персоналом», «Государственное и муниципальное управление», «Социология», «Управление бизнесом», «Логистика». Всего было опрошено 137 студентов. Опрос проводился на условиях анонимности с использованием Google Форм – онлайн-сервиса для создания форм опроса и тестов.

Результаты. Как показал опрос, 100 % студентов 1 курса и 100 % студентов 4 курса активно и на постоянной основе используют информационные технологии для просмотра и поиска информации в процессе обучения. При этом оценку, качественный анализ и проверку информации

проводят лишь 34 % и 67 % студентов 1 и 4 курсов соответственно.

Для чтения учебной и научной литературы чаще используют информационные технологии студенты 4 курса. Большинство из них в комментариях отметили, что это в основном связано с написанием выпускной квалификационной работы.

С текстовым редактором работают 100 % студентов 1 курса и 100 % обучающихся на 4 курсе. Основным текстовым редактором, который студенты используют в работе, является Microsoft Word (предназначен для создания, редактирования, просмотра, форматирования текстовых документов (статей, деловых бумаг)), входящий в офисный пакет приложений Microsoft Office.

С электронными таблицами постоянно работают 53 % студентов 1 курса и 47 % студентов выпускного 4 курса. В основном студенты указали, что работают в Microsoft Excel – компьютерной программе, также входящей в офисный пакет приложений Microsoft Office. Программа позволяет проводить вычисления с данными, представленными в виде двумерных массивов, которые имитируют бумажные таблицы. Также студенты указали, что используют в работе Table Notes (программа с современным стильным оформлением, по функционалу напоминающая Microsoft Excel) и Google Sheets (онлайн-приложение для работы с электронными таблицами).

Информационные технологии для визуализации информации применяют 100 % студентов как 1, так и 4 курсов, однако в основном для создания стандартных презентаций. Студенты используют

Microsoft Power Point – программу для подготовки презентаций и просмотра презентаций, входящую в офисный пакет приложений Microsoft Office. Более 70 % опрошенных признались, что не используют никаких дополнительных программных приложений и сервисов для создания презентаций. Также примерно 53 % опрошенных предпочитают дорабатывать готовую презентацию, а не «создавать с нуля». Следует отметить, что умение «создавать с нуля» как бумажные, так и мультимедийные презентации формирует навыки визуализации результатов, например научного исследования и/или разработки проекта и т. д. Бумажные презентации могут использоваться в качестве раздаточного материала во время выступления либо могут быть представлены отдельным лицам для индивидуального ознакомления. Мультимедийные презентации имеют все технологические и функциональные возможности, необходимые для наиболее понятного визуального представления информации, произведения хорошего впечатления и обеспечения вовлеченности аудитории [14].

Для дополнительного профессионального развития используют информационные технологии не более 40 % опрошенных (рис. 3).

Отметим, что использование цифровых ресурсов подразумевает умение будущих специалистов управленческого профиля осуществлять их грамотный выбор, создание и модификацию, а также обмен ими в соответствии с целями обучения.

Л. В. Астахова указывает на то, что в настоящее время в системе образования «происходит усиление акцента на персонализацию обучения на основе широ-

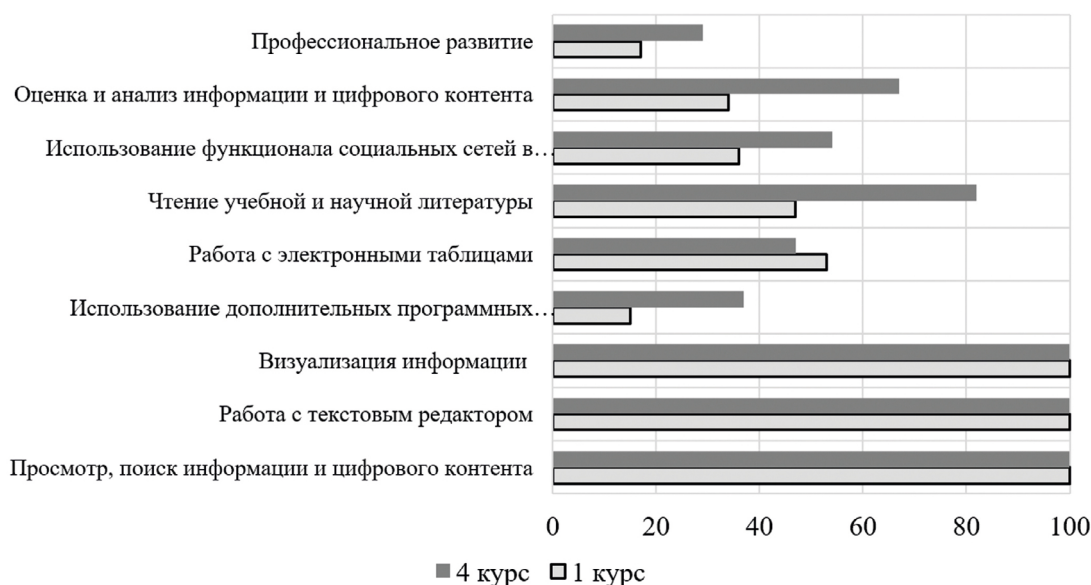


Рис. 3. Использование студентами информационных технологий в обучении (% от общего числа студентов) (составлен авторами)

Fig 3. Students' use of the information technologies in teaching (% of the total number of students) (compiled by the authors)

кого применения электронных учебников, обучающих программ, искусственных когнитивных обучающих систем. В ближайшее время могут быть востребованы технологии гибридного обучения (совместного обучения людей и интеллектуальных машин)» [15].

Согласно данным, представленным Институтом статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ, больше всего специалистов по информационно-коммуникационным технологиям, а также других специалистов, активно использующих информационно-коммуникационные технологии в своей профессиональной деятельности, сосредоточено в отраслях «Информация и связь», «Финансовая и страховая деятельность», «Профессиональная, научная и техническая деятельность» [16]. В настоящее время каждый восьмой занятый (или 12 % от общей численности работающих) в России использует информационно-коммуникационные технологии в своей профессиональной деятельности на постоянной основе, и этот показатель стремительно увеличивается.

Согласно результатам социологических исследований, проведенных в июле – августе 2020 г. (на выборках, репрезентирующих население России), общество в целом готово к новым технологиям, способствующим бесконтактному взаимодействию. Респондентам был задан вопрос «Насколько вы согласны с утверждением, что пандемия коронавируса и период самоизоляции повысили вашу готовность пользоваться новыми технологиями?» (рис. 4).

Готовность пользоваться новыми технологиями сформировалась у 43 % жителей страны. От общего числа опрошенных 52 % не согласны или скорее

всего не согласны с тем, что готовы пользоваться новыми технологиями. Затруднились ответить 4 % респондентов.

Выводы. В заключение следует сказать, что формировать и развивать цифровые компетенции специалистов управленческого профиля необходимо. По нашему мнению, специалисты управленческого профиля должны уверенно использовать «умные» гаджеты (смартфоны, планшеты и т. д.). В условиях цифровизации специалистам в области управления следует уметь пользоваться программами для анализа данных, такими как Jupyter Notebook, JupyterLab, PyCharm, RStudio, Stata, SPSS, Microsoft Excel и др., использовать Google Sheets. Кроме того, в своей профессиональной деятельности они должны уметь пользоваться облачными технологиями и программами для анализа данных с возможностью одновременного редактирования документа (Google Collaboratory, например). Несомненно, специалистам управленческого профиля необходимо уметь использовать онлайн-сервисы для создания форм опроса и тестов (GoogleФормы и др.).

Цифровые компетенции требуются современному специалисту в области управления в связи с происходящей цифровизацией бизнес-процессов для возможности удаленного взаимодействия между руководителем и подчиненным, между коллегами и другими коммуникациями в связи с изменением форм занятости. Мы считаем, что цифровая грамотность и профессиональные цифровые компетенции необходимы для конкурентоспособности будущего специалиста управленческого профиля, для его успешного функционирования на современном рынке труда.

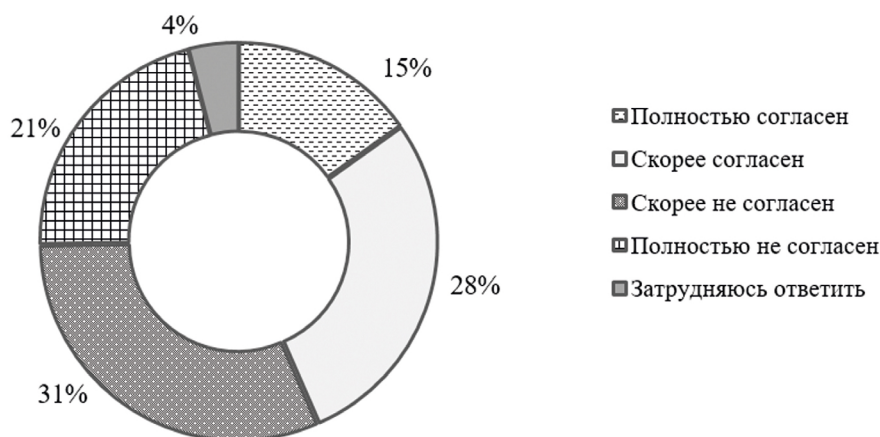


Рис. 4. Результаты опроса общественного мнения о готовности к использованию новых технологий (составлен авторами на основе [16])

Источник: По данным всероссийского опроса, проведенного Российской венчурной компанией и Институтом национальных проектов [2020]

Fig 4. The results of a public opinion poll on readiness to use new technologies (compiled by the authors on the basis of [16])

Source: According to the all-Russian survey conducted by the Russian Venture Company and the Institute of National Projects [2020]

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность. Москва : Наука, 1990. 496 с.
2. Севостьянов Д. А. Исследование активности человека: инверсивный анализ в контексте постнеклассической рациональности // Вопросы философии. 2013. № 9. С. 117–124.
3. Гудзовская А. А. Социально-психологические факторы геронтологического эйдзизма // Социальные явления. 2018. № 2. С. 49–55.
4. Национальная Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» (28 июля 2017 года). URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения: 12.03.2021).
5. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию от 1 декабря 2016 г. // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_207978/ (дата обращения: 12.03.2021).
6. Протокол заседания подкомиссии по цифровой экономике Правительственной комиссии по цифровому развитию, использованию информационных технологий для улучшения качества жизни и условий ведения предпринимательской деятельности от 27.09.2019 № 577пр). URL: <https://iecp.ru/docs/news/2019-11-19/Protokol-ot-27-sentyabrya-2019-goda-N577.pdf> (дата обращения: 12.03.2021).
7. Bersin J. The new digital world of work: how HR will change in 2016 // Forbes. URL: <https://www.forbes.com/sites/joshbersin/2016/01/29/ten-predictions-for-hr-leaders-in-2016-how-the-digital-world-of-work-will-change/#6ed9c2975555> (дата обращения: 29.04.2021).
8. Горелов М. А., Еreshko Ф. И. О моделях централизации и децентрализации управления о цифровом обществе // Цифровая экономика. 2018. № 1. С. 37–45.
9. Bukht R., Heeks R. Defining, conceptualising and measuring the digital economy. Manchester, 2017. 24 p. URL: <https://diodeweb.files.wordpress.com/2017/08/diwpkpr68-diode.pdf> (дата обращения: 12.03.2021).
10. Якутин Ю. В. Российская экономика: стратегия цифровой трансформации (к конструктивной критике правительственной программы «Цифровая экономика Российской Федерации») // Менеджмент и бизнес-администрирование. 2017. № 4. С. 27–52.
11. Шмелькова Л. В. Кадры для цифровой экономики: взгляд в будущее // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2016. № 8. С. 1–4.
12. Бузыкова Ю. С., Гафиатулина Е. С. Цифровые компетенции преподавателя и их индикаторы. Техник транспорта: образование и практика. 2020. Т. 1, № 4. С. 278–282. DOI: <https://doi.org/10.46684/2687-1033.2020.4.278-282>.
13. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Модели цифровой компетентности и деятельность российских подростков онлайн // Национальный психологический журнал. 2016. № 2. С. 50–60.
14. Калошина Т. Ю., Толстова И. Э. Программный подход в формировании научно-исследовательских компетенций студентов / Профессиональное образование в современном мире. 2015. № 2. С. 179–187.
15. Астахова Л. В., Сафонова И. А. Развитие цифровых компетенций будущих специалистов по защите информации в вузе // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2020. Т. 12, № 1. С. 61–74. DOI: 10.14529/ped200106.
16. Индикаторы цифровой экономики 2020 : стат. сб. / Г. И. Абдрахманова, К. О. Вишневский, Л. М. Гохберг [и др.] ; Нац. исслед. ун-т «Высшая шк. экономики». Москва : НИУ ВШЭ, 2020. 360 с.

REFERENCES

1. Bernstein N. A. *Physiology of movements and activity*. Moscow, Nauka, 1990, 496 p. (In Russ.).
2. Sevostyanov D. A. Research of human activity: inverse analysis in the context of post-nonclassical rationality. *Problems of philosophy*, 2013, no. 9, pp. 117–124. (In Russ.).
3. Gudzovskaya A. A. Socio-psychological factors of gerontological ageism. *Social phenomena*, 2018, no. 2, pp. 49–55. (In Russ.).
4. *National program “Digital economy of the Russian Federation” (July 28, 2017)*. URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (accessed 12.03.2021). (In Russ.).
5. Message of President of the Russian Federation to the Federal Assembly of December 1, 2016. *ConsultantPlus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_207978/ (accessed 12.03.2021). (In Russ.).
6. Minutes of the meeting of the subcommittee on the digital economy of the Government Commission on digital development, the use of information technologies to improve the quality of life and the conditions for doing business of 27.09.2019 no. 577pr). URL: <https://iecp.ru/docs/news/2019-11-19/Protokol-ot-27-sentyabrya-2019-goda-N577.pdf> (accessed 12.03.2021). (In Russ.).
7. Bersin J. The new digital world of work: how HR will change in 2016. *Forbes*. URL: <https://www.forbes.com/sites/joshbersin/2016/01/29/ten-predictions-for-hr-leaders-in-2016-how-the-digital-world-of-work-will-change/#6ed9c2975555> (accessed 29.04.2021).
8. Gorelov M. A., Ereshko F. I. On models of centralization and decentralization of management of a digital society. *Digital economy: e-journal*, 2018, no. 1, pp. 37–45. (In Russ.).

9. Bukht R., Heeks R. Defining, conceptualising and measuring the digital economy. Manchester, 2017. 24 p. URL: <https://diodeweb.files.wordpress.com/2017/08/diwp68-diode.pdf> (accessed 28.04.2021).

10. Yakutin Yu. V. Russian economy: digital transformation strategy (to constructive criticism of the government program "Digital Economy of the Russian Federation"). *Management and Business Administration*, 2017, no. 4, pp. 27–52. (In Russ.).

11. Shmelkova L.V. Personnel for the digital economy: a look into the future. *Additional professional education in the country and the world*, 2016, no. 8, pp. 1–4. (In Russ.).

12. Buzykova Y. S., Gafiatulina E. S. Digital competencies of a teacher and their indicators. *Transport technician: education and practice*, 2020, vol. 1, no. 4, pp. 278–282. DOI: <https://doi.org/10.46684/2687-1033.2020.4.278-282>. (In Russ.).

13. Soldatova G. U., Rasskazova E. I. Models of digital competence and online activity of Russian adolescents. *National psychological journal*, 2016, no. 2, pp. 50–60. (In Russ.).

14. Kaloshina T. Yu., Tolstova I. E. Programmatic approach in the formation of research competencies of students. *Professional education in the modern world*, 2015, no. 2, pp. 179–187. (In Russ.).

15. Astakhova L. V., Safonova I. A. Development of digital competencies of future information security specialists at the university. *Bulletin of South Ural State University. Series. Education. Pedagogical Sciences*, 2020, vol. 12, no. 1, pp. 61–74. DOI: 10.14529/ped200106. (In Russ.).

16. Abdrakhmanova G. I., Vishnevsky K. O., Gohberg L. M. et al. Indicators of the digital economy 2020: statistical collection. Moscow, NRU HSE, 2020, 360 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Калошина Татьяна Юрьевна – кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры менеджмента, Новосибирский государственный технический университет (Российская Федерация, 630073, г. Новосибирск, пр-т К. Маркса, 20, e-mail: kaloshinatu@mail.ru).

Севостьянов Дмитрий Анатольевич – доктор философских наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, Новосибирский государственный медицинский университет (Российская Федерация, 630091, г. Новосибирск, Красный проспект, 50, e-mail: dimasev@ngs.ru).

Статья поступила в редакцию 15.06.2021

После доработки 27.01.2022

Принята к публикации 28.01.2022

Information about the authors

Tatyana Yu. Kaloshina – Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of the Department of Management, Novosibirsk State Technical University (20, Karl Marx Ave., Novosibirsk, 630073, Russian Federation, e-mail: kaloshinatu@mail.ru).

Dmitry A. Sevostyanov – Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of Personnel Policy and Personnel Management, Novosibirsk State Agrarian University (160, Dobrolyubova Str., Novosibirsk, 630091, Russian Federation, e-mail: dimasev@ngs.ru).

The paper was submitted 15.06.2021

Received after reworking 27.01.2022

Accepted for publication 28.01.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-14

УДК 316.61

Оригинальная научная статья

Роль морально-нравственных ценностей в профессиональной самореализации студенческой молодежи технического вуза

И. П. Миронов

*Пермский национальный исследовательский политехнический университет
Пермь, Российская Федерация
e-mail: iptironov@yandex.ru*

Т. А. Белозерова

*Пермский национальный исследовательский политехнический университет
Пермь, Российская Федерация
e-mail: bta.perm@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* В статье исследуются морально-нравственная сфера студентов технического вуза и различные аспекты социализации, развитие личности студентов бакалавров с первого по четвертый курс. Затрагивается противоречивая и кризисная ситуация с воспитанием современной российской молодежи, подчеркивается необходимость создания стратегии воспитания в вузе с учетом современных условий. Рассматривается взаимообусловленное влияние терминальных и инструментальных ценностей в профессиональной самореализации студентов технического вуза при помощи валидных, надежных психодиагностических методик изучения личности. Углубленный статистический анализ позволяет выявлять скрытые взаимосвязи между многочисленными ценностями человека. На карте ценностного ландшафта личности студентов анализируется актуальность ведущих ценностей: активной деятельной жизни, жизненной мудрости, здоровья, интересной работы, красоты природы и искусства, любви, материально-обеспеченной жизни, наличия хороших и верных друзей, общественного признания, познания, интеллектуального развития и многих других. Это дает возможность понять особенности профессиональной самореализации студентов. *Постановка задачи.* Оценка мотивационной составляющей изучаемых ценностей позволяет обнаружить ресурсы образовательного процесса. *Методика и методология исследования.* Группировка многочисленных ценностей в определенные факторы, блоки позволяет подробно изучить основные аспекты, облегчающие процессы самопознания и профессиональной самореализации студентов технического вуза. *Результаты.* Исследовательский материал дает возможность обнаружить конкурирующие ценности, а также противоречия между декларируемыми и реальными ценностями. Он также позволяет обнаружить ресурсы и дать всем участникам образовательного процесса рекомендации по устранению возможных препятствий в профессиональной самореализации, становления и адаптации компетентного специалиста. *Выводы.* Обобщенные результаты можно с успехом использовать в практической работе, в частности в мотивационных тренингах для студентов на любом этапе обучения и создании новых технологий в профессиональной ориентации первокурсников. Работа с ценностями позволяет оптимизировать развитие личностного потенциала студентов.

Ключевые слова: психологическое тестирование, тест Рокича, инструментальные и терминальные ценности, виртуальная сфера, мультикультурализм, верификация, валидные методики, корреляционный анализ

Для цитирования: *Миронов И. П., Белозерова Т. А. Роль морально-нравственных ценностей в профессиональной самореализации студенческой молодежи технического вуза // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, № 1. С. 114–124. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-14>*

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-14
Full Article

The role of moral values in the professional self-realization of technical university students

Mironov, I. P.

*Perm National Research Polytechnic University
Perm, Russian Federation
e-mail: ipmironov@yandex.ru*

Belozyorova, T. A.

*Perm National Research Polytechnic University
Perm, Russian Federation
e-mail: bta.perm@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* The article examines the moral sphere of technical university students and various aspects of socialization, as well as the development of the personality of undergraduate students from the first to the fourth year. The authors focus on the contradictory and crisis situation in the field of education of young generation in modern Russia and emphasize the need to create a strategy of education at the university taking into account modern conditions. The article looks at the interdependent influence of terminal and instrumental values in the professional self-realization of technical university students with the help of valid and reliable psychodiagnostic methods of personality research. An in-depth statistical analysis reveals the hidden relationship between multiple human values. The authors provide the map of the value landscape of students' personality and analyze the relevance of the leading values such as active way of life, life wisdom, health, interesting work, beauty of nature and art, love, financially secure life, the presence of good and true friends, public recognition, knowledge, intellectual development, etc. This makes it possible to understand the features of professional self-realization of students. *Problem statement.* The evaluation of the motivational component of the values under study provides an opportunity to discover the resources of the educational process. *Methodology of the study.* Grouping of numerous values into certain factors and blocks is aimed at a more detailed study of the main aspects that facilitate the process of self-knowledge and professional self-realization of students of a technical university. *Results.* The research material makes it possible to detect competing values, as well as contradictions between the declared and real values. Moreover, it helps to find resources and give recommendations on eliminating possible obstacles in professional self-realization, formation and adaptation of a competent specialist to all participants of the educational process. *Conclusions.* The generalized results can be successfully used in practical work, in particular, in motivational trainings for students at any stage of training and the creation of new technologies in the professional orientation of first-year students. Working with values is supposed to optimize the development of students' personal potential.

Keywords: psychological testing, Rokich test, instrumental values, terminal values, virtual sphere, multiculturalism, verification, valid methods, correlation analysis

Citation: Mironov, I. P., Belozyorova, T. A. [The role of moral values in the professional self-realization of technical university students]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 1, pp. 114–124. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-14>

Введение. Проблема ценностей всегда оказывается на первом месте в переходные, кризисные периоды общественно-экономического развития государства. Нестабильность в экономике, социальное расслоение населения, поиск новых ориентиров национальной идентичности – все это находит отражение в процессе переоценки ценностей молодых людей. Ценности личности образуют систему ценностных ориентаций, под которыми

понимается совокупность важнейших качеств внутренней структуры личности, являющихся для нее особо значимыми. Конкретная система ценностных ориентаций и их иерархия выступают регуляторами развития личности. Они служат критерием норм и правил поведения личности, по мере усвоения которых происходит ее социализация [1].

Более объемному изучению проблем развития системы ценностных ориентаций способствуют

междисциплинарные связи. Ценностные ориентации как научная категория возникли на стыке ряда дисциплин: философии, аксиологии, социологии и других направлений и течений в этих областях.

Понятие ценности этимологически восходит к восточным культурам (Индия, Китай, Египет, Месопотамия и др.) и до нас дошло в понимании Зороастра, Конфуция, Авиценны как рефлексия и смысл жизни. Концепция общечеловеческих ценностей создается сегодня научными школами Ш. А. Амонашвили, Д. М. Маллаева и др..

В связи с кардинальными изменениями, произошедшими в системе российского образования, в обществе начались переосмысление и переоценка значимости базовых ценностей, а социальные перемены привели к утверждению новой системы ценностных ориентаций. Особое значение приобретает процесс формирования ценностного самоопределения, необходимого для успешной реализации в будущей профессиональной деятельности [2]. Таким образом, ценности личности являются основой, на которой строится здание общественных отношений в сфере образования и профессиональной деятельности. Это задачи воспитания современного поколения в духе активного созидательного труда, соблюдения и гармонизации интересов общества и личности, развития духовности человека, сохранения его физического и нравственного здоровья [3]. В таких условиях поиск новых форм и методов в работе со студентами всегда сопряжен с определенными трудностями. Трудности, в первую очередь, связаны с решением задач адаптации студентов к образовательной среде вуза.

В настоящее время морально-нравственные ориентиры искажены, молодежь можно обвинить в бездуховности, излишней потребности в удовольствиях, потребительства как такового. Ее окружают множество разнообразных источников, которые оказывают как созидательное, так и разрушающее воздействие [4]. Кроме того, как пишут К. Делюд-Клифт и Э. Шампу, современное общество продлевает подростковый возраст и задерживает момент взросления молодых людей [5].

В условиях масштабного внедрения европейских ценностей необходимо учить молодых людей отделять общекультурные ценности от навязываемых нам Европой, которые являются неприемлемыми для российской ментальности. Закон об образовании требует обращать особое внимание на воспитательный аспект морально-нравственных ценностей. В нем как основном правовом регуляторе в качестве одних из самых важных социальных сфер приведены две основные составляющие образовательного процесса: образовательная и воспитательная.

Процессом воспитания необходимо управлять, тем более что нравственное воспитание является составной частью и одним из видов

деятельности, которым должны заниматься все педагоги вуза. Зарубежные авторы подчеркивают важность этического аспекта в образовательном процессе, отмечая, что с морально-этическими проблемами приходится сталкиваться на всех этапах обучения [6; 7]. Систематическая научно-исследовательская работа на факультетах и психологической службы вуза содействуют самоанализу преподавателей. Настоящая статья является ценным материалом в этом направлении. Вузы являются институтом социализации молодежи, воспитательное пространство которого может играть решающую роль в обеспечении гражданского и нравственного становления юношей и девушек, является пространством развития и реализации их гражданской позиции [8].

Действенным средством, формирующим нравственные ценности студенческой молодежи, является постоянное развитие ценностной системы образовательного учреждения, где молодой человек в течение нескольких лет не только получает профессию, но и формируется как личность [9]. Студенты нуждаются в ясной перспективе своего профессионального будущего. Студенту необходимо видеть ценность и значимость своей учебы для общества, чувствовать в связи с этим уверенность в будущем и надеяться на признание его достижений на социальном уровне [10, с. 34].

Постановка задачи. Нравственное воспитание – это процесс формирования моральных качеств, черт характера, навыков и привычек поведения, осуществляемых в ходе повседневных нравственных отношений: формирования нравственного сознания; развития способностей нравственного мышления и ответственного выбора. Воспитание нацелено на развитие личности и органически вытекает из содержания и методов обучения. Процесс воспитания оказывает благотворное влияние на весь образовательный процесс, содействует формированию важнейших универсальных личностных ценностей, таких как дисциплинированность, организованность, честность, социальная активность и многих других [11, с. 32].

Воспитание в современных условиях имеет свою специфику. Молодые люди с ранних лет ориентированы на индивидуалистические ценности. В связи с недостаточным уровнем личностной зрелости у значительного числа молодых людей наблюдается недостаточное умение работать над собой, рефлексировать, анализировать. Потребности и интересы находятся в основе системы как материальных, так и духовных ценностей молодых людей. Именно ценности личности через потребности задают вектор активности.

Методика и методология исследования. В этих непростых и противоречивых условиях наша задача состояла в определении с помощью теста Милтона

Рокича структуры ценностной сферы студентов вуза и анализе полученных данных.

В масштабном тестировании по методике Милтона Рокича, проведенном на площадке строительного факультета Пермского национального исследовательского политехнического университета, приняло участие 97 обучающихся первого курса; 84 учащихся второго курса; 106 студентов третьего курса и 75 – четвертого курса. Всего 362 студента-бакалавра. Используемая в исследовании методика М. Рокича позволяет взглянуть на структуру актуальных ценностей молодых людей [12]. По мнению Д. А. Леонтьева, исследования М. Рокича были «наиболее богатым и методически обоснованным направлением исследования ценностных представлений» [13, с. 21].

М. Рокич различает два класса ценностей: терминальные – убеждение в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться; инструментальные – убеждение в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства, которое в своем анализе различных методик психодиагностики подтверждает этот факт [14, с. 144].

Несмотря на то что в научном исследовании А. В. Капцова представлен широкий спектр

современных авторских методик изучения терминальных и инструментальных ценностей личности, а также методики для диагностики представлений о ценностях группы [15], широкое распространение получил метод М. Рокича. Его метод адаптирован на базе ИСЭП АН СССР В. А. Ядовым, А. Гоштаутасом, А. А. Семеновым и заключается в прямом ранжировании ценностей от самой значимой до самой незначительной. Оценка приоритетов студентов часто используется в современной системе высшего образования в отношении их жизненных устремлений и убеждений, а также в том, какие ценности-средства студенты выделяют для решения своих актуальных задач, что в перспективе способно существенно облегчить воспитательную работу [16, с. 4].

Для удобства ценности нами сгруппированы в несколько факторов-блоков, представленных в таблицах 1–5. Выделенными ячейками отмечены самые значимые и незначительные в выборе студентов ценности. Рейтинг и динамика актуальности любой ценности наглядно представлена в каждой из таблиц.

Результаты. В структурной сетке терминальных ценностей конкретные ценности по сравнению с абстрактными преобладают согласно представленному в таблице 1 рейтингу.

Таблица 1. Группы терминальных ценностей студентов «конкретные» и «абстрактные»

Table 1. The “concrete” and “abstract” groups of the terminal values of students

Конкретные ценности	Место в жизни				Абстрактные ценности	Место в жизни			
	Год обучения					Год обучения			
	1	2	3	4		1	2	3	4
Активная деятельная жизнь	8	15	5	9	Жизненная мудрость	1	13	9	12
Здоровье	1	1	1	1	Красота природы и искусства	18	18	18	18
Интересная работа	9	8	12	5	Любовь	2	3	4	3
Материально обеспеченная жизнь	3	5	7	5	Познание, интеллектуальное развитие	12	8	11	14
Наличие хороших и верных друзей	5	2	3	4	Развитие, работа над собой	6	10	8	7
Общественное признание	16	15	16	13	Свобода, независимость в суждениях и поступках	8	6	6	9
Продуктивная жизнь	9	11	11	11	Счастье других	18	16	18	18
Счастливая семейная жизнь	2	2	1	2	Творчество	18	17	17	18
Развлечения	14	13	18	17	Уверенность в себе	9	7	2	10
Усредненный рейтинг по столбцам	7	8	8	7		10	11	10	12

Из конкретных ценностей счастливую семейную жизнь студенты ставят на основные ведущие места за весь период обучения, тем самым демонстрируя результативность позитивного влияния традиционного семейного воспитания. На первом курсе студенты, которые ориентируются на ценности семьи и любви, значительно меньше склонны уделять внимание творчеству в жизни и учебе.

Иррациональность в поведении и эмоциональный радикализм, свойственный любви как ценностной ориентации в юношеском возрасте, косвенно подтверждает тот факт, что студенты третьего курса считают такие цели-средства, как рациональность и разумный контроль в поведении, наименее соответствующими ценности любви. Вероятно, эмоциональная составляющая ценности «любовь» у студентов на этом этапе учебного процесса доминирует над другими аспектами интеллектуально-познавательной деятельности, тем самым несколько нивелируя когнитивную активность студентов. На первом году обучения ценность любви вступает в противоречие с познанием и интеллектуальным развитием. На третьем и четвертом курсах на первый план выступает значимость ценности любви в зависимости от ценности счастливой семейной жизни, возможно, в силу личностной зрелости, осознания ценностных идеалов и ценностной перспективы создания брачного союза. Иначе говоря, ценность любви в отношениях тестирования подкрепляется честностью, правдивостью и искренностью. По данным исследования, осознание личностной зрелости в качестве ценности формируется у студентов в целом к третьему году обучения.

В структуре конкретных ценностей реализация принципов здорового образа жизни находится в выраженном приоритете студентов вуза на протяжении всего периода обучения, но лишь студенты первого курса ценят собственное здоровье и принципы здорового образа жизни не изолированно, а в связке с социальной активностью и активной деятельной жизнью.

Рассмотрим ценности студентов в контексте готовности к профессиональному выбору и реализации ценностей личной жизни, эти данные представлены в таблице 2.

Обращает на себя внимание очевидная диспропорция в пользу приоритета ценностей личной жизни, возможно, в силу выраженной индивидуалистической направленности молодых людей. Ценность хороших и верных друзей зависит от степени жизнерадостности и чувства юмора у студентов второго и четвертого курсов. Менее дисциплинированные и исполнительные первокурсники ощущают себя в вузе более свободными, независимыми в суждениях и поступках. Свободу студенты второго курса расценивают как способность действовать самостоятельно, независимо и решительно. Интересно, что на третьем и выпускном году обучения ценность свободы теряет свою актуальность, характерную для младших курсов и лишь на четвертом курсе ценность свободы обретает связку с уверенностью в себе. В представлении выпускников уверенные в себе люди, успешные люди в меньшей степени нуждаются в хорошем образовании, широком уровне знаний и высокой общей культуре.

Важнейшими условиями самопознания и самореализации выступают ценность развития,

Таблица 2. Ценности профессиональной самореализации и личной жизни студентов-бакалавров

Table 2. Values of professional self-realization and personal life of undergraduate students

Профессиональная самореализация	Место в жизни				Личная жизнь	Место в жизни			
	Год обучения					Год обучения			
	1	2	3	4		1	2	3	4
Активная деятельная жизнь	8	15	5	9	Любовь	2	3	4	3
Интересная работа	9	8	12	5	Наличие хороших и верных друзей	5	2	3	4
Общественное признание	16	15	16	13	Свобода, независимость в суждениях и поступках	8	6	6	9
Продуктивная жизнь	9	11	11	11	Счастливая семейная жизнь	2	2	1	2
Развитие, работа над собой	6	10	8	7	Развлечения	14	13	18	17
Усредненный рейтинг по столбцам	10	12	10	9		6	5	6	7

готовность работать над собой. Интересно, что саморазвитие только у студентов третьего курса предполагает толерантное отношение к недостаткам в себе и других. Личностное развитие у студентов на втором курсе предполагает отказ от развлечений, некоторое сокращение жизнерадостности, а также наличие высокой ответственности и долга.

Ценность интересной работы приобретает большую актуальность у студентов к выпускному курсу. Интересная работа имеет много связей, то есть зависит в представлении студентов в частности от высокой образованности, счастливой семейной жизни, любви и хороших, верных друзей.

Таким образом, основные ценности личной жизни, такие как наличие хороших и верных друзей, счастливая семейная жизнь и любовь, у студентов находятся в приоритете, от их зависит, насколько успешна будет профессиональная самореализация.

Рассмотрим этические ценности в качестве ценностей-средств общения. В структуре профессиональной самореализации развития деловой сферы личности студентов эти ценностные ориентации

имеют большое значение. Комментируя рейтинговые позиции инструментальных ценностей общения, следует обратить внимание на расположенные на первых позициях в рейтинге воспитанности, честности, правдивости и искренности. Данные представлены в таблице 3.

На наш взгляд, столь безусловный выбор может носить социально желательный характер, регламентирующий и одобряющий определенное, нормативное морально-нравственное поведение человека в обществе, так называемые ценностные стереотипы. В соответствии с ними быть воспитанным человеком считается безусловным требованием к человеку в социуме.

За весь период обучения критичность и самокритичность в форме непримиримости к недостаткам в себе и других имеет для студентов незначительную ценность. В то же время на втором и третьем курсах отмечается тенденция: чем выше конформизм, терпимость к недостаткам в ценностном ряду студентов, тем выше значимость ценности развития, работы над собой.

Таблица 3. Инструментальные этические, деловые ценности-средства и ценности общения

Table 3. Instrumental ethical, business values-means and values of communication

Этические ценности	Место в жизни				Ценности общения	Место в жизни				Ценности дела	Место в жизни			
	Год обучения					Год обучения					Год обучения			
	1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4
Ответственность, чувство долга	6	2	2	5	Воспитанность (хорошие манеры)	1	1	1	1	Аккуратность (чистоплотность)	4	16	9	12
Высокие запросы	17	18	17	15	Жизнерадостность (чувство юмора)	3	2	7	13	Исполнительность (дисциплинированность)	17	15	16	15
Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно);	4	13	4	14	Непримиримость к недостаткам в себе и других	18	18	18	18	Образованность (широта знаний, высокая общая культура)	14	9	3	3
Самоконтроль	6	4	8	8	Терпимость к взглядам и мнениям других	5	15	16	11	Рационализм	4	14	8	6
Широта взглядов, умение понять чужую точку зрения	3	6	6	11	Чуткость, заботливость	11	13	18	11	Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов	8	5	12	4
					Честность, правдивость, искренность	1	1	1	1	Твердая воля	8	11	10	13
Усредненный рейтинг по столбцам	7	9	7	11		7	8	10	9		10	12	10	10

Ценность образованности (широта знаний, высокая общая культура) начинает в полной мере оцениваться лишь к выпускным курсам, перемещаясь в рейтинге с четырнадцатого на третье место. Интересно, что ценность образованности на первом курсе привлекательна для студентов, равнодушных к творчеству.

К третьему году обучения ценность образованности для молодых людей начинает позитивно взаимодействовать с продуктивной жизнью. На выпускном четвертом курсе ценность высокой образованности характерна для менее уверенных в себе студентов, вероятно, в связи с неопределенностью в жизни и своей дальнейшей профессиональной судьбы. Противоречивость взаимоотношения различных ценностей в системе ценностного континуума студентов прослеживается достаточно часто, в результате чего формируется уникальный, индивидуальный профиль молодого человека, прошедшего обучение в высшей школе. На примере инструментальных этических, деловых ценностей-средств и ценностей общения наиболее заметны противоречивость и даже конфликт ценностей. Так, честность в поведении декларируется на первых позициях на всем периоде обучения, а дисциплинированность и исполнительность находится в конце списка рейтинга ценностей.

Из этических ценностей необходимо обратить внимание на ценности ответственности и чувство долга. На втором курсе ответственные студенты активнее работают над собой. На третьем и четвертом курсах ответственность, чувство долга зависят от реализации ценности здоровья, невысоких запросов, требований и амбиций, толерантного отношения к недостаткам в себе и других. Общая эрудиция и широта взглядов на первом курсе не связаны с воспитанностью. На третьем курсе широта взглядов, эрудированность сопряжены с реализацией ценности познания, интеллектуального развития.

Среди набора инструментальных ценностей, представленных в таблице 4, преобладают конформистские ценности, под которыми понимаются предпочтение подчиняться групповым нормам поведения, приспособление к внешним условиям существования.

Осознание важности самоконтроля в поведении для социальной успешности в жизни и учебе в полной мере приходит к студентам на втором году обучения. Однако студенты с высоким самоконтролем в меньшей степени нуждаются в друзьях и проявляют меньше жизнерадостности. На третьем курсе самоконтроль помогает в достижении материально обеспеченной жизни. На втором году

Таблица 4. Индивидуалистические, конформистские и альтруистические инструментальные ценности студентов бакалавриата

Table 4. Individualistic, conformist and altruistic instrumental values of undergraduate students

Индивидуалистические ценности	Место в жизни				Конформистские ценности	Место в жизни				Альтруистические ценности	Место в жизни			
	Год обучения					Год обучения					Год обучения			
	1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4
Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно);	4	13	4	14	Воспитанность (хорошие манеры)	1	1	1	1	Терпимость к взглядам и мнениям других	5	15	16	11
Непримиримость к недостаткам в себе и других	18	18	18	18	Самоконтроль	6	4	8	8	Чуткость, заботливость	11	13	18	11
Рационализм	4	14	8	6	Широта взглядов, умение понять чужую точку зрения	3	6	6	11					
Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов	8	5	12	4										
Твердая воля	8	11	10	13										
Усредненный рейтинг по столбцам	8	12	10	11		3	4	5	7		8	14	17	11

обучения воспитанность тесно связана с аккуратностью. К третьему году воспитанность и хорошие манеры имеют ценность для реализации счастливой семейной жизни, а также помогают в реализации ценности интересной работы. На четвертом курсе воспитанных студентов (в порядке самооценки) меньше интересуют познание и интеллектуальное развитие. На втором курсе воспитанность проявляет связь со счастьем и помощью другим людям. На третьем курсе чуткость и забота о людях у студентов не зависят от материальных благ и ценностей материально обеспеченной жизни в целом. Зато забота о людях тесно связана со счастливой семейной жизнью и счастьем других.

Закончим анализ ценностного ландшафта студентов политехнического университета данными, представленными в таблице 5, в которой сравниваются инструментальные ценности-средства из блока ценностей принятия других людей и блока ценностей самоутверждения.

На представленной в таблице паре ценностей самоутверждения и ценностей принятия и понимания других людей лидируют ценности принятия других людей, однако, как мы описывали ранее, в зависимости от различных условий и противоречивых взаимоотношений. Высокие запросы и амбиции у студентов начинают формироваться к третьему и четвертому курсам, определяя вектор

в понимании студентов продуктивной жизни, параллельно снижая ценность счастливой семейной жизни. На четвертом курсе к завершению обучения высокие запросы, амбиции увеличивают ценность познания и интеллектуального развития. У выпускников высокие запросы приходят в противоречие с ценностью любви и воспитанностью. Твердая воля у студентов устойчиво формируется к третьему курсу, проявляется в смелости отстаивания своего мнения, взглядов и убеждений. Также твердая воля в анализе рейтинга ценностей не характерна для воспитанных студентов, имеющих хорошие манеры. Твердая воля на четвертом курсе отчетливо прослеживается у студентов, ценящих смелость в общении и отстаивании своего мнения, взглядов, как и на третьем курсе, где меньше студентов, ценящих значимость воспитанности и аккуратность. Возможно, низкий общий рейтинг ценностей самоутверждения связан с недостаточным осознанием конкретных ценностей в него входящих, недостаточной уверенности в своих силах. В частности для реализации ценности успешности и эффективности в делах, как считают первокурсники, воспитанность не является необходимым условием.

Подробное исследование ценностной сферы, ценностных стереотипов и перспективы профессиональной самореализации студентов в динамике

Таблица 5. Ценности самоутверждения, ценности принятия других в структуре личности студентов-бакалавров

Table 5. Values of self-affirmation, values of acceptance of others in the personality structure of undergraduate students

Ценности самоутверждения	Место в жизни				Ценности принятия других людей	Место в жизни			
	Год обучения					Год обучения			
	1	2	3	4		1	2	3	4
Высокие запросы	17	18	17	15	Самоконтроль	6	4	8	8
Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно);	4	13	4	14	Терпимость к взглядам и мнениям других	5	15	16	11
Непримиримость к недостаткам в себе и других	18	18	18	18	Чуткость, заботливость	11	13	18	11
Образованность (широта знаний, высокая общая культура)	14	9	3	3	Широта взглядов, умение понять чужую точку зрения	3	6	6	11
Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов	8	5	12	4	Честность, правдивость, искренность	1	1	1	1
Твердая воля	8	11	10	13					
Эффективность в делах	13	12	13	14					
Усредненный рейтинг по столбцам	12	12	11	12		5	8	10	8

за весь период обучения в университете продиктовано тем, что ценности являются одними из важных и влияют на эффективность образовательного процесса.

Студенты вуза в своем поведении руководствуются преимущественно стереотипными, не всегда внутренне усвоенными принципами и ценностями. Обнаруженная в ходе исследования разница между «Я» демонстрируемым и «Я» реальным проявляется в неадекватности собственных амбиций, затруднении межличностных контактов, сниженной самокритичности, недостаточной развитости рефлексии своего поведения. Значимость различных ценностей может под действием механизмов декларирования преувеличиваться или приуменьшаться и к реально усвоенным ценностям личности не относится. Затруднен процесс рефлексии и самоанализа для адекватного отношения к собственным достижениям и недостаткам. Не все декларируемые и стандартные ценности включаются в нужной степени в практическую регуляцию учебной деятельности студентов по нескольким причинам: из-за отсутствия возможностей реализации, наличия конкурирующих или противоречивых ценностей.

Выводы. Налаженная воспитательная работа в вузе содействует устранению противоречивого профиля в ценностной сфере студентов. Происходящие изменения в обществе диктуют необходимость работать с морально-нравственной сферой ценностей студенческой молодежи в период профессиональной самореализации. Подчеркнем, что одним из условий социально-экономического развития общества прошлого времени было стремление к высокому морально-нравственному развитию молодежи, в первую очередь студенческой. Поиск национальной идентичности, уникального национального кода включает консолидацию позитивного воспитательного опыта прошлого, воспитание морально-нравственной основы, гражданской ответственности, принятия других людей молодыми специалистами. Это позволит лучше работать в команде. Недостаточно выпустить специалиста с определенным набором знаний,

умений и владений, необходимо обладание спектром морально-нравственных и деловых качеств, которые у студента развиваются в вузе только при целенаправленной работе кураторов учебных групп, преподавателей, всех участников образовательного процесса. С их помощью студент не только успешно адаптируется в академической группе и вузе, формирует необходимые компетенции, но и совершенствует в себе все самое лучшее, человеческое отношение к близким, чуткость, заботливость, а также широту взглядов, умение понять чужую точку зрения.

Полученные результаты исследования морально-нравственных и деловых ценностей в перспективе профессиональной самореализации студентов, реализации личностного потенциала могут с успехом использоваться для решения следующих задач образовательного процесса:

- оказание практической помощи в профориентации абитуриентов при выборе профессии, содействие студентам при распределении на профиль дальнейшего обучения или помощь в выборе места работы выпускников;

- работа с мотивационной сферой студентов с целью отработки новых форм и методов работы, повышения количественных и качественных показателей университета;

- диагностика культуры поведения студентов в контексте морально-нравственных потребностей общества. В этой связи особенно актуально исследование глубинного уровня культуры поведения студенческой молодежи, включающей противоречивые тенденции, скрытые убеждения, неосознаваемые установки, отражающие отношение к миру в целом, человеку и профессиональной деятельности.

От того, с какими профессиональными компетенциями и набором морально-нравственных качеств молодой специалист вступит в трудовую деятельность, будет зависеть состояние российского общества и экономическое развитие страны в ближайшей перспективе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Поданева Т. В. Значение системы ценностей в профессиональном становлении педагога // Среднее профессиональное образование. 2008. № 3. С. 83–86.
2. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция. 2-е расшир. изд. Москва : ЦСПиМ, 2013. 376 с.
3. Зимняя И. А., Боденко Б. Н., Морозова Н. А. Воспитание – проблема современного образования в России (состояние, пути решения). Москва, 1998. 82 с.
4. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Москва : Класс, 1999. 93 с.

5. Delude-Clift C., E. Champoux Le conflit des générations // Recherches Sociographiques. 1973. Vol. 14, № 2. P. 157–201. DOI: <https://doi.org/10.7202/055614ar>.

6. Gohier Ch., Desautels L., Jutras F. Les préoccupations éthiques chez des enseignants de l'ordrecollégial: caractéristiques, points de repère et stratégies de résolution // Revue des Sciences de L'éducation. 2010. Vol. 36, № 1. P. 213–231. DOI: <https://doi.org/10.7202/043993ar>.

7. Gohier Ch., Jutras F., Desautels L., Chaubet Ph. Le processus de réflexion éthique chez des enseignants de l'ordrecollégial // Nouveaux Cahiers de la Recherche

Enéducation. 2015. Vol. 18, № 1. P. 28–52. DOI: <https://doi.org/10.7202/1033729ar>.

8. Вагнер И. В. Развитие воспитательной компоненты образовательного процесса в высшей школе // Вестник Московского университета имени С. Ю. Витте. Серия 3, Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технологии. 2013. № 1. С. 68–74.

9. Патрикеева Э. Г. Ценностные ориентации современной учащейся молодежи. Арзамас : АГПИ, 2008. 155 с.

10. Шарок В. В. Эмоционально-мотивационные факторы удовлетворенности обучением в вузе // Сибирский психологический журнал. 2018. № 69. С. 34–45. DOI: 10.17223/17267080/69/2.

11. Серый А. В., Яницкий М. С. Ценностно-смысловая сфера личности : учеб. пособие. Кемерово : Кемеровский гос. ун-т, 1999. 92 с.

12. Рокич М. Природа человеческих ценностей // Свободная пресса. 1973. № 5. С. 20–28.

13. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. 1998. № 1. С. 13–25.

14. Васильева И. В. Практикум по психодиагностике : учеб. пособие. Тюмень : Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2014. 376 с.

15. Капцов А. В. Диагностика личностных ценностей и структуры аксиологической сферы // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2008. № 1. С. 3–10.

16. Проблемы подготовки научных и научно-педагогических кадров: опыт и перспективы : сб. науч. тр. молодых ученых УралГУФК. Вып. 16 / под ред. Е. Б. Малетиной. Челябинск : УралГУФК, 2019. 304 с.

REFERENCES

1. Podaneva T. V. The importance of the value system in the professional development of the teacher. *Secondary vocational education*, 2008, no. 3, pp. 83–86. (In Russ.).

2. Yadov V. A. Self-regulation and forecasting of social behavior of a person: Dispositional concept. 2nd ed. Moscow, CSPiM. 2013, 376 p. (In Russ.).

3. Zimnyaya I. A., Bodenko B. N., Morozova N. A. *Education – the problem of modern education in Russia (state, solutions)*. Moscow, 1998. 82 p. <https://studfiles.net/preview/2977299/>. (In Russ.).

4. Mei R. *The art of psychological counseling*. Moscow, Klass, 1999, 93 p. (In Russ.).

5. Delude-Clift C., E. Champoux Le conflit des générations. *Recherches Sociographiques*, 1973, vol. 14, no 2, pp. 157–201. DOI: <https://doi.org/10.7202/055614ar>.

6. Gohier Ch., Desautels L., Jutras F. Les préoccupations éthiques chez des enseignants de l'ordrecollégial: caractéristiques, points de repère et stratégies de resolution. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 2010, vol. 36, no 1, pp. 213–231. DOI: <https://doi.org/10.7202/043993ar>.

7. Gohier Ch., Jutras F., Desautels L., Chaubet Ph. Le processus de réflexion éthique chez des enseignants de l'ordrecollégial. *Nouveaux Cahiers de la Recherche Enéducation*, 2015, vol. 18, no. 1, pp. 28–52. DOI: <https://doi.org/10.7202/1033729ar>.

8. Vagner I. V. Development of the educational component of the educational process in higher education.

Bulletin of S. Yu. Vitte Moscow University. Series 3, Pedagogy. Psychology. Educational resources and technologies, 2013, no. 1, pp. 68–74. (In Russ.).

9. Patrikeeva E. G. *Value orientations of modern students*. Arzamas, AGPI, 2008, 155 p. (In Russ.).

10. Sharok V. V. Emotional and motivational factors of satisfaction with education at the university. *Siberian psychological journal*, 2018, no. 69, pp. 34–45. DOI: 10.17223/17267080/69/2. (In Russ.).

11. Seryi A. V., Yanitsky M. S. *Value and semantic sphere of personality: a manual*. Kemerovo, Kemerovo Univ. Publ., 1999, 92 p. (In Russ.).

12. Rokich M. The nature of human values. *Free press*, 1973, no. 5, pp. 20–28. (In Russ.).

13. Leont'ev D. A. Value representations in individual and group consciousness: types, determinants and changes in time. *Psychological review*, 1998, no. 1, pp. 13–25. (In Russ.).

14. Vasil'eva I. V. *Workshop on psycho-diagnostics: textbook*. Tyumen, Tyumen Univ. Publ., 2014, 376 p. (In Russ.).

15. Kapcov A. V. Diagnostics of personal values and axiological sphere structure. *Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series Psychology* 2008, no. 1, pp. 3–10. (In Russ.).

16. Maletina E. B. (ed.) Problems of scientific and pedagogical personnel training: experience and prospects. Iss. 16. Chelyabinsk, 2019, 304 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Миронов Игорь Петрович – психолог психологической службы управления социальной и внеучебной работой, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Российская Федерация, 614990, г. Пермь, Комсомольский проспект, 29, e-mail: ipmironov@yandex.ru).

Белозерова Татьяна Аркадьевна – старший преподаватель кафедры строительного инжиниринга и материаловедения, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Российская Федерация, 614990, г. Пермь, Комсомольский проспект, 29, e-mail: bta.perm@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 13.07.2021

После доработки 26.01.2022

Принята к публикации 28.01.2022

Information about the authors

Igor P. Mironov – Psychologist of Psychological Service of the Department of Social and Extracurricular Work, Perm National Research Polytechnic University (29, Komsomolsky Ave., Perm, 614990, Russian Federation, e-mail: ipmironov@yandex.ru).

Tatyana A. Belozyorova – Senior Lecturer of the Department of Construction Engineering and Materials Science, Perm National Research Polytechnic University (29, Komsomolsky Ave., Perm, 614990, Russian Federation, e-mail: bta.perm@mail.ru).

The paper was submitted 13.07.2021

Received after reworking 26.01.2022

Accepted for publication 28.01.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-15

УДК 378

Оригинальная научная статья

Обоснование военно-профессиональных компетенций, требующихся офицерам-выпускникам

Р. Ю. Боброва

*Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина»
Воронеж, Российская Федерация
e-mail: dearaist@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* Сложившаяся международная геополитическая обстановка, современный технический уровень вооружения, военной и специальной техники Вооруженных Сил Российской Федерации предъявляет высокие требования к выпускникам высших военно-учебных заведений (ввузов), от которых зависит обороноспособность нашей Родины, сила и мощь ее армии. Поэтому подготовка офицерских кадров является одним из приоритетных направлений военного строительства российской армии. Важная роль в этом деле отводится военно-профессиональной подготовке молодых офицеров, формированию у них ответственного и заинтересованного отношения к своему делу, готовности выпускников ввузов к будущей службе в войсках, органах военного управления, образовательных и научно-исследовательских организациях. Успешное решение задачи военно-профессиональной подготовки выпускников ввузов представляется возможным с помощью компетентного подхода. *Постановка задачи.* Основной задачей исследования является обоснование военно-профессиональных компетенций, получаемых курсантами во время обучения в ввузах. *Методика и методология исследования.* В ходе исследования использованы методы анализа и синтеза, проведен комплекс мероприятий, включающий сбор, сравнение, обобщение, ранжирование, формулирование, таргетинг. *Результаты.* По итогам проведенной работы обоснованы наиболее важные военно-профессиональные компетенции будущих офицеров. Выпускники ввузов должны быть способны проводить с подчиненными занятия по боевой подготовке; организовать повседневную служебную деятельность подчиненных; обеспечить безопасность военной службы подчиненных; обеспечить укрепление воинской дисциплины в подчиненном воинском подразделении. *Выводы.* В статье рассмотрены и обоснованы определения «компетенция» и «компетентность», «профессиональная компетентность военнослужащих», наиболее соответствующие современной образовательной парадигме, в основе которой лежат личностно-ориентированное обучение и компетентностный подход, в настоящее время реализуемые в российской системе образования. Сформулированы выводы по результатам рассмотрения и анализа указанных терминов. Кроме того, на основании анализа и синтеза содержания действующих ФГОС ВПО и требований к подготовке специалистов Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», а также проведенного экспертного опроса соответствующих релевантных категорий постоянного состава ввуза и представителей войсковых частей обоснован ряд актуальных военно-профессиональных компетенций, которые целесообразно формировать у офицеров-выпускников ввуза. Полученные в работе результаты могут быть применены не только в ввузах, но и учебных заведениях других ведомств.

Ключевые слова: военное образование, высшее военное учебное заведение, военно-профессиональная подготовка, компетенция, компетентность

Для цитирования: Боброва Р. Ю. Обоснование военно-профессиональных компетенций, требующихся офицерам-выпускникам // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, № 1. С. 125–133. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-15>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-15
Full Article

Justification of military professional competences required by graduate officers

Bobrova, R. Yu.

*Military Educational and Scientific Center of the Air Force “N. E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin Air Force Academy”
Voronezh, Russian Federation
e-mail: dearaist@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* The current international geopolitical situation and modern technical level of weapons, military and special equipment of the Armed Forces of the Russian Federation place high demands on graduates of higher military educational institutions (vvuz), on which the defense capability of our Motherland, the strength and power of its army directly depends. Therefore, the training of officers is one of the most important priority areas of military construction of the Russian army. An important role in this matter belongs to the military professional training of young officers, the readiness of graduates of higher education institutions for future service in the military, military administration bodies, educational and research organizations, the formation of their responsible and interested attitude to their work. The successful solution of the problem of military vocational training of graduates of higher education institutions is possible with the help of a competent approach set out in the Federal State Educational Standards of Higher Professional Education of the third generation (FGOS). *Problem statement.* The main objective of this work is to substantiate the military-professional competencies received by cadets during their studies at higher education institutions. *Methodology of the study.* In the course of this study, methods of analysis and synthesis were used, a set of measures was carried out, including collection, comparison, generalization, ranking, formulation, targeting. *Results.* Based on the results of the work carried out, the most important military professional competencies of future officers were substantiated. Graduates of higher military education institutions should be able to conduct combat training classes with subordinates; organize the daily service activities of subordinates; ensure the safety of military service of subordinates; ensure the strengthening of military discipline in a subordinate military unit. *Conclusions.* The article considers and substantiates the definitions of “competence” and “competency”, “professional competence of military personnel”, which most accurately correspond to the modern educational paradigm that is based on personality-oriented learning and competence-based approach, currently implemented in the Russian education system. The conclusions are formulated based on the results of consideration and analysis of these terms. In addition, based on the analysis and synthesis of the content of the current FGOS for higher professional education and the requirements for the training of specialists of the Military Training and Scientific Center of the Air Force “Professor N. E. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin Air Force Academy”, as well as relying on the results of an expert survey of corresponding relevant categories of the permanent staff of the Air Force and representatives military units, a number of relevant military-professional competencies were substantiated, which it is advisable to form among officers-graduates of the higher military educational institution. The results obtained in the work can be applied not only in higher military education institutions, but also in educational institutions of other departments.

Keywords: military education, higher military educational institution, military-professional training, competence

Citation: Bobrova, R. Yu. [Justification of military professional competences required by graduate officers]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 1, pp. 125–133. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-15>

Введение. Российская система военного образования – это, безусловно, важнейшая часть общероссийской системы образования. Актуальность и верность этого тезиса не нуждается в доказательстве или обосновании, ведь именно выпускники высших учебных заведений Минобороны России обеспечивают безопасность государства, исполняя свои профессионально-должностные обязанности

в рядах Вооруженных Сил Российской Федерации.

Сложившаяся международная геополитическая обстановка, современный технический уровень вооружения, военной и специальной техники Вооруженных Сил предъявляет высокие требования к выпускникам высших военно-учебных заведений (ввузов), от которых зависит обороноспособность нашей Родины, сила и мощь ее армии. Поэтому

подготовка офицерских кадров является одним из приоритетных направлений военного строительства российских Вооруженных Сил.

Важная роль в этом деле отводится военно-профессиональной подготовке молодых офицеров, готовности выпускников вузов к будущей службе в войсках, органах военного управления, образовательных и научно-исследовательских организациях, формированию у них ответственного и заинтересованного отношения к своему делу. Успешное решение задачи военно-профессиональной подготовки выпускников вузов представляется возможным с помощью компетентного подхода.

Постановка задачи. Основной задачей исследования является обоснование военно-профессиональных компетенций, получаемых курсантами во время обучения в вузах. Во ФГОС ВПО установлены основные, наиболее важные компетенции, которыми в обязательном порядке должны обладать выпускники вузов. Эти компетенции варьируются в зависимости от того, командное ли это учебное заведение, инженерное или, например, гуманитарное. Вузы формирования компетенций своих выпускников могут осуществлять самостоятельно, изменяя содержание учебных дисциплин. Внедрение компетентного подхода вызывает необходимость разработки стандартов подготовки офицеров. Стандарты должны охватывать как гражданскую составляющую военного образования, так и военную его часть со всем многообразием соответствующих дисциплин. Такая разносторонняя подготовка офицеров Вооруженных Сил может привести к дефициту учебного времени. В целях недопущения снижения качества военного образования срок обучения в вузе может увеличиваться и достигать 6 лет. Внедрение стандартов на основе компетентного подхода позволяет решать задачи оптимизации учебной программы без снижения качества военного образования.

В процессе решения задачи подготовки военных специалистов предполагалось, что рассматриваемая система подготовки, как и любая иная, развивается по определенным объективным, вполне познаваемым законам, которые можно идентифицировать и применять для сознательного и целенаправленного совершенствования образовательного процесса. В этом случае имеется возможность формализации образовательного процесса по результатам анализа, связывающего ход решения рассматриваемой задачи с базовыми фундаментальными законами развития технических систем. За критерий совершенствования образовательного процесса принимался максимальный положительный вклад (при заданных ограничениях) в главную полезную образовательную функцию, под которой подразумевалось обеспечение условий для самоопределения и самоорганизации объекта обучения.

Переход на Болонскую систему образования обязал все учебные заведения государства модифицировать подходы к обучению. При этом главным мотивом вступления Российской Федерации в Болонское соглашение (в 2003 г.) полагалось намерение добиться признания российского образования за рубежом и его конкурентоспособности [1, с. 90–93].

Таким образом, под компетенцией понимается не просто наличие полученных человеком знаний, а правильное их применение в процессе профессиональной деятельности.

Методика и методология исследования. В целях уточнения понятия «компетенция» необходимо провести обобщающий анализ этого термина. Системе российского высшего образования, а также системе военного образования как его части присуща проблематика терминологии компетенции и компетентности, подробно описанная в исследованиях современных отечественных представителей образования и науки [2, с. 143–146; 3, с. 40–48; 4, с. 122–125; 5, с. 32–37; 6, с. 18–23; 7, с. 98–100].

Проведенный сравнительный морфологический анализ трактовок термина «компетенция» и «компетентность» показывает, что определения этих понятий достаточно похожи по своему содержанию. Под компетенцией офицера с высшим образованием подразумевается система личностных качеств, знаний, умений и навыков, характеризующих его способность выполнять требуемые от него функциональные обязанности военной службы. Профессиональные компетенции специалиста раскрываются в готовности их реализовать в определенных жизненных ситуациях, выражая тем самым свою деятельностную сущность [7, с. 98–100].

Выпускникам вузов в обязательном порядке следует иметь высокий уровень военно-профессиональных компетенций. Но рост уровня компетенций офицеров-выпускников не должен ограничиваться лишь образованием, полученным в вузе. Офицер учится всю свою жизнь, и в вузе должна быть заложена та база, тот фундамент, на основании которого в процессе дальнейшей военной службы будет расти и военно-профессиональный уровень офицера. Полученные в вузе военно-профессиональные компетенции офицера в дальнейшей его службе в войсках будут характеризовать его как специалиста, как руководителя подчиненным личным составом, как опытного наставника молодого поколения.

Наставничество в войсках имеет большое значение в профессиональном становлении молодого офицера. На практике наставничество реализуется следующим образом. Лейтенанта – выпускника вуза, например, авиационного инженера, прибывшего для прохождения военной службы в авиационный полк, закрепляют за наставником – коллегой,

имеющим достаточный профессиональный опыт, который обучает его практической части изученной в вузе военной специальности. Наставничество хорошего куратора позволяет в сжатые сроки (на практике это около месяца) успешно ввести в строй выпускника вуза, который в дальнейшем уже самостоятельно реализует приобретенные ранее компетенции.

Но вернемся к обучению в вузе. В годы учебы компетенции курсанта должны формироваться в часы как учебных занятий, так и во внеурочное время. Большая часть военно-профессиональных компетенций курсантов вузов формируется при непосредственном участии в мероприятиях внутренней, гарнизонной, комендантской и караульной службы, при проведении военно-политической работы. При этом процесс формирования у курсанта вуза военно-профессиональных компетенций происходит в тесном переплетении указанных элементов жизнедеятельности учебного заведения. Фактически распорядок жизни вуза формирует в курсанте будущего офицера, имеющего такие важнейшие для его служебной деятельности качества, как дисциплинированность, ответственность, инициативность.

Весьма эффективны в парадигме формирования профессиональных компетенций будущих офицеров в процессе обучения в вузах различного рода практики и особенно проводимая, как правило, в течение одного месяца войсковая стажировка, в процессе которой курсант исполняет свои функциональные обязанности по конкретной военной специальности, где он проходит подготовку. Войсковая стажировка курсантов позволяет оказаться в обстановке своей будущей военной службы, качественно закрепить

полученные во время учебы в вузе знания, навыки и умения. По результатам войсковой стажировки весьма точно можно оценивать качество подготовки будущих офицеров в вузе, их дальнейшее успешное прохождение военной службы после окончания учебного заведения.

Формирование военно-профессиональных компетенций выпускников напрямую зависит от уровня организации в вузе внутреннего порядка, дисциплины, учебной, методической, научной, мобилизационной и прочей работы. Поэтому важнейшей составляющей успеха формирования военно-профессиональных компетенций является уровень руководящего состава всех звеньев, профессорско-преподавательского состава вуза.

Результаты исследования. Формализованный процесс формирования компетенции курсантов – выпускников вузов схематически представлен на рисунке.

Как видно из рисунка, подсистемы взаимозависимы. Причем практика показывает, что эта взаимосвязь настолько сильна, что замедление или остановка развития каждой из подсистем влечет за собой замедление и даже остановку развития остальных. Подсистемы включают в себя психологическую, социальную, поведенческую, этическую, идеологическую и мотивационную составляющие личности. Это указывает на интегральный процесс формирования компетенции офицеров – выпускников вузов.

Из рисунка видно, что в понятие «компетенция» не включен опыт. Это подразумевает возможность диагностирования множества компетенций на завершающем этапе обучения в вузе. Фактически оценивать компетенции можно только апостериорно,

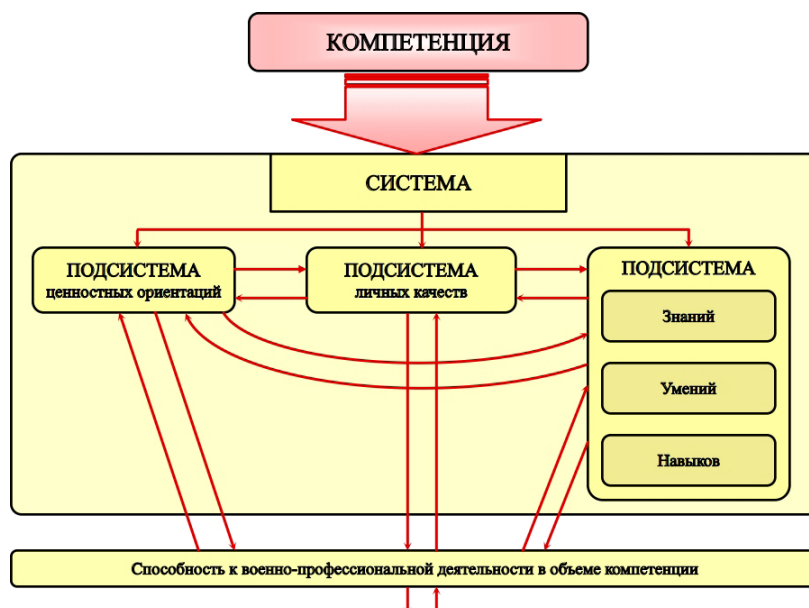


Рис. Процесс формирования компетенции
Fig. The process of competence formation

причем на сформированность компетенций оказывает влияние личный опыт и уровень военно-профессиональной среды.

Из сформулированной трактовки термина «компетенция» следует, что она представляет собой обобщенную характеристику способности и готовности военного специалиста реализовывать весь личный потенциал для эффективной деятельности в конкретной военно-профессиональной сфере.

При этом в качестве составляющих компонентов компетенции выступают два блока:

- первый блок – это ценностные ориентации, личные качества, знания, умения и навыки;
- второй блок – это способность и готовность их применять.

Компоненты первого блока военно-профессиональных компетенций характеризуются психологическими особенностями обучающегося. Второй блок компетенций во многом обусловлен волевыми качествами индивидуума.

Система ценностей представляет собой интеллектуальную характеристику личности курсанта (офицера), слагаемыми которой являются права и обязанности военнослужащего, отношение к окружающим людям, в том числе к членам семьи и близким родственникам, отношение к своей Родине, традициям и обычаям своего народа и т. п. [8, с. 11–16; 9, с. 35–50].

Так, И. Ф. Голованова указывает, что компетентность неразрывно связана с теорией и практикой: теория необходима компетентному специалисту, а практические знания имеют деятельностное происхождение [10, с. 107–110]. В. С. Сенащенко раскрывает сущность компетентности как интегральную характеристику индивидуума, выражающуюся в оценке коллег по профессии [6, с. 18–23]. Н. В. Шестак отмечает, что понятие компетентности человека отражает его способность приобретения опыта реализации полученных ранее навыков и умений в различных ситуациях [11, с. 38–43]. Е. В. Леонова под термином «компетентность» подразумевает качество человека, включающее в себя совокупность нескольких элементов профессиональной деятельности, и, прежде всего, его мотивацию, когнитивные способности и особенности поведения в различных жизненных ситуациях [12, с. 124–131]. В. Е. Уткин раскрывает понятие «компетенция» как интегрированную характеристику личности офицера, выражающуюся в его способности реализовывать свои приобретенные знания, навыки и умения в повседневной деятельности военной службы и особенно в условиях ведения боевых действий [13, с. 137–141].

Учитывая вышесказанное, под компетентностью целесообразно подразумевать интегральную совокупность сформированных в вузе компетенций, эффективно осуществленных во время

военно-профессиональной деятельности в войсках при исполнении должностных обязанностей по предназначению.

Понятие «компетентность», таким образом, является более широким, чем термины «обученность», «квалификация». Формирование компетентности выпускника неразрывно связано с взаимопроникновением теории и практики. О компетентности выпускника вуза необходимо судить по содержанию его функциональных обязанностей военной службы офицером в воинском подразделении. Уровень компетентности офицера проявляется в его повседневной службе, особенно при его участии в боевых действиях. Именно успешное выполнение поставленных служебных и боевых задач российского офицера является мерилем его компетентности, проявляющейся в действиях в конкретных ситуациях.

Наши соотечественники, полагая объектом пристального внимания специалистов в сфере военного образования проблему профессионализации военных кадров формирования (профессиональной компетентности будущих военных), подробно рассматривали в своих работах по педагогике и психологии термин «профессиональная компетентность военнослужащих». Так, И. Ф. Голованова использует понятие профессионально-ориентированной компетентности военнослужащего, реализующей единство теории и практики, личностную готовность претворения в служебной деятельности [10, с. 107–110].

Полученные в вузе военно-профессиональные компетенции выпускников основываются не только на полученных профессиональных знаниях, навыках и умениях, они характеризуются интегральным проявлением всего спектра высшего образования, важной частью которого выступают социокультурные, коммуникативные и другие компоненты. Так, в вузе формирование военно-профессиональных компетенций будущих офицеров реализуется при помощи интегрируемых в учебный процесс трех образовательных модулей: гуманитарного, естественно-научного и профессионального. Но, несомненно, решающее действие на формирование компетенций офицеров оказывают учебные дисциплины профессионального образовательного модуля, такие как тактика, управление подразделениями в мирное время, уставы Вооруженных Сил, огневая подготовка и др.

Сформированные у выпускников вуза военно-профессиональные компетенции фактически выступают в качестве главного «стартового включателя» или «катализатора» становления молодых военных профессионалов в войсках, не только минимизируя время становления их в должности, но и создавая благоприятные предпосылки к перспективе роста офицера как военного специалиста, его продвижению по «карьерной лестнице».

Следовательно, профессиональный модуль дисциплин должен занимать приоритетную нишу в системе профессиональных компетенций, определенных ФГОС ВПО третьего поколения, на которые переориентировались образовательные учреждения военного ведомства Российской Федерации [9, с. 35–50; 10, с. 107–110; 11, с. 38–43; 12, с. 124–131].

Специфика современного образовательного процесса вузов состоит в том, что именно действующими ФГОС ВПО, дополненными квалификационными требованиями к подготовке офицеров, определяется успех их будущей профессиональной деятельности в войсках [13, с. 137–141; 15, с. 57–61].

Тем не менее анализ содержания действующих ФГОС ВПО по двенадцати специальностям подготовки офицеров в Военном учебно-научном центре Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (ВУНЦ ВВС «ВВА»), показывает, что формированию военно-профессиональных компетенций в них уделено недостаточно времени. Помимо этого, по рассматриваемым специальностям компетенции характеризуются не только разбросом по количеству, но и различием в содержании формулировок, что не полной мере соответствует требованиям руководящих документов. Вместе с тем отсутствует явно выраженная единая точка зрения у командного и профессорско-преподавательского составов вузов по структуре и содержанию военно-профессиональных компетенций, формируемых у курсантов при обучении, что, безусловно, вызывает необходимость их обоснования.

Для обоснования перечня и содержания военно-профессиональных компетенций, формируемых у курсантов вуза, проведен экспертный опрос. В состав участников экспертной группы были включены различные релевантные категории военнослужащих воинских частей, представителей профессорско-преподавательского состава вуза. Кроме того, был осуществлен анализ квалификационных требований к подготовке выпускников по двенадцати специальностям подготовки в ВУНЦ ВВС «ВВА» с учетом замечаний, недостатков и рекомендаций относительно формирования у курсантов военно-профессиональных компетенций, почерпнутых из отзывов о выпускниках этих специальностей из войск, образовательных и научно-исследовательских организаций Минобороны России.

Отзывы о молодых офицерах в войсках составляются через год после их выпуска из вуза. За год военной службы лейтенант способен полностью реализовать приобретенные в учебном заведении профессиональные компетенции. Участие в боевых действиях значительно ускоряет процесс профессионального становления молодых офицеров.

Каждый из членов экспертной группы составил собственный список от пяти до четырнадцати военно-профессиональных компетенций, которые требуется сформировать у курсанта во время обучения в вузе. При этом сформированные компетенции отличаются не только по количеству, но и содержанию и интегральности своих формулировок. Перечень военно-профессиональных компетенций нетрудно составить военному специалисту, сложнее их обосновать и определить оптимальный кластер. Разумеется, кластер военно-профессиональных компетенций для всех специальностей в вузе должен быть единым, потому как это преобладающий признак военно-профессиональной деятельности выпускника вуза. Даже в условиях нарастания темпов перевооружения российской армии военно-профессиональные компетенции характеризуются стабильностью и имеют непреходящее значение.

В результате анализа содержания составленных экспертами списков военно-профессиональных компетенций выявлено, что совпадение или частичное совпадение по смысловому определению представленных компетенций составило около 70–78 % от их общего количества. Выявленный факт указывает на высокую актуальность сформированных кластеров военно-профессиональных компетенций.

Очередным этапом исследования стало обоснование (выработка) перечня компетенций, которые обеспечивают требуемый уровень военно-профессиональной подготовки выпускников вузов. Ряд компетенций, сформулированных неодинаково, в принципе подразумевает полностью идентичные либо во многом подобные по смыслу толкования, следовательно, по факту можно зафиксировать компетентностную конвергенцию. Высокий уровень компетентностного подобия доказывает единство позиций на это направление военно-профессиональной подготовки у представителей вуза и войск.

В процессе формирования кластера военно-профессиональных компетенций применялись методы анализа и синтеза.

При анализе на подготовительном этапе были осуществлены следующие мероприятия:

- определены общие требования к военно-профессиональной подготовке курсантов-выпускников;
- рассмотрены и проанализированы служебные отзывы из войск о молодых офицерах;
- организованы консультации с ведущими военными специалистами по исследуемой тематике;
- рассмотрены и изучены основные руководящие документы по организации военно-профессиональной подготовки курсантов в вузе;
- исследовано современное состояние системы формирования военно-профессиональных компетенций в вузе.

Процесс синтеза оптимального состава военно-профессиональных компетенций включал:

- сбор, сравнительный анализ, обобщение, ранжирование и формулирование компетенций с учетом современных требований к подготовке выпускников вузов и служебных отзывов из войск о молодых офицерах;

- таргетинг сформулированных компетенций на основании результатов экспертного опроса, которые обуславливают военно-профессиональную деятельность выпускников вуза в войсках по должностному предназначению с учетом преемственности позитивного исторического опыта. При этом под таргетингом понимается механизм сбора информации от аудитории (экспертной группы), составленной из специалистов в области настоящего исследования.

По итогам проведенной работы обоснованы следующие наиболее важные военно-профессиональные компетенции будущих офицеров. Выпускники вузов должны быть способны:

- проводить с подчиненными занятия по боевой подготовке;
- организовать повседневную служебную деятельность подчиненных;
- обеспечить безопасности военной службы подчиненных;
- обеспечить укрепление воинской дисциплины в подчиненном воинском подразделении.

Итак, в результате проведенного анализа содержания обоснованных военно-профессиональных

компетенций, формируемых у курсантов в вузе, установлено, что они охватывают весь спектр особенностей дальнейшей службы офицерами [15; 16, с. 50–63; 17, с. 276–288; 18, с. 179–193; 19, с. 182–193].

Выводы. Таким образом, в статье рассмотрены и обоснованы определения «компетенция» и «компетентность», «профессиональная компетентность военнослужащих», наиболее точно соответствующие современной образовательной парадигме, в основе которой лежат личностно-ориентированное обучение и компетентностный подход, в настоящее время реализуемые в российской системе образования, в которую входит и система военного образования. Сформулированы выводы о результатах рассмотрения и анализа указанных терминов. Кроме того, на основании анализа и синтеза содержания действующих ФГОС ВПО и требований к подготовке по специальностям Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», а также проведенного экспертного опроса соответствующих релевантных категорий постоянного состава вуза и представителей войсковых частей обоснован ряд актуальных военно-профессиональных компетенций, которые целесообразно формировать у офицеров-выпускников вуза. Полученные результаты могут быть применены не только в вузах, но и в учебных заведениях других ведомств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тимошук Е. С., Чигвинцев И. В. Совершенствование форм обучения специалистов для технических подразделений Железнодорожных войск // Военная мысль. 2021. № 6. С. 90–93.
2. Гуров В. Н., Резванова И. Ю. Компетенции преподавателей вуза: мнение студентов // Высшее образование в России. 2009. № 12. С. 143–146.
3. Панина Г. В. К вопросу о компетенции и статусе бакалавра // Высшее образование в России. 2009. № 6. С. 40–48.
4. Хмельник Д. В. Формирование компетенций лидера у будущих управленцев // Высшее образование в России. 2009. № 4. С. 122–125.
5. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации оборудования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–37.
6. Сенашенко В. С., Кузнецов В. А., Кузнецов В. С. О компетенциях, квалификации и компетентности // Высшее образование в России. 2010. № 6. С. 18–23.
7. Конопля А. И. Компетентностная модель в подготовке специалиста медика // Высшее образование в России. 2010. № 1. С. 98–100.
8. Лазукин В. Ф., Барабаш Д. Е., Нельков С. В., Белоножкин В. В. Алгоритм системы формирования содержания учебной работы и структуры педагогической деятельности в военном вузе // Формирование профессиональной компетентности специалистов в системе непрерывного образования : сб. науч. ст. по материалам XVIII Междунар. науч.-практ. конф. Воронеж, 2013. С. 11–16.
9. Лазукин В. Ф., Белоножкин В. В. Формирование командно-методических компетенций у курсантов в высшем учебном заведении. Воронеж : ВВА, 2017. 177 с.
10. Голованова И. Ф. Акцент на моделирование военно-профессиональной деятельности // Вестник военного образования. 2021. № 3. С. 107–110.
11. Шестак Н. В. Профессиональное образование и компетентностный подход // Высшее образование в России. 2010. № 3. С. 38–43.
12. Леонова Е. В. Формирование общекультурных компетенций у студентов технического вуза // Высшее образование в России. 2010. № 2. С. 124–131.

13. Уткин В. Е. Военно-патриотическое воспитание: компетентностный подход // Высшее образование в России. 2010. № 10. С. 137–141.

14. Сафин А. М., Чернышева Г. Н., Чижов И. А. Практика формирования командно-методических навыков у курсантов ВУНЦ ВВС «ВВА» // Вестник военного образования. 2021. № 3. С. 57–61.

15. Castro-Rodríguez M. M., Marín-Suelves D., López-Gómez S., Rodríguez-Rodríguez J. Mapping of scientific production on blended learning in higher education // Education Sciences. 2021. Vol. 11, № 9. Art. 494. _P. 1–15 DOI: 10.3390/educsci11090494.

16. Hanks S., Neve H., Gale T. Preparing health profession students for practice in complex real world settings: How do educators respond to a model of capability? // International Journal of Practice-Based Learning in Health

and Social Care. 2021. Vol. 9, № 1. P. 50–63. DOI: 10.18552/IJPBLHSC.V9I1.749.

17. Alharbi B. Development of an ERP system design course to improve students' learning outcomes // International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2021. Vol. 16, № 12. P. 276–288. DOI: 10.3991/ijet.v16i12.22281.

18. Tastanbekova N., Abenova B., Yessekeshova M., Sagaliyeva Z., Abildina G. Development of professional skills in the context of higher school dual education // International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2021. Vol. 16, № 10. P. 179–193. DOI:10.3991/ijet.v16i10.19373.

19. Cavallaro L., French B. The Impact of Graduate Education on the Mental Complexity of Mid-Career Military Officers // Journal of Adult Development. 2021. Vol. 28, № 1. P. 182–193. DOI: 10.1007/s10804-021-09377-1.

REFERENCES

1. Timoshchuk E. S., Chigintsev I. V. Improving the forms of training specialists for railroad troops technical units. *Military thought*, 2021, no. 6, pp. 90–93. (In Russ.).

2. Gurov V. N., Rezvanova I. U. Competence of higher school teachers: students' opinions. *Higher education in Russia*, 2009, no. 12, pp. 143–146. (In Russ.).

3. Panina G. V. On the issue of competence and the status of a bachelor. *Higher education in Russia*, 2009, vol. 6, pp. 40–48. (In Russ.).

4. Khmelnik D. V. Formation of leadership competencies among future managers. *Higher education in Russia*, 2009, vol. 4, pp. 122–125. (In Russ.).

5. Verbitsky A. A. Context-based competence approach to equipment modernization, *Higher education in Russia*, 2010, no. 5, pp. 32–37. (In Russ.).

6. Senashenko V. S., Kuznetsov V. A., Kuznetsov V. S. About competencies, qualifications and competence. *Higher education in Russia*, 2010, no. 6, pp. 18–23. (In Russ.).

7. Konoplya A. I. Competence model in the training of a medical specialist. *Higher education in Russia*, 2010, no. 1, pp. 98–100. (In Russ.).

8. Lazukin V. F., Barabash D. E., Nelikov S. V., Belonozhkin V. V. Algorithm of the system for the formation of the content of educational work and the structure of pedagogical activity in a military university. *Formation of professional competence of specialists in the system of continuous education: proc. of the XVIII Intern. sci.-pract. conf. Voronezh*, 2013, pp. 11–16. (In Russ.).

9. Lazukin V. F., Belonozhkin V. V. *Formation of command-methodical competencies among cadets in a higher educational institution*. Voronezh, VVA, 2017, 177 p. (In Russ.).

10. Golovanova I. F. Emphasis on modeling military professional activity. *Bulletin of military education*, 2021, no. 3, pp. 107–110. (In Russ.).

11. Shestak N. V. Professional education and competence-based approach. *Higher education in Russia*, 2010, no. 3, pp. 38–43. (In Russ.).

12. Leonova E. V. Formation of general cultural competencies among students of a technical university. *Higher education in Russia*, 2010, no. 2, pp. 124–131. (In Russ.).

13. Utkin V.E. Military-patriotic education: competence-based approach. *Higher education in Russia*, 2010, no. 10, pp. 137–141. (In Russ.).

14. Safin A. M., Chernysheva G. N., Chizhov I. A. The practice of forming command and methodological skills among cadets of the VUNC VVS «VVA». *Bulletin of military education*, 2021, no. 3, pp. 57–61. (In Russ.).

15. Castro-Rodríguez M. M., Marín-Suelves D., López-Gómez S., Rodríguez-Rodríguez J. Mapping of scientific production on blended learning in higher education. *Education Sciences*, 2021, vol. 11, no. 9, art. 494, pp. 1–15. DOI: 10.3390/educsci11090494.

16. Hanks S., Neve H., Gale T. Preparing health profession students for practice in complex real world settings: how do educators respond to a model of capability? *International Journal of Practice-Based Learning in Health and Social Care*, 2021, vol. 9, no. 1, pp. 50–63. DOI: 10.18552/IJPBLHSC.V9I1.749.

17. Alharbi B. Development of an ERP system design course to improve students' learning outcomes. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2021, vol. 16, no. 12, pp. 276–288. DOI: 10.3991/ijet.v16i12.22281.

18. Tastanbekova N., Abenova B., Yessekeshova M., Sagaliyeva Z., Abildina G. Development of professional skills in the context of higher school dual education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2021, vol. 16, no. 10, pp. 179–193. DOI: 10.3991/ijet.v16i10.19373.

19. Cavallaro L., French B. The Impact of graduate education on the mental complexity of mid-career military officers. *Journal of Adult Development*, 2021, vol. 28, no. 1, pp. 182–193. DOI: 10.1007/s10804-021-09377-1.

Информация об авторе

Боброва Раиса Юрьевна – адъюнкт, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (Российская Федерация, 394064, г. Воронеж, ул. Старых Большевиков, 54 «А», e-mail: dearaist@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 23.09.2021

После доработки 07.10.2021

Принята к публикации 16.03.2022

Information about the author

Raisa Yu. Bobrova – Adjunct, Military Educational and Scientific Center of the Air Force “N. E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin Air Force Academy” (54 “A”, Old Bolsheviks Str., Voronezh, 394064, Russian Federation, e-mail: dearaist@mail.ru).

The paper was submitted 23.09.2021

Received after reworking 07.10.2021

Accepted for publication 16.03.2022

III ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-16
УДК 159.9.01
Оригинальная научная статья

Эмоциональная защищенность как условие профилактики страха перед терроризмом

С. И. Черных

*Новосибирский государственный аграрный университет
Новосибирск, Россия
e-mail: 2560380@ngs.ru
ORCID: <http://org/0000-0001-6644-8295>*

Аннотация. *Введение.* Терророфобия является сегодня одним из страхов, которые принято называть глобальными: боязнь терроризма как реальной угрозы частной жизни становится социальной, и далеко не всякая власть способна предотвратить теракты, совершаемые на ее территории. *Постановка задачи.* Профилактика возникновения и развития терророфобии является идущим от социума и собственно индивида специфическим барьером от страха перед терроризмом как действием и социальным явлением в целом. Мы считаем, что основным фактором, способствующим преодолению терророфобии, идущим от социума, является просветительская деятельность, а факторами, идущими от индивида (семьи), – воспитание и самовоспитание. Цель у этих трех процессов одна – эмоциональная защищенность индивида от страхов разной качественной определенности. Анализ эмоциональной защищенности как фактор профилактики терророфобии составляет задачу этой статьи. *Методика и методология исследования.* Теоретико-методологическую основу исследования составили основные положения субъектно-деятельностного, системного и функционального подходов, разрабатываемые отечественными и зарубежными учеными. *Результаты.* В статье прокламируется тезис о том, что эмоциональная защищенность субъекта, формируемая и развиваемая на личностном уровне, является важнейшим условием (наряду со многими другими) профилактики и «переживания» как собственно угрозы терроризма, так и самого теракта как действия, свидетелем (и даже жертвой) которого может стать любой индивид. Образовательный потенциал является фактором, способствующим повышению эмоциональной защищенности через психологическую подготовленность, обширные коммуникации и совершенствование своего интеллектуального уровня. *Выводы.* Цель эмоциональной защищенности всегда имеет двойственный характер: преодоление страхов любой этиологии и осознанная рефлексия по поводу невозможности их абсолютного преодоления. В пределе целью является научение себя жить в условиях неопределенности.

Ключевые слова: терроризм, эмоциональная защищенность, образовательный потенциал личности, терророфобия, психологическое образование

Для цитирования: Черных С. И. Эмоциональная защищенность как условие профилактики страха перед терроризмом // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, № 1. С. 134–142. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-16>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-16
Full Article

Emotional security as a condition for preventing fear of terrorism

Chernykh, S. I.

Novosibirsk State Agrarian University

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: 2560380@ngs.ru

ORCID: <http://org/0000-0001-6644-8295>

Abstract. *Introduction.* Terrorophobia is today one of those fears that are commonly called global. The fear of terrorism as a real threat to private life becomes social and not every government is able to prevent terrorist attacks committed on its territory. *Purpose setting.* Prevention of the emergence and development of terrorophobia is, coming from society and the individual himself, a specific barrier to the fear of terrorism as an action and a social phenomenon as a whole. We believe that the main factor contributing to the overcoming of terrorophobia coming from society is educational activities. A factor coming from the individual (family) upbringing and self-education. The purpose of these three processes is one – the emotional protection of the individual from fears of different qualitative certainty. Analysis of emotional security as a factor in the prevention of terrorophobia. *Methodology and methods of the study.* The theoretical and methodological basis of the study was made up of the main provisions of the subject-activity, system and functional approaches developed by domestic and foreign scientists. *Results.* The article proclaims the thesis that the emotional security of the subject, formed and developed at the personal level, is the most important condition (along with many others) of prevention and "experiencing" both the threat of terrorism itself and the terrorist attack itself as an action, a witness (and even a victim) which any individual can become. Educational potential is a factor contributing to an increase in emotional security through psychological readiness, extensive communications and the improvement of one's intellectual level. *Conclusion.* The goal of emotional security is always twofold: overcoming fears of any etiology and conscious reflection on the impossibility of their absolute overcoming. In the extreme, the goal is to teach yourself to live in conditions of uncertainty.

Keywords: terrorism, emotional security, educational potential of a individual, terrophobia, psychological education

Citation: Chernykh, S. I. [Emotional security as a condition for preventing fear of terrorism]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 1, pp. 134–142. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-16>

Введение. Проблематика страха – одна из самых распространенных областей исследования в достаточно большом количестве наук. Наиболее предметно она представлена в психологии и философии, а сегодня и в экономике и даже в нейрофизиологии. Однако терророфобия – явление «молодое», поэтому исследовательская база этого вида страха пока еще слабо представлена. Тем не менее статистика терактов «подвигает» ученых различных направлений к детальному рассмотрению страха перед терроризмом во множестве его проявлений.

По сообщению Генеральной прокуратуры Российской Федерации, за 10 месяцев 2019 г. имело место 1 806 преступлений террористической направленности, за 10 месяцев 2020 г. – 1 990, за 10 месяцев 2021 г. – 1 906. Однако, несмотря на снижение количества в 2021 г. на 4,2 % в сравнении с 2020 г., значительно «увеличилась регистрация фактов содействия террористической деятельности (с 306 до 390), а также публичных призывов к осуществлению террористической

деятельности, оправданию терроризма или пропаганды терроризма (с 266 до 356)» [1, с. 7].

В последние 3–4 года терророфобия по своей информативной «весомости» в общественном и индивидуальном сознании отошла на второй план, как бы «затененная» различной эмоциональной окрашенности «пандемическими эффектами». Тем не менее исследование терроризма как социального феномена, его онтологических, гносеологических, психологических и иных характеристик как действия и как процесса продолжает осуществляться [2–5].

Большинство работ посвящено анализу терроризма как социального феномена страха, а сама терророфобия зачастую рассматривается в качестве одной из его многочисленных разновидностей. В общей форме терроризм рассматривается как форма насилия, обладающая собственной и достаточно выраженной спецификой. В самом общем виде страх перед терроризмом зачастую мыслится специфическим невротическим расстройством,

которым (во всем их объеме) подвержено около 95 % населения планеты» [6; 7]. В большом объеме психологических работ, посвященных рассмотрению терроризма и терророфобии, редкими являются исследования, сближающие психологию с философскими взглядами на обозначенные выше проблемы [8–11]. Еще меньше работ посвящено вопросам профилактики страха перед терроризмом в отдельных социальных группах [12; 13]. Любопытными во многих отношениях являются научно-популярные работы, такие как «Анатомия страха. Трактат о храбрости» Хосе Антонио Марины или недавно переведенная работа Д. Гарднера «Страх. Почему мы неправильно оцениваем риски, живя в самое безопасное время в истории». В этих работах страх рассматривается в рамках индивидуалистического бытия (что весьма важно для нашей статьи) или его «бытийности», сущность вообще подвергается сомнению и уходит в сферу «непосредственных» эмоций, возникающих и исчезающих по бихевиористским схемам [14; 15].

Постановка задачи. Профилактика собственно терроризма и профилактика страха перед террористическими угрозами (исходя из анализа литературы) – действия, представляющие собой сложные феномены. Природа страха до конца не исследована, да и, наверное, не может быть исследована, особенно на индивидуальном уровне. Поэтому профилактика возникновения и развития терророфобии является идущим от социума и собственно индивида специфическим барьером от страха перед терроризмом как действием и социальным явлением в целом. Мы считаем, что основным фактором, способствующим преодолению терророфобии, идущим от социума, является просветительская деятельность, а факторами, идущими от индивида (семьи), – воспитание и самовоспитание. Цель этих трех процессов одна – эмоциональная защищенность индивида от страхов разной качественной определенности. Рассмотрение эмоциональной защищенности как фактора профилактики терророфобии.

Методика и методология исследования. Теоретико-методологическую основу исследования составили основные положения субъектно-деятельностного, системного и функционального подходов, разрабатываемые отечественными и зарубежными учеными. Весомый вклад в исследование вопроса профилактики терроризма, культуры страха и факторов его компенсации внес Гюнтер Амон и формулированная им Я-структурная концепция личности, в которой концептуированы качественные вариации страхов и в зависимости от них – виды страхов. По мнению автора, эмоциональная защищенность представляет основу системно-комплексного позитивного ресурсного пространства личности

как на биологическом, так и на социальном уровнях. Это вызвало необходимость привлечения второго объема методологических принципов, связанных с учением об эмоциях как статусном качестве личности, что побудило нас обратиться к работам зарубежных исследователей: К. Робина, Л. Свендсена, Я. Плампера, С. Ахмеда, Ф. Римана – и отечественных ученых, рассматривающих эмоциональную природу страха: Ю. В. Щербатых, Г. И. Фаизовой, Г. А. Дорофеевой, В. И. Ремизовой, В. В. Федорышина и др. (см. напр.: [16–18]). Весьма ценной для работы стала методология исследования эмоций как ценностей в дискурсе экзистенциальной психологии. Именно эти концепты в их интерпретации А. Маслоу (в совокупности с Я-структурной концепцией личности Г. Амона) выступили основанием для дальнейшего рассмотрения. К ним следует отнести само понимание экзистенциализма с акцентом на «понятии идентичности, самобытности и переживания себя собой как *sine qua* как (непременное условие) человеческой природы»; а также тезис о том, что действительной реальностью, на которую реагируют люди как на что-то реальное, является «глобальное разрушение всех источников ценностей, лежащих вне индивида», и, следовательно, «людям некуда обратиться, кроме как внутрь себя, к самости как локусу ценностей» [19–22].

Нельзя не указать на методологическую ценность отечественных работ, представляющих собой одни из первых попыток рефлексии по поводу профилактики терроризма в форме учебников и учебных пособий. Именно эти исследования содержат первые (не считая МЧС) методические и практические рекомендации по подготовке личности студента к вероятности террористических актов и преодолению терророфобии [23; 24].

Результаты. В современном VUCA-мире человек испытывает практически безграничную массу страхов. Некоторые из классификаций представлены в таблице 1.

Весьма интересна постановка проблемы страха в работе Т. Ю. Сунцовой, которая рассматривает страх как «чувство, вызываемое реально существующей опасностью», и выделяет «тревогу как предстрах; собственно страх и тревожность как состояние, возникающее без видимых явных угроз, которому свойственны навязчивые опасения» [25]. При этом в систематике профилактики страха как «чувства» Т. Ю. Сунцова выделяет три группы факторов. К одной она относит факторы, на которые мы не можем повлиять: физиология, генетика, темперамент и семейный опыт. Вторая группа – это факторы, на которые мы можем повлиять частично. К ним она относит социальный опыт и жизненный опыт. И третья – факторы, на которые «мы можем и должны влиять» – это навыки. Т. Ю. Сунцова подчеркивает: «По некоторым версиям

Таблица 1. Классификация страхов

Table 1. Classification of fears

Автор	Источник	Группы страхов
Ю. В. Щербатых	Психология страха. Москва : Эксмо, 1999. 205 с.	Природные страхи Социальные страхи «Личностные» страхи Страхи различной интенсивности: от тревожности до ужаса Страхи различной степени осознанности Страх смерти Детские страхи
	Достоинства: универсальность Недостатки: отсутствие единого критерия для классификации	
Г. И. Фаизова	Страх как важная характеристика человеческого бытия // Вестник Башкирского университета. 2008. Т. 13, № 3. С. 628–630.	Экзистенциальный страх Социальный страх Страх смерти
	Достоинства: синтетичность (большие системно представленные элементы) Недостатки: трудность в качественном анализе конкретных видов страхов	
А. Алехнович	«Пандемия страха»: последствия для общества и культуры. URL: https://monocler.ru/pandemiya-straha/ (дата обращения: 05.01.2021).	Биологический Социальный Экзистенциальный Политический
	Достоинства: синтетичность, актуализация политического вида страха Недостатка: трудность в качественном анализе конкретных видов страха.	
Г. Амон	Динамическая психиатрия. Москва : Городец, 2019. 568 с.	Страх в формате адекватность реакции = правильная оценка риска = конструктивный страх; Страх в формате постоянной тревоги = боязнь себя и окружающего мира, блокировка деятельности и поведения = деструктивный страх, который переносится вовне и лишается адекватности в оценке; Страх в формате защитной реакции = чувство страха отсутствует действительности = отсутствие адекватности сочетается с гиперзапацией = дефицитный страх.

на 50 % тревожность (невротическое расстройство, которое наиболее распространено. – *Авт.*) зависит от того, насколько человек умеет управлять своими эмоциями. Управление эмоциями – это способности к определению, оценке и изменению эмоциональных реакций» [25].

Это вполне коррелирует с тезисом А. Маслоу в его интерпретации экзистенциальной психологии

о том, что «также нам необходимо осознать, что только будущее в принципе неизвестно и непознаваемо (потенциально возможная личность. – *Авт.*), что означает, что все привычки, защитные механизмы и механизмы подражания недостоверны и сомнительны, так как они основываются на прошлом опыте. Только гибкая, творческая личность может действительно управлять будущим, только

тот, кто может смотреть в лицо новому с уверенностью и без страха» [19].

Здесь наблюдается интересный акцент на том, что профилактика страха, предназначенная не для его «ликвидации», а для «рационального представления / понимания / преодоления» есть задача не только и не столько просвещенческой работы официальных органов (в том числе образовательных учреждений), но и сложный момент «самовыражения». Навыки преодоления страха, навыки его понимания и навыки его «рационального представления» являются весьма важной составляющей в условиях VUCA-мира. Последнее («рациональное представление») хорошо демонстрирует как необходимость «бытийственности» в мире риска, Д. Гарднер, когда он оценивает VUCA-мир как «самое безопасное время в истории» [15]. Подобный феномен, фиксирующий противоречие между «статистикой рисков (страхов) и реальной ситуаций их психологических (психиатрических, психопатологических) последствий, порождает формирование “культуры страха” – явление, которое концептуировано F. Furedi и B. Glassner в их работах, которые так и называются “культура страха”» (1997, 1999 г.) [26; 27].

Если согласиться с Т. Ю. Сунцовой в том, что социальный и жизненный виды личностного опыта, а также приобретенные и приобретаемые (в процессе жизненного и социального опыта) навыки составляют «поле», на которое мы можем влиять, то остается вопрос: КТО (какой агент) детерминирует это формирование? По мнению А. Алехновича, «общим признаком страха (любого вида и в любой группе. – *Авт.*) можно считать эмоциональное состояние, вызываемое переживанием реальной или воображаемой угрожающей ситуации. Направленность страха указывает не на опыт настоящего (а тем более прошлого опыта. – *Авт.*), а на проецирование негативного переживания в будущее, которое оценивается как надвигающаяся угроза» [28]. Мы также склонны рассматривать страх как эмоциональное состояние, а управление эмоциями (включая эмоциональный интеллект) – как специфический навык, необходимость которого в VUCA-мире не подлежит сомнению. Этот навык следует рассматривать в качестве личностного, ибо его формирование имеет главным «детерминатором» саму личность, а не гражданское общество (включая семью) и тем более не государство и не бизнес-структуры

Если наши эмоции отражают соответствие/несоответствие действительности нашим потребностям и ожиданиям; если наши эмоции адекватно и своевременно оценивают поступающую в мозг информацию о происходящем; если наши эмоции функционально и энергетически могут подготовить организм к рациональной ответной реакции

(поведению), адекватному оценке и ситуации; если наши эмоции способны «работать на опережение» (предвидение угрозы), то мы можем говорить (по классификации Г. Амона) о преодолении «деструктивного» и «дефицитарного» страхов, переводя «свою самость» в состояние «конструктивного» страха, а, по сути, возвращения своей идентичности. Терророфобия – один из примеров страха, в объеме которого эмоции приводят к деструктивным и дефицитарным страхам [15; 16; 19; 23; 24]. Исследование М. И. Розеновой с соавторами вполне подтверждает этот тезис на примере страхов, рожденных на фоне пандемии последних двух лет [17].

Значит ли это, что преодоление деструктивных и дефицитарных страхов напрямую связано с личностным эмоциональным пространством? Ответ может звучать утвердительно, если признать и второе обстоятельство. Каждый индивид в своем «багаже навыков» должен иметь в качестве одного из них «эмоциональную защищенность». В психологии есть принцип внешнего через внутреннее. Поведение субъекта нельзя истолковывать только как идентичность с ним внешнего воздействия. Субъект (почти всегда) видит себя в соответствии со своими внутренними условиями, поэтому актуально положение А. Маслоу, приведенное выше, о противоречивости (разрыве) «между тем, каким действительно является человеческое бытие, каким бы он хотел, чтобы оно было, и тем, каким оно могло бы быть» [19].

Известен тот факт, что экзистенциальная психология зарождалась как противоположность бихевиоризму, а ее специфическим продолжением/развитием является онтопсихология [29]. В дискурсе онтопсихологии вполне актуально разворачивается тезис В. И. Красикова о том, что нельзя освободиться от того, «что составляет неотъемлемую форму нашего существования и в этом плане необходимую для осуществления других, уже сугубо «позитивных» форм... Страх – это жизнь настороже, в бдительности» [30, с. 214–215]. В этой же работе раскрываются амбивалентность страха, его экзистенциальная основа как «отношения самосознания к противостоянию, противодействующего внешним и внутренним обстоятельствам. Через страх прокладывается курс самосознания, через него определяются координаты самоформирования» [30, с. 217–218]. Но это с одной стороны. С другой – В. И. Красиков видит и представляет еще один источник страха – переживание человеком своих изъянов, своей несостоятельности, при формировании которых процессы обучения / образования / просвещения играют весьма существенную роль. Именно самосознание и «самоформирование», их развитость определяют способность к саморефлексии индивида как защитного механизма и онтологической основы эмоциональной защищенности, в том числе преодоления терророфобии.

Косвенно это подтверждается тем, что в историческом сознании индивида «выстраиваются» своеобразные «выключатели», освобождающие его сознание от угрозы, если эта угроза не является непосредственной для его бытия «здесь и сейчас». Террористические акты оказывают воздействие на глубинные страхи и зачастую осознаются как порождение иррационального онтологического зла. Эмоциональная защищенность как «самоформирование» неспособна освободить личность от иррационального страха, но в ее «возможностном» поле (при соответствующем уровне «анти-террористического» просвещения) содержатся интенции, которые позволяют личности «рационализировать» такие уровни страха, как тревожность и ужас. Страх в случае такой «рационализации» «может быть конструктивной эмоцией». На это через посредство анализа социальных детерминаций рисков и страхов указывает Д. Гарднер [5].

Воспитание/обучение «методикам и рационализации» страхов, особенно терророфобии, является задачей семьи и образовательной системы. Социальный и жизненный опыт (Т. Ю. Сунцова) – это факторы, на которые следует опираться при формировании эмоциональной защищенности как «самоформируемого» личностью навыка «рационализации» страха перед страхом. Центральное ядро «рационализации» – управление эмоциями и, как всякое управление, это процесс непрерывный. Управляя собственными эмоциями, индивид постоянно воспроизводит и поддерживает собственную идентичность.

Однако реальность постоянно вносит в этот процесс определенные коррективы, замедляя или ускоряя процесс самоидентификации. Терроризм является (и как «действие», и как «система») одним из факторов, инициирующих такие коррективы. «Рефлексивное переживание», нарушающее «целостность протекания» самоформирующейся идентификации индивида прерывается, переходя из одного временного состояния в другое.

Так, страх как конструктивная эмоция (например, в процессе воспоминаний) может смениться деструктивным и даже дефицитарным. Но часто мы можем констатировать и обратные рецессии. Несомненно, что психологи, психоневрологи и психотерапевты, а сейчас, наверное, и когнитивные нейробиологи вполне могут объяснить это лучше. Но нас (в объеме задач статьи) это интересует как явление, которое можно обозначить термином «провал исторической памяти». Термин условный и может быть широко интерпретирован. Приведем в качестве иллюстрации следующее. Еще 10 лет назад (после 11-го сентября) терроризм занимал в структуре массовой тревожности одно из первых мест. Сегодня, согласно опросу Левада-Центра (АНО «Левада-Центр» внесена Минюстом в реестр

некоммерческих организаций, выполняющих функции иностранного агента от марта 2021 г.), проведенному среди россиян, этого «страха» нет в списке из 15 наименований «страхов» [31]. В этом проявляется психологическое восприятие теракта массовым и индивидуальным созданием. Если нет действия, которое квалифицируется «некоторыми авторами» (в том числе СМИ) как терроризм, в «исторической памяти» индивида теракт девальвируется от «отдаленного воспоминания (типа «давно это было») до безучастной позиции «зрители в кинотеатре» (не в нашем времени и пространстве).

В своем эссе «Дух терроризма» Ж. Бодрийяр акцентирует этот момент дуальной (как явной, так и неявной) рефлексии по поводу терроризма как действия. «Моральное осуждение, организация священного союза против терроризма – реакция соразмерна чудесному ликованию, заключенному в созерцании разрушения мировой мощи, больше того, созерцания ее саморазрушения, зрелище самоубийственной красоты. Весь бред изгнания сил зла – ничто иное как лекарство от страха, и возникает он потому, что в нас присутствует этот мрачный объект желания. Без нашей глубокой сопричастности событие никогда не вызвало бы такой реакции; несомненно, символическая стратегия террористов была рассчитана на наше молчаливое согласие» [8, с. 14]. Молчаливое согласие (если не безразличие), с одной стороны; страх перед рисками с другой; инстинкт самосохранения с третьей; необъективность рефлексивных оценок с четвертой – все это онтологизированные основания необходимости формирования навыка, именуемого эмоциональная защищенность.

Выводы. Эмоциональная защищенность – это навык, формируемый и развиваемый самим индивидом в процессе его непрерывной рефлексии по отношению к себе и событийной среде вокруг него. Содержанием этого навыка является «рационализация» эмоционального поля индивида, осуществляемая в трех плоскостях: просвещенческой («я учу самого себя управлять своими эмоциями»); психоиндивидуалистической («я владею или стараюсь (учусь) овладеть специальными техниками, которые помогают рационализировать свое эмоциональное поле через управление своими эмоциями»); образовательной (не путать с просвещенческой) (общество помогает мне в процессе осуществляемой мной рационализации моего эмоционального пространства через свои социальные институты и коммуникационные пространства посредством образовательных практик и накопленного исторического и цивилизационного опыта). Цель эмоциональной защищенности всегда имеет двойственный характер: преодоление страхов любой этиологии и осознанная рефлексия

по поводу невозможности их абсолютного преодоления. В пределе целью является научение себя жить в условиях неопределенности.

Вместо заключения. Наиболее адекватными научными концептами реализации изложенного в выводах, на наш взгляд, являются теоретические построения «позитивной психологии» и «онтопсихологии»; практическими – конструкты когнитивной = поведенческой терапии и онтопсихологической педагогики (ссылки на эти работы есть в списке литературы). Терророфобия – это один из видов страха и все вышесказанное (при соответствующей актуализации) имеет к ее профилактике такое же прямое отношение, как и к другим видам страха (даже к слабовербализуемым, типа страха смерти). Однако «осоциальность» террора по факту теракта как конкретного действия (через СМИ) иногда детерминирует в массовом и индивидуальном сознании рефлексии предельности страха как ужаса, и тогда индивиду (а иногда и коллективу) требуется медицинская терапевтическая помощь (особенно жертвам теракта как участника действия). Все уровни терророфобии (тревога, собственно страх и тревожность как невропатические состояния) индивиду по силам преодолеть самостоятельно (при условии хорошей мотивации). Слабая мотивация или ее отсутствие ведет к явлению, описанному Ж. Бодрийяром как «молчаливое согласие». Для этого крайне важны «просвещенческая» плоскость собственно для индивида и «образовательная» для государственно-социальных институтов в виде соответствующих образовательных практик. К сожалению, можно констатировать то обстоятельство, что ни та, ни другая плоскости не актуализированы в достаточной мере для формирования эмоциональной защищенности как профилактического действия. Поэтому позвольте в финале рекомендовать несколько теоретических и практических установок из ранее упомянутых в статье работ, которые (это авторская точка зрения!) помогут повысить уровень эмоциональной защищенности:

– Р. Уильямс: «Когда человек испытывает тревогу, он не может получать удовольствие; когда человек

получает удовольствие, он не испытывает тревогу. Это как две стороны одной монеты. Мы всегда видим либо одну, либо другую, но никак не обе сразу»;

– Р. Уильямс: «Порой в приступе тревожности мы так концентрируемся на ощущениях, что перестаем замечать все вокруг. Наша проблема кажется нам очень серьезной. Очень тяжелой. Всепоглощающей. В этот момент нужно сместить фокус и взглянуть на нее под другим углом» [22].

– Р. Лихи: «Помните, что для эмоциональной регуляции можно использовать адаптивные и неадаптивные стратегии. К адаптивным относятся когнитивное реструктурирование, принятие, решение проблем, навыки ДВТ (которые включают техники осознанности (то есть внимание к настоящему моменту, принятие безоценочной позиции, сосредоточение на эффективности), а также ряд стратегий валидации и принятия), коммуникативные навыки, релаксация, активация поведения, осознанность, позитивная иллюстрация. К неадаптивным – избегание, подавление, тревоги/навязчивые мысли, злоупотребление психоактивными веществами и другие формы отыгрыша (например, самоповреждение). Формируйте первые в структуре вашей личности» [32].

– П. Ю. Еремеев: «В картине мира человека, страдающего паническими атаками, места для неопределенности мира просто нет. Это люди, для которых контроль и расчет, планирование всего и вся в жизни стоят во главе угла... Хорошие же решения лежат в плоскости того, чтобы включить само понятие неопределенности (как жизненной данности. – Авт.) в СВОЮ картину мира. Просто принять как факт, что в жизни есть вещи, которые могут случиться, и мы не можем на это повлиять»;

– П. Ю. Еремеев: «Наш организм – такое удивительное творение природы, что чем больше мы обращаем внимание и пытаемся контролировать, обуздать какие-то его проявления, смутные или еле заметные ощущения, тем сильнее они проявляются и шире разрастаются» [33].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Состояние преступности в России за январь – октябрь 2021 года / Ген. прокуратура Рос. Федерации, Гл. упр. правовой статистики и информ. технологий. Москва, 2021. 30 с.
2. Ольшанский Д. В. Психология террора. Екатеринбург. Деловая книга. Москва : Акад. проспект, 2002. 320 с.
3. Требин М. П. Терроризм в XXI веке. Минск : Харвест, 2003. 816 с.
4. Красиков В. И. Экстрим: международное философское исследование причин, форм и паттернов экстремистского сознания. Москва : Водолей, 2006. 496 с.
5. Гарднер Д. Страх. Почему мы неправильно оцениваем риски, живя в самое безопасное время в истории. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2019. 220 с.
6. Латер У. Истоки // Иностранная литература. 1996. № 11. С. 45–54.
7. Федорышин В. В. Страх как основа насилия // Омский научный вестник. 2009. № 4. С. 93–95.
8. Бодрийяр Ж. Дух терроризма. Войны в заливе не было. Москва : РИПОЛ–Классик, 2017. 226 с.
9. Ремезова Л. И. О страхе и его социокультурных функциях : аналит. обзор // Вестник культурологии. 2020. № 4. С. 191–222. DOI: 10.31249/hoc/2020.04.13.

10. Кьеркегор С. Страх и трепет. Москва : Республика, 1993. 383 с.
11. Делюмо Ж., Фрезер Д. Идентификация ужаса. Москва : Алгоритм, 2009. 240 с.
12. Горбунов К. Г. Терроризм: социально – психологическое исследование. Омск : Омский гос. ун-т, 2010. 384 с.
13. Психология формирования антитеррористических ценностей студентов современного университета / под ред. И. В. Абакумовой, П. Н. Ермакова. Москва : Кредо, 2013. 352 с.
14. Марина Х. А. Анатомия страха. Трактат о храбрости. Москва : Астрель, CORPUS. 2010. 107 с.
15. Гарднер Д. Страх. Почему мы неправильно оцениваем риски, живя в самое безопасное время в истории. Москва : Манн, Иванов и Фербер. 2019. 220 с.
16. Амон Г. Динамическая психиатрия. Москва : Городея, 2019. 568 с.
17. Розенова М. И., Екимова В. И., Огнев А. С., Лихачева Э. В. Страх как кризис психического здоровья в условиях глобальных рисков и перемен // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10, № 1. С. 17–26.
18. Ahmud S. The cultural Politics of Emotions. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014. 256 p.
19. Маслоу А., Мэй Р., Олпорт Г., Роджерс К. Экзистенциальная психология. Москва : Институт общегуманитар. исслед., 2005. 160 с.
20. Маслоу А. Мотивация и личность : пер. с англ. 3-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 478 с.
21. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2011. 512 с.
22. Уильямс Р. Разберись с тревогой : книга-практикум от клинического психолога. Москва : Альпина Паблишер, 2022. 150 с.
23. Психология формирования антитеррористических ценностей студентов современного университета : учебник / под ред. И. Абакумовой, П. Н. Ермакова. Москва : КРЕДО, 2013. 352 с.
24. Белашова И. В., Ермолова Д. А., Есаян М. Л. Психология терроризма : учеб. пособие. Ставрополь : Изд-во СКФУ, 2016. 120 с.
25. Сунцова Т. Ю. Что делать, когда страшно? URL: <https://www.all-psy.com/stati/detaile/147> (дата обращения: 05.01.2022).
26. Furedi F. Culture of fear: risk-talking and the morality of low expectation. London : Cassel, 1997. 184 p.
27. Glassner B. The culture of fear. Why Americans are afraid of the wrong things. New York : Basic Books, 1999. 282 p.
28. Алехнович А. «Пандемия страха»: последствия для общества и культуры // MONOKLIER. URL: <https://monocler.ru/pandemiya-straha/> (дата обращения: 05.01.2022).
29. Менегетти А. Онтопсихологическая педагогика. Москва : Онтопсихология, 2010. 368 с.
30. Красиков В. И. Конструирование онтологий. Эфемериды. Москва : Водолей, 2007. 304 с.
31. Характер и структура массовой тревожности в России // Левада-центр. URL: <https://www.levada.ru/2021/04/21/haracter-i-structura-massovoi-trevozhnosti-v-rossii/> (дата обращения: 18.01.2022).
32. Лихи Р. Терапия эмоциональных схем. Отличительные особенности. Санкт-Петербург : Питер, 2019. 448 с.
33. Еремеев П. Ю. Панические атаки в понимании экзистенциальной терапии. URL: <https://www.b17.ru/article/16233> (дата обращения: 23.01.2022)

REFERENCES

1. *The state of crime in Russia in January – October 2021*. Moscow, 2021, 30 p. (In Russ.).
2. Ol'shansky D. V. *Psychology of terror*. Ekaterinburg, Business bk.; Moscow, Acad. ave., 2002, 320 p. (In Russ.).
3. Trebin M. P. *Terrorism in the XXI century*. Minsk, Harvest, 2003, 816 p. (In Russ.).
4. Krasikov V. I. *Extreme: an international philosophical study of the causes, forms and patterns of extremist consciousness*. Moscow, Aquarius, 2006, 496 p. (In Russ.).
5. Gardner D. *Fear. Why we misjudge the risks of living in the safest time in history*. Moscow, Mann, Ivanov and Ferber, 2019, 220 p. (In Russ.).
6. Laterus U. Sources. *Foreign literature*, 1996, no. 11, pp. 45–54. (In Russ.).
7. Fedoryshin V. V. Fear as the basis of violence. *Omsk scientific bulletin*, 2009, no. 4, pp. 93–95. (In Russ.).
8. Baudrillard J. *The spirit of terrorism. There was no gulf war*. Moscow, RIPOLL–Classic, 2017, 226 p. (In Russ.).
9. Remezova L. I. On fear and its socio-cultural functions: a review. *Bulletin of Culturology*, 2020, no. 4, pp. 191–222. (In Russ.). DOI: 10.31249/hoc/2020.04.13.
10. Kierkegaard S. *Fear and awe*. Moscow, Republic, 1993, 383 p. (In Russ.).
11. Delumo J., Fraser D. *Identification of horror*. Moscow, Algorithm, 2009, 240 p. (In Russ.).
12. Gorbunov K. G. *Terrorism: a socio-psychological study*. Omsk, Omsk State University, 2010, 384 p. (In Russ.).
13. Abakumova I. V., Ermakov P. N. (eds) *Psychology of forming anti-terrorist values of students of a modern university*. Moscow, Credo, 2013, 352 p. (In Russ.).
14. Marina Kh. A. *The anatomy of fear. A treatise on bravery*. Moscow, Astrel, CORPUS, 2010, 107 p. (In Russ.).
15. Gardner D. *Fear. Why we misjudge the risks of living in the safest time in history*. Moscow, Mann, Ivanov and Ferber, 2019, 220 p. (In Russ.).

16. Amon G. *Dynamic psychiatry*. Moscow, Gorodeya, 2019, 568 p. (In Russ.).
17. Rozenova M. I., Ekimova V. I., Ognev A. S., Likhacheva E. V. Fear as a mental health crisis in conditions of global risks and changes. *Modern foreign psychology*, 2021, vol. 10, no. 1, pp. 17–26. (In Russ.).
18. Ahmud S. *The cultural politics of emotions*. Edinburgh, Edinburgh Univ. Press, 2014. 256 p.
19. Maslow A., May R., Allport G., Rogers K. *Existential psychology*. Moscow, Inst. of Humanit. Studies, 2005. 160 p. (In Russ.).
20. Maslow A. *Motivation and personality*. 3rd ed. Saint Petersburg, Piter, 2002. 478 p. (In Russ.).
21. Ilyin E. P. *Motivation and motives*. Saint Petersburg, Piter, 2011, 512 p. (In Russ.).
22. Williams R. *Deal with anxiety: a practical book from a clinical psychologist*. Moscow, Alpina Publ., 2022. 150 p. (In Russ.).
23. Abakumova I., Ermakov P. N. (eds.) *Psychology of the formation of anti-terrorist values of students of a modern university: textbook*. Moscow, CREDO, 2013, 352 p. (In Russ.).
24. Belashova I. V., Ermolova D. A., Yesayan M. L. *Psychology of terrorism: textbook*. Stavropol, NCFU Publ., 2016, 120 p. (In Russ.).
25. Suntsova T. Yu. What to do when it's scary? *All psychologists*. URL: <https://www.all-psy.com/stati/detaile/147> (accessed 05.01.2022). (In Russ.).
26. Furedi F. *Culture of fear: risk-talking and the morality of low expectation*. London, Cassel, 1997, 184 p.
27. Glassner B. *The culture of fear. Why Americans are afraid of the wrong things*. New York, Basic Bks, 1999, 282 p.
28. Alekhovich A. "The pandemic of fear": consequences for society and culture. *MONOKJER*. URL: <https://monocler.ru/pandemiya-straha/> (accessed 05.01.2022). (In Russ.).
29. Meneghetti A. *Ontopsychological pedagogy*. Moscow, Ontopsychology, 2010. 368 p. (In Russ.).
30. Krasikov V. I. *Construction of ontologies. Ephemeris*. Moscow, Aquarius, 2007, 304 p. (In Russ.).
31. The nature and structure of mass anxiety in Russia. *Levada Center*. URL: <https://www.levada.ru/2021/04/21/harakter-i-struktura-massovoi-trevozhnosti-v-rossii/> (accessed 18.01.2022). (In Russ.).
32. Leahy R. *Emotional schema therapy. Distinctive features*. Saint Petersburg, Piter, 2019. 448 p. (In Russ.).
33. Ereemeev P. Yu. Panic attacks in understanding existential therapy. URL: <https://www.b17.ru/article/16233> (accessed 01.23.2022). (In Russ.).

Информация об авторе

Черных Сергей Иванович – доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой истории и философии, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Никитина, 149, e-mail: 2chernych@mail.ru).

ORCID: <http://org/0000-0001-6644-8295>

Статья поступила в редакцию 08.02.2022

После доработки 10.02.2022

Принята к публикации 11.02.2022

Information about the author

Sergey I. Chernykh – Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, the Head of the Chair of History and Philosophy, Novosibirsk State Agrarian University (149, Nikitina Str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation, e-mail: 2chernych@mail.ru).

ORCID: <http://org/0000-0001-6644-8295>

The paper was submitted 08.02.2022

Received after reworking 10.02.2022

Accepted for publication 11.02.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-17

УДК 37.017.3 + 159.98

Оригинальная научная статья

Экзистенциально-рефлексивная стратегия дидактической коммуникации: психологическая экспликация

П. В. Меньшиков

*Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского
Калуга, Российская Федерация
e-mail: edeltanne@list.ru*

М. Р. Арпентьева

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

Аннотация. *Введение.* Психологически грамотно и точно организованная и осуществленная дидактическая коммуникация обучаемого и обучающего – одно из ведущих условий успешности обучения и воспитания. *Постановка задачи.* Существующее множество методик, технологий, принципов, моделей дидактической коммуникации описывает порой совершенно разные стратегии ее построения и реализации. Требования и базовые постулаты разных стратегий могут не только существенно отличаться, но и прямо противоречить друг другу. Сами стратегии могут быть применимыми и результативными в определенном круге образовательных ситуаций, что необходимо учитывать для того, чтобы успешно строить дидактическое взаимодействие с учащимися и обучающимися. Целью исследования выступает попытка систематизации представлений о стратегиях дидактической коммуникации с обучаемыми, которые с различной степенью эффективности используют обучающие в практике текущего учебного взаимодействия. *Методика и методология исследования.* В качестве оснований для сопоставительного анализа различных стратегий дидактической коммуникации авторы предлагают: ключевой конструкт в представлениях обучающего, модусы пространства и времени коммуникации, «концепция обучающего воздействия», образ обучаемого в представлениях обучающего, типические коммуникативные средства, воспроизводимая обучающим организационная форма дидактической коммуникации, коммуникативная самоидентификация обучающего, рефлексия или методы исследования и коррекции дидактической коммуникации. *Результаты исследования.* В процессе сопоставительного анализа авторами охарактеризованы психотехническая, консультативно-психотерапевтическая и экзистенциально-рефлексивная стратегии дидактической коммуникации. *Выводы.* Делается вывод о том, что в реальной практике учебного взаимодействия вышеуказанные стратегии могут быть представлены многочисленными вариациями, частично пересекающимися и взаимопроникающими. Но создание условий для мотивированного и сознательного выбора обучающим стратегии дидактической коммуникации, которая, с одной стороны, отвечала бы дидактическим целям, а с другой, соответствовала бы его коммуникативным установкам и системе представлений, является насущной задачей образовательного процесса. В этом может и должна помочь педагогическая психология.

Ключевые слова: дидактическая коммуникация, модель дидактической коммуникации, психотехническая стратегия, консультативно-психотерапевтическая стратегия, экзистенциально-рефлексивная стратегия

Для цитирования: Меньшиков П. В., Арпентьева М. Р. Экзистенциально-рефлексивная стратегия дидактической коммуникации: психологическая экспликация // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, № 1. С. 143–151. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-17>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-17
Full Article

Existential-reflexive strategy of didactic communication: psychological explication

Menshikov, P. V.

*Tsiolkovsky Kaluga State University
Kaluga, Russian Federation
e-mail: edeltanne@list.ru*

Arpentieva, M. R.

*Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance "Assistance"
Kaluga, Russian Federation
e-mail: mariam_rav@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* Psychologically competently and accurately organized and implemented didactic communication between the student and the teacher is one of the leading conditions for the success of education and upbringing. *Problem statement.* The existing set of methods, technologies, principles, models of didactic communication sometimes describes completely different strategies for its construction and implementation. The requirements and basic postulates of different strategies can not only differ significantly, but also directly contradict each other. The strategies themselves can be applicable and effective in a certain range of educational situations, which must be taken into account in order to successfully build didactic interaction with students. The purpose of the study is an attempt to systematize the ideas about the strategies of didactic communication with students, who, with varying degrees of effectiveness, use teachers in the practice of current educational interaction. *Methodology of the study.* As a basis for a comparative analysis of various strategies of didactic communication, the authors propose the key construct in the views of the teacher, spatial and temporal modes of communication, the "concept of teaching influence", the image of the student in the views of the teacher, typical communicative means, the organizational form of didactic communication reproduced by the teacher, communicative self-identification of the educator, reflection or methods of research and correction of didactic communication. *Results.* In the process of comparative analysis, the authors characterize the psychotechnical, consultative-psychotherapeutic and existential-reflexive strategies of didactic communication. *Conclusion.* It is concluded that in the real practice of educational interaction, the above strategies can be represented by numerous variations, partially intersecting and interpenetrating. However, the creation of conditions for a motivated and conscious choice by the teacher of a didactic communication strategy that, on the one hand, would meet didactic goals, and on the other hand, would correspond to his/her communicative attitudes and system of ideas, is an urgent task of the educational process. This is where educational psychology can and should help.

Keywords: didactic communication, didactic communication model, psychotechnical strategy, consultative psychotherapeutic strategy, existential reflexive strategy

Citation: Menshikov, P. V., Arpentieva, M. R. [Existential-reflexive strategy of didactic communication: Psychological explication]. *Professional education in the modern world*. 2022, vol. 12, no. 1, pp. 143–151. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-17>

Введение. Психологически грамотно и точно организованная и осуществленная дидактическая коммуникация обучаемого и обучающего – одно из ведущих условий успешности обучения и воспитания [1–4]. Однако существующее множество методик, технологий, принципов, моделей дидактической коммуникации описывает порой совершенно разные стратегии ее построения и реализации [5–7].

Процесс обучения не может быть исчерпывающе интерпретирован лишь в формально-логическом или информационном ключе. Несмотря на увеличивающийся с каждым годом объем обучающих технологий, гарантирующих высокие познавательные результаты, вопреки росту влияния информационных порталов, якобы нивелирующих фактор «живого педагогического воздействия», учебный процесс демонстрирует стойкую необходимость в качественной дидактической коммуникации

обучающего и обучаемого. Думаем, что не ошибемся, если сформулируем следующее утверждение: в любой организационно-технологической модели образовательного процесса есть место для специфической коммуникации его участников, не только обусловленной передаваемым учебным содержанием, но и обуславливающей раскрытие этого содержания. Время и пространство как социокультурный контекст накладывают отпечаток на содержательные, структурно-функциональные и процессуально-динамические особенности учебного взаимодействия [8–12]. Помимо прочего претерпевают трансформацию и общие походы обучающихся к организации дидактической коммуникации, то есть своего рода «стратегии учебного взаимодействия». При всем множестве индивидуальных нюансов, привносимых в процесс дидактической коммуникации личностными, межличностными, учебно-профессиональными особенностями участников учебного взаимодействия, а также особенностями конкретных педагогических ситуаций и, шире, социокультурных контекстов взаимодействия, число вышеуказанных стратегий все же, по нашему мнению, достаточно ограничено и поддается достаточно детальному психологическому описанию и научному изучению. Выступая своеобразными внутренними ориентирами для обучающихся, стратегии дидактической коммуникации базируются на устойчивой системе представлений и во временной и пространственной (культурной) перспективах также обнаруживают завидное постоянство, уступая место новациям не без внутреннего сопротивления [13–17]. Как правило, сопротивление инновациям, сопровождающееся отсутствием показателей и целей для отслеживания прогресса, и их неэффективность и непродуктивность связаны с отсутствием четкой формулировки трансформации, что препятствует продвижению инновационного дискурса (стратегии).

Постановка задачи. Основной целью нашего исследования в этой связи выступает попытка систематизации представлений о стратегиях дидактической коммуникации с обучаемыми, которые с различной степенью эффективности используют обучающие в практике текущего учебного взаимодействия. В работе проводится сопоставительный анализ различных стратегий дидактической коммуникации обучающего и обучаемого.

Методика и методология исследования. Метод исследования – сравнительный теоретический анализ стратегий дидактической коммуникации обучающего и обучаемого, их осмысление в рамках системы оснований выделения.

Основные результаты исследования. В качестве оснований для выделения и сопоставления разных стратегий дидактической коммуникации мы выделяем:

- ключевой конструкт в представлениях обучающего,
- модусы пространства и времени коммуникации,
- «концепция обучающего воздействия»,
- образ обучаемого в представлениях обучающего,
- типические коммуникативные средства,
- воспроизводимая обучающим организационная форма дидактической коммуникации,
- коммуникативная самоидентификация обучающего;
- рефлексию или методы исследования и коррекции дидактической коммуникации.

Данные критерии с разной полнотой представлены во многих обобщающих или делающих попытку обобщить педагогические стратегии исследований [18–20]. Во многих случаях речь идет о том, что разные педагоги в общении с разными типами учеников могут избирать психологически и методически различные варианты взаимодействия, но тяготеют они в силу своего опыта, ценностей, особенностей понимания себя и мира и имеющихся моделей общения и отношений – к каким-то одним.

Психотехническая стратегия опирается на представление о принципиальной возможности и необходимости «технологизации» процесса дидактической коммуникации в целях ее большей адресности, управляемости и продуктивности в академическом отношении. Следование этой стратегии создает у обучающего иллюзию «управляемости» процессом дидактической коммуникации: отвечающие первоначальным установкам и планам обучающего аспекты поведения обучаемого приветствуются и поощряются, рассматриваются как образец, норма, не соответствующие целям и задачам порицаются, иногда довольно жестко исключаются из коммуникативного процесса. Следует указать на неизбежную имплицитную типологизацию обучаемых, которую осуществляет обучающий исподволь. Сам психологический образ обучаемого конструируется в рефлексивных представлениях обучающего через призму «нормативности», предзаданности определенного эталонного пути развития личности и деятельности. «Неподатливые», «конфронтирующие» типы обучаемых испытывают в таком случае несколько иную систему приемов и средств со стороны обучающего, нежели «нормативные», «откликающиеся» на обучающее воздействие типы. В таком случае усиливается самоидентификация обучающего как носителя эталона нормативного поведения и нормативных форм коммуникации. Сам же момент «технологичности» подобной стратегии мыслится в контексте гарантированности коммуникативного результата и его нормативности, а также

предсказуемости апробированных организационных форм, приемов и средств дидактической коммуникации. Обучающий, психологически принимающий психотехническую стратегию дидактической коммуникации с обучаемыми, уверенно себя чувствует в условиях регламентированных и структурированных форм учебного взаимодействия, поскольку такие характеристики как «регламентированность», «структурированность», «субординированность» по большинству случаев и ассоциируются с управляемостью и системностью процесса. Однако хорошо структурированной, субординированной и регламентированной может оказаться даже патологическая форма дидактической коммуникации. К примеру, учащиеся срывают занятие, на уроке царит хаос. Но хаос «хорошо регламентированный»: статусные различия обучающего и обучаемых сохраняются. Первый, как правило, продолжает тормозить («педалировать») не оправдавшую себя систему коммуникативных средств, но реализует ее в более «жестком варианте»: усевещивает, умирляет, «ставит на место». Сообщество «срывающих занятие», также стратифицируется на более коммуникативно активных, и на тех, кто занимает выжидательную, конформистскую позицию. Каков же смысл утверждать о предпочтительности «технологизированности» дидактической коммуникации, если «технологизированными» в равной мере могут оказаться и «порядок» и «хаос», и приемлемые для практики образования формы дидактической коммуникации и ее отрицательные, патологические в психологическом аспекте формы? В целом рефлексия ошибок этой стратегии ограничена анализом технологий и средств взаимодействия, иное побуждает переходить к смене стратегии. Слабая теоретическая обоснованность тезиса о возможной управляемости, «технологизации» коммуникативного процесса порождают сомнения в его непогрешимости и поиск альтернативных стратегий дидактической коммуникации. Как бы то ни было, эту стратегию надлежит рассматривать не как мишень для критических суждений, а как закономерный этап развития представлений о теории и практике учебного взаимодействия.

Консультативно-психотерапевтическая стратегия. Ключевым конструктом при этом выступает понятие «поддержка», «сопровождение» [22–23]. Ключевым тезисом является утверждение о принципиальной возможности выстроить процесс дидактической коммуникации с обучаемым как нежесткую систему управления, основанную на высокой личностной инициативности самого обучаемого и стимулировании педагогом образования дополнительных линий коммуникации. Стараясь реализовать данный тип стратегии дидактической коммуникации, обучающий исходит

из нормативных представлений о формах, средствах, целях и исходах учебного взаимодействия, но, движимый иной системой представлений о «психологической цене» подведения обучаемого к «нормативным показателям», делает акцент на адаптивном характере комплекса формирующих воздействий. Обучающий стремится привнести в ролевой и регламентированный по своей сути процесс дидактической коммуникации сильный элемент патернальности: поддержать у обучаемого ощущение психологического комфорта и безопасности [23]. Это находит отражение в выборе коммуникативных средств и форм учебного взаимодействия с обучаемыми: выбор делается на основе рефлексии обучающим особенностей обучаемого. «Психологическая модель обучаемого» хотя и основывается в целом на нормативных представлениях, отличается от таковой в случае активной реализации психотехнической стратегии. В большей степени обучающим рефлексирован блок личностных особенностей обучаемого, психологические механизмы акцептирования учебного содержания и системы обучающих воздействий. Обучаемый больше не рассматривается как реалья, по определению созданная для акцептирования обучающих воздействий и линейно развивающаяся в результате усилий обучающего. Обучаемый рассматривается как сложная реальность, коммуникативный опыт которой вступает в сложные и неоднозначные отношения с системой обучающих воздействий, но в случае психологически грамотного сопровождения «работает» в целом на требуемый дидактический результат. Обучающий исходит уже из несколько иных представлений о пространственном и временном модусах дидактической коммуникации с обучаемыми. Дидактическая коммуникация на каждом своем отрезке не воспринимается как «изотропная», с линейным характером «учебного времени» и «центрированностью» учебного пространства в психологическом поле главной коммуникативной линии, опосредованной достижением дидактической задачи. Обучающим допускается идея о децентрированном характере пространства учебного взаимодействия и анизотропии времени дидактической коммуникации. Смысловой акцент (знаменитая «пунктуация событий» коммуникации в терминах сторонников конструктивистского подхода) перемещается с жестко фиксированной и регламентированной линии коммуникации: «обучающий – обучаемый – учебное содержание» на психологическое стимулирование дополнительных линий коммуникации, в связи с чем, при реализации консультативно-психотерапевтической стратегии дидактическая коммуникация носит более свободный и децентрированный характер, нежели в случае психотехнической стратегии.

Консультативно-психотерапевтическая стратегия не является «смягченным» и компромиссным вариантом психотехнической стратегии, но исходит из качественно отличающихся установок относительно дидактической коммуникации (последняя уже не рассматривается как строго линейный и преформированный процесс). Рефлексия процессов и результатов реализации этой стратегии носит, как правило, развернутый и даже совместный характер.

Экзистенциально-рефлексивная стратегия развивает эвристический потенциал консультативно-психотерапевтической стратегии дидактической коммуникации. В ней отчетливее выражена смена системы представлений обучающего относительно главного концепта, касающегося дидактической коммуникации с обучаемым: рассматривается через призму «обогащения опыта обучаемого» и уже не обуславливается установками на преформированность и плановую заданность развития. Претерпевают существенные изменения основные аспекты дидактической коммуникации с обучаемыми, фактор времени не довлеет над обучающим, есть установка на метафизичность, обратимость временного модуса и когнитивная оценка времени как фактора фасилитирующего (помогающего) дает возможность обучающему чувствовать коммуникативную свободу, варьировать диапазон учебного взаимодействия. То же самое касается пространственного модуса дидактической коммуникации. Не обучающий приравнивается к пространству учебного взаимодействия, а оно в свою очередь конструируется обучающим в соответствии с его целями и установками. Практикам присуща качественно своеобразная «концепция обучающего воздействия»: в отличие от двух рассмотренных стратегий данную концепцию уже не корректно именовать «воздействием», это скорее «со-действие», опирающееся на смысловую реконструкцию и рефлексии опыта обучаемого. Типическими коммуникативными средствами стратегии являются паритетный диалог, intersubjectивное взаимодействие как активное слушание, содействие порождению индивидуализированных суждений, проекция индивидуального опыта и т. д. [24]. Эти средства в силу своей многозначности, спонтанности и аффективной насыщенности практически не поддаются прямой технологизации, их применение требует высокого уровня интуитивности, синтонности, рефлексивности и коммуникативной виртуозности. Виртуозность обучающего касается и организационных форм учебного взаимодействия, связанных с воплощением экзистенциально-рефлексивной стратегии. Они призваны сочетать труднодостижимые характеристики: высокую адресность коммуникативных посылов обучающего при максимально свободной в коммуникативном отношении организации процесса учебного взаимодействия. Фактически речь идет

о синергии пространственно-временных, содержательных, организационных и интерактивных параметров дидактической коммуникации применительно к каждому конкретному случаю учебного взаимодействия, когда поощряется импровизация, интуитивность и рефлексивность обучающего и обучаемого. Обучающий транслирует обучаемому установку на самоорганизацию пространства дидактической коммуникации. В системе представлений обучающего, старающегося реализовать экзистенциально-рефлексивную модель дидактической коммуникации, следует предполагать наличие иной, нежели в случае двух выше рассмотренных стратегий, «психологической модели личности обучаемого». Прежде всего это безоценочная личностная модель, признающая право на существование и самоценность любого индивидуального личностного опыта, сколько бы он ни контрастировал с эталонными представлениями о нормативности личностного развития и нормативности учебного поведения. Личность обучаемого, его индивидуальный опыт — источник коммуникативного развития самого обучающего, иными словами, воспринимаются как открытая система коммуникативного взаимо-обмена. В качестве регулятора приемлемого режима учебного взаимодействия активно задействуются механизмы внутренней мотивации, этические чувства и совесть. Наконец, экзистенциально-рефлексивную стратегию дидактической коммуникации характеризует и своеобразная, отличная от других стратегий, коммуникативная самоидентификация обучающего. В процессе учебного взаимодействия себе он внутренне отводит роль «коммуниканта», «собеседника». Перед аудиторией обучаемых может предстать различный диапазон коммуникативных ролей обучающего: от «повествователя» до «дискутанта», но центральная установка на «со-производство» дидактической коммуникации при этом выдерживается неизменно. В некоторых случаях она реализуется в совместном «из-обретательстве»: исследовании психологических, нравственных, предметных и иных контекстов и аспектов реальности [25].

Отличительные особенности каждой из охарактеризованных нами стратегий дидактической коммуникации можно суммировать в обобщающей таблице.

В любом случае выделенная система критериев может быть использована в процессе методического и психологического анализа учебного занятия [6; 26]. Следует признать, что в реальной практике учебного взаимодействия вышеуказанные стратегии могут быть представлены многочисленными вариациями, частично пересекающимися и взаимопроницаемыми. Тем не менее создание условий для мотивированного и сознательного выбора обучающим стратегии дидактической коммуникации, является насущной задачей образовательного

Таблица. Сопоставительный анализ стратегий дидактической коммуникации

Table. Comparative analysis of didactic communication strategies

Основания сравнения	Психотехническая стратегия	Консультативно-психотерапевтическая стратегия	Экзистенциально-рефлексивная стратегия
Пространство и время дидактической коммуникации	Центрированность Линейность Нормативность заданность	Децентрированность Субъективность Верность вариативность	Метафизичность Обратимость потенциальность
Ключевая цель дидактической коммуникации с обучаемым	формирование	Поддержка (сопровождение)	Обогащение опыта
Концепция обучающего воздействия	Управляемое ролевое контактное учебное взаимодействие с нормативными линиями коммуникации	Адаптация обучающего к нормативному режиму учебного взаимодействия, поддержание психологического комфорта, ощущение психологической безопасности	Апробация, индивидуализация, смысловая реконструкция, рефлексия обучающих стратегий
Образ обучаемого в представлении обучающего	Эталонная модель Нормативная система личностных параметров Имплитная типологизация обучаемых	Аутентичная личностная модель с блоком коммуникативно значимых параметров Факультативное использование типологизации обучаемых	Безоценочная личностная модель Потенциальный подход к конкретной системе коммуникативно значимых параметров Совесть, этические чувства Намеренный отход от типологизации обучаемых
Типические коммуникативные средства	Убеждение, Инструктирование, проектирование	Поддерживающая коммуникация информирование	Паритетный диалог Взаимопонимающая коммуникация
Организационная форма дидактической коммуникации, воспроизводимая обучающим как носителем стратегии	Программирование Управление линиями коммуникации	Нежесткое управление Стимулирование дополнительных линий коммуникации	Установка на самоорганизацию коммуникативного пространства по принципу единства (синергии) темпорально-топологического и содержательного аспектов дидактической коммуникации
Коммуникативная само-идентификация обучающего	Носитель эталона академического поведения	Фасилитатор	Коммуникант
Рефлексия и коррекция	Заключительная рефлексия, фиксация на методических аспектах	Оперативная рефлексия процесса и результата коммуникации, его методической и психологической сторон	Совместная многоаспектная и многоуровневая рефлексия

процесса. Такая стратегия, с одной стороны, отвечала бы дидактическим целям, а с другой – соответствовала бы его коммуникативным установкам и системе представлений.

Выводы. Осмысление и обеспечение условий для мотивированного и сознательного выбора

обучающим стратегии дидактической коммуникации, которая соответствовала бы разделяемым им дидактическим целям, а с другой – отвечала его и его учеников коммуникативным установкам, ценностям и системе представлений, – важная задача и направление оптимизации образовательного

процесса. Одни стратегии дидактической коммуникации являются традиционными, устоявшимися, другие еще только формируются и теоретически осмысливаются. Но сравнительный анализ палитры

вариантов помогает педагогам осознать возможности и ограничений каждой из стратегий в разных ситуациях, приложить результативные усилия к исправлению «вузовского конвейера».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арпентьева М. Р. Модусы дидактической коммуникации и понимание // Вестник Костромского государственного университета. Серия «Педагогика. Психология. Социальные науки». 2015. № 1. С. 33–42.
2. 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.
3. Меньшиков П. В. Пространство и время дидактической коммуникации в рефлексивных представлениях обучающихся // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 220–230.
4. 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.
5. Borko H., Putnam R. T. Learning to teach // Handbook of educational psychology. New York, 1996. P. 673–708.
6. 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). Salva, 2018. Year VI, suppl. 2. P. 645–663.
7. Меньшиков П. В., Арпентьева М. Р. Дидактическая коммуникация современные и классические исследования. Toronto : Altaspera, 2018. 341с.
8. Арпентьева М. Р., Гайдар К. М., Кунаковская Л. А. Стресс инноваций в образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 4. С. 4331–4346.
9. Арпентьева М. Р., Ташева А., Гриднева С. В. Дидактогении и стрессы инноваций в высшем образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 3. С. 4130–4145.
10. Alexander B., Ashford-Rowe K., Barajas-Murphy N., Dobbin G., Knott J., McCormack M. EDUCAUSE horizon report: 2019 higher education edition. Louisville : EDUCAUSE, 2019. 200 p.
11. Baars S., Schellings G. L. M., Krishnamurthy S., Joore J. P., Den Brok P. J., Van Wesemael P. J. V. A framework for exploration of relationship between the psychosocial and physical learning environment // Learning Environments Research. 2021. Vol. 24, № 1. P. 43–69. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09317-y>.
12. Baker L. R., Phelan Sh., Woods N. N., Boyd V. A., Rowland P., Ng St. L. Re-envisioning paradigms of education: towards awareness, alignment, and pluralism // Advances in Health Sciences Education. 2021. Vol. 26, № 3. P. 1045–1058. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10459-021-10036-z>.
13. Byers T., Imms W., Hartnell-Young E. Comparative analysis of the impact of traditional versus innovative learning environment on student attitudes and learning outcomes // Studies in Educational Evaluation, 2018. Vol. 58. P. 167–177. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.003>.
14. Hao Q., Barnes B., Jing M. Quantifying the effects of active learning environments: separating physical learning classrooms from pedagogical approaches // Learning Environments Research, 2021. Vol. 24, № 1. P. 109–122. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09320-3>.
15. Polly D., Martin F., Guilbaud T. C. Examining barriers and desired supports to increase faculty members' use of digital technologies: perspectives of faculty, staff and administrator // Journal of Computing in Higher Education. 2021. Vol. 33. P. 135–156. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12528-020-09259-7>.
16. Chen W., Tan J. S. H., Pi Z. The spiral model of collaborative knowledge improvement: an exploratory study of a networked collaborative classroom // International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning. 2021. Vol. 16. P. 7–35. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11412-021-09338-6>.
17. Sølvik R. M., Glenna A. E. H. Teachers' potential to promote students' deeper learning in whole-class teaching: an observation study in Norwegian classrooms // Journal of Educational Change. 2021. March. P. 1–27. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09420-8>.
18. Гриндер М. Исправление школьного конвейера. Новосибирск : Изд. НГУ, 1994. 74 с.
19. Brass J., Holloway J. Re-professionalizing teaching: the new professionalism in the United States // Critical Studies in Education. 2019. Vol. 62, № 4. P. 519–536. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1579743>.
20. Kassymova G. K., Yurkova M. G., Zhdanko T. A., Gerasimova J. R., Kravtsov A. Yu., Egorova J. V., Gasanova R. R., Larionova L. A., Arpentieva M. R. Personal self-development in the context of global education: the transformation of values and identity // Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2019. Vol. 6, № 382. P. 195–203.
21. Алексеев А. В. Психагогика: союз практической психогигиены и психологии. Ростов : Феникс, 2004. 192 с.
22. Воробейчик Я. Н. К вопросу о структуре педагогической психотерапии и её задачах // Психотерапия и клиническая психология. 2009. № 4. С. 20–28.
23. Миниғалиева М. Р. Изучение психологии и самопознание студентов. Психотерапевтическая модель педагогического общения Л. А. Петровской. Saarbrücken : Lambert Acad. Publ., 2012. 632 с.
24. Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Braitseva S. V. Didactic communication in the training of specialists in aerospace engineering // MATEC web conference : 6th

Intern. forum for young scientists "Space engineering". 2018. Vol. 158. Art. 01004. P. 1–5. DOI: 10.1051/mateconf/201815801004.

25. Бейтсон Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии. Москва : Смысл, 2000. 476 с.

26. Штейнмец А. Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности. Калуга : КГПУ, 1998. 308 с.

REFERENCES

1. Arpentieva M. R. Modes of didactic communication and understanding. *Bulletin of the Kostroma State University. Series "Pedagogy. Psychology. Social sciences"*, 2015, no. 1, pp. 33–42. (In Russ.).

2. 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.).

3. 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.).

4. 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, pp. 146–153.

5. Borko H., Putnam R. T. Learning to teach. *Handbook of educational psychology*. New York, 1996, pp. 673–708.

6. 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). Salva, 2018, year VI, suppl. 2, pp. 645–663.

7. Menshikov P. V., Arpentieva M. R. *Didactic communication modern and classical research*. Toronto, Altaspera, 2018, 341p. (In Russ.).

8. Arpentieva M. R., Gaidar K. M., Kunakovskaya L. A. The stress of innovation in education. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 4, pp. 4331–4346. (In Russ.).

9. Arpentieva M. R., Tashcheva A. I., Gridneva S. V. Didactogeny and stress of innovation in higher education. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 4130–4145. (In Russ.).

10. Alexander B., Ashford-Rowe K., Barajas-Murphy N., Dobbin G., Knott J., McCormack M. *EDUCAUSE horizon report: 2019 higher education edition*. Louisville, EDUCAUSE, 2019, 200 p.

11. Baars S., Schellings G. L. M., Krishnamurthy S. Joore J. P., Den Brok P. J., Van Wesemael P. J. V. A framework for exploration of relationship between the psychosocial and physical learning environment. *Learning Environments Research*, 2021, vol. 24, no. 1, pp. 43–69. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09317-y>.

12. Baker L. R., Phelan Sh., Woods N. N., Boyd V. A., Rowland P., Ng St. L. Re-envisioning paradigms of education: towards awareness, alignment, and pluralism. *Advances in*

Health Sciences Education, 2021, vol. 26, no. 3, pp. 1045–1058. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10459-021-10036-z>.

13. Byers T., Imms W., Hartnell-Young E. Comparative analysis of the impact of traditional versus innovative learning environment on student attitudes and learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 2018, vol. 58, pp. 167–177. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.003>.

14. Hao Q., Barnes B., Jing M. Quantifying the effects of active learning environments: separating physical learning classrooms from pedagogical approaches. *Learning Environments Research*, 2021, vol. 24, no. 1, pp. 109–122. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09320-3>

15. Polly, D., Martin, F. & Guilbaud, T.C. Examining barriers and desired supports to increase faculty members' use of digital technologies: perspectives of faculty, staff and administrators. *Journal of Computing in Higher Education*, 2021, vol. 33, pp. 135–156. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12528-020-09259-7>.

16. Chen W., Tan J. S. H., Pi Z. The spiral model of collaborative knowledge improvement: an exploratory study of a networked collaborative classroom. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 2021, vol. 16, pp. 7–35. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11412-021-09338-6>.

17. Sølvik R. M., Glenna A. E. H. Teachers' potential to promote students' deeper learning in whole-class teaching: an observation study in Norwegian classrooms. *Journal of Educational Change*, 2021, March, pp. 1–27. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09420-8>.

18. Grinder M. *Correction of the school conveyor*. Novosibirsk, NSU, 1994, 74 p. (In Russ.).

19. Brass J., Holloway J. Re-professionalizing teaching: the new professionalism in the United States. *Critical Studies in Education*, 2019, vol. 62, no. 4, pp. 519–536. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1579743>.

20. Kassymova G. K., Yurkova M. G., Zhdanko T. A., Gerasimova J. R., Kravtsov A. Yu., Egorova J. V., Gasanova R. R., Larionova L. A., Arpentieva M. R. Personal self-development in the context of global education: the transformation of values and identity. *Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2019, vol. 6, no. 382, pp. 195–203.

21. Alekseev A. V. *Psychogology: the union of practical psychohygiene and psychology*. Rostov, Phoenix, 2004, 192 p. (In Russ.).

22. Vorobeychik Ya. N. On the question of the structure of pedagogical psychotherapy and its tasks. *Psychotherapy and clinical psychology*, 2009, no. 4, pp. 20–28. (In Russ.).

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

24. Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Braitseva S. V. Didactic communication in the training of specialists in aerospace engineering. *MATEC Web Conference: 6th*

Intern. forum for young scientists "Space engineering", 2018, vol. 158, art. 01004, pp. 1–5.

25. Bateson G. *Ecology of mind. Selected articles on anthropology, psychiatry and epistemology.* Moscow, Smysl, 2000, 476 p. (In Russ.).

26. Shteynmets A. E. *Psychological preparation for pedagogical activity.* Kaluga, KSPU, 1998, 308 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Меньшиков Петр Викторович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского (Российская Федерация, 248023, г. Калуга, ул. Разина, 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, научный эксперт, 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 25.01.2022

Принята к публикации 28.01.2022

Information about the authors

Petr V. Menshikov – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Development and Education Psychology, Tsiolkovsky Kaluga State University (22/48, Razina 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, Scientific Expert of the Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Assistance” (Kaluga, Russian Federation, e-mail: mariam_rav@mail.ru), ORCID: 0000-0003-3249-4941

The paper was submitted 22.03.2021

Received after reworking 25.01.2022

Accepted for publication 28.01.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-18

УДК 378

Оригинальная научная статья

Повышение профессиональной готовности курсантов к проведению аварийно-спасательных работ и пожаротушения

В. В. Булгаков

*Ивановская пожарно-спасательная академия Государственной противопожарной службы МЧС России
Иваново, Российская Федерация
e-mail: vbulgakov@rambler.ru*

Аннотация. *Введение.* Развитие профессионального образования в области пожарной безопасности является актуальной задачей, решение которой направлено на повышение уровня защиты населения и территорий от пожаров. Система практической подготовки курсантов в области проведения аварийно-спасательных работ и пожаротушения включает развитие и совершенствование практических умений и навыков выполнения пожарно-строевых нормативов, которые являются базовыми упражнениями, формирующими профессиональную готовность выпускника. *Постановка задачи.* Основной задачей исследования выступает разработка методики практической подготовки, направленной на развитие практических умений и навыков выполнения пожарно-строевых нормативов и их поддержание на высоком практическом уровне. *Методика и методология исследования.* Для выполнения задачи исследования отобран перечень контрольных пожарно-строевых нормативов, формирующих профессиональную готовность выпускника к проведению аварийно-спасательных работ и пожаротушению. Проведен входной контроль выполнения пожарно-строевых нормативов в контрольных группах через год после окончания практической подготовки, выявлено значительное утрачивание ранее полученных умений и навыков. Для повышения и поддержания на достаточном уровне профессиональных умений и навыков изучены применяемые методики подготовки пожарных, с учетом которых разработаны порядок организации подготовки курсантов и методика выполнения нормативов. *Результаты.* В отличие от индивидуально-групповых методик практической подготовки, направленных на формирование техники выполнения упражнений и ее постепенного закрепления, предложена последовательно-групповая методика, которая позволяет в том числе обеспечить одновременное поддержание ранее сформированных умений и навыков на высоком практическом уровне. В основе предложенной методики лежит модульный принцип формирования структурно-методической схемы практического занятия для последовательного выполнения практических упражнений в составе малых групп, обеспечивающий высокоинтенсивную работу курсантов в течении занятия. *Выводы.* Результаты педагогического эксперимента показали эффективность предложенной методики в повышении практических умений и навыков выполнения пожарно-строевых нормативов, которая позволяет обеспечить систематическую подготовку обучаемых для поддержания ранее сформированных умений и навыков.

Ключевые слова: подготовка пожарных, пожарно-строевые нормативы, последовательно-групповая форма, профессиональная готовность

Для цитирования: Булгаков В. В. Повышение профессиональной готовности курсантов к проведению аварийно-спасательных работ и пожаротушения // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, № 1. С. 152–159. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-18>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-18
Full Article

Improving the professional readiness of cadets for emergency rescue and firefighting

Bulgakov, V. V.

*Ivanovo Fire Rescue Academy of State Firefighting Service of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defense,
Emergency Situations and Elimination of Consequences of Natural Disasters
Ivanovo, Russian Federation
e-mail: vbulgakov@rambler.ru*

Abstract. *Introduction.* The development of professional education in the field of fire safety is an urgent task, the solution of which is aimed at increasing the level of protection of the population and territories from fires. The system of practical training of cadets in the field of emergency rescue and fire extinguishing includes the development and improvement of practical skills and ability of performing fire-drill standards, which are basic exercises that form the professional readiness of the graduate. *Problem statement.* The main objective of the research is to develop a methodology of practical training aimed at developing practical skills and skills of performing fire drill standards and maintaining them at a high practical level. *Methodology of the study.* To fulfill the task of the study, a list of control fire drill standards was selected, forming the professional readiness of the graduate to carry out emergency rescue and firefighting. The entrance control of the implementation of fire drill standards in control groups was carried out a year after the end of practical training, a significant loss of previously acquired skills and abilities was revealed. In order to improve and maintain professional skills at a sufficient level, the applied methods of training firefighters have been studied, taking into account which the procedure for organizing the training of cadets and the methodology for fulfilling standards have been developed. *Results.* In contrast to the individual-group methods of practical training aimed at the formation of the technique of performing exercises and its gradual consolidation, a sequential-group method is proposed, which allows, among other things, to ensure the simultaneous maintenance of previously formed skills and abilities at a high practical level. The proposed methodology is based on the modular principle of forming a structural and methodological scheme of practical training for the consistent performance of practical exercises in small groups, providing high-intensity work of cadets during the lesson. *Conclusions.* The results of the pedagogical experiment showed the effectiveness of the proposed methodology in improving the practical skills of performing fire drill standards, which allows for systematic training of learners to maintain previously formed skills and abilities.

Keywords: training of firefighters, fire drill standards, sequential group form, professional readiness

Citation: Bulgakov, V. V. [Improving the professional readiness of cadets for emergency rescue and firefighting]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 1, pp. 152–159. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-18>

Введение. В системе высшего образования Российской Федерации подготовка специалистов для Государственной противопожарной службы занимает особое место, связанное с обеспечением безопасности граждан и государства от пожаров и иных чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера. Количество потенциальных угроз возникновения чрезвычайных ситуаций постоянно возрастает и требует не только предотвращения возможности их возникновения, но и готовности пожарно-спасательных подразделений к их ликвидации с минимизацией ущерба.

Пожарно-спасательные подразделения Государственной противопожарной службы МЧС России выполняют значительный объем работ

по ликвидации пожаров природного и техногенного характера. Ежегодно пожарно-спасательные караулы совершают около 2 000 000 выездов, спасают от гибели и травм более 90 000 человек, материальных ценностей на сумму свыше 120 млрд рублей [1]. К сожалению, на пожарах в 2020 г. погибло 8 310 человек, получили травмы 8 419 человек, прямой ущерб составил более 20 млрд руб. [2, с. 4]. Представленная статистика требует формирования новых подходов к обеспечению пожарной безопасности, в том числе в области проведения аварийно-спасательных работ и пожаротушения, а также совершенствования профессиональной подготовки пожарных.

Работа пожарно-спасательных подразделений в условиях пожара предъявляет высокие требования

к уровню профессиональной готовности сотрудников, от профессиональных действий которых зависят жизнь и здоровье спасаемых людей [3, с. 240; 4, с. 3; 5, с. 152; 6, с. 2]. Формирование профессиональной готовности начальников пожарно-спасательных караулов, которые непосредственно организуют проведение аварийно-спасательных работ и пожаротушение, осуществляется на этапе их подготовки в образовательных учреждениях Государственной противопожарной службы МЧС России.

Одним из элементов подготовки курсантов к проведению аварийно-спасательных работ и пожаротушения является формирование практических умений и навыков выполнения нормативов по пожарно-строевой подготовке [7, с. 89]. Пожарно-строевые нормативы представляют собой практические упражнения, имеющие временные, количественные и качественные показатели выполнения задач, приемов и действий с соблюдением определенной последовательности. Эти практические упражнения предназначены для формирования базовых умений и навыков в области проведения аварийно-спасательных работ и пожаротушения, а также для оценки профессиональной готовности сотрудников практических подразделений и курсантов образовательных учреждений.

Постановка задачи. Объектом исследования является уровень остаточных умений и навыков выполнения курсантами базовых пожарно-строевых нормативов. Результаты практического эксперимента указали на постепенное утрачивание курсантами полученных ранее умений и навыков выполнения пожарно-строевых нормативов. Основной задачей исследования является разработка методики практической подготовки, направленной на развитие практических умений и навыков выполнения пожарно-строевых нормативов и их поддержание на высоком практическом уровне. Проведенный литературный обзор позволил выявить, что совершенствованию методик как выполнения пожарно-строевых нормативов, так и применения их в образовательном процессе уделяется недостаточно внимания. В основном в работах рассматриваются вопросы совершенствования физических и психологических качеств, необходимых для формирования профессиональной готовности обучаемых к проведению аварийно-спасательных работ и пожаротушения [8–15].

В образовательных учреждениях Государственной противопожарной службы практические умения и навыки выполнения пожарно-строевых нормативов формируются на занятиях по дисциплине «Пожарно-строевая подготовка», являющейся базовой профессиональной дисциплиной в области проведения аварийно-спасательных работ и пожаротушения [16, с. 61]. Здесь применяются методики выполнения пожарно-

строевых нормативов, в основе которых лежит индивидуально-групповой метод обучения, который широко представлен в учебно-методической литературе, предназначенный прежде всего для формирования техники выполнения упражнений и ее постепенного закрепления.

Среди работ, посвященных совершенствованию методик выполнения пожарно-строевых нормативов, можно выделить исследование Р. М. Шипилова, в котором предложено использовать для упражнений со штурмовой лестницей дополнительные нормативные задания, а также определены временные показатели их выполнения [17]. В работе А. В. Темнова предложено дополнить действующие пожарно-строевые нормативы новыми условиями их выполнения, связанными с максимальным приближением к реальной обстановке на пожаре [18]. Авторами Э. Д. Камаевой и др. предложен способ выполнения пожарно-строевого норматива «ввязка двойной спасательной петли с надеванием ее на спасаемого», учитывающий возраст, рост, физическое состояние, положение спасаемого при спуске, а также исключая воздействие нагрузки на шейный отдел позвоночника [19]. В исследовании Р. М. Шипилова и С. Г. Казанцева представлен разработанный специализированный комплекс прикладных упражнений, позволяющих повысить результаты выполнения пожарно-строевого норматива «подъем по штурмовой лестнице в 4-й этаж учебной башни» [20].

В работах зарубежных исследователей предложен интенсивный метод подготовки пожарных, основанный на круговой тренировке, развивающей прежде всего аэробную и анаэробную физическую форму для повышения готовности пожарных к экстремальным нагрузкам [21; 22].

Методика и методология исследования. Для выполнения задачи исследования отобран перечень контрольных пожарно-строевых нормативов, формирующих профессиональную готовность выпускника к проведению аварийно-спасательных работ и пожаротушению. Особенности индивидуально-группового метода, применяемого в настоящее время для подготовки курсантов, не позволяют его применять для поддержания ранее сформированных умений и навыков выполнения пожарно-строевых нормативов, которые имеют тенденцию постепенного утрачивания при отсутствии их применения, в условиях подготовки большого количества обучаемых и ограниченного учебного времени [23, с. 464]. Тенденция снижения уровня практических умений и навыков выявлена при проведении входного контроля у курсантов 4-го года обучения, которые не имели практики выполнения базовых пожарно-строевых нормативов в течение 1-го года после окончания дисциплины «Пожарно-строевая подготовка». Средний балл

выполнения базовых пожарно-строевых нормативов, отобранных для проведения педагогического эксперимента, снизился на 17 % до 3,35.

С целью поддержания и развития ранее сформированных практических умений и навыков выполнения пожарно-строевых нормативов посредством проведения дополнительных занятий в рамках самостоятельной работы обучаемых предложена методика, включающая последовательно-круговую схему выполнения нормативов. Для проведения педагогического эксперимента по оценке эффективности предложенной методики были отобраны базовые нормативы по пожарно-строевой подготовке, сформирован график проведения дополнительных практических занятий, включающий входной, промежуточные и итоговый контроль. В качестве базовых использовались следующие нормативы по пожарно-строевой подготовке: надевание боевой одежды и снаряжения пожарного; подъем по установленной выдвижной лестнице в 3-й этаж учебной башни; вязка двойной спасательной петли с надеванием ее на спасаемого. Помимо курсантов 4-го года обучения в эксперименте принимали участие курсанты 2-го года обучения, которые проходили практическую подготовку в рамках дисциплины «Пожарно-строевая подготовка» на 1-м году обучения, но еще не имели достаточного уровня сформированности практических умений

и навыков выполнения пожарно-строевых нормативов. Результаты входного контроля практических умений и навыков выполнения пожарно-строевых нормативов курсантами 2-го и 4-го годов обучения представлены в таблице 1.

Результаты входного контроля по среднему баллу и среднему времени выполнения пожарно-строевых нормативов показали более высокий уровень практических умений и навыков у курсантов 4-го года обучения, которые ранее проходили подготовку по дисциплине «Пожарно-строевая подготовка». По общему количеству несданных нормативов курсанты 4-го и 2-го годов обучения имеют практически одинаковые результаты, соответственно 21 % и 22 %.

Для подготовки курсантов применена методика, в основе которой лежит модульный принцип построения практического занятия из нескольких пожарно-строевых нормативов, для выполнения которых сформированы учебные места. Структурно-методическая схема практического занятия предусматривает последовательное выполнение пожарно-строевых нормативов (упражнений) в составе малых групп, включающая выполнение отдельных упражнений в последовательном или параллельно-последовательном режиме.

Формирование малых групп зависит от общего количества обучаемых, количества и видов

Таблица 1. Сравнительные результаты входного контроля практических умений и навыков выполнения нормативов по пожарно-строевой подготовке

Table 1. Comparative results of the entrance control of practical skills and abilities to meet the standards for fire drill

Год обучения / кол-во курсантов	Нормативы по пожарно-строевой подготовке	Входной контроль			
		Средний балл / среднее время, сек.	Общие сред-ний балл / среднее время, сек.	Общее кол-во несданных нормативов	
				ед.	%
2/135	Надевание боевой одежды и снаряжения пожарного	2,83/28,8	2,91/68,7	91	22
	Подъем по установленной выдвижной лестнице в 3-й этаж учебной башни	2,80/11,9			
	Вязка двойной спасательной петли с надеванием ее на спасаемого	3,11/27,9			
4/126	Надевание боевой одежды и снаряжения пожарного	3,51/24,4	3,35 /60,7	80	21
	Подъем по установленной выдвижной лестнице в 3-й этаж учебной башни	3,46/10,6			
	Вязка двойной спасательной петли с надеванием ее на спасаемого	3,10/25,6			

пожарно-строевых нормативов для обеспечения высокоинтенсивной работы каждого курсанта в течение 10–15 минут на каждом учебном месте. Например, пожарно-строевой норматив «вязка двойной спасательной петли с надеванием ее на спасаемого», предназначенный для формирования умений и навыков работы со спасательной веревкой, может одновременно выполняться несколькими курсантами в параллельно-последовательном режиме. Практическое упражнение с веревкой выполняется в паре, попеременно каждым курсантом, один из которых играет роль спасаемого статиста. По окончании 15 минут курсанты, выполняющие норматив «вязка двойной спасательной петли с надеванием ее на спасаемого», в составе малой группы перемещаются на следующее учебное место для выполнения пожарно-строевого норматива «подъем по установленной выдвижной лестнице в 3-й этаж учебной башни». Это упражнение выполняется курсантами последовательно друг за другом посредством подъема по установленной лестнице в окно 3-го этажа учебной башни, обеспечивая высокоинтенсивную подготовку в течение 15 минут. Последовательное выполнение различных пожарно-строевых нормативов позволило повысить интенсивность работы каждого курсанта и эффективность учебного времени, в том числе за счет расширения спектра формируемых практических умений и навыков.

Дополнительные практические занятия на курсах 2-го и 4-го годов обучения проводились через день в течение четырех недель. Для контроля формируемых умений и навыков еженедельно проводился текущий контроль выполнения нормативов для оценки динамики подготовки. Все пожарно-строевые нормативы курсанты выполняли в экипировке, применяемой на пожарах, включающей защитную боевую одежду пожарного, каску, поясной ремень с карабином, берцы и краги.

Результаты. Для объективной оценки динамики результатов выполнения пожарно-строевых нормативов курсантами 2-го и 4-го годов обучения

в количестве 261 человека учитывались средний балл, среднее время и количество невыполненных нормативов. Сравнительные результаты выполнения 3 базовых пожарно-строевых нормативов представлены в таблице 2.

Согласно результатам педагогического эксперимента по внедрению и реализации высокоинтенсивной методики подготовки средний балл на 2-м году обучения вырос на 32 % с 2,91 до 4,27, на 4-м году обучения на 24 % с 3,35 до 4,43. Общее среднее время выполнения пожарно-строевых нормативов уменьшилось у курсантов 2-го и 4-го годов обучения соответственно на 26 % и 21 %.

Предложенная методика показала наибольшую эффективность в снижении числа невыполненных нормативов, количество которых на 2-м и 4-м годах обучения снизилось практически на 100 %.

Результаты динамики повышения среднего бала, снижения общего среднего времени выполнения и количества невыполненных пожарно-строевых нормативов на 2-м и 4-м годах обучения свидетельствуют о значительном прогрессе, который наблюдается по истечении 1-й недели подготовки. Например, общее количество невыполненных пожарно-строевых нормативов за 1-ю неделю подготовки снизилось на 151 (с 171 до 20 нормативов), а за оставшийся 3-недельный период на 19 (с 20 до 1 норматива).

Выводы. На основании полученных экспериментальных данных с учетом выбранных базовых пожарно-строевых нормативов можно сделать следующие выводы:

- результаты входного контроля пожарно-строевых нормативов, выполняемых курсантами 4-го года обучения, свидетельствуют о наличии фактора постепенного утрачивания практических умений и навыков, полученных ранее, что подтверждено количеством невыполненных нормативов, составляющим 21 %;
- в условиях реализации предложенной методики наибольший прогресс в повышении уровня практических умений и навыков выполнения

Таблица 2. Результаты выполнения пожарно-строевых нормативов

Table 2. The results of the implementation of fire drill standards

Год обучения / количество обучаемых	Входной контроль	Текущий контроль № 1	Текущий контроль № 2	Текущий контроль № 3	Итоговый контроль
	Средний балл / среднее время (сек) / кол-во не выполненных нормативов (ед.)				
2 год обучения / 135 чел.	2,91 / 68,7 / 91	3,89 / 56,3 / 18	4,02 / 53,9 / 16	4,14 / 52,5 / 8	4,27 / 50,9 / 1
4 год обучения / 126 чел.	3,35 / 60,7 / 80	4,23 / 51,3 / 2	4,33 / 50,2 / 1	4,4 / 48,6 / 0	4,43 / 48 / 0

пожарно-строевых нормативов был достигнут в течение 1-й недели из 4-недельной подготовки; – предложенная методика практической подготовки показала свою эффективность в повышении практических умений и навыков выполнения пожарно-строевых нормативов, в том числе для курсантов, имеющих различный начальный уровень подготовки;

– отличием предложенной методики от применяемых индивидуально-групповых методик является последовательно-групповая форма выполнения пожарно-строевых нормативов, позволяющая обеспечить поддержание ранее сформированных умений и навыков в области проведения аварийно-спасательных работ и пожаротушения у большого количества обучаемых в условиях ограниченного промежутка времени.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. МЧС России: сайт. URL: <https://www.mchs.gov.ru/ministerstvo/uchrezhdeniya-mchs-rossii/spasatelnye-podrazdeleniya/pozharnaya-ohrana> (дата обращения: 12.10.2021).
2. Пожары и пожарная безопасность в 2020 году : стат. сб. / ред. Д. М. Гордиенко. Москва : ВНИИПО, 2021. 112 с.
3. Бочкарева Л. П., Бодин О. Н., Белушкина О. А., Богаткина Е. В., Потапова С. Н. Анализ готовности студентов направлений пожарной и техносферной безопасности к деятельности в чрезвычайных ситуациях // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2019. Т. 8, № 2. С. 238–243.
4. Булгаков В. В. Деловая игра как метод подготовки курсантов МЧС // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, № 3. С. 1–16.
5. Карапузиков А. А. Педагогическая система подготовки курсантов специального вуза к деятельности в экстремальных ситуациях // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8, № 1. С. 151–154.
6. Xu D., Song Y., Meng Y. Relationship between firefighter physical fitness and special ability performance: predictive research based on machine learning algorithms // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. Vol. 17, № 20. P. 1–10.
7. Коноваленко П. Н., Багажков И. В., Войкин И. А. К вопросу о практико-ориентированном обучении при подготовке начальника караула пожарно-спасательных подразделений // Инновации в образовании. 2020. № 3. С. 88–95.
8. Акулова Л. Н., Бугаков А. И., Кузнецов Б. В. Особенности применения методики профессионально-адаптационной физической подготовки в практической деятельности по совершенствованию физических качеств курсантов вузов МЧС России // Современные технологии обеспечения гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. 2018. № 1. С. 10–13.
9. Борцова А. Н., Кознов П. Н., Кушнер Н. А., Логинов О. Н., Сими́на Т. Е. Психолого-педагогические условия формирования у будущих спасателей мотивации к занятиям профессионально-прикладной физической подготовкой // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2018. № 12. С. 22–26.
10. Дубровская Ю. А., Пихконен Л. В. Профессионально-прикладная физическая подготовка как основа для формирования практических компетенций обучающихся в вузах силовых ведомств (на примере вузов МЧС России) // Образование. Наука. Научные кадры. 2019. № 4. С. 174–181.
11. Машошина И. В., Шуткин С. Н., Чижов А. В. Совершенствование профессионально-прикладной физической подготовки курсантов в вузах ГПС МЧС России // Пожарная безопасность: проблемы и перспективы. 2018. Т. 1, вып. 9. С. 591–592.
12. Уколов А. В., Пономарев В. В., Жернаков Д. В., Лагунов А. Н. Формирование базовых профессионально-прикладных двигательных компетенций курсантов Сибирской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России // Теория и практика физической культуры. 2017. № 5. С. 31–32.
13. Чумила Е. А., Бабич В. Е., Маркач И. И., Федькович В. А., Шашок И. Д. Применение физических упражнений СДК «Атлет» для подготовки будущих спасателей к профессиональной деятельности // Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси. 2019. Т. 3, вып. 3. С. 344–351.
14. Abel M., Palmer T., Trubee N. Exercise program design for structural firefighters // Strength and Conditioning Journal. 2015. Vol. 37, № 4. P. 8–19.
15. Frost D., Beach T., Callaghan J. Exercise-based performance enhancement and injury prevention for firefighters: contrasting the fitness- and movement-related adaptations to two training methodologies // Journal of Strength and Conditioning Research. 2015. Vol. 29, № 9. P. 2441–2459.
16. Рондырев-Ильинский В. Б. Пожарно-строевая подготовка как основа профессионального обучения пожарных-спасателей // Вопросы педагогики. 2017. № 12. С. 61–64.
17. Шипилов Р. М., Легошин М. Ю., Ишухина Е. В., Кулагин А. В., Маринич Е. Е. Разработка комплекса упражнений для развития силовой выносливости в модифицированной боевой одежде пожарного // Пожарная и аварийная безопасность. 2018. № 1. С. 46–63.
18. Темнов А. В., Массерова И. В. Актуальность изменения или дополнения к нормативам, связанным с использованием штурмовой лестницы, по пожарно-строевой подготовке для личного состава Федеральной противопожарной службы // Проблемы обеспечения безопасности при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. 2015. Т. 2, вып. 1. С. 298–303.

19. Камаева Э. Д., Сайфуллин В. Р., Насырова Э. С. Вербка, как необходимый элемент при проведении аварийно-спасательных работ // Наука и практика – 2019 : материалы Всерос. междисциплинар. науч. конф. Астрахань, 2019. С. 86. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41468028> (дата обращения: 14.10.2021).

20. Шипилов Р. М., Казанцев С. Г., Давиденко А. С., Шалявин Д. Н. Разработка дополнительных нормативных заданий и их временных показателей к работе со штурмовой лестницей // Современные проблемы гражданской защиты. 2019. № 2. С. 106–112.

21. Abel M., Mortara A., Pettitt R. Evaluation of circuit training intensity for firefighters // Journal of Strength

and Conditioning Research. 2011. Vol. 25, № 10. P. 2895–2901. DOI: <https://doi.org/10.1519/jsc.0b013e31820da00c>.

22. Sempf F., Thienes G. High-intensity functional training for firefighters // Strength & Conditioning Journal. 2021. DOI: 10.1519/SSC.0000000000000659.

23. Булгаков В. В. Оценка утрачивания курсантами практических умений и навыков выполнения аварийно-спасательных работ и методика их восстановления // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2020. Т. 20, № 4. С. 463–467.

REFERENCES

1. EMERCOM of Russia: off. website. URL: <https://www.mchs.gov.ru/ministerstvo/uchrezhdeniya-mchs-rossii/spasatelnye-podrazdeleniya/pozharnaya-ohrana> (accessed 12.10.2021). (In Russ.).

2. Gordienko D. M. (ed.) *Fires and fire safety in 2020: a statistical collection*. Moscow, VNIPO, 2021, 112 p. (In Russ.).

3. Bochkareva L. P., Bodin O. N., Belushkina O. A., Bogatkina E. V., Potapova S. N. Analysis of the readiness of students in the areas of fire and technosphere safety to work in emergency situations. *XXI century: results of the past and problems of the present plus*, 2019, vol. 8, no. 2, pp. 238–243. (In Russ.).

4. Bulgakov V. V. Business game as a method of training cadets of the Ministry of Emergency Situations. *Bulletin of Minin University*, 2020, vol. 8, no. 3, pp. 1–16. (In Russ.).

5. Karapuzikov A. A. Pedagogical system of training cadets of a special university to work in extreme situations. *Azimuth of research: pedagogy and psychology*, 2019, vol. 8, no. 1, pp. 151–154. (In Russ.).

6. Xu D., Song Y., Meng Y. Relationship between firefighter physical fitness and special ability performance: predictive research based on machine learning algorithms. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, vol. 17, no. 20, pp. 1–10. DOI: <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/20/7689/htm>.

7. Konovalenko P. N., Bagazhkov I. V., Voikin I. A. On the issue of practice-oriented training in the preparation of the chief of the guard of fire and rescue units. *Innovations in education*, 2020, no. 3, pp. 88–95. (In Russ.).

8. Akulova L. N., Bugakov A. I., Kuznetsov B. V. Features of the application of the methodology of professional and adaptive physical training in practical activities to improve the physical qualities of cadets of universities of the Ministry of Emergency Situations of Russia. *Modern technologies for civil defense and emergency response*, 2018, no. 1, pp. 10–13. (In Russ.).

9. Bortsova A. N., Koznov P. N., Kushner N. A., Loginov O. N., Simina T. E. Psychological and pedagogical conditions for the formation of motivation among future rescuers to engage in professionally applied physical training. *Scientific*

notes of P. F. Lesgaft University, 2018, no. 12, pp. 22–26. (In Russ.).

10. Dubrovskaya Yu. A., Pihkonen L. V. Professionally applied physical training as a basis for the formation of practical competencies of students in law enforcement agencies (a case of universities of the Ministry of Emergency Situations of Russia). *Education. Science. Scientific personnel*, 2019, no. 4, pp. 174–181. (In Russ.).

11. Mashoshina I. V., Shutkin S. N., Chizhov A. V. Improvement of professional and applied physical training of cadets in higher education institutions of the Ministry of Emergency Situations of Russia. *Fire safety: problems and prospects*, 2018, vol. 1, no. 9, pp. 591–592. (In Russ.).

12. Ukolov A. V., Ponomarev V. V., Zhernakov D. V., Lagunov A. N. Formation of basic professionally applied motor competencies of cadets of the Siberian Fire and Rescue Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia. *Theory and practice of physical culture*, 2017, no. 5, pp. 31–32. (In Russ.).

13. Chumila E. A., Babich V. E., Markach I. I., Fedkovich V. A., Shashok I. D. The use of physical exercises of the sports complex «Athlete» to prepare future rescuers for professional activity. *Bulletin of University of Civil Protection of the Ministry of Emergency Situations of Belarus*, 2019, vol. 3, no. 3, pp. 344–351. (In Russ.).

14. Abel M., Palmer T., Trubee N. Exercise program design for structural firefighters. *Strength and Conditioning Journal*, 2015, vol. 37, no. 4, pp. 8–19.

15. Frost D., Beach T., Callaghan J. Exercise-based performance enhancement and injury prevention for firefighters: contrasting the fitness- and movement-related adaptations to two training methodologies. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 2015, vol. 29, no. 9, pp. 2441–2459.

16. Rondyrev-Ilyinsky V. B. Fire-drill training as the basis of professional training of firefighters and rescuers. *Questions of pedagogy*, 2017, no. 12, pp. 61–64. (In Russ.).

17. Shipilov R. M., Legoshin M. Yu., Ishukhina E. V., Kulagin A. V., Marinich E. E. Development of a set of exercises for the development of strength endurance in modified firefighter combat clothing. *Fire and emergency safety*, 2018, no. 8, pp. 46–63. (In Russ.).

18. Temnov A. V., Masserova I. V. The relevance of changes or additions to the standards related to the use of an assault ladder for fire drill training for personnel of the Federal Fire Service. *Problems of ensuring safety in the aftermath of emergencies*, 2015, vol. 2, no. 1, pp. 298–303. (In Russ.).

19. Kamaeva E. D., Saifullin V. R., Nasyrova E. S. Rope as a necessary element in emergency rescue operations. *Science and practice: proc. of the All-Russ. interdisciplinary sci. conf. Astrakhan*, 2019, p. 86. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41468028> (accessed 14.10.2021). (In Russ.).

20. Shipilov R. M., Kazantsev S. G., Davidenko A. S., Shalyavin D. N. Development of additional normative tasks and their time indicators for working with an assault

ladder. *Modern problems of civil protection*, 2019; no. 2, pp. 106–112. (In Russ.).

21. Abel M., Mortara A., Pettitt R. Evaluation of circuit-training intensity for firefighters. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 2011, vol. 25, no. 10, pp. 2895–2901. DOI: <https://doi.org/10.1519/jsc.0b013e31820da00c>.

22. Sempf F., Thienes G. High-intensity functional training for firefighters. *Strength & Conditioning Journal*, 2021. DOI: 10.1519/SSC.0000000000000659.

23. Bulgakov V. V. Assessment of the loss by cadets of practical skills and skills in performing emergency rescue operations and methods of their recovery. *News of Saratov University. A new series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2020, vol. 20, no. 4, pp. 463–467. (In Russ.)

Информация об авторе

Булгаков Владислав Васильевич – кандидат технических наук, доцент, заместитель начальника академии – начальник института профессиональной подготовки, Ивановская пожарно-спасательная академия Государственной противопожарной службы МЧС России (Российская Федерация, 153040, г. Иваново, пр-т Строителей, 33, e-mail: vbulgakov@rambler.ru).

Статья поступила в редакцию 14.10.2021

После доработки 04.03.2022

Принята к публикации 18.03.2022

Information about the author

Vladislav V. Bulgakov – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Deputy Head of the Academy – Head of the Institute of Professional Training, Ivanovo Fire Rescue Academy of State Firefighting Service of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defense, Emergency Situations and Elimination of Consequences of Natural Disasters (33, Stroiteley Ave., Ivanovo, 153040, Russian Federation, e-mail: vbulgakov@rambler.ru).

The paper was submitted 14.10.2021

Received after reworking 04.03.2022

Accepted for publication 18.03.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-19

УДК 159.9

Оригинальная научная статья

Психологические проблемы формирования общей системы ценностей: концептуализация социальных функций российской военной интеллигенции

П. Ю. Наумов

*Центр военно-врачебной экспертизы войск национальной гвардии Российской Федерации
Москва, Российская Федерация
e-mail: petr.naumov.777@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* Предметом исследования в статье выступают психологические проблемы формирования системы общечеловеческих ценностей. Постановка задачи. В работе осуществляется концептуализация социальных функций российской военной интеллигенции. Отмечается, что в настоящее время человечество переживает кризис традиционных и классических форм и способов социальности, начиная с семьи и заканчивая государством и мировым сообществом. *Методика и методология исследования.* Основными методами в работе выступили системный метод; историографический метод; сравнение и моделирование. *Результаты.* Дефицит справедливости и честности является главной причиной экономической и социальной разрухи, которая быстро прогрессирует. Остановить ее можно только путем восстановления внимания к общему, созданию и культивирования общих ценностей. Не умаляя значения локальных сообществ, необходимо создавать общее ценностное пространство. Важным условием этого является согласие по поводу базовых ценностей. Автор указывает, что в сложнейших социально-культурных и информационных условиях перед системой профессионального военного образования и воспитания стоит задача формирования и развития личности профессионального военного – офицера, обладающего не только профессиональными качествами и способностями, знаниями, умениями и навыками, образующими его компетентность, но и системой ценностей, характеризующей его как защитника Родины и интеллигента. *Выводы.* В качестве вывода обосновывается, что общую, гуманистически ориентированную идентичность, основанную на общечеловеческих моральных ценностях, может «сцементировать» интеллигенция, которой необходимо стать социальной опорой справедливости и солидарности как высших форм социальной общности. Логично, что системой ценностей интеллигенции станет интеллигентность как социальное экзистенциальное качество, ориентированное на общие моральные ценности, а не только на профессиональную этику отдельных социальных групп. При этом, поскольку система военного образования осталась своего рода «анклавом» традиционной системы образования, в котором процессы обучения и воспитания выполняют одинаково важную функцию, именно военная интеллигенция способна взять на себя роль опоры для остальных социальных групп, которые традиционно принято относить к интеллигентам.

Ключевые слова: ценности, социальность, моральность, целостность, функции, офицер, военная интеллигенция, интеллигентность

Для цитирования: Наумов П. Ю. Психологические проблемы формирования общей системы ценностей: концептуализация социальных функций российской военной интеллигенции // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, № 1. С. 160–167. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-19>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-19
Full Article

Psychological problems of the formation of a common value system: conceptualization of social functions of the Russian military intelligentsia

Naumov, P. Yu.

*Center for Military Medical Expertise of the National Guard Troops of the Russian Federation
Moscow, Russian Federation
e-mail: petr.naumov.777@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* The subject of research in the article is the psychological problems of the formation of a system of universal values. *Purpose setting.* The paper conceptualizes the social functions of the Russian military intelligentsia. It is noted that at present humanity is experiencing a crisis of traditional and classical forms and methods of sociality, starting with the family and ending with the state and the world community. *Methodology of the study.* The main methods in the work were the system method; historiographical method; comparison and modeling. *Results.* The lack of fairness and honesty is the main cause of economic and social disruption, which is rapidly progressing. It can be stopped only through the restoration of attention to the common, the creation and cultivation of universal values. Without belittling the importance and significance of local communities, it is necessary to create a common value space. An important condition for this is the agreement on basic values. The author points out that in the most difficult socio-cultural and informational conditions, the system of professional military education and upbringing is faced with the task of forming and developing the personality of a professional military officer, i.e. an officer who possesses not only professional qualities and abilities, knowledge and skills that form his competence, but also a system of values that characterizes him as a defender of the Motherland and an intellectual. *Conclusion.* As a conclusion, it is substantiated that a universal, humanistically oriented identity based on common moral values can be “cemented” by the intelligentsia, which needs to become a social pillar of justice and solidarity as the highest forms of social community. It is logical that the value system of the intelligentsia will be intelligence as a social existential quality, focused on common moral values, and not just on the professional ethics of particular social groups. At the same time, since the system of military education has remained a kind of “enclave” of the traditional education system, in which the processes of training and education perform an equally important function, it is the military intelligentsia that is able to take on the role of supporting for the rest of the social groups that are traditionally considered to be intellectuals.

Keywords: values; sociality; morality; integrity; functions; an officer; military intelligentsia; intelligence

Citation: Naumov, P. Yu. [Psychological problems of the formation of a common value system: conceptualization of social functions of the Russian military intelligentsia]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 1, pp. 160–167. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-19>

Введение. Современное человечество в настоящее время переживает кризис традиционных и классических форм и способов социальности, начиная с семьи и заканчивая государством и мировым сообществом. Это факт, подкрепленный результатами многочисленных социологических и психологических эмпирических исследований.

Поскольку моральность неразрывно связана с социальностью и имеет смысл и ценность только как обязательное условие устойчивых форм кооперации, то кризис социальности означает и кризис моральности. При этом невозможно однозначно утверждать, что здесь первично, а что вторично. Назревший кризис моральности требует

от социальных инстанций, особенно от системы высшего образования, гибкого и понимающего реагирования. На деле мы видим обратные процессы, когда воспитание и формирование системы ценностей интеллигенции становится вторичным вопросом по отношению к обучению и получению документов об уровне образования и квалификации.

В этих сложных социально-культурных и информационных условиях перед системой профессионального военного образования и воспитания стоит задача формирования и развития личности профессионального военного – офицера. Здесь необходимо учитывать, что в период получения образования в военной образовательной организации высшего

образования будущий офицер должен получать не только сумму определенных знаний, умений, навыков, компетентностей, но и соответствующий уровень ценностного воспитания, позволяющий ему как субъекту культуры относиться к интеллигенции [3].

Постановка задачи. Разумеется, социальность, понимаемая как разнообразные формы и способы совместной жизни, отражающие зависимость людей друг от друга, не исчезает, но приобретает опосредованный характер. Это означает, что их зависимость друг от друга становится менее очевидной, не предполагает постоянные и устойчивые отношения. Причина этого – в изменившейся чувствительности индивидов относительно персональной идентичности: они стали больше обращать внимание на свою самость, которая понимается как набор свойств, качеств, характеристик, «склеенных» уникальным образом, делающим каждого индивида самим собой, непохожим на других. Этой непохожестью он дорожит и готов за нее сражаться. На языке онтологии сказанное означает, что ценностью становится различие, а не общее.

Внимание к различию является следствием процессов рационализации и модернизации хозяйственной и политической сфер, постепенного освобождения человека от обязательств, вытекающих из разделения труда, необходимости быть членом какой-либо устойчивой социальной группы. Классы как таковые ушли в прошлое, на смену им приходят небольшие и очень подвижные общности, меняющиеся или исчезающие, как только исчезает интерес, связывающий входящих в их состав индивидов.

Внимание к различию стало заботой не только индивидов, но и социокультурных групп: этнических, языковых, гендерных, религиозных, сексуальных и т. д. Каждая из них заявляет о своей особости и утверждает свои права на нее. Но наличие притязаний на права предполагает инстанцию, которая эти права обеспечивает. Ею по-прежнему остается только государство – иных социальных институтов пока не предвидится.

Внимание к различию превратилось в его абсолютизацию и отодвинуло общее на периферию внимания и заботы. Общее, однако, не исчезло, реально существует как пространство, в котором находятся эти самые частные различия. Оно является питательной средой, обеспечивающей их жизнедеятельность и безопасность, воздухом, которым дышат все, не задумываясь о его качестве до тех пор, пока не почувствуют недостаток или ухудшение его качественных параметров.

Погрузившись в частности, мы не видим, что они не самодостаточны, но зависят от общего, пусть даже эта зависимость является очень опосредованной и сложной. Различие – это то, что бросается

в глаза, оно на виду, тогда как общее нужно еще отыскать, построить, сохранить, что требует усилий.

Есть две интеллектуальные инстанции, которые занимаются общим, – это наука и философия. Первая, используя по преимуществу индуктивный метод, отыскивает общее для установленных ею же единичных фактов. Обращаем внимание: она именно отыскивает общее, которое реально существует ввиду устойчивых и необходимых законов и свойств. Философия, в отличие от науки, создает общее, конструирует его. Философский разум как бы «схватывает» действительность с ее разнообразием и многообразием в единой, целостной картине (концепте), но это единство и целостность не являются постоянными и абсолютными. Иными словами, философия – это постоянный мониторинг динамичной реальности на предмет общего в ней и постоянные усилия по созданию и сохранению этого единства и целостности.

Цементирующими силами любой формы кооперации считаются ценности, интересы и их комбинация. Наиболее устойчивыми объединениями людей являются те, в которых людей связывают общие ценности: религия, история, мораль, язык и т. д. Интересы, в отличие от ценностей, имеют временный, преходящий характер, отражают утилитарные потребности: люди создают какую-либо социальную форму для решения конкретной проблемы, они заинтересованы друг в друге. Проблема решена – интерес ослаб и исчез. Если других сил, удерживающих людей вместе, нет, то такой союз распадается, его члены ищут новых партнеров, союзников, часто – среди тех, с кем еще вчера враждовали.

Локальные сообщества, которыми сегодня представлено социальное пространство, пытаются трансформировать свои интересы в специфические, ограниченные по своей направленности ценности. Главная из них – лояльность по отношению к своей группе: семье, этнической группе, фирме, корпорации и т. д. Формируется местечковая мораль, разновидностью которой является профессиональная этика. Ее принципы и нормы отличаются от принципов и норм других локальных этических кодексов, а то и противоположны им. Что же касается общей для всех них морали, то ее просто нет. По той причине, что ее нужно создавать, иметь волю к ней.

Место общей системы ценностей заняло право, и, как следствие, справедливость как бы замещена законностью. Проявлением этого стало постоянное законотворчество: принимаются все новые и новые законы, фактически сужающие сферу индивидуальной свободы. То, что раньше было прерогативой свободного выбора, основанного на морали, ценностных представлениях о действительности, сейчас становится обязательным требованием.

Это означает недоверие к человеку, неверие в то, что он способен сам, без указки со стороны закона, поступить правильно.

Ослабление системы моральных ценностей и усиление права порождает многочисленные контролирующие инстанции, надзирающие друг за другом. Каждая из них работает сама на себя, не видит связи с целым, потому что этого целого фактически не существует.

Дефицит справедливости и честности является главной причиной экономической и социальной разрухи, которая быстро прогрессирует. Остановить ее можно только путем восстановления внимания к общему, создания и культивирования общих ценностей. Не умаляя значения локальных сообществ, необходимо создавать общее ценностное пространство. Важным условием этого является согласие по поводу базовых ценностей.

Различия, ставшие предметом заботы, внимания и правовой защиты, на самом деле не являются фундаментальными, онтологическими. Как сказал один из мудрых людей, перегородки, разделяющие нас, не достигают Неба. Абсолютизация различия – следствие невежества, непонимания того, что другое не есть чужое и враждебное.

В таких условиях фиксация в массовом сознании общих ценностей происходит посредством особого социального субъекта – интеллигенции, система ценностей которой именуется интеллигентностью.

Методика и методология исследования. Для решения задач концептуализации социальных функций российской военной интеллигенции в настоящем исследовании применялся системный метод, позволяющий познать сущность, структуру и варианты влияния компонентов друг на друга; историографический метод, позволивший оценить изученность вопроса в научной литературе; сравнение и моделирование.

Результаты. В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова слово «интеллигентный» толкуется как «образованный, культурный», а слово «интеллигенция» – как «работники умственного труда, обладающие образованием и специальными знаниями в различных областях науки, техники и культуры» [6, с. 219].

В представлениях жителя нашей страны, интеллигентность – это собрание в человеке лучших человеческих качеств. Часто это понятие связывают с интеллигенцией – людьми не только умственного труда, но такими людьми, которые, обладая высочайшим профессионализмом и гражданской ответственностью, несут по жизни лучшие традиции культуры, лучшие традиции служения Родине. Но есть толкование понятия интеллигентности, по сути своей, без привязки к сословию, социальной прослойке. Академик РАН Д. С. Лихачёв утверждал, что знал на Русском Севере крестьян, которые

были по-настоящему интеллигентны: соблюдали удивительную чистоту в домах, жили упорядоченным бытом, умели ценить хорошие песни, были приветливы и гостеприимны, понимали и чужое горе, и чужую радость [2]. В «Письмах о добром и прекрасном» он убеждает, что интеллигентность нужна при всех обстоятельствах – и не только для окружающих, но и для самого человека; интеллигентность равна нравственному здоровью, ее нельзя смешивать с образованностью – она не только в знаниях, а в способностях понимать другого; интеллигентность надо в себе развивать и тренировать в любых условиях; социальный долг человека – быть интеллигентным, это залог его личного счастья и «ауры доброжелательности» вокруг него.

В сложившемся в массовом сознании представлении о понятии интеллигентности содержится элемент элитности: считается, что этим качеством, по существу, обладают лучшие люди, избранные, эту избранность сохраняющие в силу личных достоинств или по роду. Правда, элитность у нас, да и во всем мире, воспринимают своеобразно и очень болезненно. Даже те, кто наделены безусловным и большим талантом, то есть отмечены самой природой, стремятся закрепить за собою официальное признание своей избранности. В этом отношении показательны страницы биографии А. А. Фета, Л. Н. Толстого и А. Н. Толстого. Известный советский поэт Лев Озеров пишет в предисловии к изданию стихотворений Афанасия Фета: «Насколько звание камер-юнкера было противно Пушкину, настолько желанно было Фету звание камергера. Психологически это понятно. За спиной Пушкина было шестисотлетнее дворянство, и он мог презирать выскочек. Фету же нужно было доказать обществу, что он принадлежит к дворянству России и никак не иначе, что он не Фет, а Шеншин. Имея в виду эту линию жизни своего друга, Тургенев писал ему не без иронии: “Как Фет вы имели имя, как Шеншин вы имеете только фамилию”. Выхлопотав право принадлежать к роду Шеншиных, получив дворянство, поэт все же сохранил за собой имя своего настоящего отца – дармштадтского судебного чиновника» [5, с. 4–5].

Какова была цена получения элитного социального звания? Это также отмечено Л. Озеровым: «Подобно Бальзаку, Фет мечтал в молодости “найти где-нибудь мадмуазелью с хвостом в 25 тысяч серебром” и зажить богатой жизнью. Разбогатеть бы и тогда уж отправиться жить “на Арбат или к Никите-мученику”. Как известно, Фет встретил не “богатую мадмуазелью”, а Марию Лазич..., которая, увы, была бедна. Восторженный певец любви и красоты не пошел за своим чувством. Позже, в 1857 году, он женился на М. П. Боткиной. Но чувство, испытанное Фетом, прошло через

всю его жизнь до глубокой старости. <...> Можно предположить, главным образом на основании стихов, что Фет последние десятилетия жизни, особенно последние годы, вынужден был горько сожалеть о том, что во имя богатства и дворянства он пожертвовал истинной любовью» [5, с. 21–22].

Известный советский писатель Виктор Шкловский в книге об истории литературного сюжета, о поисках истины в литературе, которую он назвал словами Льва Толстого «Энергия заблуждения», пишет: «... Толстой был человеком очень ранимым к вопросам своей знатности. Он долго не получал офицерского звания. Потому что у него на руках не было документов о его происхождении, не было родословной; дело находилось в геральдии или сгорело. Толстой испытывает неудобства. Он не получил ни креста, ни общества. Он все время был младшим. Он был как бы разжалованным. Дело разрешилось... тем, что командующий фронтом Горчаков был довольно близким родственником бабушки Толстого по женской линии. Она по количеству ступеней рождений была старше генерала – командующего фронтом. Он с легкостью подписал бумаги с упоминанием о графстве Толстого. Во всяком случае братья Толстого подписывались титулом. Многие линии из Толстых не подписывались графством. Знаменитый президент Академии художеств Толстой подписывался просто, именем и фамилией, без титула» [11].

Писателя Алексея Николаевича Толстого обвиняли в том, что он взял фамилию первого мужа своей матери – дворянина, помещика. Писатель же считал этого знатного человека своим отцом. Немногие способны поступать так, как великий английский физик, основоположник учения об электромагнитном поле Майкл Фарадей. Когда ученому, когда-то ученику переплетчика, сообщили, что его собираются возвести в дворянское достоинство, он ответил: «Я счастлив, что у моего имени нет приставки “сэр”, и совсем не намерен ее принимать» [10, с. 143]. А по поводу награждения деятелей науки дворянством и титулами Фарадей сказал: «Сколько есть в Англии крупных ученых? Два-три десятка. А дворян тысячи. Что же прибавится к славе ученого, если его, принадлежащего к лучшей двадцатке, поставят в ряд с тысячами? Такое отличие не возвышает, а принижает. Я думаю, что нет такой награды, которая была бы выше удовлетворения от успешных результатов научного исследования». Совсем иначе принимал Фарадей почетные грамоты и знаки отличия от научных учреждений. Их он очень ценил и дорожил ими [10, с. 143].

Общественная элита – люди, привилегированные по должности или знатности, роду, разнообразными возможностями закрепляют свое положение доступом к лучшему образованию и финансовым средствам. Закономерно, например, что многие писатели

были людьми состоятельными или принадлежали к правящим классам. Порой талантам из низших классов и сословий, которые не являлись аристократами по крови, но были аристократами, интеллигентами по духу, намеренно не давали дороги. Вот почему в литературе до сих пор оспаривается авторство именно для таких людей. Периодически ставится вопрос о том, что «Тихий Дон» написал не Михаил Шолохов, а белогвардейский офицер. Постоянно дискутируется вопрос о Шекспире: не мог, мол, актер обладать такой широтой познаний, какая отразилась в творениях этого гениального драматурга. Кинофильмы «Шекспир против Шекспира» и «Аноним» посвящены этой теме и проводят линию о том, что только знатным людям могут принадлежать пьесы Вильяма Шекспира – одни из самых глубоких и масштабных произведений мировой литературы.

Каким же образом возникли и закрепились лучшие качества человечности в человеке как биологическом виде? Ответ на этот вопрос дал Чарлз Дарвин в своем труде «Происхождение человека и половой отбор». Ученый утверждал, что умственные и нравственные способности изменчивы, но имеют тенденцию наследоваться, «Поэтому если они были вначале очень важны для первобытного человека и его обезьянообразных предков, то они совершенствовались и развивались под влиянием естественного отбора. <...> Мы можем видеть, что при самом примитивном состоянии общества личности наиболее смысловые, изобретавшие и употреблявшие наилучшим образом орудия и западни и наиболее способные защищать самих себя должны были вырастить наибольшее число потомков. Племена, заключавшие наибольшее число таких даровитых людей, должны были увеличиваться в числе и вытеснять другие племена» [1, с. 240–241].

О происхождении и развитии общественных и нравственных способностей Ч. Дарвин писал: «Для того чтобы первобытные люди или обезьянообразные родоначальники человека сделались общественными, они должны были приобрести те же инстинктивные чувства, которые побуждают других животных жить в сообществах и, без сомнения, обладать теми же общими наклонностями. Они должны были испытывать неудобство вдали от своих товарищей, к которым испытывали известную степень любви; должны были предупреждать друг друга об опасности и помогать один другому при нападении и обороне. Все это предполагает известную степень сочувствия, верности и храбрости. Такие общественные качества... были, без сомнения, приобретены родоначальниками человека... путем естественного отбора, с помощью унаследованной привычки. <...> Не нужно забывать, какое огромное значение должны иметь мужество

и верность при нескончаемых войнах дикарей. Преимущество дисциплинированных солдат над недисциплинированными ордами основано главным образом на доверии, которое каждый имеет к своим товарищам. Послушание... чрезвычайно важно, потому что любая форма правления лучше, чем отсутствие такового. Себялюбивые и сварливые люди не могут держаться вместе, а без единения нельзя ничего достигнуть. Племя, одаренное перечисленными качествами, распространится и одержит верх над другими племенами» [1, с. 242–243].

Великий английский естествоиспытатель не оставляет в стороне и следующего затруднения: «Тот, кто готов скорее пожертвовать жизнью, чем выдать товарищей..., часто не оставляет потомков, которые могли бы наследовать его благородную природу». Дарвин приводит две вероятные ступени развития и закрепления нравственных качеств: 1) «...по мере того, как мыслительные способности и предусмотрительность членов племени совершенствовались, каждый из них мог легко убедиться из опыта, что, помогая другим, он обыкновенно получал помощь в свою очередь. Из этого себялюбивого побуждения он мог приобрести привычку помогать своим ближним, а привычка делать добро, без сомнения, должна была усилить чувство симпатии, служащее первым толчком к добрым делам. Кроме того, привычки, существовавшие в течение многих поколений, вероятно, склонны передаваться по наследству»; 2) «Но существует другое, еще более сильное побуждение к развитию общественных добродетелей, именно одобрение и порицание наших ближних. Любовь к похвалам и страх позора в отношении наших поступков, равно как и самое одобрение или осуждение поступков других, обуславливаются первоначально... инстинктом участия, а этот инстинкт был, без сомнения, первоначально приобретен, подобно всем другим общественным инстинктам, путем естественного отбора» [1, с. 243].

Вывод Чарлза Дарвина таков: «С нарастанием опыта и разума человек замечает самые отдаленные последствия своих поступков, и тогда личные добродетели, как например, умеренность, целомудрие и т. д., которые... не пользуются никаким почетом в ранние времена, начинают высоко цениться и даже считаться священными. <...> Таким образом, развивается мало-помалу то чрезвычайно сложное чувство, которое имеет первым источником общественные инстинкты, руководится в значительной степени одобрением себе подобных, управляется рассудком, личной выгодой, а в позднейшие времена – глубоким религиозным чувством, подкрепляется образованием и привычкой и в общей сложности составляет наше нравственное чувство или совесть. Не следует забывать, что хотя высокий уровень нравственности дает каждому

человеку в отдельности и его детям лишь весьма небольшие преимущества над другими членами того же племени или вовсе не приносит им никаких выгод, тем не менее общее повышение этого уровня и увеличение числа даровитых людей, несомненно, дает огромный перевес одному племени над другим. Очевидно, что племя, заключающее в себе большее число членов, которые наделены высоко развитым чувством патриотизма, верности, послушания, храбрости и участия к другим, – членов, которые всегда готовы помогать друг другу и жертвовать собой для общей пользы, – должно одержать верх над большинством других племен, а это и будет естественный отбор. Во все времена и на всей земле одни племена вытесняли другие, а так как нравственность составляет один из элементов их успеха, то ясно, что общий уровень нравственности и число одаренных людей должны постоянно стремиться к увеличению и нарастанию» [1, с. 244–245].

Общую, гуманистически ориентированную идентичность, основанную на общечеловеческих моральных ценностях, может «сцементировать» интеллигенция, которой необходимо стать социальной опорой справедливости и солидарности как высших форм социальной общности. Логично, что системой ценностей интеллигенции станет интеллигентность как социальное экзистенциальное качество, ориентированное на общие моральные ценности, а не только на профессиональную этику отдельных социальных групп. При этом, поскольку система военного образования осталась своего рода «анклавом» традиционной системы образования, в котором процессы обучения и воспитания выполняют одинаково важную функцию, именно военная интеллигенция способна взять на себя роль опоры для остальных социальных групп, которые традиционно принято относить к интеллигентам.

Образование включает в себя получение знаний, которые выступают как ресурс, как жизненно важная ценность. Их можно определить как результат обозначения, структурирования и понимания объекта в процессе познания. Есть два пути получения знаний: опыт и целенаправленное обучение. Ценность образования проявляется и в том, что оно делает общество качественно иным. Любая форма и способ объединения образованных людей отличаются от форм и способов объединения людей невежественных (необразованных) [8].

Институциональный статус военного образования, таким образом, подтверждается тем, что оно является индивидуальной и общей ценностью, связано с другими сферами общественной и культурной жизни и играет важную роль в процессе социализации индивидов. Но есть одна очень серьезная проблема, которая препятствует функционированию военного образования в качестве полноценного социокультурного института. Эта проблема

порождена традиционной монополией военного ведомства на право самостоятельно определять политику в области военно-профессионального образования. Следствием этого является то, что цели образования и его содержание сужены исключительно до подготовки «человека войны», то есть офицера, способного обучать подчиненный личный состав выполнению задач вооруженного насилия, а в случае войны – управлению этим вооруженным насилием. Речь идет о военно-учебных заведениях, готовящих офицеров командного профиля. Соответственно, содержание образования составляют по преимуществу военные дисциплины, призванные, по убеждению сторонников такой модели подготовки офицерских кадров, дать будущему военному специалисту то, что необходимо на войне. Такое намеренное «выключение» профессиональных военных из полноценной общественной жизни противоречит роли и месту армии в обществе. Ее дееспособность – это предмет заботы не только военных, но и всех граждан, которые содержат ее на свои налоги. Через армию в рамках всеобщей воинской обязанности проходит большое число молодых людей, которые затем возвращаются к гражданской жизни. Армия может стать школой привития, формирования общегражданских добродетелей: чувство долга, ответственности, патриотизма, солидарности. Находясь на военной службе, молодые люди привыкают к дисциплине, организации и ограничениям, приобретают навыки жизни в коллективе, которые пригодятся в гражданской жизни [7].

При этом природа интеллигентности кроется не в обладании суммой определенных знаний, уровне образования, не в социальном происхождении и положении, ее природа заключается в том, что в ходе этих процессов субъект (будущий офицер) оказывается встроенным в деятельность военной интеллигенции и приобщенным к ее ценностно-смысловым ориентирам. А главным критерием субъектности интеллигента будет не наличие у него определенной суммы знаний, характеризующих его как человека с соответствующей подготовкой, не документ об образовании, характеризующий

овладение им определенной образовательной программой, а уровень его воспитанности на базе образованности или уровень сформированной системы ценностей. При этом приобщение к системе ценностей интеллигентности происходит в реальной совместной деятельности педагога и курсанта, которая предполагает не жесткую административно-властную доминацию, а отношения между мастерами, уже достигшими вершин, и воспитываемой ими сменой. Только в таких условиях, когда педагогический процесс повернется «лицом» к своему продукту – будущему офицеру – и будет с должной степенью стимулировать самостоятельность, ответственность, дисциплинированность, осознание им совокупности своих будущих социальных функций, возможно «вхождение» личности в социальную роль, которую общество поручило офицерству [4].

Выводы. Игнорирование добродетелей как обязательного условия индивидуального и социального действия привело человечество в целом и большинство образующих его национальных государств к опасной черте, за которой начинается неконтролируемое развитие событий, когда каждый – сам за себя. Выход видится в возврате ценностей – в первую очередь, моральных – в публичное пространство, в повышении моральной чувствительности, в реанимации ответственного отношения к самому себе и миру в целом [9]. Военное образование, которое получает будущий офицер, познаваемые и переживаемые им как ценность и смысл наука и философия – это средства, орудия, используя и совершенствуя которые можно восстановить в правах общее и начать строить ценностное сообщество, общество интеллигентных людей. В этом обществе «хребтом», или движущей силой, могут и должны стать военные интеллигенты, поскольку они и только они являются сплавом уникальных для интеллигентных людей качеств – высшей формой дисциплинированности, эмоционально-волевой устойчивости и готовности к самопожертвованию, а также обладают особой формой ценностного отношения к свободе, но при этом готовы и способны на практике выполнять приказы, но лишь те, которые не могут быть преступными.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дарвин Ч. Сочинения. Т. 5. Происхождение человека и половой отбор. Выражение эмоций у человека и животных. Москва : Изд-во Акад. наук СССР, 1953. 1040 с.
2. Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном. Москва : Дет. лит., 1989. 238 с.
3. Наумов П. Ю., Повshedная Ф. В. Психолого-педагогические условия формирования ценностного

отношения к интеллигентности у будущих офицеров в среде военной образовательной организации высшего образования // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, № 1. Ст. 9. С. 1–16.

4. Наумов П. Ю., Повshedная Ф. В. Психологическая природа интеллигентности офицера // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, № 2. С. 12.

5. Озеров Л. А. Лирика Фета. Москва : Худож. лит., 1970. 560 с.
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Москва : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1953. 848 с.
7. Чукин С. Г. Военное образование как социокультурный институт // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 9. С. 296–303.
8. Чукин С. Г., Чепкасова Е. В. Образование как ценность // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2018. № 1. С. 63–70.
9. Чукин С. Г. Ответственность как индивидуальная и коллективная добродетель // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2017. Т. 11, № 4. С. 126–133.
10. Шаховская Н., Шик М. Повелитель молний. (Повесть о жизни Майкла Фарадея). Москва : Молодая гвардия, 1968. 176 с.
11. Шкловский В. Б. Энергия заблуждения. Книга о сюжете. Москва : Советский писатель, 1981. 352 с.

REFERENCES

1. Darwin Ch. Works. T. 5. *The origin of man and sexual selection. Expression of emotions in humans and animals*. Moscow, USSR Acad. of Science Publ., 1953. 1040 p. (In Russ.).
2. Likhachev D. S. *Letters about the good and the beautiful*. Moscow, Children lit., 1989, 238 p. (In Russ.).
3. Naumov P. Yu., Povshednaya F. V. Psychological and pedagogical conditions for the formation of a value attitude to intelligence among future officers in the environment of a military educational organization of higher education. *Bulletin of Minin University*, 2020, vol. 8, no. 1, art. 9, pp. 1–16. (In Russ.).
4. Naumov P. Yu., Povshednaya F. V. Psychological nature of an officer's intelligence. *Bulletin of Minin University*, 2020, vol. 8, no 2, art. 12, pp. 1–14. (In Russ.).
5. Ozerov L. A. *Fet's lyrics*. Moscow, Fiction, 1970, 560 p. (In Russ.).
6. Ozhegov S. I. *Dictionary of the Russian language*. Moscow, 1953, 848 p. (In Russ.).
7. Chukin S. G. Military education as a socio-cultural institution. *Scientific notes of P. F. Lesgaft University*, 2018, no. 9, pp. 296–303. (In Russ.).
8. Chukin S. G., Chepkasova E. V. Education as a value. *Bulletin of Saint Petersburg Military Institute of the National Guard Troops*, 2018, no. 1, pp. 63–70. (In Russ.).
9. Chukin S. G. Responsibility as an individual and collective virtue. *Actual problems of humanities and socio-economic sciences*, 2017, vol. 11, no. 4, pp. 126–133. (In Russ.).
10. Shakhovskaya N., Shik M. *Lord of lightning. (A tale of the life of Michael Faraday)*. Moscow, Young Guard, 1968, 176 p. (In Russ.).
11. Shklovsky V. B. *Energy of delusion. Story book*. Moscow, Soviet writer, 1981, 352 p. (In Russ.).

Информация об авторе

Наумов Петр Юрьевич – кандидат педагогических наук, помощник начальника, Центр военно-врачебной экспертизы войск национальной гвардии Российской Федерации по правовой работе (Российская Федерация, 111250, г. Москва, ул. Красноказарменная, 9 а, e-mail: petr.naumov.777@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 15.10.2021

После доработки 14.03.2022

Принята к публикации 18.03.2022

Information about the author

Petr Yu. Naumov – Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant to the Head for Legal Work, 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).

The paper was submitted 15.10.2021

Received after reworking 14.03.2022

Accepted for publication 18.03.2022

Материалы для дискуссионной площадки

Materials for discussion

В этом номере журнала редакция предлагает для обсуждения работу наших коллег, докторов философских наук Олега Альбертовича Донских и Владимира Ильича Разумова.

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-20

УДК 37.014

Оригинальная научная статья

РПД-логия и совершенствование образования в XXI в.

О. А. Донских

Новосибирский государственный университет экономики и управления

Новосибирский государственный технический университет

Новосибирск, Российская федерация

e-mail: oleg.donskikh@gmail.com

В. И. Разумов

Новосибирский государственный университет экономики и управления

Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского

Омск, Российская федерация

e-mail: rvi57@mail.ru

Аннотация. *Введение.* В статье характеризуется ситуация, сложившаяся в системе высшего образования в России после перестройки и приведшая к однозначному преобладанию администрирования над профессионально значимыми сотрудниками. Задачей статьи является детальный анализ причин складывающейся в современных условиях обратно пропорциональной связи между уровнем креативности и уровнем бюрократизации. В качестве примера берется такие аспекты бюрократической деятельности, как разработка и внедрение стандартов, представляемых, в частности, рабочими программами дисциплин (РПД) и практик (РПП). Основной методологией исследования является сравнительный и сравнительно-исторический анализ, позволяющий выявить особенности деятельности по созданию РПД и РПП, которая считается необходимой для повышения уровня методической работы и соответствующего повышения качества преподавания. *Результат исследования* позволяет показать, что организация методической работы построена иерархически, причем на верхних уровнях оказываются методисты, а на нижних – все преподаватели, включая профессоров. Работа по созданию учебных программ превратилась, с одной стороны, в отдельную дисциплину, а с другой – в совершенно автономный от учебно-научной деятельности процесс, необходимый не для учебной деятельности, а исключительно для прохождения аттестаций. Кроме того, жесткие и постоянно меняющиеся требования к стандартам (включая и изменения самих стандартов) подкрепляются дополнительными требованиями к качеству педагогического состава, растущими по мере осознания неэффективности предшествующих мер. Такая практика рассматривается в контексте общемировой тенденции трансформации университетов от университетов культуры к университетам совершенства (по терминологии Риддинга). Авторы статьи приходят к *выводу*, что в результате проводимой образовательной политики возникает ситуация не просто имитации образования, но имитации имитации. Расцвет РПД-логии является важным современным индикатором того, что реальная траектория развития большинства университетов современной России фактически демонстрирует существенное снижение уровня преподавания.

Ключевые слова: РПД-логия, бюрократизация системы образования, стандартизация, университет совершенства, имитация образования

Для цитирования: Донских О. А., Разумов В. И. РПД-логия и совершенствование образования в XXI в. // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, № 1. С. 168–174. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-20>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-20
Full Article

WPD-logy as a tool of the improvement of education in the 21st century

Donskikh, O. A.

*Novosibirsk State University of Economics and Management
Novosibirsk State Technical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: oleg.donskikh@gmail.com*

Razumov, V. I.

*Novosibirsk State University of Economics and Management
Dostoevsky Omsk State University
Omsk, Russian Federation
e-mail: rvi57@mail.ru*

Abstract. The *introduction* to the article describes the situation that has developed in the system of higher education in Russia after Perestroika and has led to an unambiguous predominance of administration over professionally significant employees. The *objective* of the article is to arrange a detailed analysis of the reasons for the inversely proportional relationship between the level of creativity and the level of bureaucratization that is emerging in modern conditions. As an example, such an aspect of bureaucratic activity as the development and implementation of standards, represented, in particular, by the work programs of disciplines (WPD) and work programs of practices (WPP), is taken. The main research *methodology* is a comparative and comparative historical analysis, which allows to identify the features of the activities for the creation of WPD and WPP, which is considered necessary to improve the level of methodological work and the corresponding improvement in the quality of teaching. The *result* of the study allows us to show that the organization of methodological work is built hierarchically, with methodologists at the upper levels, and all teachers, including professors, at the lower levels. The work of the making of educational programs has turned, on the one hand, into a separate discipline, and, on the other hand, into a process, completely autonomous from educational and scientific activities. It is necessary not for educational activities, but exclusively for passing confirmations from authorities (attestations). In addition, rigid and constantly changing requirements for standards (including changes of the standards themselves) are reinforced by additional requirements for the quality of teaching staff, which are growing according to the awareness of the ineffectiveness of previous measures. This practice is considered in the context of the global trend of transformation of universities from “universities of culture” to the “universities of excellence” (in Bill Readings’ terminology). The authors of the article come to *conclusion* that as a result of the ongoing educational policy, a situation arises not just of imitation of education, but of imitation of imitation. The heyday of the WPD-logy is an important modern indicator that the real trajectory of development of most universities in modern Russia actually demonstrates a significant decline of the level teaching.

Keywords: WPD-logy, bureaucratization of the education system, standardization, university of excellence, imitation of education

Citation: Donskikh, O. A., Razumov, V. I. [WPD-logy as a tool of the improvement of education in the 21st century]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 1, pp. 168–174. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-20>

Когда в мире узнают, что прекрасное –
прекрасно, тотчас появляется уродство.
Дао Дэ Цзин (пер. В. В. Малявина)

Ваша обязанность – перед каждым боевым вылетом читать нам молитвы,
и отныне вы будете молиться за более кучный узор бомбометания. Ясно?
По-моему, кучное бомбометание действительно заслуживает того,
чтобы за него помолиться.
Джозеф Хеллер. «Уловка-22».

Первоначально охарактеризуем отрезок истории развития отечественного образования, который связан с глубокой трансформацией СССР, а затем России. К началу перестройки вузы и НИИ были ведущими центрами общественной активности, высокопассионарные коллективы которых требовали кардинальных перемен в обществе. Тут мы сталкиваемся с первым парадоксом. В стране происходит необратимый демонтаж социализма, радикально меняются управление государством, экономика и финансы, армия и силовые структуры, а системы науки и образования остаются в институциональном плане такими, какими они были в СССР. Обращает на себя внимание и тот факт, что из высокоактивных, пассионарных коллективов к середине 90-х гг. XX в. «энергия» перемен в вузах и НИИ понизилась настолько, что они не только потеряли статус модераторов преобразований в обществе, но и оказались бессильными даже к изменениям в пределах собственных организаций.

В результате в новом обществе наука и образование остаются в виде институтов-рудиментов старой формации. Почему так произошло? Ответ прост. В конце 1980-х – начале 1990-х гг. из вузов и НИИ России происходит отток кадров, причем, как правило, наиболее активных сотрудников молодого и среднего возраста, и он идет по следующим направлениям: иммиграция, уход в политику и бизнес. За короткое время вузы и НИИ утратили пассионарный потенциал. Тут проявилась закономерность. В любой социосистеме креативность и бюрократичность образуют противоречие, такое, что если возрастает креативность, бюрократичность снижается, и наоборот: когда растет бюрократичность падает креативность [1, с. 118–126]. К этому следует добавить, что, согласно наблюдениям С. Н. Паркинсона, бюрократы всегда стремятся подчинить систему себе так, чтобы она работала на первостепенное удовлетворение их интересов, иными словами, они начинают работать сами на себя, тогда как собственно цели организации оказываются второстепенными по значимости [2].

Итак, современный российский вуз – это вуз, где доминируют бюрократы, которые реализуют свои цели, а для этого им нужно минимизировать собственную работу, максимизировать оплату своего труда и укрепить свое доминирование в вузе,

НИИ, системах науки и образования. Рассмотрим один из аспектов их деятельности, связанный со стандартами. Поскольку существо бюрократической деятельности сводится к работе с формой за счет содержания, с начала 2010-х гг. начинается разработка Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), для отдельных направлений формируются основные профессиональные образовательные программы высшего образования (ОПОП ВО). Наконец, появляется место и для форматирования содержания отдельных дисциплин и практик. Это представлено в Рабочих программах дисциплин (РПД) и практик (РПП).

Поскольку с РПД и РПП работают все преподаватели, эти формы наиболее объемны, РПД и РПП – основной предмет контроля со стороны...? Тут и возникают вопросы о том, кем и как контролируется. Контролируется качество преподавания и обучения по конкретному учебному предмету с использованием карты компетенций, степени соответствия содержания заданий, методов обучения, материально-технической базы и прочее: содержанию, логике изложения, критериям постановки оценок в прилагаемому к каждой РПД, РПП Фонду оценочных средств (ФОС). От специалиста требуется не столько знание предмета, сколько установление соответствий формулировок в разных частях РПД, РПП, а также ФОС.

Такую работу трудно назвать творческой, более того, она направлена на то, чтобы блокировать творчество. Спасение видится в наличии в любом научно-образовательном учреждении методистов, которые и осуществляют контроль. Тут уже начинаются карнавалы, по М. М. Бахтину [3], когда не только не имеющий степени и звания, а часто и никогда не преподававший методист объясняет профессору, что ему следует переделать в РПД/РПП, при этом возражения профессора игнорируются. Выглядит слишком нелепо, ведь методист может не устоять перед профессором. Для этого разрабатываются инструкции, с их помощью методист приобретает сакральный статус: он ведь не от себя говорит...

Теперь задумаемся, что есть предмет этих инструкций – это идеальные РПД, РПП, ФОС. Тут происходит очередной карнавал перформанс, выражающийся в появлении новой особой

дисциплины – РПД-логии. Для освоения такой дисциплины наличие ученой степени не требуется, необязательно и наличие преподавательского опыта, напротив, лучше, если их не было или они оказались неудачными. Зато РПД-лог знает в тонкостях, как заполняются многочисленные формы. Зачем это делается, а также то, что избыток формальных требований существенно сдерживает развитие творчества у обучающихся и его сохранение у преподавателей. Мысля себя РПД-логом, методист соответствующего подразделения вуза, воображает себя лицом, ответственным за контроль над тем, как преподаватели представляют свою учебно-методическую деятельность, но делать это следует так, чтобы разработки преподавателя вкладывались во все перечисленные выше и иные формы¹. РПД-логия уже имеет в вузах особый статус предмета, изучающего эталоны представления и оценки материалов по всем остальным дисциплинам. Профессор трепещи – тебя идет проверять методист-РПД-лог. Все хорошо, карнавал – великолепное действие.

Теперь смело можно поздравлять себя с выходом высшего образования на уровень имитации имитации. Это поясним следующим образом. Подмена в вузах обучения как комплексного воздействия на обучаемого в целях подготовки специалиста деятельностью, направленной на соответствие стандарту – в нашем случае это РПД, РПП, ФОС – как образцам есть имитация образования. Однако и в этой области дело не стоит на месте. Кроме бюрократов, сосредоточенных в Минобрнауке, Рособрнадзоре, в каждом вузе есть свое подразделение, созданное для того, чтобы контролировать «качество» образования у себя, а это значит, требовать от преподавателей и ученых, чтобы их РПД/РПП соответствовали нововведениям центра. А тут еще открываются перспективы для разных собственных инициатив, под которые можно получить должность, а то и подразделение сформировать. В итоге подготовка РПД становится особым предметом исследования, и формируется РПД-логия как особая наука. И она выполняет важную функцию: в ней создаются идеальные РПД/РПП. Тогда работа с РПД/РПП уже перестает быть усовершенствованием учебного процесса (имитация). Теперь мудрые РПД-логи выстроили свою деятельность так, что преподаватели сразу направляют свою работу на инструкции и образцы как приложения РПД-логии.

РПД-логия открывает широчайшие горизонты для имитации учебного процесса, который еще сохраняется, но больше за счет усиливающегося в периферийных вузах дефицита

квалифицированных кадров. РПД-логия и ее представители негативно относятся к творчеству и его проявлениям в инсайтах, интуиции, спонтанности. В результате в большинстве вузов России широко практикуют уже не имитацию образования, а имитацию имитации. Не будет удивительным, если вслед в сонм российских наук торжественно войдет и РПД-логия.

Совершенно очевидно, что эти процессы идут в рамках общемировой тенденции бюрократизации высшего образования. Так, уже в середине прошлого века отмечались явные черты названного процесса. «Поскольку образовательные учреждения стали бюрократическими в том смысле, что они ставят свои собственные узкие интересы выше интересов общества, которому они должны служить, ответственность за это отступничество может быть возложена на попечительские советы и главных административных должностных лиц. Как в правительстве, так и в образовательных учреждениях защита от пороков бюрократии заключается в бдительном контроле деятельности этих учреждений со стороны широкой общественности и их руководящих сотрудников» [4, р. 50]. Более того, в конце 1960-х гг. уже вовсю идет разговор об управленческой революции в высшем образовании [5]. В процессе этой революции из центров принятия решений менеджеры последовательно ограничивают не только роль профессионалов в области высшего образования, но и роль других участников образовательного процесса. Несмотря на предупреждения профессионалов, трансформация системы высшего образования шла под влиянием идеологии экономизма, то есть организации работы университета как любой бизнес-структуры.

В результате уже к концу прошлого века произошел переход от университета культуры (классического университета) к университету совершенства, который превращается в корпорацию по производству степеней. Соответственно, из него постепенно испаряется культурная составляющая [6, р. 11]. Первый тип университета опирается на ученых, то есть тех, кто несет культуру получения и трансляции научного знания, второй (где экономика, а не культура играет ведущую роль) – на стандарты.

Эту логику движения от университета классического типа к университету совершенства прекрасно представили Виллем Халфман и Ханс Раддер в своей известной статье «Академический манифест» [7]. Сначала необходимо установить измеряемые критерии для оценки ситуации и ее управления; затем организовать постоянное соревнование на всех уровнях внутри университета, а также между университетами под лозунгом повышения качества; обещать рост эффективности; также обещать экономическое спасение. При этом радикально меняется идеология университета, когда

¹ В ОмГУ им Ф. М. Достоевского это Управление образовательных программ.

ключевые вопросы человеческого существования подменяются конкретными сиюминутными проблемами: «То, что не ведет к трудолюбию и финансовой выгоде, оказывается устаревшим и сомнительным. История должна быть заменена историей компании, философия наиболее полезна для нейроэтики офисных инноваций, социология нужна лишь как маркетинговый инструмент. Долой культуру, фундаментальные вопросы жизни и вселенной, смысл счастья или хорошей жизни» [7, р. 173].

Однако при обсуждении этого вопроса важно затронуть следующий момент: в России на уровнях Правительства и руководства университетов более десятилетия обсуждают, как в ходе истории от конца XIX в. по настоящее время менялась миссия университета в обществе от образовательно-исследовательского центра в духе реформ Вильгельма фон Гумбольдта до современных идей об университете как регионообразующем центре. Есть основания полагать РПД-логию важным и современным индикатором того, что реальная траектория развития большинства университетов современной России фактически демонстрирует существенное снижение статуса и влияния университетов в регионах.

Внешние изменения в обществе дополняются значимыми для университетов внутренними изменениями. Соответственно, кардинально меняется социальное положение университета и вместе со сменой ценностных ориентаций происходит смена ключевых групп. Профессура, определявшая в структуре первого типа университета направления его развития и занимавшая ключевые посты, в рамках второго типа университета уходит на второй план, тогда как на первый уверенно выходят эффективные менеджеры. Именно в этом русле идет тенденция замены докторов наук и профессоров в качестве ректоров университетов на кандидатов наук.

Но главное «достижение» университета совершенства – это всеобщая стандартизация. Причины и следствия этого процесса вполне понятны.

Во-первых, стандартизация идеально вписывается в тенденцию, которую можно обозначить как экспоненциально растущее производство показателей [8]. Эта тенденция, в свою очередь, связана с тем, что поскольку эффективные менеджеры-чиновники, являясь профессионалами в области управления, не являются специалистами в соответствующих областях, им, естественно, необходимы разного рода количественные показатели, чтобы рулить процессом. Качество также начинает оцениваться количественно, а не по существу. И процесс этот идет по нарастающей. Например, уровень специалиста оценивается количеством статей, затем статей, опубликованных в журналах перечня ВАК, потом статей, опубликованных в журналах, индексируемых в зарубежных базах (из которых

почему-то выбраны Scopus и Web of Science), теперь этого недостаточно, потому что необходимо, чтобы журналы входили в 1-й и 2-й квартили... Отдельная песня – «хиршеподъемность». Здесь нарастание идет по той же логике: сначала индекс Хирша в РИНЦ (российском индексе научного цитирования), потом индекс Хирша по ядру РИНЦ, теперь индекс Хирша в Скопусе и WoS... Показатели, которые использовались при исследовании науки, в наукометрии, были сделаны показателями, по которым оценивается уровень работы исследователя. Совершенствование РПД и РПП идет в том же ключе. Создаются соответствующие подразделения, которые постоянно совершенствуют системы показателей, поскольку созданы именно для этого и прекратить эту работу в принципе не могут.

Во-вторых, стандартизация необходима чиновникам, потому что они всегда могут оправдать свою политику тем, что пользовались «объективными показателями». А то, что деятельность по производству РПД, РПП и ФОС уже давно стала самостоятельным видом деятельности, не имеющим никакого отношения к учебному процессу, их совершенно не беспокоит, поскольку это должно беспокоить тех, кто вынужден составлять и переделывать огромное количество программ. Учебный процесс как таковой оказался на втором месте. Совершенно очевидно, что программы создаются для того, чтобы соответствовать стандартам аккредитации, а не для того, чтобы ими пользовались преподаватели в своей педагогической практике. Попутно в них вставляют еще некоторые замечательные требования по поводу, например, обновления учебной литературы, которая должна быть не старше пяти лет. Иначе говоря, если хороший учебник за эти пять лет не переиздавался, необходимо пользоваться худшим, но более новым.

В то же время бюрократия не может не реагировать на ощущаемое обществом снижение уровня образования в целом. Начинается борьба за качество. При этом единственно возможным способом ведения этой борьбы становятся новые и новые системы показателей. Однако, поскольку очевидно, что задавать эти показатели исключительно извне непродуктивно, создаются структуры внутреннего контроля качества. Тем не менее в восприятии сотрудников это также ведет к усиливающейся бюрократизации. Это показало, например, детальное исследование, проведенное Португальским агентством аккредитации высшего образования. «...Результаты этого исследования показывают, что в Португалии преподавательский и непедagogический персонал сталкивается с растущей бюрократией, выражающейся в усилении контроля за успеваемостью, большей формализации процедур и повышении спроса и доступности для

неакадемических задач» [9, р. 11]. В то же время авторы исследования отмечают, что процесс бюрократизации еще не достиг того уровня, который отмечается в англо-саксонских университетах.

Еще одним важным аспектом «показательной» трансформации университета стало то, что профессионализм оказывается в этой системе не просто ненужным, но вредным. Уже хотя бы потому, что специалист-профессионал может не соглашаться с лавиной указаний, которая льется на него сверху. И тогда он вынужден или подстраиваться под них, мимикрировать, или уходить из этой системы. При этом следует отметить еще один аспект: отсутствие реального противостояния профессионального сообщества административному давлению ведет к депрофессионализации управленческого персонала, что и выражается, в частности, в появлении и поддержке РПД-логии.

Хотелось бы дополнить рассуждение о непрерывной стандартизации аналогией: можно ли построить авианосец, если ежегодно менять стандарты на заклепки? Ответ напрашивается сам собой.

Таким образом, имитация борьбы за качество научной работы (оцениваемой через публикационную активность), дополненная имитацией методической работы (которая оправдывается тезисом:

а разве можно преподавать, не имея методической базы?), превращается в элементарную борьбу за выживание. Это связано с тем, что РПД-логия и сопровождающий ее процесс нескончаемой стандартизации превратился, с одной стороны, в отдельную дисциплину, а с другой стороны, в совершенно автономный от учебно-научной деятельности процесс. Возьмем простой пример учебной нагрузки. Если бы было стремление действительно повысить качество учебной и научной работы, то необходимо было бы пересматривать нормы этой самой нагрузки. Но это чиновников вовсе не заботит. Проще создать отделы борьбы за качество или придумать новые способы оценки уровня подготовки выпускников, анализируя характер трудоустройства и, соответственно, вынуждая вузы создавать соответствующие отделы, которые будут отслеживать, сколько выпускников устроились на работу по специальности.

Еще один аспект: учреждения высшего образования оказывают платные услуги. Для многих вузов бюджет уже давно не является ключевым финансовым, и здесь уже не работает принцип, что заказывает музыку тот, кто за нее платит, а наоборот. Но это тема отдельной статьи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боуш Г. Д., Разумов В. И. Методология научного исследования (в кандидатских и докторских диссертациях): учебник. Москва : ИНФРА-М, 2020. 227 с.
2. Ореховский П. А., Разумов В. И. Время карнавала: российские высшая школа и наука в эпоху постмодерна // Идеи и идеалы. 2020. Т. 12, № 3, ч. 1. С. 77–94. DOI: 10.17212/2075-0862-2021-13.3.1-84-102.
3. Паркинсон С. Н. Законы Паркинсона : сборник. Москва : Прогресс, 1989. 448 с.
4. Семенов Е. В. О необходимости переориентации научно-технологической политики с производства показателей на решение реальных проблем // Идеи и идеалы. 2021. Т. 13, № 2, ч. 1. С. 11–32. DOI: 10.17212/2075-0862-2021-13-2.1-11-32.
5. Cardoso S., Rosa M. J., Videira P., Amaral A. Internal quality assurance: a new culture or added bureaucracy?

- // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2018. Vol. 44. P. 249–262. DOI: 10.1080/02602938.2018.1494818.
6. Halfmann W., Radder H. The academic manifesto: from an occupied to a public university // *Minerva*. 2015. № 53. P. 165–187.
7. Mcgrath E. J. Bureaucracy in higher education // *Journal of Social Issue*. 1945. vol. 1, iss. 4. P. 44–51.
8. Readings B. *The university in ruins*. Cambridge [et al.] : Harvard Univ. Press, 1996. X, 238 p.
9. *The higher education managerial revolution?* / ed. by A. Amaral, V. L. Meek, I. M. Larsen. Dordrecht : Springer, 2003. XIII, 297 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-010-0072-7>.

REFERENCES

1. Boush G. D., Razumov V. I. *Methodology of scientific research (for PhD and doctoral dissertations): textbook*. Moscow, INFRA-M, 2020, 227 p. (In Russ.).
2. Orekhovsky P. A., Razumov V. I. Carnival time: Russian higher education and science in the postmodern era. *Ideas and ideals*, 2020, vol. 12, no. 3, pt. 1, pp. 77–94. (In Russ.). DOI: 10.17212/2075-0862-2021-13.3.1-84-102

3. Parkinson S. N. Parkinson's laws: a collection. Moscow, Progress, 1989, 448 p. (In Russ.).
4. Semenov E. V. The necessity to reorient scientific and technological policy from the production of indicators to the real problems solutions. *Ideas and ideals*, 2021, vol. 13, no. 2, pt. 1, pp. 11–32. (In Russ.). DOI: 10.17212/2075-0862-2021-13-2.1-11-32.

5. Cardoso S., Rosa M. J., Videira P., Amaral A. Internal quality assurance: a new culture or added bureaucracy? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2018, vol. 44, pp. 249–262. (In Russ.). DOI: 10.1080/02602938.2018.1494818

6. Halfmann W., Radder H. The academic manifesto: from an occupied to a public university. *Minerva*, 2015, no. 53, pp. 165–187.

7. Mcgrath E. J. Bureaucracy in higher education. *Journal of Social Issues*, 1945, vol. 1, no. 4, pp. 44–51.

8. Readings B. *The university in ruins*. Cambridge [et al.], Harvard Univ. Press, 1996, 238 p.

9. Amaral A., Meek V. L., Larsen I. M. (eds.) *The higher education managerial revolution?* Dordrecht, Springer, 2003, 297 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-010-0072-7>.

Информация об авторах

Донских Олег Альбертович – доктор философских наук, профессор, PhD (Monash, Australia), заведующий кафедрой философии и гуманитарных наук, Новосибирский государственный университет экономики и управления; профессор, Новосибирский государственный технический университет (Российская Федерация, 630099, г. Новосибирск, ул. Каменская, 56; e-mail: oleg.donskikh@gmail.com).

Разумов Владимир Ильич – доктор философских наук, профессор, старший научный сотрудник, Новосибирский государственный университет экономики и управления; профессор, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского (Российская Федерация, 630099, г. Новосибирск, ул. Каменская, 56, e-mail: rvi57@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 28.02.2022

После доработки 16.03.2022

Принята к публикации 18.03.2022

Information about the authors

Oleg A. Donskikh – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, PhD (Monash, Australia), Head of the Department of Philosophy and Humanities, Novosibirsk State University of Economics and Management; Professor, Novosibirsk State Technical University (56, Kamenskaya Str., Novosibirsk, 630099, Russian Federation, e-mail: oleg.donskikh@gmail.com).

Vladimir I. Razumov – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Senior Researcher, Novosibirsk State University of Economics and Management; Professor, Dostoevsky Omsk State University (56, Kamenskaya Str., Novosibirsk, 630099, Russian Federation, e-mail: rvi57@mail.ru).

The paper was submitted 28.02.2022

Received after reworking 16.03.2022

Accepted for publication 18.03.2022

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).

1. 2. 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.

В Журнал принимаются статьи по следующим отраслям науки согласно Номенклатуре научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени: 5.7 – философские науки, 5.8 – педагогические науки и 5.3 – психологические науки, соответствующие следующим разделам (табл. 1).

Таблица 1

№ п/п	Наименование раздела	Отрасли науки в соответствии с Номенклатурой научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени
1	Философия	5.7 Философия науки и техники: 5.7.6 Социальная и политическая философия: 5.7.7 Философия антропологии, философия культуры: 5.7.8
2	Педагогика	5.8 Общая педагогика, история педагогики и образования: 5.8.1 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням знания): 5.8.2 Методология и технология профессионального образования: 5.8.7
3	Психология	5.3 Общая психология, психология личности, история психологии: 5.3.1 Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных систем: 5.3.4 Возрастная психология: 5.3.7
4	Сообщения о проводимых научных конференциях, симпозиумах, конгрессах	5.3; 5.7; 5.8
5	Краткие научные сообщения, заметки, письма	5.3; 5.7; 5.8

Разделы в Журнале формируются в зависимости от тематической направленности формируемого номера.

2. Редакционная политика Журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики и строится с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала (Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors) и Кодексе поведения для издателя журнала (Code of Conduct for Journal Publishers), разработанных Комитетом по публикационной этике - Committee on Publication Ethics (COPE). В процессе издательской деятельности редколлегия журнала руководствуется международными правилами охраны авторского права, нормами действующего законодательства Российской Федерации, международными издательскими стандартами. Редакция Журнала признает требования соблюдения этики научных публикаций и заявляет об отсутствии злоупотреблений служебным положением.

3. Редакционная этика Журнала

3. 1. Обязанности автора или коллектива авторов (далее – Автор). Требования к предоставляемой информации.

Автор несет ответственность за новизну и достоверность результатов научного исследования и содержание статьи, что предполагает соблюдение следующих принципов:

- не допускается направление в редакцию работ, основные результаты которых уже опубликованы или планируются к публикации в других изданиях;
- Автор статьи должен представлять достоверные результаты проведенных исследований. Заведомо ошибочные или сфальсифицированные утверждения неприемлемы. Редакция вправе изъять уже опубликованную статью, если выяснится, что в процессе публикации статьи были нарушены чьи-либо права или общепринятые нормы научной этики. О факте изъятия статьи редакция обязана сообщить автору;
- Автор должен полно и объективно отражать существующее состояние рассматриваемых в статье вопросов;
- Автор должен гарантировать, что результаты исследования, изложенные в представленной рукописи, полностью оригинальны. Заимствованные фрагменты или утверждения должны быть оформлены с обязательным указанием автора и первоисточника. Чрезмерные заимствования, а также плагиат в любых формах, включая неоформленные цитаты, перефразирование или присвоение прав на результаты чужих исследований, считаются неэтичными и неприемлемыми для публикации;
- все лица, внесшие значительный вклад в получение научных результатов, отраженных в статье, должны быть включены в состав авторского коллектива статьи. Среди соавторов недопустимо указывать лиц, не участвовавших в исследовании. Лицам, внесшим определенный вклад в получение представляемых в статье научных результатов, может быть выражена благодарность в тексте статьи;
- материалы, представляемые для публикации в Журнал, должны быть одобрены всеми авторами и соответствующими организациями, в которых эта работа проводилась;
- если авторов несколько, то необходимо указать контакты (почтовый адрес, номер телефона, электронную почту) автора, которому будет адресована корреспонденция и контактную информацию о всех соавторах;
- Автор должен гарантировать, что в случае принятия статьи к публикации в Журнале, она не будет опубликована в других изданиях в той же форме, на английском или на любом другом языке, в том числе и в электронном виде, без письменного на то согласия учредителя Журнала;
- Автор не должен скрывать конфликты интересов, которые могут повлиять на оценку и интерпретацию их рукописи, а также источники финансовой поддержки проекта (гранты, госпрограммы, проекты и т.д.), которые должны быть в обязательном порядке указаны в рукописи;
- Автор, обнаруживший существенные неточности или ошибки в статье, представленной в Журнал или уже опубликованной в нем, должен незамедлительно уведомить об этом редакционную коллегию для принятия совместного решения о форме представления объективной информации;
- Автор, представляющий рукопись к публикации в Журнал, должен оформить ее в соответствии с правилами, устанавливаемыми редакцией (п. 4. настоящего Положения). Правила оформления к поступающим статьям публикуются в полном виде на сайте Журнала по адресу [http:// nsau.edu.ru/profed/ avtoram/trebovaniya/](http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/) (далее – Сайт);
- статья представляется в печатной и электронной версиях на русском или английском языках. Электронный вариант должен быть полностью идентичен печатному.

3. 2. Права редакции.

Редакция не производит художественную, литературную и другие виды доработок представленных рукописей.

Редакция оставляет за собой право не принимать работы, оформленные с отступлениями от настоящих правил.

Не принятые к опубликованию рукописи и сопровождающие документы не возвращаются.

В принятых к публикации материалах редакция не меняет имена авторов и их очередность.

Главный редактор проводит политику предупреждения и регулирования редакционных конфликтов. Подача материалов в редакцию Журнала означает согласие авторов с изложенными правилами и согласие на размещение полной версии данных материалов в сети Интернет на официальных сайтах: Журнала: <https://profed.nsau.edu.ru/jour/index>, <http://www.nsau.edu.ru/profed>; Научной электронной библиотеки http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32632 и EBSCO Publishing в свободном доступе, а также с использованием личных данных в открытой печати.

4. Правила оформления статей в журнал

Требования к материалам, поступающим в Журнал для опубликования:

4. 1. Материалы, поступившие в редакцию, проходят экспертизу членов редакционного совета. При экспертизе статьи особое внимание уделяется оценке ее актуальности и глубине раскрытия темы. Содержание статьи должно быть проверено Автором на грамматические, стилистические и другие ошибки и быть оформлено по стандартам научного стиля.

4. 2. Материалы должны быть тщательно подготовлены к печати.

В заглавии необходимо указать: название статьи, ФИО авторов. Название должно отражать содержание статьи и соответствовать общей тематике журнала. Под авторами, в начале статьи указывается название организации (полностью), город, страна [например: Федеральное государственное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный аграрный университет», г. Новосибирск, Российская Федерация]. Обязательно указывается e-mail. Если авторов несколько, то эта информация указывается на каждого Автора в отдельности. Вся остальная информация об авторе или авторах указывается в конце статьи. В нее включаются данные, относящиеся к званиям, степеням, должностям, e-mail и т.д.

Статья должна быть классифицирована – иметь УДК.

К статье необходимо приложить:

а) Аннотацию, в которой указываются четко сформулированные задачи статьи, методология и методика их решения, а также результаты и перспективы исследования. Аннотация должна быть краткой и понятной без обращения к самой публикации. В Аннотации должны быть выделены разделы, которые начинаются указанными заголовками, выделенными курсивом: введение; постановка задачи; методология и методика исследования; результаты; выводы. 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 кт.

Список литературы в конце статьи оформляется по ГОСТ Р 7.0.7-2021 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.

Тексты предоставляются в печатном и электронном виде (формат Word).

4. 6. Объем статьи - от 35 000 до 40 000 знаков (около 20 страниц формата А 4). Решение об увеличении объема статьи принимается главным редактором по согласованию с автором.

Интервал - 1,5.

Шрифт - Times New Roman.

Кегль - 14.

Все поля - 2,0 см.

Кавычки в виде «елочек».

Сноски делаются в квадратных скобках и оформляются в конце статьи в виде списка литературы (образцы на сайте журнала).

4. 7. Статьи аспирантов принимаются только в соавторстве с научным руководителем или другим доктором наук. Для официального подтверждения статуса аспиранта автору необходимо направить в редакцию Журнала оригинал справки, заверенный отделом аспирантуры соответствующей организации.

4. 8. Все статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с неверно оформленным списком литературы, не принимаются до устранения замечаний. Не принятые к публикации материалы Автору не возвращаются. Корректур статей Автору не высылаются.

4. 9. Гонорар за публикуемые статьи, доклады, сообщения и рецензии Автору не выплачивается.

5. Периодичность издания журнала и график приема рукописей

Журнал выходит 4 раза в год.

Таблица 2

График приема рукописей

№ журнала	Прием статей	Срок выхода
1	до декабря	февраль - март
2	до марта	май - июнь
3	до июня	август - сентябрь
4	до сентября	ноябрь - декабрь

6. Порядок регистрации рукописей

6. 1. Статьи регистрируются редакцией Журнала.

При поступлении рукописи в Журнал статья регистрируется, в случае если присланные материалы соответствуют настоящему положению.

Поступившие статьи регистрируются в единой электронной базе Журнала с указанием входных данных (Автор, дата поступления, направляющая организация или научный консультант/руководитель, соответствие статьи одной из научных отраслей, согласно Номенклатуре которых издается Журнал).

Автору сообщается дата поступления работы, а также ориентировочный срок выхода журнала, в макет которого помещена работа.

6. 2. Поступившая работа проверяется на соответствие всем формальным требованиям и при отсутствии замечаний после регистрации отправляется на рассмотрение экспертного совета для заключения и рекомендаций к печати.

6. 3. После положительных рекомендаций экспертного совета статья отправляется на вычитку редактору. В случае значительных редакторских правок они согласовываются с Автором.

6. 4. После редактирования и в порядке очереди с подписью «в печать» статья публикуется в журнале.

6. 5. Подготовленный к печати макет номера утверждает главный редактор Журнала.

7. После принятия решения о включении статьи в определенный номер Журнала Автором в двух экземплярах заполняется лицензионный договор «На право использования научного произведения в журнале «Профессиональное образование в современном мире» (Приложение 1: Сайт: <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/>), который отправляется по почте на адрес редакции: 630 039, г. Новосибирск, ул. Никитина 149, а/я 102.

8. Журналом обеспечивается постоянное хранение публикуемых научных статей, их доступность, представление в установленном порядке обязательных экземпляров издания.

9. Порядок подготовки рукописи к печати

9. 1. Все несоответствия формальным требованиям устраняются самим Автором. При обнаружении несоответствий редакцией Автору высылаются замечания. Исправленный вариант должен быть возвращен в редакцию в кратчайший срок. Возвращение статьи Автору на доработку не означает, что работа принята к публикации. Если статья возвращается Автору для доработки, исправления или сокращения, то датой ее представления в Журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

9. 2. Редактор оставляет за собой право внесения изменений и сокращений не принципиального характера.

9. 3 Окончательный вариант работы направляется Автору для согласования.

9. 4. Непринятые к публикации материалы Автору не возвращаются.

10. Всем научным статьям, публикуемым в Журнале, начиная с 3-го номера 2015 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 (10.15 372 для Издательства СО РАН), вторая часть – суффикс (PEMW2015 03 01), формируемый издателем Журнала по установленным правилам: первые четыре цифры – год издания, пятая и шестая – порядковый номер выпуска и две последние (седьмая и восьмая) – порядковый номер статьи в Журнале. (DOI: 10.15 372/PEMW2015 03 01).

10. 1. Уникальный суффикс присваивается главным редактором. Главный редактор имеет право присвоить или не присвоить суффикс научной статье по решению редколлегии/редсовета Журнала.

10. 2. Присвоенный идентификатор DOI никогда не меняется.

PROVISION
on submitting, accepting and registration of the manuscripts
in the peer-reviewed scientific journal
Professional education in the modern world

1. General provision

1. 1. This provision regulates the procedure of submitting, accepting and registration of manuscripts submitted for publication in the peer-reviewed scientific journal *Professional education in the modern world*.

Professional education in the modern world is an official scientific journal (see as Journal) founded by the Decree of Scientific Council of Novosibirsk State Agrarian University of January 31, 2011. This periodical peer-reviewed edition is distributed via subscription and has been published since 2011. The scientific journal is registered as a mass media on May 18, 2011 (Certificate PI No. FS 77-45179) 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. Author's responsibilities (see as Author) and requirements to a manuscript are as follows.

Author takes responsibility for the novelty, results acknowledgement and content of the paper. Authors have responsibilities as detailed below:

- A manuscript should contain the newest results not published in other editions;
- Author is committed to publishing high quality new work that makes a significant contribution within the scope of the journal. Editorial can reject a manuscript in case the novelty of the work falls below that required for the journal and the manuscript represents undue fragmentation of the research into multiple papers. Editorial has a right to withdraw a published manuscript in case of breaking the right or general ethical standards. Editorial should inform the author about paper withdrawal;
- Author should contribute significantly to consideration of the issues in the manuscript;
- Author should represent original research results only. Undue fragmentation should refer to the author and the source. Manuscripts should not contain scientific dishonesty and/or fraud comprising among others fictitious or manipulated data, plagiarized material (either from the previous work of the authors or that of other persons), reference omissions, false priority statements, «hidden» multiple publication of the same data and incorrect authorship. Authors must not breach any copyright as it is concerned to be non-ethical and inappropriate;
- Authors have a responsibility to give due acknowledgement to all workers contributing to the work. Those who have contributed significantly to the research should be listed as co-authors. On submission of the manuscript, the corresponding author attests to the fact that those named as co-authors have agreed to its submission for publication and accepts the responsibility for having properly included all (and only) co-authors. Persons contributed to the research results can take gratitude in the manuscript;
- All authors and organizations related to the research must take public responsibility for the content of their paper;
- if there are several authors, it is necessary to outline contact details of the author, who will receive mail and contact details of all the co-authors;
- Author should guarantee that accepted manuscript would not be published in any other editions (foreign languages) with no agreement of the Journal founder;
- Authors should declare all sources of funding for the work in the manuscript (grants, state programmes, projects, etc.), and also to declare any conflict of interest;
- Author, who found significant mistakes in submitted manuscript, should inform the editorial in order to escape mistakes and represent real information;
- Author should follow the rules of Editorial when submitting a manuscript to the Journal (no. 4 of Provision). The formatting rules and requirements are published at the webpage of the Journal <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/> (see as Webpage);
- A manuscript is submitted as printed and electronic versions in English and Russian. Electronic version should be identical with the printed one.

3. 2. Editorial rights.

Editorial does not make literary or any other types of correction of the submitted manuscript.

Editorial can not accept the manuscripts, which do not correspond to the rules.

Manuscripts and followed documents not accepted for publication are not forwarded back.

Editorial does not change the authors name and their order in accepted manuscripts.

Editor-in-Chief regulates and prevents any conflicts.

Authors, who submit manuscripts to the Journal, agree to the rules and regulations for publishing manuscripts at the official webpages of the Journal: <https://profed.nsau.edu.ru/jour/index>, <http://www.nsau.edu.ru/profed>; Research E-Library: http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32632 and EBSCO Publishing and using private data in the public media.

4. Formatting rules for submitting manuscripts

Requirements for manuscripts and materials submitted to the Journal:

4. 1. Materials submitted to the Journal are evaluated by the Editorial Board. They evaluate the relevance of the topic. Paper content should be checked for grammar, stylistic and other types of mistakes and should follow the academic language style.

4. 2. Manuscripts and materials should be prepared in a rigorous manner for publishing.

The author should outline the title of the article and full names of the authors. The title should conform to the paper content and general topics of the Journal. The paper contains the organization the authors are affiliated with, city and country (e. g. Novosibirsk State Agrarian University, Novosibirsk, Russian Federation) and e-mail. If there are several authors, information on each author should be outlined at the end of the paper. The information should contain degree and rank of the author, position, e-mail etc.

A manuscript should have Universal Decimal classification number.

The paper should have:

a) an abstract, which should contain formulated tasks, methodology and methods for problem solution, research results and outlooks of the research. An abstract should be brief (not more than 200-250 words) and clear, with no paragraphs;

b) key words (3-8 words, preferably not covered in the title).

Abstract and key words are printed as point size 12 in italics.

References should be listed in the order they are cited in the text and at the end of the paper according to National State Standard (GOST) R. 7.0.5-2008. References in the text are reviewed in square brackets after the corresponding text (e. g. [1, p.55]). Authors should not refer student books and study guides, conference reports and Doctorate theses. Authors can refer to published summary of theses and cite the papers devoted to the topic and published in scientific journals.

4. 3. Authors should translate into English the title of the article, author's name, the organization the author is affiliated with, city, country and e-mail; an abstract (terms in English should be used in the origin); key words and references cited in the text. Authors should not transliterate the papers published in national journals but translate the titles of the papers. Second title of the journal is outlined by means of equal sign (=). After reference description authors should indicate the language the paper is written in (In Rus). Original title of the resource and transliteration of the books are indicated in italics. Authors transliterate and translate the references.

4. 4. Manuscript should contain parts related in a cohesive way; all parts should have a bold-faced type heading: introduction (research objective and its relation to the latest papers); goal setting (problem definition and goal setting); Materials and methods; results (the main research material should be concerned with research results); conclusions (scientific novelty, theoretical application of the research and outlooks of further development).

Figures and graphics should be used as black-and-white Excel or Word format with no frames; authors should use hatching for diagrams; graphic axis should be in black colour. Editorial does not accept scanned figures and photos. Images and tables should follow the corresponding text of the manuscript. Graphics, images and tables should be listed in an order, represented clearly and concisely avoiding repetition and embellishment, described and signed briefly, clearly and at the same manner and do not contain chartjunk. Each image should be sent to the Editorial as a separate file.

References and bibliography should be listed in alphabet order with no numeration and they follow conclusions. The number of cited references and additional research sources shouldn't be less than 20, not less than 5 foreign authors.

Information on financial support of an organization (Ministry of Education and Science, Foundations, etc.) should be indicated in Acknowledgements at the bottom of the paper cover page.

For information about references» indication, please visit our website: <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/>.

4. 5. Information about the authors should be submitted at the end of the paper and translated into English: full name, degree and rank, affiliation (organization or institution, faculty, chair), position, postal address (post zip, telephone, mobile telephone, 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.

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

5. Schedule of Journal publication and manuscripts submission

Journal is published quarterly (4 times a year).

6. Procedure of registration of manuscripts

6. 1. Editorial of the Journal registers manuscripts.

When a manuscript is submitted to the Journal, it is registered in case it follows the requirements of the Provision.

Submitted manuscripts are registered in e-base of the Journal with outlined data (Author, date of submission, sending organization or scientific supervisor, suitability of the manuscript for the science classification).

Editorial informs authors about submission date and approximate date of Journal publication.

6. 2. Submitted manuscript is checked for suitability for all the requirements and sent to expert evaluation for final recommendation.

6. 3. When a manuscript is recommended for publication, it is forwarded to editing. All changes are agreed with the Author.

6. 4. On editing and signing *in press* a manuscript is printed in the Journal.

6. 5. Prepared draft is approved by the Editor-in-Chief.

7. On decision about publication of a manuscript, Author fills in the license agreement in 2 variants «License to use scientific manuscript in the journal *Professional education in the modern world*» (Attachment 1 at the webpage: <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/>), which should be sent back to the postal address of Editorial: p/b 102, 149 Nikitina Str., 630 039 Novosibirsk.

8. Editorial of the journal keeps manuscripts and provides their availability.

9. Procedure of preparation of a manuscript for publication

9. 1. Authors should correct all the remarks of non-compliance noted by the editorial. Authors should send amended version promptly. When editorial forwards a manuscript for refinement it does not mean the manuscript is accepted for publication. Editorial regards the date of final text of a manuscript (after refinement) as a date of manuscript submission.

9. 2. Editor-in-Chief has a right to make not significant notes and remarks.

9. 3. Editorial forwards the final version of the manuscript to agree and determine the matters.

9. 4. Editorial does not send back not accepted manuscripts to the authors.

10. All scientific papers (from journal no. 3, 2015) published in the Journal will have special unique indexes DOI (Digital Object Identifier). DOI indexes assume a sequence of symbols, which consists of 2 parts separated by slash (/). First part assumes publisher's identification prefix in CrossRef (10.15 372 for the Publishing House SB RAS); the second part is a suffix (PEMW20 150 301) formed by the publisher of the Journal according to the established rules: the first four digits are the year of publication, the fifth and sixth are the serial number of the issue, and the last two seventh and eighth are the serial number of the article in the Journal (DOI: 10.15 372/PEMW2015 03 01).

10. 1. Editor-in-Chief assigns a special unique identification suffix. Editor-in-Chief has a right to assign or not identification suffix on decision of Editorial Board.

10. 2. DOI index is never changed.

Объединенный каталог
«Пресса России» 29156
– в филиалах ФГУП «Почта России»
на сайте <http://www.ppressa-rf.ru>

Подписной каталог
«Урал-Пресс» 29156
<http://www.ural-press.ru>

ISSN 2224-1841 (print)
ISSN 2712-7923 (online)
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ. 2022. Т. 12, № 1

