

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

• 2022. Т. 12, № 2 •

**Профессиональное
образование
в современном мире**

**Professional education
in the modern world**



**С. И. Черных**

главный редактор, доктор философских наук, доцент

Б. О. Майер

заместитель главного редактора, доктор философских наук, профессор

В. И. Панарин

ученый секретарь, доктор философских наук, доцент

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

Учредитель:

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

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор): ПИ № ФС77-45 179 от 18 мая 2011 г.

© Новосибирский ГАУ, 2022. Все права защищены.

Решением Президиума ВАК Минобрнауки РФ

№ 13–6518 от 01 декабря 2015 г. журнал включен в перечень

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

Слово редактора	193
-----------------------	-----

Раздел I. ФИЛОСОФИЯ

Князев Н. А., Буянкина Р. Г., Рахинский Д. В. (Красноярск, Российская Федерация). Социально-методологические аспекты развития опорного университета.....	194
Яценко М. П. (Красноярск, Российская Федерация). Опора на традиционные ценности в образовательной сфере как залог субъектности России	203
Гурина Р. Р., Леонтьева Л. Н., Кошева В. В. (Ульяновск, Российская Федерация). Метод графического рангового анализа в исследовании рейтингов образовательных учреждений.....	211
Жуковская Л. Н., Костылев С. В., Морозова О. Ф., Рахинский Д. В. (Красноярск, Российская Федерация). Компетентностный подход к профессиональной подготовке в условиях экспансии цифровой глобализации.....	221
Смирнова М. В., Ерома М. В., Трофимова И. Б., Зинченко М. В. (Санкт-Петербург, Российская Федерация). Инклюзивное образование сегодня: проблемы и перспективы.....	231
Жарова М. В. (Санкт-Петербург, Российская Федерация). Социальный капитал как фактор развития гражданской активности учащейся молодежи	240
Сизых И. С. (Красноярск, Российская Федерация). Наука и образование в реализации стратегии устойчивого развития общества	253

Раздел II. ПЕДАГОГИКА

Гасанова Р. Р. (Москва, Российская Федерация). Инклюзивная модель дополнительного образования и проблемы индивидуальной образовательной траектории	263
Данилова Л. Н. (Ярославль, Российская Федерация). Становление социального заказа на педагогов в истории русского образования.....	271
Айбазова М. Ю. (Черкесск, Российская Федерация), Карасова А. А., Алимсакаева Р. К. (Карачаевск, Российская Федерация). К вопросу о профилактике цифровой зависимости студентов среднепрофессиональных образовательных организаций.....	280
Кокшарова М. В., Морозова С. В., Бельчикова О. Г. (Барнаул, Российская Федерация). Применение модульно-рейтинговой технологии обучения математике студентов Алтайского государственного аграрного университета.....	289
Шамсутдинова Т. М. (Уфа, Российская Федерация). Электронная образовательная среда как инструмент персонализации программ заочного обучения.....	299
Семенова Т. С. (Кемерово, Российская Федерация). Адаптация студентов к дистанционному формату обучения.....	309
И Аньжань (Москва, Российская Федерация). Дистанционное обучение китайскому языку студентов гуманитарных специальностей в российских вузах	321

Раздел III. ПСИХОЛОГИЯ

Корниенко Н. А. (Новосибирск, Российская Федерация). Развитие психологии исследовательского поведения личности.....	327
Гриднева С. В., Тащёва А. И. (Ростов-на-Дону, Российская Федерация), Арпентьева М. Р. (Калуга, Российская Федерация). Модели психологического сопровождения образования в вузе	337
Чупина В. А., Соколова С. Р. (Екатеринбург, Российская Федерация). Моделирование процесса преадаптации студентов медицинского колледжа к неопределенности профессионального будущего.....	351
Казакова О. А., Стасюк Е. В. (Киров, Российская Федерация). Знания о людях с ограниченными возможностями здоровья как важный фактор воспитания толерантности (на примере обучающихся из вузов г. Киров)	360
Чжао Ш., Кохан С. Т. (Чита, Российская Федерация). Доступность обучения для лиц с ограниченными возможностями в Китае: трансформация специального и инклюзивного образования	370

СООБЩЕНИЯ О ПРОВОДИМЫХ КОНФЕРЕНЦИЯХ, ЗАМЕТКИ, ПИСЬМА

Информационное письмо о проведении X Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции с международным участием	377
К 70-летию доктора философских наук, профессора Паршикова Владимира Ивановича	379

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ДИСКУССИОННОЙ ПЛОЩАДКИ

Мнения авторов	381
Положение о порядке направления, приема, оформления и регистрации рукописей для публикации	383

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

Печать цифровая. Усл.-печ. л. 24,14. Уч.-изд. л. 21,25.
Тираж 350 экз. Формат 60 × 84¹/₈. Свободная цена.
Заказ № 19. Подписано в печать 15.06.2022
Дата выхода в свет 07.07.2022
Издательство ГПНТБ СО РАН,
630200, г. Новосибирск, ул. Восход, 15
Отпечатано: полиграфический участок
ГПНТБ СО РАН,
630200, г. Новосибирск, ул. Восход, 15

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

**S. I. Chernykh**

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

B. O. Mayer

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

V. I. Panarin

Academic Secretary, Doctor of Philosophic Sciences, Associate Professor

EDITORIAL BOARD

- Rosa V. Gurina** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at Ulyanovsk State University (Ulyanovsk, Russian Federation)
- Evgeny V. Kamal'dinov** Doctor of Biological Sciences, Vice-Chancellor for Scientific and International Activities of Novosibirsk State Agricultural University (Novosibirsk, Russian Federation)
- Nina A. Kornienko** Doctor of Psychological Sciences, the Professor, learning technologies, Department of Pedagogy and Psychology of the Novosibirsk State Agrarian University (Novosibirsk, Russian Federation)
- Viacheslav I. Kudashov** Doctor of Philosophical Sciences, the Head of the Department of Philosophy at Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russian Federation)
- Vera V. Orlova** Doctor of Sociological Sciences, Associate Professor, Department of Philosophy of Tomsk State University of Control Systems and RadioElectronics (TSCSRE) (Tomsk, Russian Federation)
- Vladimir I. Parshikov** Doctor of Philosophical Sciences, professor, 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, 2022. All rights reserved

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

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

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

CONTENTS

Editor's intro	193
----------------------	-----

Part I. PHILOSOPHY

Knyazev, N. A., Buyankina, R. G., Rakhinsky, D. V. (<i>Krasnoyarsk, Russian Federation</i>). Socio-methodological aspects of the development of the flagship university	194
Yatsenko, M. P. (<i>Krasnoyarsk, Russian Federation</i>). Reliance on traditional values in the educational sphere as a guarantee of the subjectness of Russia	203
Gurina, R. V., Leontieva, L. N., Kosheva, V. V. (<i>Ulyanovsk, Russian Federation</i>). The method of graphical rank analysis in the study of ratings of educational institutions	211
Zhukovskaya, L. N., Kostylev, S. V., Morozova, O. F., Rakhinsky, D. V. (<i>Krasnoyarsk, Russian Federation</i>). Competency-based approach to professional training in the context of the expansion of digital globalization	221
Smirnova, M. V., Yeroma, M. V., Trofimova, I. B., Zinchenko, M. V. (<i>St. Petersburg, Russian Federation</i>). Inclusive education today: challenges and perspectives.....	231
Zharova, M. V. (<i>St. Petersburg, Russian Federation</i>). Social capital as a factor in the development of civic engagement of students.....	240
Sizykh, I. S. (<i>Krasnoyarsk, Russian Federation</i>). Science and education in the implementation of the strategy of sustainable development of society	253

Part II. PEDAGOGICS

Gasanova, R. R. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). Inclusive model of additional education in creation and problems of educational trajectories for teachers.....	263
Danilova, L. N. (<i>Yaroslavl, Russian Federation</i>). Forming of social order for teachers in the history of education in Russia.....	271
Aibazova, M. Yu. (<i>Cherkessk, Russian Federation</i>), Karasova, A. A., Alimsakaeva, R. K. (<i>Karachaevska, Russian Federation</i>). On the issue of prevention of digital addiction of students of secondary professional educational organizations.....	280
Koksharova, M. V., Morozova, S. V., Belchikova, O. G. (<i>Karachaevska, Russian Federation</i>). The use of modular-rating technology of teaching mathematics to students of Altai State Agricultural University.....	289
Shamsutdinova, T. M. (<i>Ufa, Russian Federation</i>). Digital learning environment as a tool for personalization of distance education programs	299
Semenova, T. S. (<i>Kemerovo, Russian Federation</i>). Adaptation of students to the distance learning format	309
Yi Anran (<i>Moscow, Russian Federation</i>). Distance learning of the Chinese language for students of humanities in Russian higher education institutions	321

Part III. PSYCHOLOGY

Kornienko, N. A. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Development of psychology of research behavior of the individual	327
Gridneva, S. V., Tashcheva, A. I. (<i>Rostov-on-Don, Russian Federation</i>), Arpentieva, M. R. (<i>Kaluga, Russian Federation</i>). Models of psychological support of education in university	337
Chupina, V. A., Sokolova, S. R. (<i>Ekaterinburg, Russian Federation</i>). Modeling the process of pre-adaptation of medical college students to the uncertainty of the professional future.....	351
Kazakova, O. A., Stasyuk, E. V. (<i>Kirov, Russian Federation</i>). Knowledge about persons with disabilities as an important factor in promoting of tolerance (on the example of students from universities in Kirov).....	360
Zhao, Sh., Kokhan, S. T. (<i>Chita, Russian Federation</i>). Accessibility of education for persons with disabilities in China: transforming special and inclusive education	370

REPORTS ON CONFERENCES, NOTES, LETTERS

Information letter on conducting the 10-th all-Russia all-full-time-part-time scientific-practical Conference.....	377
To the 70th anniversary of the Doctor of Philosophy, Professor Parshikov Vladimir Ivanovich.....	379

MATERIALS FOR DISCUSSION

Opinions of authors.....	381
Provision on submitting, accepting and registration of the manuscripts	383

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. Podoprigora
Bibliographic editor: L. A. Mandrinina
Desktop publishing: I. V. Tokarev
Address: 630 039, Novosibirsk,
149 Nikitina Str., tel.: (383) 267-34-10
E-mail: journal-idpo@mail.ru

Size is 60 × 84 1/8. Digital printing. Printer's sheets: 24,14.
Publisher's sheets: 21,25. Circulation is 350 issues.
Order № 19. Free price. Passed for printing 15.06.2022.
Release date 07.07.2022.
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/10.20913/2618-7515-2022-2-1>

Слово редактора

Уважаемые читатели!

Вашему вниманию предлагается второй номер журнала за 2022 год. Впереди отпуск, а для редакционной коллегии – один из самых напряженных периодов. Уже практически утвержден набор статей в четвертый номер журнала за 2022 год и осуществляется их накопление для первого номера 2023 года. С ростом популярности журнала возрастают и сложности его дальнейшего развития. Начиная со второго номера этого года, мы будем взимать плату на покрытие организационных и издательских затрат за срочные публикации. Начиная с первого номера 2023 года, эта практика будет распространена на все статьи, которые будут приняты к печати. Авторы, чьи работы будут размещаться в журнале, получают соответствующее извещение, лицензионный договор и договор на оказание организационных и издательских услуг.

Сегодня научные журналы, и особенно те, чья проблематика касается образования, ждет новый вектор исследований. Направленность этого вектора связана с грядущим расставанием с Болонским процессом, которое прокламировал министр образования и науки В. Н. Фальков. Очевидно, что это длительный новый «виток» в развитии отечественного образовательного пространства, не совсем понятный содержательно и туманный по своим последствиям. Группы специальностей, заявленные редакцией журнала и утвержденные ВАК, уже в ближайшее время «почувствуют на себе» значимость происходящего и, соответственно, необходимость квалифицированной рефлексии со стороны философов, педагогов и психологов в новой проблематике перемен.

Очевидно, что предлагаемые «новые» реформации образовательного процесса потребуют не только нового осмысления, но и новой дидактики и организационных форм. Это не может быть реализовано в кратчайшие сроки и предполагает очередной виток того стрессового состояния образования, в котором оно пребывает не первое десятилетие. Это, в свою очередь, вызовет новую волну философских, педагогических и психологических дискуссий.

Редакция выражает надежду, что весь этот конгломерат в его реализации будет носить плодотворный характер, а соответствующие изменения на образовательном пространстве будут продуманными и продуктивными для всех уровней российского образования и науки.

Продолжается процесс легитимации новых паспортов специальностей, который определен приказом Министерства образования и науки от 21.02.2021 за номером 118. Этот процесс не только расширяет объемы, но и имеет принципиальный характер по некоторым позициям. Так, расширение группы специальностей «Философия» за счет преобразования научной дисциплины «Социальная философия» в дисциплину «Социальная и политическая философия» свидетельствует о новых акцентах в философских исследованиях, касающихся проблем образования.

В этом номере размещено информационное письмо о проведении X Юбилейной всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Как обычно, она будет проходить в ноябре в очно-заочном формате. Статус этой конференции повышается от года к году и редакция надеется на широкий отклик научно-педагогического сообщества на те направления, которые указаны в информационном письме. Надеемся мы и на то, что активность наших авторов будет реализована не только в публикациях, но и в ответах на вопросы, размещенные на дискуссионной площадке. Эти вопросы в конце июня будут разосланы нашим постоянным авторам. Это уже устоявшаяся практика нашего журнала, которая может быть признана успешной.

Уважаемые авторы! Обращаем Ваше внимание на то, что за предыдущие годы качество оформления статей, а также их оригинальность значительно выросли, тем не менее некоторые из материалов нуждаются в значительной доработке. Обращаемся ко всем авторам! Очередность статей в журнале напрямую зависит от уровня их подготовленности к печати, а их постановка в очередь для опубликования производится не с момента поступления в редакцию, а с момента полной подготовленности к печати. В номере размещается не более 20 статей с указанным в «Положении ...» объемом.

Редакция желает Вам, нашим читателям и авторам, хорошего лета, душевного равновесия, здоровья и новых творческих успехов. До новых встреч на страницах нашего журнала!



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

I ФИЛОСОФИЯ PHILOSOPHY

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

УДК 101:001

Оригинальная научная статья

Социально-методологические аспекты развития опорного университета

Н. А. Князев

*Сибирский государственный университет науки и технологий
им. академика М. Ф. Решетнева
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: knyazev@sibsau.ru*

Р. Г. Буянкина

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

Д. В. Рахинский

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

Аннотация. *Введение.* Исследуется специфика опорного университета – нового компонента в региональном развитии структур, относящихся к высшему образованию, экономике и управлению. *Постановка задачи.* Задачей исследования является анализ перечня научно-педагогических компетенций, который (в силу своей новизны) еще не полностью сформирован учеными в виде четкой системы знаний. Выявление этого, так называемого неструктурированного, перечня научно-педагогических компетенций необходимо для совершенствования системного стиля в осуществлении образовательной и педагогической деятельности специалистов опорного университета. *Методика и методология исследования.* Методология анализа материала, включенного в статью, опирается на принцип взаимодействия межотраслевого и междисциплинарного видов научно-технологической деятельности. *Результаты.* В статье раскрывается содержание инновационной политики государства, на региональном уровне которой решение комплексных социально-экономических задач неразрывно связано с деятельностью опорного университета. Опорный университет – это новый образовательный компонент в системе взаимодействия между властью, наукой и предпринимательством. Сравнительный анализ исследовательских подходов позволил выявить неструктурированный перечень компетенций научно-педагогического работника университета, необходимых для осуществления образовательной деятельности. Поскольку образовательная деятельность направлена на формирование у студентов определенных профессиональных компетенций и ценностных установок, то приоритетными личностными качествами и социально-профессиональными компетенциями вузовских преподавателей являются узкоспециализированные навыки и общая эрудированность, методологическое мышление, непрерывное повышение квалификации, мотивация к педагогической работе, коммуникативные способности. Педагогическая деятельность в университетах связана с участием преподавателя в научно-исследовательской работе. Новизна проведенного нами исследования состоит в структурировании перечня личностных качеств и социально-профессиональных компетенций современного преподавателя и студента, востребованных в актуальных сферах деятельности. *Выводы.* Опираясь на результаты, достигнутые в процессе анализа публикационных материалов, в работе мы обобщаем инновационную возможность опорного университета реализовывать конкретные управленческие проекты, совершенствовать персональные компетенции, принимать взвешенные решения

при отборе специалистов и кадровых перестановках. Результаты исследования могут применяться вузовскими преподавателями в рамках построения субъектных перспектив профессионального и личностного развития.

Ключевые слова: опорный университет, региональная инновационная система, постиндустриальный тип общества, межотраслевой и междисциплинарный виды социально-методологической деятельности, личные качества и компетенции преподавателей

Для цитирования: Князев Н. А., Буянкина Р. Г., Рахинский Д. В. Социально-методологические аспекты развития опорного университета // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №2. С. 194–202. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-2>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-2
Full Article

Socio-methodological aspects of the development of the flagship university

Knyazev, N. A.

*Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: knyazev@sibsau.ru*

Buyankina, R. G.

*Professor V.F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: buyankinar@mail.ru*

Rakhinsky, D. V.

*Krasnoyarsk State Agrarian University
Krasnoyarsk, Russian Federation
Professor V.F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: siridar@mail.ru*

Abstract. Introduction. The article examines the specificity of the flagship university – a new component in the regional development of structures related to higher education, economics and management. *Purpose setting.* The objective of the study is to analyze the list of scientific and pedagogical competencies, which (due to its novelty) it has not yet been fully formed by scientists in the form of a clear system of knowledge. The identification of this so-called unstructured list of scientific and pedagogical competencies is necessary to improve the system style in the implementation of educational and pedagogical activities of the specialists of the flagship university. *Methodology of the study.* The methodology of the analysis of the material included in the article is based on the principle of interaction of intersectoral and interdisciplinary types of scientific and technological activities. *Results.* The article reveals the content of the innovation policy of state, at the regional level of which the solution of complex socio-economic problems is inextricably linked with the activities of the flagship university. The flagship university is new educational component in the system of interaction between government, science and entrepreneurship. The comparative analysis of research approaches has revealed an unstructured list of competencies of a scientific and pedagogical employee of the university necessary for the implementation of educational activities. Since educational activities are aimed at the formation of certain professional competencies and values among students, the priority personal qualities and socio-professional competencies of university teachers are highly specialized skills and general erudition, methodological thinking, continuous professional development, motivation for pedagogical work, communicative abilities. Pedagogical activity at universities is associated with the participation of a teacher in research work. The novelty of our research consists in structuring the list of personal qualities and socio-professional competencies of a modern teacher and student that are in demand in relevant fields of activity. *Conclusion.* Based on the results achieved in the process of analyzing publication materials, the paper summarizes the innovative ability of the flagship university to implement specific management projects, improve personal competencies, make informed decisions when selecting specialists and personnel changes. The results of the study can be used by university teachers in the framework of building subjective perspectives of professional and personal development.

Keywords: flagship university, regional innovation system, post-industrial type of society, intersectoral and interdisciplinary types of socio-methodological activities, personal qualities and competencies of teachers

Citation: Knyazev, N. A., Buyankina, R. G., Rakhinsky, D. V. [Socio-methodological aspects of the development of the flagship university]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 2, pp. 194–202. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-2>

Введение. Предметом исследования\статьи является совместная инновационная деятельность опорного университета и отраслевых структур региона. Социально-методологические основания опорного университета в виде системы инженерной подготовки, его взаимодействия с промышленной индустрией и коллективными исследованиями превращаются в настоящее время в важнейший фактор понимания междисциплинарных и межотраслевых событий региона. Эти события вызваны глубокими преобразованиями в современной науке и технологиях, проявляющимися в изменении форм коллективной работы ученых, развитии интегративных междисциплинарных связей, а также способах взаимодействия вуза с обществом, властью и предпринимательством.

В этой связи для повышения результативности в деятельности исследовательских коллективов ученых требуется создание обновленного методологического сопровождения, которое отвечало бы требованиям современности, соответствовало бы объему и содержанию инновационных проектов. Функционирование оптимальной методологической среды в исследованиях открывает возможность для лучшего взаимодействия главных концептов проекта, отвечающих за скорость и качество выполнения различных участков общей работы коллектива, для объективной оценки ее целеполагающих основ и расширения профессионального мировоззрения исследователей, нацеленных на свою осведомленность в области новейших направлений познавательной деятельности.

В своих предыдущих работах [1–3] мы уже описывали ряд новых методов для применения их в учебном процессе опорного университета. К ним, например, мы отнесли метод создания диалоговой обстановки как в процессе усвоения студентами учебно-исследовательского материала, так и в условиях практической реализации профессиональных знаний. Инновационность указанного момента в жизни университета становится более понятной, если рассматривать изучаемую ситуацию в аспекте пройденных наукой исторических путей своего развития от классического и неклассического периодов (присущих науке XX в.) к периоду «постнеклассического» (то есть современного) ее развития.

В зарубежных публикациях социально-методологической группе вопросов, связанных с иссле-

дованием региональных практик во взаимодействии с университетами, традиционно уделяется повышенное внимание. Так, для понимания сущности межотраслевой технологической интеграции и принципов ее конструктивного использования приоритет в статьях отдается либо поиску «узловых» (доказавших свою надежность) структур, либо применению так называемой «дорожной карты», либо методу специальных экспертиз [4–6]. И если при этом изучаемая ситуация касается деятельности междисциплинарных научных коллективов, то в целом интеграция рассматривается еще и как процесс совместного производства знаний [7]. В последние годы в иностранных публикациях преобладают исследования, посвященные обострению конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг и формулировке повышенных требований к инновационному потенциалу педагогов.

Одна из главных причин появления в предметном исследовательском пространстве повышенного внимания к понятию «качество образования» заключена, по нашему мнению, в особенностях развития постиндустриального общества. Тесное взаимодействие производства, образования и региональной власти привело к выдвиганию актуальных требований по отношению к уровню подготовки вузовских специалистов, развитию у них инновационных субъектных качеств и субъектной активности. Эти требования к специалистам определяются также становлением постнеклассического типа научного мышления – междисциплинарной и технонаучной парадигм научности. Так, группа ученых подчеркивает нарастающий темп обновления научных знаний и необходимость унификации требований к преподавателю [8]. Эти требования призваны вносить изменения в функционирование системы высшего образования и управление этой системой.

В этой же публикации рассмотрены отечественные и зарубежные исследовательские подходы, проясняющие классификацию компетенций педагогических работников и определяющих оптимальный спектр их личностных качеств, а также ключевых социально-профессиональных компетенций, востребованных в современной образовательной деятельности. Изучение нами научных публикаций, перечисленных выше, направлено на раскрытие креативности в индивидуальном и коллективном измерении преподавательской ра-

боты. При этом замечено, что наиболее перспективные результаты для ученых обнаруживаются в междисциплинарной поисковой деятельности.

Часто в публикациях отражается тема развития у студентов творческого критического мышления. Так, в работе [9] говорится о трудностях студентов бакалавриата, попадающих в новую академическую среду. Оказывается, что их критическое мышление и эмоциональный интеллект зависят от пола студента. Гендерные исследования, полагают авторы указанной статьи, могут быть полезны специалистам в целях повышения их осведомленности об интеллекте студентов, об их благополучии и эмоциональном здоровье.

Более подробно перечень необходимых требований, предъявляемых к преподавателям и студентам опорного университета, мы проанализируем ниже.

Постановка задачи. Проблема повышения качества высшего образования, на наш взгляд, тесно связана с анализом субъектной основы во взаимоотношениях между главными центрами устойчивого развития региона: университетом, промышленностью и властью. Изучение этих характеристик является одной из важных наших задач для понимания сущности событий, происходящих в системе социальных практик. Эта система предъявляет к выпускникам вузов высокие требования, во многом определяя оценку степени их готовности к практическому овладению профессией.

Новейшие социальные практики в регионе представляют собой сложное единство социальной диверсификации, социальной интеграции и социального развития, поэтому от преподавателей вуза требуется применение методологических новаций по отношению не только к когнитивным, но и социально-методологическим аспектам овладения студентами своей профессией. К субъектной основе межотраслевых и междисциплинарных особенностей научно-технологических процессов в системе «опорный вуз – промышленность» мы впервые обращались в публикации [10]. В ней нами раскрыты некоторые субъектные особенности инжиниринга в условиях постиндустриального типа общества и постнеклассического этапа развития науки.

Основную задачу исследования этапа под названием «Постановка задачи» мы обозначили как анализ того перечня научно-педагогических компетенций, который (в силу своей новизны) еще не полностью сформирован учеными в виде четкой системы знаний. Выявление этого, так называемого «неструктурированного», перечня научно-педагогических компетенций необходимо для совершенствования системного стиля в осуществлении образовательной и педагогической

деятельности специалистов опорного университета. В подтверждение наших аргументов мы обращаем внимание на следующую статью западноевропейских ученых: [11]. В ней доказывается необходимость проводить углубленное тематическое исследование (подобное, на наш взгляд, тому, что мы определили в нашей работе). Полученные в результате проведенных исследований данные позволили определить две основные возможности, связанные с инновационным трудом в технической и инженерной деятельности: быстрый обмен и цикличность знаний. Благодаря влиянию этих возможностей, каждое из которых возникает в результате взаимодействия уровня общих интересов предприятия и индивидуальной заинтересованности специалиста, представляется нам крайне важным для успешного развития предприятия и накопления инновационных трудовых и инженерных знаний в опорном университете.

Таким образом, в результате вышеприведенного анализа мы можем сформулировать тесно связанные между собой методологические задачи регионального развития вуза. Первая из них направлена на смену учебной парадигмы от ориентации ее на преподавательские монокурсы к парадигме, основанной на самостоятельном способе усвоения студентом знаний и практических навыков. Вторая задача связана с исследованием субъектной основы в целостном процессе взаимодействия между университетом, предприятиями и региональной властью. В аспекте этих задач, на наш взгляд, решаются наиболее актуальные вопросы организации учебных курсов, оснащения их современным научным и социально-методическим содержанием. Это способствует теоретическому и практическому пониманию основ формирования профессиональной модели, присущей современным специалистам с высшим образованием.

Итак, сосредоточившись на исследовании субъектной основы межотраслевой и междисциплинарной интеграции в системе «опорный вуз – промышленность», мы можем сформулировать особенности инжиниринга в аспекте методологии постнеклассического этапа развития науки. Анализ материалов по этому вопросу неизбежно приводит к выводу о необходимости рассмотрения инжиниринга на теоретическом уровне взамен эмпирических программно-информационных его моделей в прошлом [12]. Комплексное взаимодействие дисциплинарных, общенаучных и мировоззренческих компонентов в отношениях между вузом и его межотраслевым окружением мы тоже относим к одной из важнейших особенностей субъектной основы инжиниринга в опорном университете. В этой связи именно в аспекте изучения субъектной основы опорного университета актуализировалось понятие «инжиниринг», обо-

значающее в трудах специалистов в области инженерной деятельности уже не столько эмпирический, описательный предмет анализа, сколько предмет совершенно нового (в социальном и когнитивном отношении) теоретического направления исследований.

Изучение различных сторон функционирования новейшего элемента в системе российского высшего образования (в частности опорного университета) требует использования специалистами эффективных методологических принципов. Одним из таких ведущих исследовательских ориентиров в настоящее время является принцип определяющей роли научного знания в создании и применении информации. Этот принцип, безусловно, распространяется и на научно-технологические потоки информации, и на информационное развитие социальных практик, и на теоретический анализ механизмов программного управления социальным комплексом региона.

Проецируя только что рассмотренный материал на предметную область исследования в нашей статье (субъектную основу инжиниринга), мы приходим к подтверждению сделанного нами вывода. Он состоит в необходимости выхода на теоретический уровень анализа инжиниринга, то есть на переход от эмпирических программно-информационных моделей и представлений об инженерной деятельности к теоретическим представлениям.

Продолжая тему, мы находим ее аналогичную интерпретацию в работе [13] под названием «Оптимизация процессов инновационных исследований университета и промышленности с точки зрения управления знаниями». Здесь рассматривается проблема неустойчивого спроса и предложения на инновационные знания и инновационные таланты. В статье говорится, что именно с помощью исследований можно добиться понимания механизмов и логических звеньев в процессе совместной инновационной деятельности университета и промышленности. Эта деятельность реализуется с помощью цепочки знаний и схемы управления знаниями как результатов совместных инноваций университета, региональной индустрии и исследований. Для этого ученые разработали «реинжиниринговое проектирование» концепций управления, организационной структуры и совместных инноваций, реализующихся в виде оптимальных информационных технологий.

В качестве еще одного примера сошлемся на публикацию [14], посвященную изучению опыта самоорганизующихся систем интеллектуальных городов (тематическое исследование интеллектуальных транспортных систем в Китае). Умные города активно развиваются по всему миру, особенно в Китае. Однако единого и четко-

го понимания системы интеллектуального города еще не существует. Это, считают авторы публикации, негативно влияет на их оценку и качество планирования, поэтому сначала предлагается исследовать наиболее надежные аспекты города на предыдущем этапе его существования, а затем средствами исследования разрабатывать дополнение по информационному совершенствованию общей комплексной системы самоорганизации. Эти три измерения (научные концепты самоорганизации, информационно-коммуникационные технологии и механизмы развития) объединяются в интеллектуальную городскую систему оценки.

Таким образом, приоритет теоретического уровня анализа программно-информационной модели инжиниринга взамен использования в прошлом эмпирических подходов – это важная особенность субъектной основы инжиниринга в опорном университете.

В статье [15] группа ученых южнокорейских научно-технических университетов (на основе преподавания английского языка) исследовала процесс интернационализации высшего образования. Результаты показали, что, в целом поддерживая интернационализацию высшего образования, участники исследовательского эксперимента воспринимали отсутствие самостоятельности в выборе языкового носителя гуманитарных дисциплин как серьезную проблему. Местный же язык воспринимался специалистами как предпочтительный в процессе усвоения и применения дисциплин гуманитарного и социального циклов.

К примечательным моментам публикационных исследований можно отнести также то, что некоторые ученые [16] объясняют поведенческие предпочтения участников социальной торговли не только их стремлением к утилитарным и экономическим свойствам продукции. Ученые считают, что потребители рыночных продуктов могут осваивать социальную коммерцию в первую очередь для достижения социальных ценностей. Опрос студентов университетов обнаруживает, что стремление к социализации, а не полезность или стоимостная ценность, было основной движущей силой поведенческого стремления потребителей к услугам социальной коммерции. Результаты этого исследования характеризуют социальную коммерцию как средство достижения социальной ценности в виде прироста социального капитала и социальной активности. Это направление целенаправленного использования рыночной торговли взамен отношения к ней только как к инструменту экономической выгоды. Устремленность специалистов к социальным ценностям в виде прироста социального капитала и социальной активности в регионе, на наш взгляд, представляет собой еще одну из особен-

ностей социального инжиниринга, свойственную опорному университету.

Нетрудно заметить, что многие высказывания ученых относительно когнитивных и социально-организационных принципов развития университетов теоретически тяготеют к концепции устойчивого развития. Так, в опорном университете (и в других российских вузах с информационно-технологическим профилем подготовки инженеров) большое внимание уделяется исследованиям, связанным с программным обеспечением систем, работающих на принципах устойчивости (помехозащищенности) при обработке информации и управлении. Из зарубежных публикаций в этом отношении интересен, например, поиск корреляции между корпоративной культурой социальной устойчивости (непосредственно выраженной в виде факторов корпоративных ценностей, а также успешных для коллектива практик) и финансовым успехом университета или компании [17].

Итак, в результате исследовательского обзора литературы нами установлена неотъемлемая сторона деятельности опорного университета – органическая встроенность современного инженерного образования в единый процесс взаимоотношений опорного университета, отраслевых фирм и управленческих структур региона. К одной из актуальных проблем развития этих отношений мы относим теоретическое и социально-методологическое исследование процедур, ответственных за передачу, обмен и трансформацию научно-технических результатов. Теоретический уровень решения этого вопроса способствует пониманию прозрачности и оптимальной организованности в системном взаимодействии различных групп специалистов, связанных единой задачей устойчивого развития региона.

Под инжиниринговой спецификой в деятельности университета мы понимаем его обобщенные научно-технические параметры, формирующие целостную, системную взаимосвязь трех центров устойчивого развития социума: университета, промышленности и региональной власти. Методологической основой исследования являются теория постнеклассического этапа развития науки, принципы становления современного типа научной рациональности.

Методика и методология исследования. Методология нашего исследования опирается на теорию постиндустриального типа общества и принцип взаимодействия межотраслевого и междисциплинарного видов интеграции научно-технического знания. При этом мы учитываем следующие методологические ориентиры, призванные обеспечить высокую результативность труда специалистов в рамках постнеклассических ценностей науки и научной рациональности:

1. Междисциплинарность и трансдисциплинарность как высшую степень интеграции современных наук, как приоритет принципа конвергенции во взаимоотношениях между различными дисциплинами, общенаучными направлениями и инновационными технологиями;

2. Слияние фундаментальных видов исследований с конструкторско-проектировочной деятельностью специалистов в рамках выполняемых проектов. В публикациях отечественных ученых этот методологический ориентир деятельности называют сращиванием науки и производства (или кластером наук и производства). Методологические стандарты и нормы технонаучной деятельности дополняются в нашей статье теорией постиндустриального общества, а также положениями комплексного взаимодействия.

Результаты. Установлено, что опорный вуз выступает в качестве особого функционального центра в развитии региона. В этой связи формулируем следующий ряд наших исследовательских результатов. Они представляют собой социально-методологическую основу для дальнейших поисков на пути совершенствования образовательной работы в опорном университете.

1. Прежде всего в исследованиях опорного университета должно доминировать решение вопроса о переходе деятельности университета на принципиально новый уровень анализа субъектных характеристик специалистов, задействованных во взаимоотношениях между главными центрами устойчивого развития региона: вузом, промышленностью и властью.

2. В качестве положительной исследовательской тенденции относительно деятельности опорного университета должен доминировать междисциплинарный анализ различных видов творческой деятельности студентов и преподавателей. В результатах этих исследований отражаются основные определения и эмоциональное стремление к новым знаниям. В содержании организационных, образовательных и исследовательских видах деятельности должны преобладать теоретические подходы, раскрывающие креативность в индивидуальном и коллективном видах творчества.

3. Основные стратегии научной интеграции характеризуются распространением социальных наук во всех видах исследовательского процесса в рамках опорного университета, а также укреплением социальных сетей и развитием междисциплинарных центров.

Выводы. Новейшие социальные практики в регионе представляют собой сложное единство социальной диверсификации, социальной интеграции и социального развития, поэтому от пре-

подавателей опорного университета требуется широкое применение методологических новаций в отношении не только когнитивных, но и социально-методологических аспектов овладения студентами своей профессией.

В процессе дальнейшего совершенствования деятельности опорного университета необходимо решить две актуальные и тесно связанные друг с другом социально-методологические задачи. Первая из них касается сдвига учебной парадигмы высшего образования от ориентации на преподавательские монокурсы к пара-

дигме, ориентированной на самостоятельный способ усвоения студентом знаний и практических навыков. Вторая задача относится к исследованию субъектной основы в целостном процессе взаимодействия между университетом, промышленностью и региональной властью. В аспекте решения указанных задач по развитию высшего образования, на наш взгляд, решаются наиболее актуальные вопросы организации учебных курсов, наполнения их современным научным и социально-методологическим содержанием.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Князев Н. А. Исследовательские стратегии во взаимоотношениях между инженерным обучением и отраслевыми субъектами региона // Материалы XXII Международной научно-практической конференции «Решетневские чтения», посвященной памяти генерального конструктора ракетно-космических систем академика М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2018. Т. 2. С. 565–567.
2. Knyazev N. A., Buyankina R. G., Zukov R. A., Piskorskaya S. Y. Social Paradigm of Russian Flagship Universities // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2018. Vol. 50. P. 592–600.
3. Князев Н. А., Буянкина Р. Г., Зуков Р. А. Научные основания в структурном развитии философии образования // Философия образования. 2016. №2. С. 17–27.
4. Weber M., Schaper-Rinkel P. European sectoral innovation foresight: identifying emerging cross-sectoral patterns and policy issues // Technological Forecasting and Social Change. 2017. Vol. 115. P. 240–250.
5. Lee K., Malerba F. Catch-up cycles and changes in industrial leadership: windows of opportunity and responses of firms and countries in the evolution of sectoral systems // Research Policy. 2017. Vol. 46, iss. 2. P. 338–351.
6. Marseu E., Kolberg D., Birtel M., Zühlke D. Interdisciplinary engineering methodology for changeable cyber-physical production systems // IFAC-PapersOnLine. 2016. Vol. 49, iss. 31. P. 85–90.
7. Kröger M., Schäfer M. Scenario development as a tool for interdisciplinary integration processes in sustainable land use research // Futures. 2016. Vol. 84, pt. A. P. 64–81.
8. Ефимова Г. З., Сорокин А. Н., Грибовский М. В. Идеальный педагог высшей школы: личностные качества и социально-профессиональные компетенции // Образование и наука. 2001. Т. 23, №1. С. 202–230.
9. Sahanowas Sk., Halder S. Critical thinking disposition of undergraduate students in relation to emotional intelligence: gender as a moderator // Heliyon. 2020. Vol. 6, № 11, art. e0547. P. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05477>.
10. Knyazev N. A., Buyankina R. G., Zukov R. A. Subject features of engineering activities of the supporting university // Journal of Physics: Conference Series. 2019. Vol. 1353, art. 012 127. P. 1–5. DOI: [10.1088/1742-6596/1353/1/012 127](https://doi.org/10.1088/1742-6596/1353/1/012127).
11. Pantic-Dragisic S., Söderlund J. Swift transition and knowledge cycling: key capabilities for successful technical and engineering consulting // Research Policy. 2020. Vol. 49, №. 1, art. 103 880. P. 1–15. DOI: [https://doi.org/10.1016/j.respol.2019.103 880](https://doi.org/10.1016/j.respol.2019.103880).
12. Naukkarinen J., Sainio T. Supporting student learning of chemical reaction engineering using a socially scaffolded virtual laboratory concept // Education for Chemical Engineers. 2018. Vol. 22. P. 61–68.
13. Xu J., Hou Q., Niu Ch., Wang Y., Xie Yu. Process optimization of the university-industry-research collaborative innovation from the perspective of knowledge management // Cognitive Systems Research. 2018. Vol. 52. P. 995–1003. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2018.09.020>.
14. Yan J., Liu J., Tseng F.-M. An evaluation system based on the self-organizing system framework of smart cities: a case study of smart transportation systems in China // Technological Forecasting and Social Change. 2018. Vol. 153, art. 119371. P. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.07.009>.
15. Kim J., Kim E., Kweon S. Challenges in implementing English-medium instruction: perspectives of humanities and social sciences professors teaching engineering students // English for Specific Purposes. 2018. Vol. 51. P. 111–123. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2018.03.005>.
16. Doha A., Elnahla N., McShane L. Social commerce as social networking // Journal of Retailing and Consumer Services. 2019. Vol. 47. P. 307–321. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2018.11.008>.
17. Schönborn G., Berlin C., Pinzone M., Hanisch C., Lanz M. Why social sustainability counts: the impact of corporate social sustainability culture on financial success // Sustainable Production and Consumption. 2019. Vol. 17. P. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.spc.2018.08.008>.

REFERENCES

1. Knyazev N.A. Research strategies in the relationship between engineering education and industry entities of the region. *Reshetnev readings: proc. of XXII Intern. sci.-pract. conf.* Krasnoyarsk, 2018, vol. 2, pp. 565–567. (In Russ.)
2. Knyazev N.A., Buyankina R.G., Zukov R.A., Piskorskaya S.Y. Social paradigm of Russian flagship universities. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 2019, vol. 50, pp. 592–600. DOI: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.12.72>.
3. Knyazev N.A., Buyankina R.G., Zukov R.A. Scientific foundations in the structural development of the philosophy of education. *Philosophy of education*, 2016, no 2, pp. 17–27. (In Russ.)
4. Weber M., Schaper-Rinkel P. European sectoral innovation foresight: identifying emerging cross-sectoral patterns and policy issues. *Technological Forecasting and Social Change*, 2017, vol. 115, pp. 240–250. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.09.007>.
5. Lee K., Malerba F. Catch-up cycles and changes in industrial leadership: windows of opportunity and responses of firms and countries in the evolution of sectoral systems. *Research Policy*, 2017, vol. 46, no. 2, pp. 338–351. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2016.09.006>.
6. Marseu E., Kolberg D., Birtel M., Zühlke D. Interdisciplinary engineering methodology for changeable cyber-physical production systems. *IFAC-PapersOnLine*, 2016, vol. 49, no. 31, pp. 85–90. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ifacol.2016.12.166>.
7. Kröger M., Schäfer M. Scenario development as a tool for interdisciplinary integration processes in sustainable land use research. *Futures*, 2016, vol. 84, pt. A, pp. 64–81. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2016.07.005>.
8. Efimova G.Z., Sorokin A.N., Gribovsky M.V. Ideal teacher of higher school: personal qualities and socio-professional competencies. *Education and Science*, 2001, vol. 23, no. 1, pp. 202–230. (In Russ.)
9. Sahanowas Sk., Halder S. Critical thinking disposition of undergraduate students in relation to emotional intelligence: gender as a moderator. *Heliyon*, 2020, vol. 6, no. 11, art. e0547, pp. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05477>.
10. Knyazev N.A., Buyankina R.G., Zukov R.A. Subject features of engineering activities of the supporting university. *Journal of Physics: Conference Series*, 2019, vol. 1353, art. 012127, pp. 1–5. DOI: 10.1088/1742-6596/1353/1/012127.
11. Pantic-Dragisic S., Söderlund J. Swift transition and knowledge cycling: key capabilities for successful technical and engineering consulting? *Research Policy*, 2020, vol. 49, no. 1, art. 103880, pp. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2019.103880>.
12. Naukkarinen J., Sainio T. Supporting student learning of chemical reaction engineering using a socially scaffolded virtual laboratory concept. *Education for Chemical Engineers*, 2018, vol. 22, pp. 61–68. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ece.2018.01.001>.
13. Xu J., Hou Q., Niu Ch., Wang Y., Xie Yu. Process optimization of the university-industry-research collaborative innovation from the perspective of knowledge management. *Cognitive Systems Research*, 2018, vol. 52, pp. 995–1003. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2018.09.020>.
14. Yan J., Liu J., Tseng F.-M. An evaluation system based on the self-organizing system framework of smart cities: a case study of smart transportation systems in China. *Technological Forecasting and Social Change*, 2018, vol. 153, art. 119371, pp. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.07.009>.
15. Kim J., Kim E., Kweon S. Challenges in implementing English-medium instruction: perspectives of humanities and social sciences professors teaching engineering students. *English for Specific Purposes*, 2018, vol. 51, pp. 111–123. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2018.03.005>.
16. Doha A., Elnahla N., McShane L. Social commerce as social networking. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 2019, vol. 47, pp. 307–321. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2018.11.008>.
17. Schönborn G., Berlin C., Pinzone M., Hanisch C., Lanz M. Why social sustainability counts: the impact of corporate social sustainability culture on financial success. *Sustainable Production and Consumption*, 2019, vol. 17, pp. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.spc.2018.08.008>.

Информация об авторах

Князев Николай Алексеевич – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии и социальных наук, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева (Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31, e-mail: knyazev@sibsau.ru).

Буянкина Римма Геннадьевна – кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры стоматологии ИПО; специалист по СМК, Красноярский государственный медицинский университет им. профессора В.Ф. Войно-

Ясенецкого Министерства здравоохранения Российской Федерации (Российская Федерация, 660 022, г. Красноярск, ул. Партизана Железняка, 1, e-mail: buyankinar@mail.ru). ORCID: 0000-0002-9928-7173.

Рахинский Дмитрий Владимирович – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры гражданского права и процесса, Красноярский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 660 049, г. Красноярск, пр. Мира, 90); профессор кафедры общественного здоровья и здравоохранения, Красноярский государственный медицинский университет им. профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого Министерства здравоохранения Российской Федерации (Российская Федерация, 660 022, г. Красноярск, ул. Партизана Железняка, 1, e-mail: siridar@mail.ru). ORCID: 0000-0003-4971-7523.

Статья поступила в редакцию 08.11.2021

После доработки 11.05.2022

Принята к публикации 13.05.2022

Information about the authors

Nikolay A. Knyazev – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (31 Krasnoyarsky Rabochy Ave., Krasnoyarsk, 660 037, Russian Federation, e-mail: knyazev@sibsau.ru).

Rimma G. Buyankina – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Dentistry of the Institute of Postgraduate Education; Specialist in QMS, Professor V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University (1 Partizan Zheleznyak Str., Krasnoyarsk, 660 022, Russian Federation, e-mail: buyankinar@mail.ru). ORCID: 0000-0002-9928-7173.

Dmitry V. Rakhinsky – Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Civil Law and Procedure, Krasnoyarsk State Agrarian University (90 Mira Ave., Krasnoyarsk, 660 049, Russian Federation); Professor of the Department of Public Health and Healthcare, Professor V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University (1 Partizan Zheleznyak Str., Krasnoyarsk, 660 022, Russian Federation, e-mail: siridar@mail.ru). ORCID: 0000-0003-4971-7523.

The paper was submitted 08.11.2021

Received after reworking 11.05.2022

Accepted for publication 13.05.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-3

УДК 37.08

Оригинальная научная статья

Опора на традиционные ценности в образовательной сфере как залог субъектности России

М. П. Яценко

Сибирский федеральный университет

Красноярск, Российская Федерация

e-mail: mikhailyatzenko@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* В статье исследуются факторы, которые позволяют России сохранить свою субъектность в современном мире. *Постановка задачи.* Отмечается, что информационные технологии способствовали становлению глобальных систем коммуникации. *Методика и методология исследования.* Акцентируется внимание на роли традиционных ценностей в образовательной сфере. *Результаты.* Рассматриваются не только положительные последствия внедрения отечественного образования в глобальное образовательное пространство, падение уровня знаний и мировоззренческие проблемы вынуждают обратить особое внимание на аксиологическую составляющую отечественной образовательной системы. Однако в концепциях развития отечественного образования изучение отечественного опыта вызывает неоднородный интерес. Показаны негативные последствия бездумного заимствования чужих образовательных технологий, которые игнорируют лучшие традиции российского образования. Особое внимание уделяется неоднозначному влиянию чуждых ценностей на подрастающее поколение. Анализируются факторы, которые играют принципиальную роль в сохранении и усилении Россией своей субъектности в условиях универсализации образовательных стандартов. Подчеркивается, что залогом формирования эффективного специалиста является осознание каждым представителем молодого поколения своей социокультурной идентичности. Доказывается, что сохранение Россией своей субъектности принципиальным образом влияет на формирование образованного и сознательного поколения. *Выводы.* Образование, базирующееся на отечественных традициях, основу которого составляют духовно-нравственные ценности, стимулирует учащихся к активному познавательному процессу, который может продолжаться всю жизнь.

Ключевые слова: отечественное образование, традиционные ценности, образовательная сфера, субъектность, мировоззрение, духовные ценности, национальная безопасность

Для цитирования: Яценко М. П. Опора на традиционные ценности в образовательной сфере как залог субъектности России // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №2. С. 203–210. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-3>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-3

Full Article

Reliance on traditional values in the educational sphere as a guarantee of the subjectness of Russia

Yatsenko, M. P.

Siberian Federal University

Krasnoyarsk, Russian Federation

e-mail: mikhailyatzenko@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* The article examines the factors that allow Russia to maintain its subjectivity in the modern world. *Purpose setting.* The author notes that information technologies have contributed to the formation of global communication systems. *Methodology of the study.* Attention is focused on the role of traditional values in the educational sphere. *Results.* Not only the positive consequences of the introduction of Russian education in the global educational space are noted. The decline in the level of knowledge and ideological problems force us to pay special attention to the axiological component of the domestic educational system. However, in the concepts of the development of education

in Russia, the study of national experience causes heterogenous interest. The article also shows the negative effect of thoughtless borrowing of foreign educational technologies that ignore the best traditions of Russian education. Particular attention is paid to the ambiguous influence of alien values on the younger generation. The factors that play a fundamental role in the preservation and enhancing by Russia its own subjectness in the conditions of universalization of educational standards are analyzed. The author proves that preservation of own subjectness by Russia fundamentally affects the formation of an educated and conscious generation. *Conclusion.* Education based on national traditions, which is founded on spiritual and moral values, stimulates students to an active cognitive process that can last a lifetime.

Keywords: national education, traditional values, educational sphere, subjectness, worldview, spiritual values, national security

Citation: Yatsenko, M. P. [Reliance on traditional values in the educational sphere as a guarantee of the subjectness of Russia]. *Professional education in the modern world*. 2022, vol. 12, no. 2, pp. 203–210. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-3>

Введение. Значение традиционных ценностей для отечественной образовательной системы обусловлено рядом факторов, благодаря которым России удастся сохранить свою субъектность в современном мире, а ее гражданам – социокультурную, национальную и религиозную идентичность. Сложность презентации России в качестве субъекта мировой системы во многом обусловлена гибелью СССР. Дело в том, что «исчезло с политической карты мира не просто мощное государство, один из центров мировой конструкции XX столетия, исчезло прежнее человечество с его смыслом жизни, целью и приоритетами развития, несущими опоры мироустройства. Изменились сущность и роль субъектов мирового политического процесса, движущих сил развития человеческого сообщества, резко сократилось разнообразие форм развития, соревновательности социальных систем евразийского и атлантического геополитических проектов» [1, с. 76].

Постановка задачи. Формирование субъектности России предполагает анализ множества различных проектов развития России на ближайшие десятилетия, что детерминирует и соответствующие образовательные концепции. В глобальном мире Россия не отвергает общечеловеческие ценности, однако собирается реализовывать их с учетом своих исторических путей, а также географического положения, традиций и многонационального характера государства. История свидетельствует, что Россия всегда была и сегодня остается суверенным государством с древней и богатой историей. Осознание значения сохранения государственной субъектности России для образовательной сферы включает в себя реализацию всех элементов, которые укладываются в понятие государственного суверенитета. Не менее важно не дать возможности усилить свои позиции силам, которые стремятся отделить Россию от происходящих объективных процессов, проявляющихся в заметном сближении различных цивилизаций.

Методика и методология исследования. Субъектность России подразумевает возвращение нашей страны, пребывающей в новом статусе,

в мировую систему, а также включение отчужденных от цивилизации народов в цивилизационный процесс. Естественно, что проводить адекватную образовательную политику РФ сможет, только находясь в качестве достойного субъекта мировой политики. Однако в этом случае резко обостряется проблема гармоничного сочетания традиционных отечественных ценностей и лучших элементов той аксиологической системы, которую выработало человечество в начале XXI в.

Результаты. В сохранении и усилении Россией своей субъектности важную роль играют исторические факторы, и этот вопрос особенно актуализируется в современном мире, когда навязывается универсализация образовательных стандартов. Отечественное образование страдает от того, что происходит деградация аксиологической системы, которая позиционируется как важное достоинство западной цивилизации, выступающее образцом для других социальных систем. Российская система образования готова принимать те ценности западной демократии, которые не противоречат многолетним традициям деятельности государственных институтов России, а также современным реалиям развития российского общества. Вместе с тем нельзя приветствовать аксиологическую шкалу, которая навязывается отечественной системе образования в качестве обязательного эталона, но на самом деле является производством западной модели человечества и не может рассматриваться как образец. Важно подчеркнуть, что отрицание современной западной постмодернистской системы ценностей обусловлено не национальными амбициями или принципами исторической исключительности, а адекватным, базирующимся на здравом смысле осознании собственного, а также международного опыта, что крайне важно для отечественной системы образования.

Образовательный процесс выступает как сторона взаимодействия человека с действительностью, опосредованная его взаимодействием с другими людьми. Важно постоянно подчеркивать тесную связь процесса познания, а значит, и зна-

ния с другими аспектами бытия человека в мире, например, эстетическим, нравственным и т.п. Информационные технологии способствовали становлению глобальных систем коммуникации, однако их неоднозначное влияние неоднозначным образом проявилось в образовании. Подобные тенденции в глобальном образовании во многом обусловлены тем, что «...влияние цифровой культуры на формирование и развитие личности являет собой не только техногенный, но и гуманитарный характер, а сам шестой технологический уклад, в рамках которого развивается цифровая культура, изменит не только мир вокруг человека, но и самого человека» [2, с. 602]. Однако знания, которые подрастающее поколение получает при помощи той или иной образовательной системы, не сводятся только к результату познавательного процесса, зафиксированному в конкретном понятии. Важно учитывать особое состояние сознания, возникающего в момент активности познающего субъекта по извлечению смысла той или иной информации. Н.Н. Власюк доказывает, что «аксиологизация мирового образовательного пространства в условиях глобализации потребует перехода от модели "отстающего" образования, соответствующего стадии неустойчивого развития цивилизации к системной модели опережающего образования, адекватной целям устойчивого развития и воплощающей его принципы» [3, с. 7].

Все чаще ученые и философы приходят к неутешительному выводу, согласно которому в условиях глобального образования «влияние информационных технологий на нравственные основы современной отечественной школы приводит к деградации отдельных социумов, попавших под вестернистский каток глобализации» [4, с. 585]. Это особенно опасно для будущих граждан России, потому что сохранение Россией своей субъектности принципиальным образом влияет на формирование образованного и сознательного поколения, которое в состоянии укрепить все составляющие этой субъектности в будущем. Однако «сегодня, отступая от исторического пути своего развития, особенностей и традиций российской цивилизации, наша страна встраивается в мировой порядок» [5, с. 23–24]. Это проявляется в том, что содержание, цели и задачи мирового образования все больше отстают от глобальных тенденций, затрагивающих все человечество. Выражается это в первую очередь в том, что образовательные услуги в связи с переходом на рыночные отношения получили конкретное стоимостное выражение, что определило прагматический, утилизированный подход к образованию, который проявляется в доминировании образовательных технологий, направленных на решение исключительно практических задач.

Исследователь В. А. Кушелев справедливо подчеркивает, что «...осознание индивидом своего отличия от любого другого объекта как субъекта требует познания не только свойств этого другого, но и собственных, а также способность соотносить их друг с другом... Эта процедура позволяет ему обнаружить свою соразмерность или несоизмеримость с этим объектом до непосредственного контакта с ним» [6, с. 124]. Е. В. Никитенко, проводя исследования в этом направлении, пишет: «Отношение Я и Другой – основа проблемы персональной идентичности, но в глобальном понимании персональная идентичность, раскрывающаяся через отношение к Другому, может быть представлена в качестве социокультурной идентичности общества, поиском которой и занимались евразийцы. Необходимым условием обретения идентичности становится коммуникация, основанная на взаимопонимании, взаимодействии Я с Другим» [7, с. 189]. Справедливым представляется замечание Е. В. Ушаковой, согласно которому «...в локальных участках социоприродного бытия антионтологичное безмерное существование эгоэксцентричных индивидуальных и социальных объектов оказывается вполне возможным в течение определенного времени – до тех пор, пока еще есть в окружающей среде природные и социокультурные ресурсы для беспредельного буйства подобных индивидов...» [8, с. 23].

Важно не только сделать адекватный анализ положительных последствий приобщения отечественного образования в глобальное образовательное пространство, но и провести полноценное исследование отрицательных результатов бездумного заимствования западных образовательных технологий. Глобализация представляет собой процесс, «включающий не только фрагментацию и эксклюзивизм, но в равной мере интеграцию и включенность. Бок о бок с политикой партикуляризма возникает новая космополитическая политика, основывающаяся на таких целях, как мир, права человека...» [9, с. 351]. Технический прогресс на современном этапе «не признает цивилизационных границ и игнорирует фактор "отсталости" стран и регионов» [10, с. 88]. Например, «в ходе полевых исследований было обнаружено, что традиционная экономика коренных народов Северной Азии всецело связана с географическими и климатическими особенностями их проживания. Без сохранения форм традиционного образа жизни и хозяйствования коренные народы могут исчезнуть как этносы, чего нельзя допустить ни в коей мере» [11, с. 25].

При хаотизации международных отношений резко возрастает востребованность в государственной субъектности, потому что только при этих условиях можно сохранить иден-

тичность и суверенитет конкретного социума, что определит ведущий вектор развития образовательной системы. Однако параметры становления и выживания общества при возросшей конкуренции стран, а также теоретико-методологические основы развития и перспективы доминирования отдельного субъекта остаются проблемными и трудно разрешимыми на уровне социальных наук. Изучение социально-философских особенностей субъектов мировой политики позволяет определить, насколько степень проектирования политики международных отношений в условиях глобализации мирового пространства соответствует современным принципам существования человека в мире. Проблема состоит в том, что «недооценка как культурного разнообразия, так и цивилизационного единства мирового сообщества все еще продолжает оставаться доминирующей линией поведения крупнейших государств современного мира» [12, с. 31].

Необходимость исследования России как субъекта международных отношений на социально-философском уровне детерминировано амбивалентностью не только политических, военных и культурных устремлений активных участников международных отношений, но и трансформацией базисных аксиологических установок, которые несут в себе ведущие страны, претендующие на особый геополитический статус в современном мире. Это обусловлено ускорившейся динамикой социальных процессов в мире, во многом обусловленных господством новейших информационных технологий и виртуализацией политического пространства.

Проблема усугубляется тем фактом, что вестернистское представление о мире, господствовавшее на протяжении последних столетий в сознании большинства жителей планеты, продемонстрировало свою несостоятельность. Крайние формы глобализационного давления, с которыми столкнулся мир на стыке столетий, выработали защитную реакцию в виде регионализации, где формировались особые представления о сущности геополитического субъекта. Исторические особенности принципиальным образом повлияли на Россию, поскольку она как геополитический субъект не могла формироваться по аналогии с другими, соседними государствами не только из-за обширности своей территории, но и в силу устоявшихся представлений о роли государства в вопросах, связанных с безопасностью и внешней политикой.

Определяющим фактором, оказавшим влияние на становление и формирование России как влиятельного субъекта на всем протяжении истории, являлось ее срединное положение между Востоком и Западом, что создавало определенные пре-

ференции, однако также усугубляло многие проблемы, в том числе внутреннего порядка. Наличие постоянных внешних угроз, особенно со стороны Запада, несущего в себе не только территориальную, но и духовную экспансию, постепенно сформировало представления о России как потенциальном геополитическом субъекте в аксиологическом плане, где переплетались как восточные коллективистские традиции, так и рационализм европейских стран.

Образование, базирующееся на отечественных традициях, основу которого составляют духовно-нравственные ценности, стимулируют учащихся к активному познавательному процессу, который может продолжаться всю жизнь. Дело в том, что залогом формирования эффективного специалиста является осознание каждым представителем молодого поколения своей социокультурной идентичности.

Универсализация мирового пространства, которая субъектами глобализации рассматривалась в качестве попытки формирования новой геополитической картины мира, предполагает особые субъект-объектные отношения на мировом геополитическом пространстве. Однако в подобных концепциях игнорировался исторический опыт и традиции всех участников мирового процесса, а также тот факт, что за последние десятилетия наша планета кардинально поменялась и эти перемены столь кардинальны, что затрагивают человечество не только в экологическом смысле, но и геополитический вектор развития человеческой цивилизации. Такие тенденции связаны с появлением на мировой арене новых стран, претендующих на роль особого геополитического субъекта, если не общепланетарного, то, по крайней мере, регионального масштаба, что предполагает пересмотр многих постулатов, касающихся образовательной сферы.

Нельзя не признать того факта, что механическое заимствование чужих образовательных стандартов привело к тому, что игнорируются лучшие традиции российского образования. Различные аспекты нравственности русской цивилизации рассматривает И.Л. Солоневич в работе «Народная монархия»: «Русская государственность, русская национальность и русская культура идут своим собственным путем, впитывая в себя ряд чужеродных влияний, но не повторяя путей никакой иной государственности, нации и культуры истории и современности. Поэтому никакие мерки, рецепты, программы и идеологии, заимствованные откуда бы то ни было извне, — неприменимы для путей русской государственности, русской национальности и русской культуры. Тем более что русская национальность, государственность и культура с чрезвычайной степенью резкости

отражают индивидуальные особенности русского народа, принципиально отличные от индивидуальных особенностей и Европы, и Азии» [13, с. 17]. Русский народ имеет совершенно определенные, ему одному свойственные идеалы, цели и методы. А. С. Панарин справедливо указывает: «Выносливость и бесстрашие старого русского народного типа известны, и эти черты также связаны со смирением... Мироощущение народного органического типа космично по существу, и императивы общественного долга для него вписаны в саму структуру мироздания» [14, с. 303]. Вполне понятно, что подобные тенденции должны быть отражены в учебниках и естественным образом войти в образовательный и воспитательный образовательные процессы.

Необходимость акцентирования внимания на роли традиционных ценностей в образовательной сфере обусловлена также духовными факторами. Дело в том, что зависимость духовности от социальной среды есть всегда ее извращение и искажение, есть всегда рабство духа и символическая ложь, истина же, правда, справедливость, свобода есть результат активного действия духа на социальную среду и социальные отношения людей. Н. Я. Данилевский утверждает, что разнообразие культурно-исторических типов является необходимым условием прогресса человечества. «Не в том дело, чтобы не было всемирного государства, республики или монархии, а в том, чтобы не было господства одной цивилизации, одной культуры, ибо это лишило бы человеческий род одного из необходимейших условий успеха и совершенствования – элемента разнообразия» [15, с. 362]. Эти справедливые слова должны стать руководством для властных структур, разрабатывающих принципы отечественной образовательной политики. Тем более что предлагаемый Западным проектом примат общечеловеческих ценностей не способен выполнить такую задачу потому, что даже в пределах одного национального государства он имеет противоположные оценки. Всякая ценность того или другого явления есть его объективное значение для субъекта. Падение уровня знаний и мировоззренческие проблемы вынуждают обратить особое внимание на аксиологическую составляющую отечественной образовательной системы.

Россия претендует сейчас на включение в мировое сообщество с единым типом хозяйствования и политического устройства. Потери России на этом пути велики: распад единства страны, отказ геополитической задачи собирания земель и народов, умиротворения ислама, углубление межнациональной и межрегиональной розни, развал экономики, обнищание населения, утрата национальных ценностей и задач. Неизбежно

при этом космистски ориентированной мыслью ставится вопрос о формах единства человека, общества и природы. Общество в этом случае становится закономерным компонентом биосферы, ее «живым естественным телом» [16, с. 157]. Одновременно это в известном смысле обособленная сложная самоорганизующаяся система, обладающая собственной структурой, исторически определенным строением. Это строение, или организованность, выражается совокупностью общественных процессов, отношений, социальных институтов. Вот почему столь актуальным вопросом является исследование фактов, свидетельствующих о неоднозначном влиянии чуждых ценностей на подрастающее поколение. Однако в современной социальной конструкции человечество часто руководствуется идеями, которые не только не соответствуют реальности, но иногда выражают научные знания, а также состояние ума поколений, являющихся достоянием прошлых эпох. К сожалению, в концепциях развития отечественного образования изучению отечественного опыта отводится недостаточно внимания.

Важно синтезировать намеченные различные подходы и применить соответствующий методологический инструментарий к анализу современного отечественного образования. Оно должно более полно осознавать свою духовную реальность, что позволит отметить наиболее значимые факторы и характеристики современного российского общества. Признание геополитической субъектности России, базирующейся на отечественном аксиологическом базисе, предполагает не только максимальное использование вестернистского опыта, но и понимание того факта, что Восток также вносит свои ключевые ценности в глобальный диалог. Причем он предъявляет Западу свои моральные притязания с еще большей уверенностью в их универсальной значимости, нежели Запад в отношении норм, предлагаемых им остальному миру [17, с. 23]. Однако в отечественной теории и практике часто игнорируется негативный эффект, который наблюдается в отечественном образовании в результате бездумного заимствования чужих образовательных технологий.

Понимание механизма действия информационно-технологической духовности является важным и необходимым условием понимания социальной структуры, определяющей специфику практического изменения и оптимизации социальных отношений. Это особенно актуально и необходимо для становления не только так называемого «устойчивого развития общества» или глобального или антиглобального развития общества, но и естественного, космосоответствующего совершенства социума как гармонизированного пространства существования человека.

Полноценное понимание сущности современного геополитического субъекта предполагает объективный анализ термина «суверенная демократия», который был ранее предложен в качестве объяснения специфического вектора развития нашей страны. Такой подход вызвал острые дискуссии по поводу теоретических тезисов, которые в полной мере затрагивают и образовательную сферу. Подобные термины в большей степени характеризуют страны, выступающие в качестве геополитических объектов, поскольку не в состоянии претендовать на какую-либо заметную роль в современном мире. Естественно, что Россия как страна, которая явно не попадает под такое определение, не надеется, что Запад позволит претендовать на роль полноценного геополитического субъекта в современном мире. Также постоянно будет раздаваться критика отечественных концепций суверенности, поскольку Россия представляет особый интерес для Запада, и он стремится сохранить включенность нашей страны в международные процессы. Таким образом, идеологи вестернизма надеются удерживать Россию под контролем на протяжении длительного периода.

На всем протяжении исторического развития становление и формирование России как геополитического субъекта проходило в условиях противостояния Востока и Запада. Это во многом определило сущность геополитического субъекта и представление о нем на уровне общественного сознания. Вследствие постоянных внешних угроз, а также трудностей поддержания военного оборонного потенциала на уровне своих противников геополитический субъект в России всегда обладал доминирующей духовной составляющей. В условиях постоянных угроз существованию России как суверенного и независимого государства со стороны Запада, угрожающего не только территориальной, но и духовной экспансией на протяжении многих столетий. Речь при этом идет, разумеется, не о каком-то особом «русском пути», а о принципиально ином осмыслении места России в мире и опыта передовых стран. Полноценное исследование влияния постсоветского пространства на современную геополитику создает условия для объективного исследования глобально-региональной картины современного мира. Проблема состоит в том, что геополитические субъекты не только используют фактор угрозы применения силы в международных конфликтах, но и все чаще демонстрируют готовность ее использования. Продолжает расти зависимость государств, обществ, людей от международной ситуации, и образовательная система обязана реагировать на происходящие кардинальные изменения, поскольку мир становится все более ди-

намичным и малопредсказуемым. Естественно, что в этих условиях выживание обществ зависит в первую очередь от образованности элит, их способности к опережающему реагированию на вызовы нового мира.

Выводы. Идея русской цивилизации является динамичной, поскольку подразумевает разнообразие типов человеческого мира, что продолжают развиваться ускоренными темпами. В свою очередь развитие государственных институтов России как полноправного субъекта на мировом пространстве будет стимулировать не только внедрение новых образовательных технологий, но и неизбежное и бережное сохранение традиционных ценностей. Ф. Гиренок вполне справедливо отмечает: «Поскольку Россия – это не национальное государство, постольку мы решаем всегда наднациональные задачи. Без миссионерских проектов Россия перестает существовать. Она рассыпается. А для того чтобы осуществлять их, нужна имперская экономика» [18, с. 202].

Важно отметить следующие особенности развития России как геополитического субъекта. Во-первых, поскольку современный период является решающим для самоопределения России и переломным для российского народа и всего мира, базисом геополитического возрождения должна стать идея суверенитета, подкрепленная геополитической субъектностью РФ. Во-вторых, востребованность России в глобальном мире может быть значительно увеличена не только посредством укрепления военной мощи, но и путем проведения разноплановой политики для подтверждения своей геополитической субъектности. В-третьих, для решения задач, связанных с геополитической субъектностью России, необходимы ориентация российского общества на общие интересы, а также усиление мотивации для активной деятельности по созданию общего блага.

Отправными точками для оздоровления образовательной системы РФ должны служить базовые ценности, сформировавшиеся в процессе жизнедеятельности наших предков на протяжении столетий. «Формирование идентичности политическими структурами сверху в форме апелляции к общей культуре и общему прошлому, так и исследование факторов, влияющих на субъективные ощущения людей, определяющих себя как европейцы и потому проявляющих специфические формы политического поведения» [19, с. 85].

Для возрождения российского образования важно учитывать характерную черту России, которая создала европейскую, но альтернативную западной культуру.

Таким образом, при исследовании роли России в современном и будущем мире, позиционирующей себя в качестве значимого субъекта не только

на постсоветском пространстве, но и в формирующемся новом мироустройстве, необходимо исходить из того факта, что, несмотря на различие в политических устройствах, Россия в разные исторические периоды должна восприниматься не дискретно, а как продолжающаяся в истории,

потому что Россия представляет собой самостоятельную цивилизацию. Только при таком подходе Россия в состоянии выполнять свою историческую миссию – быть альтернативным центром мирового развития, противостоящим западной экспансии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ивашов Л. Г. Природа современных войн и проблемы обеспечения международной безопасности // Экономическая безопасность как неотъемлемая составляющая коллективной безопасности: материалы междунар. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, 8 ноября 2018 г. Санкт-Петербург, 2019. С. 75–83.
2. Черных С. И., Паршиков В. И. Цифровая культура как гуманитарный феномен // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6, №4. С. 601–607.
3. Власюк Н. Н. Аксиологизация мирового образовательного пространства – путь к новой цивилизации // Профессиональное образование в современном мире. 2014. №4. С. 5–14.
4. Кудашов В. И., Черных С. И., Яценко М. П., Рахинский Д. В. Влияние информационных технологий на формирование нравственных основ глобализационного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6, №4. С. 583–592.
5. Пфаненштиль И. А., Пфаненштиль Л. Н., Яценко М. П. Образование и будущее развитие России в контексте современных процессов глобализации // Философия образования. 2012. №6. С. 20–27.
6. Кушелев В. А. Аксиологическая природа самосознания // Философия образования. 2014. №3. С. 115–128.
7. Никитенко, Е. В. Исторические идеи евразийства в свете поиска аксиологических оснований в построении инклюзивного образования // Философия образования. 2014. №3. С. 183–192.
8. Ушакова Е. В. Поиск оснований бытия в условиях плюрализма концепций // Чуриновские чтения: Совершенное общество (материалы круглого стола 25 мая 2020 года, г. Красноярск). Красноярск, 2021. С. 18–24.
9. Калдор М. Новые и старые войны: организованное насилие в глобальную эпоху. Москва: Изд-во Ин-та Гайдара, 2016. 416 с.
10. Солдатов А. А. Новые социальные группы как фактор политической дестабилизации в современном социуме // Дискурс. 2021. №1. С. 82–91.
11. Лещинская Н. М., Сертакова Е. А., Пашова Э. В. Традиционная экономика коренных народов Северной Азии, проживающих в зонах с экстремальным климатом // Сибирский антропологический журнал. 2021. Т. 5, №1. С. 20–29.
12. Чумаков А. Н. Культурно-цивилизационные исследования: их роль и ценность в глобальном мире // Вестник Московского университета. Серия 27. Глобалистика и геополитика. 2018. №1. С. 30–43.
13. Солоневич И. Л. Народная монархия. Москва: Эксмо: Алгоритм, 2003. 606 с.
14. Панарин А. С. Православная цивилизация в глобальном мире. Москва: Алгоритм, 2003. 541 с.
15. Данилевский Н. Я. Россия и Европа: взгляд на культурные и политические отношения Славянского мира к Германо-Романскому. 6-е изд. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та: Глаголь, 1995. 513 с.
16. Чуринов Н. М. Совершенство и свобода: филос. очерки. 2-е изд., доп. Красноярск: Сиб. ин-т бизнеса, упр. и психологии, 2003. 515 с.
17. Этциони А. От империи к сообществу: новый подход к международным отношениям: пер. с англ. Москва: Изд-во Ладомир, 2004. 342 с.
18. Гиренок Ф. И. Удовольствие мыслить иначе. Москва: Акад. Проект; Фонд «Мир», 2010. 235 с.
19. Колянов А. Ю. Европейская идентичность сегодня: мысль или ощущение? // Дискурс. 2019. №5. С. 76–87.

REFERENCES

1. Ivashov L. G. The nature of modern wars and the problems of ensuring international security. *Economic security as an integral part of collective security: proc. of Intern. sci.-pract. conf. Saint Petersburg, Nov. 8, 2018*. Saint Petersburg, 2019, pp. 75–83. (In Russ.)
2. Chernykh S. I., Parshikov V. I. Digital culture as a humanitarian phenomenon // *Professional education in the modern world*, 2016, vol. 6, no. 4, pp. 601–607. (In Russ.)
3. Vlasjuk N. N. Axiologization of the world educational space – the way to a new civilization. *Professional education in the modern world*, 2014, vol. 5, no. 4, pp. 5–14. (In Russ.)
4. Kudashov V. I., Chernykh S. I., Yatsenko M. P., Rakhinsky D. V. Influence of information technologies on the formation of the moral foundations of globalization education. *Professional education in the modern world*, 2016, vol. 6, no. 4, pp. 583–592. (In Russ.)

5. Pfanenshtil I. A., Pfanenshtil L. N., Yatsenko M. P. Education and future development of Russia in the context of modern globalization processes. *Philosophy of education*, 2012, no. 6, pp. 20–27. (In Russ.)
6. Kushelev V. A. Axiological nature of self-consciousness. *Philosophy of education*, 2014, no. 3, pp. 115–128. (In Russ.)
7. Nikitenko E. V. Historiosophical ideas of Eurasianism in the light of the search for axiological foundations in the inclusive education construction. *Philosophy of education*, 2014, no. 3, pp. 183–192. (In Russ.)
8. Ushakova E. V. Searching the foundations of being in the conditions of pluralism of concepts. *Churinov readings: Perfect society (proc. of the round table, May 25, 2020, Krasnoyarsk)*. Krasnoyarsk, 2021, pp. 18–24. (In Russ.)
9. Kaldor M. *New and old wars: organized violence in the global era*. Moscow, Gaidar Inst. Publ., 2016. 416 p. (In Russ.)
10. Soldatov A. A. New social groups as a factor of political destabilization in modern society. *Discourse*, 2021, no. 1, pp. 82–91. (In Russ.)
11. Leshchinskaya N. M., Sertakova E. A., Pashova E. V. Traditional economy of the indigenous peoples of North Asia living in extreme climate zones. *Siberian anthropological journal*, 2021, vol. 5, no 1, pp. 20–29. (In Russ.)
12. Chumakov A. N. Cultural and civilizational studies: their role and value in the global world. *Bulletin of Moscow University. Series 27. Global studies and geopolitics*, 2018, no. 1, pp. 30–43. (In Russ.)
13. Solonevich I. L. *People's monarchy*. Moscow, Eksmo, Algorithm, 2003, 606 p. (In Russ.)
14. Panarin A. S. *Orthodox civilization in the global world*. Moscow, Algorithm, 2003, 541 p. (In Russ.)
15. Danilevsky N. Ya. *Russia and Europe: a look at the cultural and political relations of the Slavic world to the German-Roman world*. 6th ed. Saint Petersburg, St. Petersburg Univ. Publ., Glagol, 1995, 513 p. (In Russ.)
16. Churinov N. M. *Perfection and freedom: philos. essays*. 2nd ed. Krasnoyarsk, Siber. Inst. of business, management a. psychology, 2003, 515 p. (In Russ.)
17. Etzioni A. *From empire to community: a new approach to international relations*. Moscow, Lodomir, 2004, 342 p. (In Russ.)
18. Girenok F. I. *Pleasure to think differently*. Moscow, Acad. Project, Mir, 2010, 235 p. (In Russ.)
19. Kolyanov A. Yu. European identity today: thought or feeling? *Discourse*, 2019, no. 5, pp. 76–87. (In Russ.)

Информация об авторе

Яценко Михаил Петрович – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии, Сибирский федеральный университет (Российская Федерация, г. Красноярск, 660041, пр. Свободный, 82а, e-mail: mikhailyatzenko@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 17.11.2021

После доработки 18.05.2022

Принята к публикации 15.06.2022

Information about the author

Mikhail P. Yatsenko – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor of the Department of Philosophy of the Siberian Federal University (82a Svobodny Ave., Krasnoyarsk, 660041, Russian Federation, e-mail: mikhailyatzenko@yandex.ru).

The paper was submitted 17.11.2021

Received after reworking 18.05.2022

Accepted for publication 15.06.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-4

УДК 001.51 167.6

Оригинальная научная статья

Метод графического рангового анализа в исследовании рейтингов образовательных учреждений

Р. В. Гурина

Ульяновский государственный университет
Ульяновск, Российская Федерация
e-mail: roza-gurina@yandex.ru

Л. Н. Леонтьева

Ульяновский государственный университет
Ульяновск, Российская Федерация
e-mail: lydie@mail.ru

В. В. Кошева

Ульяновский государственный университет
Ульяновск, Российская Федерация
e-mail: vilenabedash@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* Рейтинги образовательных учреждений (ОУ), представленные списком или в виде рейтинговых таблиц, не дают представления об адекватности и объективности системы выбранных управленцами критериев и показателей рейтинга. Поэтому опубликованные рейтинги образовательных учреждений, в том числе в 2021 г., подвергаются критике, требуют подтверждения адекватности их критериев и показателей другими методами. Таковым является метод графического рангового анализа в сочетании с ценологическим подходом. Этот метод позволяет также идентифицировать любую совокупность объектов с ценозом. *Постановка задачи.* Появление в России нового вида образовательных учреждений – онлайн-школ – определило первую задачу исследования, которая заключается в ответе на вопрос: «Является ли совокупность российских онлайн-школ случайным набором объектов или представляет собой новый вид социоценоза?». Вторая задача исследования – апробация и применение метода графического рангового анализа на основе ценологического подхода к оценке рейтингов общеобразовательных учреждений 2021 г. по аналогии с методикой оценки валидности тестовых заданий, разработанной ранее. *Методика и методология исследования.* Графический ранговый анализ с ценологическим подходом основан на построении графических ранговых распределений с применением компьютерных технологий и их аппроксимации к гиперболической функции – зависимости исследуемого параметра (а в нашем случае – показателя качества рейтинга) в порядке его убывания от возрастающего рангового номера $r = 1, 2, 3, \dots$. Совпадение эмпирического и теоретического графиков ранговых распределений свидетельствует о принадлежности этой совокупности объектов к ценозу (или его популяции – части ценоза). *Результаты.* Приводятся результаты применения графического рангового анализа к новому феномену в системе образования России – онлайн-школам – и доказано, что это новое сообщество онлайн-школ является новым видом социоценоза в систематике образовательных учреждений России. Показана возможность применения метода графического рангового анализа с ценологическим подходом к оценке рейтингов образовательных учреждений. Этот метод позволил определить уровни качества рейтинговых систем оценки деятельности учебных заведений. Оценка рейтингов образовательных учреждений 2021 г., проведенная с использованием этого метода, показала средний и высокий уровни качества рассмотренных рейтингов. *Выводы.* Метод графического рангового анализа с ценологическим подходом позволяет быстро и эффективно оценить адекватность рейтинга образовательных учреждений формальным математическим способом, при этом не вникая в содержание каждого рейтингового показателя, что составляет его научную ценность, теоретическую и практическую значимость.

Ключевые слова: метод, графический ранговый анализ, ценологический подход, рейтинг, образовательные учреждения, оценка, качество

Для цитирования: Гурина Р. Р., Леонтьева Л. Н., Кошева В. В. Метод графического рангового анализа в исследовании рейтингов образовательных учреждений // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №2. С. 211–220. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-4>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-4
Full Article

The method of graphical rank analysis in the study of ratings of educational institutions

Gurina, R. V.

*Ulyanovsk State University
Ulyanovsk, Russian Federation
e-mail: roza-gurina@yandex.ru*

Leontieva, L. N.

*Ulyanovsk State University
Ulyanovsk, Russian Federation
e-mail: lydie@mail.ru*

Kosheva, V. V.

*Ulyanovsk State University
Ulyanovsk, Russian Federation
e-mail: vilenabedash@yandex.ru*

Abstract. *Introduction.* Educational institutions (EI) ratings presented in a list or in the form of rating tables do not give an idea of the adequacy and objectivity of the system of criteria and rating indicators chosen by managers. Therefore, the published EI ratings, including in 2021, are criticized, require confirmation of the adequacy of their criteria and indicators by other methods. This is the method of graphical rank analysis in combination with the coenological approach. This method also makes it possible to identify any set of objects with a coenosis. *Purpose setting.* The appearance in Russia of a new type of EI – online schools determined the first task of the study, which is to answer the question: "Is the totality of Russian online schools a random set of objects or is it a new kind of sociocoenosis?" The second task of the study is to test and apply the method of graphical rank analysis based on coenological approach to assessing the ratings of educational institutions in 2021 by analogy with the methodology for assessing the validity of test tasks developed earlier. *Methodology of the study.* Graphical rank analysis with a coenological approach is based on the construction of graphical rank distributions using computer technology and their approximation to a hyperbolic function – the dependence of the parameter under study (in our case, the rating quality indicator) in descending order from the increasing rank number $r = 1, 2, 3, \dots$. The coincidence of the empirical and theoretical graphs of rank distributions indicates that this set of objects belongs to the coenosis (or to its population – part of the coenosis). *Results.* The results of applying graphical rank analysis to a new phenomenon in the Russian education system – online schools are presented and it is proved that this new community of online schools is a new type of sociocoenosis in the systematics of educational institutions in Russia. The possibility of applying the method of graphical rank analysis with a coenological approach to the evaluation of the ratings of EI is shown. This method made it possible to determine the quality levels of rating systems for evaluating the activities of educational institutions. The evaluation of the ratings of educational institutions in 2021, conducted using this method, showed average and high levels of quality of the ratings considered. *Conclusion.* The method of graphical rank analysis with a coenological approach allows us to quickly and effectively assess the adequacy of the rating of educational institutions in a formal mathematical way without delving into the content of each rating indicator, which is its scientific value, theoretical and practical significance.

Keywords: method, graphical rank analysis, coenological approach, rating, educational institutions, evaluation, quality

Citation: Gurina, R. V., Leontieva, L. N., Kosheva, V. V. [The method of graphical rank analysis in the study of ratings of educational institutions]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 2, pp. 211–220. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-4>

Введение. В ряде работ доказано, что образовательные системы: классы, школы, образовательные учреждения (ОУ), учебные центры и др. являются ценозами [1–7]. Ценозы разной природы изучает *ценология*. *Ценологический подход*, применяемый в графическом ранговом анализе

(ГРА), предполагает рассмотрение систем, в том числе образовательных, как ценозов.

ГРА используется для определения принадлежности педагогических и других сообществ к ценозам по методике, изложенной в работах Р.В. Гуриной [1; 2]. В последние годы в крупных

городах возникли новые ОУ – средние общеобразовательные онлайн-школы, работающие полностью в онлайн-режиме, за исключением очных промежуточных аттестационных и итоговых экзаменационных мероприятий.

Одной из важных задач, которая может решаться с использованием ГРА и ценологического подхода в образовании, является проверка на принадлежность исследуемой системы ОУ ценозам (проверка на «ценозность»).

Постановка задачи. Является ли сообщество онлайн-школ случайным отклонением от традиционных общеобразовательных школ или представляет собой новый вид социоценоза? Ответ на этот вопрос определил первую задачу исследования. В настоящей статье изложены результаты применения ГРА к новому феномену в системе образования России – онлайн-школам – и доказано, что это новое сообщество онлайн-школ является новым видом социоценоза в систематике ОУ России.

ГРА используется также для оценки валидности тестовых заданий [7]. Второй задачей выступило:

- исследование возможности применения метода ГРА с ценологическим подходом к оценке качества рейтингов ОУ по аналогии с оценкой валидности систем тестовых заданий [7];
- апробация этого метода к оценке качества рейтингов ОУ 2021 г. и, соответственно, проверка адекватности их рейтинговых показателей.

Для решения второй задачи метод ГРА адаптирован к оценке качества рейтингов ОУ и, соответственно, адекватности их рейтинговых показателей. Алгоритм применения представлен системно в виде отдельных методических этапов. Оценка не всегда соответствует реальному состоянию объекта из-за наличия субъективного фактора, связанного с недостаточной компетентностью или личной выгодой экспертов (оценщиков). Проблема адекватности оценок и точности оценивания экспертами качества услуг в ОУ, а также качества рейтингов ОУ до настоящего времени остается актуальной и требует изучения [8].

Распределение ОУ по рангу в виде вертикального списка убывающих баллов не дает представления об объективности системы выбранных управленцами критериев и показателей рейтинга. Адекватность отдельных критериев и показателей в рейтинге ОУ, как правило, всегда подвергается сомнению и критике и, следовательно, требует доказательств и анализа, основанного на научном подходе. Такой подход обеспечивает ГРА.

Методика и методология исследования. ГРА в традиционном формате начинается процедурой ранжирования объектов системы по какому-либо показателю (Y) в порядке уменьшения этого пока-

зателя в соответствии с ростом ранга ($r=1, 2, 3, \dots$).

В сфере образования ранжируемыми объектами являются учащиеся, классы, школы и т.д., а ранжируемыми показателями (параметрами), характеризующими каждый объект, могут быть: успеваемость, сумма баллов, очков и т.д. В случае выстраивания рейтинга ОУ параметром ранжирования является интегральный показатель, складывающийся из ряда специальных параметров, отражающих качество и уровень образовательных услуг ОУ. *Качество* – то или иное свойство, признак, определяющий достоинство чего-нибудь [9, с. 270]. Каждый из параметров интегрального показателя отражает уровень и качество тех или иных образовательных услуг. Следовательно, ГРА позволяет оценивать уровень качества рейтинга в целом и, соответственно, его показателей. Уровень качества рейтинга отражает уровень адекватности, пригодности рейтинга и его рейтинговых показателей.

Количественные показатели ранжирования в баллах заносятся в таблицу, которая представляет табулированное ранговое распределение (РР). Далее следуют процедуры построения графиков эмпирического графического РР по данным таблицы, его аппроксимация к математической зависимости, построение аппроксимационного теоретического графика РР с использованием компьютерных программ. Результат и выводы получают из сравнения этих графиков.

ГРА, основанный на ценологическом подходе, включает методику и объективный математический инструментарий, с помощью которого, не вникая в сущность каждого показателя, можно адекватно оценить качество рейтинга ОУ формальным способом. В этом состоит его научная новизна и теоретическая значимость. ГРА, основанный на ценологическом подходе, был внедрен около 30 лет назад в области энергетики и электротехники с целью оптимизации технических систем [10; 11], затем он распространился на другие области знаний (<http://kudrinbi.ru>, <http://gnatukvi.ru>). В сфере образования метод РА начал успешно внедряться 17 лет назад (<http://gurinarv.ulsu.ru>). В работах Р.В. Гуриной и др. показано, что педагогические системы являются ценологическими системами – ценозами [5; 6]. Ценоз состоит из видов – популяций. Такая терминология заимствована из теории биоценозов профессором МЭИ Б.И. Кудриным, основателем ценологического подхода, который обнаружил сходство гиперболических РР элементов биосистем с гиперболическими РР элементов техники в электротехнических системах. Затем это сходство было обнаружено и исследовано его последователями в других научных сферах.

Любое ли сообщество является ценозом? Нет, не любое. Сообщество является *ценозом/популя-*

цией, если совокупность объектов в нем имеет общую конкурентную среду обитания (территорию), самоорганизуется в гиперболическое РР;

то есть ранговое распределение объектов в нем представляет собой гиперболическую функцию [11, с. 180]:

$$Y = \frac{C}{r^\beta}, \quad (1)$$

где Y – ранжируемый параметр системы-ценоза, r – ранговый номер элемента в ней (1, 2, 3...), C – максимальное значение параметра Y с рангом $r = 1$, β – константа, определяющая показатель крутизны гиперболы. Применительно к текстам, подобные гиперболические РР получил лингвист Зипф (Y – частота, с которой встречается определенное слово в тексте), поэтому уравнение (1) в математике называют распределением Зипфа [12].

Идеальная система-ценоз с $\beta = 1$ устойчива и стабильна. Нарушения в ценозной системе отражаются на графике реального РР отклонениями от гиперболической зависимости (1). Оптимизация системы-ценоза заключается в устранении отклонений в реальном РР от закона (1).

Применение метода ГРА с ценологическим подходом к оценке качества рейтингов ОУ и их показателей включает следующие этапы.

1. Формирование таблицы РР. В первой графе выставляется ранговый номер r в порядке его возрастания 1, 2, 3..., во второй – значение интегрального рейтингового показателя Y в порядке его убывания. В отдельной графе дается необходимая информация о каждом реальном объекте ранжирования (физические характеристики, номенклатурные данные и т.д.).
2. Построение эмпирического графического РР по значениям табулированного РР $Y(r)$ с помощью компьютерных программ и их аппроксимация к известным функциям. Чаще всего такое РР представляет собой либо гиперболическую функцию с различной степенью крутизны, либо линейную убывающую функцию.
3. Определение численных коэффициентов C и β из аппроксимационного графика, если эмпирическое графическое РР соответствует гиперболической функции (1). Значение β для большинства реальных РР социальных систем-ценозов находится в пределах 0,1–1. Для идеального ценоза любой природы $\beta = 1$ (идеальная гипербола) [6].
4. Сравнение эмпирического и теоретического (аппроксимационного) графиков РР. Оценка соответствия эмпирического РР с полученной аппроксимационной теоретической зависимостью (1): определение коэффициента регрессии R , который показывает степень приближения реального РР, построенного

по эмпирическим точкам к теоретическому (1), полученному при аппроксимации. Компьютерная программа определяет квадрат этого коэффициента R^2 . Значение R вычисляется извлечением корня квадратного. Высокое значение коэффициента R от 0,8 до 1 свидетельствует о высоком уровне совпадения аппроксимационной и эмпирической кривых.

Если значение R равно около 0,5, сообщество образовательных объектов не является ценозом и далее его РР не рассматривается на предмет оценки качества его рейтинга и рейтинговых показателей, как не имеющее смысла.

5. Определение уровня качества рейтинговой системы при высоком значении коэффициента регрессии по значениям показателя крутизны гиперболы β (рангового показателя). Минимальное количество уровней – три.
 - *Высокий уровень* качества рейтинговой системы: график РР – это крутая гипербола при значении рангового коэффициента $\beta = 0,5–1$. Этот уровень свидетельствует о вполне адекватном наборе критериев и показателей рейтинговой системы.
 - *Средний уровень* (достаточный) – удовлетворительное качество рейтинга – график РР является гиперболой с ранговым коэффициентом β , имеющем значения $0,05 < \beta < 0,5$.
 - *Низкий уровень* (недостаточный) – график РР не является гиперболой, не отражает гиперболический закон РР (1). Спад рейтингового показателя происходит чаще всего линейно.

При более подробной градации между ними можно выделить при необходимости промежуточные уровни – выше среднего и ниже среднего. Мусорные рейтинги с 0-уровнем качества рейтинговой системы – это рейтинги, с коэффициентом $\beta = 0$, графики РР которых представляют собой прямые, параллельные оси рангов. В этом случае все объекты ранжирования имеют одинаковый балл, то есть все объекты одинакового качества, что неправдоподобно. Математически это выражается так: в формуле (1) если $\beta = 0$, то $r = 1$ и $Y = C$.

Графический вид РР и его аппроксимация к зависимости (1) обеспечивает наглядность и научный уровень изложенного метода.

Результаты

А. Графический ранговый анализ рейтингов онлайн-школ. Является ли совокупность россий-

ских онлайн-школ новым видом социоценоза (популяцией)?

ГРА позволяет идентифицировать любую совокупность объектов с ценозом, в том числе совокупность ОУ региона, страны. В период пандемии количество онлайн-школ возросло и стало возможным построение их РР по какому-либо параметру. На сайте «Тренды РБК» опубликова-

ны рейтинговые таблицы таких школ по единственному критерию: объему финансирования за счет обучающихся, данные из которых были взяты для построения графического РР. На рис. 1 представлен эмпирический график с аппроксимацией рейтинга лучших онлайн-школ за II квартал 2020 г., представляющий собой гиперболу. Y – разница в доходах за второй квартал 2020 и 2019 г.

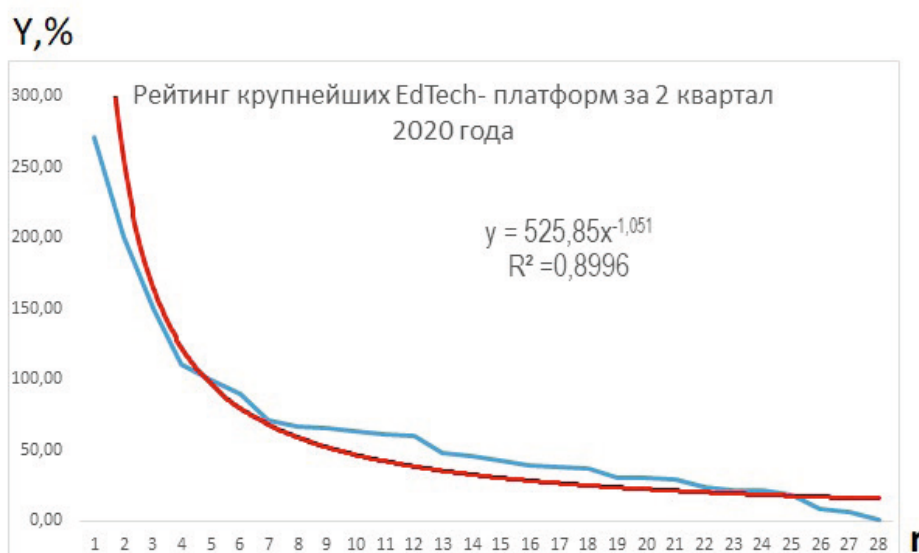


Рис. 1. График рангового распределения рейтинга образовательных онлайн-платформ за II квартал 2020 г. Y – разница в доходах за второй квартал 2020 и 2019 г., выраженная в процентах, r – ранговый номер в рейтинге онлайн платформ

Fig. 1. Graph of the rank distribution of the rating of educational online platforms for the second quarter of 2020. Y is the difference in revenue for the second quarter of 2020 and 2019, expressed as a percentage, r is the rank number in the rating of online platforms

Параметры взяты из рейтинговой таблицы сайта РБК «Тренды». Уровень рейтинга – *высокий*; $r=1$ – Modum Lab, $r=2$ – IntellectoKids, $r=3$ – Антифишинг, $r=4$ – Bang Bang Education, $r=5$ – Kodland, $r=6$ – ЯКласс, $r=7$ – SkillFactory, $r=8$ – Geekbrains, $r=9$ – Getcourse, $r=10$ – Hetonorus-group, $r=11$ – Яндекс.Практикум, $r=12$ – Webinar Group, $r=13$ – Группа компаний «Puzzle English», $r=14$ – Elbrus Bootcamp, $r=15$ – SF EDUCATION, $r=16$ – SkillBox, $r=17$ – Like Центр, $r=18$ – CORE, $r=19$ – Викиум, $r=20$ – Алгоритмика, $r=21$ – iSpring, $r=22$ – Турбоподготовка, $r=23$ – EnglishDom, $r=24$ – Uniweb, $r=25$ – Эквио, $r=26$ – SkyEng, $r=27$ – HTML-Academy, $r=28$ – City Business School.

О высоком уровне совпадения эмпирической и теоретической кривых РР свидетельствует высокий показатель регрессии, близкий к единице $R = 0,9465$ ($R^2 = 0,8996$), при почти идеальном ранговом гиперболическом показателе $\beta = 1,05$. Результат свидетельствует о свершившемся фак-

те: сформировалось новое сообщество онлайн-школ, которое является новым видом социоценоза. При этом *уровень качества самого рейтинга – высокий*, так как численное значение β – около единицы.

Однако, поскольку этот рейтинг составлен по единственному критерию – объему финансирования за счет обучающихся, он не дает возможности оценить качество обучения в таких школах. То есть этот рейтинг не является показателем качества обучения в этих ОУ, а лишь идентифицирует сообщество этих школ как новый социоценоз или новую *популяцию* (новый вид) в мегаценозе средних ОУ России.

Часть учащихся, в первую очередь интровертов, легко переходит на полное онлайн-обучение. Из интервью со школьницей 9 класса, учащейся одной из онлайн-школ, выяснилось, что при переходе из обычной школы в онлайн-школу у нее значительно возросла мотивация к обучению. На вопрос «Почему?» школьница ответила, что ей

«онлайн-обучение позволяет реализовать возможности, которые отсутствуют в обычной школе». Эти возможности:

- занятия в приятной, комфортной обстановке;
- занятия в удобное время;
- нет временных затрат на дорогу;
- больше времени остается на дополнительное образование (факультативы);

– уроки онлайн проходят гораздо эффективнее по сравнению с уроками в обычной офлайн-школе. Неэффективность уроков в офлайн-школе обусловлена потерей рабочего времени из-за опозданий учеников на урок; большой наполняемостью классов, которая создает условия для разговоров учеников между собой, из-за чего учителя вынуждены отвлекаться на замечания ученикам, которые не хотят учиться и мешают учиться другим. То есть учителя тратят время и свою психическую и интеллектуальную энергию не по назначению, а на поддержание дисциплины в ущерб другим учащимся и др.;

- не надо переодеваться в школьную форму;
- качественное домашнее питание в отличие от невкусного питания в школьной столовой с навязанным меню;

– отдых в комфортной среде на перерывах между онлайн-уроками в отличие от шума и гама на переменах в офлайн-школе;

– не надо переходить с грузом учебников с одного этажа на другой, осуществляя транзит из одного учебного кабинета в другой (перемена в школе даётся не для отдыха, а для таких перемещений);

– отсутствие необходимости посещения школьного туалета.

На вопрос «Какие новые качества личности

сформировались в результате перехода в онлайн-школу?» ответы получены такие:

- я стала более организованной;
- развивается самодисциплина и ответственность – нельзя не сделать задание к определенному времени;
- из отрицательных качеств появляется лень, с которой приходится бороться, так как не надо рано вставать, нарушается режим.

Таким образом, применение ГРА к новому феномену в системе образования России – онлайн-школам, позволило доказать, что это общество онлайн-школ является новым видом социоценоза.

Б. Графический ранговый анализ качества рейтингов офлайн образовательных учреждений. ГРА с ценологическим подходом применен к оценке рейтингов ОУ в 2021 г. и их рейтинговых показателей. Рособрандзор и Рейтинговое агентство RAEX (РАЭКС-Аналитика) опубликовали очередные рейтинги образовательных учреждений 2021 г. и вузов в Москве, регионах и по России в целом. Ряд авторов подвергает критике их рейтинги как неадекватные, а их «сводный показатель» – как неадекватно отражающий истинную картину качества образования в этих ОУ [13; 14].

Преимуществом ГРА является возможность оценить рейтинговую систему ОУ в целом, не вникая в содержание каждого показателя, которых может быть много: до десяти и более. С использованием ГРА проведена оценка качества рейтингов ОУ 2021 г. и, соответственно, адекватности их показателей. На рис. 2–4 представлены графики эмпирических РР рейтингов ОУ 2021 г. с аппроксимацией.

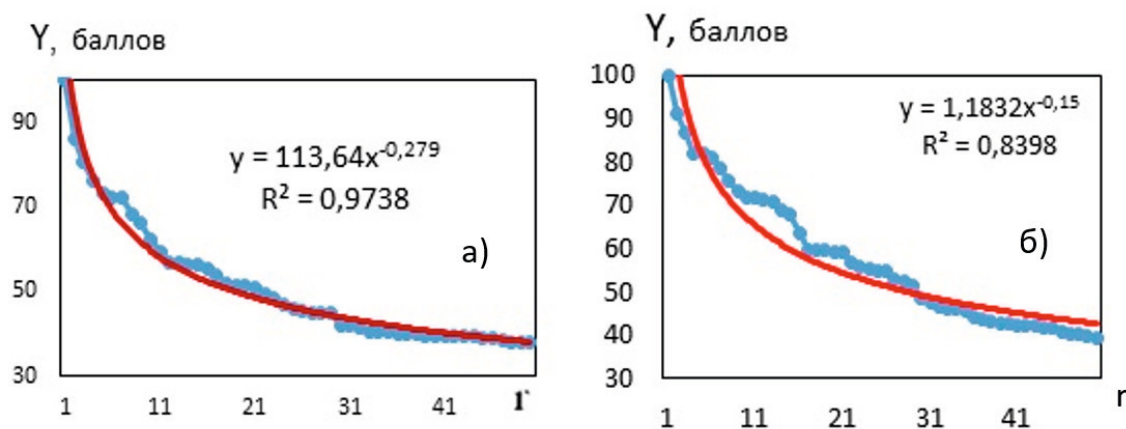


Рис. 2. Графики РР рейтингов лучших школ России по конкурентоспособности выпускников в сферах: а) «Социальные и гуманитарные направления», $\beta = 0,28$; б) «Технические, естественно-научные направления и точные науки», $\beta = 0,15$.
Уровень качества рейтингов – средний (достаточный)

Fig. 2. Graphs of the rank distributions of the ratings of the best schools in Russia on the competitiveness of graduates in the fields of: a) «Social and humanities», $\beta = 0,28$;
 b) «Technical, natural sciences and exact sciences», $\beta = 0,15$. The quality level of ratings is average (sufficient)

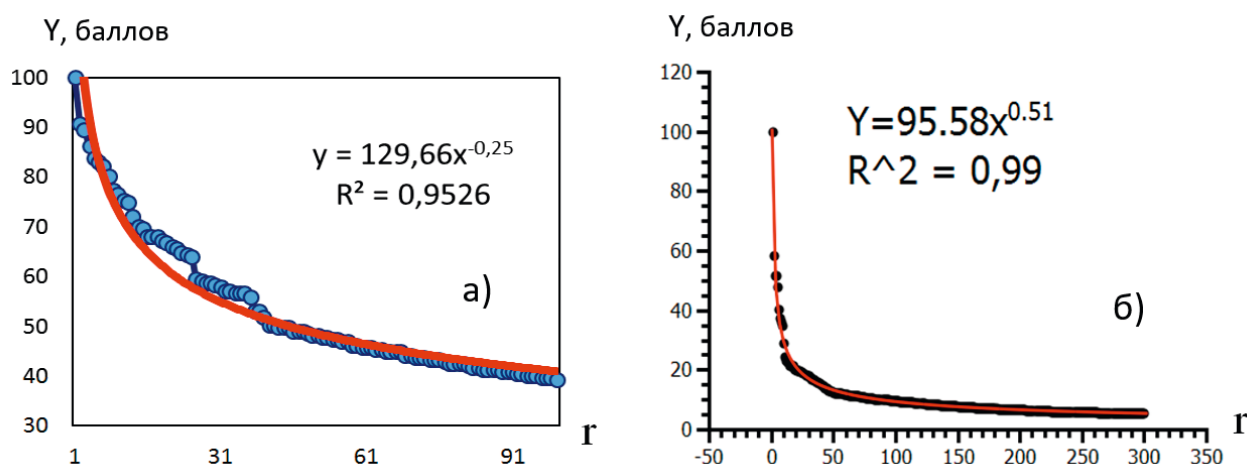


Рис.3. Графики РР рейтингов лучших школ России:

а) по конкурентоспособности выпускников, поступивших в высшие учебные заведения.

Уровень качества рейтинга – *средний (достаточный)*, $\beta = 0,25$;

б) по количеству выпускников, поступивших в ведущие вузы России, $\beta = 0,51$.

Уровень качества рейтинга – *высокий*

Fig.3. Charts of the rank distributions ratings of the best schools in Russia:

a) on the competitiveness of graduates enrolled in higher education institutions. The quality level of the rating is *average (sufficient)*, $\beta = 0,25$;

b) according to the number of graduates enrolled in the leading universities of Russia, $\beta = 0,51$. The quality level of the rating is *high*

Закон (1) дает объяснение того факта, что количество объектов с высокими параметрическими характеристиками (элитных образцов) содержится в любом ценозе мало – в среднем *не более* 20%, что согласуется с законом Парето 80/20 [15]. Основное количество объектов в гиперболическом РР – около 80% – лежит на длинном «хвосте» рангового распределения, представляя большинство, или, по ценологической терминологии, – «саранчевую касту». Эмпирический закон (принцип) Парето констатирует неравномерное распределение ресурсов, которое сложилось в глубине веков в разных сферах человеческой деятельности. Например, в экономике известно, что в большинстве стран 80% доходов приходится на 20% населения (соотношение 80: 20 = 4). Однако в нашей стране это соотношение не соблюдается: по оценке ВШЭ в 2021 г. на долю 97% населения приходилось всего 10% активов России. (grazhdaninu.com...oligarhi-podelili-stranu.html). То есть 90% богатств страны принадлежит 3% населения (соотношение 90: 3 = 30 – далеко от принципа Парето). Наша страна входит

в тройку лидеров по уровню разрыва между бедными и богатыми. Впереди нас – американцы и Бразилия.

Правило Парето лежит в основе многих методик оценки эффективности социальных процессов и функционирования социальных систем. В нашем случае оно применяется для образовательных систем: для оценки качества рейтингов ОУ. Закон гиперболического РР (1) в той или иной степени отражает принцип Парето – это зависит от крутизны гиперболы.

Например, из табулированного РР (не приводится) и рис. 3б нетрудно определить, что из 300 школ только 60 (или 20%) имеют рейтинговые показатели от 12 до 100 баллов (то есть 88 баллов или 88% баллов распределено между этими школами). Остальные 240 школ – 80% («саранчевая каста») от общего количества (300) имеют рейтинговые баллы ниже 12%. Соотношение 88: 20 = 4,4, что примерно соответствует соотношению Парето 80/20 = 4. Поэтому рейтинг, соответствующий графику рис. 3б имеет *высокий* уровень качества.

Если графическое РР трансформируется в прямую – равномерно убывающую зависимость $Y = b - kx$, РР не соответствует ценологическому закону (1) и закону Парето, рейтинговая система имеет критерии и показатели, не совсем адекватно отра-

жающие качество услуг ОУ, участвующих в рейтинге. Уровень качества такого рейтинга *низкий*.

Пример такого рейтинга иллюстрирует рис. 4, на котором изображен РР рейтинга губернаторов России 2015 г.

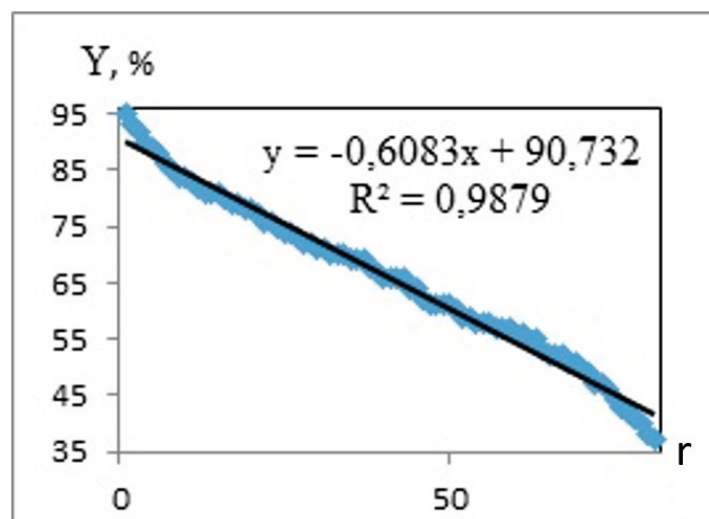


Рис. 4. Линейный график РР, отражающий равномерное убывание рейтингового показателя Y российских губернаторов: $r = 1$ – Ямало-Ненецкий округ; $r = 2$ – Калужская область; $r = 3$ – Татарстан и т.д.; уровень качества рейтинга – *низкий*

Fig.4. Linear graph of the of rank distributions, reflecting the uniform decrease of the rating indicator Y of Russian governors: $r = 1$ – Yamalo-Nenets District; $r = 2$ – Kaluga region; $r = 3$ – Tatarstan, etc.; the quality level of the rating is *low*

Данное РР представляет собой линейное убывание рейтингового совокупного параметра Y с ростом ранга r и аппроксимируется линейной зависимостью с высокой точностью: $R^2 = 0,988$. Все объекты равномерно распределены по рангам: хороших, средних и плохих – всех поровну, что противоречит гиперболическому закону РР (1) и закону Парето. График РР рис. 4 отражает *низкий* уровень качества рейтинга и его показателей.

Анализ обзора литературы и полученные графики РР рейтингов онлайн и офлайн ОУ 2020–2021 гг. позволили выделить два уровня качества их рейтинговых систем по ранговому показателю β при высоком значении коэффициента регрессии R .

1. Высокий уровень:

– для рейтинговой системы онлайн платформ 2020 г., сформированной по объему финансирования: график РР – это гипербола; значение рангового коэффициента $\beta = 1,051$ (рис. 1);

– для рейтинга общеобразовательных школ по количеству выпускников, поступивших в ведущие вузы России, $\beta = 0,51$ (рис. 3б).

2. Средний уровень (достаточный) – для рейтингов общеобразовательных школ по конкурентоспособности выпускников. Реальные графики

РР являются гиперболами с невысокой крутизной $\beta = 0,15–0,28$ (рис. 2а, б; рис. 3а).

Таким образом, впервые в рамках ГРА рассмотрено применение принципа Парето 80/20 и гиперболического закона РР (1) для оценки качества рейтингов ОУ и их показателей.

Согласно ГРА рейтинги ОУ, проведенные Рособнадзором в 2021 г., содержат интегральные показатели качества ОУ, соответствующие высокому и среднему (достаточному) уровням.

Выводы. ГРА с ценологическим подходом основан на построении эмпирических графических РР и их аппроксимации к гиперболической функции (1). Метод ГРА, опирающийся на ценологический подход, может быть применен в сфере образования для оценки качества рейтингов ОУ и их показателей. Описана методическая модель такой оценки. ГРА на основе ценологического подхода позволил:

- выделить совокупность онлайн-школ как новый вид социального ценоза;
- апробировать методику определения уровня качества рейтинговых систем оценки ОУ и их показателей.

Проведенный анализ рейтингов средних ОУ 2021 г. по разным критериям показал, что их рей-

тинговые показатели соответствуют высокому и среднему уровням качества.

РР объектов системы-ценоза в виде списка не дает информации о характере убывания. Только визуализация РР в виде графиков и их аппроксимация дает знание о характере его убывания и соответствии его гиперболическому закону (1), что в конечном счете позволяет осуществить оценку рейтинга и определить уровень его качества.

Впервые в рамках ГРА рассмотрено применение закона гиперболического РР (1) и принципа Парето 80/20 для оценки качества рейтингов ОУ и их показателей. Метод ГРА позволяет быстро с использованием формального математического

аппарата и компьютерных технологий оценить адекватность системы критериев и показателей, по которой выстраивается рейтинг и определяются лучшие образовательные учреждения (ОУ) региона, страны, мира, что составляет его практическую ценность и теоретическую значимость.

Степень соответствия рейтинговых и экспертных оценок реальности – актуальная проблема не только в образовании, но и других сферах деятельности: спорте, социологии, экономике, что свидетельствует об актуальности проведенного исследования, а также о целесообразности распространения его результатов на другие сферы человеческой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гурина Р.В. Ранговый анализ образовательных систем (ценологический подход): метод. рекомендации для работников образования. Москва: Технетика, 2006. 40 с.
2. Гурина Р.В. Ценологические исследования педагогических образовательных систем // Ползуновский вестник. 2004. №3. С. 133–138.
3. Гурина Р.В. Метод рангового анализа и закон разнообразия в педагогике // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. №3/4. С. 111–122.
4. Гурина Р.В. Начальная профессиональная подготовка учащихся в профильных физико-математических классах. Ульяновск: УлГУ, 2004. 290 с.
5. Гурина Р.В., Морозова Е.В. Ценология – учение о ценозах разной природы // Образовательные технологии. 2020. №1. С. 40–49.
6. Гурина Р.В., Евсеев Д.А. Ранговый анализ, или ценологический подход, в методологии прикладных исследований. Ульяновск: УлГУ, 2018. 287 с.
7. Гурина Р.В., Морозова Е.В., Кошева В.В. Ранговый анализ в оценке валидности олимпиадных заданий // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №4. С. 4302–4309.
8. Карминский А., Полозов А. Энциклопедия рейтингов: экономика, общество, спорт. Москва: Форум, 2019. 446 с.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд. Москва: Азбуковник, 1997. 944 с.
10. Кудрин Б.И. Введение в технетику. Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 1991. 384 с.
11. Кудрин Б.И. Техногенная самоорганизация. Москва: Центр системных исслед., 2004. 246 с.
12. Zipf J.K. Human behaviour and the principle of least effort. Cambridge: Addison-Wesley Press, 1949, XI. 574 p.
13. Духанина Л. Почему рейтинг регионов качества школьного образования никак не рейтинг, а «сводный показатель Рособнадзора» // Вести образования. URL: https://vogazeta.ru/articles/2021/3/18/Post_1/16714-pochemu_reyting_regionov_kachestva_shkolnogo_obrazovaniya_nikakoy_ne_reyting_a_svodnyy_pokazatel_rosobrnadzora (дата обращения: 04.05.2022).
14. Чернядьев С. Почему отечественные рейтинги вузов только вредят Высшей школе // Форпост. Северо-запад. 2021. URL: <https://forpost-sz.ru/geo/nedra/2021-02-04/pochemu-otechestvennye-rejtingi-vuzov-tolko-vredyat-vysshej-shkole> (дата обращения: 04.05.2022).
15. Кох Р. Закон Парето или принцип 80/20 // Общая и прикладная ценология. 2007. №4. С. 76–79.

REFERENCES

1. Gurina R. V. *Rank analysis of educational systems (cenological approach): methodological recommendations for educators*. Moscow, Technetics, 2006, 40 p. (In Russ.)
2. Gurina R. V. Cenological research of pedagogical educational systems. *Polzunov's bulletin*, 2004, no. 3, pp. 133–138. (In Russ.)
3. Gurina R. V. The method of rank analysis and law of diversity in pedagogy. *Pedagogical journal of Bashkortostan*, 2013, no. 3/4, pp. 111–122. (In Russ.)
4. Gurina R. V. *Initial professional training of students in specialized physical and mathematical classes*. Ulyanovsk, UISU, 2004, 290 p. (In Russ.)
5. Gurina R. V., Morozova E. V. Cenology is the doctrine of coenoses of different nature. *Educational technologies*, 2020, no 1, pp. 40–49. (In Russ.)
6. Gurina R. V., Evseev D. A. *Rank analysis, or cenological approach, in the methodology of applied research*. Ulyanovsk, Ulsu, 2018, 287 p. (In Russ.)

7. Gurina R. V., Morozova E. V., Kosheva V. V. Rank analysis in assessing the validity of olympiad tasks. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 4, pp. 4302–4309. (In Russ.)
8. Karminsky A., Polozov A. *Encyclopedia of ratings: economics, society, sports*. Moscow, Forum, 2019, 446 p. (In Russ.)
9. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. *Explanatory dictionary of the Russian language: 80,000 words and phraseological expressions*. 4th ed. Moscow, Azbukovnik, 1997, 944 p. (In Russ.)
10. Kudrin B. I. *Introduction to technetics*. Tomsk, TSU Publ., 1993, 384 p. (In Russ.)
11. Kudrin B. I. *Technogenic self-organization*. Moscow, Center for System Research, 2004, 246 p. (In Russ.)
12. Zipf J. K. *Human behaviour and the principle of least effort*. Cambridge, Addison-Wesley Press, 1949, XI, 574 p. (In Russ.)
13. Dukhanina L. Why the rating of the regions of the quality of school education is not a rating at all, but a «summary indicator of Rosobrnadzor». *News of education*. URL: https://vogazeta.ru/articles/2021/3/18/Post_1/16714-pochemu_reyting_regionov_kachestva_shkolnogo_obrazovaniya_nikakoy_ne_reyting_a_svodnyy_pokazatel_rosobrnadzora (accessed 04.05.2022). (In Russ.)
14. Chernyad'ev S. Why domestic ratings of universities only harm higher education. *Outpost. Northwest*. 2021. URL: <https://forpost-sz.ru/geo/nedra/2021-02-04/pochemu-otechestvennye-rejtingi-vuzov-tolko-vredyat-vyshej-shkole> (accessed 04.05.2022). (In Russ.)
15. Koh R. The Pareto law or the 80/20 principle. *General and applied cenology*, 2007, no. 4, pp. 76–79. (In Russ.)

Информация об авторах

Гурина Роза Викторовна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры физических методов в прикладных исследованиях инженерно-физического факультета высоких технологий, Ульяновский государственный университет (Российская Федерация, 432 000, г. Ульяновск, ул. Льва Толстого, 42, e-mail: roza-gurina@yandex.ru).

Леонтьева Лидия Нектарьевна – старший преподаватель кафедры русского языка и методики его преподавания факультета культуры и искусства, Ульяновский государственный университет (Российская Федерация, 432 000, г. Ульяновск, ул. Льва Толстого, 42, e-mail: lydie@mail.ru).

Кошева Вилена Вячеславовна – преподаватель-исследователь кафедры физического материаловедения инженерно-физического факультета высоких технологий, Ульяновский государственный университет (Российская Федерация, 432 000, г. Ульяновск, ул. Льва Толстого, 42, e-mail: vilenabedash@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 07.12.2021

После доработки 25.05.2022

Принята к публикации 15.06.2022

Information about the authors

Roza V. Gurina – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Physical Methods in Applied Research, Faculty of Engineering and Physics of High Technologies, Ulyanovsk State University (42 Lev Tolstoy Str., Ulyanovsk, 432 000, Russian Federation, e-mail: roza-gurina@yandex.ru).

Lidia N. Leontieva – Senior Lecturer of the Department of Russian Language and Methods of its Teaching, Faculty of Culture and Art, Ulyanovsk State University (42 Lev Tolstoy Str., Ulyanovsk, 432 000, Russian Federation, e-mail: lydie@mail.ru).

Vilena V. Kosheva – Teacher-researcher of Department of Physical Materials Science of Faculty Engineering and Physics of High Technologies, Ulyanovsk State University (42 Lev Tolstoy Str., Ulyanovsk, 432 000, Russian Federation, e-mail: vilenabedash@yandex.ru).

The paper was submitted 07.12.2021

Received after reworking 25.05.2022

Accepted for publication 15.06.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-5

УДК 141

Оригинальная научная статья

Компетентностный подход к профессиональной подготовке в условиях экспансии цифровой глобализации

Л. Н. Жуковская

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

С. В. Костылев

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

О. Ф. Морозова

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

Д. В. Рахинский

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

Аннотация. *Введение.* На основе анализа изменений образовательной среды, описанных в педагогической, социологической, философской литературе, авторы статьи стремятся выявить детерминанты и возможности компетентностного подхода к профессиональной подготовке. *Постановка задачи.* В поле зрения оказались задачи модернизации профессионального образования в условиях цифровой глобализации. Широта исследовательского поля, в котором определяется цифровая глобализация, ее тенденции, сущностные черты подвели авторов к необходимости методологических изысканий. Несоотнесенность, тематическая разбросанность исследований, имеющих объектом цифровизацию во всех ее проявлениях предопределили интерес к профессионализму, где обнаруживаются синтезирующие истоки современного универсализма. Под влиянием информатизации и цифровизации складывается особая сфера, которая становится фундаментом профессиональной деятельности. *Методика и методология исследования.* В статье доказывается, что компетентностный подход, не раз демонстрирующий свою эвристическую значимость, явно недостаточно используется при реализации задач цифровизации, минимизации ее негативных последствий, активизации потенциала информационной культуры. Показано, что базовые компетентности, профессиональные компетенции и базовые квалификации имеют сложную, в том числе иерархическую структуру. Осмысление компетентностного подхода предлагается в связи с постнеклассической моделью профессионального образования и парадигмами педагогического воздействия и социальной активности личности. *Результаты.* Повышение открытости, гибкости образовательного процесса предъявляет к его организаторам новые требования. Переход от эмпирических исследований к теоретическому переосмыслению конкретных задач должен базироваться на методологически выверенных ориентирах. Научный поиск опирается на философские, общенаучные идеи и рефлексивно-методологический анализ. Рефлексивная практика при этом затрагивает все уровни профессиональной подготовки и ее истоки на общеобразовательном уровне. *Выводы.* Компетентностный подход открывает новые возможности для практико-ориентированного образования, а открытый характер применяемых при этом парадигм позволит увидеть перспективы цифровизации.

Ключевые слова: цифровизация, цифровые технологии, компетентностный подход, виртуальная образовательная среда, информационная культура

Для цитирования: Жуковская Л. Н., Костылев С. В., Морозова О. Ф., Рахинский Д. В. Компетентностный подход к профессиональной подготовке в условиях экспансии цифровой глобализации // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №2. С. 221–230. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-5>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-5

Full Article

Competency-based approach to professional training in the context of the expansion of digital globalization

Zhukovskaya, L. N.

Siberian Federal University

Krasnoyarsk, Russian Federation

e-mail: ofmorozova@mail.ru

Kostylev, S. V.

Siberian Federal University

Krasnoyarsk, Russian Federation

e-mail: profikost@mail.ru

Morozova, O. F.

Siberian Federal University

Krasnoyarsk, Russian Federation

e-mail: ofmorozova@mail.ru

Rakhinsky, D. V.

Krasnoyarsk State Agrarian University

Professor V.F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University

Krasnoyarsk, Russian Federation

e-mail: siridar@mail.ru

Abstract. *Introduction.* Based on the analysis of changes in the educational environment described in the pedagogical, sociological, and philosophical literature, the authors of the article seek to identify the determinants and possibilities of a competency-based approach to vocational training. *Purpose setting.* The tasks of modernizing vocational education in the context of digital globalization come into view. The breadth of the research field in which digital globalization is determined, its tendencies, essential features have led the authors to the need for methodological research. The inconsistency, thematic scattering of studies that have the object of digitalization in all its manifestations predetermined the interest in professionalism, where the synthesizing origins of modern universalism are found. Under the influence of informatization and digitalization, a special sphere is emerging, which becomes the foundation of professional activity. *Methodology of the study.* The article proves that the competency-based approach, which has repeatedly demonstrated its heuristic significance, is clearly not used enough when implementing the tasks of digitalization, minimizing its negative consequences, and enhancing the potential of information culture. It is shown that basic competencies, professional competencies and basic qualifications have a complex, including hierarchical structure. The comprehension of the competency-based approach is proposed in connection with the post-non-classical model of vocational education and the paradigms of pedagogical influence and personal social activity. *Results.* Increasing the openness and flexibility of the educational process makes new demands on its organizers. The transition from empirical research to theoretical rethinking of specific tasks should be based on methodologically verified guidelines. Scientific research is based on philosophical, general scientific ideas and reflexive-methodological analysis. Reflexive practice at the same time affects all levels of professional training and its origins at the general educational level. *Conclusion.* The competency-based approach opens up new opportunities for practice-oriented education, and the open nature of the paradigms applied in this case will allow us to see the prospects for digitalization.

Keywords: digitalization, digital technologies, competency-based approach, virtual educational environment, information culture

Citation: Zhukovskaya, L. N., Kostylev, S. V., Morozova, O. F., Rakhinsky, D. V. [Competency-based approach to professional training in the context of the expansion of digital globalization]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 2, pp. 221–230. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-5>

Введение. Актуализация проблем, связанных с цифровой глобализацией, предопределена необходимостью понимания места цифровых технологий в поступательном развитии общества и его системы образования, наличием многочисленных противоречий в социокультурной и, в частности, образовательной среде.

Экспансия цифровой глобализации проявляется в расширении коммуникаций с применением новейших информационных технологий, так как тенденции техноцентризма проникают во все сферы социума, фокусируясь в профессиональной деятельности и отражаясь на процессах профессиональной подготовки [1–3]. Многоликие процессы глобализации в современных условиях сопровождаются активным внедрением информационных технологий, цифровизацией образовательного процесса на всех его уровнях, структурными изменениями в учебно-воспитательном процессе [4; 5].

Плюралистическое состояние современной педагогической науки ставит перед научным сообществом задачу найти адекватное определение цифровой глобализации, описания на более высоком уровне универсалистских тенденций в образовании, нахождения доминантных отношений в образовательном процессе, которые значительно трансформировались в цифровом пространстве [6].

Постановка задачи. Эта задача неразрывно связана с осмыслением эволюции цифровизации, перехода от информатизации учебного процесса к его цифровизации. Тотальное применение компьютеров, гаджетов в образовательном процессе давно стало нормой. Информатизация позволила ускорить и оптимизировать взаимодействие педагога и учащегося, стала средством расширения образовательного пространства и значительно упростила освоение знаний во всех уголках страны [6; 7]. Эволюционные изменения информатизации привели к возникновению нового качественного состояния информационной среды, в которой происходит обучение. Мы говорим не столько о компетенциях по использованию возможностей компьютера или информационных технологий (они сохраняются и должны развиваться), речь идет даже не о технологической среде, а о новой социокультурной сфере, синтезе информационных коммуникаций, целостной технологической форме, которая взаимодействует с содержательными компонентами образовательного процесса [7]. Это пространственное образование детерминирует изменение роли пользователей, как учителей, так и обучающихся. Появляются принци-

пиально новые права пользователей и создателей информации – это трансформирует гуманистическую составляющую обучения.

Переход образовательной среды в качественно новое состояние требует переосмыслить взаимосвязь новых трендов процесса образования, перспектив внедрения предлагаемых образовательных моделей, в частности постнеклассической модели подготовки специалистов, модели смешанного обучения, методик использования онлайн-технологий, подходов к управлению образовательной средой [8].

Не случайно появление в последние годы разнообразных исследований, посвященных цифровизации образовательного процесса, которая способствует переходу классической модели подготовки будущих специалистов в постнеклассический дискурс, акцентирующий свое внимание на информативности, диалогичности обучения в системе высшего образования, на трансформацию отношений между ее участниками [9–11].

Определяя основную цель, мы исходим из того, что переход на отвечающую мировым стандартам систему профессиональной подготовки происходит во многом параллельно накоплению эмпирических данных и иногда в ущерб теоретико-методологическим изысканиям, которые позволили бы унифицировать, классифицировать, упорядочивать результаты полученных в различных областях обучения результаты и скоординировать реализацию образовательных программ.

Мы уже обращали внимание на то, что актуализируется задача исследования рисков и вызовов, определяющих развитие процессов цифровизации в высшем учебном заведении, предусмотреть и по возможности минимизировать негативные последствия цифровизации, вызванные несовместимостью трансформации традиционной, классической и постнеклассической моделей [12; 13].

Это порождает необходимость выявления методологических подходов к планированию и проектированию ситуации преодоления топологической разобщенности организационных структур, занимающихся разработкой стратегий и тактик внедрения цифровизации в учебный процесс [14].

Методика и методология исследования. Методологическими предпосылками становятся рекомендации по реализации социальных целей системы образования, философские основания педагогической науки, понятийный фонд социологии, психологии, педагогики. Инструментом научного поиска стали методологические принципы общественных и гуманитарных наук [15].

В методике и методологии настоящего исследования присутствуют различные уровни. Прежде всего это парадигмальный уровень, на котором осмысливаются постнеклассическая модель образовательного процесса и социально-культурные цели, влияющие на развитие образовательной деятельности; теоретический и инструментальный уровни, концентрирующие межнаучные представления об образовательном процессе, особенностях применения тезауруса базовых и периферийных понятий; непосредственно технологический уровень, на котором выявляются методы проектирования внедрения компетентного подхода, принципы, реализуемые в ситуации экспансии цифровой глобализации.

Результаты. Динамичные изменения образовательной среды обнаружили многочисленность детерминирующих эти изменения факторов. Образовательная среда, целевым предназначением которой является подготовка к самостоятельной деятельности, при всей своей многоуровневости и многообразии является системой, в которой наличествуют интегрирующие идеальные элементы-локусы, являющиеся «точками притяжения» коммуникаций будущих специалистов-профессионалов [14].

Мир профессиональной деятельности сегодня не просто динамичен, а так видоизменен, что ни педагогика, ни психология, ни социология не могут дать четких рекомендаций по изначальному определению человеком своего жизненного пути, «пожизненного» занятия, необходимостью становится переподготовка, постоянное повышение квалификации. Представители психологии, педагогической науки, философии образования единодушны в том, что необходима адекватная современным условиям модель формирования инвариантов профессионализма [14].

Амплитуда требований к современному специалисту стала столь подвижной, что порой исчезает грань между профиограммами специалиста «узкого профиля» и специалиста «широкого профиля», профиограммами лиц, казалось бы, далеких друг от друга профессий, даже «физиков» и «лириков». Сама эпоха требует социально-профессиональной мобильности, которая, в свою очередь, невозможна без универсальных компетенций и овладения информационными технологиями [15]. Это дает основание еще раз обратиться к анализу компетентного подхода в методологии профессиональной подготовки и обозреть многосоставность и широту предметно-проблемного поля формирования образовательного пространства. Именно поэтому компетентный подход провозглашается в качестве важного концептуального положения при обсуждении путей модернизации образования [15].

Чтобы вписаться в контекст современной

практики специалист должен обладать рядом компетенций, поскольку именно компетентность как метапрофессиональное качество обладает интегративной природой, становится ядром таких векторов образования, как приобретение знаний, самоопределение, самоактуализация, персонализация, и интеллектуальная составляющие.

Мы понимаем, что «камнем преткновения» на этом пути могут стать тематическая разбросанность исследований по модернизации профессионального образования, тематическая несогласованность, несоотнесенность образовательных программ, поэтому обращаемся к методологии компетентностной системы подготовки управленческих кадров для образовательной сферы, так как именно методология позволяет обнаружить метаобразовательные конструкты, имеющие ориентацию на практику преобразования социально-го и образовательного пространства [16–18].

Компетентностный подход обнаружил свою высокую статусность среди других применяемых в процессе профессиональной подготовки подходов, он стал методологической ориентацией и вектором направленности в изучении процесса подготовки профессионалов. При реализации компетентного подхода становится очевидным, что цифровизация открывает новые возможности для перехода с одного уровня образования на другой. Тенденция непрерывности пробивает себе путь путем создания интегративных образовательных учреждений, где социально-профессиональные компетенции выстраиваются в соответствующую иерархию [19–21].

Если профессионализм определить как высокую степень совершенства в конкретном виде деятельности, то для выявления существенных элементов профессиональной деятельности следует ввести понятие «компетенция», которое синтезирует не только предметные знания, но и полномочия, сопряженные с этическими показателями профессионала, личностные показатели работающего. При этом как знания количественные характеристики опыта, умение решать профессиональные задачи значительно варьируются в компетентном поле специалистов различных направлений, адаптируются к конкретному предмету, условиям профессиональной деятельности. Реализация практико-ориентированной и компетентностной парадигм требует формирования многочисленных компетенций, поэтому предлагаются различные классификации компетенций, где вводятся такие основания деления, которые не всегда осмыслены через строгие логические параметры.

В настоящей статье мы не ставим задачу соотнесения видов компетенций, а обращаем внимание на необходимость конкретизации компетентностного подхода применительно к профес-

сиональной подготовке специалистов различных профилей в условиях так называемой экспансии цифровой глобализации. Считаем, что достаточно выявить взаимозависимость цифровизации с базовыми когнитивными, коммуникативными компетентностями и компетенциями самоуправления.

Достижение универсально-исторической перспективы требует от субъектов-профессионалов социальной универсализации ввести мощные информационные ресурсы, в которых отражены знания об особенностях общечеловеческой и национальной культуры.

Поскольку как общее, так и специальное образование переходит на современный этап эволюционного развития, который характеризуется кардинальной сменой мировоззренческих систем, то в качестве базовых компетентностей будущего профессионала следует назвать понимание особенностей культуры, в которой разворачивается образовательный процесс, осведомленность о духовно-нравственном опыте.

Отличительной чертой постнеклассической модели подготовки специалистов является перерасстановка акцентов на целостном восприятии картины мира, ибо цифровизация экономики и виртуализация профессионального общения заставляет обратиться к пониманию виртуализации пространства профессиональной деятельности. Доминантой социального развития становится культура, и без переосмысления ее содержания и ценностей в компетентностном поле специалиста картина профессионального мира оказывается неполной.

Большое значение имеют цифровые технологии, помогающие профессионалу, выходящему на международный уровень, ознакомиться с культурным наследием. Сегодня создаются собрания цифровых изображений, которые могут стать важным источником, позволяющим применять профессиональные знания предшествующих поколений в определенных областях. Социокультурный капитал специалиста в таком случае расширяется, происходит взаимное обогащение профессиограмм и активизируется профессиональная мобильность.

Но в то же время агрегаторы цифровых изображений, наращивая количество этих изображений, таят в себе опасность избыточной репрезентативности чуждой культуры, а иногда имеет место и субъективизм в восприятии культурных и профессиональных ценностей. Идеино-смысловое ядро цифровых коллекций может быть не сбалансированным с духовно-нравственными основами локальной культуры, в поле которой должен действовать профессионал. В таком случае осведомленность как базовая компетентность долж-

на быть сопряжена не просто с информационно-технологической грамотностью, овладением информационно-технологическими средствами, но и с умением производить отбор информации, анализировать ее, использовать полученную информацию при решении своих социокультурных и профессиональных задач.

В современной литературе, к сожалению, мало внимания уделяется навыкам и умениям кодирования-декодирования информации. Задачей профессионала является познание культурного кода в ходе целенаправленной социализации и аккультурации [22]. Через использование цифровых технологий обучающийся учится создавать образ, понимание, наполняет свою будущую профессиональную деятельность системой смыслов, у него формируются принципы миропонимания, понятийная сетка картины мира, модели профессиональной деятельности. Это немаловажно в условиях, когда происходит частая трансформация культурных границ, поэтому освоение информационных ресурсов, их самостоятельное использование, отбор и структурирование должны входить в число профессиональных компетенций.

Таким образом, при умелом использовании цифровых технологий появляются метапрофессиональные качества, межпредметные и общепредметные знания, умения, навыки, необходимые для успешного освоения различных видов деятельности и социально-профессиональной мобильности, а сами информационные технологии, формируя синтез когнитивных и практических действий личности, становятся важнейшим фактором профессиональной подготовки.

Цифровизация учебного процесса помимо развития способности к самостоятельному решению познавательных задач в поле использования информационных ресурсов и при наличии умения структурировать информацию развивает такие ключевые квалификации, как креативность, информационная мобильность и устойчивость.

Нельзя не отметить неразрывную связь и взаимозависимость методологии компетентностного подхода с рефлексией и методологии наукознания. Обозначенная связь предопределила его соответствие критериям научности и научной рациональности. Компетентностный подход позволяет зафиксировать общее в предметных областях профессиональной деятельности, отражает существенное в «компетентностных полях», открывает возможности конструирования существенных связей между знаниями, умениями и навыками и, будучи опосредованным отражением социально-культурного процесса, обнаруживает связь эмпирического и теоретического, теории и практики.

Содержание научной рефлексии компетент-

ностного подхода обязывает осуществлять сознательный контроль над его реализацией и поэтому выступить в качестве формы научного самопознания через анализ механизмов его применения.

Рефлексивные установки компетентностного анализа распространяются на все компоненты профессиональных компетенций, результаты профессиональной деятельности [23]. Конкретная научная рефлексия открывает возможность осознать особенности использования общепрофессиональных и конкретных профессиональных компетенций с учетом условий, актуальных задач общественной деятельности [24].

Истоки обозначенных базовых компетенций, профессиональных компетенций и ключевых квалификаций закладываются еще в период подготовки к профессиональной деятельности [25]. Внедрение информационных технологий, включая виртуальные, значительно расширяет диапазон когнитивной деятельности, и в этом случае необходимыми становятся навыки ориентации в вариативных, блочно-модульных, контекстных формах обучения.

Цифровизация видоизменяет взаимодействие обучающего и обучаемого, выдвигая на первый план компетенции коммуникативности, навыки коммуникативного взаимодействия [26].

Действенной компетенцией становится способность к самоопределению, а содержание обучения направляется не только на планы и стандарты образования, на профессиональные особенности, но и на формирование личностно значимых методов учебной деятельности с учетом субъективного опыта учащегося и педагога.

Цифровизация при развитии коммуникативности предполагает навыки делового сотрудничества, готовности работать совместно при наличии дистанционных форм общения. Отсюда важнейшей социально-профессиональной компетенцией является общение (устное и письменное) не только на одном национальном языке, но и других языках. Более того, помимо категориального аппарата, речевой культуры неотъемлемой чертой профессионализма является обладание средствами невербального общения. Потребностью выступает активизация обеих сторон образовательного процесса

и умение включения в различные формы обучения. Это подразумевает усвоение знаний о технологиях дистанционного образования, осознанную вовлеченность в образовательный процесс.

Личностно развивающее профессиональное образование актуализирует креативность и самостоятельность в овладении профессией [27–29]. От самостоятельного решения учебно-познавательных задач обучающийся переходит к самостоятельному использованию информационных ресурсов, реализации навыков структурировать информацию и анализировать ее [30; 31].

Динамическая смена профессиональных направлений требует введения в образовательный процесс компетенций самоменеджмента и тайм-менеджмента.

Выводы. В результате исследований авторы приходят к следующим выводам.

Как показывает опыт, любая экспансия, в том числе экспансия цифровой глобализации, вызывает к жизни новые модели образовательного процесса, позволяющие минимизировать негативное и сохранить позитивное.

Глобализация и универсализация детерминируют поиск исходных интеграционных основ профессиональной деятельности, которыми выступают компетенции [32].

Компетентностный подход к образованию в условиях цифровой глобализации открывает новые праксеологические возможности.

Требуется новое решение теоретических, экспериментальных и методологических задач по внедрению компетентностного подхода [33].

Поле методологических исследований компетентностного подхода имеет разветвленную структуру, включающую философские основания достижения социальных целей цифровизации, уточнение тезауруса базовых понятий, описывающих процессы цифровизации и применения компетентностного подхода. Помимо инструментально-теоретического уровня необходима разработка технологического уровня, который конкретизирует методы, применяемые при компетентностном подходе, а также критерии анализа эффективности этого подхода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рахинский Д. В. Глобальная информатизация как базис современного универсализма: социально-философский анализ: автореф. дис. д-ра филос. наук. Красноярск, 2018. 40 с.
2. Tapscott D. Grown up digital: how the net generation is changing your world. New York: McGraw-Hill Books. 2009. 368 p.
3. Digital dividends: world development report 2016 / The World Bank Group. Washington, 2016. 359 p. URL: <http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2016> (дата обращения: 29.10.2021).
4. Шрайберг Я. Л. Информационно-документное пространство образования, науки и культуры в современных условиях цифровизации общества // Научные и технические библиотеки. 2019. №9. С. 3–55.
5. Васильев Г. Е. Цифровизация и культура: социально-экономическая развилка // Цифровизация культуры и культура цифровизации: современные проблемы информационных технологий: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. Москва, 2020. С. 163–169.

6. Минина В. Н. Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2020. Т. 13, № 1. С. 84–101.
7. Мавлютова Г. А. Цифровизация в современном высшем учебном заведении // Экономическая безопасность и качество. 2018. № 3. С. 5–7.
8. Ракитов А. И. Высшее образование и искусственный интеллект: эйфория и алармизм // Высшее образование в России. 2018. № 6. С. 41–49.
9. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. Москва: МПСИ, 2005. 216 с.
10. Сырбу С. А., Карасёва Т. В., Лощаков А. М. Проблема формирования открытой электронной информационно-образовательной среды современного вуза // Российский университет в неустойчивом мире: глобальные вызовы и национальные ответы: материалы нац. науч.-практ. конф. Иваново, 2019. Ч. 2. С. 203–209.
11. Рулиене Л. Н., Сэкулич Н. Б., Намсараев С. Д. Электронная информационно-образовательная среда современного университета. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2018. 148 с.
12. Кривцова Н. В., Брынза И. В. Постнеклассическая модель потенциала самореализации личности и ее возможности в прогнозировании профессиональных деструкций // Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work. 2019. Т. 56, вып. 3. С. 54–64.
13. Меськов В. С., Мамченко А. А. Мир информации как тринитарная модель Универсума. Постнеклассическая методология когнитивной деятельности // Вопросы философии. 2010. № 5. С. 57–68.
14. Жуковская Л. Н., Костылев С. В., Морозова О. Ф. Постнеклассическая модель подготовки будущих менеджеров социально-культурной деятельности в условиях цифровизации университетского образования // Формирование цифровой культуры непрерывного гуманитарного образования в контексте сохранения традиционных ценностей. Москва, 2021. С. 406–415.
15. Жуковская Л. Н., Костылев С. В., Морозова О. Ф., Ноздренко Е. А. Сферный подход в теории и практике социально-культурной деятельности. Красноярск, 2020. 200 с.
16. Буцык С. В. Педагогические проблемы нового «цифрового» поколения: преобладание общественно-социальных или нейрофизиологических особенностей? // Педагогическая информатика. 2018. № 1. С. 111–118.
17. Шилова Л. Н., Фролова В. Н., Бурнакин М. Н. Модель выпускника профессиональной образовательной организации: ценностные ориентации и профессиональные компетенции // Человек и образование. 2016. № 4. С. 145–148.
18. Нигматуллина Т. А. Профессиональные компетенции и рынок труда: вызовы времени // Вестник БИСТ (Башкирского института социальных технологий). 2020. № 3. С. 38–45.
19. Тульчинский Г. Л. Цифровая трансформация образования: вызовы высшей школе // Философские науки. 2017. № 6. С. 121–136.
20. Серякова С. Б. Компетенции и компетентностный подход в образовании // Совет ректоров. 2012. № 4. С. 34–40.
21. Фомина Л. В., Фролова О. Я. Компетентностный подход к формированию условий подготовки бакалавров профессионального обучения // Научный аспект. 2015. № 1/2. С. 163–167.
22. Ниязова Г. Ж., Кошанова Г. Д., Еспембетова А. М. Профессиональная подготовка будущих специалистов: компетентностный подход // Инновации в технологиях и образовании: сб. ст. участников VIII Междунар. науч.-практ. конф. Туркестан, 2015. С. 217–220.
23. Four-dimensional education: the competencies learners need to succeed. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2015. 192 p.
24. Бродовская Е. В., Домбровская А. Ю., Пырма Р. В., Синяков А. В., Азаров А. А. Построение модели влияния современных цифровых коммуникаций на профессиональные компетенции российской молодежи // Информационное общество. 2019. № 4/5. С. 33–43.
25. Pomäki L., Lakkala M., Kantosalo A. What is digital competence? // Linked portal. Brussels: EUN, 2011. P. 1–12.
26. Жуковская Л. Н., Костылев С. В., Морозова О. Ф., Ноздренко Е. А. Интеграция потенциала культуры патриотизма в формирования культурного кода: социокультурные практики в образовательном пространстве // Альма Матер. 2019. № 3. С. 104–108.
27. The future of jobs. Employment, skills and workforce strategy for the Fourth Industrial Revolution: global challenge insight report. Geneva: World econ. forum, 2016. 167 p. URL: www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf (дата обращения: 02.04.2022).
28. Профессии будущего: какие специалисты будут востребованы в ближайших 20 лет // Фоксфорд. Домашняя школа. URL: <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/professii-budushchego> (дата обращения: 02.04.2022).
29. Володько О. В. Влияние цифровой экономики на подготовку кадров // Современные проблемы экономики и менеджмента: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 2019. С. 44–52.
30. Масланов Е. В. Цифровизация и развитие информационно-коммуникационных технологий: новые вызовы или обострение старых проблем? // Цифровой ученый: лаборатория философа. 2019. Т. 2, № 1. С. 6–21.

31. Маслакова М. В. Формирование общепрофессиональной компетенции выпускника: место и роль информационной культуры в образовательном процессе вуза // *Инновации в образовании*. 2017. №4. С. 115–123.
32. Виноградова Т. С. Информационная компетентность: проблемы интерпретации // *Человек и образование*. 2012. №2. С. 92–98.
33. Петрунин Ю. Ю. Искусственный интеллект: ключ к будущему? // *Философские науки*. 2018. №4. С. 96–113.

REFERENCES

1. Rakhinsky D. V. *Global informatization as the basis of modern universalism: socio-philosophical analysis: diss. abstr.* Krasnoyarsk, 2018. 40 p. (In Russ.)
2. Tapscott D. *Grown up digital: how the net generation is changing your world*. New York, McGraw-Hill, 2009, 384 p.
3. *Worlddevelopmentreport2016:digitaldividends*. Washington, 2016, 359p. URL: <http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2016> (accessed 29.10.2021).
4. Shraiberg Ya. L. Information and documentary space of education, science and culture in modern conditions of the society digitalization. *Scientific and technical libraries*, 2019, no. 9, pp. 3–55. (In Russ.)
5. Vasiliev G. E. Digitalization and culture: socio-economic fork. *Digitalization of culture and the culture of digitalization: modern problems of information technologies: proc. of All-Russ. sci. conf.* Moscow, 2020, pp. 163–169. (In Russ.). DOI: 10.34685/HI.2020.42.50.013.
6. Minina V. N. Digitalization of higher education and its social results. *Bulletin of Saint Petersburg University. Sociology*, 2020, vol. 13, no. 1, pp. 84–101. (In Russ.)
7. Mavlyutova G. A. Digitalization in a modern higher educational institution. *Economic security and quality*, 2018, no. 3, pp. 5–7. (In Russ.)
8. Rakitov A. I. Higher education and artificial intelligence: euphoria and alarmism. *Higher education in Russia*, 2018, no. 6, pp. 41–49. (In Russ.)
9. Zeer E. F., Pavlova A. M., Symaniuk E. E. *Modernization of vocational education: a competence-based approach*. Moscow, MPSI, 2005, 216 p. (In Russ.)
10. Syrbu S. A., Karaseva T. V., Loshchakov A. M. The problem of the formation of an open electronic information and educational environment of modern university. *Russian university in an unstable world: global challenges and national responses: proc. of Nat. sci.-pract. conf.* Ivanovo, 2019, pt. 2, pp. 203–209. (In Russ.)
11. Rulienė L. N., Sekulich N. B., Namsaraev S. D. *Electronic information and educational environment of a modern university*. Ulan-Ude, Buryat State Univ. Publ., 2018, 148 p. (In Russ.)
12. Krivtsova N. V., Brynza I. V. Postnonclassical model of the potential of personality self-realization and its possibilities in predicting professional destructions. *Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work*, 2019, vol. 56, no. 3, pp. 54–64. (In Russ.)
13. Meskov V. S., Mamchenko A. A. The world of information as a trinitarian model of the Universe. Post-nonclassical methodology of cognitive activity. *Problems of philosophy*, 2010, no. 5, pp. 57–68. (In Russ.)
14. Zhukovskaya L. N., Kostylev S. V., Morozova O. F. Post-nonclassical model of training future managers of social and cultural activities in the context of digitalization of university education. *Formation of digital culture of continuous humanitarian education in the context of preserving traditional values*. Moscow, 2021, pp. 406–415. (In Russ.)
15. Zhukovskaya L. N., Kostylev S. V., Morozova O. F., Nozdrenko E. A. *Spherical approach in the theory and practice of social and cultural activity*. Krasnoyarsk, 2020, 200 p. (In Russ.)
16. Butsyk S. V. Pedagogical problems of the new «digital» generation: the prevalence of socio-social or neurophysiological characteristics? *Pedagogical informatics*, 2018, no. 1, pp. 111–118. (In Russ.)
17. Shilova L. N., Frolova V. N., Burnakin M. N. The model of a graduate of a professional educational organization: value orientations and professional competence. *Man and education*, 2016, no. 4, pp. 145–148. (In Russ.)
18. Nigmatullina T. A. Professional competencies and the labor market: challenges of time. *Bulletin of BIST (Bashkir Institute of Social Technologies)*, 2020, no. 3, pp. 38–45. (In Russ.)
19. Tulchinsky G. L. Digital transformation of education: challenges higher school. *Philosophical sciences*, 2017, no. 6, pp. 121–136. (In Russ.)
20. Seryakova S. B. Competences and competence-based approach in education. *Council of rectors*, 2012, no. 4, pp. 34–40. (In Russ.)
21. Fomina L. V., Frolova O. Ya. Competence-based approach to the formation of conditions for training bachelors of vocational training. *Scientific aspect*, 2015, no. 1/2, pp. 163–167. (In Russ.)
22. Niyazova G. Zh., Koshanova G. D., Espembetova A. M. Professional training of future specialists: a competence-based approach. *Innovations in technology and education: coll. of art. by the participants of VIII Intern. sci.-pract. conf.* Turkestan, 2015, pp. 217–220. (In Russ.)
23. Fadel Ch., Bialik M., Trilling B. *Four-dimensional education: the competencies learners need to succeed*. Boston, Center for Curriculum Redesign, 2015, 192 p.

24. Brodovskaya E. V., Dombrovskaya A. Yu., Pyrma R. V., Azarov A. A., Sinyakov A. V. Building a model of the influence of modern digital communications on the professional competence of Russian youth. *Information society*, 2019, no. 4/5, pp. 33–43. (In Russ.)
25. Ilomäki L., Lakkala M., Kantosalo A. What is digital competence? *Linked portal*. Brussels, EUN, 2011, pp. 1–12.
26. Zhukovskaya L. N., Kostylev S. V., Morozova O. F., Nozdrenko E. A. Integration of the patriotism culture potential in forming the cultural code: socio-cultural practices at the educational space. *Alma Mater*, 2019, no. 3, pp. 104–108. (In Russ.)
27. *The future of jobs. Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution: glob. challenge insight rep.* Geneva, World econ. forum, 2016. 167 p. URL: www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf (accessed 29.10.2021).
28. Professions for the future: what specialists will be in demand the next 20 years. *Foxford. Home school*. URL: <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/professii-budushchego> (accessed 29.10.2021). (In Russ.)
29. Volodko O. V. The impact of the digital economy on training. *Modern problems of economics and management: proc. of Intern. sci.-pract. conf.* Moscow, 2019, pp. 44–52. (In Russ.)
30. Maslanov E. V. Digitalization and development of information and communication technologies: new challenges or exacerbation of old problems? *Digital scientist: philosopher's laboratory*, 2019, vol. 2, no. 1, pp. 6–21. (In Russ.)
31. Maslakova M. V. Formation of general professional competence graduate: the place and role of information culture in university educational process. *Innovations in education*, 2017, no. 4. pp. 115–123. (In Russ.)
32. Vinogradova T. S. Information competence: problems of interpretation. *Man and education*, 2012, no. 2, pp. 92–98. (In Russ.)
33. Petrunin Yu. Yu. Artificial intelligence: the key to the future? *Philosophical sciences*, 2018, no. 4. pp. 96–113. (In Russ.)

Информация об авторах

Жуковская Людмила Николаевна – доцент кафедры рекламы и социально-культурной деятельности, Сибирский федеральный университет (Российская Федерация, 660 041, г. Красноярск, пр. Свободный, 79, e-mail: lnjukovskaya@yandex.ru).

Костылев Сергей Валерьевич – кандидат культурологии, доцент кафедры рекламы и социально-культурной деятельности, Сибирский федеральный университет (Российская Федерация, 660 041, г. Красноярск, пр. Свободный, 79, e-mail: profikost@mail.ru). ORCID: 0000-0001-6064-2038.

Морозова Ольга Федоровна – доктор культурологии, доцент, профессор кафедры философии, Сибирский федеральный университет (Российская Федерация, 660 041, г. Красноярск, пр. Свободный, 79, e-mail: ofmorozova@mail.ru). ORCID: 0000-0003-4971-7523.

Рахинский Дмитрий Владимирович – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры гражданского права и процесса, Красноярский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 660 049, г. Красноярск, пр. Мира, 90); профессор кафедры общественного здоровья и здравоохранения, Красноярский государственный медицинский университет им. профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого (Российская Федерация, 660 022, г. Красноярск, ул. Партизана Железняка, 1, e-mail: siridar@mail.ru). ORCID: 0000-0003-4971-7523.

Статья поступила в редакцию 08.11.2021

После доработки 11.05.2022

Принята к публикации 06.06.2022

Information about the authors

Lyudmila N. Zhukovskaya – Associate Professor of the Department of Advertising and Socio-Cultural Activities, Siberian Federal University (79 Svobodny Ave., Krasnoyarsk, 660 041, Russian Federation, e-mail: lnjukovskaya@yandex.ru).

Sergey V. Kostylev – Candidate of Cultural Studies, Associate Professor of the Department of Advertising and Socio-Cultural Activities, Siberian Federal University (79 Svobodny Ave., Krasnoyarsk, 660 041, Russian Federation, e-mail: profikost@mail.ru). ORCID: 0000-0001-6064-2038.

Olga F. Morozova – Doctor of Cultural Studies, Associate Professor, Professor of the Department of Philosophy, Siberian Federal University (79 Svobodny Ave., Krasnoyarsk, 660 041, Russian Federation, e-mail: ofmorozova@mail.ru). ORCID: 0000-0003-4971-7523.

Dmitry V. Rakhinsky – Doctor of Philosophy, Associate Professor, Professor of the Department of Civil Law and Procedure, Krasnoyarsk State Agrarian University (90 Mira Ave., Krasnoyarsk, 660 049, Russian Federation); Professor of the Department of Public Health and Healthcare, Professor V.F. Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University (1 Partizan Zheleznyak Str., Krasnoyarsk, 660 022, Russian Federation, e-mail: siridar@mail.ru). ORCID: 0000-0003-4971-7523.

The paper was submitted 08.11.2021

Received after reworking 11.05.2022

Accepted for publication 06.06.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-6

УДК 376.3

Оригинальная научная статья

Инклюзивное образование сегодня: проблемы и перспективы

М. В. Смирнова

Санкт-Петербургская консерватория им. Римского-Корсакова

Санкт-Петербург, Российская Федерация

e-mail: 79 213 550 630@yandex.ru

М. В. Ерома

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Российская Федерация

e-mail: bashka-90@mail.ru

И. Б. Трофимова

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Российская Федерация

e-mail: trial_spb84@mail.ru

М. В. Зинченко

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Российская Федерация

e-mail: zinchenckomary@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* На сегодняшний день проблемы инклюзивного образования стоят особенно остро. Это относится не только к России, но и к миру в целом. В историческом контексте осознание его необходимости стало длительным процессом. Это связано в первую очередь с тем, что введение инклюзивного образования влечет за собой формирование новой культуры общества и трансформацию устоявшихся принципов. *Постановка задачи.* В статье представлены процесс формирования системы инклюзивного образования в России и ее состояние на сегодняшний день. Рассмотрены особенности этого процесса на основе анализа проблемы включения в образовательный процесс детей-аутистов, особенности их поведения, влияющие на процесс социальной адаптации. Освещена проблема совмещения обычных детей и детей с проблемным социальным поведением. Исследованы перспективы и роль дополнительного образования в этом процессе и развитии способностей детей с ограниченными возможностями, а также социальные факторы, влияющие на его эффективность. В качестве примеров представлены реализованные различными коллективами проекты с вовлечением в творческий процесс детей с различными ограничениями здоровья, особенно в театральной сфере. Проведенный анализ показал, что на сегодняшний день в этом направлении сделано немало работы, однако разрозненность методов и подходов в различных областях снижает их эффективность. *Методика и методология исследования.* В результате анализа факторов, влияющих на процесс образования и социализации детей-аутистов, предложены комплексные методы исследования, включающие использование воспитательных и образовательных средств. *Результаты.* В качестве решения проблемы предложено создание центров дополнительного образования, объединяющих различные сферы деятельности. Основой таких центров должны стать грамотные руководители, способные на основательное научное осмысление процесса управления и принятие нестандартных смелых решений. *Выводы.* Решающим фактором успешности образовательного и воспитательного процессов при работе с аутистами являются подготовка руководителей, умеющих принимать нестандартные решения с учетом индивидуальной ситуации, психологическая готовность коллектива к социальным трансформациям.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дополнительное образование, ограниченные возможности здоровья

Для цитирования: Смирнова М. В., Ерома М. В., Трофимова И. Б., Зинченко М. В. Инклюзивное образование сегодня: проблемы и перспективы // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №2. С. 231–239. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-6>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-6
Full Article

Inclusive education today: challenges and perspectives

Smirnova, M. V.

Rimsky-Korsakov St. Petersburg State Conservatory
St. Petersburg, Russian Federation
e-mail: 79213550630@yandex.ru

Yeroma, M. V.

Herzen State Pedagogical University of Russia
St. Petersburg, Russian Federation
e-mail: bashka-90@mail.ru

Trofimova, I. B.

Herzen State Pedagogical University of Russia
St. Petersburg, Russian Federation
e-mail: trial_spb84@mail.ru

Zinchenko, M. V.

Herzen State Pedagogical University of Russia
St. Petersburg, Russian Federation
e-mail: zinchenkomary@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* Today, the problems of inclusive education are particularly acute. This applies not only to Russia, but also to the world as a whole. In the historical context, the realization of its necessity has become a long process. This is primarily due to the fact that the introduction of inclusive education entails the formation of a new culture of society and the transformation of established principles. *Purpose setting.* The article presents the process of formation of the inclusive education system in Russia and its current state. The features of this process are considered on the basis of the analysis of the problem of inclusion of autistic children in the educational process, the features of their behavior affecting the process of social adaptation. The problem of combining ordinary children and children with problematic social behavior is highlighted. The prospects and the role of additional education in this process and the development of the abilities of children with disabilities in general, as well as social factors affecting its effectiveness are considered. *Methodology of the study.* As a result of the analysis of factors influencing the process of education and socialization of autistic children, complex research methods are proposed, including the use of various pedagogical and educational means. *Results.* As a solution to the problem, the creation of additional education centers combining various fields of activity is proposed. The basis of such centers should be competent managers capable of thorough scientific understanding of the management process and making non-standard bold decisions. *Conclusion.* The decisive factor in the success of the educational and educative process when working with autistic people is the training of managers who are able to make non-standard decisions taking into account the individual situation, the psychological readiness of the team for social transformations.

Keywords: inclusive education, additional education, limited health opportunities

Citation: Smirnova, M. V., Yeroma, M. V., Trofimova, I. B., Zinchenko, M. V. [Inclusive education today: challenges and perspectives]. *Professional education in the modern world*. 2022, vol. 12, no. 2, pp. 231–239. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-6>

Введение. В наши дни система российского образования прокладывает непростой путь инновационного моделирования. Немаловажную роль играет внедрение в практику идеи инклюзивного образования. Целевое назначение инклюзивного образования – совершенствование сферы социальных отношений, причем не только для детей с ограниченными возможностями, но и для всех

членов общества. Как подчеркивает В. Кантор, «инклюзивный поворот в высшем образовании вызвал широкое обсуждение проблем создания безбарьерной образовательной среды, оформления и стабилизации ее ценностных оснований и смыслового наполнения» [1, с. 56].

Постановка задачи. Размышляя о сути прогресса в образовании отметим, что это понятие

изначально связано с нравственными категориями. Полагая вопрос о смысле прогресса основополагающим, П. Лавров отмечает, что при отсутствии четкого ответа на него социология «как единая и цельная наука существовать не может» [2, с. 239]. Сосуществуют оптимистичные и пессимистичные концепции прогресса. «Девятнадцатый век закончился периодом *fin de siècle* с его мрачной задумчивой интроспекцией относительно возможностей прогресса» [3]. Современная социальная теория полагает, что «способность людей к совершенствованию придает прогрессу характерное свойство темпорального компенсаторного концепта» (Р. Козеллек). Концепт здесь следует трактовать как «сгусток культуры в сознании человека», а саму культуру – как «совокупность концептов и взаимоотношений между ними». Темпоральная структура меняется, когда на «горизонте ожидания» появляется другой тип связи, другое «общее» [3].

Таким образом, внедрение в современную жизнь инклюзивного образования предполагает формирование новой культуры общества, трансформацию укоренившихся представлений, преодоление стереотипов, то есть прохождение долгого пути переосмысления, на котором делаются сегодня лишь первые шаги. По мнению В. Кантора, «если мы хотим построить сплоченное инклюзивное общество, то есть общество, способное «включить в себя» и интегрировать в единое содержательное целое всех и каждого на основе принятия различий во всем их разнообразии, то иного пути, кроме инклюзии, у нас нет» [4, с. 29]. Обновлению подлежит и социально-экономическая сфера. В рамках концепции устойчивого развития от 1 января 2016 г. ООН утвердила 17 целей устойчивого развития, одной из которых является «обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех» [5]. Достижение этой цели связано как с успешной социальной интеграцией, так и с экономическим развитием. Особой категорией людей, которые нуждаются в поддержке государства и общества, являются инвалиды и люди с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Россия вошла в процесс по созданию системы инклюзивного образования в 2012 г. с ратификацией Конвенции о правах инвалидов. К настоящему времени накоплен большой опыт по работе с людьми с ОВЗ и многое сделано для создания системы инклюзивного образования, однако специалисты выделяют ряд проблем, которые требуют особого внимания и разработки. По мнению С. В. Алехиной, развитие инклюзивного образования невозможно без поддержки и участия общественных организаций, представляющих интересы и отстаи-

вающих соблюдение прав детей с особыми образовательными потребностями, а также семей, в которых эти дети живут [6]. Сегодня эта важнейшая структура общественных организаций продолжает формироваться высокими темпами. Однако большинство из них сталкивается с проблемами несовершенства нормативно-правовой базы и отсутствия сформированных эффективных механизмов финансирования их деятельности (помимо благотворительности), поэтому сейчас определяется дефицит мест, где ребенку или взрослому с ОВЗ обеспечивают реализацию его образовательных потребностей в полной мере.

Методика и методология исследования. Остановимся на специфике реализации идеи инклюзивного обучения при работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра (РАС), и проведем анализ факторов, влияющих на процесс их образования и социализации. Об исключительной важности включения в образовательный процесс детей-аутистов свидетельствует позиция В. Путина, обозначенная им в беседе с педагогами: «Общество не готово к решению вопроса... Государство должно заняться этим... тем более, что дети-аутисты такой поддержки заслуживают. Это часто весьма талантливые, одаренные дети, которые могут сосредоточиться на одном предмете так, как другие не могут, и добиваться при этом удивительных результатов» [7]. Потребности особенных людей в творческой самореализации мы можем обеспечить в рамках системы дополнительного образования, но для этого необходим ряд дополнительных инклюзивных условий. «Инклюзивное образование предполагает создание определенных, заранее продуманных и хорошо организованных условий, при которых в доступной, понятной форме будут обучены навыки творческой и прикладной работы люди с ограниченными возможностями здоровья» [8].

Согласно статистике РАС в той или иной степени распространяется на каждого 58-го ребенка (большинство составляют мальчики). Ученые высказывают предположение, что число людей с подобным синдромом с течением времени будет расти. В России за последнее время число детей-аутистов выросло вдвое [9]. Причина заболевания этим загадочным синдромом не выявлена, государственных программ поддержки аутистов не разработано, что чрезвычайно осложняет ситуацию.

В связи с этим 2 апреля признан Всемирным днем распространения информации о проблеме аутизма. Многочисленные публикации на эту тему весьма разнообразны по направленности и одновременно полны противоречий, в связи с чем возникают бурные дискуссии. Достаточно вспомнить нашумевший спор между организаторами центра

«Антон тут рядом» и петербургскими психиатрами и психологами. Суть его сводилась к тому, что одного энтузиазма недостаточно для успеха в этом сложном деле, необходимы еще профессиональные познания [10].

Аутизм как психическое явление имеет широкий спектр, связанный в первую очередь с проблемами социального общения и социальной адаптации. В настоящее время наиболее значимыми в картине аутизма считаются следующие признаки.

1. Нарушение контакта с окружающим миром. Одиночество, трудности в общении с людьми.

2. Навязчивое стремление к постоянству, стереотипные занятия, однообразные формы активности.

3. Нарушения речи. Раннее проявление патологии психического развития.

Фонд «Обнаженные сердца» выпустил серию видеоматериалов о мифах об аутизме. Немалый интерес вызвал также выход в 2019 г. книги Алексея Мелина «Мир аутизма. 16 супергероев», в которой предлагается инновационный, основанный на ассоциативных связях подход к работе с людьми с РАС. Нельзя не согласиться с автором книги, который полагает, что увеличение числа аутистов имеет в известной мере социальные корни. Профессор Грандин Темпл – всемирно известный ученый, страдающий аутизмом, отмечает, что «для мира важны все типы мышления. И все типы мышления имеют право на реализацию и успех». [11].

В апреле 2019 г. в Москве состоялась VII Международная научно-практическая конференция «Аутизм. Вызовы и решения», которая является лидером в пространстве этой сложной проблематики. На ней российские и зарубежные специалисты: практикующие педагоги, психологи, генетики, врачи, эксперты, организаторы работы с аутистами обсуждали медико-биологические вопросы, проблемы коррекции поведения, роль государства и семьи в социальной интеграции аутистов и пр. Однако знакомство с тематикой конференции показывает, что проблема разработки методов инклюзивного образования для детей-аутистов на сегодняшний день еще не является определяющей.

Не только в России, но и в других странах мирового образовательного сообщества ситуация в этой области на сегодняшний день остается весьма проблематичной. Идея инклюзивного образования встречает на практике немалые препятствия как экономического, организационного, так и этического характера. Закономерно, что современная стратегия в этой области предполагает плавный переход к так называемому «этапу разумного прагматизма».

Совмещение в одном классе обычных детей и детей с проблемным социальным поведением именуют «дикой инклюзией». До сих пор нет полной ясности в том, какие именно образовательные условия могут способствовать социализации аутиста, не нанося ущерб учебному процессу всего коллектива. В Санкт-Петербурге на протяжении ряда лет успешно функционирует «Центр аутизма», в некоторых общеобразовательных школах созданы так называемые ресурсные классы. Возможно, с течением времени методы работы, найденные специалистами в этих учебных заведениях, будут использованы в реализации процесса массовой инклюзии. Однако на сегодняшний день ведется активный поиск разумных, реалистических решений, имеющих свои рамки и пределы.

По отношению к аутизму нередко наблюдается тенденция к идеализации и даже поэтизации. С давних пор бытуют мифы об обладающих сказочными способностями детях-аутистах, заброшенных в земной мир эльфами и троллями. Отдельные индивидуумы действительно обнаруживают неординарные, порой феноменальные, способности, но, как правило, в весьма узких видах деятельности. Отчасти это предопределено склонностью к пассивному восприятию информации целостными блоками, минуя стадии анализа и отбора. Подобный подход формирует и специфику памяти аутистов. К примеру, Ким Пик (по прозвищу «Кимпьютер»), которого называли самым умным аутистом на планете, к 7 годам наизусть знал Библию и... выработал особую технику чтения: левую страницу он прочитывал левым глазом и одновременно правую правым [11]. При этом у него не возникало ни эмоционального отклика на прочитанное, ни стремления к его интеллектуальному осмыслению.

Самоучки с одной из удивительных разновидностей аутизма – синдромом Аспергера, минуя общепринятые методы учебы, решают сложнейшие математические задачи, создают оригинальные живописные полотна, впечатляющие музыкальные произведения и пр. Об этих фактах в СМИ собран большой объем материалов: аутист Кристофер Тейлор за поразительно короткий срок в совершенстве овладел тридцатью языками; Дэниел Таммет, по праву называемый гением вычислений; художник Стивен Вилтшер, воссоздающий панорамы городов исключительно по памяти [12]. Шотландская певица Сюзан Бойл, ставшая сенсацией в 2009 г., победив в конкурсе Britain's Got Talent, жила на пенсию по инвалидности и была признана частично недееспособной. Всю свою жизнь она боролась за право заниматься любимым делом. Получив признание, стала одной из самых популярных певиц в мире, выпустив 7 музыкальных альбомов. Отношение к аутизму как катего-

рии стало настолько широким, что к таковой уже причисляют А. Эйнштейна, В. Моцарта, Ч. Дарвина, что, разумеется, нельзя принимать всерьез. Едва ли этично в подобном ключе касаться тайны духовного мира стремящихся к одиночеству великих творцов.

Между тем нельзя забывать, что подавляющее число детей-аутистов выдающимися способностями и даром творческого сосредоточения отнюдь не обладают. Согласно статистике (весьма относительной) только у 10% детей с РАС проявляются незаурядные способности к искусству, музыке или точным наукам. Полагаем, что цифра эта весьма завышена.

Информационно-когнитивная педагогика уступает в современной образовательной среде место ценностно-смысловой педагогике. В рамках школы заметно тяготение к толерантности, переходу от «школоцентризма к детоцентризму», что выражается, например, в сосуществовании различных образовательных моделей: государственной, негосударственной, дистанционной, семейной.

Нельзя отрицать того, что в каждом ребенке (включая «особенных» детей) есть зачатки талантности, через которые он может реализовать себя и выйти на уровень социального контакта. В инклюзивном обучении не следует ориентироваться на гения или талант, необходимо брать своим прицелом среднего человека и найти ему место в том виде занятий, который способствует его самореализации. В рамках системы дополнительного образования определить пристрастия и возможности личности реальнее, нежели в системе общего образования.

Дополнительное образование является таким же основным, как общее и высшее. Дополнительное образование – целостный процесс, объединяющий воспитание, обучение и формирование личности. Мы много говорим о необходимости перестройки системы дополнительного образования, но для реальных изменений недостаточно слов, необходимы исследования, доказывающие взаимосвязь общего и профессионального образования. Сегодня экспертное сообщество все чаще говорит о грядущих изменениях и совершенствовании всех составляющих непрерывного образования: от дошкольного до профессионального.

Успешность дополнительного образования напрямую зависит от социального заказа, который основан на свободе выбора и обеспечивает адаптацию общества к изменчивой ситуации. Как показывает опыт, дополнительное образование переживает в наши дни далеко не лучшие времена. Распространенная в советское время система школьных секций, кружков по интересам во многом утрачивает свою востребованность и состоятельность. На смену ей все прочнее утверждает-

ся система репетиторства. Причины этого можно усмотреть в чрезмерной озабоченности педагогов и учащихся формальными моментами, в частности сдачей ЕГЭ. «Школа и подготовка к ЕГЭ – это, конечно, хорошо и важно, – восклицают приверженцы сферы дополнительного образования, – но не с седьмого же класса готовиться к выпускным экзаменам! Нужно и на кружки ходить, и понять, что интересует, и получить новые знания, которых в школе не найти» [13].

В работе с особыми детьми сфера дополнительных занятий приобретает особое звучание и во многих случаях является незаменимой. Одним из наиболее доступных сегодня и одновременно наиболее эффективных путей внедрения методов инклюзивного образования (прежде всего детского) в современную образовательную систему является занятие искусством: музыкой, театрализованными видами деятельности. В названных областях менее всего дают о себе знать те противоречивые моменты, те предубеждения общественного сознания, которые тормозят сегодня внедрение инклюзивного образования. Каждому в занятиях искусством дается возможность проявить свою уникальность, осознать свою личностную неповторимость.

Поскольку для аутичного мышления характерна фиксация на определенном виде деятельности, именно этот фактор следует брать за основу диагностики общих и специальных способностей ребенка и, как следствие, для его мотивации к занятиям тем или иным видом творческой деятельности. Способности человека, как общие, так и специальные, формируются в процессе деятельности и обладают широкими компенсирующими возможностями. Что касается художественной одаренности, то она напрямую связана со способностью общения.

Результаты. Особенно перспективным для детей, в том числе страдающих РАС, является совместное художественное творчество. Искусство музыки и театра имманентно предполагает коллективное действие. В совместном творчестве отходят на задний план амбициозные моменты, что чрезвычайно важно при реализации идеи инклюзивного обучения. В совместной художественной деятельности формируются как художественные, интеллектуальные навыки, так и умение общаться с окружающими людьми, то есть реализуется социальный аспект.

В сфере занятий музыкальным и театральным искусством в этом плане накоплен богатый практический опыт. Достаточно вспомнить, насколько эффективной в области коррекционной педагогики второй половины XX в. оказалась система музыкального воспитания К. Орфа, основанная на развитии творческой фантазии детей

в условиях коллективных занятий и творческих игр. В созданном Орфом институте в Зальцбурге успешно реализовывались на практике методы инклюзии.

Впоследствии идеи, предложенные и разработанные Орфом и его последователями, оказали благотворное влияние на формирование инновационной музыкальной педагогики в целом. Под влиянием Орфа Т. Юдовина-Гальперина (Ленинград – Санкт-Петербург) разработала и реализовала коррекционную систему музыкально-игровых занятий с отстающими в развитии детьми раннего дошкольного возраста. Уже в 1980-е гг. она использовала в своей работе метод инклюзии [14]. В групповых занятиях, протекавших в форме увлекательных музыкальных игр, принимали участие как здоровые дети, так и дети с различными видами отклонений, включая РАС. Успехи в преодолении разного рода затруднений, в том числе психологического барьера, были очевидными.

Сегодня в этом направлении работают сообщества педагогов-универсалов, разработаны и успешно реализуются инновационные инклюзивные программы на базе учреждений дополнительного образования. Так, опытом внедрения в образовательный процесс моментов инклюзии делятся участники программы «Доступная среда». Предложенные в рамках занятий вокалом методики развития певческого дыхания в равной мере подходят как особым детям, так и детям без особенностей здоровья. «Гибкая система анализа и оценки достижений... упор на сильные стороны ученика с ОВЗ, постепенное введение его в круг детей без проблем со здоровьем... На основе этого складывается в итоге новая программа» [15, с. 229]. Интересен также проект «Музыка для всех», реализованный педагогами и студентами Псковского колледжа искусств совместно с воспитанниками интеграционных мастерских для инвалидов» [16].

Обнадеживающие перспективы открывает в области инклюзивного образования искусство театра. В современной театральной сфере заслуженной известностью пользуется опыт режиссера и руководителя социально-просветительских проектов АБДТ им. Г.А. Товстоногова Б. Павловича. Он привлекал к участию в актерской деятельности людей, страдающих различными отклонениями, включая РАС. Подобный путь предполагает инклюзию – активное вовлечение зрителей в творческий процесс. По убеждению мастера, детская театральная педагогика держится на «трех китах»: подготовительное обсуждение – пробуждение творческого инстинкта игры, авторства – непосредственно сама игра на сцене, в которой человек начинает осознавать диапазон собственных возможностей в искусстве и в жизни.

По названному пути сегодня следует немало профессионалов-энтузиастов. В Московском театре на Малой Бронной идет спектакль «Особые люди» (постановка С. Голомазова), посвященный историям семей с детьми-аутистами и взаимоотношениям в них представителей разных поколений. В Петербургском театре на Литейном с успехом идет спектакль «Наш Балаганчик», в котором играют «особые» дети-актеры из реабилитационного центра «Городок Незнайки». Привлекают внимание усилия педагогов коллектива «Странствующий голос» [17] также реализующих инклюзию в области включения детей с ОВЗ в креативную сценическую практику. С 2009 г. в Пскове успешно реализуется проект «Другой театр», в котором участниками актерского тренинга наряду с профессионалами становятся подростки и юноши с особенностями развития. Интересные результаты достигаются благодаря внедрению в театральную постановочный процесс музыкально-компьютерных технологий.

Разумеется, театральный опыт не ограничивается лишь работой с детьми-аутистами. Бурная дискуссия в СМИ развернулась по поводу спектакля «Колино сочинение» (по книге Н. Голышева «Мой сын-даун»), основанного на стихах одаренного мальчика, страдающего этим недугом. Успешно функционирует в Нижнем Новгороде театр «Пиано», в постановках которого заняты дети из интерната для глухонемых, исключительно ярко и неординарно реализующие себя в области музыкальной пантомимы.

На фестивале «Арлекин» великолепно продемонстрировали богатейшие возможности инклюзии слепые артисты. В представленном ими спектакле «Майская ночь» для зрителей, в том числе зрячих, задействованы все органы чувственного восприятия, включая обоняние. «Артисты передвигались по сцене в креслах на колесиках. Зрячим зрителям также было предложено надеть на глаза черные повязки. Во время обсуждения спектакля один зрячий семилетний зритель сказал: «Я смотрел много спектаклей, но не видел. А сегодня я не смотрел, но видел» [18]. Это удивительное высказывание ребенка свидетельствует о том, что театр действительно способен обеспечить общение разных по возможностям людей.

Выводы. Практика показывает, что в дополнительном образовании системность выражена значительно меньше, чем в общем образовании, что выражается в разрозненности усилий участников педагогического процесса. Это снижает эффективность системы дополнительного образования в области искусства. В связи с этим нам представляется целесообразным и реально доступным на настоящем этапе создание специальных инклюзивных центров дополнительного образо-

вания, в работе которых могут сосредоточить свои усилия представители разных специальностей.

Чрезвычайно многое в процессе создания подобного инклюзивного центра будет зависеть от профессионализма его организаторов на административно-управленческом уровне. Межпредметные связи в художественных коллективах могут быть достаточно сильны, ибо предполагается, что все без исключения преподаватели имеют достаточную осведомленность в своей профессии. По роду деятельности педагоги напрямую зависят друг от друга, и, следовательно, формирование педагогической позиции коллектива происходит на основании совместно принятых решений. Инклюзивный центр художественного воспитания

осуществляет «полифункциональную социальную деятельность. Исходя из этого, строится система управления, компонентами которой выступают социальный заказ, цели, задачи, функции, области и виды деятельности, виды структур, субъекты и уровень управления, ресурсы, технологии.

Руководство подобным экспериментальным центром в соответствии с законодательством Российской Федерации на принципах единоначалия и самоуправления предполагает основательное научное осмысление. Решающим фактором становится умение его руководителей принимать смелые, нестандартные решения с учетом индивидуальной ситуации и психологической готовности коллектива к социальным трансформациям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кантор В. З., Проект Ю. Л. Инклюзивное высшее образование: социально-психологическое благополучие студентов // Образование и наука. 2019. Т. 21, №2. С. 51–73.
2. Лавров П. Л. Философия и социология: избр. произведения. В 2 т. Т. 2. Москва: Мысль, 1965. 703 с.
3. Гуторов В. А. О некоторых тенденциях интерпретации концепции прогресса в современной социальной теории // Вопросы философии. 2017. № 12. С. 32–43.
4. Кантор В. З. О подготовке педагога для инклюзивного образования // Вестник Герценовского университета. 2010. №6. С. 29–31.
5. Цели в области устойчивого развития // Сайт Организации объединенных наций. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/sustainable-development-goals> (дата обращения: 10.06.2020).
6. Алехина С. В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21, №1. С. 136–145.
7. Выступление Президента России // Первый канал. Фрагмент прямой линии от 14.04.2016 по вопросу детей с аутизмом. URL: <https://www.1tv.ru/shows/vystupleniya-prezidenta-rossii/ryamaya-liniya-2016/vladimir-putin-o-11-ryamaya-liniya-prezidenta-2016> (дата обращения: 20.10.2021).
8. Трофимова И. Б. Анализ эффективности современной модели инклюзивного образования // Актуальные проблемы развития российской экономики и управления: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. от 22 дек. 2020 г. Москва; Берлин, 2021. С. 248–253.
9. Число детей-аутистов будет расти // URA.ru: информ. агентство. URL: <https://ura.news/articles/1036277854> (дата обращения 20.10.2021).
10. Петербургские психиатры поставили свой «диагноз» реабилитационному центру для аутистов // Доктор Питер. URL: <http://doctorpiter.ru/articles/8137> (дата обращения 20.10.2021).
11. Темпл Грандин: как женщина-аутист стала профессором // Vestnik.az. URL: <https://www.vestnik.az/news/interesting/166620.html> (дата обращения: 20.10.2021).
12. Талантливые художники-аутисты: жизнь на холсте // Мир идей. URL: https://miridei.com/interesnye-idei/trogatelnye-istorii/hudozhnikiautisty_zhizn_na_holste/ (дата обращения 21.10.2021).
13. Как система убивает дополнительное образование // Мел. Блог. URL: https://mel.fm/luchsheye-namele/3961450-newblogs126?utm_referrer=https%3A%2F%2Fzen.yandex.com (дата обращения: 21.10.2021).
14. Гун В. Книга Т. Юдовиновой-Гальпериной «За роялем без слез, или я – детский педагог» // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. 2015. №1. С. 67–70.
15. Борер Е. Организация инклюзивного образования в классе вокала в учреждениях дополнительного образования в рамках программы «Доступная среда» // Современное музыкальное образование – 2017: материалы XVI Междунар. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, 2018. С. 229.
16. Галковская И. Инклюзивное музыкальное образование в Пскове: из опыта совместных занятий студентов колледжа искусств и воспитанников интеграционных мастерских для инвалидов // Современное музыкальное образование – 2017: материалы XVI Междунар. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, 2018. С. 237–239.
17. Ткаченко М. Особенности педагогической работы связанной с концертной деятельностью одаренных детей, имеющих особые образовательные потребности // Современное музыкальное образование – 2017: материалы XVI Междунар. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, 2018. С. 254.
18. Ерома М. В. Роль театрального фестиваля в современном детском образовании (проблемы и перспективы) // Научное мнение. 2017. №5. С. 99–103.

REFERENCES

1. Kantor V.Z., Proect Y.L. Inclusive higher education: socio-psychological well-being of students. *Education and science*, 2019, vol. 21, no. 2, pp. 51–73. (In Russ.)
2. Lavrov P.L. *Philosophy and sociology: selected works*. In 2 vols. Vol. 2. Moscow, Mysl', 1965, 703 p. (In Russ.)
3. Gutorov V.A. On some trends in the interpretation of the concept of progress in modern social theory. *Questions of philosophy*, 2017, no. 12, pp. 32–43. (In Russ.)
4. Kantor V.Z. On teacher training for inclusive education. *Bulletin of Herzen University*, 2010, no. 6, pp. 29–31. (In Russ.)
5. Sustainable development goals. *United Nations website*. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/sustainable-development-goals> (accessed 10.06.2020). (In Russ.)
6. Alekhina S. V. Inclusive Education: from policy to practice. *Psychological science and education*, 2016, vol. 21, no. 1, pp. 136–145. (In Russ.)
7. Speech of the President of Russia. *First Channel. Fragment of the direct line from 14.04.2016 on the issue of children with autism*. URL: <https://www.1tv.ru/shows/vystupleniya-prezidenta-rossii/pryamaya-liniya-2016/vladimir-putin-o-11-pryamaya-liniya-prezidenta-2016> (accessed 20.10.2021). (In Russ.)
8. Trofimova I. B. Analysis of the effectiveness of the modern model of inclusive education. *Actual problems of development of Russian economy and management: proc. of III All-Russ. sci.-pract. conf. (December 22, 2020)*. Moscow, Berlin, 2021, pp. 248–253. (In Russ.)
9. The number of autistic children will grow. *URA.ru: inform. agency*. URL: <https://ura.news/articles/1036277854> (accessed 20.10.2021). (In Russ.)
10. Petersburg psychiatrists gave their «diagnosis» to a rehabilitation centre for autistic children. *Doctor Peter*. URL: <http://doctorpiter.ru/articles/8137> (accessed 20.10.2021). (In Russ.)
11. Temple Grandin: how an autistic woman became a professor. *Vestnik.az*. URL: <https://www.vestnik.az/news/interesting/166620.html>. (accessed 20.10.2021). (In Russ.)
12. Autistic talented artists: life on canvas. *Chalk. Blog*. URL: https://miridei.com/interesnye-idei/trogatelnye-istorii/hudozhnika-autisty_zhizn_na_holste/ © miridei.com (accessed 21.10.2021). (In Russ.)
13. How the system is killing complementary education. *Chalk. Blog*. URL: https://mel.fm/luchsheye-na-mele/3961450-new-blogs126?utm_referrer=https%3A%2F%2Fzen.yandex.com (accessed 21.10.2021). (In Russ.)
14. Gun V. Book by T. Yudovina-Galperina «At the piano without tears, or I am a children's teacher». *Actual problems of higher music education*, 2015, no. 1, pp. 67–70. (In Russ.)
15. Borer E. Organization of inclusive education in vocal classes in institutions of additional education within the program «Accessible environment». *Modern music education – 2017: proc. of XVI Intern. sci.-pract. conf.* Saint Petersburg, 2018, p. 229. (In Russ.)
16. Galkovskaya I. Inclusive music education in Pskov: from the experience of joint classes of students of art college and pupils of integration workshops for people with disabilities. *Modern music education – 2017: proc. of XVI Intern. sci.-pract. conf.* Saint Petersburg, 2018, pp. 237–239. (In Russ.)
17. Tkachenko M. Peculiarities of pedagogical work related to concert activities of gifted children with special educational needs. *Modern music education – 2017: proc. of XVI Intern. sci.-pract. conf.* Saint Petersburg, 2018, p. 254. (In Russ.)
18. Eroma M. V. The role of theatre festival in modern children's education (problems and prospects). *Scientific opinion*, 2017, no. 5, pp. 99–103. (In Russ.)

Информация об авторах

Смирнова Марина Владимировна – доктор искусствоведения, профессор кафедры общего курса и методики преподавания фортепиано, Санкт-Петербургская консерватория им. Н. А. Римского-Корсакова (Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, Театральная площадь, д. 3 литера А, e-mail: 79213550630@yandex.ru).

Ерома Марина Владимировна – аспирант кафедры теории и истории педагогики, Институт педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48, e-mail: bashka-90@mail.ru).

Трофимова Ирина Борисовна – аспирант кафедры экономической теории и экономического образования, Институт экономики и управления, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48, e-mail: trial_spb84@mail.ru).

Зинченко Мария Владимировна – магистрант кафедры экономической теории и экономического образования, Институт экономики и управления, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48, e-mail: zinchenkomary@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 10.11.2021

После доработки 25.04.2022

Принята к публикации 15.06.2022

Information about the authors

Marina V. Smirnova – Doctor of Art History, Professor of the Department of General Course and Methods of Teaching Piano, St. Petersburg Conservatory named after N.A. Rimsky-Korsakov (3A, Theater Square, St. Petersburg, Russian Federation, e-mail: 79213550630@yandex.ru).

Marina V. Yeroma – Postgraduate Student of the Department of Theory and History of Pedagogy, Institute of Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moyka Embankment, St. Petersburg, Russian Federation, e-mail: bashka-90@mail.ru).

Irina B. Trofimova – Postgraduate Student of the Department of Economic Theory and Economic Education, Institute of Economics and Management, Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moyka Embankment, St. Petersburg, Russian Federation, e-mail: trial_spb84@mail.ru).

Maria V. Zinchenko – Postgraduate Student of the Department of Economic Theory and Economic Education, Institute of Economics and Management, Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moyka Embankment, St. Petersburg, Russian Federation, e-mail: zinchenkomary@yandex.ru).

The paper was submitted 10.11.2021

Received after reworking 25.04.2022

Accepted for publication 15.06.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-7

УДК 37.015.4, 37.017.4

Оригинальная научная статья

Социальный капитал как фактор развития гражданской активности учащейся молодежи

М. В. Жарова

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Российская Федерация

e-mail: garova-m@mail.ru

Аннотация. *Введение.* В современных условиях становления гражданского общества и правового государства внимание общественности приковано к современной молодежи, от гражданской активности которой во многом зависит, насколько будут реализованы поставленные перед обществом и государством задачи. *Постановка задачи.* Будущее России определяется ценностными ориентирами, которые складываются сегодня в сообществах тинейджеров и студентов. В связи с этим представляется актуальной задача формирования концептуальных представлений о процессах становления гражданской активности молодежи. Целью представленного исследования является анализ социального капитала личности как фактора влияния на гражданскую активность молодежи, обучающейся как в школе, так и в вузе, в том числе являющейся представителями Российского движения школьников. *Методика и методология исследования.* В работе проводится теоретический системно-содержательный анализ таких переменных, формирующих социальный капитал, как ценностные установки молодежи, уровень доверия различным агентам влияния и сила связи с ними. *Результаты.* Проведенный корреляционный анализ подтвердил предположение о существовании взаимосвязи между указанными переменными и объектом исследования. Показано, что современная молодежь сосредоточена на решении собственных проблем, сконцентрирована на «ближнем круге», не склонна доверять людям в целом, испытывает дефицит солидаристических ценностей, концентрируясь на индивидуалистических интересах, что препятствует проявлению их гражданской активности. Исключение составляют представители Российского движения школьников, обладающие повышенным уровнем доверия государству, патриотическими идеалами и готовностью к взаимодействию с общественными организациями, они склонны к проявлению гражданской ответственности и социальной активности. *Выводы.* Необходимо создавать механизмы включения молодежи в различные сообщества по решению общественно-значимых вопросов, усиливать солидаристские ценности, а также формировать единую систему ценностей в молодежной среде, в которой значимое место занимали бы не только общечеловеческие ценности, но и патриотизм.

Ключевые слова: социальный капитал, гражданская активность молодежи, доверие, ценности, направления связей, РДШ (российское движение школьников)

Благодарность. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и ЭИСИ в рамках научного проекта № 21-011-33033.

Для цитирования: Жарова М. В. Социальный капитал как фактор развития гражданской активности учащейся молодежи // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №2. С. 240–252. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-7>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-7

Full Article

Social capital as a factor in the development of civic engagement of students

Zharova, M. V.

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint-Petersburg, Russian Federation

e-mail: garova-m@mail.ru

Abstract. Introduction. In modern conditions of becoming of a civil society and the constitutional state the public attention is concentrated on modern youth whose civic activity affects how the tasks set for society and the state will be implemented. *Purpose setting.* The future of Russia is largely determined by the values that are emerging today in the communities of schoolchildren and students. In this regard, the objective of forming conceptual representations about the processes of formation of civic engagement of young people becomes to be relevant. The purpose of this study is to analyze the social capital of the individual as a factor influencing the civic activity of young people studying both at school and at university, including those who are representatives of the Russian movement of schoolchildren. *Methodology and methods of the study.* The paper provides a theoretical systematic and meaningful analysis of such variables that form social capital as the value attitudes of young people, the level of trust in various agents of influence and the strength of communication with them. *Results.* The conducted correlation analysis confirmed the hypothesis that exists a relationship between these variables and the object of study. It is shown that modern youth is largely focused on solving their own problems, focused on the "inner circle", is not inclined to trust people in general, lacks solidarity values, concentrating on individualistic interests, and this significantly hinders their inclusion in the manifestation of civic activity. The exception is the representatives of the Russian movement of schoolchildren, who have a high level of trust in the state, patriotic ideals and willingness to interact with public organizations, they are prone to civic responsibility and social activity. *Conclusion.* It is necessary to create mechanisms for the inclusion of young people in various communities to solve socially significant issues, to strengthen the values of solidarity, as well as to form a unified value system in the youth environment, in which not only universal values, but also patriotism would occupy a significant place.

Keywords: social capital, civic engagement of youth, trust, values, directions of connections, Russian Movement of Schoolchildren

Acknowledgements. The study was carried out with the financial support of RFBR 21-011-33 033

Citation: Zharova, M. V. [Social capital as a factor in the development of civic engagement of students]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 1, pp. 240–252. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-7>

Введение. В современных условиях становления гражданского общества и правового государства внимание общественности приковано к современной молодежи, от гражданской активности которой во многом зависит, насколько будут реализованы поставленные перед обществом и государством задачи. Подростающее поколение может стать основой инновационного развития России, но только при условии его активного позитивного участия в судьбе государства, направленного на реализацию социально значимых проектов, на совершение дел, затрагивающих жизненно важные для общества интересы и потребности. В связи с этим представляется актуальной задача формирования концептуальных представлений о процессах становления гражданской активности молодежи.

Под гражданской активностью мы будем понимать такую форму социальной активности, которая выражается в равнодушии молодого человека к проблемам общества, способности и желании проявлять собственную гражданскую позицию, отстаивать личные и групповые интересы и права, но самое главное – в осознании личной ответственности за благополучие государства. Важно создать условия, способствующие воспитанию и формированию подобного отношения личности к социуму. На наш взгляд, одним из значимых факторов для этого является качество социального капитала сообществ,

в которых происходит становление гражданина страны, к ним относятся школьные коллективы, семья, общественные объединения.

Социальный капитал является сложным многоаспектным понятием, синтезирующим в себе предметные области различных дисциплин: экономики, социологии, философии, этики, психологии, педагогики, статистики, политологии, права и других [1, с. 381; 2, с. 230; 3, с. 467]. Представляется важным проведение междисциплинарных исследований в этой области, направленных на выявление и обоснование механизмов влияния социального капитала сообществ на становление гражданского общества. Предлагаемое исследование, которое было проведено в рамках проекта РФФИ 21-011-33 033, призвано проверить гипотезу о прямой зависимости гражданской активности молодых людей от качества их социального капитала, интернирующегося из качества социальных капиталов сообществ, к которым причастен человек.

Постановка задачи. Феномен социального капитала, появившийся в середине прошлого века, на сегодняшний момент является достаточно исследованным. Основой социального капитала являются люди как обладатели ряда ресурсов, состоящих в свою очередь из собственного потенциала личностей (экономического, политического, культурного и т. д.) и сети связей, в которые они включены [4, с. 33; 5, с. 175]. Следует отметить, что социальные связи тогда становятся ча-

стью социального капитала, когда они помогают личности или обществу достичь желаемой цели [6, с. 68–87; 7, с. 2–3; 8, с. 243]. Социальный капитал общества складывается из социальных капиталов его участников [9, с. 30; 10, с. 326].

Рассматривая сеть связей между людьми, можно выделить два их типа: «сильные» (bonding), которые возникают в семье и между близкими друзьями, и «слабые» (bridging) – между знакомыми, представителями сообществ [11, с. 28; 12, с. 22]. Слабые связи («мосты») объединяют представителей из разных социальных кругов и дают возможность транслировать ресурсы, аккумулированные в узком кругу за счет «сильных» связей, в частности ресурсы личного капитала могут стать общественными и быть реализованными в различных формах гражданской активности.

Ф. Фукуяма подчеркивал, что социальный капитал сообщества возникает как результат наличия доверия между его членами [13, с. 28; 14, с. 53]. Оно обеспечивает усиление связанности и сплоченности между его представителями, способствует формированию у них чувств самосознания и приверженности [15, с. 6; 16, с. 67].

Таким образом, социальный капитал можно рассматривать как «осознанное превращение социальных сетей в ресурс достижения цели как отдельной личностью, так и обществом в целом» [17, с. 33]. В рамках нашего исследования гражданская активизация молодежи выступает в качестве выгоды, которую может получить общество,

мобилизуя личностный и групповой социальный капитал своих агентов.

Цель исследования – анализ социального капитала личности как фактора влияния на гражданскую активность учащейся молодежи. Идею о том, что «гражданское участие является экстерналией социального капитала» высказывал ряд авторов (см., напр.: [18, с. 37–54; 19, с. 117–124]), но при этом никто не проводил оценку этого феномена для разных групп учащейся молодежи. Исследование направлено на выявление корреляционных связей между параметрами социального капитала (доверием, силой и количеством связей, приверженностью социальным нормам) молодых людей, обучающихся как в школе, так и в вузе, в том числе являющихся представителями Российского движения школьников (РДШ), с параметрами, характеризующими их гражданскую активность. Частной задачей стало выявление потенциала конвертации социального капитала личности и сообществ в процессы становления гражданского общества.

Методика и методология исследования. Исследование влияния социального капитала на гражданскую активность молодежи проводилось с помощью опроса по специально разработанной анкете, включающей несколько блоков. Первые три из них были направлены на оценку сформированности трех базовых компонент социального капитала (рис. 1): уровня доверия, характеристик связей, ценностных представлений.

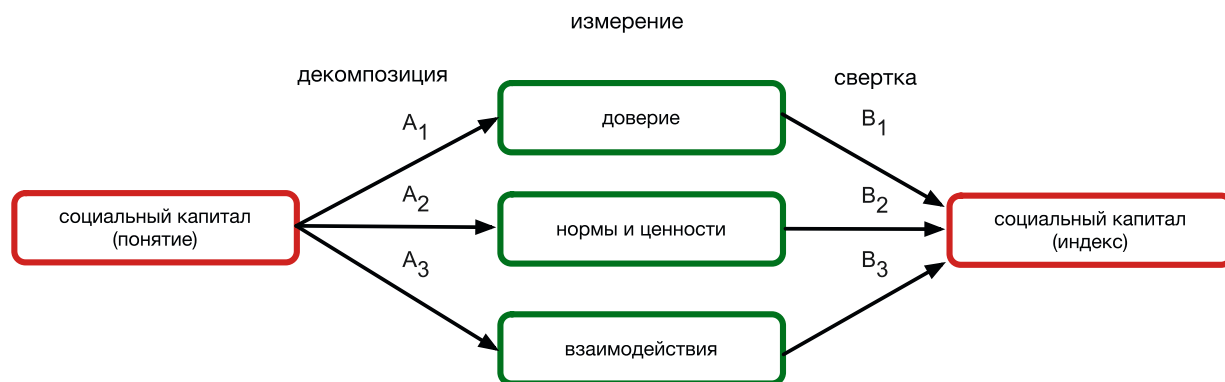


Рис. 1. Модель социального капитала
Fig. 1. Social capital model

Еще один блок посвящен оценке уровня гражданской активности.

Анкетирование было проведено среди трех групп представителей молодежи и подрастающего поколения. Первая группа – школьники общеобразовательных школ города Санкт-Петербурга 8–11 классов (всего в анкетировании приняли участие 304 человека из шести образовательных

организаций (ОО)); вторая группа – школьники, являющиеся представителями РДШ в Санкт-Петербурге и Ленинградской области (в анкетировании приняли участие 197 человек); третья группа – студенты вузов России (в анкетировании приняли участие 607 человек из 12 вузов страны).

Идея выбора таких групп респондентов связана с необходимостью определить, существуют ли

значимые изменения в сфере гражданской активности при взрослении и переходе из школьного возраста в студенческий. Исследование среди представителей РДШ позволяло сравнить, насколько отличаются по своему мироощущению и активности школьники, не имеющие принадлежности к какой-либо общественной организации, от непосредственных участников РДШ, которые предположительно обладают повышенной гражданской активностью.

Результаты. *Оценка уровня доверия.* Интересны результаты ответов респондентов, посвященных оценке их степени доверия семье, друзьям, школе, государству. Респондентам было предложено оценить, насколько они доверяют в образовательном учреждении своему классному руководителю или куратору, одноклассникам/одногоруппникам, а со стороны государства – президенту, правоохранительным органам и правительству.

В этом ряде вопросов были выделены общие закономерности в распределении голосов респондентов. Так, у всех наблюдается одинаковый профиль ответов при оценке доверия предлагаемым субъектам. Наибольшую степень доверия респонденты испытывают по отношению к семье (47,7% школьников «всегда» доверяют семье; представители РДШ – 44,7%, студенты – 47,7%), во вторую очередь близким друзьям (школьники «всегда» доверяют – 61,6%, представители РДШ – 55,8%, студенты – 62,6%). С позиции доверия образовательной организации голоса респондентов также распределяются одинаковым образом: на первом месте по степени доверия располагается классный руководитель или куратор группы, на втором непосредственно ОО и лишь третью позицию занимают одноклассники/одногоруппники. В государственной сфере большую степень доверия молодежь испытывают к президенту, во вторую очередь – правоохранительным органам, а потом уже правительству.

Среди всех групп респондентов максимальный уровень доверия к семье проявляют студенты. При этом представители РДШ доверяют семье и друзьям меньше всего, тогда как среди студентов и школьников доли «всегда» доверяющих друзьям практически одинаковые. Доверие к образовательной организации и ее субъектам, таким как классный руководитель/куратор или одноклассники, разные группы респондентов проявляют по-разному. В целом уровень доверия ОО в сравнении с доверием семье и друзьям существенно ниже у всех групп респондентов. Однако школьники склонны больше доверять классному руководителю («всегда» доверяют 33,9%), чем студенты куратору группы («всегда» доверяют – 32%), при этом студенты больше доверяют образовательной организации («всегда» доверя-

ют вузу 25,75%) и однокурсникам (14,5%), тогда как среди школьников «всегда» доверяют школе только 16,8%, а одноклассникам – 9,5%. Представители РДШ доверяют школе так же, как и обычные школьники (16,8%), при этом они в меньшей степени склонны доверять классному руководителю – 27,9%, зато уровень доверия одноклассникам выше – 10,2%. Если посмотреть в совокупности ответы «всегда» и «часто», то для всех групп респондентов они достигают 80% только при оценке доверия семье и друзьям, когда вопросы касаются ОО и классного руководителя (куратора), процент ответов колеблется в диапазоне от 60% (студенты) до 40% (школьники).

Уровень доверия по отношению к государству у студентов ниже («всегда» доверяют президенту 17,8%, правоохранительным органам – 14,5%, правительству – 13,2%), чем у школьников («всегда» доверяют президенту 26,3%, правоохранительным органам – 15,1%, правительству – 13,5%). При этом сумма ответов «всегда» и «часто» как для студентов, так и для школьников ниже 50%. Исключение составляют представители РДШ, которые доверяют государству больше всех («всегда» доверяют президенту 29,4%, правоохранительным органам – 17,35%, правительству – 15,2%; «часто» доверяют президенту 22,8%, правоохранительным органам – 31%, правительству – 21,8%), а совокупный процент доверия президенту выше 50%.

В целом уровень доверия респондентов к окружающим людям нельзя назвать высоким. Склонны доверять большинству людей только около 20% респондентов в каждой группе. Сложно выделить ту группу респондентов, которая больше остальных доверяет окружающим. Так, среди школьников доверяют людям только 24,7%, что только на 0,5% больше, чем процент доверяющих людям студентов (24,2%). При этом среди школьников наблюдается самая большая доля ответивших, что редко доверяют окружающим (31,3%), что на 7,9% больше аналогичных ответов студентов.

Интересно отметить, что среди представителей РДШ наименьший процент ответов – «всегда» или «часто доверяю большинству людей». Именно среди них наблюдается самая большая группа сомневающих в определении уровня своего доверия, а процент недоверяющих окружающим среди представителей РДШ сопоставим с процентом недоверяющих среди студентов.

Таким образом, можно утверждать, что уровень доверия респондентов к ближнему кругу, куда входит семья и друзья, значительно выше, чем к образовательным организациям или государству. В целом по отношению к обществу высокий уровень доверия проявляет только 1/5 от всего числа респондентов.

Оценка радиуса круга связей. Для оценки радиуса круга связей, возникающих вокруг респондентов было предложено ответить на вопросы:

- если Вам потребуется помощь, и Вы обратитесь к своим друзьям и знакомым, сколько человек откликнуться и помогут?
- как много друзей и знакомых обращаются к Вам за помощью?

Анализ результатов показывает, что профили

ответов для всех групп респондентов практически одинаковые. Разброс ответов школьников, представителей РДШ и студентов по всем предложенным позициям не превышает 4–5%, что позволяет утверждать, что между этими группами участников исследования нет существенных отличий в размере и плотности связей с окружающими их агентами (рис. 2–4). Для основной массы (60–70%) респондентов (в каждой из групп) радиус общения колеблется от 3 до 6 человек.

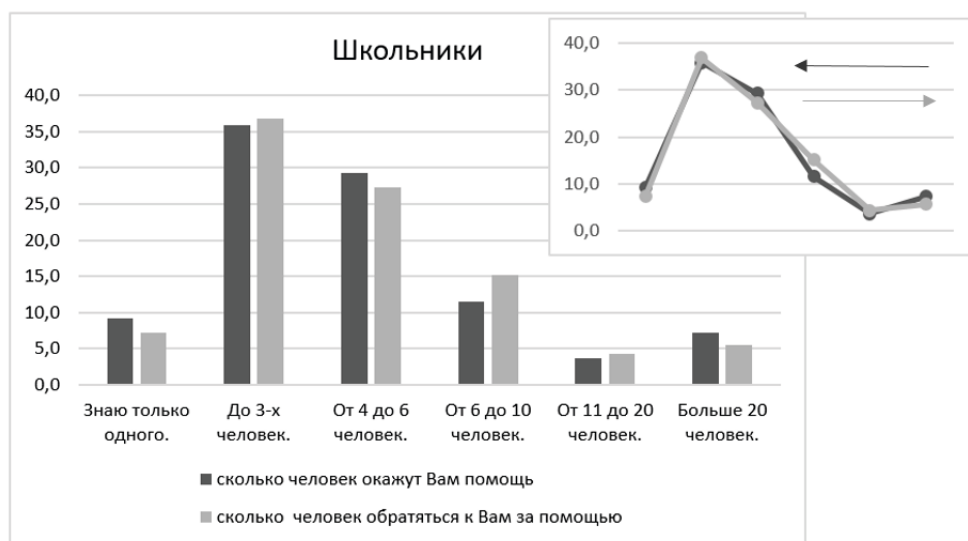


Рис. 2. Данные ответов школьников о радиусе круга связей
Fig. 2. Data of schoolchildren's responses about the radius of the circle of connections

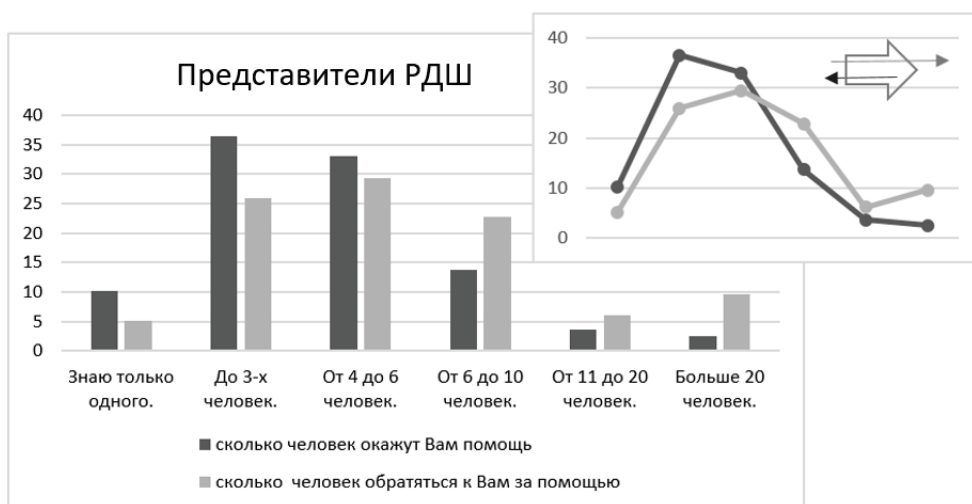


Рис. 3. Данные ответов представителей РДШ о радиусе круга связей
Fig. 3. Data from the responses of the representatives of the RMS about the radius of the circle of connections

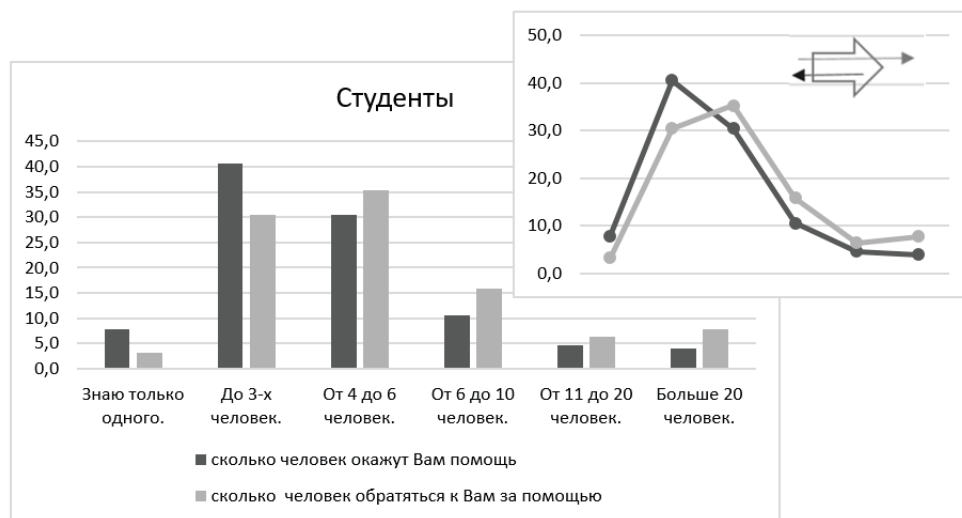


Рис. 4. Данные ответов студентов о радиусе круга связей
Fig. 4. Data from students' responses about the radius of the circle of connections

При этом выявляется смещение профиля ответов, характеризующих готовность оказывать помощь студентами и представителями РДШ, в сторону увеличения количества агентов, которые могут обратиться к ним за помощью. Таким образом, можно сказать, что круг людей, которым

представители РДШ и студенты готовы оказать помощь, больше, чем круг тех, кто им готов оказать помощь (рис. 5). То есть их вектор личностной направленности смещен в сторону внешней среды, а круг внешних контактов обладает более длинным радиусом от 4 до 10 человек.

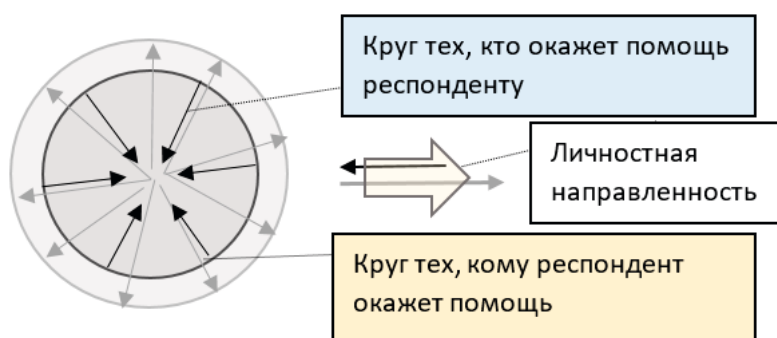


Рис. 5. Соотношение кругов связей респондентов
Fig. 5. The ratio of circles of connections of respondents

Скорее всего, в круг тех, кто готов оказать помощь респондентам, входят друзья и представители семьи. Такой вывод можно сделать исходя из ответов на вопросы о тех, к кому респонденты обращаются за помощью. 60–70% представителей всех групп респондентов обращаются за помощью к друзьям и семье. При этом студенты в равной степени обращаются за помощью и к тем и другим. Школьники в меньшей степени обращаются к друзьям и родным в отличие от студентов. Однако представители РДШ заметно чаще обращаются за помощью к друзьям и в меньшей степени к семье (друзьям – 71,6%, семье – 59,4%)

в отличие от других респондентов. Это предположение подтверждают и данные о степени доверия респондентов как семье, так и друзьям (процент доверия к ним максимален по сравнению со степенью доверия к другим акторам).

Оценка ценностных ориентиров респондентов. Респондентам было предложено оценить, насколько для них важны такие ценности, как семья, друзья, учеба, Родина и др.

У школьников и студентов рейтинг этих ценностей одинаков, при этом приоритеты представителей РДШ несколько отличаются и выглядят следующим образом (табл. 1).

Таблица 1. Рейтинг ценностных позиций для трех групп респондентов
Table 1. Rating of value positions for three groups of respondents

Группы респондентов (% ответивших «очень важно»)					
Студенты		Школьники		Представители РДШ	
1. Семья	79,9	1. Семья	75	1. Семья	76,1
2. Свободное время	63,6	2. Свободное время	64,8	2. Друзья	53,8
3. Друзья	58,5	3. Друзья	59,5	3. Работа	48,7
4. Работа	42,3	4. Работа	41,1	4. Свободное время	46,7
5. Учеба	33,1	5. Учеба	33,6	5. Быть полезным для других	46,2
6. Быть полезным для других	37,7	6. Быть полезным для других	30,9	6. Учеба	45,7
7. Любовь к Родине	24,2	7. Любовь к Родине	18,4	7. Любовь к Родине	31,5
8. Религия	14	8. Религия	7,6	8. Религия	10,2
9. Политика	8,2	9. Политика	5,9	9. Политика	7,1

Все ценностные позиции можно разделить на четыре категории. Абсолютное первенство среди всех занимает «семья» с более чем 70% голосов от всех респондентов в сторону максимальной важности этого компонента. Вторая категория – это позиции, имеющие от 50 до 70% голосов о их важности. В нее вошли «свободное время» и «друзья» у студентов и школьников. У представителей РДШ ко второй категории относятся «друзья» и «работа», что говорит о большей степени ответственности этих респондентов и их готовности думать о деле и близких, чем тратить свое время на себя, чего нельзя сказать о студентах и обычных школьниках.

Третья категория ценностных элементов получила от 30 до 50% голосов о высокой их важности, при этом, если учитывать позиции «скорее важно», за важность позиций этой категории в целом голосует более 50% респондентов всех групп. У студентов и школьников в эту категорию вошли «работа», «учеба», «быть полезным для других», у представителей РДШ – «свободное время», «быть полезным для других», «учеба».

К четвертой категории отнесены ценности, важность которых была отмечена менее чем 30% респондентами. Во всех группах респондентов в эту категорию попали «любовь к Родине», «религия», «политика». Но даже с учетом ответов «скорее важно» практически все они не набирали

более 50% голосов во всех группах респондентов. Исключение составила позиция «любовь к Родине», за которую с учетом ответов «скорее важно» проголосовало 51,7% студентов и 58,9% представителей РДШ, при этом ответ «очень важно» среди последних выбрало более 30%, что на 7,3% больше, чем голосов студентов, и на 13,1% больше голосов школьников. Это показывает, что представители РДШ в большей степени, чем все остальные, проявляют патриотизм и готовы что-либо делать для своей Родины и это в полной мере отвечает деятельности самого РДШ.

Таким образом, лидирующие позиции среди ценностных установок всех респондентов занимают семья, друзья и возможность иметь свободное время для решения личных вопросов. Менее важными оказываются работа, учеба и мероприятия, в которых респондент может почувствовать свою значимость для общества. С сожалением можно констатировать, что патриотические ценности не занимают значимого места среди ценностных установок респондентов.

Оценка гражданской активности. Представители РДШ подтвердили, что во всех формах гражданской активности участвуют в основном в рамках проектов РДШ. Остальные респонденты (школьники и студенты) отмечают, что чаще всего не участвуют ни в каких формах гражданской активности (школьники – 23,5%, студенты –

24,5%), а если участвуют, то делают это по собственной инициативе (школьники – 19,3%, студенты – 28,1%) или вместе с друзьями (школьники – 16,9%, студенты – 18,2%). На третьем месте среди тех, с кем вместе школьники участвуют в формах гражданской активности, являются классные руководители (15,3%), для студентов это студенческие объединения (16,7%). Следует отметить, что только 8% школьников ответили, что участвуют в различных формах гражданской активности по инициативе РДШ, что говорит о крайне малой доле их вовлечения в деятельность движения. Из всех «агентов влияния» родители и учителя делят последнее место

в рейтинге школьников и представителей РДШ. При этом 9,5% школьников участвуют в различных формах активности с родителями, а с учителями это делают 7,6%, тогда как представители РДШ в этой деятельности чаще взаимодействуют с учителями (7,1%), чем с родителями (5,1%). По ответам студентов можно судить, что кураторы групп вовлечены в подобную деятельность еще реже, чем простые преподаватели, но те и другие это делают крайне редко (с кураторами участвуют 2,4% студентов, с преподавателями – 2,8%) (рис. 6).

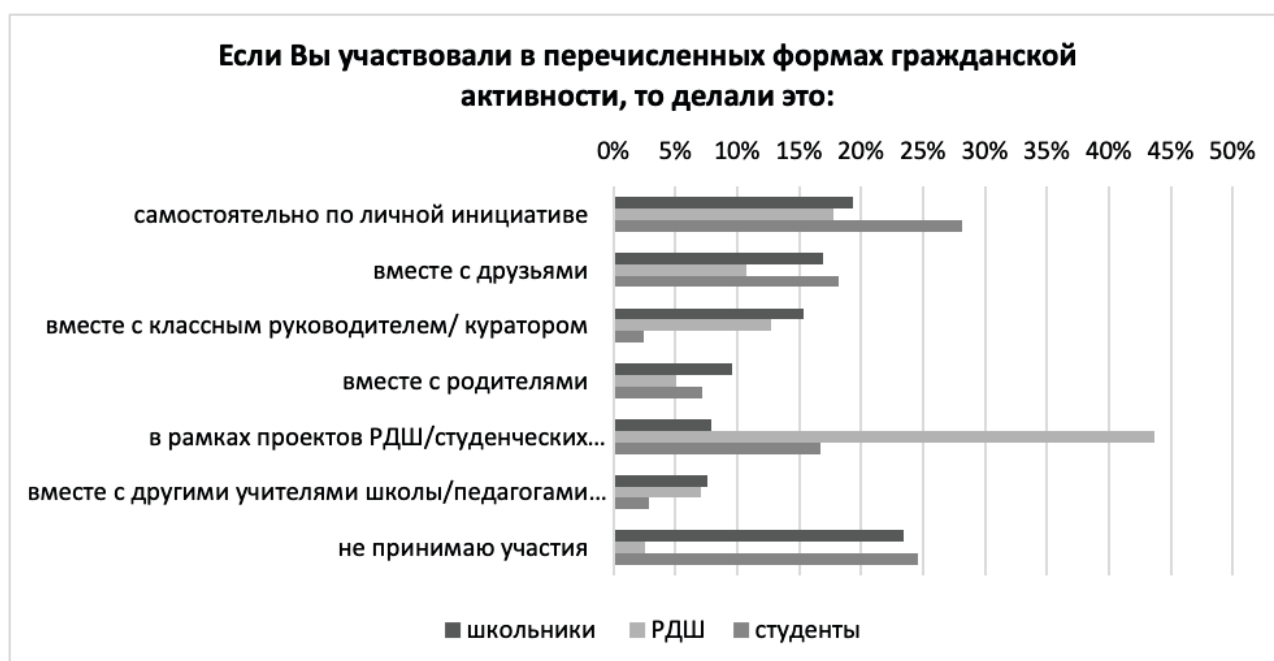


Рис. 6. Данные о формах гражданской активности, в которых принимают участие респонденты
Fig. 6. Data on forms of civic engagement in which respondents take part

Респондентам было предложено самостоятельно оценить их уровень гражданской активности по пятибалльной шкале: от 1 – «не проявляю и не желаю участвовать» до 5 – «готов и уже активно участвую». Профили ответов респондентов различных групп оказались разными. Наименьший уровень гражданской активности по собственным оценкам имеют школьники. Основная масса их голосов распределяется от 1 до 3 балла (1 балл – 26%, 2 балла – 23%, 3 балла – 29,9%, что в сумме составляет почти 70%). «Испытывают желание и стараются проявлять гражданскую активность» 17,4%, а «уже активно участвуют в жизни общества» только 3,6%. Ответы студентов практически также распределяются по шкале, за исключением того, что у них

чуть меньшее количество ответов от 1 до 2 баллов, и чуть большее от 3 до 5 (рис. 7). Принципиально иным образом распределяются голоса представителей РДШ. Среди них очень малая доля тех, кто сам считает, что не проявляет гражданскую активность (1 балл – 3,6%, 2 балла – 7,6%). Достаточно большая доля затруднилась ответить – 31%, а остальные оценивают уровень своей гражданской активности высоко: 4 балла – 35,5%, 5 баллов – 22,3% (рис. 7).

Если у школьников и студентов «пик» ответов приходится на 3 балла, то есть они затрудняются дать оценку уровню своей гражданской активности, то у представителей РДШ максимум голосов имеет позиция 4 балла – «испытывают желание и стараюсь проявлять гражданскую активность».

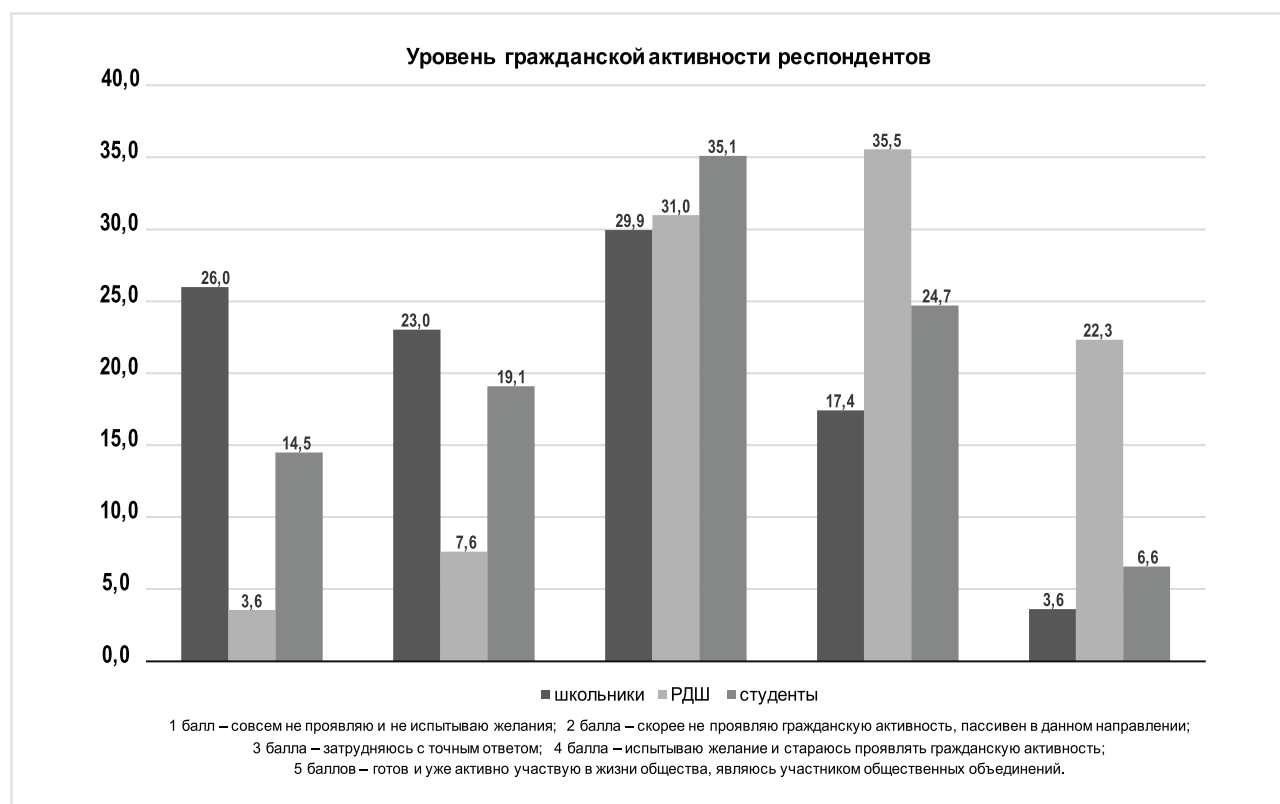


Рис. 7. Данные об уровне гражданской активности респондентов
Fig. 7. Data on the level of civic activity of respondents

Оценка респондентами уровня гражданской активности их родителей и друзей показывает, что профиль ответов совпадает с профилем ответов при оценке собственной гражданской активности. «Пик» профиля ответов школьников и студентов приходится на 3 балла (о друзьях: школьники – 41,1%, студенты – 42,5%; о родителях: школьники – 35,2%, студенты – 35,6%), то есть респонденты затрудняются оценить степень их активности. Из ответов видно, что у друзей студентов уровень гражданской активности чуть выше, чем у друзей школьников, но в целом можно говорить о низком уровне гражданской активности друзей респондентов. При этом респонденты выше оценивают уровень гражданской активности своих родителей по сравнению с друзьями. В целом высокую активность проявляют не более 12% родителей респондентов, но в совокупности при суммировании ответов 4 и 5 баллов получается порядка 40%.

Иначе выглядят ответы представителей РДШ. «Пик» их ответов приходится на 4 балла и для родителей, и для друзей (о друзьях: 4 балла – 31,5%; о родителях: 4 балла – 36%), что говорит о том,

что «ближнее окружение» представителей РДШ проявляет большую активность, чем окружение обычных школьников и студентов.

Таким образом, представители РДШ по сравнению с другими респондентами проявляют повышенную гражданскую активность, что, скорее всего, обусловлено организационными возможностями самого движения, призванного создать условия для развития и реализации собственного потенциала участников, в том числе в рамках общественной деятельности.

Обсуждение и заключение. Результаты, полученные в исследовании, дают возможность подтвердить гипотезу о влиянии социального капитала на уровень гражданской активности молодежи. В частности радиус поля связей респондентов коррелирует с уровнем их гражданской активности: чем больше радиус общения, тем выше активность (табл. 2). При этом взаимосвязь ярче выражена с радиусом поля связи с агентами, которым респондент готов оказать помощь: так, чем больше радиус вектора личностной направленности в сторону внешней среды, тем выше уровень гражданской активности (табл. 3).

Таблица 2. Радиус поля связи с агентами, готовыми помочь респонденту
Table 2. Communication field radius with agents willing to help the respondent

Радиус поля связи с агентами, готовыми помочь респонденту (количество человек)	Уровень гражданской активности респондентов		
	школьники	РДШ	студенты
0	3,5	3,9	1
один	2,45	3,3	2,65
до 2	2,43	3,6	2,83
от 3 до 5	2,65	3,8	3,01
от 6 до 10	2,3	3,7	3,34

Таблица 3. Радиус поля связи с агентами, которым респондент готов оказать помощь
Table 3. Communication field radius with agents to whom the respondent is willing to help

Радиус поля связи с агентами, которым респондент готов оказать помощь (количество человек)	Уровень гражданской активности респондентов		
	школьники	РДШ	студенты
до 2	1,9	3,3	1
до 3	2,4	3,3	2,7
от 4 до 6	2,7	3,5	2,8
от 6 до 10	2,6	3,9	3,7
от 10 до 20	3,2	4,2	3,2
больше 20	2,9	3,9	3,6

Заметной связи среднего индекса уровня доверия респондентов с их гражданской активностью обнаружено не было. Коэффициент корреляции составил 0,2–0,3. Однако выявлена четкая связь между уровнями гражданской активности самих респондентов и их родителей и друзей. Коэффициенты корреляции представлены в табл. 4. Видно, что для школьников и студентов эта взаимосвязь сильная. При этом именно родителям

и близким друзьям респонденты оказывают максимальное доверие. Однако для представителей РДШ ситуация не выглядит так однозначно. Коэффициент корреляции уровней гражданской активности последних и их родителей не превышает 0,3. При этом среди всех респондентов именно представители РДШ показывают наименьший уровень доверия родителям и наибольший – государству.

Таблица 4. Коэффициент корреляции гражданской активности
Table 4. Correlation coefficient of civic activity

Респонденты		Школьники	РДШ	Студенты
Коэффициент корреляции	Гражданской активности респондента и его друзей	0,693	0,546	0,733
	Гражданской активности респондента и его родителей	0,568	0,289	0,615

Таким образом, можно сказать, что уровень гражданской активности молодых людей зависит от их окружения, и прямыми агентами, влияющими на формирование, в частности ценностных установок, оказываются именно представители «ближнего круга» и в первую очередь семья. При этом молодые люди, у которых сила связи с родителями ослаблена, в большей степени

подвержены влиянию общественных организаций, например, таких как РДШ. Выявление причин этого феномена нуждается в дополнительных исследованиях. Однако уже сейчас из данных проведенного исследования видно, что обычные школьники и студенты не обладают высоким уровнем гражданской активности, а проявляя ее, склонны участвовать в основном в благотвори-

тельности, социальных проектах и экоактивизме, не уделяя значимого внимания мероприятиям патриотической направленности. При этом представителям РДШ в большей степени свойственна патриотическая активность.

Все группы респондентов отметили, что такие ценности, как доброта, забота о людях, терпимость воспитываются в первую очередь семьей, а любовь к Родине – школой и общественными организациями. Это объясняет готовность представителей РДШ вкладывать свои усилия в развитие отечества, что сопровождается повышенным уровнем доверия к государству в целом.

Выводы. Таким образом, нам представляется, что анализ компонент социального капитала, таких как ценности, уровень доверия и сила связей с целью определения их влияния на развитие гражданской активности молодежи, является важной задачей. Результаты исследования позволяют определить несколько направлений, которые необходимо учитывать, создавая концепцию развития гражданской активности подрастающего поколения.

Во-первых, нужны механизмы включения молодежи в различные сообщества по решению общественно-значимых вопросов. Во-вторых, необходимо усиливать солидаристские ценности (доверие, поддержку и др.) в отношении этих сообществ (школы, общественных организаций).

В-третьих, важно направить усилия на формирование единой системы ценностей в молодежной среде, в которой значимое место занимали бы не только общечеловеческие ценности, но и патриотизм. Исследование показывает, что современная молодежь сосредоточена на решении собственных проблем, сконцентрирована на «ближнем круге», не склонна доверять людям в целом, испытывает дефицит солидаристических ценностей, концентрируясь на индивидуалистических интересах, что было подтверждено и другими исследованиями [20, с. 56; 21, с. 96], и это существенно препятствует их включению в гражданскую активность.

Мы считаем, что для формирования концепции развития гражданской активности молодежи важно учитывать полученные результаты и применять как сетевой, так и институциональный подходы. Укрепление доверия и выстраивание взаимовыгодных отношений между молодежью, школой и общественными организациями дает возможность развивать патриотизм молодого поколения. Однако общественные структуры не обладают достаточными ресурсами для этих процессов, поэтому важна роль государства, способного запустить целенаправленные программы по выстраиванию соответствующих систем взаимосвязи, аналогичных РДШ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Bourdieu P. The scholastic point of view // *Cultural Anthropology*. 1990. Vol. 5. P. 380–391. DOI: <https://doi.org/10.1525/can.1990.5.4.02a00030>.
2. Coleman J. S., Hoffer T. B. *Public and private schools: the impact of communities*. New York, 1987. 254 p.
3. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию: пер. с англ. Москва: АСТ: Хранитель, 2006. 730 с.
4. Lin N. Building a Network Theory of Social Capital // *Connection*. 1999. Vol. 22, № 1. P. 28–51. P. 28–51.
5. Moore S., Daniel M., Paquet C., Dube L., Gauvin L. Association of individual network social capital with abdominal adiposity, overweight and obesity // *Journal of Public Health*. 2009. Vol. 31, № 1. P. 175–183. DOI: <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdn104>.
6. Araujo L. M., Easton G. A relational resource perspective on social capital // *Corporate social capital and liability*. Dordrecht, 1999. P. 68–87.
7. Leenders R. Th. A. J., Gabbay S. M., Fiengenbaum A. Corporate social capital and the strategic management paradigm: a contingency view on organizational performance // *Research Report of University of Groningen, SOM Research Institute*. Groningen, 2001. P. 1–38.
8. Nahapiet J., Ghoshal S. Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage // *Academy of Management Review*. 1998. Vol. 23, № 2. P. 242–266.
9. Penning J. M., Lee K. Social capital of organization: conceptualization, level of analysis, and performance implication // *Corporate social capital and liability*. New York, 1999. P. 1–49.
10. Exploring positive relationships at work. Building a theoretical and research foundation / ed. by W. E. Baker, J. E. Dutton. London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publ. 2007. P. 325–345.
11. Social Capital: global and local perspectives / ed. by J. Kujala, J. Simola. Helsinki: Gov. Inst. For Econ. Research, 2000. 187 p.
12. Putnam R. D. *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster, 2000. 544 p.
13. Фукуяма Ф. Великий разрыв: пер. с англ. Москва: АСТ: Ермак, 2004. 474 с.
14. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию: пер. с англ. Москва: АСТ: Ермак, 2004. 730 с.

15. Narayan D. Bonds and bridges: social capital and poverty. [S. l.]: Poverty group, 1999. 54 p.
16. Putnam R. D. Bowling alone: America's declining social capital // *Journal of democracy*. 1995. Vol. 6, №1. P. 67–73
17. Мачеринскене И., Минкуте-Генриксон Р., Симанавичене Ж. Социальный капитал организации: методология исследования // *Социологические исследования*. 2006. №3. С. 29–39.
18. Гужавина Т. А. Гражданское участие как экстерналия социального капитала // *Социологическая наука и социальная практика*. 2019. №1. С. 37–54.
19. Гендугова М. Н. Социальный капитал как фактор формирования гражданственности молодежи // *Социология власти*. 2011. №4. С. 117–124.
20. Хрипкова Д. В., Начкебия М. С., Реутова М. Н., Хрипков К. А. Ценностные основания гражданской активности // *Научный результат. Социология и управление*. 2020. Т. 6, №4. С. 55–68.
21. Реутов Е. В. Социальная солидарность в установках и практиках населения // *Власть*. 2016. №4. С. 94–99.

REFERENCES

1. Bourdieu P. Scholastic point of view. *Cultural Anthropology*, 1990, vol. 5, pp. 380–391. DOI: <https://doi.org/10.1525/can.1990.5.4.02a00030>.
2. Coleman J. S., Hoffer T. B. *Public and private schools: the impact of communities*. New York, 1987, 254 p.
3. Fukuyama F. Trust: social virtues and the path to prosperity. *Fukuyama*. Moscow, AST, Keeper, 2006, 730 p. (In Russ.).
4. Lin N. Building a network theory of social capital. *Connection*, 1999, vol. 22, no. 1, pp. 28–51.
5. Moore S., Daniel M., Paquet S., Dube L., Govin L. Association of individual network social capital with abdominal obesity, overweight and obesity. *Journal of Public Health*, 2009, vol. 31, no. 1, pp. 175–183. DOI: <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdn104>.
6. Araujo L. M., Easton G. Relational approach to social capital. *Corporate social capital and responsibility*. Dordrecht, 1999, pp. 68–87.
7. Leenders R. Th. A. J., Gabbay S. M., Fiegenbaum A. Corporate social capital and the strategic management paradigm: an unforeseen perspective on organizational performance. *Research report of University of Groningen, SOM Research Institute*. Groningen, 2001, pp. 1–38.
8. Nahapiet J., Ghoshal S. Social capital, intellectual capital and organizational advantage. *Academy of Management Review*, 1998, vol. 23, no. 2, pp. 242–266. DOI: 10.2307/259373.
9. Penning J. M., Lee K. Social capital of the organization: conceptualization, level of analysis and impact on efficiency. *Corporate social capital and liability*. New York, 1998, pp. 43–67.
10. Dutton J. E., Ragins B. R. (eds.) Exploring positive relationships at work: building a theoretical and research foundation. London, Lawrence Erlbaum Assoc. Publ., 2007, 421 p.
11. Kajanoja J., Simpura J. (eds.) *Social capital: global and local perspectives*. Helsinki, Gov. Inst. For Econ. Research, 2000, 187 p.
12. Putnam R. D. *Bowling alone: the collapse and restoration of the American community*. New York, Simon & Schuster, 2000, 544 p.
13. Fukuyama F. *Great gap*. Moscow, AST, Ermak, 2004, 474 p. (In Russ.)
14. Fukuyama F. *Trust: social virtues and the path to prosperity*. Moscow, AST, Ermak, 2004, 730 p. (In Russ.)
15. Narayan D. Bonds and bridges: social capital and poverty. [S. l.], Poverty group, 1999, 52 p.
16. Putnam R. D. Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 1995, vol. 6, no. 1, pp. 67–78.
17. Macherinskene I., Minkute-Genrikson R., Simanavichene Zh. Social capital of the organization: research methodology. *Sociological research*, 2006, no. 3, pp. 29–39. (In Russ.)
18. Guzhavina T. A. Civic participation as an externality of poverty. *Sociological science and social practice*, 2019, no. 1, pp. 37–54. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.19181/snsp.2019.7.1.6268>
19. Gendugova M. N. Social capital as a factor in the formation of youth citizenship. *Sociology of power*, 2011, no. 4, pp. 117–124. (In Russ.)
20. Khripkova D. V., Nachkebia M. S., Reutova M. N., Khripkov K. A. Value manifestations of social activity Scientific result. *Sociology and management. Scientific result. Sociology and management*, 2020, vol. 6, no. 4, pp. 55–68. (In Russ.)
21. Reutov E. V. Social solidarity in attitudes and practices of the population. *Power*, 2016, no. 4, pp. 94–99. (In Russ.)

Информация об авторе

Жарова Марина Владиславовна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры управления образованием и кадрового менеджмента Института экономики и управления, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Российская Федерация, 191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48, корп. 6, ауд. 35, e-mail: garova-m@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 05.05.2022

После доработки 18.05.2022

Принята к публикации 06.06.2022

Information about the author

Marina V. Zharova – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the Department of Human Resources Management Education at Institute of Economics and Management, Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University) (office 35, building 6, 48 Moika River Embankment, St. Petersburg, 191 186, Russian Federation, e-mail: garova-m@mail.ru).

The paper was submitted 05.05.2022

Received after reworking 18.05.2022

Accepted for publication 06.06.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-8

УДК 130.12

Оригинальная научная статья

Наука и образование в реализации стратегии устойчивого развития общества

И. С. Сизых

Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М. Ф. Решетнева
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: belezyak@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Изучение актуальной проблемы обеспечения устойчивого развития носит зачастую односторонний характер, подвергаются рассмотрению лишь экономический и социальный аспекты. *Постановка задачи.* Цель статьи – социально-философский анализ существенных черт российского образования и науки, способствующих реализации концепции устойчивого развития. *Методика и методология исследования.* В ходе анализа используются принципы структурализма, социально-исторического детерминизма, диалектики. Рассматриваются социально-философские концепции сферной структуры общества, типологизация обществ, возможности противостояния энтропийным процессам через развитие устойчивости и др. *Результаты.* Развитие науки и образования рассматривается как катализатор изменений в других сферах жизни, в том числе экономической. Обобщаются основополагающие черты научного осмысления мира и формы передачи знаний подрастающим поколениям в российском обществе. Анализируются основные угрозы устойчивому развитию науки и образования. *Выводы.* Определение основополагающих характеристик науки и образования российского общества, которые обеспечивали поступательное развитие этих компонентов духовной сферы, а также способствовали сохранению общества в состоянии динамического равновесия как между собственными структурными элементами, удерживая его от распада, так и природой, позволяет перейти к описанию основных угроз их развитию.

Ключевые слова: устойчивое развитие, духовная сфера жизни общества, образование, наука, катализатор общественного развития

Для цитирования: Сизых И. С. Наука и образование в реализации стратегии устойчивого развития общества // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №2. С. 253–262. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-8>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-8

Full Article

Science and education in the implementation of the strategy of sustainable development of society

Sizykh, I. S.

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: belezyak@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The study of the actual problem of ensuring sustainable development is often one-sided, only the economic and social aspects is considered. *Purpose setting.* The purpose of the article is a socio-philosophical analysis of the essential features of Russian education and science that contribute to the implementation of the concept of sustainable development. *Methodology of the study.* The analysis uses the principles of structuralism, socio-historical determinism, and dialectics. The socio-philosophical concepts of the spherical structure of society, the typology of societies, the possibilities of resisting entropic processes through the development of stability, etc. *Results.* The development of science and education is seen as a catalyst for changes in other areas of life, including the economic one. A generalization of the fundamental features of the scientific understanding of the world and the form of transferring knowledge to the younger generations in Russian society is carried out. The main threats to the sustainable development of science and education

are analyzed. *Conclusion.* Determination of the fundamental characteristics of science and education of Russian society, which ensured the progressive development of these components of the spiritual sphere, and also contributed to the preservation of society in a state of dynamic balance both between its own structural elements, keeping it from disintegration, and with nature, allows us to proceed to a description of the main threats to their development.

Keywords: sustainable development, spiritual life of society, education, science, catalyst of social development

Citation: Sizykh, I. S. [Science and education in the implementation of the strategy of sustainable development of society]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 2, pp. 253–262. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-8>

Введение. Концепция устойчивого развития возникла более тридцати лет назад и является уникальной в том плане, что до сих пор остается на пике популярности, анализируется исследователями всего мира, при этом сама проблема остается столь же далекой от решения, как и тридцать лет назад. Последние мероприятия международного уровня по обеспечению устойчивого развития – это Международный конгресс по устойчивому развитию при поддержке ООН: ECUMENE 2021, который прошел в Москве 29–30 сентября, 26 Конференция сторон Рамочной конвенции ООН об изменении климата (COP-26), которая проходит с 31 октября по 12 ноября 2021 г. в Глазго.

Количество трудов, посвященных проблеме устойчивого развития, позволяет ставить вопрос о формировании новой науки, которая обобщила бы мультидисциплинарные исследования в систему знаний и предложений [1]. Но вопреки закону о переходе количества в качество концепция устойчивого развития остается формулой с произвольно трактуемым содержанием, также существует опасность превращения этой острой научной проблемы в политическое клише. Под реализацию ЦУР (целей устойчивого развития) можно будет прописать практически любое политическое решение в угоду узкокорпоративных либо даже частных интересов. Это вероятнее всего не будет способствовать обеспечению устойчивого развития, скорее, напротив легитимизирует таким образом дисбаланс в потреблении ресурсов между странами, социальными группами. Например, переход к низкоуглеродной энергетике, «зеленой энергетике», которые предполагают добычу редкоземельных металлов – невозобновляемого ресурса, что приведет к иному варианту загрязнения окружающей среды [2].

Подобная ситуация, на наш взгляд, возникла вследствие того, что в фокус внимания как ученых, так и общественности попал экономический аспект решения проблемы устойчивого развития. Он наиболее понятен, и его связь с количеством выбросов загрязнений в окружающую среду наиболее очевидна. Но, решая столь серьезную задачу, мы не имеем права двигаться лишь в од-

ном направлении, следует анализировать и иные аспекты, способствующие ее решению, тем более что даже социальный аспект, который официально признается наряду с экологическим и экономическим, гораздо реже обсуждается как в научных публикациях, так и при обсуждении политических решений на международных конгрессах и конференциях.

Постановка задачи. Мы предлагаем рассмотреть возможность таких компонентов духовной сферы жизни общества, как образование и наука, способствовать устойчивому развитию. Для этого осуществляем анализ конкретных культурно-исторических условий, выбрав в качестве объекта исследования отечественную модель образования и научного познания мира. Акцентируем внимание на необходимости социального воспроизводства для устойчивого развития, то есть самовосстановления и воссоздания социальной системы как альтернативы деградации и распада.

Социальная система, сложившись в ходе дальнейшего развития, постоянно воспроизводит свои наиболее существенные характеристики, но вынуждена при этом изменять некоторые из них, адаптируясь под меняющиеся внешние условия. Выделение существенных характеристик важнейших элементов духовной сферы жизни общества – образования и науки – важно для определения угрожающих воспроизводству системы изменений и их предотвращения. В результате появится возможность планировать внешнее воздействие на институты науки и образования, минимально влияющее на их системообразующие характеристики.

Целью работы является исследование основополагающих особенностей отечественных образования и науки, определяющих устойчивое развитие российского общества. Достижение цели требует решения следующих задач:

1) рассмотреть содержание понятия «устойчивое развитие» не только с позиции эволюции этого понятия в научной дискуссии, но и с точки зрения конкретизации; проанализировать возможность применения понятия устойчивого развития к реалиям современной общественной жизни; оценить, насколько особенности таких компонен-

тов духовной сферы жизни общества, как наука и образование, способствуют либо препятствуют устойчивому развитию;

2) исследовать факторы, угрожающие устойчивому развитию отечественного образования и науки;

3) раскрыть важнейшие аспекты образования и науки, способствующие устойчивому развитию общества.

Методика и методология исследования. Методологической основой исследования выступают диалектические методы и принципы познания, принципы развития, детерминизм (всеобщая взаимосвязь и взаимообусловленность явлений, единства мира). Решение изучаемых проблем осуществляется на основе общенаучных исследовательских подходов: уровневого, системного структурно-функционального, общенаучных методов: индукции, дедукции, идеализации, моделирования, логического и исторического абстрагирования, анализа, синтеза и других подходов и методов, а также на основе аксиоматического постулата о наличии определенной структуры общественной жизни, что нашло отражение в концепции сферной организации общества. В исследовании применяются философские и социально-философские теории, онтология диалектического реализма В.В. Мантатова [4] и другие положения и выводы, содержащиеся в работах российских и зарубежных исследователей.

Результаты. Поскольку мы предлагаем рассмотреть влияние компонентов духовной сферы на устойчивое развитие общества, следует определить понятие духовной сферы, а также обозначить ее структурные элементы. *Духовную сферу определяем как духовную жизнь людей, сердцевинной которой является мировоззренческая модель, определяющая цели и смыслы индивидуального и общественного существования и тем самым задающая содержание, мотивацию, направленность деятельности человека и общества, которая проявляется в виде таких феноменов социальной жизни, как религия, идеология, наука, искусство, образование и воспитание.*

В рамках нашей работы рассмотрим следующую особенность компонентов духовной сферы жизни общества: они в значительной степени направлены на взаимодействие с другими сферами общественной жизни. Основной вектор преобразований и развития каждого из компонентов духовной сферы направлен не столько на другие ее элементы, сколько на другие сферы общественной жизни. Образование направлено на социальное воспроизводство и дает импульс развития социальной сфере, научные достижения призваны воплощаться в жизнь, стимулируя развитие материально-производственной сферы. Таким образом,

помимо опосредованного воздействия на общее состояние духовной сферы как системы элементы, составляющие духовную сферу, имеют больше возможностей для прямого воздействия на состояние других сфер общественной жизни, являясь катализаторами изменений в них. Для решения проблем, связанных с экономическим, экологическим и социальными аспектами устойчивого развития, следует опираться на элементы духовной сферы: науку и образование, обеспечивающие воспроизводство и развитие социальной и экономической сфер.

Если что-то позволяет части населения сохранять оптимизм в отношении дальнейшего развития общества потребления, так это вера обывателей в то, что наука сможет найти решение всех проблем, связанных с экологией, и не допустит падения уровня жизни, что будет изобретен новый вид топлива, способ очистить загрязненную воду и т.д. Течение научно-технического оптимизма с возможностями науки связывает решение современных глобальных проблем (Д. Белл [5], А. Тофлер [6], Б. де Жуверель [7], Ж. Фурастье [8] и др.). В.И. Вернадский полагал, что в качестве объединяющей силы должна выступать наука. «Философская мысль оказалась бессильной возместить связующее человечество духовное единство. Духовное единство религии оказалось утопией... Бессильной оказалась и государственная мысль создать это жизненно необходимое единство человечества в форме единой государственной организации. И как раз в это время, к началу XX в., проявилась в ясной реальной форме возможная для создания единства человечества сила – научная мысль, переживающая небывалый взрыв творчества» [9, с. 363–364]. Эта надежда в обществе поддерживается средствами массовой информации, хотя уже в конце прошлого века ученые давали прогнозы, по которым наука не сможет за такой короткий срок решить проблемы, являющиеся реальной угрозой существованию человечества, если не будет принята иная модель мирового развития, отличная от распространения общества потребления. Проблему невозможно решить только посредством замещения производственных технологий на более энергосберегающие и более экологически безопасные, а также посредством замещения видов топлива, необходим иной способ организации самой стратегии хозяйствования человечества.

То, что это понимает часть мировой ученой общественности, видно по материалам, размещенным исследователями со всего мира в сборнике «Устойчивое развитие человечества в XXI веке: перспективы развития». Вот, например, как высказался по этому вопросу И. Сирагельдин: «Интеллект обладает острым зрением в отношении методов и инструментов, однако слеп в области

результатов и ценностей. История показывает, что преобладание естественных наук над религиозной и абстрактным мышлением явилось причиной человеческих страданий и массы противоречий». Возможно, проблема в направлении, избираемом учеными для исследований, приложения своих сил. Поскольку критерии, по которым наука выбирает направление, объект и предмет собственных исследований, задаются этическими концепциями, господствующими в обществе, наука сама не предназначена определить, где добро, а где зло, можно говорить о разных типах научного познания в обществах с различными господствующими этическими учениями. В любом обществе основной целью науки является познание окружающей действительности, но строится система знаний о мире и используется на практике в обществах по-разному. В российском обществе наука складывалась под влиянием иных этических доктрин, нежели на Западе.

Онтологические и гносеологические типы познания окружающего мира и самого человека проистекают из различных типов мировоззренческих оснований. Тип познания, характерный для Востока, как его описывают основоположники философии славянофильства, и гносеологически, и онтологически связан с этикой православия, что неизбежно отличает его от типа познания Запада, имеющего тесную связь с этикой католицизма, позже – протестантизма. И. В. Киреевский пишет: «Восточные для достижения полноты истины ищут внутренней цельности разума. Западные, напротив того, полагают, что достижение полной истины возможно и для разделившихся сил ума» [10, с. 220–221]. Философы славянофильства И. В. Киреевский и А. С. Хомяков считали, что автономный разум, отделенный от сердца, не в состоянии постигнуть истину, которая познается не рассудочным путем, а через веру. Часто среди высказываний отечественных писателей, поэтов встречается мысль о том, что важен не рационализм и рассудок, а сердце. В процессе познания и преобразования мира человек должен руководствоваться не столько разумом и выгодой, сколько верой и любовью к окружающему. Таким образом, оценивать нужно не знание, само по себе оно бесполезно, а в совокупности с целями, которым оно служит, нравственностью человека, который им обладает. Увлеченный только собственными знаниями, человек забывает об истине, сосредоточиваясь на объективных законах, забывает о моральной правоте, о том, что любое знание должно быть на пользу обществу.

Россия исходила из картины мира, отраженной в православии, что проявилось в стремлении науки не столько покорять природу, сколько осуществлять поиск истины, соединяя при познании силы

души и разума. На Руси при господстве традиционного мировоззрения мир воспринимался, прежде всего, как Божественное творение, поэтому его радикальное переустройство, разрушение считалось небогоугодным делом. Отечественная наука опирается на онтологический подход, утверждающий, что Господь создал для человека совершенный дом и необходимо понять Божий замысел, прежде чем разрушать его или переделывать. Господство ценностей традиционного типа общества не предполагает стремление к преобразованию, скорее стремление к совершенствованию, существующего через познание и понимание.

Разницу между типами науки, присущими собственному традиционному обществу и западному обществу, чувствовали отечественные мыслители. Известный в нашей стране писатель XIX вв. В. Ф. Одоевский критикует западную науку за ее излишний рационализм, забвение за мелочами целого, за то, что «раздробилась в прах летучий», человек посвящает свое время изучению ничтожных вещей. Не одобряется проект науки, где на первый план выводится изучение деталей [11, с. 200]. Писателю бросается в глаза то, что наука Запада и отечественная исходят из разных принципов, на Западе научная картина мира уподоблена механической машине, которую можно разобрать по деталям, изучить по частям. В. Ф. Одоевский интуитивно почувствовал, что отечественная наука придерживается другого подхода к познанию мира, где он выступает как целостная вселенная, за которую человек в ответе, которая является ему домом. Западной научной мысли противопоставляется подход к природе как целому, прекрасному миру, который нужно изучать весь целиком, не раздробляя на части, не отвлекаясь на частности, стремясь видеть всю его совокупность. Великая, по мнению Владимира Фёдоровича, наука делает открытия в масштабе всего «подлунного мира», охватывает его весь целиком, пытаясь проникнуть в его тайны, рассматривает его как целое [11, с. 245].

Причина, по которой мир в ходе познания мыслители стараются рассматривать как целостность, предпочитая системный подход, – это *эмоционально насыщенное отношение* к нему. В отечественной науке мир раскрывается либо как гармоничная система, в которую вписан человек, изначально совершенная и принципиально доброжелательная человеку, либо как прообраз человеческого общества, как породивший человеческое общество природный мир, полный подсказок о более совершенном жизнеустройстве, отсюда желание «читать» природу как книгу. А. С. Панагин сравнивает отношение человека традиционного общества и общества потребления с действительностью. По его мнению, для общества

потребления характерно предпочтение научной репрезентации перед реальностью. И напротив: «реальность для человека традиционного типа, еще не подвергшегося радиационному облучению, – не то, что так называемая объективная, то есть отчужденная, овеществленная, омертвленная, реальность как предмет научного подхода. Здесь реальность представлена матерью-землей» [12, с. 55]. Образ мира как дома, как «матери-земли» эмоционально насыщен, не предполагает отстраненности, сугубо рационального использования. Вероятно, онтологическое положение о существовании гармонии в природе предопределило уверенность в способности людей выстроить гармоничные общественные отношения, а также уверенность в совершенной природе самого человека.

Современная философия признает, что проект науки выстраивается на основании этических установок, принятых в обществе. Эти установки, связанные с антропологической моделью, религией, идеологией, сформированы в ходе исторического опыта выживания и развития общества на конкретной территории, с ее природно-климатическими условиями, в определенном социокультурном окружении, достаточно устойчивы и даже при смене идеологического курса меняются лишь частично и достаточно медленно. Поэтому мы можем наблюдать, что развитие российской науки в советском ее варианте происходило в рамках той же модели, которую описывали рефлексировавшие отечественные мыслители. Советская наука оставалась гуманистической в своей основе, то есть ставила развитие, восхождение человека и общества в целом в приоритет, не становясь самоцелью. В качестве цели развития науки выступало формирование общества, построенного на базе отношений равенства и братства, обеспечивающего возможность достижения личностью гармоничного всестороннего развития. Таким образом, российский научный проект познания мира эволюционировал в советскую науку с ее социальным оптимизмом и гуманистической ориентацией, уверенностью в изначально доброй и совершенной природе человека, которая и позволяет ему через научные достижения строить общество все более гармоничное и счастливое. Советский проект науки, как и традиционный российский, был чужд идеям трансгуманизма, о преобразовании природы человека как блага.

Подводя промежуточный итог, отметим, что наука традиционного типа общества:

- исходит из представления об окружающем мире как целостном космосе,
- совершенном и гармоничном изначально,
- познать который человек может при помощи соединения разума и веры,

– целью познания является совершенствование, а не коренное преобразование природы и общества, а также развитие самого человека.

Таким образом, сохранение выделенных выше черт научного познания как базовых и фундаментальных является, вероятнее всего, условием устойчивого развития российского общества. Проанализировав, какие именно черты отечественной модели познания мира способствуют устойчивому развитию нашего общества, хотелось бы отметить, что они также либо способствуют сохранению природной среды, либо как минимум не противоречат принципам устойчивого развития. Поскольку целью научного преобразования мира традиционно признавалось не познание само по себе, не интересы отдельной личности, а создание условий для развития общества в целом, то при таком подходе вопросы о комфортной для сообщества среде приоритетны.

На наш взгляд, такой подход к природе как к бездушной материи, к научным знаниям как средству удовлетворения утилитарных потребностей человека характерен для обществ, живущих ценностями потребления. Протестантизм как вероучение сформировал современную западную науку с ее стремлением покорить природу, получить как можно больше выгоды от ее эксплуатации. «Подход, сложившийся на латинском западе с начала XIII в., стремился прочесть книгу Природы, написанную Богом, так, чтобы понять, как устроено и как действует его творение, раскрыть логику этого, его внутренний закон... В античной культуре такая интерпретация отсутствовала. Здесь природа понималась как живой организм, каждая часть которого имеет качественную специфику и подчинена гармонии целого. Идея экспериментирования с любой частью природы воспринималась как нарушение ее гармонии» [13, с. 9]. Для науки Запада характерно в качестве главной цели научного познания принимать практическую пользу, успешность деятельности, что наиболее полно отражено в философском учении позитивизме, к представителям которого можно отнести Ч.С. Пирса [14], У. Джемса [15], Дж. Дьюи [16], Дж. Мида [17], Р. Рорти [18]. Общества потребления в научной механистической картине мира отводят природе роль материала для преобразований либо полигона для научных экспериментов, отказывая ей в гармонии и изначально совершенстве.

У представителей обществ этого типа рассудок в познании действительности находится на первом месте, оттеснив веру и любовь, об этом пишет В. Шубарт: «Тезис "cogito ergo sum", совершенно неприемлемый для русского, столь же характерен для европейцев. Из-за своего изначально страха они нуждаются в пригодном надежном оружии

для освоения мира. В конце концов, они отдают мысли предпочтение перед жизнью» [19, с. 101]. Отношение к действительности определяет выбор методов познания, для рационалистического проекта науки характерно стремление к раздроблению объекта исследования, сосредоточение на частностях, деталях. Человек общества потребления воспринимает мир как совокупность разделенных частиц, а себя как отдельный атом, поэтому может создать проект науки, изучающей только отдельные, разрозненные части объективного мира, не осмысливая всеобщие закономерности и принципы существования мира как целостности. Поскольку «глобальные», «вечные» вопросы не получают однозначного ответа, если подходить к ним с мерилom одной лишь научной рациональности, наука общества потребления предпочитает оставлять их без внимания, все более раздробляя объект своего познания. Главные черты науки общества потребления – прагматизм и рационализм. Наука общества потребления исходит из модели мира и природы как машины, которую можно переделывать по своему усмотрению, добиваться ее эффективного использования с максимальной отдачей. Переделывая творения Божьи по своему усмотрению, не чувствуя постоянного восхищения перед совершенством созданного Богом мира, человек находит одобрение Богом своих дел в собственной успешности или неуспешности. Наука концентрирует усилия на познании объектов, важных с точки зрения их прагматического использования, извлечения пользы для человека. Вектор развития науки направлен не в сторону добра, а в сторону пользы, поэтому в качестве основных задач удовлетворение материальных потребностей узкой группы лиц, или собственных познавательных интересов, тогда как требуют срочного решения глобальные проблемы современности.

Также можно кратко определить угрозы, которые могут разрушить хрупкий механизм воспроизводства научного сообщества, как социального института с собственной системой ценностей. Это отсутствие четких общественно значимых целей, стоящих перед ученым сообществом, которые могли бы решать крупные научные центры совместно с отраслевыми подразделениями, выдвигание лишь мелких задач, не связанных с понятием общественного блага. Еще одна угроза – отсутствие возможностей непосредственно улучшать жизнь общества посредством своего труда, к ним же относятся и условия для проведения исследований, и внедрение в практику изобретений, и многое другое [20].

Научные знания, а также достижения в искусстве передаются следующим поколениям для сохранения социокультурной матрицы общества.

Происходит приобщение молодых членов общества к научным достижениям, миру искусства через институты образования и воспитания. Передача подрастающему поколению накопленного культурного багажа должна осуществляться и строиться таким образом, чтобы способствовать решению задачи воспроизводства общества, расширения потенциала, сохранения возможности развиваться. Обучение основам научного знания призвано не просто сообщить учащимся известную сумму этого знания, а научить работе со знанием, подготовить к будущим проблемным ситуациям, а самое главное – помочь в формировании мировоззрения. База знаний дает представления об окружающем мире, о наличии объективных закономерностей, развивает мышление, служит фундаментом для дальнейшего развития личности. Как подчеркивает Г.Г. Малинецкий, «закон Ома не зависит от политических пристрастий – берем, меряем и проверяем. Лакмус синее или краснеет не потому, что так хочет учительница, а потому, что тут действительно кислота или щелочь. Это дает ребенку почву под ногами в нашем сложном мире. Это позволяет выращивать свободных людей, которыми не так просто манипулировать даже нашим политехнологам, с легкостью объясняющим, что черное это белое и наоборот, в зависимости от расклада» [21, с. 19].

В обществах потребления образование строится таким образом, чтобы подготовить специалиста в какой-то конкретной области, чтобы ученики могли выбирать специализацию и сосредоточиваться на изучении предметов, которые связаны с будущей профессией. Вместо формирования целостной и обобщенной картины мироздания главная цель – получение знаний в узкой области. Выбирая предметы для изучения самостоятельно, ученик определяет область своей специализации, но это происходит в ущерб формированию целостного разностороннего мировоззрения. Например, в США на уровне средней школы (с шестого или седьмого по восьмой класс) ученики самостоятельно выбирают один или два класса обычно по иностранным языкам, искусствам и технологии. На этапе высшей школы (с девятого по двенадцатый класс) ученики уже выполняют в обязательном порядке только минимальные требования для получения диплома, остальные учебные классы выбирают сами, в минимальные требования включены всего по одному году геометрии, физики химии, биологии, не включены, например, география, астрономия, всеобщая история. Тем не менее именно базовые академические предметы, а не множество узких дисциплин формируют образовательный уровень, целостное мировоззрение.

В традиционном обществе образование неразрывно связано с воспитанием и на первое место

среди образовательных задач всегда выдвигается помощь в становлении морально-нравственной основы. Системе образования в российском обществе всегда придавалось огромное значение как институту развития личности. Традиционно большое внимание уделялось воспитанию нравственности, патриотизма. А. Н. Радищев писал: «И мы ныне думаем, что все старание о блаженстве народа будет тщетно, если во младенчестве граждан основание оного не положено будет на добродетели» [22, с. 614].

Средством для достижения этой высокой цели в российском обществе служило воспитание граждан при помощи классической университетской системы: давалось разностороннее представление об окружающем мире, при этом все знания увязывались в целостную картину. Классическая школа приучала ребенка ставить принципиальные вопросы и отвечать на них, обобщать полученные знания, рассуждать, делать выводы. Научные знания, нравственные принципы, мировоззренческие установки призваны формироваться в процессе образования как личностные убеждения, выработанные напряженными умственными и душевными усилиями. Для этого необходимо изучение возможных альтернатив, работа с книгой, источниками, обсуждение, анализ. Учебный предмет в отечественной традиции строился так, чтобы способствовать сознательному соучастию осваивающей его личности в процессе образования. Это дает учащемуся универсальный инструмент познания действительности.

Также многие великие отечественные педагоги подчеркивали значение коллектива для воспитания и образования. Его воспитательную и образовательную силу успешно использовали в нашем образовании, получая при этом прекрасные результаты. П. Ф. Каптерев считал, что воспитание невозможно без товарищества, создания всякого рода обществ, кружков, союзов. В них дети будут учиться действовать сообща, и чем больше будет таких обществ, тем лучше [23; 24, с. 79]. Педагог начала XX века К. Н. Ярош утверждал, что в русской школе не следует поощрять соревнование, так как оно развивает тщеславие и ведет к тому, что на первое место ставится сам успех, а не его соответствие нравственным целям [25; 26, с. 91]. В обществах потребления образование чаще всего носит индивидуалистический, а не коллективный характер. Возможность выбирать предметы самостоятельно превращает учебную группу в диффузную, меняющуюся в своем составе от урока к уроку. В обществах атомизированных индивидов уже в школе как главном институте социализации детей приучают к тому, что каждый сам за себя, поощряется конкуренция, в классе ученики могут усваивать материал разными темпами.

В США на уровне средней школы начинается разделение учеников на обыкновенные и продвинутые потоки. Ученики, которые учатся лучше других по определенному предмету, могут учиться в продвинутом («почётном») классе, где быстрее проходят материал и задают больше домашних заданий.

В системе образования общества традиционного типа:

- обучение неразрывно связано с воспитанием,
- система знания образует целостность, разнообразие предметов расширяет кругозор и дает единую картину мира,
- используется воспитательный потенциал коллектива.

Среди факторов, угрожающих фундаментальным чертам российской системы образования, можно назвать отказ от формирования системного мышления, сообщая взамен разрозненные, не связанные между собой знания из разных областей. В российской системе образования это не происходит пока на уровне отказа от основных фундаментальных дисциплин взамен более узких, но происходит при наполнении содержания дисциплин. Например, наполнение содержания дисциплины «Окружающий мир» представляет собой мозаику, где соседствуют разделы о ландшафте, народном ремесле и расположении планет. Вторым настораживающим фактором является отказ от целенаправленной работы по формированию коллектива и использованию его воспитательного значения. Особенно угрожающим выглядит тенденция к замене очного обучения онлайн-обучением [27], при котором становление коллектива невозможно в принципе. Хотя многие педагоги и исследователи игнорируют эту угрозу, представляя лишь положительные аспекты онлайн-обучения [28], некоторые ставят вопрос о серьезных проблемах, связанных с цифровизацией образования [29].

Следующая опасность – упразднение воспитательного воздействия личности педагога. Это и уже упоминаемая замена общения с педагогом на взаимодействие с цифровой образовательной средой, и маргинализация профессии педагога через создание негативного образа в СМИ и многое другое не ведут к достижению нравственно-образовательных целей [30; 31].

Все вышеперечисленное составляет общую картину особенностей духовной сферы традиционного общества и общества потребления. Причем различия носят принципиальный характер, не учитывая их при определении стратегии развития государства нельзя, какие бы цели ни стояли перед обществом: сохранение традиционных начал или укрепление либерально-демократических идеалов.

Выводы. В зависимости от социокультурной матрицы, существующей в обществе и представлении о месте человека в мире, общества разных типов развивают соответствующий тип научного познания и отражают действительность в разных моделях искусства, оформляют систему образования и воспитания, идеологию.

Наука традиционного типа общества исходит из представления об окружающем мире как целостном космосе, совершенном и гармоничном изначально, познать который человек может при помощи соединения разума и веры. Целью познания является совершенствование, а не ко-

ренное преобразование природы и общества, а также развитие самого человека.

Образование российского общества традиционно ориентировано на формирование целостной картины мира, а также воспитание в рамках общепринятых этических норм. Средством достижения этих целей выступало взаимодействие обучающегося с личностью педагога и коллективом сверстников.

Представленные в настоящем материале компоненты духовной сферы: образование и наука, являются очевидным катализатором устойчивого развития российского общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ермаков Д. С. Наука на пути к устойчивому развитию // Наука и образование: будущее и цели устойчивого развития: материалы XVI Междунар. науч. конф. Москва, 2020. Ч. 1. С. 254–262.
2. Пашке М., Сергеев И. Б., Лебедева О. Ю. Обеспечение редкоземельными металлами «зеленой» энергетики в контексте устойчивого развития // 2016 Вестник Санкт-Петербургского университета. Экономика. 2016. №3. С. 56–73.
3. Всероссийский Форум «Наука и образование – для устойчивого развития» прошел в Северной столице. *NOSTROI*. 27.09.2021. URL: https://nostroy.ru/articles/detail.php?ELEMENT_ID=22037 (дата обращения: 01.11.2021).
4. Мантатов В. В. Теория устойчивого развития: онтология и методология. Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2009. 148 с.
5. Белл Д. Социальные рамки информационного общества // Новая технократическая волна на Западе. Москва: Прогресс, 1986. С. 330–342.
6. Тоффлер Э. Третья волна, 1980. Москва: АСТ, 2010. 784 с.
7. Жувенель Б. де. Этика перераспределения. Москва: Ин-т нац. модели экономики, 1995. 145 с.
8. Фурастье Ж. Технический прогресс и капитализм с 1700 по 2100 год // Какое будущее ожидает человечество? Прага, 1964. С. 157–159.
9. Вернадский В. И. О науке. Т. 1. Научное знание. Научное творчество. Научная мысль. Дубна: Феникс, 1997. 576 с.
10. Киреевский И. В. Избранные статьи. Москва: Современник, 1984. 288 с.
11. Одоевский В. Ф. Сочинения. В 2 т. Т. 1. Москва: Худож. лит., 1981. 366 с.
12. Панарин А. С. Православная цивилизация в глобальном мире. Москва: Эксмо, 2003. 544 с.
13. Степин В. С. Философия религии в социокультурном контексте (памяти Л. Н. Митрохина) // Вопросы философии. 2008. №7. С. 4–14.
14. Пирс Ч. С. Избранные философские произведения. Москва: Логос, 2000. 412 с.
15. Джемс У. Прагматизм: новое название для некоторых старых методов мышления: популяр. лекции по философии: пер. с англ. Изд. 3-е. Москва: ЛКИ, 2011. 240 с.
16. Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека: пер. с англ. Москва: Республика, 2003. 494 с.
17. Мид Дж. Г. Избранное: сб. переводов. Москва, 2009. 290 с.
18. Рорти Р. Прагматизм без метода // Логос. 1996. №8. С. 155–172.
19. Шубарт В. Европа и душа Востока. Москва: Русская идея, 2000. 446 с.
20. Аблажей А. М. От советской к постсоветской модели: воспроизводство науки в России // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Философия. 2011. Т. 9, №3. С. 74–80.
21. Малинецкий Г. Г. Устойчивое развитие и реформы образования // Устойчивое развитие. Наука и практика. 2003. №1. С. 53–58.
22. Радищев А. Н. Избранные сочинения. Москва; Ленинград: Гос. изд-во худож. лит., 1949. 856 с.
23. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. Москва: Педагогика, 1982. 704 с.
24. Сластенин В. А. Педагогическое наследие П. Ф. Каптерева и современность // Педагогика. 1999. №5. С. 77–81.
25. Ярош К. П. Современные задачи нравственного воспитания. Харьков: Тип. М. М. Зильберберга, 1893. 23 с.
26. Беленчук Л. Н. Концепции национального воспитания на рубеже XIX–XX веков // Педагогика. 1999. №5. С. 89–93.
27. Проект в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации»: утв. Правительством Рос. Федерации 25 окт. 2016 года в рамках реализации государственной программы «Развитие образования» на 2013–2020 гг. URL: <http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf> (дата обращения: 11.11.2021).

28. Ганчеренок И. И., Горбачев Н. Н., Рахимов А. Р., Жураев О. Ж. Глобальные вызовы и новые модели образования для устойчивого развития // Наука и образование: будущее и цели устойчивого развития: материалы XVI Междунар. науч. конф. Москва, 2020. Ч. 1. С. 176–186.
29. Потатуров В. А. Воспитание через обучение как фактор нравственного развития студенчества в пространстве цифрового образования // Наука и образование: будущее и цели устойчивого развития: материалы XVI Междунар. науч. конф. Москва, 2020. Ч. 1. С. 260–278.
30. Гусев Д. А. Вневременное во временном, или современные образовательные технологии и личность преподавателя // Наука и образование: будущее и цели устойчивого развития: материалы XVI Междунар. науч. конф. Москва, 2020. Ч. 1. С. 219–227.
31. Виноградова Е. В. Образование и наука и проблема устойчивого развития общества // Успехи современного естествознания. 2014. № 12–5. С. 661–664. URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=34686> (дата обращения: 08.11.2021).

REFERENCES

1. Ermakov D. S. Science on the way to sustainable development. *Science and education: the future and goals of sustainable development: proc. of XVI Intern. sci. conf.* Moscow, 2020, pt. 1, pp. 254–262. (In Russ.)
2. Pashke M., Sergeev I. B., Lebedeva O. Yu. Providing rare earth metals to «green» energy in the context of sustainable development. *Bulletin of Saint Petersburg University. Series 5*, 2016, no. 3, pp. 56–73. (In Russ.)
3. The All-Russian forum «Science and education – for sustainable development» was held in the Northern capital. *NOSTROI*. 27.09.2021. URL: https://nostroy.ru/articles/detail.php?ELEMENT_ID=22037 (accessed 01.11.2021). (In Russ.)
4. Mantatov V. V. *The theory of sustainable development: ontology and methodology*. Ulan-Ude, ESSTU Publ., 2009, 148 p. (In Russ.)
5. Bell D. Social framework of the information society. *A new technocratic wave at the West*. Moscow, 1986, P. 330–342. (In Russ.)
6. Toffler E. *The third wave, 1980*. Moscow, AST, 2010, 784 p. (In Russ.)
7. De Bertrand J. *The ethics of redistribution*. Moscow, Inst. of Nat. model of Economics, 1995, 145 p. (In Russ.)
8. Fourastier J. Technical progress and capitalism from 1700 to 2100. *What is the future of humanity?* Prague, 1964, pp. 157–159. (In Russ.)
9. Vernadsky V. I. *About science. Scientific knowledge. Scientific creativity. Scientific thought*. Vol. 1. Dubna, Phoenix, 1997, 576 p. (In Russ.)
11. Kireevsky I. V. *Selected articles*. Moscow, Sovremennik, 1984, 288 p. (In Russ.)
12. Odoevsky V. F. *Works*. In 2 vols. Vol. 1. Moscow, Fiction, 1981, 366 p. (In Russ.)
13. Panarin A. S. *Orthodox civilization in the global world*. Moscow, Eksmo, 2003, 544 p. (In Russ.)
14. Stepin V. S. Philosophy of religion in a socio-cultural context (in memory of L. N. Mitrokhin). *Problems of Philosophy*, 2008, no. 7, pp. 4–14. (In Russ.)
15. Pierce Ch. S. *Selected philosophical works*. Moscow, Logos, 2000, 412 p. (In Russ.)
16. James W. *Pragmatism: a new name for some old methods of thinking: a popular lecture on philosophy*. Moscow, LKI, 2011, 240 p. (In Russ.)
17. Dewey D. *Reconstruction in philosophy. Human problems*. Moscow, Respublika, 2003, 494 p. (In Russ.)
18. Mead J. G. *Selected works*. Moscow, INION RAN, 2009, 290 p. (In Russ.)
19. Rorty R. Pragmatism without method. *Logos*, 1996, no. 8, pp. 155–172. (In Russ.)
20. Schubart V. *Europe and the soul of the East*. Moscow, Russ, Idea, 2000, 446 p. (In Russ.)
21. Ablazhei A. M. From the Soviet to the post-Soviet model: the reproduction of science in Russia. *Bulletin of Novosibirsk State University. Philosophy*, 2011, vol. 9, no. 3, pp. 74–80. (In Russ.)
22. Malinetsky G. G. Sustainable development and education reforms. *Sustainable development. Science and Practice*, 2003, no. 1, pp. 53–58. (In Russ.)
23. Radishchev A. N. *Selected works*. Moscow, Leningrad, State Publ. House of Fiction, 1949, 856 p. (In Russ.)
24. Kapterev P. F. *Selected pedagogical works*. Moscow, Pedagogy, 1982, 704 p. (In Russ.)
25. Slastenin V. A. Pedagogical heritage of P. F. Kapterev and the present. *Pedagogy*, 1999, no. 5, pp. 77–81. (In Russ.)
26. Yarosh K. P. *Modern tasks of moral education*. Kharkov, M. M. Zilberberg Tip., 1893, 23 p. (In Russ.)
27. Belenchuk L. N. Concept of national education at the turn of the XIX–XX centuries. *Pedagogy*, 1999. no. 5, pp. 89–93. (In Russ.)
28. *The passport of prior project «Modern digital educational environment in the Russian Federation»: approved by Gov. of Russ. Fed. on Oct. 25, 2016. 15 p.* URL: <http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgiAN89vZbUUtmuF5IZYfTvOAG.pdf> (accessed 11.11.2021). (In Russ.)
29. Gancherenok I. I., Gorbachev N. N., Rakhimov A. R., Zhuraev O. Zh., Global challenges and new models of

- education for sustainable development. *Science and education: the future and the goals of sustainable development: proc. of XVI Intern. sci. conf.* Moscow, 2020, pt. 1, pp. 176–186. (In Russ.)
30. Potaturov V.A. Education through learning as a factor in the moral development of students in the digital education space. *Science and education: the future and the goals of sustainable development: proc. of XVI Intern. sci. conf.* Moscow, 2020, pt. 1, pp. 260–278. (In Russ.)
31. Gusev D.A. Timeless in the temporary, or modern educational technologies and the teacher personality. *Science and education: the future and the goals of sustainable development: proc. of XVI Intern. sci. conf.* Moscow, 2020, pt. 1, pp. 219–227. (In Russ.)
32. Vinogradova E.V. Education and science, and the problem of society sustainable development. *Successes of modern natural science*, 2014, no. 12–5, pp. 661–664.

Информация об авторе

Сизых Ирина Сергеевна – старший преподаватель кафедры ИГН, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М. Ф. Решетнева (Российская Федерация, 660 037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31, e-mail: belezyak@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 15.11.2021

После доработки 04.05.2022

Принята к публикации 16.06.2022

Information about the author

Irina S. Sizykh – Senior Lecturer of the History and Humanities Department, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (31 Krasnoyarsky Rabochy Ave., Krasnoyarsk, 660 037, Russian Federation, e-mail: belezyak@mail.ru).

The paper was submitted 15.11.2021

Received after reworking 04.05.2022

Accepted for publication 16.06.2022

II ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-9

УДК 377+159.98

Оригинальная научная статья

Инклюзивная модель дополнительного образования и проблемы индивидуальной образовательной траектории

Р. Р. Гасанова

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

Москва, Российская Федерация

e-mail: renata_g@bk.ru

Аннотация. *Введение.* Работа содержит результаты теоретического осмысления проблемы персональных траекторий образования педагогов в дополнительном инклюзивном образовании. *Постановка проблемы.* Работа над созданием, реализацией и совершенствованием индивидуальной образовательной траектории школьников и студентов с ОВЗ в рамках инклюзивной модели образования является ведущим условием его успешности. *Методика и методология исследования.* Автором сделана попытка реализации системного подхода к изучению проблем в практике подготовки современных педагогов в контексте модели инклюзивного образования. *Результаты.* Понятие индивидуальной образовательной траектории с точки зрения задачи качественной подготовки современного педагога в общем и дополнительном инклюзивном или инклюзивно-ориентированном образовании мы можем определить как индивидуализированный (индивидуально-специфичный) путь поиска и осуществления человеком в учебно-профессиональной деятельности его личностного, межличностного и профессионального потенциала, своих креативных и репродуктивных, педагогических и иных способностей, реализуемый в сопровождении и при участии тьютора, супервизора или иного наставника или полностью самостоятельно (в контексте самообразования). Созданная и осуществляемая инклюзирующая траектория, будучи представленной в дидактическом и наставническом взаимодействии педагога (предметника, классного руководителя/куратора, иного наставника-тьютора) и обучающегося, требует работы по ее сверке, рефлексии, коррекции и т. д. Активизация учебно-профессиональной активности обучающихся с ОВЗ связана с формированием и реализацией инклюзирующей индивидуальной образовательной траектории как такой траектории личностного, межличностного и профессионального становления и развития человека, которая предназначена для решения задач его инклюзии. Она может иметь разные формы. *Выводы.* Активизирующая и создающая условия для всестороннего развития и инклюзии человека с ОВЗ в сообществе образовательная траектория складывается и реализуется при условии синхронизации линий личностного, межличностного и учебно-профессионального совершенствования в общем и дополнительном инклюзивном образовании, гармонизации пространства-времени образования и пространства-времени бытия каждого человека с ОВЗ как ученика и будущего специалиста. Такие синхронность и гармоничность – итог сознательных, многосторонних и постоянных усилий всех субъектов образования на всех стадиях разработки и осуществления образовательной траектории будущего педагога, вплоть до рефлексии и коррекции образовательного маршрута и его разных стадий.

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

Для цитирования: Гасанова Р. Р. Инклюзивная модель дополнительного образования и проблемы индивидуальной образовательной траектории // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №2. С. 263–270. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-9>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-9
Full Article

Inclusive model of additional education in creation and problems of educational trajectories for teachers

Gasanova, R. R.

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

Abstract. *Introduction.* The work contains a theoretical understanding of the problem of personal trajectories of education of teachers in additional inclusive education. *Purpose setting.* Work on the creation, implementation and improvement of the individual educational trajectory of schoolchildren and students with disabilities within the framework of an inclusive education model is the key condition for its success. *Methodology of the study.* This study is an attempt to implement a systematic approach to the study of problems in the practice of training modern teachers in the context of an inclusive education model. *Results.* The concept of an individual educational trajectory from the point of view of the task of high-quality training of a modern teacher in general and additional inclusive or inclusive education can be defined as an individualized (individual-specific) way for a person to search for and implement his personal, interpersonal and professional potential, his creative and reproductive, pedagogical and other abilities, implemented with the support and participation of a tutor, supervisor or other mentor, or completely independently (in the context of self-education). The created and implemented inclusive trajectory, being presented in the didactic and mentoring interaction of the teacher (subject teacher, class teacher/curator, or other tutor) and the student, requires work on its reconciliation, reflection, correction, etc. The activation of educational and professional activity of students with disabilities is associated with the formation and implementation of an inclusive individual educational trajectory as such a trajectory of personal, interpersonal and professional formation and development of a person, which is designed to solve the problems of his inclusion. It can take different forms. *Conclusion.* An educational trajectory that activates and creates conditions for the comprehensive development and inclusion of a person with disabilities in the community is formed and implemented under the condition of synchronization of the lines of personal, interpersonal and educational and professional improvement in general and additional inclusive education, harmonization of the space-time of education and the space-time of being of each person with disabilities as a student and future specialist. Such synchronicity and harmony is the result of conscious, multilateral and constant efforts of all subjects of education at all stages of development and implementation of the educational trajectory of the future teacher, up to reflection and correction of the educational route and its different stages.

Key words: inclusive education, individual educational trajectories, individual educational route, additional education, teachers, students, psychological and pedagogical support

Citation: Gasanova, R. R. [Inclusive model of additional education in creation and problems of educational trajectories for teachers]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 2, pp. 263–270. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-9>

Введение. Работа об успешности индивидуальных образовательных траекторий учеников предполагает успешный опыт целенаправленной и развернутой работы педагога в контексте разработки, реализации, рефлексии и коррекции собственной траектории учебного и трудового развития. На своем примере и примере однокурсников он может постичь все значимые моменты управления (само)развитием, все трудности и успехи выбора персонально и социально адекватной траектории, все моменты, требующие поддержки, сопровождения или фасилитации развития, в том числе в рамках представления о целях и ценностях, смыслах и значениях образования шестого и седьмого технологического укладов. Он также сможет постичь важнейшие аспекты инклюзивно-

го процесса, будучи включенным как представитель той или иной группы студентов (атипичных, с ОВЗ и нормотипичных, без ОВЗ) в образовательное инклюзивное взаимодействие.

Постановка задачи. Педагог сопровождает других людей в их поисках себя. Ранее педагоги так или иначе вели человека к осознанию того, что его жизнь подчинена жизни сообщества, развивается по неким универсальным, стандартным схемам и спискам (список наиболее востребованных профессий «ТОП-50», списки компетенций в государственных стандартах и т.д.) в ответ на запросы общества, бизнеса и государства. Сейчас учителя помогают себе и другим понять «правду» собственного бытия, свои потребности, интересы, способности [1–3]. Становясь собой, обретая са-

мозффективность и социальную эффективность, учитель помогает стать собой другим. Он помогает ученику не только понять, как приспособиться к уже имеющимся нормам культуры, социума, бизнеса, но и как их трансформировать, как стать субъектом культуры и, главное, своей жизни. Он побуждает его осуществить собственные, внутренние и внешние «стартапы», разработать «прорывные технологии», «уникальные предложения» и т.д., учит быть активным в осмыслении предлагаемых ему продуктов и услуг, в их создании и модификации. 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, специальную психологию и патопсихологию и т.д. [4–6].

Методика и методология исследования.

Работа содержит результаты теоретического осмысления проблемы персональных траекторий образования педагогов в дополнительном инклюзивном образовании. Наше исследование является попыткой реализации системного подхода к изучению проблем по практике подготовки современных педагогов в контексте модели инклюзивного образования.

Результаты исследования. Возможности осуществления дополнительного образования в контексте инклюзивного образования и иных тенденций развития образования в России и мире можно кратко обозначить следующими перспективами: 1) формирование и совершенствование многоуровневой/непрерывной системы общего и дополнительного образования, включая образование для людей с ОВЗ (специального и инклюзивного) и без ОВЗ (общего и инклюзивного), в том числе сочетание инклюзивного и специального обучения и воспитания; 2) активное, интересубъективное, «равное обучение», групповое или взаимное обучение; 3) сетевое взаимодействие и образование единой системы учреждений образовательных услуг в рамках комплекса «школа – колледж – вуз – предприятие»; активизация сотрудничества с образовательными учреждениями и системами России и зарубежья, гармонизация мировых и национальных стандартов образования и их вариаций; 4) совершенствование цифровых и иных дистанционных образовательных технологий, особенно технологий, платформ, инфраструктур, которые увеличивают доступ к образовательным ресурсам и доступность качественного общего и профессионального образования, обеспечивают гармонизацию соотношения профильной и общекультурной подготовки человека как субъекта культуры; 5) развитие системы дополнительного образования как асинхронного, глобального

и/или альтернативного образования, их переориентация на обучение и воспитание как процесс формирования и развития метакомпетенций, то есть метазнаний и метаумений, дающих возможность успешно учиться и учить других.

Понятие индивидуальной образовательной траектории с точки зрения задачи качественной подготовки современного педагога в общем и дополнительном образовании мы можем определить как индивидуализированный (индивидуально-специфичный) путь поиска и осуществления человеком в учебно-профессиональной деятельности его личностного, межличностного и профессионального потенциалов, креативных и репродуктивных, педагогических и иных способностей, реализуемый в сопровождении и при участии тьютора, супервизора или иного наставника или полностью самостоятельно (в контексте самообразования).

Этапы проектирования/моделирования и рефлексии/осмысления реализации 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. (Е.П. Комаровская, В.А. Пивоваров, 2020; А.Б. Кондратенко, А.Н. Григорьев, Б.А. Кондратенко, 2019) [7; 8]. Внедрение представлений об индивидуальной траектории обучения активизирует и перемены в управлении образовательной системой школы, колледжа или вуза (Г.А. Костин, И.А. Юмашева, 2020) [9], а также обращает особое внимание на самоуправление образованием и особое в целом у учащихся (G. K. Kassymova, 2018; G. K. Kassymova, et al., 2019) и разработку цифровых и иных техник и технологий, позволяющих сделать моделирование наглядным и более оперативным (Т.О. Краснопеева, А.И. Шевченко, С.К. Гураль, 2020; Н.П. Кудряшова, 2019) [10–13]. В каждой такой траектории можно соединить желаемые и реальные качества, компетенции, направления подготовки и т.д. (Ю.В. Маркелова, И.Д. Белоновская, 2019) [14]. Большая часть таких моделей создается на основе компетентностного подхода (М.Г. Никитина, В.В. Побирченко, 2019) [15], хотя, на наш взгляд, более уместны и результативны деятельностный и персонологический подходы, совмещенные в работах школы Дж. Холланда (Н.А. Чикалов, Р.Р. Гасанова, М.Р. Арпентьева, 2021) [16]. В этой модели выделен ряд профессиональных групп, ориентаций, сред, качеств человека и т.д. (аналогичная, к сожалению, менее развернутой и операционализированной, но весьма продуктивной и эффективной в рамках задач психодиагностики и профориентации модели Е.А. Климова), каждая из них может стать осно-

вой для самостоятельной траектории или компонентом траектории. Так, разрабатываются модели траекторий, обращенных к развитию лидерских, коммуникативных и иных качеств (Ю.В. Маркелова, И.Д. Белоновская, 2019; А.С. Никулина, 2019) [14; 17].

При этом методические аспекты построения индивидуальных образовательных траекторий находятся на первом месте при изучении этого вопроса в контексте проблем подготовки студентов педагогического образования (В.И. Петрова, 2019) [18]. В таких разработках важную роль играет представление о мультипрофильности современных образовательных и профессиональных траекторий учащихся и обучающихся, актуальных как в рамках моделей поливариативной карьеры (М.А. Сафронова, 2019) [19], так и в рамках представлений о наличии у человека множественных способностей и интересов, каждая из которых может стать основой самостоятельной линии совершенствования, а в случае студента с ОВЗ и линией исцеления (реабилитации, коррекции, оздоровления, расширения возможностей и преодоления ограничений) [20]. В итоге все более осознается необходимость «менеджмента» и иных форм психолого-педагогического сопровождения персональных образовательных маршрутов и траекторий обучающихся в условиях высшего образования, школьников – в условиях среднего (М.Г. Сергеева, 2019) [21]. При этом отмечается важность учета социокультурных аспектов образовательной среды как инклюзивной, инклюзирующей, включая этические и иные особенности разных систем образования (М.Г. Сергеева, 2019; О.Е. Станулевич, 2020; Е. Строгеецкая и др., 2020) [22–24].

В целом персональная образовательная траектория и индивидуальный образовательный маршрут будущего или уже работающего педагога выступает как важный момент его профессионального и карьерного роста (М.Б. Файн, 2019) [25]. Это касается всех обучающихся, включая обучающихся с особыми возможностями и образовательными потребностями (Л.П. Феталиева, 2020; Л.П. Феталиева, Р.М. Чумичева, 2019; Е.Ю. Шебанец, Е.В. Дёмкина, 2019) [26–28]. Она позволяет человеку активизировать, актуализировать потребность и компетенции в сфере самоорганизации (С.Н. Фортыхина, и др., 2020; И.С. Шаповалова, Ю.Ю. Генкин (Филонова), 2019.) [29; 30], что очень значимо для формирования учебно-профессиональной самостоятельности будущих педагогов. Так или иначе индивидуализированность выбора направления и форм образования важна для развития как самостоятельности и самоэффективности, так и социальной эффективности и включенности студента с ОВЗ (М.А. Шеманаева, 2019; М.А. Шеманаева, 2020) [31; 32].

В целом можно согласиться с тем, что персональная или индивидуальная образовательная траектория студента-педагога представляет собой во многом инновационную модель профессионального, межличностного и личностного развития будущего специалиста (Л.В. Шилова, Л.Ю. Фетисова, 2020) [1; 33]. Такой специалист является более готовым к тому, чтобы научить самостоятельности, достоинству и выбору своих учеников, чем тот, кто сам ничего не выбирал. Однако этот момент нам кажется необходимым дополнить анализом содержательной стороны подготовки и переподготовки профессионала: духовно-нравственные ориентиры, в том числе в их идеологической форме, должны не только присутствовать в программах подготовки и переподготовки педагогов, но и изучаться, осмысливаться, особенно когда речь идет о работе с будущими педагогами, имеющими те или иные особые потребности и особенности развития. Тогда будет возникать существенно меньше вопросов о том, почему в современных школах и вузах распространены отчуждение, стигматизация и инвалидизм, почему так типичны стрессы и усталость, ресентимент и психологическое выгорание, буллинг и матеогении, личностные и профессиональные деформации и социопатизации среди учителей, преподавателей, а также школярство и десакрализация, выученная беспомощность и отказ от развития, прокрастинация, педиогении и буллинг у школьников и студентов. Вводя новое понятие, в том числе понятие персональных образовательных траекторий, важно наполнить его смыслом, помогающим повышать качество образования, общего, специального, инклюзивного, а не снижать его. Такой смысл во многом предполагает, что образование должно включать общую, стандартную часть, общую, вариативно-типологическую часть (профессионализация и специализация) и индивидуальную вариативную часть. Все части должны служить становлению и развитию человека как субъекта культуры [1; 20; 34].

Выводы. Понятие индивидуальной образовательной траектории с точки зрения задачи качественной подготовки современного педагога в общем и дополнительном инклюзивном или инклюзивно ориентированном образовании мы можем определить как индивидуализированный (индивидуально-специфичный) путь поиска и осуществления человеком в учебно-профессиональной деятельности его личностного, межличностного и профессионального потенциала, креативных и репродуктивных, педагогических и иных способностей, реализуемых в сопровождении и при участии тьютора, супервизора или иного наставника или полностью самостоятельно (в контексте самообразования) [35; 36].

Созданная и осуществляемая инклюзирующая траектория, будучи представленной в дидактическом и наставническом взаимодействии педагога (предметника, классного руководителя/куратора, иного наставника-тьютора) и обучающегося, требует сверки, рефлексии, коррекции и т.д.

Активизация учебно-профессиональной активности обучающихся с ОВЗ связана с формированием и реализацией инклюзирующей индивидуальной образовательной траектории как такой траектории личностного, межличностного и профессионального становления и развития человека, которая предназначена для решения задач его инклюзии. Она может иметь разные формы. Активизирующая и создающая условия для всесторон-

него развития и инклюзии человека с ОВЗ в сообщество образовательная траектория складывается и реализуется при условии синхронизации линий личностного, межличностного и учебно-профессионального совершенствования в общем и дополнительном инклюзивном образовании, гармонизации пространства-времени образования и пространства-времени бытия каждого человека с ОВЗ как ученика и будущего специалиста. Такие синхронность и гармоничность – итог сознательных, многосторонних и постоянных усилий всех субъектов образования на всех стадиях разработки и осуществления образовательной траектории будущего педагога, вплоть до рефлексии и коррекции образовательного маршрута и его разных стадий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арпентьева М. Р. Становление личностью, партнером и профессионалом: критерии и проблемы // Профессиональная ориентация. 2018. №1. С. 10–19.
2. Роджерс К. Р., Фрейберг Дж. Свобода учиться. Москва: Смысл, 2019. 526 с.
3. Исаевская Е. В., Колыванова Л. А. Современные подходы инклюзивного обучения студентов в условиях профессионального образования // Молодой ученый. 2016. № 16. С. 11–15. URL: <https://moluch.ru/archive/120/33322/> (дата обращения: 13.04.2022).
4. Лызь Н. А., Лабынцева И. С. Организация деятельности студентов в высшем образовании. Ростов-на-Дону: Изд-во Юж. федер. ун-та, 2018. 93 с.
5. Хохлова В. А. Изучение отношения студентов педагогического вуза к детям с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. 2015. № 24. С. 1043–1045. URL: <https://moluch.ru/archive/104/24290/> (дата обращения: 13.04.2021).
6. Шафикова А. А. Адаптация участников образовательного процесса в условиях реализации инклюзии // Молодой ученый. 2019. № 20. С. 521–522. URL: <https://moluch.ru/archive/258/59287/> (дата обращения: 13.04.2021).
7. Комаровская Е. П., Пивоваров В. А. Моделирование индивидуальной образовательной траектории студентов в образовательном процессе вуза // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2020. №2. С. 16–19.
8. Кондратенко А. Б., Григорьев А. Н., Кондратенко Б. А. Построение образовательных траекторий в образовании современной России // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. 2019. №3. С. 122–125.
9. Костин Г. А., Юмашева И. А. Управление образовательной системой вуза на основе разработки и внедрения технологии индивидуальной траектории обучения // Экономика и управление. 2020. Т. 26, №3. С. 315–321.
10. 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.
11. 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.
12. Краснопеева Т. О., Шевченко А. И., Гураль С. К. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий в информационной образовательной среде // Язык и культура. 2020. № 51. С. 153–176.
13. Кудряшова Н. П. Об использовании индивидуальных образовательных траекторий // Химия в школе. 2019. №6. С. 24–26.
14. Чикалов Н. А., Гасанова Р. Р., Арпентьева М. Р. Тестирование профессиональных интересов: выбор направлений общего и дополнительного образования. Toronto: Altaspera, 2021. 362 с.
15. Маркелова Ю. В., Белоновская И. Д. Образовательная траектория развития лидерских качеств будущего менеджера // Бизнес. Образование. Право. 2019. №2. С. 343–347.
16. Никитина М. Г., Побирченко В. В. Модель реализации профессионально ориентированной образовательной траектории обучающихся на основе компетентностного подхода // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Экономика и управление. 2019. Т. 5, № 1. С. 68–74.

17. Никулина А. С. Модель формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, №1. С. 74.
18. Петрова В. И. Методические аспекты построения индивидуальных образовательных траекторий при обучении студентов педагогического образования // Педагогическая информатика. 2019. №3. С. 40–49.
19. Сафронова М. А. Мультипрофильность, как один из трендов в современных образовательных и профессиональных траекториях выпускников // Современное педагогическое образование. 2019. № 11. С. 121–123.
20. Арпентьева М. Р. Психосоциальное сопровождение лиц с ОВЗ и их семей. Санкт-Петербург: Лань, 2021. 252 с.
21. Сергеева М. Г. Менеджмент-сопровождение индивидуальной образовательной траектории обучающихся в условиях высшего образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65–3. С. 168–171.
22. Сергеева М. Г. Проектирование образовательной траектории обучающихся в условиях социокультурной образовательной среды // Научное образование. 2019. №1. С. 15–21.
23. Станулевич О. Е. Построение персонифицированных образовательных траекторий как фактор повышения эффективности образовательного процесса в среднем профессиональном образовании // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2020. № S1. С. 8–12.
24. Строгеецкая Е. В., Пашковский Е. А., Бетигер И. Б., Замотин М. П., Павлова В. А. Индивидуальные образовательные траектории студентов в зарубежных и российских университетах // Информация – Коммуникация – Общество. 2020. Т. 1. С. 235–241.
25. Файн М. Б. Индивидуальная образовательная траектория педагога как средство достижения его профессионального развития // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63–1. С. 348–351.
26. Феталиева Л. П. Научно-теоретические и организационные аспекты проектирования индивидуальной образовательной траектории школьников с особыми образовательными потребностями // Вестник Социально-педагогического института. 2020. №2. С. 51–56.
27. Феталиева Л. П., Чумичева Р. М. Индивидуальная образовательная траектория обучающихся с особыми возможностями и образовательными потребностями: организация и методы // Мир университетской науки: культура, образование. 2019. №9. С. 57–66.
28. Шебанец Е. Ю., Дёмкина Е. В. Методика проектирования индивидуальной образовательной траектории (программы) для детей с отклонениями в развитии в образовательном учреждении // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2019. №2. С. 115–120.
29. Фортыгина С. Н., Корчемкина Ю. В., Махмутова Л. Г., Хасанова М. Л., Белоусова Н. А. Виртуальная образовательная среда как средство построения индивидуальной образовательной траектории для развития уровня самоорганизации будущих педагогов // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. №2. С. 199–212.
30. Шаповалова И. С., Генкин (Филонова) Ю. Ю. Онлайн перспектива в образовательных траекториях молодежи // Научный результат. Социология и управление. 2019. Т. 5, №4. С. 91–102.
31. Шеманаева М. А. Автономия и индивидуальная образовательная траектория // Педагогические мастерские. Киров, 2019. С. 118–120.
32. Шеманаева М. А. Индивидуальная образовательная траектория как форма гибкого обучения // Педагогические мастерские. Киров, 2020. С. 131–133.
33. Шилова Л. В., Фетисова Л. Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента как инновационная модель профессионального и личностного развития // Высшее образование сегодня. 2020. №7. С. 40–43.
34. Гасанова Р. Р. Методологические проблемы изучения персональных траекторий образования в педагогической психологии // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №4. С. 4262–4270.
35. Гасанова Р. Р., Валеева Г. В., Кузнецова Н. В., Арпентьева М. Р. Социально-психологические проблемы развития дополнительного образования как проблемы развития его субъектов // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2021. Т. 36. С. 3–15.
36. Гасанова Р. Р. Проблема персональных траекторий дополнительного образования педагогов // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №3. С. 88–101.

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. Rogers C. R., Freiberg J. *Freedom to study*. Moscow, Meaning, 2019, 526 p. (In Russ.)
3. Isaevskaya E. V., Kolyvanova L. A. Modern approaches to inclusive education of students in the context of vocational education. *Young scientist*, 2016, no. 16, pp. 11–15. URL: <https://moluch.ru/archive/120/33322/> (accessed 13.04.2021). (In Russ.)

4. Lyz' N. A., Labyntseva I. S. *Organization of students' activities in higher education*. Rostov-on-Don, South Fed. Univ. Publ., 2018, 93 p. (In Russ.)
5. Khokhlova V. A. Study of the attitude of students of a pedagogical university to children with disabilities. *Young scientist*, 2015, no. 24, pp. 1043–1045. URL: <https://moluch.ru/archive/104/24290/> (date of access: 13.04.2021). (In Russ.)
6. Shafikova A. A. Adaptation of participants in the educational process in the context of the implementation of inclusion. *Young scientist*, 2019, no. 20, pp. 521–522. URL: <https://moluch.ru/archive/258/59287/> (accessed 13.04.2021). (In Russ.)
7. Komarovskaya E. P., Pivovarov V. A. Modeling the individual educational trajectory of students in the educational process of the university. *Bulletin of Voronezh State Pedagogical University*, 2020, no. 2, pp. 16–19. (In Russ.)
8. Kondratenko A. B., Grigoriev A. N., Kondratenko B. A. Building educational trajectories in education in modern Russia. *Bulletin of Kaliningrad Branch of Saint Petersburg University of Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2019, no. 3, pp. 122–125. (In Russ.)
9. Kostin G. A., Yumasheva I. A. Management of the educational system of the university based on the development and implementation of the technology of the individual trajectory of learning. *Economics and Management*, 2020, vol. 26, no. 3, pp. 315–321. (In Russ.)
10. 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, pp. 195–200.
11. 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.
12. Krasnopeeva T. O., Shevchenko A. I., Gural S. K. Designing individual educational trajectories in the information educational environment. *Language and culture*, 2020, no 51, pp. 153–176. (In Russ.)
13. Kudryashova N. P. On the use of individual educational trajectories. *Chemistry at school*, 2019, no. 6, pp. 24–26. (In Russ.)
14. 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.)
15. Markelova Yu. V., Belonovskaya I. D. Educational trajectory of development of leadership qualities of the future manager. *Business. Education. Right*, 2019, no. 2, pp. 343–347. (In Russ.)
16. Nikitina M. G., Pobirchenko V. V. A model for implementing a professionally oriented educational trajectory of students based on a competence-based approach. *Scientific notes of V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Economics and Management*, 2019, vol. 5, no. 1, pp. 68–74. (In Russ.)
17. Nikulina A. S. Model of the formation of communicative competence of students in the process of designing and implementing an individual educational trajectory. *World of science. Pedagogy and psychology*, 2019, vol. 7, no. 1, art. 74. (In Russ.)
18. Petrova V. I. Methodological aspects of constructing individual educational trajectories in teaching students of pedagogical education. *Pedagogical informatics*, 2019, no. 3, pp. 40–49. (In Russ.)
19. Safronova M. A. Multiprofile as one of the trends in modern educational and professional trajectories of graduates. *Modern pedagogical education*, 2019, no. 11, pp. 121–123. (In Russ.)
20. Arpentieva M. R. *Psychosocial support of persons with disabilities and their families*. Saint Petersburg, Lan', 2021, 252 p. (In Russ.)
21. Sergeeva M. G. Management support of the individual educational trajectory of students in the conditions of higher education. *Problems of modern pedagogical education*, 2019, no. 65–3, pp. 168–171. (In Russ.)
22. Sergeeva M. G. Designing the educational trajectory of students in a socio-cultural educational environment. *Scientific education*, 2019, no. 1, pp. 15–21. (In Russ.)
23. Stanulevich O. E. Construction of personalized educational trajectories as a factor in increasing the efficiency of the educational process in secondary vocational education. *Additional vocational education in the country and world*, 2020, no. S1, pp. 8–12. (In Russ.)
24. Strogetskaia E. V., Pashkovsky E. A., Betiger I. B., Zamotin M. P., Pavlova V. A. Individual educational trajectories of students in foreign and Russian universities. *Information – Communication – Society*, 2020, vol. 1, pp. 235–241. (In Russ.)
25. Fine M. B. Individual educational trajectory of a teacher as a means of achieving his professional development. *Problems of modern pedagogical education*, 2019, no. 63–1, pp. 348–351. (In Russ.)
26. Fetaliyeva L. P. Scientific, theoretical and organizational aspects of designing an individual educational trajectory for schoolchildren with special educational needs. *Bulletin of Socio-Pedagogical Institute*, 2020, no. 2, pp. 51–56. (In Russ.)

27. Fetalieva L. P., Chumicheva R. M. Individual educational trajectory of students with special abilities and educational needs: organization and methods. *World of university science: culture, education*, 2019, no. 9, pp. 57–66. (In Russ.)
28. Shebanets E. Yu., Demkina E. V. Methodology for designing an individual educational trajectory (program) for children with developmental disabilities in an educational institution. *Bulletin of Adyghe State University. Series 3: Pedagogy and Psychology*, 2019, no. 2, pp. 115–120. (In Russ.)
29. Fortygina S. N., Korchemkina Yu. V., Makhmutova L. G., Gasanova M. L., Belousova N. A. Virtual educational environment as a means of building an individual educational trajectory for the development of the level of self-organization of future teachers. *Bulletin of South Ural State Humanitarian-Pedagogical University*, 2020, no. 2, pp. 199–212. (In Russ.)
30. Shapovalova I. S., Genkin (Filonova) Yu. Yu. Online perspective in the educational trajectories of youth. *Scientific Result. Sociology and Management*, 2019, vol. 5, no. 4, pp. 91–102. (In Russ.)
31. Shemanaeva M. A. Autonomy and individual educational trajectory. *Pedagogical workshops*. Kirov, 2019, pp. 118–120. (In Russ.)
32. Shemanaeva M. A. Individual educational trajectory as a form of flexible learning. *Pedagogical workshops*. Kirov, 2020, pp. 131–133. (In Russ.)
33. Shilova L. V., Fetisova L. Yu. Individual educational trajectory of a student as an innovative model of professional and personal development. *Higher education today*, 2020, no. 7, pp. 40–43. (In Russ.)
34. Gasanova R. R. Methodological problems of studying personal trajectories of education in educational psychology. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 4, pp. 4262–4270. (In Russ.)
35. Gasanova R. R., Valeeva G. V., Kuznetsova N. V., Arpentieva M. R. Socio-psychological problems of the development of additional education as a problem of the development of its subjects. *Bulletin of Irkutsk State University. Series: Psychology*, 2021, vol. 36, pp. 3–15. (In Russ.)
36. Gasanova R. R. The problem of personal trajectories of additional education for teachers. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 3, pp. 88–101. (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, д. 1, стр. 52, e-mail: renata_g@bk.ru).

Статья поступила в редакцию 15.11.2021

После доработки 04.05.2022

Принята к публикации 15.06.2022

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 04.05.2022

Accepted for publication 15.06.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-10

УДК 37.08

Оригинальная научная статья

Становление социального заказа на педагогов в истории русского образования

Л. Н. Данилова

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Ярославль, Российская Федерация

e-mail: yar-da.l@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Первым государственным образовательным учреждением по подготовке учителей стала учительская семинария, созданная в 1783 г. Однако учительская профессия возникла в России задолго до этого и поддерживалась запросом со стороны общества. Это вызывает вопросы о трансформациях общественных ожиданий в отношении учителей – об истории социального заказа на педагогов. Социальный заказ на педагогов долго не был осознан и отражен в регламентирующей документации, его влияние на организацию образования в России можно отчетливо наблюдать уже с XVII в. В статье предпринимается попытка определить особенности его становления. *Методика и методология исследования.* В основе исследования – большой пласт литературы, оно строится на принципах диалектики и историзма, использовании сравнительно-исторического анализа, дедукции, культуромики, контент-анализа, статистики и других методов теоретического осмысления. *Результаты.* Выявлены и конкретизированы особенности становления социального заказа педагогам в XVII–XVIII вв. Охарактеризованы факторы и условия его формирования в указанный исторический период, определены его структурные компоненты, обнаружены закономерности изменения социального заказа на педагогов, время его актуализации. *Выводы.* В XVII в. в Русском царстве возник заказ на педагогов, субъектом которого выступала церковь, отчасти – государство и горожане. Государство предъявляло требования к работе учителей, регламентируя некоторые аспекты организации школ. Намечившаяся тогда тенденция перехода от духовных характеристик педагога к профессиональным окончательно оформилась в начале XVIII в., когда был определен государственный заказ на учителей. К середине века образ учителя кардинально изменен, к нему предъявляются требования профессионализма в преподаваемой науке и положительных личностных характеристик, что нашло отражение при организации учительской семинарии; с нее начался заказ на методическую подготовку педагога. Закономерности формирования социального заказа учителям (общество всегда обладает повышенными ожиданиями или к профессиональным, или к личностным характеристикам педагога; в периоды социальных конфликтов и перемен актуализируются требования к личности; перевес зависит от социальной стабильности) подтверждают его обусловленность историческим периодом и социально-политическими условиями.

Ключевые слова: требования к учителю, история педагогической профессии, история социального заказа, государственный заказ на учителей, история педагогического образования, закономерности социального заказа, образ учителя

Для цитирования: Данилова Л. Н. Становление социального заказа на педагогов в истории русского образования // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №2. С. 271–279.

DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-10>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-10

Full Article

Forming of social order for teachers in the history of education in Russia

Danilova, L. N.

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky

Yaroslavl, Russia

e-mail: yar-da.l@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The first state educational institution for teacher's training was the teachers' seminary established in 1783. However, the teaching profession appeared in Russia long before that and was supported by social

request. This fact builds questions about transformations of public expectations in relation to teachers, i.e. about the history of the social order to teachers. That order had not been realized and reflected in some documents for a long time, but its influence on education in Russia can be clearly observed already in the 17th century. *Purpose setting.* The article attempts to determine features of its becoming. *Methodology of the study.* The research is based on a large layer of literature, on the principles of dialectics and historicism, and uses comparative historical analysis, deduction, culturomics, content analysis, statistics and other theoretical methods. *Results.* Features of forming of a social order to teachers in the 17th and 18th centuries are identified and specified. The factors and conditions of its forming in the specified historical period are characterized; its structural components were determined, also patterns of changes in the social order for teachers and its actualization time were detected. *Conclusion.* In the 17th century, there was an order for teachers in the Russian Tsardom, the subject of which was the church, but partly also the state and townspeople. The state imposed requirements on teacher's work, regulating some aspects of school organizing. The emerging in those times trend of transition from religious characteristics of the teacher to professional ones finally took shape at the beginning of the 18th century, when the state order for teachers had been formed. By the middle of the century, the image of the teacher had radically changed, and there were requirements of professionalism in the being taught science and of positive personal characteristics, which found its place in organizing of the first teachers' seminary: the order for teacher's methodological training began thanks to it. Patterns of formation of a social order to teachers (society always has high expectations from either professional or personal characteristics of the teacher; during periods of social conflicts and changes the requirements for his personal characteristics are actualized; that transfer depends on social stability) confirm that clearly it depends on historical periods and socio-political conditions.

Keywords: teacher requirements, history of the pedagogical profession, history of the social order, state order for teachers, history of pedagogical education, patterns of social order, teacher image

Citation: Danilova, L. N. [Forming of social order for teachers in the history of education in Russia]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 1, pp. 271–279. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-10>

Введение. Учителя в России появились еще в домонгольский период. Известно, что после крещения на Руси возникла необходимость обучения грамоте для распространения христианства. Поскольку более всего в этом была заинтересована сама церковь, то и обучением грамоте занимались священнослужители. В последующие столетия ситуация была такова, что учителя и светские мастера грамоты работали, однако до времени, когда возникла бы целенаправленная подготовка учителей, было далеко: первое государственное учреждение, выпускавшее педагогов появится только во второй половине XVIII в. Подобный разрыв вызывает вопросы о том, как и когда в истории русского образования, русском обществе и государстве протекали процессы осознания потребности в учительской профессии, каковы были общественные ожидания в отношении учителей и как эти ожидания менялись, когда воспроизводство учительских кадров приобрело признаки целеполагания. Эти вопросы отражают сущность социального заказа.

Социальный заказ понимается многообразно: как «общественная потребность, актуальная для общества в целом или его части» (в данном случае – потребность в педагогах) [1]; как общественные процессы, характеризующие потребность в получении определенного образования [2]; как запрос (или задание) от всех заинтересованных субъектов параллельно с государством,

влияющим на образование, – от семей, общественных организаций, работодателей, других групп [3]. Однако различные аспекты понятия многосторонне отражают перечисленные выше вопросы, которые и образуют проблему исследования: какова история становления социального заказа учителям в России?

Примечательна позиция социологов, утверждающих, что заказ образованию существовал всегда, хотя ключевым заказчиком при этом выступали отличающиеся социальные субъекты [4]. В ее основе, очевидно, лежит посыл «если что-то происходит, значит, оно кому-то нужно», или, иными словами: образование в любых своих формах осуществлялось потому, что были субъекты, заинтересованные в этих процессах. Наше замечание о первых учителях-священниках подтверждает этот тезис (они обучали грамоте, потому что в этом была заинтересована возникшая на Руси церковь; другими заинтересованными субъектами могли быть князья или сами люди). Это положение можно условно отнести к заказу не только на образование, но и на учителей – их деятельность и подготовку.

Анализ исторических источников показывает, что заказ на педагогов, по сути, имелся с тех пор, как возникла педагогическая деятельность. Его субъекты были различны, как и различалась степень их влияния на распространение образования в стране. Если в современной России основные

права на формирование заказа находятся в сфере полномочий государства, то очевидно, что в Киевской Руси в силу слабого развития государственных институтов главную роль играли другие институты. Более того, социальный заказ еще не был осознан и не мог быть отражен в соответствующей документации, определяющей организацию педагогической деятельности. То есть заказ на учителей еще не был полноценным, что и позволяет видеть его в истории Киевской Руси только с большой степенью условности. Однако уже с XVII в. можно говорить о развитии образования в России под влиянием социального заказа в более узком понимании, когда уже выделялись заказ со стороны общества и со стороны государства. Они еще не были согласованы и лишь начинали осознаваться, свидетельством чего служили появлявшиеся предписания властей, касавшиеся школ и учителей.

Постановка задачи. В рамках обозначенной проблемы возникает цель – определить особенности становления социального заказа педагогам в предыдущие столетия в его строгом понимании. Ее достижение затрудняется историческим контекстом темы, с одной стороны, и редкими попытками исследователей изучать историю социального заказа в образовании – с другой. Нам не известны работы историков образования, оперирующие понятием «заказ» в отношении учительской профессии, тем не менее попытки изучить возникновение социального заказа в других аспектах образовательной системы предпринимались. В частности, в составе диссертационного исследования анализировали формирование социального заказа на образование О. А. Костюкова при определении эволюции гимназического образования в Пензенской губернии в XIX в. [5], а также Л. Д. Гошуляк – при характеристике становления губернского образовательного комплекса в XIX в. в той же губернии [6]. Изучены особенности возникновения социального заказа на гимназическое образование в XIX в. О. А. Логиновой [7; 8] и другими авторами [9]. Есть научные статьи, предметом которых выступает развитие социального заказа на некоторые элементы образования или педагогику в XX в. [10], особенно в 1930-е гг., на которые, согласно частотному анализу, приходится пик употребления понятия «социальный заказ» в литературе. В литературе можно найти модель педагогического образования в Таврической губернии XIX в. на основе социального заказа [11], характеристику влияния государственного заказа на образ учителя [12]. Однако эволюция заказа педагогам остается неизученной.

Методика и методология исследования. В ходе исследования проведен анализ большого массива научной и исторической литературы

по теме организации педагогической деятельности в разные исторические периоды и ее социокультурных условий. Диалектический метод позволил осуществить восхождение от конкретного к абстрактному в формулировании положений и выводов, а также реализацию принципа историзма и развитие социального заказа в историческом разрезе. Использование этого метода сделало возможным определить закономерности и факторы формирования социального заказа педагогам. Методом культуромистики определены старт и частотность использования понятий социального и государственного заказа в России. Благодаря обращению к теоретическим методам контент-анализа, сравнительно-историческому, дедукции, статистическому прослежен переход от образа учителя-священника к учителю-мастеру, от самоучки к профессионалу, переход от общественных представлений об учителе к официальному декларированию требований к нему, от общественных требований к деятельности педагога к государственным, охарактеризованы ожидания в отношении педагогов со стороны отдельных субъектов образовательной сферы, выявлены другие особенности социального заказа учителям в истории России.

Результаты. Поскольку веками в отечественной культуре учителями являлись священники, то в Российском царстве к концу XVII в. в общественном представлении сложился образ педагога как наставника в книжном и духовном просвещении. Однако наблюдавшиеся в это столетие тенденции ослабления религиозного мировоззрения снизили потребность в учителях-церковнослужителях и актуализировали запрос государства на педагогов-мастеров, способных передавать молодежи свои профессиональные умения, то есть на смену религиозному и начальному образованию пришло профессиональное образование.

Прежде всего это касалось новых, зарождавшихся в России профессий, например врачей. Аптекарскому приказу (прообраз Министерства здравоохранения) еще в начале XVII столетия царем Михаилом Фёдоровичем было предписано организовать подготовку медиков, для чего подьячие периодически разыскивали докторов-иностранцев; за большую оплату доктор брал обязательство в течение нескольких лет обучать учеников своему ремеслу. Таким же образом развитие в этот период получают профессии часовщика, толмача, картографа, книгопечатника и др.

Примечательно, что в отсутствии отлаженной системы профессионального образования и дефицита специалистов в этой области в России обычно подготовка кадров в них обеспечивалась не частным, а государственным ученичеством, когда ученик поступал в обучение не доброволь-

но, а по указанию Приказа; учителем при этом был мастер, также нанятый государством, светский специалист в какой-то профессии, часто – иностранец. В результате складывалась ситуация, когда обучение профессии в стране развивалось параллельно элементарному образованию (до зарождения систем общего и профессионального образования), то есть обучение, по сути, являлось уже профессией для тех, кто передавал общие и духовные знания, и для специалистов, передававших профессиональные умения. В период правления Петра I запрос на последних был резко конкретизирован: государству требовались просвещенные в какой-то сфере, светски образованные учителя, профессионалы своего дела; при этом веками формировавшийся образ учителя-священника переходил на второй план. Так, в России возникал государственный заказ на учителей.

Прежде чем обратиться к анализу истории развития учительской профессии в отечественной культуре, необходимо определиться с трактовкой основных понятий темы: социальный и государственный заказ, а также уточнить их отношения. Отметив, что эти понятия часто подменяются, смешиваются и трактуются неоднозначно, воздержимся от характеристики отдельных авторских определений, но в общем виде будем рассматривать социальный заказ как актуальную общественную потребность в чем-либо; соответственно, государственный заказ – это актуальная государственная потребность. Их соотношение раскрывается структурой самого социального заказа, представленной тремя уровнями: уровнем государственного заказа (определение государством требований к какой-либо сфере в соответствии с актуальными запросами и интересами); заказа со стороны организаций и учреждений (их потребность в определенных видах продукции или услуг данного учреждения); личностного заказа (общественные потребности личности, актуальные для всего общества или его части) [13]. Отсюда следует, что государственный заказ – элемент социального.

О наличии некоего социального заказа на учителей в XVII в. свидетельствует прочный спрос на образование среди отдельных слоев населения, что в свою очередь установлено на основе анализа уровня грамотности граждан. Русский историк-лингвист А.И. Соболевский в конце XIX в., изучая подписи на казенных документах прошлого, высчитывал долю грамотных лиц и тех, кто подписывался крестиком, и установил, что уже к концу XVI в. грамотой владело все белое духовенство (грамота для них – средство ведения церковной службы), среди черного духовенства – около 70%, среди придворных сановников – 78%, землевладельцев – 55–80%, даже у посадских жи-

телей уровень грамотности составлял в пределах 20–43%; у крестьян, разумеется, он был минимальным (от 15%) [14]. Статистический метод, построенный на анализе подписей, применялся и другими авторами. Так, согласно С.К. Богоявленскому и Н.В. Устюгову, во второй половине XVII в. в двух московских слободах грамотными были уже 49–52% посадских [15; 16], а в провинции (г. Ростов, Ярославская обл.) в начале XVII в. – около 36% [17]. Статистика показывает, что в это время образование было широко востребовано в Русском государстве среди населения, а значит, существовал и спрос на учителей, главным образом для обучения чтению, письму и счету.

Установлено, что в конце XVII в. и государство, и общество предъявляли требования к учителям и их деятельности. Известно, что государственный заказ выражает потребности государства в форме нормативных документов, где конкретизируются методы и условия их удовлетворения. В рассматриваемый период государством были регламентированы условия финансирования образования, существовали царские указы по вопросам его организации, и эти нормативные условия способствовали снижению роли богословской образованности педагога и повышению значимости именно реального образования. Исходя из этого, XVII в. можно рассматривать как время оформления социального заказа на учителей.

К этому периоду в Русском государстве завершилось формирование централизованного государства, происходило укрепление государственности. В этих условиях возникали первые документы, регулировавшие работу отдельных образовательных учреждений, и своеобразная подготовка кадров, в том числе учителей, велась уже тогда. Но в начале XVIII в., в ходе петровских преобразований мы усматриваем возникновение острого внутреннего противоречия в социальном заказе. Несовпадение потребностей на уровнях государства и личности типично для периодов усиления политической воли, революций и крупных социально-политических изменений, что обуславливало неприязнь отдельных общественных групп к проводившимся реформам (в том числе в образовании). Не запрос социальных групп, а государственные потребности (жесткая царская политическая воля) служили рычагом для всех петровских преобразований.

Ретроспективный анализ позволяет сделать вывод, что в период правления Петра I впервые установлен государственный заказ на образование и учителей. При этом его трактовка полностью соответствует современному широкому пониманию государственного заказа: «это обобщенная потребность государства в комплектовании кадрового потенциала страны с учетом объектив-

ных социально-экономических условий, а также ориентация государства на патриотическое воспитание духовно-нравственных граждан с активной гражданской позицией» [4, с. 152]. В начале XVIII в. государственный заказ не совпадал с объективными интересами групп общества, поскольку испытывал сильнейшее влияние политического фактора и зависел от модернизационных планов царя, и культурная модернизация отвечала актуальным потребностям лишь малой доли населения. Но силовое разрешение этого противоречия дало России мощный толчок для развития просвещения, а затем – и педагогического образования.

На рубеже XVII–XVIII вв. социальный заказ по-прежнему был ориентирован на образ православного учителя-священника, а педагоги-иностранцы, призванные обучать какому-то ремеслу, вызывали недоверие. Но резкое увеличение притока иностранцев в Россию, начало образовательной миграции за рубеж, многочисленные заимствования из западной культуры, изменения на рынке труда и поощрение реального образования на уровне государственной политики быстро меняли это отношение. Можно утверждать, что, поскольку реформы Петра Великого привели к росту общественного запроса на реальное образование уже в середине XVIII в., утвердился и социальный заказ на педагогов-мастеров.

В период правления Петра I спрос на образование возрастал, как уже было сказано, благодаря политическим и административным мерам, то есть через актуализацию государственного заказа. Не менее важно, что политический запрос (прежде всего объективные потребности модернизации и представления царя и его соратников) быстро меняли не только образ учителя, но и требования к нему. Священник, обучая детей грамоте, служил Богу, распространяя Его Слово, специалист XVIII в., передавая свое мастерство ученикам, начинал служить царю и Отечеству, поэтому христианская добродетель, принципиальная для русского учителя на протяжении многих веков, уступала место гражданственности: моральному чувству ответственности за результаты труда уже не перед Богом, но перед обществом, а затем и перед страной. Так, начиная с военных и морских школ, от личности учителя постепенно стали требовать военно-патриотических ценностных ориентаций, которые он формировал и у воспитанников (верность государству, царю, долгу, службе, честь, мужество, доблесть и др.).

Малоизвестно, что первым государственным профессиональным учебным заведением, выпускавшим педагогов, стала школа математических и навигацких наук в Москве, созданная по указу царя в 1701 г. для подготовки артиллерийских и морских офицеров, а впоследствии заводских

инженеров, служащих, архитекторов. Обучение здесь приравнялось к службе, поэтому выпускники получали приказ о месте дальнейшей службы, и часть из них отправлялась в провинцию с предписанием обучать юношество математике и географии в адмиралтейских, церковных или монастырских школах [18]. Устоявшаяся практика изменилась в 1715 г., после открытия в Петербурге Морской академии: теперь московская школа служила ступенью для перехода в академию, и уже она стала готовить учителей, но для военных образовательных учреждений. В инструкциях от педагогов академии требовалось следующее: соблюдать субординацию, быть пунктуальным, ответственным за организацию обучения, верным Отчизне, царю и чести; категорически запрещалось брать от учеников подношения (за что учителю грозила порка).

Разумеется, подбор кадров еще долго представлял собой актуальную проблему, и даже учителя-офицеры не всегда, особенно в первой половине XVII в., соответствовали государственным и социальным запросам. В мемуарах, к примеру, можно найти воспоминания, что учителями назначали даже людей самых неподходящих, достаточно было самому являться выпускником армейской школы: «Определили [учителем] штык-юнкера Алабушева. Алабушев тогда содержался в смертном убийстве третий раз под арестом, был человек хотя несколько знающий, ...однако был вздорный, пьяный и весьма неприличный быть учителем благородному юношеству. Видно, что тогда был великий недостаток ученых людей в артиллерии, когда принуждены были взять и определить в школу учителем колодника и смертоубийцу», – вспоминал свой школьный 1735 год один из учащихся [19, с. 298]. Во многом уровень кадрового обеспечения был обусловлен конфликтогенностью государственного заказа в силу его расхождения с настроениями масс, что создавало противоречие между интересами власти, формировавшей заказ на положительный образ учителей-офицеров, и резким дефицитом образцовых учителей в образовательной реальности первых десятилетий реформ.

Понимание роли учителя и его качеств в обучении личности с начала XVIII в. говорит о постепенном формировании социального заказа на педагогов в России. Он подтверждался различными инструкциями и проектами в сфере образовательной деятельности, содержавшими пункты о требованиях к учителям. Проект модернизации образования разрабатывал сподвижник царя Петра В. Н. Татищев, и в 1736 г. в Инструкции «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах», предназначенной для учителей из числа военных и дьячков, он обратился к ха-

рактикостикам педагога. Его труд стал первым в России документом, систематически описывавшим должностные обязанности, профессиональные требования и дидактические рекомендации для учителей. Наравне со строгостью от них требовались терпеливость, доброжелательность, ответственность и дисциплина. Учитель – образец добродетели: «благоразумен, кроток, трезв, ... не блудник, не крадлив, не лжив, от всякого зла ... отдален, чтоб своим добрым и честным житием был им образец» [20, с. 85]. Как и раньше, образ учителя предписывал богобоязненность, чтобы он отвечал за поступки детей перед Богом и людьми, и за нерадивое исполнение обязанностей учителя выгоняли.

В период правления Елизаветы Петровны (1741–1761) внимание общества было обращено на требования к педагогам медицинских школ, причем уже увязывая профессиональные характеристики с методическими требованиями. Например, профессору хирургии инструкция о проведении занятий предписывала использовать разнообразную наглядность, ориентироваться на практику, тренироваться на больных. Учителем госпитальной школы мог быть только доктор медицины, в основном эту должность занимали иностранцы, поэтому гражданские качества учителя не оговаривались. Главным признаком учителя должен был служить его профессионализм в преподаваемой науке или деятельности, необходимость для учителя уметь учить еще не осознавалась.

В Академии наук внутренняя инструкция от 1756 г. предписывала найм преподавателей ответственных, «способных и рачительных». Несоответствие этим характеристикам, леность и несоблюдение трудовой дисциплины уже грозило наказаниями и даже увольнением с позором. Разрабатывавший «Проект регламента Академической гимназии» М.В. Ломоносов (1758), как и В.Н. Татищев, выделил требования к учителям: спокойствие, ровное отношение к воспитанникам, дисциплина, добросовестность, трудолюбие, научная образованность и дидактические умения. Благодаря ему также впервые нашла документальное отражение идея патриотических ценностных ориентаций как одна из важнейших характеристик истинного учителя.

Во второй половине XVIII в. социальный запрос к учителю отражался уже во многих программных и проектных документах из области образования. От него требовались широкая образованность (чего еще не было в начале столетия), гражданственность и нравственность, чтобы служить примером для воспитанников, у которых начинали формировать те же качества. Чаще упоминается умение учить, еще не осознававшееся в период правления Петра I.

Кульминацией социального запроса на учителей стала актуализация объективной необходимости целенаправленной подготовки педагогических кадров. В 1779 г. первым светским, но частным педагогическим образовательным учреждением стала учительская семинария при гимназии Московского университета. Первым государственным образовательным учреждением профессионального образования считается учительская семинария, открывшаяся в Санкт-Петербурге в 1783 г. в рамках модернизационного проекта Ф.И. Янковича.

Требования к учителю являются принципиальным моментом при определении социального заказа на учителей и педагогическую профессию, позволяя видеть ценности самой профессии (как связующий элемент между запросом и требованиями) и указывая на их обусловленность динамикой развития общества (в котором формируются ценности педагогической деятельности и образ учителя). Эта взаимосвязь раскрывается следующими положениями.

Т.А. Арташкиной выявлены законы формирования социального заказа в высшем образовании: 1) в определенные интервалы времени общество предъявляет повышенные требования либо к профессиональной подготовке специалистов, либо к их личности; 2) в периоды социальных конфликтов или социальных изменений (бифуркаций) в обществе повышаются требования к личности, в периоды поступательного развития общества повышаются требования к профессиональной подготовке специалистов; 3) границы смены центра тяжести в структуре социального заказа, как правило, совпадают с границами социальных конфликтов (не обязательно заканчивающихся революцией) или социальных изменений в обществе (границами бифуркаций) [1]. Можно заметить, что все законы (строго говоря – закономерности) касаются предъявления требований к профессиональному или личностному развитию специалистов и определяют их функционирование в формировании социального заказа на учителей в России в XVII–XVIII вв.

Так, применяя первую закономерность к истории педагогической деятельности, можно подтвердить, что в прошлом общество действительно предъявляло особые требования к профессионализму или личности учителей (долго не осознавая их обоюдную значимость). На основе анализа образа педагога в Киевской и Московской Руси можно заключить, что приоритетную роль веками играли именно личностные качества педагога, однако уже с XVIII в. наблюдался переход к профессиональным характеристикам. Социальный заказ на обе составляющие (хоть еще и немассовый) возник в XVII в., однако в дальнейшем,

как и прежде, время от времени важность одной из них обострялась.

Когда происходило это обострение, отвечает вторая закономерность: бифуркации вызывают актуализацию личностных качеств учителя, поступательное развитие – профессиональных. Анализ различных исторических документов показал, что все кризисы, с которыми столкнулась страна, действительно сопровождались усилением требований к характеру и поведению учителя, его педагогические умения не имели особого значения. Это взаимосвязь обусловлена уже самим фактом позднего выделения профессиональных качеств в сравнении с личностными. Еще в источниках XII–XIII вв. за небольшим исключением описания педагогов свидетельствуют, что образ учителя был основан на нравственности и духовности. Эта картина в общественном сознании сохранялась до рубежа XVII–XVIII вв. Примером такой закономерности служит образ учителя Московской славяно-греко-латинской академии, чей устав (1682 г.) содержал требования к учителю и перечень его обязанностей. Педагогам академии надлежало воспитывать учеников в духе русского православия и ревностно бороться с ересью (под угрозой сожжения ученика-еретика и не углядевшего опасности учителя). Подобная строгость и социальный заказ на истинную веру через знание объяснялись религиозным расколом и общественным сопротивлением, в борьбе с которыми Софья Романова выбрала репрессивную политику. Иначе говоря, социальные бифуркации актуализировали именно личностные особенности педагога и его деятельности.

Уже в XVIII в. востребованными становятся и профессиональные качества, во многом благодаря реформам, которые являются средством борьбы с кризисами и конфликтами. Укрепившаяся государственность позволила использовать просвещение как важнейшее средство реформационных преобразований. В итоге стремительного открытия школ и массового найма профессиональных педагогов созрел новый социальный заказ (от учеников и самих образовательных учреждений), требовавший совершенствования уже не нравственных, а профессиональных характеристик педагогов.

Границы бифуркаций и актуализации заказа определяются третьей закономерностью. Кризисы заканчиваются с исчезновением кризисных условий – естественным путем или мерами их преодоления. Выход из кризиса и его окончание совпадают с границами смены центра тяжести в структуре социального заказа (личностные или профессиональные качества).

Следовательно, можно сделать вывод, что социальный заказ на учителей и их подготовку всегда имеет временную обусловленность, поскольку

всегда находится в прямой зависимости от переменчивых социально-политических условий.

О. В. Морева выделила в структуре социального заказа на образование три взаимосвязанных компонента: культурно-исторический, социумно-ситуативный и личностно-индивидуальный [21]. Учитывая, что педагогическое образование – часть образовательной системы, те же компоненты можно выделять и в структуре социального заказа на учителей и их подготовку, несколько интерпретировав их под специфику предмета изучения.

Ключевую роль среди них играет культурно-исторический компонент, основанный на образе педагога в общественном сознании и ценностных представлениях общества об учителе, поскольку они заключают в себе его позитивные характеристики, востребованные в конкретный исторический отрезок времени и обеспечивающие преемственность культуры, в том числе культуры обучения и воспитания подрастающих поколений. Этот компонент объединяет в себе духовно-нравственный образ педагога, понимание его профессионализма, поведения и прочие черты, в совокупности формирующие заказ на педагогов в соответствии с культурными традициями и ожиданиями.

Социумно-ситуативный компонент социального заказа обеспечен спецификой внешних условий, общественного развития, ситуаций в образовании, в результате чего включает конкретные качества личности учителя, совокупность его профессиональных знаний и умений, востребованные в конкретных социальных условиях. Содержание этого компонента более гибко, так как он требует реакции деятельности педагогов на требования внешней среды.

Связующим звеном между представленными компонентами служит личностно-индивидуальный, представленный субъектами педагогического процесса: лицами с индивидуальным спросом на получение педагогической профессии, который в определенной степени зависит от влияний внешней среды (от динамики историко-культурного развития и общественной ситуации). На этом уровне выполнение социального заказа касается конкретной личности и представляет собой совокупность индивидуальных знаний, умений, компетенций, принципов и качеств.

Выводы. Понимание уровней, компонентов и закономерностей формирования социального заказа на педагогов указывает на многоуровневость и сложность этого феномена, который имеет начало в истории российской государственности и культуры. Его изучение приводит к выводу о неразрывной связи политического и социального заказов с конца XVII – начала XVIII вв. Социальный

заказ на учителей существовал и в предыдущие столетия, однако именно благодаря модернизационной политике Петра I государственный заказ на учителей как уровень социального впервые стал не просто доминирующим, но выступал инструментом обновления государства и общества. Тогда сменился традиционный, устоявшийся ве-

ками образ учителя как просвещенного добродетельного христианина и возник запрос на учителей-мастеров какой-то профессии; тогда же происходило первое осознание востребованности у педагога не только отдельных качеств характера, но и профессионально-педагогических характеристик.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арташкина Т. А. Общее понятие и законы формирования социального заказа в области образования // *Problems of education in the 21st century*. 2010. № 20. С. 170–181.
2. Агафонова Н. Н., Брехач Р. А., Жадаев Д. Н. Содержание общественного заказа системе образования: эффективные механизмы способов оформления профессиональной среде и механизмы предъявления результатов выполнения общественного заказа профессиональным сообществам. Пермь: ПГПУ, 2009. 114 с.
3. Швецова Г. Н. Образовательная политика в условиях модернизации региональной образовательной системы. Йошкар-Ола: Изд-во МИО, 2008. 172 с.
4. Лушникова О. Л. Проблема формулирования социального заказа образованию // *Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика*. 2016. №3. С. 149–154.
5. Костюкова О. А. Становление и развитие гимназического образования в Российской губернии в XIX – начале XX века. На примере гимназий Пензенской губернии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2006. 19 с.
6. Гошуляк Л. Д. Теоретические основы становления и развития губернского образовательного комплекса второй половины XIX – начала XX вв. На примере Пензенской губернии: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тула, 2002. 41 с.
7. Логинова О. А. Формирование социального заказа на гимназическое образование в России XIX – начала XX веков: региональный аспект // *Наука. Общество. Государство*. 2015. Т. 3, №1. С. 44–56.
8. Логинова О. А. Факторы формирования образовательного пространства учебного заведения: история и современность // *Сибирский педагогический журнал*. 2013. №6. С. 237–243.
9. Марков Н. С. Стратегия государственной политики в сфере содержания гимназического образования в России XIX – начала XX века // *Гуманитарные исследования Центральной России*. 2018. №1. С. 57–65.
10. Пантюхин С. С. Проблема социального заказа в педагогике конца XX века // *Западно-Сибирский педагогический вестник*. 2014. №1. С. 36–45.
11. Костылева Е. В. Условия развития педагогического образования в Таврической губернии (XIX – начало XX вв.): историко-педагогическое моделирование // *Кант*. 2019. №4. С. 269–273.
12. Шевелёв В. Ю. Основные векторы в определении идеала учителя во второй половине XIX века // *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*. 2020. №2. С. 8–18.
13. Лекомцева Е. Н., Суханова Ю. В. Опыт изучения социального заказа на дополнительное образование детей // *Ярославский педагогический вестник*. 2012. Т. 2, №2. С. 244–248.
14. Соболевский А. И. Образованность Московской Руси XV–XVII веков. Санкт-Петербург: Тип. М. Меркушева, 1894. 26 с.
15. Богоявленский С. К. Научное наследие. О Москве XVII в. Москва: Наука, 1980. 271 с.
16. Устюгов Н. В. Научное наследие. М.: Наука, 1974. 252 с.
17. Булгаков М. Б. Грамотность посадских людей г. Ростова Великого в первой половине XVII века // *История и культура Ростовской земли*. Ростов, 1998. С. 34–39.
18. Краткий отчет о положении и ходе военно-учебных заведений в двадцатипятилетнее царствование государя императора / Гл. упр. воен.-учеб. заведений. Санкт-Петербург: Тип. Штаба Воен.-учеб. заведений, 1850. 305 с.
19. Данилов М. В. Записки Михаила Васильевича Данилова, артиллерии майора, написанные им в 1771 году. Москва: Тип. С. Селивановского, 1842. 131 с.
20. Антология педагогической мысли России XVIII в. / сост. И. А. Соловков. Москва: Мысль, 1985. 479 с.
21. Морева О. В. Соотношение социальной активности образования и современного социального заказа // *Образование и наука*. 2004. №4. С. 39–49.

REFERENCES

1. Artashkina T. A. The General concept and laws of social order formation in education. *Problems of education in the 21st century*, 2010, no. 20. pp. 170–181. (In Russ.)
2. Agafonova N. N., Brekhach R. A., Zhadaev D. N. *The content of the public order to the education system: effective mechanisms of registration ways to the professional environment and mechanisms of presenting the results of the public order to professional communities*. Perm, PGPU, 2009, 114 p. (In Russ.)

3. Shvetsova G. N. *Educational policy in the conditions of regional educational system modernization*. Yoshkar-Ola, MIO Publ., 2008, 172 p. (In Russ.)
4. Lushnikova O. L. The problem of forming a social order to education. *Vestnik of UGNTU. Nauka, obrazovanie, ekonomika. Seriya: Ekonomika*, 2016, no. 3, pp. 149–154. (In Russ.)
5. Kostyukova O. A. *Genesis and development of gymnasium education in the Russian province in the XIX – early XX centuries: a case of gymnasiums in Penza Province: diss. abstr.* Penza, 2006, 19 p. (In Russ.)
6. Goshulyak L. D. *Theoretical foundations of the genesis and development of the provincial educational complex in the second half of the XIX – early XX centuries: a case of Penza Province: diss. abstr.* Tula, 2002, 41 p. (In Russ.)
7. Loginova O. A. Genesis of the social order to gymnasium education in Russia of the XIX and early XX centuries: the regional aspect. *Nauka. Society. State*, 2015, vol. 3, no. 1, pp. 44–56. (In Russ.)
8. Loginova O. A. Factors of educational institution environment forming: history and modernity. *Siberian pedagogical journal*, 2013, no. 6, pp. 237–243. (In Russ.)
9. Markov N. S. State policy strategy in the field of gymnasium education content in Russia in the XIX – early XX centuries. *Humanitarian studies of Central Russia*, 2018, no. 1, pp. 57–65. (In Russ.)
10. Pantyukhin S. S. The problem of social order in pedagogy of the late XX century. *West Siberian Pedagogical Bulletin*, 2014, no. 1, pp. 36–45. (In Russ.)
11. Kostyleva E. V. The conditions of pedagogical education development in Tauride Province (the XIX and early XX centuries): historical and pedagogical modeling. *Kant*, 2019, no. 4, pp. 269–273. (In Russ.)
12. Shevelev V. Y. The main vectors in determining the ideal of a teacher in the second half of the XIX century. *Bulletin of A. Pushkin Leningrad State Universit*, 2020, no. 2, pp. 8–18. (In Russ.)
13. Lekomtseva E. N., Sukhanova Y. V. The experience in studying the social order to children vocational education. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik*, 2012, vol. 2, no. 2, pp. 244–248. (In Russ.)
14. Sobolevsky A. I. *Education in Moscow Russia in the XV and XVII centuries*. Petersburg, M. Merkushev Tip, 1894, 26 p. (In Russ.)
15. Bogoyavlensky S. K. *Scientific heritage: About Moscow of the XVII century*. Moscow, Nauka, 1980, 271 p. (In Russ.)
16. Ustyugov N. V. *Scientific heritage*. Moscow, Nauka, Science, 1974, 252 p. (In Russ.)
17. Bulgakov M. B. Literacy of the Great Rostov townspeople in the first half of the XVII century. *History and culture of Rostov land*. Rostov, 1998, pp. 34–39. (In Russ.)
18. *A brief report on the situation and course of military educational institutions during the twenty-five-year reign of the sovereign emperor*. Saint Petersburg, Military Education. Inst. Publ, 1850, 305 p. (In Russ.)
19. Danilov M. V. *Notes by artillery major Mikhail Vasilyevich Danilov written in 1771*. Moscow, S. Selivanovsky-Tip., 1842, 131 p. (In Russ.)
20. Solovkov I. A. (comp.) *The anthology of pedagogical ideas in Russia in the 18th century*. Moscow, Mysl, 1985, 480 p. (In Russ.)
21. Moreva O. V. The correlation between social activity of education and modern social order. *Education and science*, 2004, no. 4, pp. 39–49. (In Russ.)

Информация об авторе

Данилова Лариса Николаевна – доктор педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики, Ярославский государственный университет им. К. Д. Ушинского (Российская Федерация, 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108, e-mail: yar-da.l@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 15.11.2021

После доработки 18.03.2022

Принята к публикации 25.03.2022

Information about the author

Larisa N. Danilova – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and History of Pedagogics, Yaroslavl State University named after K. D. Ushinsky (108 Respublikanskaya Str., Yaroslavl, 150000, Russian Federation, e-mail: yar-da.l@mail.ru).

The paper was submitted 15.11.2021

Received after reworking 18.03.2022

Accepted for publication 25.03.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-11

УДК 37.01:007

Оригинальная научная статья

К вопросу о профилактике цифровой зависимости студентов среднепрофессиональных образовательных организаций

М. Ю. Айбазова

*Северо-Кавказская государственная академия
Черкесск, Российская Федерация
e-mail: aibaz-mari@mail.ru*

А. А. Карасова

*Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева
Карачаевск, Российская Федерация
e-mail: karasova.aida2014@yandex.ru*

Р. К. Алимсакаева

*Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева
Карачаевск, Российская Федерация
e-mail: alimsakaeva@list.ru*

Аннотация. *Введение.* В статье исследуются проблемы цифровизации образования системы СПО и ее влияния на обучающихся средних специальных образовательных организаций. В работе указывается, что наряду с очевидными преимуществами, связанными с необходимостью подготовки кадров для цифровой экономики средствами ИКТ, цифровизация образования системы СПО имеет определенные риски и издержки. *Постановка задачи.* Решение проблемы цифровой зависимости основано на разработке и реализации комплекса мер, направленных на ее профилактику. *Методика и методология исследования.* Используются теоретические методы, сравнительно-сопоставительный анализ и обобщение научной литературы по проблеме исследования цифровой зависимости и методов профилактики; диагностические методы, методы обработки результатов. *Результаты.* Рассмотрено негативное влияние тотальной диджитализации на обучающихся СПО, сделан акцент на том, что наряду с достоинствами цифровые образовательные технологии имеют отрицательное воздействие на формирование личности при бесконтрольном использовании. В первую очередь, это связано с неготовностью системы образования нивелировать негативное влияние этого феномена на личность обучающихся колледжей, училищ и других средних специальных образовательных учреждений. В статье указывается необходимость формирования в цифровой образовательной среде новой цифровой культуры, так называемой «киберкультуры», основанной на профилактике цифровой зависимости и соблюдении правил цифровой гигиены. Анализ влияния цифровой образовательной среды учебных заведений на обучающихся детерминировал необходимость изучения феномена «цифровая гигиена» как фактора предупреждения цифровой зависимости субъектов образовательного процесса. Проанализирована литература, посвященная негативному влиянию цифровизации образовательного процесса на психическое, физическое и интеллектуальное развитие обучающихся. *Выводы.* В статье раскрываются проблема безопасного поведения в цифровом образовательном пространстве, вопросы нивелирования негативных процессов, обусловленных цифровизацией образования посредством реализации комплекса мер по профилактике цифровой зависимости. Авторами разработан и предложен комплекс педагогических условий профилактики цифровой зависимости обучающихся СПО.

Ключевые слова: цифровая гигиена, цифровая образовательная среда (ЦОС), влияние ЦОС на психофизическое состояние обучающихся, влияние ЦОС на учебно-познавательную активность, профилактика киберрисков

Для цитирования: Айбазова М. Ю., Карасова А. А., Алимсакаева Р. К. К вопросу о профилактике цифровой зависимости студентов среднепрофессиональных образовательных организаций // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №2. С. 280–288. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-11>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-11
Full Article

On the issue of prevention of digital addiction of students of secondary professional educational organizations

Aibazova, M. Yu.

North Caucasian State Academy
Cherkessk, Russian Federation
e-mail: aibaz-mari@mail.ru

Karasova, A. A.

Karachay-Cherkess State University
Karachaevsk, Russian Federation
e-mail: karasova.aida2014@yandex.ru

Alimsakaeva, R. K.

Karachay-Cherkess State University
Karachaevsk, Russian Federation
e-mail: alimsakaeva@list.ru

Abstract. *Introduction.* The article examines the problems associated with the digitalization of the education system of secondary vocational education and the impact of this process on students of secondary specialized educational organizations. The paper points out that along with the obvious benefits associated with the need to train personnel for the digital economy by means of using Information and Communications technologies, the digitalization of the education system of the vocational education system has certain risks and costs. *Purpose setting.* The solution to the problem of digital addiction is based on the development and implementation of a set of measures aimed at its prevention. *Methodology of the study.* Theoretical methods, comparative analysis and generalization of scientific literature on the problem of studying digital addiction and prevention methods were used; diagnostic methods, methods of result processing. *Results.* The negative impact of total digitalization on students of secondary vocational education is considered, the emphasis is placed on the fact that along with the advantages, digital educational technologies have a negative impact on personality formation under the condition of uncontrolled use. First of all, this is due to the unpreparedness of the education system to neutralize the level the negative impact of this phenomenon on the personality of students in colleges, schools and other secondary specialized educational institutions. The article points to the need to form a new digital culture in the digital educational environment, the so-called «cyberculture» based on the prevention of digital addiction and compliance with the rules of digital hygiene. The analysis of the impact of the digital educational environment of educational institutions on students determined the need to study the phenomenon of digital hygiene as a factor in preventing the digital dependence of the subjects of the educational process. The literature devoted to the negative impact of the digitalization of the educational process on the mental, physical and intellectual development of students is analyzed. *Conclusion.* The article reveals the problem of safe behavior in the digital educational space, the issues of leveling the negative processes caused by the digitalization of education through the implementation of a set of measures to prevent digital addiction. The authors have developed and proposed a set of pedagogical conditions for the prevention of digital addiction of students of secondary vocational education.

Keywords: digital hygiene, digital learning environment (DLE), the impact of DLE on the psychophysical state of students, the impact of DLE on educational and cognitive activity, prevention of cyber risks

Citation: Aibazova, M. Yu., Karasova, A. A., Alimsakaeva, R. K. [On the issue of prevention of digital addiction of students of secondary professional educational organizations]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 2, pp. 280–288. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-11>

Введение. Развитие информационных технологий способствует тому, что современное поколение растет в окружении все более мощных и компактных цифровых новшеств. Цифровые технологии стали неотъемлемой частью жизни: около 96% молодых людей в возрасте от 15

до 25 лет ежедневно активно пользуются интернетом, проводя в сети от 8 до 17 и более часов в день. В первую очередь, в группе риска оказываются подростки и молодые люди в возрасте до 20 лет, потому что это может привести к цифровой зависимости, цифровому аутизму, «цифровой псевдо-

дебильности» и др. Если, по статистике, взрослые пользователи проверяют смартфон 47–50 раз в день, то молодые люди до 18 лет обращаются к гаджетам 80–100 и более раз в день.

Подобное поведение сокращает время, которое можно использовать на обучение и личностный рост, так как в ситуации поглощенности гаджетами учащимся средних специальных учреждений сложно сконцентрироваться на предмете обучения, у них могут возникнуть проблемы с пониманием и запоминанием учебного материала. В ситуации перманентного отвращения учащейся молодежи на гаджеты формируется так называемое клиповое мышление, то есть быстрое, поверхностное и фрагментарное восприятие информации, желательно в новой и увлекательной форме, что, естественно, ведет к потере способности учиться, а следовательно, падению качества обучения в целом.

О необходимости совершенствования цифровой гигиены в образовательных учреждениях говорится в различных публикациях отечественных и зарубежных исследователей, в частности, в работе авторов М. Ю. Айбазовой и А. А. Карасовой «Цифровая гигиена как фактор профилактики негативного влияния диджитализации на школьников» [1], а также нормативных документах. В качестве негативного фактора влияния цифровизации на здоровье рассматривается электромагнитное излучение беспроводных устройств. Например, в резолюции Парламентской ассамблеи комитета министров Совета Европы (ПАСЕ) указаны потенциальные опасности электромагнитных полей и их влияния на окружающую среду [2]. М. Х. Орзак анализирует не только вопросы обеспечения безопасности детей в интернете, но и проблемы влияния Всемирной паутины на психику ребенка. Полученные результаты свидетельствуют о том, что уровень знаний потребителей интернет-услуг о сфере личной информационной безопасности крайне низок, что актуализирует принятие соответствующих мер по регулированию [3]. Другие ученые обращают внимание на негативные изменения в развитии мозга и психики детей под влиянием цифровой образовательной среды. По их мнению, бесконтрольное использование цифровых технологий может привести к необратимым изменениям в мозге, к так называемому цифровому слабоумию, или цифровой деменции (digital dementia). При прогрессировании цифровой деменции оказывается негативное влияние на познавательные процессы личности, в том числе на восприятие, внимание, память, мышление и др. В настоящее время количество исследований, посвященных данной проблематике, стремительно растет, над решением проблемы работает широкий круг ученых: педагоги, психологи, ней-

робиологи, нейрофизиологи, физиологи мозга, педиатры и др. [4; 5].

В сложившейся ситуации необходимы меры защиты учащихся СПО, так же как и других категорий обучающихся, от негативного влияния цифровизации образования. Обеспечение цифровой безопасности зависит не только от цифровой грамотности, которая включает в себя цифровую компетентность, цифровое потребление и цифровую безопасность, но и сформированности личной ответственности за свое физическое и психическое здоровье, заинтересованности в профилактике цифровой зависимости молодежи со стороны родителей, а также нормативно-правовых требований, принятых в образовательных организациях, и в целом концепции противодействия информационным угрозам, в обществе и др.

Постановка задачи. Решение проблемы безопасного поведения обучающихся средних специальных учебных заведений в цифровом образовательном пространстве обусловлено реализацией комплекса мер, направленных на профилактику цифровой зависимости, формированием так называемой «киберкультуры», связанной с появлением, развитием и проникновением в социальную и культурную жизнь достижений информационных технологий на основе соблюдения таких принципов, как цифровая компетентность, цифровая безопасность, цифровое потребление и др.

Методика и методология исследования. Говоря о методах исследования проблем профилактики цифровой зависимости, следует отметить, что ввиду сложности и неоднозначности этого вопроса существует несколько аспектов, изучения цифровой зависимости: медицинский, психологический и экономический. Методы исследования цифровой зависимости классифицированы следующим образом:

- теоретический метод – сравнительно-сопоставительный анализ и обобщение научной литературы по проблеме исследования цифровой зависимости и методов профилактики;

- диагностические методы – 16-факторный личностный опросник Кеттелла, методика «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера, адаптированная Е. Ф. Бажиным, С. А. Голыкиной, А. М. Эткингом, методика исследования самооотношения С. Р. Пантеева, В. В. Столина, тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева;

- методы обработки результатов – описательная статистика, сравнительный анализ.

В условиях перехода к цифровой экономике требования к цифровой компетентности обучающихся системы СПО неуклонно повышаются. Как отмечают исследователи М. Ю. Айбазова, А. А. Карасова, «мир меняется, происходит

масштабная трансформация производственных и иных процессов, что обуславливает повышение требований к специалистам, которые должны работать в новых условиях. В современном обществе в явной форме прослеживается взаимозависимость успехов будущих специалистов и уровня их цифровой культуры и компетентности» [6; с. 58–63]. Однако рост вовлеченности обучающихся в цифровую образовательную среду порождает новые проблемы, связанные с необходимостью профилактики цифровой зависимости.

В настоящее время актуализируются вопросы злоупотребления цифровыми инструментами и профилактики негативного влияния диджитализации общества и обеспечения безопасности в киберпространстве. Их исследованию посвящены многочисленные работы отечественных и зарубежных ученых. Так, в частности приводятся научные факты, основанные на нейробиологических и психологических знаниях о том, что около 90% американцев злоупотребляют мобильными устройствами; 61% респондентов в проведенном им опросе заявили, что они регулярно спят со своим смартфоном, положив его рядом, а более 50% чувствуют себя некомфортно, когда оставляют свой смартфон дома или в машине либо когда их телефон находится вне зоны доступа [7].

Согласно отчету Cisco, к 2023 г. пользователи интернета станут 66% населения Земли (5,3 млрд), что в два раза больше, чем сейчас. Кроме того, увеличится скорость широкополосного интернета, при этом 5G ускорится в 13 раз. В этой связи актуализируется проблема информационной безопасности в Сети и возникновения понятия «нулевое доверие» (Zero Trust), предполагающего, что нельзя доверять ни одному пользователю, ни одному устройству вне зависимости от того, где они находятся: за периметром сети или внутри сети [8]. Это предостережение сложно донести до обучающихся колледжей, так как у них в большей степени нет негативного опыта взаимодействия в этой сфере, поэтому пока не сформировано убеждение в необходимости безопасного поведения во Всемирной паутине.

Н. Д. Меликова, анализируя связь между негативным влиянием интернета на психику детей и безопасностью их нахождения во Всемирной сети, показывает, что по объективным и субъективным причинам уровень знаний общества в сфере обеспечения интернет-безопасности крайне низок, вследствие чего делает вывод о необходимости принятия неотложных мер для установления контроля за деятельностью молодых людей в Сети [9]. В работе М. Х. Орзака классифицированы и определены основные киберриски и их влияние на психофизическое состояние детей и подростков, выявлены сопутствующие

физические и психологические симптомы интернет-зависимости и их причины, предложены меры профилактики [3]. Кроме того, исследования свидетельствуют о том, что работа обучающихся с электронными устройствами имеет позитивные результаты: хранение учебной информации и регулярное обновление, доработка информации, использование электронных учебных курсов, возможность учащихся вернуться к неусвоенным разделам курса с последующей самопроверкой полученных знаний и др., а также создает условия для разработки индивидуальных траекторий обучения и дает лучшие результаты, более глубокое понимание учебного материала [1]. При этом бесконтрольное использование ИКТ в учебном процессе СПО неизбежно приводит к негативным последствиям.

Одним их проявлений цифровизации являются социальные сети, которые сейчас широко распространены. Ш. Теркл в исследовании «Одиночество вместе» отмечает, что социальные сети, обостряя чувство незащищенности и одиночества, десоциализируют личность и приводят к социальной апатии и неумению контактировать с социумом; что цифровая среда, являясь эффективным механизмом вовлечения детей в виртуальное пространство, формирует интернет-зависимость, так называемое игровое восприятие действительности [10]. Бесконтрольное восприятие цифровой информации ведет к ослаблению познавательных процессов, освоения учебной информации, в результате требуется повышение уровня личной вовлеченности в учебный процесс и использование игровых и занимательных технологий для привлечения внимания «вчерашних» школьников. В связи с этим проблема профилактики приобретает особую актуальность, поскольку без социального опыта сложно адаптироваться в студенческом коллективе и выполнять требования учебного заведения. В сложившейся ситуации следует обратить внимание научно-педагогического сообщества к данной проблеме и комплексно исследовать влияние цифровизации образования и общества в целом на здоровье и личность учащихся и выявить механизмы влияния данного воздействия, разработать комплекс мер по профилактике цифровой зависимости.

М. Шпитцер отмечает, что из-за цифровых технологий и интернета «наше восприятие информации постепенно становится все более поверхностным. Раньше тексты читали, сегодня их бегло просматривают, то есть скачут по верхам. Раньше в тему вникали, сегодня вместо этого «путешествуют» по интернету (то есть скользят по поверхности информации; появилось даже слово «сёрфить» (восприятие мира через короткие, часто разрозненные, яркие образы)),

что не способствует запоминанию и осмыслению текстов и формированию системности мышления, при этом, по мнению исследователей, коэффициент усвоения знаний у студентов составляет 10% [11, с. 111].

Анализируя влияние цифровизации образования на общие нарушения здоровья студентов СПО, мы обратились к исследованиям ученых ФГБНУ «Национальный НИИ общественного здоровья им. Н.А. Семашко», в которых ситуация со здоровьем учащихся называется катастрофической. У студентов первых курсов распространяются сколиоз, нервные расстройства, вегето-сосудистая дистония, происходит ослабление зрения, слуха, ухудшение памяти и др. По данным педиатра Б.М. Блохина, сегодня каждый третий первокурсник имеет какие-либо проблемы со здоровьем, у 25% наблюдаются хронические патологии, а после окончания колледжа 40% выпускников имеет по 2–3 медицинских диагноза, а 50% – вторую группу здоровья [12]. Сложившуюся ситуацию нельзя объяснить только влиянием цифровизации, необходимо учитывать все факторы: питание, экологию, наследственность, среду обитания, стрессы и др. Хотя есть и неопровержимые доказательства негативного влияния: например, из-за использования студентами наушников портится слух, из-за экранов мониторов компьютеров ухудшается зрение, из-за сидячего образа жизни происходит нарушение обмена веществ, состояния внутренних органов, ослабевают мышцы, развивается ранний сколиоз и пр. [13]. Очевидно, что снижение двигательной активности может привести к ожирению, снижению иммунитета и даже проблемам с опорно-двигательным аппаратом, уход в виртуальную реальность – провоцировать возникновение психических расстройств и др.

Некоторые исследователи проблемы указывают на такие последствия влияния диджитализации образования, как «клиповое мышление», повышенная рассеянность, задержка речевого развития, апатичность, уход от реальности, а иногда – усиление гиперактивности, агрессивности и жестокости и др. Очевидно, что последствия цифровой зависимости носят индивидуальный характер и обусловлены особенностями обучающихся, однако это не снижает важности проблемы, связанной с необходимостью формирования цифровой гигиены [14].

Результаты. В ходе анализа и обобщения исследований по цифровой зависимости обучающихся выявлены некоторые общие признаки и проявления:

- нездоровый интерес к новостям, озабоченность всем, что происходит в интернете;
- фрустрация в условиях невозможности использования ресурсов Сети;

- неуклонное наращивание времени использования Всемирной паутины;
- сложность контроля времени, проведенного в интернете;
- игнорирование последствий чрезмерного использования Всемирной сети (физические или психологические проблемы);
- потеря социальных связей и интересов, их замена на виртуальное общение и взаимодействие;
- ослабление или нейтрализация негативных эмоций посредством ухода от реальности и погружения в виртуальный мир и др.

Таким образом, переход к новой цифровой экономике, цифровизация общества в целом предъявляют новые требования к выпускникам средних специальных учебных заведений. Становится все более очевидным, что для подготовки высококвалифицированных кадров необходимо применение информационных технологий (ИТ), компьютерных сетей, цифровой связи, современных коммуникаций как базовых средств, без которых невозможно достижение результата и конкурентного преимущества. Все это чрезвычайно важно для кадров в условиях новой экономики. Более того, подготовка современных кадров, способных отвечать вызовам времени, становится важнейшей задачей и государственным приоритетом [1]. При этом возникают проблемы с формированием безопасной цифровой образовательной среды системы СПО, что детерминирует необходимость переоценки ценностей и формирование «киберкультуры» личности обучающегося. Возникают новые проблемы, перед системой образования ставятся новые задачи, связанные с формированием не просто интернет-культуры, но кибер-безопасности каждого.

Цифровизация наряду с положительной ролью в профессиональном становлении обучающихся несет в себе определенные угрозы, что диктует необходимость совершенствования цифровой гигиены, хотя и нет достаточных аргументов, основанных на системных исследованиях о влиянии цифровизации общества на обучающихся системы СПО, при этом следует учитывать, что на территории РФ гигиенические нормы СанПиН для них на сегодняшний день не разработаны. Вместе с тем остаются неясными отдаленные последствия влияния диджитализации образования на психофизическое здоровье обучающихся, какое влияние окажут данные процессы на здоровье нации, учитывая то обстоятельство, что число пользователей интернета в возрасте до 18 лет не просто стремительно растет, а имеет экспоненциальный характер.

При этом следует учитывать, что интернет-контент является свободным, в том числе в отношении информации, не предназначенной для детей

по определенным моральным или этическим нормам. Кроме того, в исследованиях, проведенных специалистами Национального медицинского исследовательского центра (НМИЦ) здоровья детей Минздрава России, показано очевидное негативное влияние «дистанта» в 2020 г. на здоровье. Так, более чем у 80% обучающихся, принявших участие в исследовании, отмечались те или иные негативные психические реакции пограничного уровня: у 55,8% констатировали нарушения сна, у 26,8% – головные боли, у 42,2% участников наблюдались проявления депрессии, у 41,6% респондентов заподозрили астению и др.

По мнению исследователей, цифровая школа проигрывает традиционной системе обучения и ведет к снижению учебно-познавательной деятельности, а при чрезмерном использовании гаджетов – к деградации интеллектуальных способностей, частичной утрате навыков письма, падению способности концентрации внимания, уровня запоминания и др. Можно также говорить об отрицательной взаимозависимости времени пользования смартфоном и успеваемостью: чем больше времени ежедневно обучающийся тратит на смартфон, тем хуже справляется, например, с учебными тестами. Об этом свидетельствует исследование французских ученых Ф. Биуи и К. Мовилли «Катастрофа цифровой школы. В защиту школы без экранов», в которой говорится об опасности тотальной диджитализации современной школы [15].

В исследовании М.Г. Лазар отмечается, что «цифровизация образования и общества в целом, являясь велением времени, оказывает значительное положительное влияние на личность, его образование, профессионализацию и в целом на социализацию и общекультурное развитие личности. Как верно и то, что цифровая среда способствует росту творчества в труде и познании, развивает надпрофессиональные компетенции, креативность, создает условия для повышения интеллектуальных возможностей личности, объединяет человека и общество в универсальном мире. Но верно также и то, что она несет в себе определенные угрозы» [16; с. 170–181]. В докладе Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) в 2012 и 2015 г. говорится: «В среднем в странах ОЭСР самый высокий уровень использования информационных технологий связан со значительно более слабыми результатами обучения».

Таким образом, интенсивное использование гаджетов для решения учебных задач может отрицательно сказываться на учебной деятельности, причем объяснение полученной зависимости некоторые исследователи связывают с феноменом многозадачности. Очевидно, что в сложившейся

ситуации важно соблюдать методические рекомендации об использовании средств мобильной связи в общеобразовательных организациях, целью является определение порядка использования устройств мобильной связи в образовательных организациях, реализующих образовательные программы профессионального образования, направленных на профилактику нарушений здоровья обучающихся СПО, повышения эффективности образовательного процесса в целом.

Очевидна также необходимость обеспечения психолого-педагогического сопровождения образовательно-воспитательного процесса в колледжах, связанного с ограничением использования устройств мобильной связи в образовательной организации, а также определением лиц, организующих выполнение мероприятий с обучающимися и их родителями по выработке культуры безопасной эксплуатации устройств мобильной связи, профилактике неблагоприятных для здоровья и обучения детей эффектов, соблюдению установленного порядка, хранению устройств мобильной связи и др.

Обсуждение. Анализ литературы по проблеме показал, что преобладание цифровой информации как фактора окружающей среды не только актуализирует проблему цифровой безопасности, но и детерминирует необходимость профилактики цифровой зависимости, так как увеличивающийся поток информации влияет на психическое здоровье обучающихся. Эти обстоятельства побуждают уделять особое внимание проблеме профилактики цифровой зависимости, поскольку чем выше уровень вовлечения интернет-ресурсов в деятельность человека, тем больше гаджеты диктуют свои правила и вносят коррективы в жизнь людей, следовательно, тем выше зависимость от цифровой реальности. С ростом аддиктивного поведения появляются новые патологии: компьютерный синдром, номофобия, цифровая зависимость, синдромом дефицита внимания, депрессия, интернет-зависимость, лудомания и др. Работу по профилактике интернет-зависимости обучающихся – категории пользователей интернета, наиболее подверженных пагубным привычкам, необходимо начинать в семье и продолжать в школе. Одними из возможных направлений профилактики являются информационная гигиена, экология и этика, цифровая, кибер-, интернет-гигиена и др. [17].

Информационная гигиена – это раздел медицинской науки, изучающий закономерности влияния информации, в том числе цифровой, на психическое, физическое и социальное благополучие, работоспособность, продолжительность жизни, здоровье населения и др. В то время как понятие «цифровая гигиена» относится

к сфере цифровой безопасности и представляет собой комплекс правил, следуя которым, можно обеспечить информационную безопасность личности (не просто анонимность, а именно защиту), используя цифровые инструменты для различных целей в сети Интернет. С учетом особенностей поведения подростков в интернете и их потребностей следует уделить особое внимание анонимности и приватности, целостности цифрового образа, защите репутации, защите от кибербуллинга и нежелательных знакомств, а также финансовых онлайн-транзакций и счетов. Таким образом, следует отметить, что современные гаджеты имеют все более совершенствующиеся системы защиты от кибератак, поэтому всего 1% всех проблем случается за счет их уязвимости, остальные проблемы связаны с отсутствием навыков цифровой безопасности и приходится на отсутствие знаний, большей частью цифровой гигиены, которая является основным инструментом профилактики цифровой зависимости [18].

Исследователи проблемы профилактики цифровой зависимости предлагают разработку специально организованных педагогических условий, направленных на соблюдение правил цифровой гигиены, обеспечивающих реализацию методик и технологий использования цифровых образовательных инструментов, включая:

- создание условий для развития у обучающихся общекультурных навыков работы с информацией (умений, связанных с безопасным поиском, использованием цифровой информации, ее критическим осмыслением и др.);
- формирование знаний, позволяющих безопасно использовать технические и программные средства для решения различных задач, в том числе использование компьютерных сетей, облачных сервисов и т.п.;
- воспитание ответственного поведения в сети Интернет, позволяющего безопасно получать и использовать учебную информацию, решать с помощью цифровых устройств учебные задачи, предполагающие удовлетворение как образовательных, так и досуговых запросов;
- организация в СОШ мероприятий, направленных на профилактику и коррекцию зависимого поведения школьников в интернете, в том числе привлекая к работе волонтеров из профильных вузов [1].

Несмотря на то что в научной литературе имеются доказательства патологической природы цифровой зависимости, учащиеся и их родители по-прежнему не осознают опасности, исходящей от неконтролируемого использования интернет-ресурсов, поэтому, основываясь на опыте взаимодействия вузов Карачаево-Черкесской Республики (КЧГУ, СКГА) с профессиональными

образовательными учреждениями, предлагается комплекс мер, направленных на соблюдение обучающимися правил цифровой гигиены:

- разработка просветительских программ «Цифровая гигиена», «Безопасное поведение в сети», «Профилактика цифровой зависимости» для учащихся системы СПО;
- взаимодействие школы и учреждений СПО в реализации просветительской программы «Основы цифровой гигиены»;
- проведение просветительских мероприятий с учащимися, в том числе тематические олимпиады «Основы безопасного поведения в сети Интернет», серии круглых столов: «Профилактика интернет-зависимости», «Основные правила безопасного поведения в сети»;
- организация дискуссионных площадок: конкурс рисунков «Интернет-зависимость», викторины по цифровой грамотности «Изучи интернет – управляй им»; образовательные интенсивы «Как управлять социальными сетями, чтобы они не управляли тобой» и др.

Выводы. Тема безопасного поведения в цифровом пространстве выступает одной из ключевых для образовательных учреждений СПО, так как интернет является почвой для сетевых манипуляторов, чрезмерное использование цифровых инструментов может привести к развитию у обучающихся неврозов, цифровой зависимости и других отклонений. В сложившейся ситуации необходимо повышение уровня цифровой гигиены и в этом ключевую роль играет информирование, причем речь идет не только о занятиях в рамках стандартного курса ОБЖ, но и о дополнительных образовательных и просветительских программах. При этом важно демонстрировать реальные угрозы и одновременно с этим давать практические рекомендации, как не стать жертвой цифровой зависимости или рисков, связанных со злоумышленниками, а также уделять внимание, в том числе педагогов системы СПО, прикладным аспектам проблемы, формируя у них необходимые компетенции для работы с обучающимися. С этой целью могут быть организованы курсы повышения квалификации, в том числе на основе корпоративного обучения. По мнению исследователей этой проблемы, в ходе обучения педагоги изучают возможности использования цифровых образовательных технологий и цифровых сервисов в учебном процессе, что позволяет эффективно цифровизировать образовательный процесс и эффективно внедрять комплекс мер, направленных на профилактику цифровой зависимости обучающихся, что, безусловно, будет способствовать эффективности педагогической деятельности [14]. Анализ литературы по проблеме, педагогический опыт позволили сформулировать

некоторые рекомендации по профилактике цифровой зависимости обучающихся системы СПО, соблюдение которых создаст условия для защиты конфиденциальности, целостности и доступности информации от вирусных атак и несанкционированного вмешательства:

– создавать условия для развития у обучающихся общекультурных навыков работы с информацией (умения, связанные с безопасным поиском, пониманием, организацией цифровой информации и ее критическим осмыслением);

– сформировать знания, позволяющие безопасно использовать технические и программные

средства для решения различных задач, в том числе использования компьютерных сетей, облачных сервисов и т.п.;

– воспитать ответственное поведение в сети Интернет, позволяющее безопасно решать с помощью цифровых устройств задачи, связанные с конкретными ситуациями, предполагающими удовлетворение различных потребностей, в том числе образовательных и досуговых;

– организовать мероприятия, направленные на профилактику и коррекцию зависимого поведения в интернете, в том числе привлекая к работе волонтеров из сферы IT.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айбазова М.Ю., Карасова А.А. Цифровая гигиена как фактор профилактики негативного влияния диджитализации на школьников // *Современные проблемы науки и образования*. 2021. №6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31252> (дата обращения: 03.05.2022).
2. Резолюция ПАСЕ № 1815. [S. l.], 2011. 113 с.
3. Орзак М.Х. Компьютерная зависимость: что это? // *Новости психологии*. 2008. №8. С. 34–38.
4. Jiwon B. *Digital dementia*. Tokyo, 2013. 356 p.
5. Simon K., Schuster V. *Life on the screen*. Cambridge: MIT Press, 2005. 244 p.
6. Айбазова М.Ю., Карасова А.А. Формирование информационной компетентности выпускников вузов как условие подготовки кадров для цифровой экономики // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2018. №9. С. 58–63.
7. Greenfield D. *Virtual addiction: help for netheads, cyber freaks and those who love them*. Oakland: New Harbinger, 1999. 227 p.
8. Cisco annual Internet report (2018–2023) // Cisco. 2020. URL: <https://www.cisco.com/c/en/us/solutions/collateral/executive-perspectives/annual-internet-report/white-paper-c11-741490.html> (дата обращения: 18.10.2021)
9. Меликова Н.Д. Влияние интернета на психику детей // *Universum: психология и образование*. 2015. №11/12. URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/2822> (дата обращения: 10.10.2021).
10. Теркл Ш. *Одиночество вместе*. [S. l.]: Basic Books, 2012. 233 с.
11. Шпитцер М. Антимозг. Цифровые технологии и мозг. Москва: АСТ, 2014. 284 с.
12. Блохин Б.М. О современных детских болезнях // *Мир тесен*. 2014. №7. С. 1–3.
13. Григорьев Ю.Г. Беспроводные технологии в школах // *Гигиена и санитария*. 2017. №6. С. 34–42.
14. Айбазова М.Ю., Чотчаева Ф.А. Цифровые технологии в корпоративном обучении сотрудников образовательных организаций // *Инновационные технологии в образовании*. 2020. №1. С. 6–15.
15. Биуи Ф., Мовилли К. Катастрофа цифровой школы. В защиту школы без экранов // *Гражданская инициатива за бесплатное образование*. 2020. №4. С. 34–36.
16. Лазар М.Г. Цифровизация общества, ее последствия и контроль над населением // *Проблемы деятельности ученого и научных коллективов*. 2018. №2. С. 170–181.
17. Гурин Г.Г. Интернет-зависимость-проблемы интерпретации в условиях бурного развития электронных технологий // *Гарантии прав ребенка –безопасность детства*. Москва, 2019. Вып. 2. С. 28–33.
18. Корнилова А.В. Психологическое консультирование педагогов по организации профилактики аддиктивного поведения подростков в условиях СОШ. // *Актуальные проблемы личности, образования и общества в контексте социально-гуманитарных наук: тез. II Междунар. студенч. науч. – практ. конф, 21 февр. 2019 г.* Москва, 2019. С. 295–299.

REFERENCES

1. Aibazova M. Yu., Karasova A. A. Digital hygiene as a factor in preventing the negative impact of digitalization on schoolchildren. *Modern problems of science and education*, 2021, no. 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31252> (accessed 05.03.2022). (In Russ.)
2. *PACE resolution № 1815*. [S. l.], 2011. 113 p. (In Russ.)
3. Orzak M. Kh. Computer addiction: what is it? *News of psychology*, 2008, no. 8, pp. 34–38. (In Russ.)
4. Jiwon B. *Digital dementia*. Tokyo, 2013. 356 p.
5. Simon K., Schuster V. *Life on the screen*. Cambridge, MIT Press, 2005, 244 p.
6. Aibazova M. Yu., Karasova A. A. Formation of information competence of university graduates as a condition for training personnel for the digital economy // *Alma mater (Bulletin of higher school)*, 2018, no. 9, pp. 58–63. (In Russ.)

7. Greenfield D. *Virtual addiction: help for netheads, cyber freaks and those who love them*. Oakland, New Harbinger, 1999, 227 p.
8. Cisco annual Internet report (2018–2023). Cisco. 2020. URL: <https://www.cisco.com/c/en/us/solutions/collateral/executive-perspectives/annual-internet-report/white-paper-c11-741490.html> (accessed 18.10.2021).
9. Melikova N. D. The influence of the Internet on the psyche of children. *Universum: psychology and education*, 2015, no. 11/12. URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/2822> (accessed 10.10.2021). (In Russ.)
10. Turkle Sh. *Loneliness together*. [S. l.], Basic Books, 2012, 233 p. (In Russ.)
11. Spitzer M. *Antibrain. Digital technology and the brain*. Moscow, AST, 2014, 213 p. (In Russ.)
12. Blokhin B. M. On modern childhood diseases. *Small world*, 2014, no. 7, pp. 1–3. (In Russ.)
13. Grigoriev Yu. G. Wireless technologies in schools. *Hygiene and sanitation*, 2017, no. 6, pp. 34–42. (In Russ.)
14. Aibazova M. Yu., Chotchaeva F. A. Digital technologies in corporate training of employees of educational organizations. *Innovative technologies in education*, 2020, no. 1, pp. 6–15. (In Russ.)
15. Beeui F., Movilli K. Digital school disaster. In defense of schools without screens. *Civil initiative for free education*, 2020, no. 4, pp. 34–36. (In Russ.)
16. Lazar M. G. Digitalization of society, its consequences and control over the population. *Problems of activities of scientists and scientific teams*, 2018, no. 2, pp. 170–181. (In Russ.)
17. Gurin G. G. Internet addiction-problems of interpretation in the conditions of the rapid development of electronic technologies. *Guarantees of the rights of the child – safety of childhood*. Moscow, 2019, iss. 2, pp. 28–33. (In Russ.)
18. Kornilova A. V. Psychological counseling for teachers on the organization of addictive behavior prevention of adolescents in secondary schools. *Actual problems of personality, education and society in the context of social sciences and humanities: abstr. of II Intern. student sci.-pract. conf. 21 Feb. 2019*. Moscow, 2019, pp. 295–299. (In Russ.)

Информация об авторах

Айбазова Марина Юсуфовна – доктор педагогических наук, доцент, начальник управления по научной работе и подготовке кадров высшей квалификации, Северо-Кавказская государственная академия (Российская Федерация, 369 000, Карачаево-Черкесская Республика, г. Черкесск, ул. Ставропольская, 36, e-mail: aibaz-mari@mail.ru).

Карасова Аида Абдулкадыровна – аспирант, Карачаево-Черкесский государственный университет им. У. Д. Алиева (Российская Федерация, 369 202, Карачаево-Черкесская Республика, г. Карачаевск, ул. Ленина, 29, e-mail: karasova.aida2014@yandex.ru).

Алимсакаева Рита Кочаровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры профессионального образования, русского языка и методики его преподавания, Карачаево-Черкесский государственный университет им. У. Д. Алиева (Российская Федерация, 369 202, Карачаево-Черкесская Республика, г. Карачаевск, ул. Ленина, 29, e-mail: alimsakaeva@list.ru).

Статья поступила в редакцию 19.10.2021

После доработки 04.05.2022

Принята к публикации 06.06.2022

Information about the authors

Marina Yu. Aibazova – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department for Research and Training of Highly Qualified Personnel, North Caucasian State Academy (36 Stavropolskaya Str., Cherkessk, Karachay-Cherkess Republic, 369 202, Russian Federation, e-mail: aibaz-mari@mail.ru).

Aida A. Karasova – Postgraduate Student, Karachay-Circassian State University named after U. D. Aliyev (29 Lenina Str., Karachaevesk, Karachay-Cherkess Republic, 369 202, Russian Federation, e-mail: karasova.aida2014@yandex.ru).

Rita K. Alimsakaeva – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Professional Education, Russian Language and Methods of its Teaching, Karachay-Circassian State University named after U. D. Aliyev (29 Lenina Str., Karachaevesk, Karachay-Cherkess Republic, 369 202, Russian Federation, e-mail: alimsakaeva@list.ru).

The paper was submitted 19.10.2021

Received after reworking 04.05.2022

Accepted for publication 06.06.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-12

УДК 378.147:51

Оригинальная научная статья

Применение модульно-рейтинговой технологии обучения математике студентов Алтайского государственного аграрного университета

М. В. Кокшарова

*Алтайский государственный аграрный университет
Барнаул, Российская Федерация
e-mail: koksharova70@mail.ru*

С. В. Морозова

*Алтайский государственный аграрный университет
Барнаул, Российская Федерация
e-mail: nebo73@list.ru*

О. Г. Бельчикова

*Алтайский государственный аграрный университет
Барнаул, Российская Федерация
e-mail: belchikova@yahoo.com*

Аннотация. *Введение.* В настоящее время предъявляются новые требования к организации учебного процесса, повышению качества подготовки выпускников. *Постановка задачи.* В связи с этим перед преподавателями возникает необходимость применять модульно-рейтинговую технологию обучения, которая мгновенно реагирует на изменения ситуации на рынке труда и может корректировать модель специалиста. Она отличается демократичностью принципов, содержания, организации учебного процесса. Модульно-рейтинговая технология обеспечивает индивидуализацию образовательных программ и путей их усвоения в зависимости от способностей и интересов студентов. *Методика и методология исследования.* Авторами осуществлено модульное структурирование курса «Математика»; разработано методическое обеспечение (тесты, индивидуальные задания и т. п.) модульно-рейтинговой программы. Особая роль в технологии модульно-рейтингового обучения отводится контролю за знаниями студентов; авторы использовали текущий, рубежный и итоговый контроль. Качество знаний и умений студентов при овладении модулем определялось различными методами контроля: устный и письменный опрос, контрольная работа, индивидуальное задание, расчетно-графическая работа и т. д. Кроме этого применялся метод тестирования. Для оценки результативности учебной деятельности студентов используется рейтинг, который определяется баллами, выставленными в выбранной единой шкале с четкой градацией уровня теоретических знаний, практических умений и навыков. Рейтинг формируется в течение всего периода обучения студента. *Результаты.* В современных условиях перед высшей школой стоят задачи формирования специалиста с устойчивыми побудительными мотивами к дальнейшему профессиональному самосовершенствованию, активизации и развития познавательных способностей студентов, дифференциации содержания обучения и индивидуализации педагогического воздействия в соответствии с уровнем подготовки обучаемых. *Выводы.* Авторами делается вывод о том, что одним из эффективных путей решения поставленных задач является обучение студентов по модульно-рейтинговой системе.

Ключевые слова: технология обучения, модуль, модульная программа, рейтинг, тестирование

Для цитирования: Кокшарова М. В., Морозова С. В., Бельчикова О. Г. Применение модульно-рейтинговой технологии обучения математике студентов Алтайского государственного аграрного университета // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №2. С. 289–298. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-12>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-12
Full Article

The use of modular-rating technology of teaching mathematics to students of Altai State Agricultural University

Koksharova, M. V.

*Altai State Agricultural University
Barnaul, Russian Federation
e-mail: koksharova70@mail.ru*

Morozova, S. V.

*Altai State Agricultural University
Barnaul, Russian Federation
e-mail: nebo73@list.ru*

Belchikova, O. G.

*Altai State Agricultural University
Barnaul, Russian Federation
e-mail: belchikova@yahoo.com*

Abstract. *Introduction.* New requirements are put forward for the organization of educational process, and improving the quality of training of graduates. *Purpose setting.* Therefore, teachers are faced with the need to apply modular-rating training technology which instantly reacts to changes in the situation in the labor market and can adjust the specialist model. It is democratic in its principles, content, and organization of the educational process. Modular-rating technology provides individualization of educational programs and the ways of their assimilation depending on the abilities and interests of students. *Methodology of the study.* The authors carried out modular structuring of the “Mathematics” course; methodological support (tests, individual tasks, etc.) of the modular-rating program was developed. A special role in the technology of modular-rating education is assigned to control over the knowledge of students, the authors used current, midterm and final control. The quality of knowledge and skills of students in mastering the module was determined by various control methods: oral and written survey, control work, individual task, calculate and graphic work, etc. In addition, a testing method was used. To assess the effectiveness of student educational activities, a rating is used which is determined by points set in a selected unified scale with a clear gradation of the level of theoretical knowledge, practical skills and abilities. The rating is formed during the entire period of the student training. *Results.* In modern conditions, higher education is faced with the tasks of forming a specialist with stable incentives for further professional self-improvement, activation and development of student cognitive abilities, differentiation of training content and individualization of pedagogical influence in accordance with the level of student training. *Conclusion.* The authors conclude that one of the effective ways to solve these problems is to train students according to the modular-rating system.

Keywords: teaching technology, module, modular program, rating, testing

Citation: Koksharova, M. V., Morozova, S. V., Belchikova, O. G. [The use of modular-rating technology of teaching mathematics to students of Altai State Agricultural University]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 2, pp. 289–298. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-12>

Введение. Современные изменения в экономической, политической, социальной, культурной сферах, произошедшие в последние десятилетия в нашей стране, предъявляют все более высокие требования к человеку, его интеллектуальному, нравственному, профессиональному совершенствованию. Сложившаяся в течение десятилетий система образования уже не в состоянии удовлетворить многоаспектные запросы развития страны, возрастающие духовные потребности людей. Работа преподавателя вуза ориентирована прежде всего на трансляцию знаний и способов действий, которые передаются студентам в готовом виде

и предназначены для воспроизводящего усвоения. В отличие от традиционного инновационное обучение имеет поисково-исследовательский характер, то есть создает для обучающегося возможности занимать не просто активную, а инициативную позицию в учебном процессе. Следовательно, необходимо менять технологию их обучения.

Постановка задачи. Новая технология, во-первых, должна мгновенно реагировать на изменения ситуации на рынке труда и корректировать модель специалиста. Во-вторых, эта технология должна быть демократичной в своих принципах, содержании, организации учебного процесса. В-третьих,

новая технология призвана обеспечить индивидуализацию образовательных программ и путей их усвоения в зависимости от способностей и интересов студентов. Анализ литературных источников [1–4] позволяет сделать вывод, что в значительной степени реализовать такой подход дает возможность модульно-рейтинговая система обучения.

Методика и методология исследования. Значительный вклад в исследование теории и практики модульного обучения внесла П. А. Юцявичене [5]. Философскому осмыслению модульного обучения и особенностей его применения в школе, колледже и вузе посвящены работы О. Б. Богомоловой [6], М. Т. Громковой [7], Н. В. Цегельной [8] и др. Разработкой системы дидактических целей и задач в модульных программах занимались И. Б. Сенновский, П. И. Третьяков [9] и др. Созданию контролирующе-обучающих модулей посвящены работы Н. Б. Лаврентьевой [10], П. Ф. Кубрушко, Д. Е. Назарова [11], М. А. Чошанова [12] и др. Разработка принципов построения и использования модульных программ нашла отражение в исследованиях В. М. Гареева, Е. М. Дурко [13], Г. В. Лаврентьева, Н. Б. Лаврентьевой [14] и др. Применение модульного подхода к подготовке различных категорий специалистов раскрыто в работах Н. С. Азимовой [15], Е. В. Александровой, И. И. Зубовой [16], И. В. Акимовой, Е. И. Ермолаевой [17; 18], И. П. Медведевой, С. В. Миндеевой, Р. С. Бекировой [19] и др.

Результаты. Авторами проведена работа, обеспечивающая функционирование модульно-рейтинговой системы обучения студентов.

Актуальными проблемами современного образования, на наш взгляд, являются фундаментализация обучения и фундаментальная подготовка выпускаемых специалистов, а также углубление их специальной и профессиональной направленности, позволяющей решать функциональные задачи на высоком профессиональном уровне. Все эти требования мы старались учесть при формировании учебной программы, которая послужила основой для формирования модульных программ по всему курсу. Ее коррекция направлена в сторону усиления прикладной части.

Эффективность использования модуля в учебном процессе зависит не только от того, насколько целенаправленно составлена программная его часть или полна учебная информация, но и от того, каким образом этот учебный материал представляется. При формировании программы курса мы исходили из принципов модульно-рейтингового обучения.

Переход на модульно-рейтинговое обучение и формирование модульных программ потребовало от нас пересмотра не только содержательной части курса, но и всего информационно-управ-

ленческого блока: учебных программ модулей, лекций, расчетно-графических заданий и пакета контрольных работ. Поэтому преподавателями разработано учебное пособие «Сборник контрольных и индивидуальных заданий по высшей математике», содержащий тридцать вариантов индивидуальных заданий по темам. Причем в нем подробно рассматривается решение одного из вариантов по каждому разделу. Кроме того, в сборник включены контрольные работы по основным разделам курса математики.

Конечная цель обучения – приобретение студентами знаний, умений, навыков, определяемых программой курса. Средством достижения конечной цели образовательного процесса в модульном обучении является модульная программа, основным элементом которой выступает модуль.

Анализ проведенных исследований [20–22] и наш опыт показывают, что большой вклад в эффективность модульного обучения вносит качество модулей, составляющих программу курса, и качество модульных программ.

При структурировании курса математики мы учитывали:

- 1) логику формирования каждого модуля по содержанию;
- 2) график учебных занятий в университете;
- 3) двухнедельную цикличность составления расписания.

В этих условиях оптимальное количество модулей, на которое можно разбить дисциплину, если это не противоречит логике ее построения, можно выразить соотношением:

$$M = \frac{2N}{H},$$

где M – количество модулей; N – объем курса, выраженный в часах; H – количество недель учебного семестра, если курс семестровый, или года, если курс годовой.

При структуризации учебной программы по курсу математики для студентов инженерных специальностей, учитывая вышеизложенный принцип, а также то, что построение модульных программ должно быть нацелено на сочетание комплексных, интегрирующих и частных целей, нами было сформировано 17 модулей (7 модулей – 1 семестр, 6 модулей – 2 семестр, 2 модуля – 3 семестр и 2 модуля – 4 семестр).

В качестве содержания в познавательной части учебного модуля нами использован учебник, содержание которого компоновалось в виде информационной карты, где указывалась тема занятий, страница в учебнике, на которой материал расположен, и контрольные вопросы, на которые должен ответить студент при усвоении учебного материала.

Для активизации работы студентов в условиях модульно-рейтингового обучения проведено перераспределение часов обязательных аудиторных занятий в пользу индивидуальных занятий и контроля.

При разработке модульных программ по математике мы пытались найти такие приемы, способы и средства воздействия на процесс обучения, которые позволили бы на практике реализовать формирование познавательной активности студентов через решение следующих задач:

- 1) обеспечить самостоятельность обучения с одновременной индивидуализацией его содержания и педагогического воздействия;
- 2) сохранить проблемное содержание каждого модуля и его информационного обеспечения;
- 3) обеспечить относительную самостоятельность модулей с одновременным поиском путей интеграции знаний программного материала;
- 4) разработать оптимальную систему оценки знаний, учитывающую все виды учебной деятельности студентов.

В соответствии с перечисленными задачами разработана структура модульных программ, включающая следующие элементы:

- 1) программа модуля;
- 2) информационный блок;
- 3) блок задач по курсу для формирования индивидуальных заданий к каждому модулю;
- 4) система контроля с банком контрольных (тестовых) заданий.

При этом, опираясь на имеющийся в вузах страны опыт внедрения модульно-рейтинговой системы обучения, мы пришли к выводу, что формирование познавательной активности студентов с высокой эффективностью возможно в том случае, если:

– модульная программа в качестве основной своей структурной единицы содержит индивидуальное задание;

– обучающая система подкреплена системой контроля, включающей текущий, обобщающий и итоговый контроль.

Каждая модульная программа по математике предполагает следующие виды учебной работы.

1. Самостоятельное изучение теоретического материала по программе модуля и подготовка ответа на индивидуальное задание его практической части.
2. Участие в обзорной лекции по теме модуля.
3. Индивидуальная консультация у преподавателя.
4. Сдача индивидуального задания по теме модуля (текущий контроль).
5. Обобщающий контроль.
6. Итоговая контрольная работа (экзамен).

Самостоятельное изучение теоретической части модуля рекомендуется студентам начать сра-

зу же после получения индивидуального задания с тем, чтобы на очередную лекцию прийти уже с освоенным базисным материалом.

Модульное обучение открывает перед студентом реальные возможности для активного и самостоятельного овладения определенной суммой знаний и умений. Следовательно, этап по формированию информационного блока модульной программы – один из важнейших. Он включает, прежде всего, список необходимой литературы, который составляется заранее. Модульная программа не содержит списка литературы к каждому модулю, однако при необходимости преподаватель может порекомендовать его в каждом конкретном случае на консультации. Как правило, для самостоятельной проработки материала, соответствующего программе модуля, учебной литературы бывает недостаточно, поэтому лекция остается одной из важнейших форм обучения, однако ее функциональная направленность меняется.

Поскольку в традиционных технологиях обучения основным недостатком лекции была ограниченная возможность для активизации слушателей и отсутствие обратной связи, то мы использовали проблемную лекцию. Она основана не на передаче готовой информации, а на получении студентами новых знаний и умений путем самостоятельного поиска и преодоления трудностей при решении проблемы.

С помощью постановки проблемных и информационных вопросов, выдвижения гипотез, их подтверждения или опровержения, анализа ситуаций мы побуждали студентов к совместному размышлению, поиску неизвестного знания. Важнейшую роль в проблемной лекции играет общение диалогического типа.

В вузе готовят студентов к предстоящей трудовой деятельности, поэтому мы использовали операционные методы обучения, которые направлены на формирование профессиональных умений и навыков. Чтобы выработать тот или иной профессиональный навык, необходимы многократные повторения действий, упражнений, тренировок.

Таким образом, суть операционных методов обучения состоит в том, чтобы обеспечивать выполнение студентами заданий, в процессе решения которых они овладевают способом профессиональной деятельности.

К операционным методам обучения относятся практические занятия студентов. Студенты упражняются в применении изучаемого материала на практике и таким образом углубляют свои знания, отрабатывают навыки и умения. На практических занятиях нами был сделан акцент на групповые формы активного обучения студентов. Преимущества методов активного группо-

вого обучения по сравнению с традиционными методами обучения, на наш взгляд, очевидны: все члены группы вовлечены в учебный процесс и коллективную деятельность; происходит актуализация личностных свойств каждого обучающегося, есть постоянная обратная связь, в группе создается атмосфера доверия и поддержки, каждый активно осознает свое «Я».

На практических занятиях студенты разбивались на мини-группы по 5–6 человек, сформированные по таким параметрам, как академическая успеваемость, дисциплинированность, пол. После ознакомления с учебным материалом каждая мини-группа получает задания по изучаемому материалу. Для того чтобы максимально выполнить задания студенты должны работать вместе. После этого они выполняют индивидуальные проверочные задания. Затем оцениваются индивидуальные достижения и работа каждого студента в группе.

Педагогическая цель групповой работы заключалась не только в индивидуализации самостоятельности студентов и в повышении их познавательной активности, но и в создании положительного эмоционально-психологического климата, который способствует личностному самовыражению, самоутверждению, характеризуется усилением таких существенных моментов педагогического взаимодействия, как взаимопомощь, доброжелательность, взаимопонимание.

На практических занятиях со студентами нами использовались разнообразные методы организации познавательной деятельности. Приведем примеры.

1. Один студент решает у доски, остальные в тетрадях. К доске лучше вызвать «среднего» студента, чтобы можно было активизировать аудиторию требованием следить за ошибками, а также не затягивать решение во времени.
2. Поэтапное коллективное решение: часть задачи решает один студент, другую часть – другой и т. д. Это позволяет удерживать внимание всех студентов на протяжении всего решения, а также дает возможность коллективно принимать решение.
3. В случае, когда решается несколько однотипных (родственных) задач по отношению к только что решенной, то решение проводится самостоятельно, а в затем обсуждается.
4. Самостоятельное решение задач с последующим разбором способов решения. При этом допускаются обмен мнениями между студентами, работа с литературой, конспектами лекций. Здесь очень важно обсуждение нестандартных решений; поощрение студентов, предложивших такие решения, дополнительными баллами к рейтингу.

Для формирования познавательной активно-

сти студентов особо важно выделить применяемые нами поисковые методы обучения (деловые игры, мозговые атаки, математические бои и т. д.), которые формируют навыки и умения профессиональной деятельности в нестандартных ситуациях. Эти методы призваны привить навыки в постановке и решении творческих задач. Смысл применения этих методов заключается не в подготовке специалистов для выполнения стандартных операций, а в воспитании творческой личности. Такие методы должны быть направлены на решение реальных задач. Только реальные задачи могут вызвать интерес и высокую активность у студентов.

Активизация учебной деятельности студентов – взаимодействие студента и преподавателя как партнеров – приводит к изменению характера их деятельности; вместо существующего «натаскивания» у студентов возникает необходимость в самостоятельном прокладывании пути, причем индивидуальном. При этом на преподавателя возлагается очень ответственная функция – определить эффективность достижения студентом конечной цели обучения на каждом его этапе и внести соответствующие коррективы. В модульно-рейтинговой технологии обучения таковым является рейтинг студентов. Сумма баллов каждого студента складывалась из текущего, рубежного и итогового рейтингов.

Текущим рейтингом мы назвали сумму баллов, набранных студентом на стадии овладения содержанием одного учебного модуля. Он включал оценку знаний по теоретическим разделам курса, после того как студенты проработали самостоятельно с книгой при выполнении индивидуального задания, получили консультацию от преподавателя и прослушали лекции. Оценка знаний по лекционному материалу проводилась на практическом занятии в виде письменного ответа на 10 тестовых вопросов, как правило, на это отводилось 7–10 минут. Целями такого контроля стали не только проверка знаний, но и привлечение внимания студентов к основополагающим проблемам курса, научить творчески подходить к решению проблемных вопросов, которые рассматривались на лекции.

Рубежный рейтинг – это сумма баллов за усвоение нескольких модулей. Как правило, в течение одного семестра дается 3–4 обобщающих контрольных работы и индивидуальных задания, сумма баллов за выполнение контрольных работ, индивидуальных заданий и составляет обобщающий рейтинг. При выполнении всех видов работ студенты анализировали, сравнивали, обобщали изучаемый материал, находили взаимосвязь с пройденным материалом, систематизировали материал, что исключало фрагментарность знаний и существенно

повышало их гибкость, действенность, полноту, соответственно, рос рейтинг студента.

Итоговый рейтинг состоял из суммы баллов, набранных студентом на зачетах и экзаменах. Рейтинг служил основой для построения шкал оценок результативности учебной деятельности студентов и складывался из оценок, выставленных в выбранной единой шкале с четкой градацией уровня теоретических знаний, практических умений и навыков. Рейтинг формировался в течение всего периода обучения студента. Итоговая оценка за предмет не только включала в себя результаты экзаменов, но и учитывала результаты всех промежуточных этапов контроля за весь семестр. Результаты контроля оцениваются в баллах и суммируются от этапа к этапу.

В итоге за весь период обучения студент набирает сумму баллов, которая характеризует его уровень успехов в учебе в сравнении с другими студентами, то есть определяется место, которое он занимает в группе, на курсе. Поэтому первое, что необходимо сделать преподавателю – определить «стоимость» выделенных модулей.

Нами разработаны различные коэффициенты, они нужны для того, чтобы активизировать студентов при изучении каждого модуля. Ведь его цена может и повышаться и понижаться в зависимости от качества усвоения, сложности и своевременности сдачи задания.

Суммарный балл (С) за контрольную (расчетно-графическую) работу определяется следующим образом: $C = BO \cdot K_1 \cdot K_2 \cdot K_3$, где K_1 , K_2 , K_3 . K_1 – коэффициенты качества выполнения задания. Если все требуемые элементы правильности, точности и полноты ответа налицо, то и коэффициент $K_1 = 1$. Незначительный недостаток и коэффициент 0,9 и т.д. Даже если задание выполнено не полностью, у студента есть возможность получить баллы за те элементы задания, с которыми он справился. K_2 – коэффициент сложности заданий. Задание повышенной сложности повысит балл за сложность на 20%, а задание щадящего характера позволит заработать твердый балл, составляющий 80% от заявленной стоимости модуля. Коэффициент за срочность K_3 значительно влияет на рейтинг, поэтому студенты предпочитают сдавать задания досрочно.

За активную работу на практических занятиях вводится дополнительный балл (Р) по каждой теме на группу в размере $P \leq 0,2 \cdot BO$. За активную работу на лекциях устанавливается добавка (L) по каждой теме на поток в размере $L \leq 0,5 \cdot BO$.

Расчет общего балла (Т) за учебную работу производится следующим образом: $T = C + P + L$. Участие в олимпиаде, самостоятельная исследовательская работа так же оценивается в баллах, что увеличивает рейтинг.

Дополнительные баллы даются за НИРС:

- олимпиада – от 20 до 50 баллов;
- реферат – от 10 до 30 баллов.

Баллы за модуль – основные составляющие рейтинга, кроме того, для поощрения активной работы студентов у преподавателя имеется призовой фонд баллов, которые даются студентам за дополнительную работу. Призовой фонд составляет 20–30% от первоначальной стоимости модуля.

Преподаватель в начале семестра знакомит студентов с графиком учебного процесса, информирует об объеме модулей, графиках и системе контроля и оценки результатов обучения. Сдача модулей проводится по графику в часы практических занятий по основному расписанию, а также на консультациях во внеучебное время. График сдачи модулей согласовывается с заведующим кафедрой и вывешивается на доске объявлений кафедры (на сайте).

При изучении каждого модуля дисциплины проводится текущий контроль с целью проверки и коррекции хода освоения теоретического материала и практических умений и навыков. По возможности он проводится на каждом аудиторном занятии. Оптимальные формы и методы текущего контроля: устное выборочное собеседование, письменные фронтальные опрос, проверка и оценка выполнения практических заданий и др.

После сдачи модуля каждому студенту в журнале академической группы выставляется рейтинг в баллах. Модуль считается сданным, если студент получил не менее 60% баллов от максимально возможного количества, которое мог бы получить за этот модуль.

Студент, не сдавший модуль, продолжает учиться и имеет право сдавать следующий модуль по этой дисциплине. Пересдача несданного модуля разрешается в период до срока сдачи последующего модуля. Графики пересдач составляются преподавателем.

В ходе учебного процесса преподаватель знакомит студентов с показателями рейтинговых приращений в течение прошедшего месяца. Иными словами, осуществляется ежемесячный мониторинг успешности обучения студентов, который активизирует самостоятельную работу студентов.

В конце семестра на основании поэтапного контроля хода обучения суммируются баллы всех рейтингов и принимается решение о допуске студента к экзамену или освобождении от его сдачи.

Если студент по результатам рейтингов набрал в сумме менее 40% баллов от максимального рейтинга дисциплины, то до экзамена он не допускается и считается должником по этой дисциплине.

Если же сумма баллов составляет более 60% от максимального рейтинга дисциплины, то по усмотрению преподавателя ему может быть

поставлен зачет или экзаменационная оценка без сдачи экзамена.

Студенты, набравшие в течение семестра от 40 до 60% баллов от максимального рейтинга дисциплины, обязаны сдавать экзамен. Экзамен сдают также студенты, набравшие более 60% баллов, но работавшие в течение семестра не систематически, несвоевременно сдававшие модули и не заслуживающие поощрительных баллов.

По набранному общему (итоговому) рейтингу дисциплины в зачетную книжку и зачетно-экзаменационную ведомость каждому студенту выставляется зачет или экзаменационная оценка.

Качество знаний и умений студентами при овладении модулем определялось различными методами контроля: устный опрос, письменный опрос, контрольная работа, расчетно-графическая работа и т. д., также нами применялся метод тестирования.

Опыт показывает [23–25], что одним из путей повышения качества подготовки специалистов является тестирование. Его преимущества очевидны:

- 1) увеличение объективности оценки учебных достижений студентов;
- 2) большая точность и дифференцированность оценки, а значит, большая надежность рейтинга студентов;
- 3) осуществление рубежного контроля остаточных знаний и соответственно приращение их на любой стадии обучения;
- 4) оперативное проведение контроля.

Мы использовали различные тесты, которые классифицируются по уровням усвоения. Для выявления результатов 1-го уровня усвоения (α_1) нами использовались тесты на распознавание, различение или классификацию изучаемых объектов. Тесты 2-го уровня (α_2) были направлены на определение умения студентов воспроизводить информацию по памяти для решения типичных задач. Тесты 3-го уровня (α_3) проверяли умения испытуемых решать нетипичные задачи, связанные с переносом опыта, частично – с поисковой деятельностью. Тестами 4-го уровня (α_4) измерялись

умения исследовательской деятельности по получению нового опыта, решение задач-проблем.

Таким образом, тестовая система контроля, применяемая в модульно-рейтинговой системе обучения, была направлена как на формирование познавательной активности студентов, повышение качества подготовки специалиста, так и на непрерывное развитие и формирование личности.

Выводы. К числу преимуществ модульно-рейтинговой системы обучения относятся:

- дифференциация содержания обучения и индивидуализация педагогического воздействия в соответствии с уровнем подготовки обучаемого;
- формирование у студентов устойчивых, разносторонних знаний с развитием на их базе практических умений и навыков посредством разнообразных форм и методов обучения;
- обеспечение относительной самостоятельности и максимальной заинтересованности студентов при изучении предмета;
- активизация и формирование познавательных способностей студентов через четко скоординированные творческие действия преподавателя;
- обеспечение оперативной обратной связи в сочетании с эффективной системой рейтинговой оценки знаний студентов.

Нами выявлены следующие слабые моменты, требующие всестороннего анализа и доработки:

- 1) переход на новую технологию ведет к увеличению на 20–30-процентной нагрузки преподавателя (за счет работы над учебно-методической документацией, дидактическим обеспечением модулей, индивидуальных консультаций и пр.);
- 2) в учебном плане в малом объеме отводятся часы на проверку индивидуальных заданий, контрольных работ, проведения консультаций;
- 3) увеличение отчетности и, как следствие, времени на поддержание ее в должном состоянии для проведения оперативного учета, контроля и анализа;
- 4) переход от устной формы обучения к тестированию, что требует неформального подхода, а значит, и мотивации преподавателя к составлению тестовых заданий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогические технологии: учеб. пособие / под ред. В. С. Кукушкина. Ростов-на-Дону: Март, 2002. 320 с.
2. Thiessen D. Innovations in teacher education: a review of recent literature. Ontario: Ministry of Education and Training Publ., 1993. 133 p.
3. Мануйлов В., Федотов И., Благовещенская М. Современные технологии в инженерном образовании // Высшее образование в России. 2003. №3. С. 117–123.
4. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования. Москва: Высш. шк., 1986. 135 с.
5. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989. 272 с.
6. Богомолова О. Б. Модульно-рейтинговая технология обучения: пример методической разработки урока по математике // Дистанционное и виртуальное обучение. 2012. №9. С. 16–31.
7. Цегельная Н. В. Применение модульно-рейтинговой технологии на уроках математики в колледже // Специфика педагогического образования в регионах России. 2010. №1. С. 80–81.

8. Громкова М. Т. Педагогические основы образования взрослых. Москва: Изд-во Моск. с.-х. акад. им. К. А. Тимирязева, 1993. 168 с.
9. Третьяков П. И., Сенновский И. Б. Технология модульного обучения в школе. Москва: Новая шк., 1997. 324 с.
10. Лаврентьева Н. Б. Педагогические основы разработки модульной технологии обучения. Барнаул: Изд-во АлтГТУ – ААЭП, 1998. 252 с.
11. Кубрушко П. Ф., Назаров Д. Е. Технология модульного обучения: учеб.-практ. пособие. Москва: МГАУ им. В. П. Горячкина, 2001. 60 с.
12. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие. Москва: Нар. образование, 1996. 160 с.
13. Гареев В. М., Куликов С. И., Дурко Е. М. Принципы модульного обучения // Вестник высшей школы. 1987. №8. С. 33–48.
14. Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б. Слагаемые технологии модульного обучения: учеб. пособие. Барнаул: Изд-во АлтГУ, 1994. 128 с.
15. Азимова Н. С. Технологии обучения высшей математике студентов экономических вузов // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Серия гуманитарно-общественных наук. 2016. №1. С. 176–180.
16. Александрова Е. В., Зубова И. И. Опыт использования модульно-рейтинговой системы оценки компетенций студентов на занятиях по дисциплине «Математика» в Орловском государственном аграрном университете // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Естественные, технические и медицинские науки. 2014. №6. С. 13–16.
17. Акимова И. В., Ермолаева Е. И. Организация модульного обучения математике студентов строительного вуза при использовании информационных образовательных ресурсов // В мире научных открытий. 2011. №8. С. 83–95.
18. Ермолаева Е. И. Систематизация математических знаний у студентов строительных специальностей в рамках модульного обучения // Наука и школа. 2008. №1. С. 33–37.
19. Медведева И. П., Миндеева С. В., Бекирова Р. С. Модульно-рейтинговая технология обучения математике в техническом вузе // Системы. Методы. Технологии. 2014. №2. С. 146–151.
20. Klingsted G. L. Developing Lehr modules for individualized instruction // Educational Technology. 1990. № 11. P. 73–84.
21. Russell J. D. Modular instruction: a guide to the design, selection, utilization and evaluation of modular materials. Minneapolis: Burgess Publ., 1974. 164 p.
22. Mei-Shiu Chiu. Approaches to the teaching of creative and non-creative mathematical problems text // International Journal of Science and Mathematics Education. 2009. №7. P. 55–79. DOI:10.1007/S10763-007-9112-9.
23. Glaser R. Instructional technology and the measurement of learning outcomes: some questions // American Psychologist. 1963. № 18. P. 519–521.
24. Монгуш М. В. Модульно-рейтинговая система контроля качества знаний студентов-первокурсников сельскохозяйственных специальностей Тувинского государственного университета при изучении дисциплины «математика» // Вестник педагогических инноваций. 2007. №4. С. 155–165.
25. Титова Е. И., Чапрасова А. В. Реализация контроля знаний и умений студентов по математике в условиях модульного обучения // Современные проблемы науки и образования. 2015. №2–1. Ст. 461.

REFERENCES

1. Kukushkin V. S. (ed.) *Pedagogical technologies: a textbook for students of pedagogical specialties*. Rostov-on-Don, Mart, 2002, 320 p. (In Russ.)
2. Thiessen D. *Innovations in teacher education: a review of recent literature*. Ontario, Ministry of Education a. Training Publ., 1993, 133 p.
3. Manuilov B., Fedotov I., Blagoveshchenskaya M. Modern technologies in engineering education. *Higher education in Russia*, 2003, no. 3, pp. 117–123. (In Russ.)
4. Yanushkevich F. *Teaching technology in the system of higher education*. Moscow, Higher school, 1986, 135 p. (In Russ.)
5. Yutsyavichene P. *Theory and practice of modular training*. Kaunas, Shviesa, 1989, 272 p. (In Russ.)
6. Bogomolova O. B. Modular-rating teaching technology: an example of methodological development of a lesson in mathematics. *Distance and virtual training*, 2012, no. 9, pp. 16–31. (In Russ.)
7. Tsegelnaya N. V. Application of modular-rating technology in mathematics lessons in college. *Specificity of pedagogical education in regions of Russia*, 2010, no. 1, pp. 80–81. (In Russ.)
8. Gromkova M. T. *Pedagogical foundations of adult education*. Moscow, K. Timiryazev Moscow Agr. Acad. Publ., 1993, 168 p. (In Russ.)
9. Tretyakov P. I., Sennovsky I. B. *Modular learning technology at school*. Moscow, New School, 1997, 324 p. (In Russ.)

10. Lavrentieva N. B. *Pedagogical foundations for the development of modular teaching technology*. Barnaul, AltGTU-AAEP, 1998, 252 p. (In Russ.)
11. Kubrushko P. F., Nazarov D. E. *Modular training technology: tutorial*. Moscow, V. Goryachkin MGAU Publ., 2001, 60 p. (In Russ.)
12. Choshanov M. A. *Flexible technology of problem-modular learning: methodical manual*. Moscow, Public education, 1996, 160 p. (In Russ.)
13. Gareev V. M., Kulikov S. I., Durko E. M. Principles of modular learning. *Vestnik vysshei shkoly*, 1987, no. 8, pp. 33–48. (In Russ.)
14. Lavrentiev G. V., Lavrentieva N. B. *Components of modular learning technology: textbook*. Barnaul, AltSU Publ., 1994, 128 p. (In Russ.)
15. Azimova N. S. Technologies of teaching higher mathematics to students of economic universities. *Scholarly notes of Khujand State University named after Academician B. Gafurov. Series of humanities and social sciences*, 2016, no. 1, pp. 176–180. (In Russ.)
16. Alexandrova E. V., Zubova I. I. Experience of using the modular-rating system for assessing the competencies of students in the classroom in the discipline “Mathematics” at Orel State Agrarian University. *Scholarly notes of Orel State University. Series: Natural, technical and medical sciences*, 2014, no. 6, pp. 13–16. (In Russ.)
17. Akimova I. V., Ermolaeva E. I. Organization of modular teaching of mathematics to students of a construction university using information educational resources. *In the world of scientific discoveries*, 2011, no. 8, pp. 83–95. (In Russ.)
18. Ermolaeva E. I. Systematization of mathematical knowledge among students of construction specialties in the framework of modular training. *Science and school*, 2008, no. 1, pp. 33–37. (In Russ.)
19. Medvedeva I. P., Mindeeva S. V., Bekirova R. S. Modular-rating technology of teaching mathematics in a technical university. *Systems. Methods. Technologies*, 2014, no. 2, pp. 146–151. (In Russ.)
20. Klingsted G. L. Developing Lehr modules for individualized instruction. *Educational Technology*, 1990, no. 11, pp. 73–84.
21. Russell J. D. *Modular instruction: a guide to the design, selection, utilization and evaluation of modular materials*. Minneapolis, Burgess Publ., 1974, 164 p.
22. Chiu M.-Sh. Approaches to the teaching of creative and non-creative mathematical problems text. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2009, no. 4, pp. 55–79.
23. Glaser R. Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions. *American Psychologist*, 1963, no. 18, pp. 519–521.
24. Mongush M. V. Modular-rating system of quality control of knowledge of first-year students of agricultural specialties of Tuva State University in studying the discipline “mathematics”. *Bulletin of pedagogical innovations*, 2007, no. 4, pp. 155–165. (In Russ.)
25. Titova E. I., Chaprasova A. V. Implementation of control of student knowledge and skills in mathematics in the conditions of modular training. *Modern problems of science and education*, 2015, no. 2-1, art. 461. (In Russ.)

Информация об авторах

Кокшарова Марина Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики, механики и инженерной графики, инженерный факультет, Алтайский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 656049, г. Барнаул, пр-т Красноармейский, 98, e-mail: koksharova70@mail.ru). <https://orcid.org/0000-0003-2797-510X>

Морозова Светлана Васильевна – кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры математики, механики и инженерной графики, инженерный факультет, Алтайский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 656049, г. Барнаул, пр-т Красноармейский, 98, e-mail: nebo73@list.ru). <https://orcid.org/0000-0003-4618-2543>

Бельчикова Ольга Геннадьевна – кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры математики, механики и инженерной графики, инженерный факультет, Алтайский государственный аграрный университет (656049, Российская Федерация, г. Барнаул, пр-т Красноармейский, 98, e-mail: belchikova@yahoo.com). <https://orcid.org/0000-0001-7989-5393>

Статья поступила в редакцию 09.11.2021

После доработки 25.04.2022

Принята к публикации 15.06.2022

Information about the authors

Marina V. Koksharova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematics, Mechanics and Engineering Graphics, Faculty of Engineering, Altai State Agricultural University, (98 Krasnoarmeyskiy Ave., Barnaul, 656 049, Russian Federation, e-mail: koksharova70@mail.ru). ORCID: 0000-0003-2797-510X

Svetlana V. Morozova – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematics, Mechanics and Engineering Graphics, Faculty of Engineering, Altai State Agricultural University (98 Krasnoarmeyskiy Ave., Barnaul, 656 049, Russian Federation, e-mail: nebo73@list.ru). ORCID: 0000-0003-4618-2543

Olga G. Belchikova – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematics, Mechanics and Engineering Graphics, Faculty of Engineering, Altai State Agricultural University (98 Krasnoarmeyskiy Ave., Barnaul, 656 049, Russian Federation, e-mail: belchikova@yahoo.com). ORCID: 0000-0001-7989-5393

The paper was submitted 09.11.2021

Received after reworking 25.04.2022

Accepted for publication 15.06.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-13

УДК 378.14

Оригинальная научная статья

Электронная образовательная среда как инструмент персонализации программ заочного обучения

Т. М. Шамсутдинова

Башкирский государственный аграрный университет

Уфа, Российская Федерация

e-mail: tsham@rambler.ru

Аннотация. *Введение.* Актуальность статьи обусловлена реалиями цифровой трансформации образовательного процесса и возрастающими при этом требованиями к качеству цифрового образования в условиях заочного обучения. В статье говорится о проблемах, связанных со спецификой заочного образования. При этом отмечается, что этот вид образования имеет высокую практическую ориентированность, но характеризуется преобладанием самостоятельной работы при освоении учебного материала. *Постановка задачи.* Цель статьи – рассмотреть различные аспекты проектирования электронной образовательной среды с учетом возможности персонализации образовательной траектории в условиях заочного обучения. *Методика и методология исследования.* Исследование включает обзор библиографических источников по вопросам персонализации образовательной траектории средствами электронной обучающей среды в контексте заочного обучения; построение модели структуры электронного курса с учетом модели обучаемого и описание примера реализации электронного курса в LMS Moodle Башкирского государственного аграрного университета. *Результаты.* К результатам работы можно отнести описание и анализ проблем, связанных с организацией заочного обучения, а также результаты моделирования и апробации электронного курса, ориентированного на гибкую образовательную траекторию в рамках персонализации обучения. *Выводы.* В заключительной части работы говорится о возможных путях совершенствования организации обучения студентов-заочников. При этом делается вывод, что студенты заочного обучения более заинтересованы в использовании гибких индивидуальных образовательных траекторий, учитывающих их временные ресурсы и возможности. Дальнейшее направление изучения проблемы персонализации программ заочного обучения связано с изучением новых технологий проектирования электронных образовательных ресурсов и их практической апробацией.

Ключевые слова: заочное образование, самостоятельная работа, электронный курс, проблемы образования, персонализация обучения, индивидуальная траектория

Для цитирования: Шамсутдинова Т. М. Электронная образовательная среда как инструмент персонализации программ заочного обучения // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №2. С. 299–308. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-13>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-13

Full Article

Digital learning environment as a tool for personalization of distance education programs

Shamsutdinova, T. M.

Bashkir State Agrarian University

Ufa, Russian Federation

e-mail: tsham@rambler.ru

Abstract. *Introduction.* The relevance of the article is due to the realities of the digital transformation of educational process and the increasing requirements for the quality of digital education in the context of distance learning. The article discusses the problems associated with the specifics of distance education. At the same time, it is noted that this type of education has a high practical orientation, but is characterized by the predominance of self-study in the development of

educational material. *Purpose setting.* The purpose of this article is to consider various aspects of designing an electronic educational environment, taking into account the possibility of personalizing the educational trajectory in the context of distance learning. *Methodology of the study.* This study includes a review of bibliographic sources on the personalization of the educational trajectory by means of an digital learning environment in the context of distance learning. It also includes building a model of the structure of an e-course taking into account the student's model and a description of an example of implementing an e-course in the LMS Moodle of the Bashkir State Agrarian University. *Results.* The results of the work include a description and analysis of the problems associated with the organization of distance learning, as well as the results of modeling and testing an electronic course focused on a flexible educational trajectory within the framework of personalization of training. *Conclusion.* The final part of the work also discusses possible ways to improve the organization of training for part-time students. At the same time, it is concluded that distance learning students are more interested in using flexible individual educational trajectories that take into account their time resources and capabilities. Further direction of studying the problem of personalization of distance learning programs is associated with the study of new technologies for the design of digital educational resources and their practical testing.

Keywords: correspondence education, self-study, e-course, educational problems, personalization of learning, individual trajectory

Citation: Shamsutdinova, T. M. [Digital learning environment as a tool for personalization of distance education programs]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 2, pp. 299–308. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-13>

Введение. Как известно, главная особенность заочного образования – совмещение учебы с трудовой деятельностью. Можно сказать, что заочное обучение по своей концепции имеет более практико-ориентированную модель по сравнению с очным обучением, так как значительная часть студентов-заочников уже в процессе учебы параллельно осваивает профессиональные компетенции на своих рабочих местах. О.Н. Старжинская отмечает, что «достоинством заочной формы обучения является возможность соединения теории и практики (науки и производства) в неразрывном процессе получения и применения знаний, умений и навыков» [1, с. 113].

При этом предполагается, что персонализация учебного процесс носит личностно-ориентированный характер и служит для «предоставления студенту подходящих лично ему инструментов обучения, выбора объема получаемых знаний и индивидуальной траектории обучения» [2, с. 90]. Кроме того, отмечается, что концепция персонализации в электронном образовании может реализовываться с использованием технологий дифференцированного и адаптивного обучения, а также путем расширения автономности обучающегося вплоть до самообразования.

Очевидно, что широкое внедрение разнообразных электронных образовательных курсов в учебный процесс позволит повысить качество обучения и будет способствовать его совершенствованию.

Актуальность статьи обусловлена реалиями цифровой трансформации образовательного процесса и возрастающими при этом требованиями к качеству цифрового образования в условиях заочного обучения.

Постановка задачи. Цель статьи – рассмотреть различные аспекты проектирования элек-

тронной образовательной среды с учетом возможности персонализации образовательной траектории в контексте заочного обучения.

Понятие персонализации и индивидуализации образовательной траектории рассматривается в работах А.В. Хуторского, А.В. Звонцова, Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, Л.К. Птицыной, Ю.В. Вайнштейн, И.С. Якиманской, Е.Г. Беляковой, И.Г. Захаровой, Г.В. Сороковых, Е.А. Александровой, И.Ф. Бережной, Е.В. Гончаровой, Т.М. Ковалёвой, С.И. Осиповой и многих других. Но нельзя сказать, что задача персонализации образовательного процесса в рамках заочного обучения полностью решена. Современные технологии электронного образования предлагают все новые возможности для проектирования и реализации гибких траекторий обучения, открывают новые горизонты для различных инноваций.

Методика и методология исследования. Исследование включает обзор библиографических источников по вопросам персонализации образовательной траектории средствами электронной образовательной среды в условиях заочного обучения, а также построение модели структуры электронного курса с учетом модели обучаемого и описание примера реализации электронного курса в LMS Башкирского ГАУ.

Результаты. К итогам работы можно отнести описание и анализ проблем, связанных с организацией заочного обучения, а также результаты моделирования и апробации электронного курса, ориентированного на гибкую образовательную траекторию в рамках персонализации обучения. В заключительной части работы говорится о возможных путях совершенствования организации обучения студентов-заочников.

Если рассматривать проблемы, связанные с заочным обучением студентов, то можно отметить главную проблему – очень низкий процент аудиторных занятий, что приводит к преобладанию самостоятельной работы при освоении учебного материала [3, с. 146]. Как пример, рассмотрим удельный вес аудиторных занятий у студентов заочного обучения ряда направлений подготовки Башкирского ГАУ по дисциплине «Информатика и инфор-

мационные технологии» (табл.). При общем объеме дисциплины 108 часов (для вида аттестации – зачет) либо 144 часа (для вида аттестации – экзамен), у студентов заочного обучения аудиторная контактная работа составляет всего 10–14 часов, что в процентном соотношении изменяется с 6,9 до 12,9% от общей трудоемкости дисциплины, в то время как у студентов очной формы обучения этот показатель составляет от 22,2 до 29,6%.

Таблица. Сравнение объема аудиторной работы у студентов очного и заочного обучения Башкирского ГАУ

Table. Comparison of the volume of classroom work among full-time and part-time students of the Bashkir State Agrarian University

Шифр и направление подготовки	Общее количество часов	Очное обучение		Заочное обучение		Вид аттестации
		часы	удельный вес	часы	удельный вес	
21.03.03 Геодезия и дистанционное зондирование	108	32	29,6%	14	12,9%	Зачет
36.05.01 Ветеринария	144	32	22,2%	14	9,7%	Экзамен
35.03.10 Ландшафтная архитектура	144	32	22,2%	10	6,9%	Экзамен
35.03.01 Лесное дело	144	32	22,2%	10	6,9%	Экзамен
35.03.04 Агрономия	144	32	22,2%	10	6,9%	Экзамен
20.03.02 Природообустройство и водопользование	108	32	29,6%	14	12,9%	Зачет
19.03.02 Продукты питания из растительного сырья	108	32	29,6%	10	9,3%	Зачет
38.03.01 Экономика	144	32	22,2%	14	9,7%	Экзамен

Очевидно, что на студентов-заочников ложится очень большой груз самостоятельной работы, причем в условиях высокой личной занятости на производстве и при малом объеме контактов и консультаций с преподавателями вуза. Как следствие, студенты-заочники зачастую имеют более низкую успеваемость по сравнению со студентами-очниками.

Также следует отметить, что студенты-заочники часто имеют более низкий уровень начальных знаний, в частности по фундаментальным наукам. Проходной балл для абитуриентов-заочников, как правило, ниже, чем на очном отделении; часть абитуриентов-заочников более зрелого возраста и, следовательно, давно окончили свое предыдущее учебное заведение и имеют слабые остаточные знания по отдельным темам.

Если говорить о специфике аграрных вузов, затрагиваемой, то можно отметить, что в таких вузах имеется большой процент студентов, проживающих в сельской местности [4; 5]. Зачастую эти сту-

денты живут в отдаленных районах, ограниченных в современных цифровых возможностях: не имеют качественного высокоскоростного интернета и даже устойчивой мобильной связи. Это делает организацию самостоятельной работы еще более затруднительной, поскольку такие студенты не получают своевременно нужные файлы с методическими материалами, не имеют возможности коммуникации с преподавателем. Тем не менее, следует отметить, что зачастую они более мотивированы на получение высшего образования, так как видят в нем возможность качественного изменения своего профессионального и жизненного статуса.

В. Ф. Изотова, В. Н. Наумов приводят примеры применения дистанционных образовательных технологий при подготовке студентов заочной формы обучения [6; 7]. В исследованиях показывается, что внедрение в заочный учебный процесс дистанционных электронных образовательных курсов может существенно улучшить качество заочной подготовки специалистов [8; 9]. Однако дистан-

ционное обучение также вызывает определенные проблемы в учебном процессе в целом [10; 11].

Ряд исследователей отмечает моменты, связанные с проблемами организации дистанционной формы образования [12, с. 115]:

- трудоемкость создания качественного учебного материала, необходимость его предварительной апробации для уточнения содержания и формы;
- проблема с идентификацией личности обучаемых, возможность выполнения учебной работы или теста другим лицом;
- отсутствие коммуникации, вербального общения, в ходе которого проговаривается и усваивается новая терминология;
- повышенные требования к самоорганизации и ответственности, так как на обучаемых ложится большой объем самостоятельной работы.

Кроме этого, следует сказать об изменении традиционной роли преподавателя в условиях удаленного обучения, поскольку на преподавателя дополнительно накладываются обязанности тьютора электронного курса.

С. В. Тенитилов выделяет основные задачи деятельности тьютора в системе дистанционного образования, который должен выполнять следующие функции [13, с. 40–42]:

- создавать условия для освоения обучающимися новой для них электронной образовательной среды;
- обеспечивать методическое сопровождение обучающихся в освоении ими электронных учебных материалов;
- формировать и развивать у обучающихся навыки критического и творческого мышления;
- способствовать развитию у обучающихся устойчивой мотивации к самообразованию и познавательной деятельности;
- формировать у обучающихся навыки использования современных цифровых технологий и способствовать формированию цифровой компетентности.

Исследователи отмечают, что преподаватель должен сам при этом обладать соответствующими цифровыми компетенциями и проявлять личную заинтересованность и готовность к работе в цифровой среде [14; 15].

Разработка качественного онлайн-курса – это очень большая и важная задача, стоящая в рамках дистанционного обучения [16; 17]. При этом еще более сложным моментом является попытка уйти от типового шаблонного (унифицированного) подхода к личности студента как управляемого объекта в электронной системе управления обучением. Требование личностно-ориентированного подхода к образовательному процессу предполагает, что каждый студент должен иметь возможность построения собственной образовательной траектории, учитывающей его личные потребности и предпочтения.

В настоящее время опубликовано достаточно большое число исследований, затрагивающих проблемы формирования личностно-ориентированных образовательных траекторий: в частности в них рассматриваются практические аспекты персонализации образования [18; 19], говорится о роли индивидуальной траектории в системе непрерывного образования [20; 21], исследуются вопросы организации индивидуальной траектории обучения [22; 23], изучается специфика гибкого и адаптивного обучения [24; 25].

Обобщая результаты приведенных исследований, можно сказать, что обучаемый должен иметь возможность самостоятельно строить индивидуальный учебный план как траекторию своего обучения, выбирая для себя такие параметры, как:

- профиль своей специализации;
- определенный набор альтернативных курсов по выбору и факультативов;
- собственные темы для курсовых работ и курсовых проектов;
- места прохождения производственных и преддипломных практик;
- тему выпускной квалификационной работы;
- уровень глубины изучения материала и др.

При этом в рамках электронного обучения у студента также должна быть возможность выбора формы представления материала, видов заданий, технологий обучения и т. д.

А. Б. Кондратенко предлагает пример моделирования образовательного процесса с учетом персонализации обучения, при этом выделяет следующие этапы моделирования [26, с. 18]:

- определение доминирующих факторов, оказывающих существенное влияние на траекторию обучения с учетом персонализации;
- ранжирование этих факторов методами экспертной оценки;
- выявление наиболее значимых факторов.

Среди значимых факторов формирования образовательной траектории в работе упомянуты такие, как влияние мотивации, уровень общего среднего образования, уровень сдачи вступительных экзаменов, уровень общих познавательных способностей, уровень силы воли и др.

Структура электронного курса должна включать в себя механизмы гибкой адаптации к запросам обучаемого и его личностным характеристикам, включая оценку текущей степени сформированности требуемых знаний, умений и навыков. На рисунке 1 представлена возможная структурная модель электронного курса, позволяющего реализовывать концепцию персонализации обучения за счет анализа и оценивания модели обучаемого. Этот электронный курс содержит следующие основные компоненты.

Блок идентификации реализует различные виды идентификации обучаемых (парольную идентифи-

кацию, биометрическую, например с технологией визуального распознавания личности и т.п.).

Инструктивный блок содержит материалы инструктивного характера (рабочую програм-

му, методические указания, план изучения), в том числе описывающие процедуры, критерии оценивания, соотнесенные с результатами обучения.

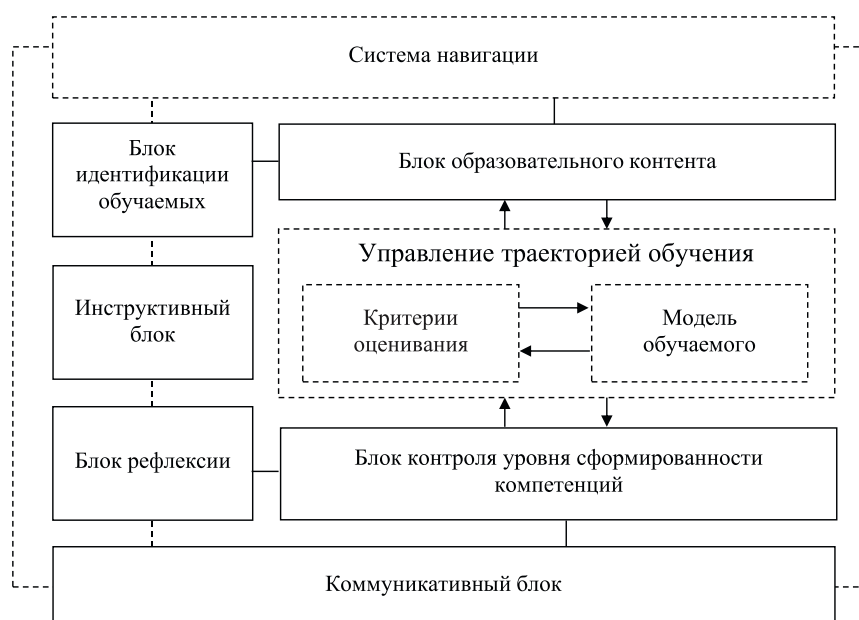


Рис. 1. Структура электронного курса с учетом возможности персонализации образовательной траектории

Fig. 1. The structure of the digital course taking into account the possibility of personalizing the educational trajectory

Блок образовательного контента (содержательный блок) формируется за счет разнообразных форм учебно-методического материала. При этом возможно использование текстового и видеоматериала, технологий гипертекста, аудиотехнологий, презентаций, различных облачных технологий и т.д. Для структурирования учебного материала желательно использовать модульную структуру, где в рамках каждого модуля предлагаются теоретическая часть, практические задания и задания для диагностики текущего уровня обученности.

Блок контроля должен обеспечивать оценку процесса обучения (текущую аттестацию), фиксировать прогресс, который по завершению обучения формирует итоговую компетенцию, а также позволять адаптировать (как автоматически, так и вручную преподавателем) траекторию обучения. Для оценивания могут использоваться различные инструменты: контрольные упражнения, тесты разнообразных видов, контрольные вопросы, задания для самостоятельного выполнения и др.

Блок рефлексии содержит различные виды рефлексивной самооценки (например карточки самооценки, лист обратной связи, анкеты по самоанализу и рефлексии).

Система навигации электронного курса реализует линейные и нелинейные переходы по элементам электронного курса, варьирует темп обучения и др.

Коммуникативный блок содержит средства синхронного и асинхронного взаимодействия между преподавателем (тьютором) и учебной группой. При этом используются такие технологии, как чат, форум, видеоконференцсвязь и др.

Как известно, дистанционное обучение может реализовываться в синхронном формате, асинхронном и смешанном форматах.

Синхронный формат (online) связан с обучением в режиме реального времени и, как правило, реализуется в виде разнообразных вебинаров, онлайн-лекций, онлайн-презентаций, совместной работы над облачными документами и т.д. Асинхронный формат обучения (offline) связан с отсроченностью приема информации и реализуется в режиме отложенного времени. Этот формат предполагает самостоятельную работу с электронным курсом, изучение теоретического материала, выполнение заданий, прохождение тестов и т.д. Смешанный формат включает элементы как синхронного, так и асинхронного взаимодействия в учебном процессе.

Отдельно остановимся на модели обучаемого как элементе среды электронного обучения. В этом случае модель обучаемого должна представлять собой модель его когнитивных характеристик и включать следующие показатели [27, с. 50]:

- личностный опыт и компетентность (сформированные знания, умения, навыки);
- познавательные способности (мышление, память, внимание, воображение, восприятие, интеллект);
- социально-обусловленные особенности (мотивация, стремление, мировоззрение, морально-волевые качества);

– биопсихические особенности (темперамент, врожденные задатки, возрастные и гендерные особенности);

– способность к рефлексии (способность к критическому самоанализу, самооценке, саморазвитию);

– техническую оснащенность (доступ к цифровым и иным технологиям, особенности образовательной среды).

На рисунке 2 представлен алгоритм изменения траектории обучения с учетом анализа модели обучаемого.

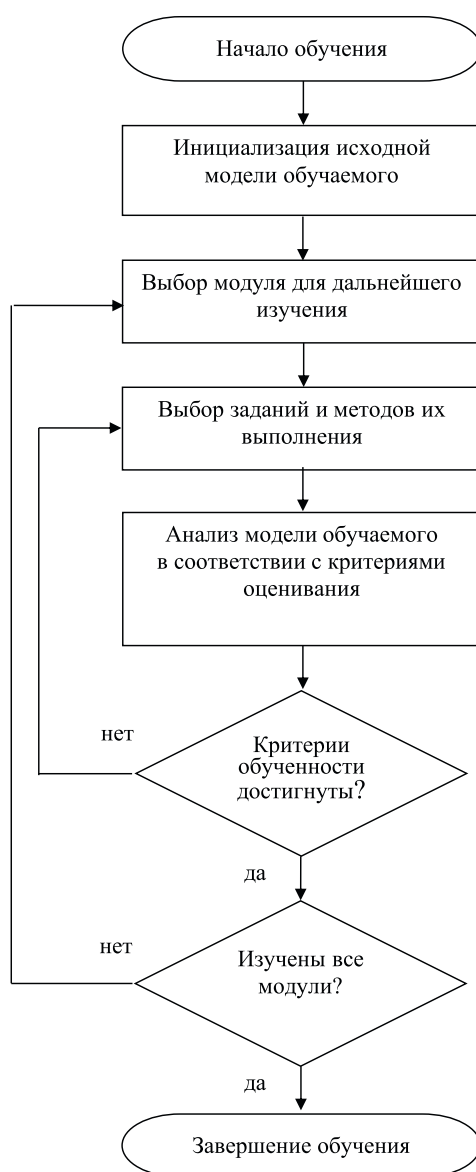


Рис. 2. Модель изменения траектории обучения
Fig. 2. Learning trajectory change model

Алгоритм обучения должен учитывать стартовый уровень обучаемых и предлагать, например,

различные по сложности материалы для студентов с различным уровнем оценок входного тести-

рования. В качестве примера практической реализации идеи персонализации обучения рассмотрим адаптивный электронный курс, реализованный в системе управления электронным обучением Башкирского ГАУ на платформе LMS Moodle.

Электронный курс предназначен для изучения дисциплины «Информатика и информационные технологии» и используется в учебном процессе для студентов заочной формы обучения. Курс имеет следующие характеристики:

- модульная структура, включающая разнообразные элементы теоретических, практических и оценочных материалов;
- адаптивная навигация, предоставляющая возможность нелинейной образовательной траектории по выбору альтернативных вариативных материалов и заданий с учетом пожеланий самого обучающегося;
- в качестве контента содержательной части курса выступают учебные материалы, представленные в виде видео- и текстовых лекций, презентаций, а также ссылок на записи онлайн-занятий, проводимых в режиме видеоконференций и вебинаров;
- в лабораторных работах имеются альтернативные индивидуальные задания различного уровня сложности, творческие задания с учетом специфики направления подготовки обучающихся;
- контроль знаний включает разнообразные задачи для практического выполнения, тесты различных видов (включая тип теста «эссе»), контрольные вопросы для самопроверки усвоенных знаний и др.

При этом каждый студент может выполнять задания в своем темпе в зависимости от имеющегося у него свободного времени, реализуя асинхронное взаимодействие с электронным курсом.

Рассмотрим результаты аттестационного итогового тестирования по дисциплине «Информатика и информационные технологии» выборочных групп студентов Башкирского ГАУ, обучающихся в 2020/21 учебном году по направлениям подготовки 36.05.01 Ветеринария (специализация: Болезни сельскохозяйственных и домашних животных), 35.03.10 Ландшафтная архитектура и 21.03.03 Геодезия и дистанционное зондирование. Общее число студентов-заочников, обучающихся в электронном курсе, составило 107 человек.

У студентов специальности 36.05.01 Ветеринария абсолютная успеваемость по итогам обучения составила 92%, у обучающихся направления 35.03.10 Ландшафтная архитектура – 89%, а у студентов направления 21.03.03 Геодезия и дистанционное зондирование – 91%, что является неплохим показателем для заочного обучения.

Если провести сравнение среднего балла студентов очного и заочного обучения этих направлений подготовки по итогам аттестационного тестирования, то можно отметить, что средний балл

студентов-заочников незначительно (на 0,16–0,22 балла) ниже, чем у студентов-очников, что показывает приемлемую степень обученности студентов. Следовательно, можно сказать, что внедрение адаптивных электронных курсов в учебный процесс является одной из форм повышения качества обучения студентов-заочников.

В качестве путей совершенствования организации заочного обучения можно отметить следующие:

- шире использовать возможности дистанционного обучения, применять в учебном процессе электронные системы управления обучением, предоставляющие возможность удаленного доступа к учебным материалам; использовать инновационные технологии и методы обучения;
- предлагать студентам-заочникам более гибкую образовательную траекторию, учитывающую их временные ресурсы и личные возможности;
- более широко разрабатывать специальные методические указания по самостоятельной работе для студентов заочного обучения, сопровождать их разнообразными примерами разобранных задач и образцами выполнения и оформления заданий;
- больше внимания уделять консультациям по курсовым работам и проектам, так как эти формы самостоятельной работы являются наиболее сложными для студентов;
- оказывать более широкую методическую поддержку при выполнении студентами выпускных квалификационных работ;
- предоставлять возможность преподавателям, проводящим обучение студентов с использованием дистанционных технологий, регулярно проходить повышение квалификации и переподготовку в сфере электронного образования, совершенствовать свои навыки тьютора.

Выводы. В заключение сделаем следующие выводы:

- заочное обучение имеет особенности, существенно влияющие на образовательный процесс, в частности большой удельный вес самостоятельной работы, но при этом и большую практико-ориентированность обучения;
- студенты заочного обучения более заинтересованы в использовании гибких индивидуальных образовательных траекторий, учитывающих их временные ресурсы и возможности;
- широкое внедрение разнообразных электронных образовательных курсов в учебный процесс позволит повысить качество этого процесса и будет способствовать его совершенствованию.

Дальнейшее направление изучения проблемы персонализации программ заочного обучения связано с изучением новых технологий проектирования электронных образовательных ресурсов и их практической апробацией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Старжинская О. Н. Проблемы повышения качества подготовки студентов заочной формы обучения // Вопросы педагогики. 2019. №7–1. С. 113–115.
2. Бурняшов Б. А. Персонализация как мировой тренд электронного обучения в учреждениях высшего образования // Современные проблемы науки и образования. 2017. №1. С. 90.
3. Авдеюк О. А., Асеева Е. Н. Проблемы заочного обучения и пути их решения // Международный журнал экспериментального образования. 2011. №3. С. 146–147.
4. Редько В., Воробьёва Н. Проблемы повышения качества аграрного образования студентов заочной формы обучения // Организационно-правовые аспекты инновационного развития АПК. 2015. № 12. С. 74–77.
5. Сидорина Т. В., Гуськов Ю. А., Вульферт В. Я. Методы интерактивного обучения в агроинженерном образовании // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8. №2–2. С. 202–205.
6. Изотова В. Ф. Применение дистанционных образовательных технологий в заочном обучении // Вестник Саратовской государственной юридической академии. 2016. №1. С. 255–259.
7. Наумов В. Н. Использование дистанционных образовательных технологий в подготовке студентов заочной формы обучения // Образовательные технологии и общество. 2015. Т. 18, №1. С. 612–620.
8. Бухтояров Н. И., Беляев А. Н., Тришина Т. В. Повышение качества образования студентов заочной формы применением электронного обучения // Вестник Воронежского государственного аграрного университета. 2016. №3. С. 211–217.
9. Басев И. Н. Решение проблем заочного обучения средствами Moodle // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. 2016. № 10. С. 48–52.
10. Baggaley J. Educational distancing // Distance Education. 2020. Vol. 41, №4. P. 582–588. DOI: 10.1080/01587919.2020.1821609.
11. Rice M. F., Lowenthal P. R., Woodley X. Distance education across critical theoretical landscapes: touchstones for quality research and teaching // Distance Education. 2020. Vol. 41, №3. P. 319–325. DOI: 10.1080/01587919.2020.1790091.
12. Шальнева Н. В., Полунина О. А., Старцева Н. А., Крутская Т. М., Кертман А. В. Применение системы Moodle при очной, очно-заочной и заочной формах обучения // Современные проблемы науки и образования. 2017. №3. Ст. 115.
13. Тенитилов С. В. Особенности работы преподавателя-тьютора в системе дистанционного обучения // Дистанционное и виртуальное обучение. 2014. №4. С. 40–46.
14. Cutri R. M., Mena J. A critical reconceptualization of faculty readiness for online teaching // Distance Education. 2020. Vol. 41, №3. P. 361–380. DOI: 10.1080/01587919.2020.1763167.
15. Mansbach J., Austin A. E. Nuanced perspectives about online teaching: Mid-career and senior faculty voices reflecting on academic work in the digital age // Innovative Higher Education. 2018. Vol. 43, №4. P. 257–272. DOI: 10.1007/s10755-018-9424-4.
16. Handbook of research on creating meaningful experiences in online courses / eds.: L. Kyei-Blankson [et al.]. IGI Global. 2019. 355 p. DOI: 10.4018/978-1-7998-0115-3.
17. Palvia S., Aeron P., Gupta P., Mahapatra D., Parida R., Rosner R. L., Sindhi S. Online education: worldwide status, challenges, trends, and implications // Journal of Global Information Technology Management. 2018. Vol. 21, №4. P. 233–241. DOI: 10.1080/1097198X.2018.1542262.
18. Комлева Н. В., Вилявин Д. А. Цифровая платформа для создания персонализированных адаптивных онлайн курсов // Открытое образование. 2020. Т. 24, №2. С. 65–72.
19. Зеер Э. Ф. Персонализированная учебная деятельность обучающихся как фактор их подготовки к профессиональному будущему // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. №1. С. 104–114.
20. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2014. №3. С. 74–82.
21. Тактарова С. В., Щетинина Н. Ю. Индивидуальная профессиональная траектория: формирование условий для непрерывного обучения // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. 2017. №2. С. 101–113.
22. Гончарова Е. В., Чумичева Р. М. Организация индивидуальной образовательной траектории обучения бакалавров // Вестник Нижневартского государственного гуманитарного университета. 2012. №2. С. 3–11.
23. Пожаркова И. Н., Носкова Е. Е., Трояк Е. Ю. Формирование индивидуальной образовательной траектории как компонента практико-ориентированной среды обучения // Педагогический имидж. 2018. №3. С. 179–192.
24. Розенберг И. Н. Обучение по гибкой траектории // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2015. Т. 1, №1. С. 64–72.
25. Каяшев М. В., Макаров Д. Ю., Марченко А. А. Образовательная аналитика и адаптивное обучение с использованием модели студента в интеллектуальных обучающих системах // Электронные библиотеки. 2018. Т. 21, №3/4. С. 181–192.

26. Кондратенко А. Б. Методология построения e-learning системы персонализации обучения // Открытое образование. 2011. №5. С. 17–20.
27. Шамсутдинова Т. М. Когнитивная модель траектории электронного обучения на основе цифрового следа // Открытое образование. 2020. Т. 24, №2. С. 47–54.

REFERENCES

1. Starzhinskaya O. N. Problems of improving the quality of training of correspondence students. *Questions of pedagogy*, 2019, no. 7–1, pp. 113–115. (In Russ.)
2. Burnyashov B. A. Personalization as a global trend in e-learning in higher education institutions. *Modern problems of science and education*, 2017, no. 1, P. 90. (In Russ.)
3. Avdeyuk O. A., Aseeva E. N. Problems of distance learning and ways to solve them. *International Journal of Experimental Education*, 2011, no. 3, pp. 146–147. (In Russ.)
4. Redko V., Vorobyova N. Problems of improving the quality of agrarian education of correspondence students. *Organizational and legal aspects of innovative development of the agro-industrial complex*, 2015, no. 12, pp. 74–77. (In Russ.)
5. Sidorina T. V., Guskov Yu. A., Wulfert V. Ya. Interactive learning methods in agroengineering education. *Modern studies of social problems (electronic scientific journal)*, 2017, vol. 8, no. 2–2, pp. 202–205. (In Russ.)
6. Izotova V. F. Application of distance educational technologies in distance learning. *Bulletin of the Saratov State Law Academy*, 2016, no. 1, pp. 255–259. (In Russ.)
7. Naumov V. N. The use of distance educational technologies in the preparation of students of correspondence courses. *Educational technologies and society*, 2015, vol. 18, no. 1, pp. 612–620. (In Russ.)
8. Bukhtoyarov N. I., Belyaev A. N., Trishina T. V. Improving the quality of education of correspondence students using e-learning. *Bulletin of the Voronezh State Agrarian University*, 2016, no. 3, pp. 211–217. (In Russ.)
9. Basev I. N. Solving the problems of distance learning by means of Moodle. *Modern educational technologies in the world educational space*, 2016, no. 10, pp. 48–52. (In Russ.)
10. Baggaley J. Educational distancing. *Distance Education*, 2020, vol. 41, no. 4, pp. 582–588. DOI: 10.1080/01587919.2020.1821609.
11. Rice M. F., Lowenthal P. R., Woodley X. Distance education across critical theoretical landscapes: touchstones for quality research and teaching. *Distance Education*, 2020, vol. 41, no. 3, pp. 319–325. DOI: 10.1080/01587919.2020.1790091.
12. Shalneva N. V., Polunina O. A., Startseva N. A., Krutskaya T. M., Kertman A. V. Application of the Moodle system in full-time, part-time and part-time forms of education. *Modern problems of science and education*, 2017, no. 3, art. 115. (In Russ.)
13. Tenitilov S. V. Features of the work of a teacher-tutor in the distance learning system. *Distance and virtual learning*, 2014, no. 4, pp. 40–46. (In Russ.)
14. Cutri R. M., Mena J. A critical reconceptualization of faculty readiness for online teaching. *Distance Education*, 2020, vol. 41, no. 3, pp. 361–380. DOI: 10.1080/01587919.2020.1763167.
15. Mansbach J., Austin A. E. Nuanced perspectives about online teaching: mid-career and senior faculty voices reflecting on academic work in the digital age. *Innovative Higher Education*, 2018, vol. 43, no. 4, pp. 257–272. DOI: 10.1007/s10755-018-9424-4.
16. Kyei-Blankson L., Ntuli E., Blankson J. (eds.). *Handbook of research on creating meaningful experiences in online courses*. Hershey: IGI Global, 2019, 355 p. DOI: 10.4018/978-1-7998-0115-3.
17. Palvia S., Aeron P., Gupta P., Mahapatra D., Parida R., Rosner R., Sindhi S. Online education: worldwide status, challenges, trends, and implications. *Journal of Global Information Technology Management*, 2018, vol. 21, no. 4, pp. 233–241. DOI: 10.1080/1097198X.2018.1542262.
18. Komleva N. V., Vilyavin D. A. Digital platform for creating personalized adaptive online courses. *Open Education*, 2020, vol. 24, no. 2, pp. 65–72. (In Russ.)
19. Zeer E. F. Personalized educational activity of students as a factor in their preparation for the professional future. *Professional education and the labor market*, 2021, no. 1, pp. 104–114. (In Russ.)
20. Zeer E. F., Symaniuk E. E. Individual educational trajectories in the system of lifelong education. *Pedagogical education in Russia*, 2014, no. 3, pp. 74–82. (In Russ.)
21. Taktarova S. V., Shchetinina N. Yu. Individual professional trajectory: the formation of conditions for lifelong learning. *Models, systems, networks in economics, technology, nature and society*, 2017, no. 2, pp. 101–113. (In Russ.)
22. Goncharova E. V., Chumicheva R. M. Organization of an individual educational trajectory for training bachelors. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University for Humanities*, 2012, no. 2, pp. 3–11. (In Russ.)
23. Pozharkova I. N., Noskova E. E., Troyak E. Yu. Formation of an individual educational trajectory as a component of a practice-oriented learning environment. *Pedagogical image*, 2018, no. 3, pp. 179–192. (In Russ.)

24. Rosenberg I. N. Training along a flexible trajectory. *Modern additional professional pedagogical education*, 2015, vol. 1, no. 1, pp. 64–72. (In Russ.)
25. Kayashev M. V., Makarov D. Yu., Marchenko A. A. Educational analytics and adaptive learning using the student model in intelligent learning systems. *Electronic Libraries*, 2018, vol. 21, no. 3/4, pp. 181–192. (In Russ.)
26. Kondratenko A. B. Methodology for constructing an e-learning system for personalization of training. *Open Education*, 2011, no. 5, pp. 17–20. (In Russ.)
27. Shamsutdinova T. M. Cognitive model of electronic learning trajectories based on digital footprint. *Open Education*, 2020, vol. 24, no. 2, pp. 47–54. (In Russ.)

Информация об авторе

Татьяна Михайловна Шамсутдинова – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информатики и информационных технологий, Башкирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 450 001, г. Уфа, ул. 50-летия Октября, д. 34, e-mail: tsham@rambler.ru).

Статья поступила в редакцию 15.11.2021

После доработки 29.04.2022

Принята к публикации 15.06.2022

Information about the author

Tatyana M. Shamsutdinova – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the Department of Computer Science and Information Technology, Bashkir State Agrarian University (34 50-letiya Oktyabrya Str., Ufa, 450 001, Russian Federation, e-mail: tsham@rambler.ru).

The paper was submitted 15.11.2021

Received after reworking 29.04.2022

Accepted for publication 15.06.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-14

УДК 377.6

Научная статья

Адаптация студентов к дистанционному формату обучения

Т. С. Семенова

Кузбасский государственный технический университет

им. Т. Ф. Горбачева

Кемерово, Российская Федерация

e-mail: semenovats@kuzstu.ru

Аннотация. *Введение.* Рассмотрены проблемы, возникающие у студентов и преподавателей при переходе с очного формата обучения на дистанционный формат. Приведены результаты текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся, полученных в очной форме обучения и дистанционной, проведен их сравнительный анализ. *Постановка задачи.* Определены цели исследования: обобщение имеющегося опыта работы при организации дистанционного обучения и разработка инструментария для развития навыков работы с программным обеспечением, необходимым для выполнения заданий при синхронном и асинхронном обучении. Перечислены задачи, которые необходимо решить для достижения поставленных целей. *Методика и методология исследования.* Методологией исследования выступили общенаучные методы теоретического познания, методы анализа и обобщения научных работ, посвященных изучению компетентностного подхода формирования специалиста. *Результаты.* Рассмотрен вариант дополнения общей компетенции «использовать информационные технологии в профессиональной деятельности» актуальными, на взгляд автора, знаниями и умениями. В статье представлен алгоритм разработки и внедрения в образовательную программу специальности 18.02.12 «Технология аналитического контроля химических соединений» дисциплины «Деловая информатика», приведены тематический план и структура рабочей программы дисциплины. *Выводы.* Рассмотрены возможности сервисов web2.0 для разработки заданий, кратко обозначен их функционал, приведена оценка перечисленных по выбранным автором критериям.

Ключевые слова: дистанционное обучение, большие данные, информационная безопасность, образовательный процесс, облачные технологии

Для цитирования: Семенова Т. С. Адаптация студентов к дистанционному формату обучения // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №2. С. 309–320. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-14>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-14

Scientific article

Adaptation of students to the distance learning format

Semenova, T. S.

T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University

Kemerovo, Russian Federation

e-mail: semenovats@kuzstu.ru

Abstract. *Introduction.* The problems that arise for students and teachers in the transition from full-time education to distance learning are considered. The results of the current control and intermediate certification of students received in full-time and distance learning are presented, their comparative analysis is carried out. *Purpose setting.* The purpose of the study was determined: to generalize the existing experience in organizing distance learning and to create tools for developing skills in working with the software necessary to complete tasks in synchronous and asynchronous learning. The tasks that need to be solved to achieve this goal are listed. *Methodology of the study.* The research methodology was general scientific methods of theoretical knowledge, methods of analysis and generalization of scientific works devoted to the study of the competency-based approach to the formation of a specialist. *Results.* The option of supplementing the general competence "Use information technologies in professional activities" with relevant, in the opinion of the author,

knowledge and skills is considered. The article presents the algorithm for the development and implementation of the discipline "Business Informatics" in the educational program of the specialty 18.02.12 "Technology of analytical control of chemical compounds", the thematic plan and structure of the work program of the discipline are given. *Conclusion.* The possibilities of web2.0 services for developing tasks are considered, their functionality is briefly outlined, and an assessment of the listed ones according to the criteria chosen by the author is given.

Keywords: distance learning, big data, information security, educational process, cloud technologies

Citation: Semenova, T. S. [Adaptation of students to the distance learning format]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 2, pp. 309–320. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-14>

Введение. Мы долгое время жили в мире модели SPOD – устойчивой, предсказуемой, простой и определенной. Эта модель мира достигла значительного прогресса в области человеческого развития, хотя весьма неравномерного, и была понятной и прогнозируемой [1]. События первой половины 2020 г. показали, что человечество оказалось в новом мире, для которого характерна нестабильность, неопределенность, неоднозначность, сложность, другими словами, человечество вступило в эпоху VUCA-мира, который характеризуется следующими ключевыми характеристиками:

- volatility – нестабильностью;
- uncertainty – неопределенностью;
- complexity – сложностью;
- ambiguity – неоднозначностью.

Новый мир требует от специалиста любой сферы деятельности новых знаний и умений. Современному специалисту недостаточно владеть навыками работы с офисными программами и пользоваться поисковой системой, он должен понимать основы информационной безопасности, соблюдать этические нормы при работе с информацией, уметь работать с большими данными и грамотно применять цифровые технологии в своей деятельности. Информационные технологии призваны помогать преподавателю и студенту рационально использовать рабочее и учебное время, преподнести материал в доступной и понятной форме.

До недавнего времени такие понятия, как «дистанционное обучение», «заочное обучение», «открытое обучение», практически не разделялись, но в настоящее время дистанционное обучение доказало свою значимость и востребованность.

Как новая форма обучения дистанционное обучение не может быть совершенно автономной системой. Дистанционное обучение строится в соответствии с теми же целями, что и очное обучение (если оно строится по соответствующим программам образования), тем же содержанием, но форма подачи материала, форма взаимодействия преподавателя и обучающихся между собой будут иными [2].

Переход на дистанционное обучение, которое в последнее время носит эпизодический характер, показал, что большая часть преподавателей и студентов не готова к нему, «заложниками» информационных технологий стали как преподаватели, так и студенты. Обе стороны образовательного процесса в буквальном смысле «служили» информационным технологиям. В то время как студенты и преподаватели пытаются освободиться от «рабства» информационных технологий, снижаются абсолютные и качественные показатели текущей успеваемости и, как следствие, растет процент студентов, имеющих неудовлетворительные показатели по результатам промежуточной аттестации.

При сравнительном анализе текущей успеваемости обучающихся первого курса Института профессионального образования Кузбасского технического университета в период до перехода на дистанционное обучение (февраль – март 2020 г.) с периодом организации образовательного процесса в дистанционном формате (апрель – май 2020 г.), то можно сделать вывод, что текущая успеваемость в период дистанционного обучения увеличилась только в трех учебных группах из десяти (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительный анализ текущей успеваемости обучающихся первого курса Института профессионального образования Кузбасского технического университета

Table 1. Comparative analysis of the current academic performance of first-year students of the Institute of Professional Education of the Kuzbass Technical University

Группа	Абсолютная успеваемость (февраль – март 2020 г., 2 контрольная точка)	Абсолютная успеваемость (апрель – май 2020 г., 3 контрольная точка)	Разница показателей абсолютной успеваемости между второй и третьей контрольными точками (февраль – март, 2022 г. и апрель – май 2020 г.)
ДГТ-191	10%	5%	5%
ИСт-191	96%	92%	4%

ИСт-192	64%	48%	16%
ИСт-193	9%	39%	30%
ПМт-191	24%	36%	12%
ТАт-191	48%	39%	9%
ТАт-192	10%	5%	5%
ТХт-191	63%	58%	5%
УКт-191	74%	70%	4%
ЭМт-191	80%	88%	8%

В зависимости от эпидемиологической обстановки в регионе в период осеннего семестра 2019/20 учебного года происходило чередование очной и дистанционной форм обучения. Образовательный процесс осеннего семестра 2019/20 учебного года проходил только в очном формате.

При сравнительном анализе результатов промежуточной аттестации осенних семестров 2019/20 учебного года и 2020/21 учебного года легко сделать вывод, что снижение абсолютных показателей в период чередования форм обучения наблюдается в большинстве учебных группах (табл. 2).

Таблица 2. Сравнительный анализ промежуточной аттестации осеннего семестра обучающихся Института профессионального образования Кузбасского технического университета
Table 2. Comparative analysis of the intermediate certification of the autumn semester of students of the Institute of Professional Education of the Kuzbass Technical University

Группа	Результаты промежуточной аттестации осеннего семестра 2019/20 уч. г.	Результаты промежуточной аттестации осеннего семестра 2020/21 уч. г.	Разница показателей промежуточной аттестации осеннего семестра 2019/20 уч. г. и осеннего семестра 2020/21 уч. г.
ИСт (б)	96%	79%	17%
ИСт (к)	91%	43,48%	47,52%
ТАт	65%	22,7%	42,3%
ТХт	91%	75%	16%
ЭМт	92%	100%	8%

Причины снижения качественных и абсолютных показателей можно разделить на два типа: технические и организационные, причем технические причины актуальны как для преподавателей, так и для студентов. К техническим причинам относятся низкая скорость интернета; отсутствие необходимого оборудования (компьютер с необходимым программным обеспечением, микрофон, сканер, видеокамера и т.д.). К организационным причинам со стороны преподавателей можно отнести неправильно рассчитанное время, необходимое для выполнения заданий (бытует мнение, что при дистанционном обучении заданий можно выполнить больше); использование неавторского материала низкого качества; отсутствие или сведение к минимуму онлайн-взаимодействия; формальный подход к текущему контролю усвоенных знаний. К организационным причинам со стороны студентов относятся сложность в самоорганизации; отсутствие визуального контакта с преподавателем (с начальной школы ученики усваивают информацию только во взаимодействии с преподавателем, который в режиме реального времени следит за ритмом работы учеников, ми-

микой и т.д.), отсутствие навыков работы с программным обеспечением, необходимым для выполнения заданий и участия в онлайн-занятиях.

Следует отметить тот факт, что обе стороны в процессе дистанционного обучения обрабатывают большой объем данных, которые нужно проверить, систематизировать и сделать правильные выводы. Как следствие, получаем еще одну причину снижения качества успеваемости: обе стороны образовательного процесса не обладают знаниями и умениями, необходимыми для работы с большими данными (Big Data).

Постановка задачи. Выявленные проблемы при организации образовательного процесса в период дистанционного обучения обуславливают потребность во внедрении в образовательную программу новых дисциплин, которые будут направлены на приобретение необходимых знаний и умений обучающихся, обязательных при дистанционном обучении, и использование дополнительных инструментов, повышающих мотивацию студентов к обучению. Параллельно необходимы проведение просветительской работы с научно-педагогическим составом и отработка навы-

ков работы в системах дистанционного обучения на обучающих семинарах. Целями исследования являются обобщение имеющегося опыта работы при организации дистанционного обучения и разработка инструментария для развития навыков работы с программным обеспечением, необходимым для выполнения заданий при синхронном и асинхронном обучении.

Синхронное обучение подразумевает различные формы взаимодействия:

- слушатели могут получать информацию, работать с ней самостоятельно или в группах, обсуждать ее с другими слушателями и преподавателями;
- преподаватель имеет возможность оценивать реакцию обучаемых, понимать их потребности, реагировать на них: отвечать на вопросы, подбирать темп, удобный для группы, следить за вовлеченностью слушателя в процесс и «возвращать» его в группу при необходимости [3].

Асинхронное дистанционное обучение – формат, при котором контакт между студентом и преподавателем задержан во времени. Участники не пересекаются в физическом пространстве и не «видят» друг друга в виртуальном. При этом курс выполняет свои функции: студенты получают знания, обратную связь (от системы по итогам тестов или преподавателя по факту проверки самостоятельных работ студентов) и движутся по определенной образовательной траектории за счет заранее подготовленных материалов, продуманной логики курса и системы проверки знаний [4].

Для достижения поставленных целей определены следующие задачи:

- 1) проанализировать результаты текущей успеваемости в период дистанционного обучения и вне его;
- 2) проанализировать результаты промежуточной аттестации в период дистанционного обучения и вне его;
- 3) определить основные инструменты, которые применяют преподаватели для организации учебного процесса в дистанционном формате;
- 4) выяснить потенциально возможные причины снижения качества образовательного процесса в период дистанционного обучения;
- 5) разработать рабочую программу дисциплины «Деловая информатика»;
- 6) провести анализ возможностей сервисов web 2.0 для разработки интерактивных заданий;
- 7) способствовать распространению опыта работы с сетевыми технологиями.

Методика и методология исследования. Методологическую основу исследования составляют положения компетентностного подхода (И. А. Зимняя, А. Г. Каспржак, А. В. Хуторской, М. А. Чошанов, С. Е. Шишов, Б. Д. Эльконин), определяющие компетентностного специалиста как специали-

ста, способного применить свои знания и умения на практике;

Нормативно-правовую базу исследования составили:

– Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

– Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413) с изменениями и дополнениями от 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г., 29 июня 2017 г., 24 сентября, 11 декабря 2020 г.;

– Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 14 июня 2013 г. № 464) изменениями и дополнениями от: 22 января, 15 декабря 2014 г., 28 августа 2020 г.;

– Приказ Министерства образования и науки РФ от 9 декабря 2016 г. № 1554 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 18.02.12 Технология аналитического контроля химических соединений».

В исследовании было задействовано 550 обучающихся и 70 преподавателей ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева».

Результаты. Результатами исследования являются внедрение в образовательный процесс сервисов Web 2.0. и разработка рабочей программы «Деловая информатика».

Использование сервисов web 2.0. Сервисы Web 2.0 предоставляют право пользователям самостоятельно создавать контент, менять его и управлять связями между своими и чужими материалами. Информацию, например текстовую или мультимедийную, может размещать в интернете любой пользователь, а другие посетители – использовать, совершенствовать, оценивать и комментировать ее. Сервисы Web 2.0 постоянно совершенствуются, в том числе при участии пользователей. Использование этих сервисов способствует повышению цифровой грамотности обучающихся и преподавателей, а также повышению мотивации к обучению студентов за счет внедрения разнообразных форм работы.

Есть много различных сервисов, дающих возможность закреплять и проверять свои знания. Следует отметить, что выбор наиболее подходящей для обучения платформы является крайне важным и ответственным этапом. Существует большое количество веб-сервисов для создания интерактивных заданий. Веб-сервис – это лю-

бое программное обеспечение, которое доступно в интернете. Приведем обзор наиболее востребованных в России веб-сервисов [5].

1. *Сервис LearningApps*. Сервис бесплатный как для создания, так и для использования готовых упражнений. Он требует регистрации и представлен на шести языках, в том числе на русском, что очень упрощает доступ и использование этого сайта пользователями с постсоветского пространства.

Созданные в этом сервисе работы можно опубликовать на своих сайтах, а также отправлять учащимся, делиться в социальных сетях и сохранять в коллекциях сайта и своего личного аккаунта. Конструктор интерактивных заданий Learning Apps предназначен для поддержки процесса обучения с помощью интерактивных модулей (упражнений). При этом создавать интерактивные модули по готовым шаблонам может как учитель, так и учащийся. Сервис Learning Apps является приложением Web 2.0 и разрабатывается как научно-исследовательский проект Центра Педагогического колледжа информатики образования РН Берн в сотрудничестве с университетом г.Майнц и Университетом города Циттау / Герлиц (Германия).

Основная идея интерактивных заданий, которые могут быть созданы благодаря сервису, заключается в следующем: учащиеся могут проверить и закрепить свои знания в игровой форме, что способствует формированию их познавательного интереса к определенной учебной дисциплине [6].

2. *Web-сервис Flippity*. Бесплатный онлайн-сервис интерактивных заданий Flippity работает без предварительной регистрации пользователя, но при этом у пользователя должна быть заранее создана учетная запись Google. Этот ресурс позволяет на основе информации электронных таблиц Google быстро создавать онлайн-карточки с заданиями.

Автором Flippity – учитель информатики из Аксбриджа (штат Массачусетс, США) Steve Fortna (Стив Фортна). Он начал работу над своим проектом около 8 лет назад и в начале это был инструмент для создания флэш-карточек. Со временем Стив стал добавлять новые инструменты [7].

3. *eТреники* также является бесплатным онлайн-конструктором учебных тренажеров. Здесь с помощью интернет-браузера можно конфигурировать небольшие веб-приложения (тренажеры), но, к сожалению, их разнообразие ограничено. На данный момент сервис может предоставить лишь пять типов тренажеров [8].

4. *Wordwall*. Сервис позволяет создавать интерактивные упражнения и мини-игры. Конструктор имеет 33 интерактивных шаблона и 21 шаблон для печати, но часть из них платная: все зависит

от выбранного тарифного плана. Бесплатный пакет дает возможность создать 5 активностей в месяц, но можно пользоваться готовыми заданиями. Wordwall представляет собой многофункциональный инструмент для создания как интерактивных, так и печатных материалов. Большинство шаблонов доступны как в интерактивной, так и в печатной версии [9].

5. *Интерактивный сервис Quizizz* является платным веб-инструментом для создания интерактивных викторин, но доступна бесплатная версия сервиса, в которой преподаватель может создать тест или викторину, а учащиеся должны проходить задания с мобильных устройств, но здесь обучающиеся не могут увидеть ответы друг друга, они работают с приложением индивидуально. Преподаватель может отслеживать работу каждого учащегося и получать результат работы группы и экспортировать полученные данные в таблицу Excel [10].

Рассмотрим возможности каждого из перечисленных выше сервисов.

1. С помощью LearningApps можно создавать упражнения для самопроверки студентов, а главный плюс – все русифицировано. В арсенале сервиса не только классические опросы, но и много других полезных инструментов: заполнить текст с пропусками, решить кроссворд, выстроить хронологическую цепочку, найти место на карте, собрать пазл. Особенность этого сервиса в том, что преподаватель не видит, как студент выполнил задание, упражнения рассчитаны только на самопроверку [11].

2. Онлайн-сервис интерактивных заданий Flippity работает без предварительной регистрации пользователя, но у пользователя должна быть создана учетная запись Google. Сервис позволяет на основе информации электронных Таблиц Google быстро создавать онлайн-карточки с заданиями. На главной странице сайта представлена коллекция цифровых дидактических инструментов.

Интерфейс у Flippity англоязычный, но имеет интуитивно понятный интерфейс. Также при работе с сервисом можно воспользоваться автоматическим переводчиком, встроенным в браузер, например, такая возможность есть в браузере Yandex.

Каждое задание предлагает Demo (пример), Instrustions (пошаговая инструкция на английском языке) и Template (шаблон, который копируется и в последующем сохраняется на Google диске).

Пользователь выбирает нужный ему вид интерактивного упражнения. В каждом случае можно ознакомиться с нетрудной инструкцией, к тому же имеется демонстрационный пример и шаблон задания в виде электронной таблицы Google, указанный под каждым названием задания, на базе

Google Таблиц реализованы шаблоны заданий в этом сервисе.

3. Сервис eТреники предлагает пять типов тренажеров, пользование которыми не требует финансовых вложений. Кроме того, он крайне тривиален в использовании и имеет возможность наделить каждое отдельное задание уникальным кодом, которым можно поделиться в интернете. Например, чтобы создать упражнение типа криптон (криптон – это задание, где стоит задача разгадать слова, в которых перепутаны буквы) нужно добавить тренажер в профиль и перейти к его редактированию. Имеется возможность добавлять подсказки, чтобы слово было проще собрать.

4. Интерактивный тренажер Wordwall предлагает создать свою игру. Для этого требуется выбрать формат, заполнить шаблон учебным контентом или распечатать материалы, если занятие проходит офлайн. Сервис предлагает создавать не только простые интерактивные задания по типу «Найди пару», но и викторины с множественным выбором и ограниченным временем, несколькими «жизнями» и бонусным раундом. После создания занятия можно переключить его на другой шаблон одним щелчком мыши. Это экономит время и отлично подходит для специализации и усиления. Например, если созданное учебное задание «сопоставить», основанное на названиях фигур, можно превратить в «кроссворд» с точно такими же названиями фигур.

5. Сервис Quizizz создан для создания опросов и викторин. Например, при выборе упражнения «Множественный выбор» (это комплекс всех возможностей сервиса) можно добавить картинку, ссылку на видео, аудио, формулу, давать разное время для ответа на каждый вопрос (от 5 секунд до 15 минут). По умолчанию в игре будут поддерживаться бонусы и мемы – это значит, что после каждого ответственного вопроса студент будет видеть мем, а при особых достижениях (к примеру, если студент правильно ответил на несколько вопросов подряд) ему будут добавляться бонусы, например бонус «Иммунитета». При желании эти функции можно отключить в настройках игры. Уже готовый тест/викторину можно выполнять со студентами в режиме онлайн (кнопка «Играть вживую») или давать как домашнее задание (кнопка «НВ»). Во время работы режима Live преподаватель имеет возможность непосредственно отслеживать процесс выполнения работы студента [12].

Приведем результаты оценивания сервисов по выбранному для рассмотрения критериям в таблице 3:

- возможность сохранения данных;
- интерактивность;
- наличие русской версии сервиса;
- интеграция сервиса в социальные сети/форумы;
- комментарии пользователей;
- инструкция по использованию сервиса;
- сбор статистики;
- работа в коллективе;
- наличие бесплатной версии.

Таблица 3. Результаты оценивания web-сервисов
Table 3. Results of evaluating web services

Критерий оценивания	Название интерактивного сервиса				
	LearningApps	Flippity	eТреники	Wordwall	Quizizz
Возможность сохранения данных	1	1	1	1	1
Интерактивность	1	0	0	1	1
Наличие русской версии сервиса	1	0	1	1	0
Интеграция сервиса в социальные сети/форумы	1	1	1	1	1
Комментарии пользователей	1	0	0	1	1
Инструкция по использованию сервиса	1	1	1	1	0
Сбор статистики	1	0	0	1	1
Работа в коллективе	1	1	1	0	0
Наличие бесплатной версии	1	0	0	0	1

Возможность хранения данных является важной функцией для пользователя, то есть сервис должен позволять пользователю создавать задания с последующим их хранением: критерии оценивания: 1 – возможно, 0 – невозможно.

Интерактивность сервиса – прежде всего обучение в сотрудничестве. Все участники образовательного процесса (преподаватель, студенты) взаимодействуют, что не только позволяет получать новое знание, но и развивает саму по-

знавательную деятельность: 1 – возможно, 0 – невозможно.

Наличие русского языка для сервиса необязательно, так как присутствует онлайн-переводчик в браузере, но не все сервисы могут поддерживать такой перевод сайта: 1 – есть возможность, 0 – нет.

Один из способов делиться данными – размещать их на сайтах, блогах, использовать в презентациях, поэтому важно чтобы сервис позволял пользователю встраивать свои визуализации на сайты и т.д. Отсюда критерий «интеграция»: 1 – есть возможность, 0 – нет.

После того как пользователь поделился своими данными с другими пользователями, для него важно получение обратной связи (критики, пожеланий и т.п.). Один из способов организации обратной связи – это возможность комментирования данных, поэтому важно чтобы сервис имел такую возможность: 1 – есть возможность, 0 – нет.

Инструкция по использованию веб-сервисов нужна для того, чтобы любой пользователь мог легко и быстро разобраться со всеми возможностями сервиса: 1 – есть возможность, 0 – нет.

Аналитика успеваемости необходима преподавателю, чтобы отслеживать успехи студентов, посещаемость и их интерес к процессу: 1 – есть возможность, 0 – нет.

Работа в коллективе является одним из главных критериев в использовании web-сервисов в интерактивном обучении, обучающиеся формируют навыки работы в команде для успешного выполнения заданий: 1 – есть возможность, 0 – нет.

Последний критерий – бесплатность, бесплатные сервисы более привлекательны для пользователей. Оценка: 1 – полностью бесплатный, 0 – есть платный контент.

Результаты анализа показывают, что оптимальным сервисом является LearningApps, но он имеет устаревший дизайн, который сказывается на удобстве использования, поэтому более оптимально использовать современный сервис Wordwall, обладающий современным и интуитивно понятным интерфейсом, но, к сожалению, в этом программном продукте отсутствует возможность выполнять задания совместно. Возможность коллективной работы позволяет внести разнообразие в рутинное выполнение упражнений в период дистанционного обучения.

Внедрение сквозной дисциплины «Деловая информатика». Информационно-образовательная среда КузГТУ представлена автоматизированной информационной системой «Портал КузГТУ» (далее портал) и системой управления курсами Moodle, к которым обучающимся открыт доступ через информационно-телекоммуникационную сеть «Интернет».

Опыт организации образовательной деятельности как в дистанционной форме, так и вне нее показывает, что студенты не умеют извлекать информацию, содержащуюся на портале о результатах текущей успеваемости и промежуточной аттестации, о календарных графиках и сведений об образовательной программе, по которой они обучаются. При использовании системы управления курсами Moodle также возникает ряд сложностей, связанных с прикреплением и оформлением заданий, проведением занятий в режиме онлайн, организацией обратной связи.

Кроме того, на практике регулярно встречаются случаи, когда обучающиеся не соблюдают правила хорошего тона при электронном общении (электронная почта, переписка в Moodle и т.д.), не понимают важности хранения конфиденциальности пароля, не имеют представления об этике цифрового общения и абсолютно не умеют использовать возможности облачного хранения данных и сервисов предназначенных для коллективной работы.

Сквозная дисциплина «Деловая информатика» будет внедрена в образовательную программу за счет часов вариативной части. Цель дисциплины – развитие навыков работы с программным обеспечением, необходимым при организации образовательного процесса в дистанционном формате.

Разработка рабочей программы дисциплины «Деловая информатика» проходила в несколько этапов.

1 этап: общей компетенции «использовать информационные технологии в профессиональной деятельности» были сопоставлены следующие знания и умения. В ходе освоения дисциплины «Деловая информатика» обучающийся должен *знать*:

- особенности и способы применения программных и программно-аппаратных средств защиты информации, в том числе в операционных системах, компьютерных сетях, базах данных;
- методы и средства защиты от несанкционированного доступа;
- основные понятия криптографии и типовых криптографических методов и средств защиты информации;
- нормы цифровой этики;
- типы данных;
- методы анализа и обработки больших данных;
- платформы для синхронного и асинхронного обучения;
- MOOK-платформы;
- сущность понятия «облачные технологии»;

уметь:

- устанавливать и применять программные и программно-аппаратные средства защиты информации;

- использовать типовые программные криптографические средства, в том числе электронную подпись;
 - устанавливать и настраивать средства антивирусной защиты;
 - обезличивать данные;
 - применять программные пакеты для анализ данных;
 - использовать при синхронном и асинхронном обучении платформы Moodle и/или Zoom;
 - применять онлайн-ресурсы Mentimeter, Miro;
 - использовать возможности MOOK для самопознания и саморазвития;
 - работать с google-документами;
 - использовать облачные хранилища для размещения данных.
- 2 этап: разработан тематический план дисциплины (табл. 4).

Таблица 4. Тематический план дисциплины «Деловая информатика»
Table 4. Thematic plan of the discipline «Business Informatics»

Наименование разделов	Содержание учебного материала и формы организации деятельности обучающихся	Объем, в часах
Раздел 1. Информационная безопасность		10
Информационная безопасность	Правовое обеспечение информационной безопасности	2
	Понятие несанкционированного доступа к информации. Основные подходы к защите информации	2
	Технические средства и методы защиты информации	2
	<i>В том числе практических занятий и лабораторных работ</i>	4
	Практическое занятие №1. Использование криптографических средств защиты информации	2
	Практическое занятие №2. Изучение антивирусных средств защиты информации	2
Раздел 2. Большие данные (Big Data)		12
Большие данные (Big Data)	Общие понятия и признаки Big Data	2
	Подходы у обработке и хранения Big Data	2
	Программное обеспечение в области анализа Big Data	2
	<i>В том числе практических занятий и лабораторных работ</i>	6
	Практическое занятие №3. Поиск и определение Big Data	2
	Практическое занятие №4. Изучение возможностей программного пакета Statistica	4
Раздел 3. Облачные технологии		10
Тема 2.2. Облачные технологии	Основные характеристики облачных технологий. Риски, связанные с использованием облачных вычислений	2
	Публичные приватные и гибридные облака	2
	<i>В том числе практических занятий и лабораторных работ</i>	6
	Изучение возможностей платформы Google Apps	4
	Изучение возможностей интернет-ресурсов Mentimeter, Miro	2
	<i>Самостоятельная работа обучающихся</i>	3
Раздел 3. Информационные технологии для синхронного и асинхронного обучения		4
Информационные технологии для синхронного и асинхронного обучения	<i>В том числе практических занятий и лабораторных работ</i>	4
	Изучение возможностей системы электронного обучения Moodle	2
	Изучение возможностей облачной платформы Zoom	2
Раздел 4. Этические нормы цифрового мира		2
Этические нормы цифрового мира	Этика больших данных и социальных сетей	2
Самостоятельная работа обучающихся		10
Самостоятельная работа обучающихся	Изучение популярных MOOK-платформ: Coursera, Stepik, Национальная платформа открытого образования, Лекториум	4
	Подбор курсов, которые могли бы служить дополнительным источником информации при изучении дисциплины «Деловая информатика»	2
	Анализ выбранных курсов по предложенным критериям (актуальность, представление учебного материала, наличие практических заданий, наличие контроля знаний)	4
Промежуточная аттестация в форме дифференцированного зачета		
Всего		48

3 этап: определена основная, дополнительная литература и интернет-ресурсы, которые обучающиеся должны использовать при изучении дисциплины [2; 6–12].

4 этап: определены формы контроля знаний и каждой теме сопоставлены знания и умения (табл. 5).

Таблица 5. Паспорт фонда оценочных средств
Table 5. Passport of the fund of appraisal tools

Тема	Формы контроля	Знания	Умения
Информационная безопасность	Тестирование	Особенности и способы применения программных и программно-аппаратных средств защиты информации, в том числе в операционных системах, компьютерных сетях, базах данных. Методы и средства защиты от несанкционированного доступа. Основные понятия криптографии и типовых криптографических методов и средств защиты информации. Платформы для синхронного и асинхронного обучения	Использовать при синхронном и асинхронном обучении платформы Moodle и/или Zoom. Применять онлайн-ресурсы Mentimeter, Miro
	Оценивание выполнения лабораторной работы		Устанавливать и применять программные и программно-аппаратные средства защиты информации. Использовать типовые программные криптографические средства, в том числе электронную подпись. Устанавливать и настраивать средства антивирусной защиты. Использовать при синхронном и асинхронном обучении платформы Moodle и /или Zoom
Большие данные (Big Data)	Тестирование	Методы анализа и обработки больших данных. Платформы для синхронного и асинхронного обучения	Использовать при синхронном и асинхронном обучении платформы Moodle и/или Zoom. Применять онлайн-ресурсы Mentimeter, Miro
	Оценивание выполнения лабораторной работы		Применять программные пакеты для анализа данных использовать при синхронном и асинхронном обучении платформы Moodle и/или Zoom
Облачные технологии	Тестирование	Сущность понятия «облачные технологии». Платформы для синхронного и асинхронного обучения. Использовать при синхронном и асинхронном обучении платформы Moodle и/или Zoom. Оценивание выполнения лабораторной работы	
	Оценивание выполнения лабораторной работы		Работать с google-документами. Использовать облачные хранилища, для размещения данных. Использовать при синхронном и асинхронном обучении платформы Moodle и/или Zoom
Этические нормы цифрового мира	Тестирование	Нормы цифровой этики. Типы данных. Платформы для синхронного и асинхронного обучения	Обезличивать данные. Использовать при синхронном и асинхронном обучении платформы Moodle и/или Zoom
Самостоятельная работа	Защита отчета	МООК-платформы	
			Использовать возможности МООК для самопознания и саморазвития

5 этап: разработаны тестовые вопросы для промежуточной аттестации.

Информационная безопасность

1. Что такое информационная безопасность?
2. Перечислите основные угрозы информационной безопасности.
3. Какие существуют модели информационной безопасности?
4. Какие выделяют методы защиты информации?
5. Что такое правовые методы защиты информации?
6. Что такое организационные методы защиты информации?
7. Что такое технические методы защиты информации?
8. Что такое программно-аппаратные методы защиты информации?
9. Что такое криптографические методы защиты информации [2; 13–15]?

Облачные технологии

1. Основные характеристики облачных технологий.
2. Отличие серверных и облачных технологий.
3. Сущность и концепции модели публичного облака.
4. Сущность и концепции модели приватного облака.
5. Сущность и концепции модели гибридного облака [16–18].

Большие данные (Big Data)

1. Определите сущность понятия «большие данные».
2. Основные вызовы больших данных.
3. Процесс аналитики анализа больших данных.
4. Дайте характеристику Big Data на мировом рынке.

5. Охарактеризуйте Big Data в России.

6. Определите понятие Data Mining.

7. В чем состоит когнитивный анализ данных?

8. Какие модели данных вы знаете?

9. Основные описательные статистики.

10. Определите различия между параметрическими, непараметрическими и номинальными методами [19].

Этические нормы цифрового мира

1. Типы данных.

2. Этапы цифровой зрелости государства.

3. Способы обезличивания.

4. Сформулируйте определение «цифровая этика».

5. Что может выступать источниками больших данных?

6. Синхронное и асинхронное обучение.

Выводы. В настоящее время рабочая программа дисциплины «Деловая информатика» утверждена цикловой методической комиссией преподавателей математических и естественно-научных дисциплин. В 2022/23 учебном году планируется внедрение дисциплины «Деловая информатика» в образовательную программу специальности 18.02.12 Технология аналитического контроля химических соединений на втором курсе обучения в третьем семестре. Параллельно ведется работа по разработке заданий для внеаудиторной самостоятельной работы дисциплин образовательной программы специальности 18.02.12 Технология аналитического контроля химических соединений средствами сервиса Wordwall и внедрение их в систему управления курсами Moodle, которая является частью электронной образовательной среды Кузбасского государственного технического университета имени Т. Ф. Горбачева.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бочагов А. Теория поколений X, Y, Z, беби-бумеров, альфа в России – их ключевые особенности и различия // Prostudio. URL: <https://prostudio.ru/journal/generation-x-y-z/> (дата обращения: 20.09.2021).
2. Шаров В. С. Дистанционное обучение: форма, технология, средство // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 94. С. 236–240.
3. Третьякова Н. В. О проблемных аспектах синхронного и асинхронного форматов обучения в процессе внедрения дистанционных технологий, обусловленных пандемией // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69–4. С. 272–276.
4. Дьяконов Б. П. Асинхронное обучение как фактор развития субъектности студентов // Проблемы современного образования. 2014. № 3. С. 139–145.
5. Максимова Н. А. Применение сервисов web 2.0 в учебном процессе // Web-технологии в образовательном пространстве: проблемы, подходы, перспективы: сб. ст. участников Междунар. науч.-практ. конф., 26–27 марта 2015 г. Нижний Новгород; Арзамас, 2015. С. 101–106.
6. Пьянкова А. В. Сервис learning apps в образовательном процессе // Решение. 2016. Т. 1. С. 75–77.
7. Дидактор. Педагогическая практика. URL: <http://didaktor.ru> (дата обращения: 30.09.2021).
8. Новые информационные технологии для тебя. URL: <https://nitforyou.com/etreniki> (дата обращения: 28.09.2021).

9. Wordwall. URL: <https://wordwall.net/ru> (дата обращения: 28.09.2021).
10. Сравнение сервисов для учебных викторин Kahoot и Quizizz. URL: http://expert.itmo.ru/kahoot_and_quizizz (дата обращения: 28.09.2021).
11. Сорокина П. Д. Разработка интерактивных обучающих заданий средствами web-сервиса learningapps.org // Инновации в технологиях и образовании: сб. ст. участников XIV Междунар. науч.-практ. конф., Белово, 26 марта 2021 г. Кемерово, 2021. С. 91–95.
12. Мастерская Марины Курвитс. URL: marinakurvits.com/quizizz (дата обращения: 27.09.2021).
13. Цветкова М. С., Голубчиков С. В., Новиков В. К., Семибратов А. М., Якушина Е. В. Информационная безопасность. Правовые основы информационной безопасности. 10–11 класс: учебник. Москва: Просвещение, 2021. 112 с.
14. Гродзенский Я. Информационная безопасность: учеб. пособие. Москва: РГ-Пресс, 2021. 144 с.
15. Шаньгин В. Информационная безопасность и защита информации. Саратов: Профобразование, 2019. 702 с.
16. Марц Н., Уоррен Дж. Большие данные. Принципы и практика построения масштабируемых систем обработки данных в реальном времени. Москва: Вильямс, 2018. 368 с.
17. Губарев В. В., Савульчик С. А., Чистяков Н. А. Введение в облачные вычисления и технологии: учеб. пособие. Новосибирск: НГТУ, 2019. 48 с.
18. Смирнов Д. Облачные технологии поддержки решения задач анализа безубыточности. Москва: Прометей, 2018. 82 с.
19. Макшанов А. В., Журавлев А. Е., Тындыкарь Л. Н. Большие данные. Big Data: учеб. для СПО. Санкт-Петербург: Лань, 2022. 188 с.

REFERENCES

1. Bochagov A. Theory of generations X, Y, Z, baby boomers, alpha in Russia – their key features and differences. *Prostudio*. URL: <https://prostudio.ru/journal/generation-x-y-z/> (accessed 20.09.2021). (In Russ.)
2. Sharov V. S. Distance learning: form, technology, means. *Proceedings of A. Herzen Russian State Pedagogical University*, 2009, no. 94, pp. 236–240. (In Russ.)
3. Tretyakova, N. V. On problematic aspects of synchronous and asynchronous learning formats in the process of introducing distance technologies due to the pandemic. *Problems of modern pedagogical education*, 2020, no. 69–4, pp. 272–276. (In Russ.)
4. Dyakonov B. P. Asynchronous learning as a factor in the development of student subjectivity. *Problems of modern education*, 2014, no. 3, pp. 139–145. (In Russ.)
5. Maksimova N. A. Application of web 2.0 services in the educational process. *Web-technologies in the educational space: problems, approaches, prospects: art. coll. of participants of Intern. sci.-pract. conf., N. Novgorod – Arzamas, March 26–27, 2015*. Nizhnii Novgorod, Arzamas, 2015, pp. 101–106. (In Russ.)
6. P'yankova A. V. Service learning apps in the educational process. *Decision*, 2016, vol. 1, pp. 75–77. (In Russ.)
7. *Didaktor. Teaching practice*. URL: <http://didaktor.ru> (accessed 30.09.2021). (In Russ.)
8. *New information technologies for you*. URL: <https://nitforyou.com/etreniki> (accessed 28.09.2021). (In Russ.)
9. *Word wall*. URL: <https://wordwall.net/ru> (accessed 28.09.2021). (In Russ.)
10. *Comparison of services for educational quizzes Kahoot and Quizizz*. URL: http://expert.itmo.ru/kahoot_and_quizizz (accessed 28.09.2021). (In Russ.)
11. Sorokina P. D. Development of interactive learning tasks using the learningapps.org web service. *Innovations in technology and education: art. coll. by participants of XIV Intern. sci.-pract. conf., Belovo, March 26, 2021*. Кемерово, 2021, pp. 91–95. (In Russ.)
12. *Workshop of Marina Kurvits*. URL: marinakurvits.com/quizizz (accessed 27.09.2021). (In Russ.)
13. Tsvetkova M. S., Golubchikov S. V., Novikov V. K., Semibratov A. M., Yakushina E. V. *Information security. Legal bases of information security. Grade 10–11: textbook*. Moscow, Enlightenment, 2021, 112 p. (In Russ.)
14. Grodzensky Ya. *Information security: tutorial*. Moscow, RG-Press, 2021. 144 p. (In Russ.)
15. Shan'gin V. *Information security and information protection*. Saratov, Vocational education, 2019, 702 p. (In Russ.)
16. Martz N., Warren J. Big data. *Principles and practice of building scalable real-time data processing systems*. Moscow, Williams, 2018, 368 p. (In Russ.)
17. Gubarev V. V., Savulchik S. A., Chistyakov N. A. *Introduction to cloud computing and technology: tutorial*. Novosibirsk, NSTU, 2019, 48 p. (In Russ.)
18. Smirnov D. *Cloud technologies for supporting the solution of problems of break-even analysis*. Moscow, Prometheus, 2018, 82 p. (In Russ.)
19. Makshanov A. V., Zhuravlev A. E., Tyndykar' L. N. *Big data: tutorial*. Moscow, Lan', 2022, 188 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Семенова Татьяна Сергеевна – заместитель директора по учебной работе Института профессионального образования, Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева (Российская Федерация, 650 000, г. Кемерово, ул. Весенняя, 28, e-mail: semenovats@kuzstu.ru).

Статья поступила в редакцию 02.03.2022

После доработки 05.05.2022

Принята к публикации 16.06.2022

Information about the author

Tatiana S. Semenova – Deputy Director for Educational Work of the Institute of Professional Education, T.F. Gorbachev Kuzbass State Technical University (28 Vesennyaya Str., Kemerovo, 650 000, Russian Federation, e-mail: semenovats@kuzstu.ru).

The paper was submitted 02.03.2022

Received after reworking 05.05.2022

Accepted for publication 16.06.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-15

УДК 372.881.1

Научная статья

Дистанционное обучение китайскому языку студентов гуманитарных специальностей в российских вузах

И Аньжань

Институт иностранных языков, Российский университет дружбы народов

Москва, Российская Федерация

e-mail: anyaanran@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Вопрос актуальности дистанционного образования изучается различными исследователями уже несколько десятилетий, с момента общей цифровизации общества. С 2019 г. после начала эпидемии COVID этот вопрос стал особенно актуальным во всех сферах образования, в том числе изучения иностранных языков. В период с 2019 по 2020 г. педагогами китайских и российских вузов активно разрабатывались новые дистанционные программы, учитывающие как особенности обучения при помощи современной техники и технологий, так и сложности изучения китайского языка студентами российских вузов. *Постановка задачи.* За несколько лет система дистанционного обучения китайскому языку студентов российских вузов значительно преобразовалась. Сейчас разрабатываются новые программы, используются современные платформы и приложения, внедряются интерактивные способы обучения, необходимо обозначить все особенности дистанционного образования. *Методика и методология исследования.* В работе использовались такие методы, как изучение теоретической литературы и анализ практического опыта. *Результаты.* Выявлен ряд достоинств и недостатков системы дистанционного образования. В целом новая система отличается от стандартного очного образования, но, несмотря на технологические сложности, может стать одной из наиболее эффективных систем образования. *Выводы.* Модель дистанционного китайского образования, несмотря на все трудности, активно развивается, стараясь соответствовать мировым потребностям. Главным преимуществом является то, что студенты из разных регионов могут легко общаться, обсуждая волнующие вопросы языковых особенностей и культуры древней восточной страны. Но потребуются немало времени, чтобы эта система образования стала «идеальной».

Ключевые слова: китайский язык, дистанционное обучение, российские студенты, цифровизация образования

Для цитирования: И Аньжань. Дистанционное обучение китайскому языку студентов гуманитарных специальностей в российских вузах // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №2. С. 321–326. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-15>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-15

Scientific article

Distance learning of the Chinese language for students of humanities in Russian higher education institutions

Yi Anran

University of the Foreign languages, Peoples' Friendship University of Russia

Moscow, Russian Federation

e-mail: anyaanran@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The issue of the relevance of distance education has been studied by various researchers for several decades, since the general digitalization of society. Since 2019, after the start of the COVID epidemic, this issue has become particularly relevant in all areas of education, including the study of foreign languages. In the period 2019–2020, teachers of Chinese and Russian universities actively developed new distance programs that take into account both the peculiarities of learning with the help of modern equipment and technologies, and the difficulties of learning Chinese by students of Russian universities. *Purpose setting.* For several years, the system of distance learning Chinese language for students of Russian universities has changed significantly. At this time new programs are being developed,

modern platforms and applications are being used, and interactive learning methods are being introduced. It is necessary to identify all the features of distance education. *Methodology of the study.* To conduct this study, we used such methods as: the study of theoretical literature and the analysis of practical experience. *Results.* As a result of the study, a number of both advantages and disadvantages were identified in relation to the distance education system. In general, the new system differs from standard full-time education, but, despite all its technological difficulties, it can become one of the most effective education systems. *Conclusion.* The Chinese distance education model, despite all the difficulties, is actively developing, trying to meet the world's needs. And the main advantage is that students from different regions can easily communicate, discussing exciting issues of linguistic features and culture of the ancient country of the East. But it will take a long time for this education system to become «ideal».

Keywords: Chinese language, distance learning, Russian students, digitalization of education

Citation: Yi Anran. [Distance learning of the Chinese language for students of humanities in Russian higher education institutions]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 2, pp. 321–326. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-15>

Введение. Обучение китайскому языку студентов российских вузов является достаточно сложным из-за разницы в языковой структуре и культурных особенностей страны. Оно стало еще сложнее в 2019 г. с началом общемировой эпидемии COVID-19. Необходимость самоизоляции, а также постоянно развивающиеся отношения между Россией и Китаем привели к активному развитию дистанционного направления.

В настоящее время дистанционное обучение как в российских, так и в китайских вузах активно внедряется. Педагогами и техническими специалистами создаются новые программы и приложения, появляются новые платформы и интерактивные способы обучения. Дистанционное образование позволяет решить ряд проблем, в том числе нехватки квалифицированных педагогов. При этом имеется ряд недостатков, связанных с самоорганизацией студентов и техническим оснащением.

Постановка задачи. За несколько лет система дистанционного обучения китайскому языку студентов российских вузов значительно преобразовалась. Сейчас разрабатываются новые программы, используются современные платформы и приложения, внедряются интерактивные способы обучения, необходимо обозначить все особенности дистанционного образования.

Цель исследования – выявить основные особенности обучения дистанционного обучения китайскому языку студентов российских гуманитарных вузов.

Методика и методология исследования. В работе использовались следующие методы: изучение теоретической литературы, анализ практического опыта.

Результаты. Обучение китайскому языку, как и другим иностранным языкам, в первую очередь нацелено на формирование межкультурной коммуникативной компетенции. Но в случае

с древним восточным языком одно лишь знание правил, фонетики и грамматики не дает возможности овладеть разговорными навыками в полной мере. Как считает ряд ученых, для полноценного освоения разговорных навыков, необходимо и знание культуры народа, языковой структуры (см.: напр.: [2]).

Изучение китайского языка как иностранного является сложным процессом для студентов русских вузов. Это связано с тем, что китайский язык в значительной степени отличается от русского – это язык образов и понятий [4]. Простое донесение до обучающихся лексики не позволяет обеспечить понимание особенностей словоупотребления и произношения. Для эффективного обучения необходимо использовать технологию развития критического мышления через чтение и письмо [6].

Вынужденный переход вузов на дистанционное обучение еще более осложнил процесс обучения русских студентов. В 2019 г. дистанционных программ обучения китайскому языку было немного, но самоизоляция и постоянно развивающиеся отношения между Россией и Китаем, способствовали активному развитию дистанционного направления. При разработке программ дистанционного обучения специалисты и преподаватели китайского языка стараются учитывать все особенности преподавания для русскоязычных студентов. Так, один из преподавателей Института Конфуция ДВГУ считает, что для эффективного обучения студентов гуманитарных вузов в России нет необходимости обучать их с нуля: необходимо искать понятные аналоги и эквиваленты [3]. Кроме того, для решения проблем восприятия особенностей языковой стилистики, а также культуры нужно делать акцент на применении наглядных методов донесения информации. Это позволит упростить понимание морфологии и исторические предпосылки формирования тех или иных фраз.

В стандартных программах традиционной методики обучения, используемой специалистами из Институтов Конфуция, расположенных на территории Российской Федерации, эти и многие другие моменты были учтены: использовались комбинированные упражнения, отличающиеся по сложности для разных уровней обучения, главная цель которых – обеспечение активизации языка и способности решать сложные задачи при живом общении [2]. Но переход на дистанционное обучение привел к тому, что традиционная модель уже не могла справляться со своими задачами и обеспечивать новые потребности международного образования. Преподаватели из Китая, способные быстро и четко доносить информацию до студентов и обеспечивающие эффективное общение с носителями языка, не могли покинуть свою страну, и российские специалисты были вынуждены переходить на мобильные способы общения со студентами [5].

Цифровизация образования началась с момента проникновения современных технологий во все сферы человеческой жизни. Этот процесс как с точки зрения социальной цифровизации в целом, так и образования в частности изучался многими учеными, в том числе зарубежными. Среди трудов можно отметить изучение развития информационного общества К. Н. Хэнглундом (1999 г.) и изучение цифровой социологии А. Р. Нил (2010 г.). Эти исследования по сей день являются актуальными и используются при изучении современного дистанционного образования.

Исследования процесса формирования дистанционного обучения начались еще в конце XX – начале XXI в. В 2000 г. А. И. Карчеллменом и П. Дачестелом разработаны параметры «идеального» дистанционного курса [11]. Но сейчас эти параметры не могут считаться полностью эффективными из-за стремительного развития современных технологий, появления новых приложений и платформ.

На момент начала эпидемии COVID-19 система дистанционного образования использовалась далеко не везде и не могла считаться идеальной. Многие методы дистанционного образования оказались эффективными, и было решено продолжить разработку методов, использующих дистанционные площадки [1].

Развитие дистанционного образования в настоящее время основывается на разработках, существующих с 2000-х гг. Здесь можно отметить утверждение Сэмбелл относительно того, что дистанционное образование в значительной степени отличается от стандартного подхода к обучению: оно не просто дает базовые знания, а напоминает научно-исследовательский процесс,

который позволяет создать новую среду сотрудничества педагога и учащегося [12].

Современное дистанционное образование в преподавании китайского языка студентам российских вузов включает множество составляющих. Если ранее использовались только видео и слайды, доступные для самостоятельного изучения или являющиеся «подспорьем» при донесении информации до обучающихся, то развитие информационных технологий позволило создать ряд современных платформ с интерактивными оболочками.

За последние два года образование преобразилось, вышло на новый уровень, где используются возможности современной техники и технологий с высокой эффективностью. Как отмечают в Российском университете дружбы народов, возможность общаться дистанционно позволила решить ряд существующих ранее проблем, в особенности связанных с недостатком квалифицированных преподавателей – носителей языка [9]. Правда, удаленное общение российских студентов с китайскими преподавателями не всегда оказывается простым, в том числе из-за разницы во времени: при сборе групп из разных городов возникает сложность в выборе времени для проведения онлайн-занятий, которые необходимы на каждом этапе обучения.

Сейчас студенты российских вузов могут не только пообщаться со своими педагогами с помощью Skype и Zoom, но и выбрать один или несколько из множества дистанционных курсов, существующих в интернете. Однако при самостоятельном выборе обучающего дистанционного курса возникает проблема: он может не соответствовать потребностям студента или не даст необходимого уровня образования [9]. Поэтому прежде чем обращаться к платформам и дистанционным курсам, студентам российских вузов следует советоваться с преподавателями, знающими особенности современного дистанционного обучения.

В 2022 г. количество способов и методов дистанционного образования значительно возросло. Педагоги не только используют простые программы для удаленного общения, но и создают интерактивные программы обучения с помощью современных приложений и платформ.

Исследователи отмечают ряд преимуществ дистанционных форм обучения:

- отсутствие ограничений по местонахождению, то есть ученик из любой страны может общаться с носителями языка, находящимися на других континентах;
- экономия времени, в том числе на поездки до места обучения, можно заниматься дома, на даче и даже в гостях;

– сокращение затрат – дистанционные курсы часто стоят дешевле обычных за счет отсутствия затрат на аренду помещения и отсутствуют проезд до места обучения [8];

– индивидуальный график обучения – часть занятия, за исключением массовых групп, можно индивидуально согласовывать с руководителем в зависимости от наличия свободного времени и часового пояса [9];

– высокая технологичность – использование современных программ и интерактивного обучения позволяет быстрее разобраться в структуре языка, понять культурные особенности, проникнуть в «естественную среду», что особенно актуально для изучения китайского языка и его древней культуры;

– ориентация на результат за счет повышения самостоятельности – ответственность в большей степени ложится непосредственно на обучаемого, но это преимущество является спорным, так как далеко не все студенты ответственны. Отсутствие учебной обстановки может привести к появлению субъективных причин для отказа от обучения, таких как дефицит времени, сложности с оборудованием, снижение интереса к обучению;

– возможность регулярного общения с носителями языка.

Несмотря на перечисленные преимущества, существуют и недостатки дистанционной системы обучения, связанные, в первую очередь, с особенностями восприятия удаленных форм обучения студентами и преподавателями, а также со сложностью технологической организации процесса [10]. Среди таких недостатков необходимо отметить попытки скрыть реальный уровень знаний некоторыми студентами. При наличии интернета и гаджетов в момент удаленного тестирования и проверки языковых навыков, несмотря на тщательную разработку методов, обучающиеся не всегда честно отвечают на вопросы, находя ответы в открытых источниках и пытаясь повысить свой уровень «искусственно». Это приводит к тому, что студент попадает не в ту группу, получает не те задания, которые соответствуют его реальному уровню знаний, что значительно снижает эффективность обучения и приводит к непониманию сущности материала. Если при живом общении преподаватель может легко определить попытки «фальсифицировать» результаты, то при дистанционном общении это не всегда возможно [7].

Кроме того, существует технологическая проблема организации образования как со стороны преподавателей, так и со стороны студентов. Педагогам приходится постоянно осваивать новые методики, программы и средства

дистанционного образования, учиться не только самим пользоваться техническими достижениями, которых в последнее время становится все больше, но и эффективно доносить информацию об использовании программ студентами [9]. Однако далеко не всегда есть возможность обеспечить бесперебойную связь из-за некорректной работы провайдеров или неуверенного приема сети.

В целом дистанционное образование китайскому языку для российских студентов имеет больше преимуществ, чем недостатков. Самое главное – привыкнуть к новой образовательной среде, обеспечить большую самоорганизованность и решение технических проблем при их наличии, а преподавателям необходимо разрабатывать программы, способные не только качественно доносить информацию до студентов, но и повышать уровень их мотивации.

Таким образом, модель дистанционного китайского образования в последние годы активно развивается в соответствии с мировыми потребностями. Студенты из разных регионов могут обсуждать вопросы языковых особенностей и культуры древней восточной страны. Потребуется еще немало времени, чтобы эта система образования стала «идеальной».

Выводы. Анализ современной системы дистанционного обучения китайскому языку, получившей наибольшее развитие в 2019 г. из-за режима самоизоляции, позволяет сказать, что модель дистанционного образования в значительной степени отличается от привычного очного обучения.

Использование современной техники и технологий дает возможность решить ряд проблем, связанных с общением русскоязычных студентов с носителями языка и квалифицированными преподавателями. Платформы, приложения и другие методы удаленного общения создают интерактивную среду для полного погружения в специфику древнего языка и китайской культуры.

Достоинства и недостатки модели дистанционного обучения китайскому языку, так же, как и традиционной системы, вызваны многими факторами. В целом модель дистанционного китайского образования в последние годы активно развивается, стараясь соответствовать мировым потребностям. Студенты из разных регионов могут легко общаться, обсуждая волнующие вопросы языковых особенностей и культуры древней восточной страны, но потребуется немало времени, чтобы эта система образования стала «идеальной».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беляева Е. А., Грунт Е. В., Салганова Е. И. Образовательные платформы дистанционного образования в российских и китайских вузах: новые вызовы высшей школе // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Социально-гуманитарные науки». 2020. Т. 20, №4. С. 93–98.
2. Волков К. В. Современные методики обучения китайскому языку: анализ практического опыта // Международный журнал экспериментального образования. 2017. №4–2. С. 96–99.
3. Ли Юн С. Различия в преподавании китайского языка как иностранного в российских и китайских ВУЗах // Актуальные вопросы методики преподавания китайского языка сб. метод. материалов. Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2010. С. 8–11.
4. Малая А. Г., Клочкова Н. В., Коротышева Ю. Н., Воронюк Ю. С., Ли Ч. М. Новые педагогические условия обучения китайскому языку // Вестник науки и образования. 2017. №7 (31), т. 1. С. 59–65.
5. Мэн Ф. Новое направление в развитии китайского языка как иностранного в рамках международного продвижения китайского языка – сетевое дистанционное образование. Сямыньский университет, 2010. С. 15–20.
6. Назарова С. А. Современное состояние обучения китайскому языку: изучение и обобщение опыта преподавателей китайского языка // Современные востоковедческие исследования. 2021. Т. 2, №2. С. 13–21.
7. Печеркина А. А., Сыманюк Э. Э., Умникова Е. Л. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика. Екатеринбург, 2011. 233 с.
8. Святовец В. В., Проценко А. В. Преимущества и недостатки заочного дистанционного обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Белгородского юридического института МВД России. 2014. №2–2. С. 39–41.
9. Цзэн Ю. Анализ текущего положения и перспектив дистанционного обучения китайскому языку в России // Вестник современной науки. Серия: Гуманитарные науки. 2021. №1. С. 113–118.
10. Чэнь Ю., Ле Ю. Преимущества и недостатки дистанционного обучения китайскому языку как иностранному // Изд-во Пекинского университета. 2019. С. 5–9.
11. Carr-Chellman A., Duchastel P. The ideal online course // The British Journal of Educational Technology. 2000. Vol. 31, №3. P. 229–241.
12. Sambell K. Enquiry-based learning and formative assessment environments: student perspectives // Practitioner Research in Higher Education. 2010. Vol. 4, №1. P. 52–61.

REFERENCES

1. Belyaeva E.A., Grunt E.V., Salganova E.I. Educational platforms of distance education in Russian and Chinese universities: new challenges to higher education. *Bulletin of the South Ural State University. Series «Social and Humanitarian Sciences*, 2020, vol. 20, no. 4, pp. 93–98. (In Russ.)
2. Volkov K. V. Modern methods of teaching Chinese: analysis of practical experience. *International journal of experimental education*, 2017, no. 4–2, pp. 96–99. (In Russ.)
3. Li Yu. S. Differences in teaching Chinese as a foreign language in Russian and Chinese universities. *Topical issues of the methodology of teaching Chinese: methodic. materials coll.* Vladivostok, Far East. Univ. Publ., 2010, pp. 8–11. (In Russ.)
4. Malaya A. G., Klochkova N. V., Korotysheva Yu. N., Voronyuk Yu. S., Li Ch. M. New pedagogical conditions for teaching Chinese. *Bulletin of science and education*, 2017, no. 7, vol. 1, pp. 59–65. (In Russ.)
5. Meng F. A new direction in the development of Chinese as a foreign language within the framework of the international promotion of the Chinese language is online distance education. Xiamen University, 2010. pp. 15–20.
6. Nazarova S.A. The current state of Chinese language teaching: studying and generalizing the experience of Chinese language teachers. *Modern oriental studies*, 2021, vol. 2, no. 2, pp. 13–21. (In Russ.)
7. Pecherkina A.A. *Development of professional competence of a teacher: theory and practice*. Ekaterinburg, 2011, 233 p. (In Russ.)
8. Svyatovecz V.V., Protsenko A.V. Advantages and disadvantages of distance learning a foreign language in a non-linguistic university. *Bulletin of Belgorod Law Institute of Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2014, no. 2–2, pp. 39–41.
9. Tseng Yu. Analysis of the current situation and prospects of distance learning Chinese in Russia. *Bulletin of Modern Science. Series: Humanities*, 2021, no. 1, pp. 113–118. (In Russ.)
10. Tseng Yu., Le Yu. Advantages and disadvantages of distance learning Chinese as a foreign language. Beijing Univ. Publ., 2019, pp. 5–9.
11. Carr-Chellman A., Duchastel P. The ideal online course. *British Journal of Educational Technology*, 2000, vol. 31, no. 3. pp. 229–241.
12. Sambell K. Enquiry-based learning and formative assessment environments: student perspectives. *Practitioner Research in Higher Education*, 2010, vol. 4, no. 1, pp. 52–61.

Информация об авторе

И Анъжань – ассистент Института иностранного языка, Российский университет дружбы народов (Российская Федерация, 117 198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6, e-mail: anyaanran@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 08.04.2022

После доработки 18.04.2022

Принята к публикации 16.06.2022

Information about the author

Yi Anran – Assistant of the Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia (6 Miklukho-Maklaya Str., Moscow, 117 198, Russian Federation, e-mail: anyaanran@mail.ru).

The paper was submitted 08.04.2022

Received after reworking 18.04.2022

Accepted for publication 16.06.2022

III ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-16

УДК 159.9/072

Оригинальная научная статья

Развитие психологии исследовательского поведения личности

Н. А. Корниенко

Новосибирский государственный аграрный университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: na.kornienko2012@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* Сегодня многие ценности утратили присущую им полярность добра и зла, моральное сознание оказалось ведущей детерминантой, действенность которой проявляется в психологии, сознании и поведении личности. *Постановка задачи.* Отправной позицией нашего исследования является информационная теория эмоций П. В. Симонова. Но если П. В. Симонов детально исследовал эмоциональный эффект информационной ситуации, то для нас более важно решение обратной задачи – эмоциональной стимуляции функций интеллекта, непосредственно формирующей сознание, что стало предметом и результатом нашего исследования, специфика которого состояла в сближении познания и переживания, когнитивного, эмоционального и поведенческого. *Методика и методология исследования.* Для анализа исследовательского поведения учащихся-подростков и студентов использовались общенаучные методы исследования (эксперимент, метод моделирования, программа поиска закономерностей для правовых, нравственных, социальных, терминальных и инструментальных ценностей – PolyAnalyst и др.), корреляционный и факторный анализы всего объема полученных данных в динамике. *Результаты.* Представлено новое экспериментальное направление развития психологии исследовательского поведения, изучения закономерностей и механизмов эмоциональных реакций личности. Осуществлено лонгитюдное исследование ценностей структуры личности на предмет ее динамики, устойчивости, связи со смысло-жизненными ориентациями и взаимосвязи с общеличностными. *Выводы.* Личность рассматривается не только как продукт становления и научения со стороны взрослых, но и как автономная социокультурная реальность, что позволяет выйти из старой модели «становления» и наметить новый круг проблем и вопросов теории и практики нравственного развития студентов. В статье нами предпринято системное исследование специфики и взаимосвязи интеллектуально-когнитивной, поведенческой сфер, их соотношения с индивидуально-личностными качествами, что является ее ценностью и научной новизной. Необходимы единство позиции всех социальных факторов в процессе эмоционально-нравственного развития личности и гуманная нацеленность всего спектра воздействия, в центре которых – личность как активное творческое начало.

Ключевые слова: когнитивное, личностное, эмоционально-нравственное, поведенческое развитие, интеллект, творчество, креативность

Для цитирования: Корниенко Н. А. Развитие психологии исследовательского поведения личности // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №2. С. 327–336. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-16>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-16
Full Article

Development of psychology of research behavior of the individual

Kornienko, N. A.

Novosibirsk State Agrarian University

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: na.kornienko2012@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* Today, many values have lost their inherent polarity of good and evil, moral consciousness has turned out to be the leading determinant, the effectiveness of which is manifested precisely in psychology, consciousness and behavior of the individual. *Purpose setting.* The starting point of our study is the information theory of emotions by P. V. Simonov. But if P. V. Simonov studied in detail the emotional effect of the information situation, then for us it is more important and interesting to solve the inverse problem – the emotional stimulation of the functions of the intellect, directly forming consciousness, which became the subject and result of our study, the specificity of which was the convergence of cognition and experience, cognitive, emotional and behavioral. *Methodology of the study.* To analyze the research behavior of adolescent students and undergraduates general scientific research methods were used (i.e. experiment, modeling method, a program for finding patterns for legal, moral, social, terminal and instrumental values – PolyAnalyst, etc.), as well as diagnostic methods and specially organized directed training, correlation and factor analyzes of the entire volume of obtained data in dynamics. *Results.* A new experimental direction in the development of the psychology of exploratory behavior, the study of patterns and mechanisms of emotional reactions of a person, the influence of actualized emotions on the effectiveness of the moral development of a person is presented. A longitudinal study of the values of the personality structure was carried out in terms of its dynamics, stability, connection with meaningful life orientations and interrelations with the general personal and specific emotional properties of the respondents. *Conclusion.* Personality is considered not only as a product of formation and learning by adults, but also as an autonomous sociocultural reality, which allows us to get out of the old model of "becoming" and outline a new range of problems and issues in the theory and practice of the moral development of the students. In this article we have taken a systematic study of the specificity and relationship of the emotional-sensory, intellectual and cognitive, behavioral spheres, their relationship with individual and personal qualities, which is its value and scientific novelty. The unity of the position of all social factors in the process of emotional and moral development of the individual and the humane focus of the entire spectrum of influence, in the center of which is the individuality as an active creative principle, are necessary.

Keywords: quantitative and qualitative, cognitive, personal, emotional and moral, behavioral development, intelligence, creativity

Citation: Kornienko, N. A. [Development of psychology of research behavior of the individual]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 2, pp. 327–336. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-16>

Введение. «Сегодняшняя российская действительность, освобожденная от скреп, оков прежнего социального устройства, – как отмечает К. А. Абульханова-Славская, – «распалась на составные части до степени, приближающейся к хаосу, что не позволяет ни понять, ни объяснить ее целостным образом. Но на самом деле ее новое атомизированное состояние привело в действие новые механизмы. Движущие силы общества переместились на другой уровень. Это прежде всего личностный и социально-психологический уровень, то есть уровни активности, сознания и поведения личности реальных людей» [1, с. 4].

В последнее десятилетие наряду с теоретическими изысканиями в нашей стране широким фронтом развернулись эмпирические исследования поведения и особенностей человека как личности, и эта тенденция сохраняется до сегодняш-

них дней: это работы Д. А. Леонтьева, В. А. Петровского, Е. В. Субботского и др. [2, с. 165–166].

В конце XX – начале XXI в. понятие личности стало одним из часто используемых, а его содержание остается многозначным, а значит, неопределенным [2, с. 156, 165–166]. Есть много определений личности. По мнению Д. А. Леонтьева, личность – это то, что присуще только человеку, что отличает его от животных, это его внутренний мир. Внутренний мир – это не просто образ внешнего; такой образ есть и у животных, даже низших животных. Внутренний мир имеет специфическое содержание, свои законы формирования и развития, которые во многом (хотя не полностью) независимы от мира внешнего [3, с. 24].

Необходимо рассмотреть то, что дает человеку обладание внутренним миром и что отличает его в поведении от животного, которое определяется

рядом факторов: внешними стимулами, вызывающими автоматические инстинктивные или прижизненно сформированные реакции, и внутренними состояниями напряжения тех или иных потребностей, от которых зависит готовность животного к тем или иным формам поведения и реагированию на те или иные стимулы. Такое поведение всегда оказывается подчинено только одной логике – логике удовлетворения актуальных потребностей.

Поведение же человека зачастую подчиняется именно такой логике и сводится к реагированию на стимулы и удовлетворению сиюминутных мотивов. Вместе с тем все поведение человека нельзя свести только к этому [3]. Гегель заметил, что обстоятельства и мотивы господствуют над человеком лишь тогда, когда он сам позволяет им это [4, с. 26], различие двух логик человеческого существования четко представлено в концепции американского психолога Сальваторе Мадди [5]. Для нас очень важно то, что Мадди выделяет у человека три группы потребностей. Две из них вполне традиционны и выделяются большинством психологов – это биологические и социальные потребности. Он называет третью группу потребностей психологическими и включает в нее потребности в суждении, воображении и символизации и описывает два типа развития личности в зависимости от того, какие потребности выходят у личности на первый план. Он называет этот путь логикой удовлетворения актуальных потребностей, а развитие личности конформистским. При другом – индивидуалистском – пути развития личности главенствующее положение занимают психологические потребности, и это играет ключевую роль в изменении всей логики поведения [6]. Мы разделяем позицию Мадди, так как она полностью совпадает с нашим подходом к психологии исследовательского поведения в развитии личности.

Виктор Франкл, выдающийся психолог нашего времени, писал, что животное не является личностью, потому что для животного не существует лежащего перед ним мира, для животного существует лишь окружающая среда [7; 8, S. 116]. Личность живет как раз не в среде, а в мире, отношения с которым она строит с помощью своего внутреннего мира на основе логики жизненной необходимости – логики, в свете которой каждое действие или обстоятельство выступает как имеющее в контексте всей жизни личности определенный смысл, иными словами, определенное место и роль. Мы считаем более правильным видеть в этом скорее две логики поведения благодаря механизмам смысловой регуляции, которые образуют ядро внутреннего мира.

Впервые в психологии развития и акмеологии, в общей психологии на основе системно-деятель-

ного подхода рассматривается процесс эмоционально-нравственного развития личности подростков и юношей, студентов как важный период осмысления и эмоционального принятия нравственных норм, развития моральной самооценки, нравственных притязаний, нравственных качеств личности, их превращений во внутренний регулятор поведения в соответствии с нравственными нормами, реализацией «Я» и жизненных отношений личности.

Именно эмоциональные явления, сфера переживаний могут выступать наиболее тонкими информативными индикаторами изменений в процессе развития личности. Признание регулятивной роли эмоций позволяет понять и повышенную эмоциогенность субъект-субъектных отношений, ибо именно последние лежат в основе как актов развития, так и актов деструкции и регресса [9, с. 200].

Основными составляющими внутреннего мира человека являются присущие только ему и вытекающие из его уникального личностного опыта устойчивые смыслы, поэтому в психологии мы используем понятие «ценностно-смысловая сфера личности» для обозначения того, что называется внутренним миром человека [10, с. 25].

Личностные ценности связывают внутренний мир личности с жизнедеятельностью общества и отдельных социальных групп. У каждой группы свой набор ценностей, которые мы рассматриваем как переживания. Эмоциональные переживания, входя в результаты нравственного и эстетического опыта, содействуют возникновению у личности новых мыслей и представлений, ведут к переоценке сложившихся и появлению новых ценностей и изменению ее личностной позиции. Ценности как духовно-нравственные образования представляют собой связанные с действительностью переживания личности, включающие осмысление жизненных ситуаций и ту позицию, которую она занимает [11, с. 7].

Эмоционально-нравственное развитие личности может осуществляться стихийно или направленно, то есть может быть оптимизировано, во-первых, на основе предложенной нами прогрессивно-прогностической модели, включающей основной механизм ЭНРЛ; во-вторых, за счет разработки и использования алгоритмов, включающих диагностику, проектирование и тонкие средства коррекции процесса нравственного развития личности [11].

Постановка задачи. Цели исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить развитие психологии исследовательского поведения личности в высшей школе. Объект исследования: методология, теория и практика развития психологии исследовательского поведения личности в условиях высшей школы. Предмет

исследования: развитие психологии исследовательского поведения личности в высшей школе, включающее необходимые для этого пути и средства, направленное обучение, изучение механизма и закономерностей эмоциональных реакций личности на новую социальную среду.

Среди основных задач в наших конкретных исследованиях выделены следующие.

1. Дать психологический анализ исследований личностного уровня эмоционально-нравственного развития человека. Проследить генезис, то есть эмоциональные предпосылки нравственного развития личности с позиций психологии развития, раскрыв основное содержание интегральных понятий «эмоционально-нравственное развитие личности», «механизм эмоционально-нравственного развития личности», «алгоритм эффективного использования механизмов эмоционально-нравственного развития личности».

2. Выявить взаимосвязь когнитивных и эмоциональных механизмов как компонентов изобразительной деятельности в сфере искусства. Определить, какие изменения нравственного опыта, эмоциональной сферы, смысловых образований личности и ее структурных компонентов происходят в процессе и результате изобразительной деятельности, направленной на эстетическое развитие. Выявить роль эстетических многообразных переживаний в развитии личности как субъекта отношения к другим, их познания и самопознания. Определить уровни сформированности нравственных качеств личности в процессе эстетического развития.

3. Разработать прогрессивно-прогностическую модель механизмов ЭНРЛ, включающую критерии, показатели и уровни оптимизации эмоционально-нравственного развития личности, определить теоретические и практические пути их реализации. Дать сущностную характеристику механизмов эмоционально-нравственного развития личности и обосновать алгоритм их использования.

Выдвинутая нами гипотеза о роли эстетического и художественного познания человека как важной составляющей развития подтвердила, что отраженные (субъективированные) реципиентом особенности человека и окружающего его мира, изображенного в искусстве, складываются в эмоционально окрашенную систему знаний и представлений, в новый образ «Я», перестраивают смысловые образования личности и ее структурные компоненты, способствуют приобретению ею нового жизненного опыта. Научная новизна и теоретическая значимость исследовательского поведения заключаются в интеграции эмоционально-чувственной сферы индивида с индивидуально-психологическими свойствами личности.

Методика и методология исследования.

В наших экспериментальных работах использованы одни и те же исследовательские методики или их эквиваленты:

- методики изучения эмоциональной жизни личности Н. А. Корниенко;
- методики изучения ценностей М. Рокича, Ш. Шварца, Н. А. Корниенко;
- тест интегральной гармоничности личности О. И. Моткова;
- объективно-ориентировочная система PolyAnalyst – программа поиска закономерностей взаимосвязи ценностей и др.

Результаты. Нами разработана авторская концепция развития исследовательского поведения: цели, задачи, содержание обучения, эмоционально-нравственное развитие личности (ЭНРЛ), методы специально организованного направленного обучения и средства, объекты исследовательского поведения детей и подростков, студентов, когнитивного, личностного, эмоционального и поведенческого развития, достигнуты результаты с общим охватом 27971 человек и 43 групп.

Исследовательское поведение мы понимаем как процесс качественных изменений в способе связи когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов, происходящих путем актуализации позитивных эмоциональных переживаний. Решение обозначенной проблемы мы видим в разработке концепции исследовательского поведения, включающее эмоционально-нравственное развитие личности, что требует не просто сопоставления уже имеющихся научных данных, а междисциплинарного исследовательского подхода, позволяющего интегрировать ранее разрозненные факты. Исследование становится особенно актуальным в современных условиях развития нашего общества, характеризующегося как сменой парадигм общения, складывающихся отношений деятельности, так и выработкой новых научных парадигм и концептуальных схем. Теоретическая концепция исследовательского поведения включает эмоционально-нравственное развитие личности (ЭНРЛ), модель механизмов ЭНРЛ, закономерности и уровни ЭНРЛ, их критерии и показатели, идеал, а также условия и факторы, обеспечивающие его содержание; расширен понятийный аппарат; предложена программа развития исследовательского поведения, ЭНРЛ, состоящая в ценностно-смысловом моделировании рефлексии, актуализации этих переживаний и в последующем переводе этого опыта в способы самопознания и самоизменения индивида. Конкретные ценности автором переводятся на язык эмоций, на язык прагматики действий, чтобы методики направленного социально-эмоционального обучения исследовательскому поведению стали эле-

ментом и средством социально-нравственного поведения. Такое направление исследовательского поведения личности в вузе восполнило пробелы в разработке этой актуальной проблемы в современной психологии.

Мы исследовали и продолжаем исследовать смыслы и идеалы личности [11–15]. За последние пять лет они резко изменились у студентов НГАУ. Если у некоторых из них есть представление об идеале, то ни один из студентов не может назвать конкретный идеал: кроме бабушек, дедушек, папы или мамы, то есть они не видят иной модели для развития и подражания в жизни. Наверное, поэтому Д. Гранин считал: «Традиция духовного наставничества, коим веками обременяли себя российские писатели, ученые, философы, в нынешнее время прервалась. Дефицит моральных авторитетов в обществе всё острее. Почти не осталось тех, кого, делая уступку пафосу, принято называть совестью нации. На протяжении моей жизни даже в любые годы советской власти такого массового падения порядочности и такой повальной бессовестности не было. Я в интервью говорил президенту РФ, что не понимаю, почему в числе приоритетов, определяемых властью, отсутствует культура. Я не думаю, что информатика, Интернет и компьютеры несут в себе какие-то нравственные составляющие. Школы обзавелись компьютерами, но уже не преподают литературу по-настоящему, не преподают историю по-настоящему, то есть не преподают по-настоящему гуманитарные предметы, дающие простор для разговора о том, что такое хорошо и что такое плохо, что такое добро и зло. Мы с помощью ЕГЭ выпускаем людей, лишенных каких-либо нравственных заповедей. Мы хотим воспитать патриотов? Но патриотизм воспитывается любовью к отечественной истории, родной природе. Патриотизм воспитывается стихами, музыкой, песнями. Это всё начисто вычеркнуто из программы школьного воспитания, а в вузах этого нет и подавно. Вот, собственно, о чем я говорил с президентом» [16].

Как показывают результаты нашего исследования по методике О. И. Моткова, интегральной гармоничности личности (ИГЛ) (ценности личной гармонии, внешние и внутренние, духовные, нравственные, эстетические, творческие и реалистичность картины мира): высший уровень ИГЛ выявлен всего лишь у 1,38% студентов, высокий уровень – у 7,59% студентов НГАУ. Значительно больше, а именно 13,1% студентов находятся на низком уровне ИГЛ, преобладает в основном средний уровень интегральной гармоничности личности у 77,93% студентов. Корреляционный анализ подтвердил, что показатели ИГЛ имеют тесную положительную связь с духовными ценностями: «творчеством» (0.37), «реалистичностью картины мира» (0.36).

С психологической точки зрения главным является не осознанное представление о смысле жизни, а насыщенность реальной повседневной жизни реальным смыслом» [17, с. 45]. Как показывают исследования, существует много возможностей обрести смысл. То, что придает жизни смысл, может лежать и в будущем (цели), и в настоящем (чувство полноты и насыщенности жизни), и в прошлом (удовлетворенность итогами прожитой жизни) [8].

В нашем исследовании выявлено широкое распространение чувства смысла утраты, бессмысленности жизни, прямым следствием которого является рост самоубийств, наркомании, насилия и психических заболеваний, в том числе специфических так называемых ноогенных неврозов – неврозов смысла утраты не только у подростков, студентов, но и у преподавателей вузов [7]. Ко мне обратился кандидат философских наук, доцент одного из вузов нашего города по поводу утраты смысла его жизни. (Трудно было в это поверить, как философ может утратить смысл жизни.) Выяснив причины утраты смысла, я поняла, что он полностью осознал смысл своей жизни и рассказал мне об этом: «Дочь я выучил, книгу по философии написал и больше не вижу смысла в своей жизни». Я порекомендовала написать ему вторую книгу, а его голос становился все тише и тише. Затем меня насторожило то, что он просто говорит шепотом. Я спросила, что с вашим голосом? В ответ услышала, «что у него депрессия». Пришлось объяснить коллеге, что от депрессии голос не меняется. И поняла, что ему нужна медицинская помощь, а не психологическая. Оказалось, что человек смертельно болен и в нем произошло разрушение единства психического и физического, телесного и духовного.

Без смысла жизни нет человеческой личности. Почему мы так любим советские песни и знаем их и поем, смотрим с удовольствием советское кино, с наслаждением перечитываем книги, советские стихи, советскую прозу в их лучших образцах? Потому что в каждое слово был вложен смысл. Л. Н. Толстой писал: «Я понял, что для того, чтобы понять смысл жизни, надо, прежде всего, чтобы сама жизнь была не бессмысленна и зла, а потом уже – разум, для того, чтобы понять ее... Я понял, что если я хочу понять жизнь и смысл ее, мне надо жить не жизнью паразита, а настоящей жизнью и, приняв тот смысл, который придает ей настоящее человечество, слившись с этой жизнью, проверить его» [18, с. 147, 149].

Результаты нашего исследования опубликованы в 14 научных монографиях (см., напр.: [9; 12–15; 19]). В них раскрывается изменение личности и ее поведения в условиях неопределенности, подробно и на хорошем методическом

уровне исследуется эмоционально-нравственное развитие средствами искусства как важного фактора развития личности. Мы приходим к выводу, что в процессе эстетического познания человека складывается обобщенный образ мира в единстве индивидуального, особенного и всеобщего, формируется представление об уникальности и ценности человеческой личности, ее сложности и поливариантности [9, с. 6]. В книге «Ценности в условиях изменяющегося общества» (2003 г.) представлены междисциплинарные теоретические и новые авторские экспериментальные исследования эмоционально-ценностной сферы личности – одной из актуальнейших проблем современной психологии – взаимосвязи личностных характеристик и социального поведения. Впервые в исследовании использованы объективно-ориентированная система – программа поиска закономерностей для правовых, нравственных, социальных, терминальных и инструментальных ценностей – PolyAnalyst [21].

При поиске закономерностей для переменной нравственной ценностной ориентации «патриотизм», [12], используются атрибуты: «культура», «развитие брака и семьи», «дошкольное воспитание», «высшее образование», «моральная воспитанность», «духовное богатство личности», «духовно богатая личность высоко ценится», «эстетические», «творческие», «психорегулятивные», «телесно-регулятивные», «обращение к историческим корням Отечества», «коллективизм».

Лучшее по значимости правило: патриотизм = $0.738957 * (\text{«обращение к историческим корням Отечества»} + 2.93307)$.

Лучшее по точности правило: «патриотизм» = $(0.670088 * (1/(\text{«обращение к историческим корням Отечества»} + 2.93306)) - 0.0269449 * (\text{«высшее образование»}) * (\text{«обращение к историческим корням Отечества»} + 2.93306)) * (1/(\text{«обращение к историческим корням Отечества»} + 2.93306)) - 0.0379514 * (\text{«высшее образование»}) * (1/(\text{«обращение к историческим корням Отечества»} + 2.93306))$.

Стандартное отклонение по исходной выборке (104 чел.) студентов для оценки в баллах нравственной ценности «патриотизм» составляет 1,18. Таким образом, обе найденные зависимости («лучшее по значимости» и «лучшее по точности») являются валидными, так как стандартные отклонения по этим зависимостям не превышают стандартное отклонение реальной выборки.

Можно сделать вывод, что значение оценки в баллах нравственной ценности «патриотизм» зависит от значений ценностей «обращение к историческим корням Отечества» и «высшее образование» в соответствии с вышеприведенными найденными формулами.

Выявлено множество зависимостей значения одной из ценностей от других в соответствующем наборе. Получены разные выражения для зависимостей одной и той же ценности на разных выборках студентов, причем зависимости оказались различными даже у студентов одного вуза, но разных специальностей, так как индивидуально-психологические особенности личности влияют на выбор будущей специальности и формирование компетентности личности. Приведены полученные в результате наших исследований формулы структуры ценностей, отражающие происходящие изменения ценностного сознания личности, ее индивидуальности. Анализируется содержательная сторона базовых ценностей, а также отмечается смещение в динамике ценностных паттернов студентов в системе иерархии в зависимости от социализации, спровоцированное значительными изменениями социокультурных условий в России.

Остановимся на результатах исследования динамики ценностных ориентаций личности студентов (СибАГС, НТИ МГУ ДиТ, НГАСУ, НГАУ, Гуманитарного университета г. Екатеринбурга и др.) в Сибирском регионе и на Урале за 30 лет по методике М. Рокича и обсудим их.

Начиная с 1992 г. (1995, 2005, 2007, 2008, 2012, 2019 г.), в ценностных приоритетах сибирских студентов и на Урале состоялся переход ориентации на самоутверждение, личностный рост, достижения положительного социально-психологического самочувствия и альтруистические ценности к более выраженной направленности на ценности личной жизни, достижение делового успеха и высокого материального благосостояния.

Возросла значимость ценности «делового успеха» и «здоровье» с 5-го в 1992 г. до 1-го в 2012 г. Причем 1-й ранг ценность «здоровье» сохранила в 1995, 2005, 2007, 2012 и 2019 г., а ранг ценности «интересная работа» переместился с 10-го в 1992 г. на 4-й в 2012 г., от «среза» к «срезу» рос приоритет ценности «интересная работа», в 1995 г. – 9-й, в 2005 и 2007 г. – 8-й ранги. В 2012 г. произошло серьезное повышение ранга ценности «интересная работа» до 4-го, в 2019 г. она опустилась до 7-го из 18 рангов.

Мы отмечаем, что ценностное поле молодежи подвижно и поддается целенаправленному воздействию. В рамках организованной учебной деятельности достигнута значимая положительная динамика в области терминальных ценностей реальной структуры ценностей, нормативных ценностей и ценностей как индивидуальных приоритетов. Полученные нами данные показывают возможные пути оптимизации процесса преемственности в направлении сохранения ценностей русской культуры.

В качестве основы для построения типологической картины онтогенеза предлагается использовать духовно-нравственные ценности как главный фактор возрождения России.

В монографии «Самопознание эмоций как ценностей личности», книге второй (2013) [13], показано, что эмоционально-ценностная сфера личности – это многогранное образование, в которое, кроме эмоций, входят многие другие эмоциональные явления, переживания ценностей, эмоциональные свойства и состояния личности, чувства, эмоциональная память, интеллект, эмоциональные черты-типы [11; 13].

Обратимся к отзывам студентов третьего курса ИИ НГАУ о ведении эмоциональных дневников по методике Н. А. Корниенко [19].

Милена. 19 лет. «По дисциплине "Психология безопасности труда" я вела неделю эмоциональный дневник, который вовсе отличается от личных записей. Чётче видишь, поэтапно, как проходил день, чем занимался, как себя чувствовала и т.д., но и чуть сложнее, так как этому немало времени надо уделить, если хочешь точно проанализировать себя. Рада, что в университете нас учат изучать наши чувства, наше состояние – результат нашей работы, которую мы проделываем каждый день. Так вот о самом дневнике: проделав такой небольшой анализ, я наглядно увидела, на какие виды деятельности тратится время, а на какие стоит уделить его больше, с какими эмоциями и с какими людьми мое состояние хорошее, а с какими – менее положительное. Стоит поработать над своей дисциплиной, чтобы все балансировало. Таким образом, наши эмоции не будут, как качели: сегодня хорошо, а завтра все наоборот. Самое главное, что я поняла из всех анализов своих эмоций по дневнику – все поправимо в этой жизни, понимание приходит только спустя время, это нормально.

Эмоциональный дневник – это действительно нужная вещь, буду советовать родным и близким, я считаю, что за своими эмоциями нужно уметь следить, какими бы они ни были, нужно их пережить и проанализировать».

Михаил, 22 года (Зимбабве). В результате ведения дневника:

1. Человек узнает факты своего эмоционального состояния.
2. Само эмоциональное состояние хозяина дневника становится и более позитивным, и более стабильным.
3. Человек начинает понимать, какие именно события жизни снижают его эмоциональное состояние. Это позволяет ему сделать правильные выводы.
4. Реагирование на негативные ситуации становится более конструктивным.

5. Человек учится управлять своими эмоциями – это значит, ОН учится выражать их приемлемыми способами.

В первую очередь это относится к отрицательным эмоциям. Эмоционально компетентный человек не всегда спокоен и не всегда должен контролировать эмоции.

Любой может рассердиться – это легко. Но быть рассерженным на нужного человека, в нужной степени, в нужное время, для определенной цели и соответствующим способом – вот в чем сложность».

Гантулга, 22 года (Монголия). «Ведение дневника – полезный инструмент укрепления психического здоровья и изменения поведения личности. Эта привычка помогает осмыслить и эмоционально пережить трудности, с которыми вы сталкиваетесь. Ведение эмоционального дневника может оказаться особенно полезным в стрессовых ситуациях.

Что нам даёт ведение эмоционального дневника?

Возможность научиться правильно работать с чувствами, осознавать чувства, признавать чувства, анализировать чувства, выражать чувства, возможность анализировать свою жизнь и поведение на протяжении времени и взвешено принимать решения».

В научной монографии «Гражданственность и патриотизм – основа духовно-нравственного развития и воспитания личности», в книге 3-й [20], патриотизм нами рассмотрен как один из компонентов его личностной подструктуры и отнесен к области высших чувств и устойчивых личностных особенностей (ценностей, убеждений, норм поведения, критериев оценки социальных явлений).

В 2016 г. издана 4-я научная монография «Ценности. Эмоции. Цвет. Личность» [14]. Центральная идея нашей концепции состоит в том, что различие личности с ценностной мотивацией поведения и личности с общественно значимыми ценностными ориентациями имеет большое значение в современных социальных условиях. В 2020 г. издана из этой серии 5-я научная монография «Личность, одарённость, индивидуальность, гениальность» [15]. В новой концепции показано развитие творческой одаренности, активной личности в вузе. Подчеркнуто, что талантливая, одаренная личность выстраивает свое поведение независимо от неопределенности в обществе и других обстоятельств.

Указанные научные монографии изданы не только НИПКиПРО, ГУО мэрии г. Новосибирска, но и НГАУ, имеются в значительном количестве в научной библиотеке НГАУ и его институтов и широко используются в работе студентами

и магистрантами при подготовке дипломных и магистерских работ, научных статей, на научно-практических конференциях в НГАУ, НГУ и др. В этом большую помощь оказывает директор Инженерного института, доктор технических наук Ю. А. Гуськов и заместитель директора Н. Н. Григорьев.

Раскрываем разные аспекты развития психологии исследовательского поведения личности, которая формируется, как показывают наши психологические исследования, в основном под воздействием тех общественных отношений, в систему которых она включается с раннего детства. «Мое отношение к моей среде, – формулирует Маркс, – есть мое сознание». Коренное изменение всей системы этих отношений, в которые включается человек, неизбежно приводит к изменению сознания, изменению всего поведения человека.

Мы согласны со следующими тезисами Л. С. Выготского. «Центральную роль в переделке человека должно сыграть воспитание, – это путь сознательного общественного формирования новых поколений, основная форма смены исторического типа человека. Новые поколения и новые формы их воспитания являются главным трактом, по которому пойдет история, создавая новый тип человека» [22, с. 130]. «Когда говорят о переделке человека, о создании нового, высшего типа человеческой личности и поведения, то при этом неизбежно затрагиваются те представления о новом типе человека, которые связаны с учением Ницше о сверхчеловеке» [22, с. 130]. «Исходя из совершенно правильной предпосылки, что развитие не остановилось на человеке и что современ-

ный тип человека представляет собой только мост, только переходную форму к более высокому типу, что развитие не исчерпало себя созданием человека, что современный тип личности не является высшим и последним словом развития» [22, с. 130].

Выводы. Изменение человеческого поведения, изменение человеческой личности неизбежно должно привести к дальнейшей эволюции человека и к переделке биологического типа человека. Человек, борясь со старостью и болезнями, овладевая процессами, определяющими его собственную природу, несомненно, поднимет на высшую ступень и переустроит саму биологическую организацию человеческого существа [22].

Уже сейчас мы встречаемся с ситуациями зависимости студентов от событий, происходящих в виртуальном мире: рейтинговая самооценка, обусловленная количеством кликов, выставленных порой совершенно незнакомыми людьми за тот или иной пост, атрофия сочувствия к чувствам другого, уважения и интереса к его индивидуальности, порождаемая анонимностью коммуникаторов и все чаще проявляющаяся в кибербуллинге, троллинге, киберсталкинге и пр. Доминирующей становится мотивация самопрезентации; атрофируется чувство личной ответственности за интервенции в сферу смыслов Другого. Происходит выхолащивание (оскудение) внутреннего мира пользователей интернет-сетей, нарастает отчужденность, беспомощность в реальных коммуникативных отношениях, актуализируется недоверие к подлинным человеческим проявлениям реально существующего другого [22–24].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сознание личности в кризисном обществе / под ред. К. А. Абульхановой-Славской [и др.]. Москва: ИП РАН, 1995. 193 с.
2. Иванников В. А. Особенности представлений о личности в советской психологии // Вопросы психологии. 2019. №1. С. 156–166.
3. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. Москва: Смысл, 1993. 43 с.
4. Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет. В 2 т. Т. 2. Москва: Мысль, 1971. 630 с.
5. Maddi S. R. The Search for meaning // Nebraska symposium on motivation, 1970. Lincoln, 1971. P. 137–186.
6. Adler A., Porter A. What life should mean to you. New York: G. P. Putnam's Sons, 1980. 300 p.
7. Франкл В. Э. Человек в поисках смысла. Москва: Прогресс, 1990. 366 с.
8. Frankl V. E., Lukas E. Der Wille zum Sinn: ausgewählte Vorträge über Logotherapie. Bern [etc.]: Huber, 1982. 344 S.
9. Корниенко Н. А. Психологические основы эмоционально-нравственного развития личности. Новосибирск: НГПУ, 1996. 376 с.
10. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. Москва: Смысл 2011. 679 с.
11. Корниенко Н. А. Психологические основы эмоционально-нравственного развития личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 1998. 59 с.
12. Корниенко Н. А. Новые исследования эмоционально-ценностной сферы личности. Кн. 1. Ценности в условиях изменяющегося общества. Новосибирск: СибАГС, 2003. 639 с.
13. Корниенко Н. А. Новые исследования эмоционально-ценностной сферы личности. Кн. 2. Самопознание эмоций как ценностей личности. Новосибирск: Новосиб. кн. изд-во, 2013. 680 с.
14. Корниенко Н. А. Новые исследования эмоционально-ценностной сферы личности. Кн. 4. Ценности, эмоции, цвет, личность. Новосибирск: Сиб. кн. изд-во, 2016. 644 с.

15. Корниенко Н. А. Новые исследования эмоционально-ценностной сферы личности. Кн. 5. Личность, одарённость, индивидуальность, гениальность. Новосибирск: Сиб. кн. изд-во, 2020. 638 с.
16. Гранин Д. А. Нравственный климат в нашей стране невыносим // Учительская газета. 2012. 28 авг. (№ 35). URL: <https://ug.ru/daniil-granin-nravstvennyj-klimat-v-nashej-strane-nevynosim/> (дата обращения: 02.02.2022).
17. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1977. 304 с.
18. Толстой Л. Н. Исповедь // Собрание сочинений. В 22 т. Москва: Художественная литература, 1983. Т. 16. С. 106–165.
19. Корниенко Н. А. Методики изучения эмоционально-ценностной сферы личности. Новосибирск: СибАГС, 2004. 200 с.
20. Корниенко Н. А. Новые исследования эмоционально-ценностной сферы личности. Кн. 3. Гражданственность и патриотизм: основа духовно-нравственного развития и воспитания личности. Новосибирск: Сиб. кн. изд-во, 2011. 407 с.
21. Программа PolyAnalyst разработанная Megaputer. 1995. // Megaputer URL: <https://www.megaputer.com/> (accessed 02.02.2022).
22. Выготский Л. С. Социалистическая перделка человека // Человек. 2016. №4. С. 122–131.
23. Крупеникова Л. Ш., Курбатов В. И. Виртуальная личность: Net-мышление, сетевой психотип и Интернет-фобии // Инженерный вестник Дона. 2014. №3. URL: ivdon.ru/ru/magazine/archive/n3y2014/2537 (дата обращения: 02.02.2022).
24. Малыгин В. Л., Меркурьева Ю. А., Искандирова А. Б., Пахтусова Е. Е., Прокофьева А. В. Особенности ценностных ориентаций у подростков с интернет-зависимым поведением // Медицинская психология в России. 2015. №4. С. 1–20. URL: http://www.mprj.ru/archiv_global/2015_4_33/nomer02.php (дата обращения: 02.02.2022).
25. Maddi S. R. The search for meaning // Nebraska symposium on motivation, 1970. Lincoln, 1971. P. 137–186.
26. Мотков О. И. Тест интегральной гармоничности личности. Москва: Маска, 2015. 98 с.
27. Inkeles A., Smith D. Becoming modern. London: Heinemann, 1974. 437 p.
28. McClelland D. C. The achieving society. Princeton: Van Nostrand, 1961. XV, 512 p.

REFERENCES

1. Abulkhanova-Slavskaya K. A. et al. (eds) *Personality consciousness in a crisis society*. Moscow, IP RAS, 1995, 193 p. (In Russ.)
2. Ivannikov V. A. Features of ideas about personality in Soviet psychology. *Questions of psychology*, 2019, no. 1, pp. 156–166. (In Russ.)
3. Leontiev D. A. *An essay on personality psychology*. Moscow, Smysl, 1993, 43 p. (In Russ.)
4. Hegel G. V. F. *Works of different years*. In 2 vols. Vol. 2. Moscow, Mysl, 1971, 630 p. (In Russ.)
5. Maddi S. R. The search for meaning. *Nebraska symposium on motivation, 1970*. Lincoln, 1971, pp. 137–186.
6. Adler A., Porter A. *What life should mean to you*. New York, G. P. Putnam's Sons, 1980, 300 p.
7. Frankl V. E. *Man in search of meaning*. Moscow: Progress, 1990, 366 p. (In Russ.)
8. Frankl V. E., Lukas E. *Der Wille zum Sinn: ausgewählte Vorträge über Logotherapie*. Bern etc., Huber, 1982, 344 S.
9. Kornienko N. A. *Psychological foundations of emotional and moral development of personality*. Novosibirsk, NSPU, 1996, 376 p. (In Russ.)
10. Leontiev D. A. *Personal potential: structure and diagnosis*. Moscow, Smysl, 2011, 679 p. (In Russ.)
11. Kornienko N. A. *Psychological foundations of emotional and moral development of personality: diss. abstr.* Moscow, 1998, 59 p. (In Russ.)
12. Kornienko N. A. *New studies of the emotional and value sphere of personality. Bk. 1: Values in a changing society*. Novosibirsk, SibAGS, 2003, 639 p. (In Russ.)
13. Kornienko N. A. *New studies of the emotional and value sphere of personality. Bk. 2: Self-knowledge of emotions as values of personality*. Novosibirsk, Novosibirsk Bk. Publ. House, 2013, 680 p. (In Russ.)
14. Kornienko N. A. *New studies of the emotional and value sphere of personality. Bk. 4: Values, emotions, color, personality*. Novosibirsk, Siber. Bk. Publ. House, 2016, 644 p. (In Russ.)
15. Kornienko N. A. *New studies of the emotional and value sphere of personality. Bk. 5: Personality, giftedness, individuality, genius*. Novosibirsk, Siber. Bk. Publ. House, 2020, 638 p. (In Russ.)
16. Granin D. A. The moral climate in our country is unbearable. *Uchitel'skaya gazeta*, 2012, 28 Aug., no. 35. URL: <https://ug.ru/daniil-granin-nravstvennyj-klimat-v-nashej-strane-nevynosim/> (accessed 02.02.2022). (In Russ.)
17. Leontiev A. N. *Activity. Conscience. Personality*. Moscow, Politizdat, 1977, 304 p. (In Russ.)
18. Tolstoi L. N. Confessions. *Collected works*. In 22 vols. Vol. 16. Moscow, 1983, pp. 106–165. (In Russ.)
19. Kornienko N. A. *Methods of studying the emotional and value sphere of personality*. Novosibirsk, SibAPA, 2004, 200 p. (In Russ.)

20. Kornienko N.A. *New studies of the emotional and value sphere of personality. Bk. 3: Citizenship and patriotism: the basis of spiritual and moral development and education of the individual*. Novosibirsk, Siber. Bk. Publ. House 2011, 407 p. (In Russ.)
21. PolyAnalyst software developed by Megaputer. 1995. Megaputer. URL: <https://www.megaputer.com/> (accessed 02.02.2022).
22. Vygotsky L.S. The socialist transformation of man. *Person*, 2016, no. 4, pp. 122–131. (In Russ.).
23. Krupenikova L. Sh., Kurbatov V. I. Virtual personality: net-thinking, network psychotype and Internet phobias. *Engineering journal of Don*, 2014, no. 3. URL: ivdon.ru/ru/magazine/archive/n3y2014/2537 (accessed 02.02.2022). (In Russ.)
24. Malygin V. L., Merkuryeva Yu. A., Iskandirova A. B., Pakhtusova E. E., Prokofieva A. V. Features of value orientations in adolescents with Internet-dependent behavior. *Medical psychology in Russia*, 2015, no. 46 ззю 1–20. URL: http://www.mprj.ru/archiv_global/2015_4_33/nomer02.php (accessed 02.02.2022). (In Russ.)
25. Maddi S. R. The Search for Meaning. *Nebraska symposium on motivation, 1970*. Lincoln, 1971, pp. 137–186.
26. Motkov O. I. *Test of the personality integral harmony*. Moscow, Maska, 2015, 98 p. (In Russ.)
27. Inkeles A., Smith D. *Becoming modern*. London, Heinemann, 1974, 437 p.
28. McClelland D. C. *The achieving society*. Princeton, Van Nostrand, 1961, XV, 512 p.

Информация об авторе

Корниенко Нина Алексеевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры технологии обучения психологии и педагогики, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, г. Новосибирск, ул. Никитина, д. 147, e-mail: na.kornienko2012@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 27.04.2022

После доработки 05.05.2022

Принята к публикации 16.06.2022

Information about the author

Nina A. Kornienko – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Technology of Teaching Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Agrarian University (147 Nikitina Str., Novosibirsk, 630 039, Russian Federation, e-mail: na.kornienko2012@yandex.ru).

The paper was submitted 27.04.2022

Received after reworking 05.05.2022

Accepted for publication 16.06.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-17

УДК 159.98+ 37.015.32

Оригинальная научная статья

Модели психологического сопровождения образования в вузе

С. В. Гриднева

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

А. И. Ташёва

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

М. Р. Арпентьева

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

Аннотация. *Введение.* В статье рассматриваются наиболее широко применяемые в качестве базовых для многих университетов мира модели академического психологического сопровождения, которые носят системный характер. Все эти модели постулируют значимость системной, целенаправленной и оперативной помощи субъектам образования. Они исходят из того, что практически все студенты и преподаватели университетов современности так или иначе сталкиваются с множеством психологических проблем, которые могут отрицательно сказаться на академической успеваемости первых и успешности работы вторых. *Постановка задачи.* Цель исследования – анализ моделей психологического сопровождения образовательного процесса как сферы многочисленных видов помощи человека человеку в решении стоящих перед ним задач совладания с кризисами личностного, межличностного и учебно-профессионального развития. *Методика и методология исследования.* Метод исследования – теоретический анализ распространенных моделей академического сопровождения психологического благополучия субъектов образовательного процесса. Анализируются современные модели, позволяющие целенаправленно и системно (многоуровнево и многоаспектно), оперативно и эффективно оказывать коррекционную и развивающую психологическую помощь субъектам образовательного процесса. *Результаты.* Вузы как институты культуры, ее трансляции и продуцирования выступают важными центрами жизни обучающихся и преподавателей. Они являются сообществами с междисциплинарными системами сотрудничества и поддержки и служат тому, чтобы всем субъектам был предоставлен доступный, качественный, непрерывный уход/сопровождение, в котором они нуждаются. Комплексные, учитывающие культурные особенности университетские службы могут помочь устранить и предотвратить неравенство в доступе к образованию и его академическому сопровождению, помочь снизить ограничения, связанные с получением психологических и иных услуг, сделав их частью образовательной системы. Обеспечение непрерывности услуг по охране психического здоровья имеет решающее значение для эффективного удовлетворения широкого спектра потребностей обучающихся. Комплексные услуги по охране психического здоровья наиболее эффективны, когда они предоставляются через системные методы работы: многоуровневую и многоаспектную систему двух других структур, таким образом, как это представлено в программах типа «Вмешательство и поддержка позитивного поведения» (PBIS) и в модели реагирования на вмешательство (RTI) и иных отечественных и зарубежных моделях. *Выводы.* Качественная, своевременная и целенаправленная поддержка и сопровождение субъектов образования в разных типах образовательных и жизненных ситуаций способны существенно повысить качество образования и, помимо прочего, внести существенный вклад в оздоровление сообщества в целом. Отечественный опыт сопровождения необходимо обогатить элементами и принципами разработок и моделей, распространенными в современном зарубежном мире, в том числе теми, которые повышают своевременность и уместность (доступность) и качество (интенсивность и результативность) помощи.

Ключевые слова: академическое консультирование, посредничество, психодиагностика, экспертиза, коучинг, уровни сопровождения, фокусы сопровождения, психологическое сопровождение образовательного процесса, модель психологического сопровождения, академические службы сопровождения, стресс, кризис

Для цитирования: Гриднева С. В., Тацёва А. И., Арпентьева М. Р. Модели психологического сопровождения образования в вузе // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №2. С. 337–350. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-17>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-17

Full Article

Models of psychological support of education in university

Gridneva, S. V.

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

Tashcheva, A. I.

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

Arpentieva, M. R.

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

Abstract. *Introduction.* In the article the most widely used models of academic psychological support as basic ones for many universities in the world are supposed to be a systemic nature. All these models postulate the importance of systematic, targeted and operational assistance to the subjects of education. All these models proceed from the fact that almost all students and teachers of modern universities in one way or another face many psychological problems that can adversely affect the academic performance of the former and the success of the latter. *Purpose setting.* The purpose of the study is to analyze the models of psychological support of the educational process as a sphere of numerous types of helping a person to a person in solving the tasks facing him of coping with crises of personal, interpersonal and educational and professional development. *Methodology of the study.* The research method is a theoretical analysis of common models of academic support for the psychological well-being of subjects of the educational process. Modern models are analyzed that allow purposefully and systematically (multilevel and multidimensional), promptly and effectively provide corrective and developmental psychological assistance to the subjects of the educational process. *Results.* Universities, as institutions of culture, its transmission and production, are important centers of life for students and teachers. They are communities with interdisciplinary systems of collaboration and support and serve to ensure that all entities are provided with the affordable, quality, ongoing care they sometimes desperately need. Comprehensive, culturally sensitive university services can help eliminate and prevent inequalities in access to education and its academic support, help to reduce the restrictions associated with receiving psychological and other services, making them part of the educational system. Ensuring the continuity of mental health services is critical to effectively meeting the wide range of needs of learners. Comprehensive mental health services are most effective when they are delivered through systemic practices: a layered and multidimensional system of the other two structures, as presented in the Positive Behavior Interventions and Supports (PBIS) programs, Intervention Response Model (RTI) and other domestic and foreign models. *Conclusion.* High-quality, timely and targeted aid and support for educational subjects in various types of educational and life situations can significantly improve the quality of education and, among other things, make a significant contribution to the improvement of the society as a whole. Domestic support experience needs to be enriched with elements and principles of developments and models common in the modern foreign world, including those that increase the timeliness and relevance (accessibility) and quality (intensity and effectiveness) of assistance.

Keywords: academic counselling, mediation, psychodiagnostics, expertise, coaching, levels of support, focus of support, psychological support of the educational process, model of psychological support, academic support services, stress, crisis

Citation: Gridneva, S. V., Tashcheva, A. I., Arpentieva, M. R. [Models of psychological support of education in university]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 2, pp. 337–350. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-17>

Введение. Студенты и преподаватели университетов современности во всем мире часто сталкиваются с множеством психологических проблем, которые могут отрицательно сказаться на академической успеваемости первых и успешности работы вторых [1–3]. Службы психологической поддержки улучшают успеваемость студентов, посещаемость, усвоение знаний и умений, а также повышают уровень аттестации студентов и качество работы педагогов. Психически здоровые люди более успешны в образовании и жизни в целом [4–6]. Психическое здоровье имеет решающее значение для успеха и благополучия обучающихся в вузе и дальнейшей профессиональной и личной жизни, а также для благополучия и успешности и качества жизни и труда преподавателей и иных сотрудников университета.

Исследования показывают, что обучающиеся, получающие социально-психологическую поддержку, лучше учатся, а педагоги – лучше работают [3; 7–8]; В результате работы служб академической поддержки улучшаются психологический климат университета, поведение в группе и на занятиях, участие во внеучебных делах и мероприятиях, появляется чувство единства и благополучия обучающихся, преподавателей и т.д.

Психическое здоровье – это не просто отсутствие психических заболеваний, но и способность справляться с более или менее масштабными и разнообразными жизненными трудностями [1; 3; 9; 10]. Академический, бытовой, семейный, культурный и общежизненный (дис)баланс, кризисы, конфликты и даже успехи являются основными источниками стресса и его преодоления (С. Henry, 1994; J. Hyun, B. Quinn, T. Madon, S. Lustig, 2007; R. Misra, L. G. Castillo, 2004; K. Redfern, 2016; T. Wyatt, S. B. Oswalt, 2013) [11; 13–16]. Нерешенные проблемы психического здоровья связаны с различными негативными последствиями, в том числе с такими, как академические проблемы, отсеы в школах и вузах, правонарушения и деликвентные эксцессы.

До сих пор существует растущая и неудовлетворенная потребность в услугах по охране психического здоровья молодежи. Многие дети испытывают проблемы с психическим здоровьем уже в школьные годы, в вузе эти проблемы могут усугубляться во много раз. Примеры проблем включают учебные (ди)стрессы, тревожность, насилие/буллинг и иные издевательства в вузе и вне него, семейные проблемы, депрессию, неспособность к обучению, а также злоупотребление психоактивными веществами. Серьезные проблемы

психического здоровья, такие как самоповреждение и самоубийства, особенно распространены именно среди молодежи. К сожалению, часто молодежь не получает необходимой помощи, существует неравенство в доступе к поддержке среди сообществ с низкими доходами, молодежи из групп социального меньшинства и т.д.

Университеты представляют собой идеальные условия для профилактики, вмешательства, позитивного развития и регулярного общения между университетами и семьями. Родители считают важным, чтобы их поддерживали заботливые работники, которые предоставляют доступную и релевантную информацию о решении волнующих их проблем конкретной семьи и помогают общаться с другими семьями, организациями и т.д. (Т. Connell, V. Hodges, 2009; С. Henry, 1994) [5; 7; 11; 17]. Университеты также предлагают заботу и поддержку постоянной связи между учениками и персоналом как лично, так и виртуально. Работающие в вузах специалисты в области психического здоровья (например, психологи, социальные работники и врачи) не всегда знают обучающихся, их родителей и другой персонал, что не способствует доступности услуг. Исследования показывают, что учащиеся с большей вероятностью обратятся за консультацией, когда услуги доступны, когда у них есть информация об академической службе сопровождения. Комплексные, учитывающие культурные особенности университетские службы могут помочь устранить и предотвратить неравенство в доступе к образованию и его академическому сопровождению, помочь снизить ограничения, связанные с получением психологических и иных услуг, сделав их частью образовательной системы [3; 4; 6].

Постановка задачи. Цель исследования – анализ моделей психологического сопровождения образовательного процесса как сферы многочисленных видов помощи человеку человеку в решении стоящих перед ним задач совладания с кризисами личностного, межличностного и учебно-профессионального развития.

Методика и методология исследования. Метод исследования – теоретический анализ распространенных моделей академического сопровождения психологического благополучия субъектов образовательного процесса. Анализируются современные модели, позволяющие целенаправленно и системно (многоуровнево и многоаспектно), оперативно и эффективно оказывать коррекционную и развивающую психологическую помощь субъектам образовательного процесса.

Результаты. Академические службы психического здоровья (psychological health services) поддерживают миссию и цель школы и вуза: образование, становление и развитие человека как целостного субъекта культуры (М. Р. Арпентьева, 2016; С. Henry, 1994) [1; 2; 7; 9]. Услуги, предоставляемые в школах и вузах, должны соответствовать учебной среде; те, что не рискуют оказаться неэффективными или даже контрпродуктивными: вузы – это не просто частные клиники или службы психологической помощи, оснащенные партами и досками. Уникальный опыт вузовских психологов и иных специалистов психического здоровья заключается в понимании того, как элементы образовательной системы взаимодействуют, чтобы (транс)формировать поведение и ценности, обучение, воспитание и общую адаптацию и творчество обучающихся и иных субъектов образования. Отечественная практика образования хорошо знакома с собственными моделями академического психологического сопровождения, обобщения и рекомендации по организации, осуществлению и экспертизе которого представлены в ряде публикаций исследователей и практиков СССР и стран бывшего СССР [1; 3; 4; 5; 7]. Однако зарубежные модели остаются недостаточно осмысленными. Для восполнения этого пробела следует обратить внимание на моменты, которые имеет смысл акцентировать и в работе отечественной системы академической поддержки образования.

В рамках всех моделей: отечественных и зарубежных – однозначно отмечается, что услуги по охране психического здоровья в вузах необходимы для создания и поддержания безопасности вузов, расширение доступа к службам психического здоровья имеет жизненно важное значение для повышения психологической безопасности обучающихся, преподавателей и вузов в целом, а также для повышения успеваемости и компетентности субъектов образования в сфере осмысления и разрешения проблем [2; 8; 10; 11]. Поддержка психического здоровья значима для создания университетской организационной культуры, в которой обучающиеся чувствуют себя в безопасности и имеют возможность сообщать о проблемах, что есть одна из самых эффективных стратегий университетской безопасности. Работающие в вузе специалисты в области психического здоровья также оказывают поддержку, которая способствует возвращению к нормальной жизни, является постоянной и может помочь выявить обучающихся и преподавателей с более интенсивными или постоянными потребностями и работать с ними в режиме непрерывного сопровождения, например, коучинга, антикризисного сопровождения и т.д. [1; 3; 7; 8]. В рамках каждой

модели академического сопровождения важно учитывать и соотносить уровни/этапы сопровождения и ведущие фокусы сопровождения – типы проблем и типы клиентов, которые нуждаются в помощи на том или ином уровне интенсивности и т.д.

Обеспечение непрерывности услуг по охране психического здоровья имеет решающее значение для эффективного удовлетворения широкого спектра потребностей обучающихся. Комплексные услуги по охране психического здоровья наиболее эффективны, когда они предоставляются через системные методы работы: многоуровневую и многоаспектную систему двух других структур, таким образом, как это представлено в программах типа «Вмешательство и поддержка позитивного поведения» (PBIS) и в модели реагирования на вмешательство (RTI) [18].

Изначально модель RTI (Response to Intervention) использовалась в рамках специального образования, но со временем расширилась до структуры общего образования [18; 19]. Она включает в себя обучение и вмешательство на основе исследований, регулярный мониторинг успеваемости учащихся и последующее использование этих данных для принятия различных образовательных решений, но не ограничивается правом на специальное образование с особыми ограничениями в обучении (Specific Learning Disabilities, SLD). RTI – многоуровневый подход к раннему выявлению потребностей субъектов преимущественно специального /инклюзивного образования в сфере решения и профилактики проблем образовательных отношений и смежных с ними аспектах.

Модель оценки «реакция на вмешательство» первоначально направлена на выявление студентов, которым будет полезна более интенсивная поддержка, и в современном виде фокусируется преимущественно на обучающихся, существенно меньше внимания уделяя проблемам и нуждам персонала университетов и школ. Этот подход включает универсальный мониторинг/скрининг, анализ данных, вмешательство, оценку прогресса/результатов и пересмотр практики вмешательства, после которой субъект образования либо продолжит вмешательство, чтобы предотвратить ухудшение состояния, либо будет направлен в специализированные службы, например, службы специального образования для получения более интенсивной поддержки. Это проактивный подход: RTI измеряет навыки обучающихся и использует эти данные, чтобы решить, какие вмешательства использовать.

Процесс RTI начинается с качественного обучения и всеобщего скрининга всех обучающихся в группе. Для обучающихся, испытывающих

трудности, проводятся мероприятия с повышенным уровнем интенсивности – услуги педагогов, специальных педагогов и иных специалистов. Важными частями RTI являются измерение прогресса и оказание дополнительной поддержки детям, которые в этом нуждаются. Прогресс внимательно изучается для оценки как скорости, так и уровня успеваемости отдельных обучающихся. Образовательные решения об интенсивности и продолжительности интервенций основываются на индивидуальной реакции обучающихся на инструкции.

Чтобы RTI работала правильно, ее реализация предполагает важность точного и строгого осуществления ряда важных компонентов (J. B. Hale; K. L. Wycoff; C. A. Fiorello, 2010; C. R. Reynolds; S. E. Shaywitz, 2009 и др.) [3; 19]:

- *качественное, научно обоснованное обучение.* Все обучающиеся получают качественное, основанное на данных научных исследований образование;

- *текущая оценка обучающихся.* Универсальный скрининг/мониторинг успеваемости предоставляет информацию об уровне обучения и успеваемости обучающихся как индивидуально, так и в сравнении с группой сверстников. Эти данные затем используются для выявления студентов, нуждающихся в тщательном, пристальном наблюдении или более активном и масштабном вмешательстве. На протяжении всего процесса обучения RTI успеваемость студентов часто отслеживается для проверки достижений студентов (и преподавателей) и оценки эффективности учебной программы. Решения, принимаемые в отношении учебных потребностей обучающихся, основываются на нескольких точках данных, взятых в контексте с течением времени;

- *многоуровневая инструкция.* Используется многоуровневый подход, чтобы эффективно дифференцировать обучение и воспитание. Модель включает в себя возрастающую интенсивность обучения и воспитания, предлагая конкретные, основанные на исследованиях вмешательства, соответствующие потребностям обучающихся;

- *родительское участие.* Школы и вузы, внедряющие RTI, предоставляют родителям и семьям обучающихся информацию об успеваемости, используемых инструкциях и вмешательствах, персонале, который проводит обучение, а также академических или психологических целях.

Единой, тщательно изученной и широко применяемой «модели» процесса RTI не существует, ее обычно определяют как трехуровневую (или трехступенчатую) модель поддержки, которая использует основанные на исследованиях академические и/или личностно-ориентированные вмешательства.

Уровень 1: качественное обучение в группе, проверка и групповые мероприятия. Все обучающиеся периодически проходят скрининг, чтобы установить академический и поведенческий базовый уровни, а также выявить обучающихся, испытывающих трудности, и нуждающихся в дополнительной поддержке. Обучающиеся, отнесенные к группе риска в результате всеобщих проверок и/или результатов тестов на уровне штата или округа, получают дополнительные инструкции в течение учебного дня в обычной/инклюзивной группе.

Уровень 2: целевые вмешательства в отношении недобившихся должного прогресса в обычной группе обучающихся предоставляют более интенсивное обучение, соответствующее их потребностям на основе уровней успеваемости и иных показателей продуктивности и эффективности учебного труда. Интенсивность варьируется в зависимости от размера группы, частоты и продолжительности вмешательства, а также уровня подготовки специалистов, проводящих обучение или вмешательство. Эти услуги и мероприятия предоставляются и проводятся вне занятий по учебной программе. Для этого уровня может потребоваться более длительный период времени, но он не должен превышать периода оценки.

Уровень 3: интенсивные вмешательства и всесторонняя оценка. На этом уровне обучающиеся получают индивидуальные, интенсивные вмешательства, направленные на устранение дефицита компетенций. В итоге при неуспехе предшествующих вмешательств данные направляются на всестороннюю оценку и рассматриваются на предмет соответствия критериям получения обучающимися услуг специального образования и/или услуг узкоспециализированной поддержки или фиксации неспособности к обучению (Learning Disability, LD) или с особыми ограничениями в обучении (SLD).

Эта модель отражена, например, в проекте безусловного образования (Unconditional Education, UE), использующего инновационную многоуровневую структуру вмешательства, объединяет академическую, психологическую и социальную поддержку, которая присутствует повсеместно и усилена пониманием проблем психического здоровья с учетом травм, которые могут быть связаны с блокированием или деформацией удовлетворения потребностей обучающихся и сотрудников университета (Seneca, 2021) [20]. Совместное использование многоуровневой психологической, академической и социальной поддержки имеет большое значение и в контексте удовлетворения потребностей/нужд всех обучающихся, в том числе с ограниченными возможностями. В этой предлагаемой структуре отсутствует профес-

сиональная работа по поддержке психического здоровья. Традиционно эту ответственность несет тот или иной профессионал, который работает с отдельными студентами преподавателями или группами субъектов образования, направленными на психотерапию и т.д.

В школах и вузах, серьезно пострадавших в результате многочисленных реформ образования последних десятилетий, существует потребность осознать и транслировать сообществу, в том числе всем стейкхолдерам образования, значимость качественного обучения и воспитания, помогающего решать проблемы психического здоровья, а не создающего их. Педагоги все чаще говорят об этой потребности; по их мнению, школы и их специалисты должны участвовать в решении проблем психического здоровья, однако лишь часть из них имеет соответствующие компетенции и желание обучаться пониманию проблем психического здоровья, методам коррекции и коучинга, в том числе по стратегиям управления индивидами и группами. Также необходимо принятие философии/идеологии сотрудничества и вовлечения. Стандартная практика должна рассматривать студентов с ограниченными возможностями и иными нарушениями и нетипичностями как особую группу студентов, для которых интенсивные вмешательства должны быть целенаправленными и проводиться в эксклюзивных условиях специально обученными специалистами на фоне общих трансформаций организационной культуры и психологического климата образовательной организации.

Модель безусловного образования (UE) признает, что мероприятия по специальному образованию должны охватывать всю школу или вуз и приносить пользу всем, учитывая как скрытые, продолжающиеся последствия травм и кризисов на уровне вузовского сообщества, так и более острые, интенсивные последствия травмы на индивидуальном уровне [21; 22]. Основа этой модели – философия обслуживания всех участников образовательного процесса как целостности.

Модель безусловного образования (UE) включает три теоретических «столпа безусловной заботы»: теорию систем, теорию отношений и теорию поведения/обучения. При этом модель UE основывается на убеждении, что эффективность конкретных вмешательств повышается, если они реализуются в рамках единой структуры, которая включает четыре основных фактора, способствующих преобразованию школы: ориентация на повышение эффективности, намеренное построение/развитие отношений, межсекторальную ответственность и принятие решений на местном уровне. Как и другие модели, эта предполагает три основных уровня обслуживания: универ-

сальный (уровень 1, для всех субъектов), целевой (уровень 2, для клиентов, самостоятельно обратившихся за помощью по тем или иным межличностным, учебным профессиональным проблемам) и интенсивный (уровень 3, для клиентов с личностными и иными трудностями, находящихся в состоянии активного кризиса, конфликта, травмы и т.д.). В качестве модели психологической практики, в том числе в школах и вузах безусловный уход объединяет три потока оценки и вмешательства: отношенческий, поведенческий и контекстный/экологический. Цели программ – 1) понять и учесть модели отношений у молодежи и преподавателей так, чтобы иметь возможность изменить их для более позитивного самопонимания и понимания других; 2) выявить причины/источники и мотивы/цели вызывающего, деликвентного или иного деструктивного поведения молодежи и иных субъектов университетского сообщества, продвигать просоциальные альтернативы; 3) учитывать контекст – системы воздействия – и влияние окружающей субъекта образования среды, с которой взаимодействуют студенческая молодежь, преподаватели и их семьи. Эта философия и подход остаются центральными для всех программ, ориентированных на планирование, и люди и их семьи в образовании и иных сферах не терпят поражения сами, а терпят поражение из-за систем, неспособных удовлетворить их сложные потребности. Руководствуясь такими ценностями, как любовь, сострадание, радость, надежда, мужество, уважение и любопытство, службы помощи могут оказывать поддержку на каждом этапе пути человека независимо от того, с какими проблемами он столкнется (R. Detterman, J. Ventura, L. Rosenthal, K. Berrick, 2019; J.S. Sprinson, K. Berrick, 2010) [21; 22].

Этот подход усиливает инклюзивную философию, в которой обучающиеся с ограниченными возможностями участвуют в общеузовских инициативах и получают от них пользу, он обращается к студентам и преподавателям, нуждающимся в дополнительной поддержке посредством профилактического и раннего вмешательства, высвобождает ценные ресурсы, которые затем можно использовать более результативно, чтобы обеспечить действительно качественные и интенсивные вмешательства для субъектов и групп с иными нетипичностями. Эта модель также включает обширный «набор инструментов» научно обоснованных практик, которые можно интегрировать в структуру вмешательства вуза в зависимости от потребностей образовательного сообщества. При этом особое внимание следует уделять раннему вмешательству («второму уровню»): традиционно почти никто не инвестирует и не несет ответственности за услуги. Обучающиеся и пре-

подаватели с ограниченными возможностями и иными нетипичностями пользуются как универсальными услугами («первого уровня»), так и службами интенсивного вмешательства («третьего уровня»), и персонал общего и специального образования/вмешательства может извлекать выгоду из междисциплинарного, совместного решения проблем и совместной поддержки всего вузовского сообщества.

Исследователи выделили ранние индикаторы, которые хорошо предсказывают академическую неуспеваемость (отсев и т.д.) лучше, чем демографические и иные данные или результаты тестов: посещаемость (отсутствие более чем 10% учебных дней); поведение (два или более легких или относительно серьезных нарушений правил поведения); умение читать и грамотность, стремление понимать. Вузы, семьи и службы/агентства, специализирующиеся на различных компонентах поддержки образования, сотрудничают, чтобы продвигать образовательные достижения студентов с ограниченными возможностями в инклюзивной среде, продвигаясь к совместному созданию и реализации общих целей и стратегий.

Важным потенциальным риском для комплексной системы вмешательства является неспособность признать уникальные потребности каждого вуза. Службы должны сотрудничать с руководством университета для создания многоуровневой структуры вмешательств, которая отвечает потребностям и соответствует культуре их индивидуального вузовского сообщества. Под руководством специалиста-тренера создается и работает команда по координации услуг (COST), вмешательств, включающая администрацию, обслуживающий персонал (специальное образование и психическое здоровье) и преподавателей. Тренер возглавляет команду для разработки единой всеобъемлющей системы помощи, выявления пороговых для вуза значений нарушений с целью инициирования и прекращения обслуживания с использованием нескольких (источников) данных, отслеживания результативности услуг и мониторинга успеваемости студентов и профессионального развития педагогов. Такая команда регулярно обсуждает рекомендации от и для учителей и студентов, типы студентов и педагогов, сопоставляет их с соответствующими уровнями/типами вмешательства службы поддержки (сопровождения), работает в плане поддержки сотрудников и студентов с нарушениями, в том числе с ограниченными возможностями. Академические службы при этом часто обслуживают несколько провайдеров в вузе и общежитии (кампусе) и за их пределами.

Коуч – терапевт или тренер – координирует межсистемное сотрудничество, которое оптимизи-

рует услуги для этих субъектов и их семей. Данные экспертиз и мониторинга включаются в процесс обучения и наставничества педагогов, кроме того, необходима рефлексивная оценка/экспертиза психологических услуг. При этом, например, как отмечается в модели СТПОПУ (STEPPS model; A Systematic, Total Evaluative Process for Psychological Services), нужен систематический, тотальный процесс оценки психологических услуг, которая предназначена для использования практикующими специалистами в качестве основы экспертизы своей с деятельности в школе и/или вузе. Несмотря на то что упор делается на комплексную оценку/экспертизу всех услуг, модель допускает (до момента расширения области оценки и пока практикующий специалист развивает навыки оценки) менее комплексные усилия по оценке/экспертизе (Th. Fairchild, 1980) [23].

Вузы могут создать индивидуальный пакет услуг, предназначенный для удовлетворения уникальных потребностей каждого студента, преподавателя и их семей. Услуги академических служб в обычных университетах и школах в итоге значительно более рентабельны, о чем свидетельствует работа специальных образовательных учреждений. Их работа может включать в себя реализацию «социально-эмоционального» (психотерапевтически ориентированного) образования, технологии и процедуры профилактики и разрешения/медиации конфликтов, а также методики и процедуры предотвращения буллинга и травли. Также важно развивать у родителей и опекунов способность поддерживать успехи своих детей, повышать их знания и умения в отношении поддержки разнообразных потребностей. При этом важная цель программ – накопить знания и инструменты, необходимые для содействия дальнейшему распространению и копированию создаваемой и показывающей результативность инновационной, эффективной, продуктивной и рентабельной модели. Нужны сбор, обобщение и распространение информации о стратегиях вмешательства, успешные стратегии для информирования и разработки репликации аналогичных проектов и комплексов сопровождения в иных вузах в настоящем и будущем.

После десятилетий реформ государственные школы России и мира в своей массе продолжают отказывать определенным группам обучающихся; самые большие пробелы в возможностях встречаются у тех, чьим достижениям препятствуют комплексные факторы нарушений и стрессов, включая инвалидность, травмы, бедность и расизм и т.д. Когда потребности обучающихся превышают возможности местных университетов, когда нет педагогов, способных с ними работать, студенты оказываются во все более изолированной

образовательной среде. Безусловное образование (UE) предлагает альтернативный подход, который превращает школы и вузы в сообщества, где могут процветать все. Оно снижает потребность в более интенсивных и дорогостоящих вмешательствах и альтернативных институтах образования за счет сочетания целостной многоуровневой системы психологической, социальной и академической поддержки с намеренным акцентом на общей организационно-психологической культуре и психологическом климате, а также способствует систематической координации и интеграции услуг путем выявления пробелов и устранения дублирования услуг для увеличения их продуктивности и эффективности, результативного распределения имеющихся ресурсов и коррекции пробелов и ограничений в развитии университета и его сообщества (R. Detterman, J. Ventura, L. Rosenthal, K. Berrick, 2019) [21].

PBIS может помочь преподавателям создать качественную организационную культуру образовательного учреждения, продуктивно и эффективно разрешать психологические проблемы, учить субъектов образования правильно себя вести. Отношение к проступкам в образовательной среде меняется: обучение позитивному и уместному поведению вместо наказания за проступки – это цель программы «Вмешательство и поддержка позитивного поведения», PBIS (Positive Behavior Interventions and Supports) – системы превентивных (психопрофилактических и организационно-профилактических) и образовательных методов, используемых для выявления и поддержки желаемого поведения в школьной/университетской среде [24]. PBIS стремится уменьшить или искоренить плохое поведение в образовании, в том числе зависимое, агрессивное (буллинг) и т.д., посредством поощрения позитивного поведения, гармонизации климата организации путем идей «all-in» («все включены»): программа затрагивает всех субъектов, их чувство безопасности, уважение, участие в обучении и школьной жизни, общее видение, вовлечение учителей, студентов и семей. Вместо того чтобы позволить плохому поведению перерасти в дисциплинарные меры, основное внимание уделяется обучению и поощрению положительного поведения. Основываясь на этом позитивном поведении, можно уменьшить эскалацию мер ужесточения дисциплины и т.д. Эти меры в сочетании с академической помощью, предоставляемой RTI, могут помочь студентам улучшить свои знания и умения во всех областях, а также повысить качество педагогического труда и степень удовлетворенности им.

Многоуровневая структура инициативы PBIS помогает преподавателям оказывать обучающимся помощь для развития предметных

и профессиональных компетенций, необходимых для достижения успеха [25; 26]. Доступная общешкольная или общеуниверситетская система управления PBIS помогает школам и вузам в их стремлении к созданию благоприятной образовательной среды, включая три уровня работы: 1) универсальная или первичная профилактика для 80% субъектов и стейкхолдеров образования, направленная на уменьшение проблемного поведения; 2) вторичная профилактика, работа с группами риска, подгруппами студентов (примерно 15%), которые борются с вмешательствами и поддержкой, цель – выявить скрытые причины негативного поведения и оказать поддержку в изменении такого поведения; специализированные вмешательства и поддержка помогают предотвратить ухудшение проблемного поведения; 3) третичная профилактика, обращенная к менее 5% студентов и преподавателей, индивидуальная поддержка нескольких студентов и преподавателей, которая представляет собой специализированные вмешательства для студентов с поведением высокого риска, предназначена для снижения серьезности текущих проблемного поведения. Уровень включает создание и реализацию «wraparound» – сложного и всестороннего плана, направленного на разрешение множества проблем в разных сферах жизни субъекта образования: дома, в школе и обществе. Это так называемое «социально-эмоциональное обучение» сочетается с академическим, и каждый может помочь усилить друг друга.

Отличительные черты PBIS – ориентация на общешкольные ожидания, многоуровневые системы поддержки и последовательный анализ данных. Каждая школа и вуз должны определить поведенческие ожидания, которые они хотят развивать среди своих учеников, например, список из нескольких основных вариантов желательного поведения. По мере того как вуз определяет основные ценности он решает, как они могут выглядеть в различных условиях, создает инструкции, отражающие соответствующие ожидания вариантов поведения. Когда ученики демонстрируют желаемое поведение, учителя предлагают признание этих действий. По мере прохождения учебного года в вузе они последовательно оценивают эффективность системы PBIS. Это может включать анализ данных, таких как вопросы к офисной дисциплине, приверженность преподавателя программе, посещаемость и академическая успеваемость. При использовании в масштабах всего университета PBIS меняет акцент дисциплины с карательных мер на более тесные отношения между субъектами.

PBIS кажется чуждой тем, кто знаком с традиционными системами наказаний, это стремле-

ние к изменениям требует сдвига в сознании всех участников и готовности проводить постоянное обучение PBIS с учетом конкретных потребностей каждого сообщества. Но внедрение структуры PBIS может дать весьма большие преимущества, привести к радикальным изменениям в атмосфере университета, испытывающего трудности. PBIS делает это возможным для преподавателей, которые стремятся охватить и обучить каждого подопечного. По мере того как вуз внедряет и развивает PBIS во всех областях, начинает накапливаться огромное количество данных, требующих исследования и учета на предмет ответа на вопрос: дает ли предлагаемая субъектам структура PBIS ожидаемые результаты?

PBIS зависит от сотрудничества всех участников программы: администраторов, сотрудников и студентов. Их отношения связаны требованиями справедливости (относиться к каждому с одинаковым уровнем внимания и признания по всем направлениям), сбалансированности образовательного «склада» (school store, привилегий и поощрений за правильное поведение), составление педагогами отчетов и мониторинг результатов может помочь в корректировке программы. Программа предоставляет персоналу постоянное обучение и поддержку [25; 26].

Большинству самоуправляемых программ PBIS часто не хватает средств для отчетности: если у администрации нет точных данных, трудно понять, правильно ли сотрудники используют программу. Эти факторы также имеют решающее значение для успеха более общей, адресованной всем участникам образования модели многоуровневой системной поддержки/сопровождения, обозначаемой как MTSS (Multi-Tiered System of Supports). Использование структуры MTSS помогает создать образовательную атмосферу, ориентированную на успехи обучающихся и остальных субъектов образования [27; 28].

MTSS делает упор на все уровни образования и уровни проблемности, он ориентирован на всех субъектов образования, включая обучающихся с высокими показателями успеваемости и студентов, которые не имеют права на специальное образование, а также наиболее успешных и творческих преподавателей, нуждающихся в услугах коучинга (поддержки развития – самоактуализации и самореализации). Он также ориентирован на работу с родителями и организацию систем самопомощи и взаимопомощи, обучение педагогов работать как психологи со студентами и т.п. [27].

MTSS охватывает весь спектр потребностей, позволяя вузам способствовать психическому здоровью всех субъектов образования, выявлять и решать проблемы до того, как они станут хроническими или превратятся в еще более серьезные,

и по мере необходимости предоставлять интенсивные и специализированные услуги на основе данных для отдельных людей и групп. Так, эта модель включает три уровня помощи: 1) помощь в решении проблем, возникающих в типических для образования трудных ситуациях (standards appropriate for all, «Great teaching») – это уровень универсальный или начальный, ориентированный на большинство субъектов (75–90%); 2) более стратегически направленная и сфокусированная (target intervention) помощь целевым группам (10–15% популяции), вмешательство и поддержка осуществляется в небольших группах, например в группах чтения; целевая поддержка позволяет студентам или преподавателям работать над тем, чтобы догнать своих сверстников или повысить компетентность; 3) интенсивная помощь наиболее страдающим (1–5% популяции) субъектам (intense support an disappropriate) предоставляет студентам индивидуальную поддержку и может включать помощь внешних агентств, например семейных психотерапевтов. Кроме того, вместо модели оценки «ожидание неудачи», которая использовалась до него, MTSS применяет упреждающий и системный подход к выявлению проблем и трудностей образования [28].

Доступ к адекватному персоналу работающих в вузе специалистов в области психического здоровья, в первую очередь, к психологам, имеет большое значение для качества, продуктивности и эффективности комплекса услуг, которые объединяют психическое здоровье и образование, вуз и дом. Удовлетворение всех потребностей студентов и преподавателей требует сотрудничества и координации. Обычно местные поставщики предлагают дополнительные или интенсивные услуги, выходящие за рамки возможностей вуза.

Подход MTSS облегчает сотрудничество, гарантируя, что услуги, предоставляемые в вузе, соответствуют контексту обучения, а услуги, предоставляемые после и вне занятий, должным образом связаны с обстановкой в вузе и школе и специалистами в области психического здоровья определяются четкими меморандумами о взаимопонимании, усиливают взаимное уважение, благодарность и признательность за уникальный вклад каждой группы субъектов образования в создание более продуктивных, комплексных и непрерывных образовательных интеракций и отношений. Это не только уменьшает пробелы, устраняет избыточность и разрешает конфликты, но и выводит образование в вузе на новую, более совершенную ступень.

Многоуровневая модель предлагает непрерывную поддержку психического здоровья. С одной стороны, MTSS оказывает всеобщее содействие психическому здоровью и благополучию

(например, программы, которые способствуют психологически обоснованному образованию и всеобщему скринингу на наличие и качество проблем психического здоровья). Обеспечение всеобщего оздоровления помогает смягчить более серьезные проблемы и в то же время улучшить достижения академических служб и образования в целом [27; 28]. С другой стороны, MTSS – скоординированное, индивидуализированное и интенсивное лечение психического здоровья на уровне школы и общины, предназначенное для учащихся, у которых развиваются психические расстройства.

Для обеспечения результативности нужно расширять доступ к психологической поддержке психического здоровья в вузе всем группам субъектов, помимо специального/инклюзивного образования и иных форм «нетипичности»: многие студенты, преподаватели и т.д., нуждающиеся в поддержке психического здоровья, не соответствуют критериям «инвалидности». Сужение помощи рамками специальной подготовки ставит общество, родителей в положение, когда они полагают, что единственный способ получить помощь и качественную подготовку – это настоять на специальном обучении, даже если оно в действительности неуместно. Но если вузы предоставляют поддержку психического здоровья в рамках MTSS, все обучающиеся имеют доступ к услугам сопровождения и поддержки. Важно также улучшить сотрудничество вуза и сообщества для предоставления комплексной и скоординированной помощи в области психического здоровья. Отсутствие связи между поставщиками психиатрических и психологических услуг в школах и общинах создает одни из самых серьезных проблем в сфере помощи, приводит к путанице, раздорам, раздробленности процесса принятия и реализации решений и упущенным возможностям помощи и профилактики нарушений [28].

Шаги к построению успешных партнерств включают создание руководящей группы, состоящей из вузовских и региональных специалистов в области психического здоровья, проведение экспертизы/мониторинга потребностей и ресурсов, уточнение возможностей и обязанностей, функций и вариантов сотрудничества специалистов. Важно также предоставить семьям возможность принимать бесчисленные решения и помочь вузу искать ресурсы, необходимые им для удовлетворения психических потребностей члена семьи, проходящего цикл обучения и воспитания. Члены семьи часто являются основным мостом между вузом и общественными службами. Они нередко сталкиваются с непростой задачей принимать трудные, а иногда и запутанные решения, что приводит либо к активной адвокации, «ин-

дульгированию», либо к бездействию из-за нерешительности, непонимания или недостатка ресурсов (пассивное совладание). Иногда родители и иные члены семьи обучающегося оказываются зажатыми между противоречащими друг другу рекомендациями или взглядами разных специалистов, в результате чего они чувствуют себя подавленными и изолированными. Уважение роли семьи при одновременном предоставлении важной информации о необходимых услугах – деликатная, но важная обязанность специалистов, способствующая профилактике и снижению стигмы и содействию обращению за помощью. Сотрудничество вуза и сообщества, в котором члены семьи обучающегося рассматриваются как партнеры, развивает их способности принимать правильные решения и получать помощь.

Все рассмотренные и применяемые в качестве базовых для многих университетов мира модели академического психологического сопровождения носят системный характер. Все они говорят о важности системной, целенаправленной и оперативной помощи субъектам образования. Вузы как институты культуры имеют огромное преимущество в том, что они выступают важным центром жизни обучающихся и преподавателей. Они также являются сообществами с междисциплинарными системами сотрудничества и поддержки, поэтому могут служить тому, чтобы всем субъектам был предоставлен доступный, качественный, непрерывный уход/сопровождение, в котором они нуждаются (St. E. Brock, Th. H. Brant, 2015; C. Henry, 1994) [1; 2; 29–31]. Такая поддержка и сопровождение способны существенно повысить качество образования и, помимо прочего, внести существенный вклад в оздоровление сообщества в целом.

Выводы. Созданные, внедренные и развиваемые нами и нашими учениками и коллегами на базе Южного федерального университета, Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского и других вузов модели академического сопровождения образования во многом учитывают данные аспекты, важность выделения и учета нескольких уровней и фокусов (типов проблем и клиентов) сопровождения, также предполагая многоуровневый и многоаспектный анализ проблем реальных и потенциальных клиентов, представляющих различные группы субъектов образования [1; 5; 7]. Основными аспектами успешности, результативности работы мы полагаем системность, целенаправленность и активность системы сопровождения, в том числе использование разных форматов и форм работы, включая академическое и общее психологическое консультирование, посредничество/медиацию, психодиагностику и экспертизу, коучинг.

Фрагментарность, пассивность и отсутствие направленности в работе специалистов служб ведут к снижению эффективности и продуктивности помощи. Не вызывает сомнения важность разви-

тия существующих отечественных моделей, обогащения их компонентами систем моделей, предложенных мировой практикой сопровождения образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арпентьева М.Р. Академическое социально-психологическое консультирование и преподавание психологии в вузе. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2016. 750 с.
2. Арпентьева М.Р. Психосоциальное сопровождение лиц с ОВЗ и их семей. Санкт-Петербург: Лань, 2021. 252 с.
3. Арпентьева М.Р., Валеева Г.В., Гриднева С.В., Ключевская И.С., Малышева Е.В., Максакова Е.В., Прусова А.А., Ромашенкова Е.С. Академическое психологическое консультирование: психологическое сопровождение образования. Торонто, 2019. 230 с. (Актуальные проблемы практической психологии; т. 12).
4. Гриднева С.В., Ташёва А.И., Арпентьева М.Р. Основные направления психолого-педагогического сопровождения учащихся и обучающихся с ОВЗ и их семей в контексте академического консультирования // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11. №1. С. 226–235.
5. Олифирович Н.И. Специфика консультативной работы психолога в вузе // Научные труды Республиканского института высшей школы. 2010. №9–2. С. 270–277.
6. Психологическая служба университета: реальность и перспективы: материалы I Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Москва, 27–28 окт. 2017 г.). Москва: МГППУ, ИУ ВШЭ, 2017. 424 с.
7. Ташёва А.И. Энциклопедия психологической помощи. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 544 с.
8. Ташёва А.И., Воронцов Д.В., Гриднева С.В. Консультативная психология: базовые методические проблемы. Ростов-на-Дону Изд-во Юж. федер. ун-та, 2016. 342 с.
9. Канищева М.А., Шкилев С.В., Карнаухов В.А., Ткачев В.Н., Гут Ю.Н. Теоретико-методологические основы организации психологической службы в вузе. Белгород: ИД «Белгород», 2017. 342 с.
10. Armistead Rh. J., Smallwood D. L. The National Association of School Psychologists Model for Comprehensive and Integrated School Psychological Services // Best practices: data-based and collaborative decision making. Bethesda, 2021. P. 9–20.
11. Regehra C., Glancyb D., Pittsc A. Interventions to reduce stress in university students: a review and meta-analysis // Journal of Affective Disorders. 2013. Vol. 148, №1. P. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.11.026>.
12. Henry C. Psychological service support for colleges of further and higher education // Educational Psychology in Practice. 1994. Vol. 9, №4. P. 227–233. DOI: <https://doi.org/10.1080/026673694090406>.
13. Munyaradzi M., Addae D. Effectiveness of student psychological support services at a technical and vocational education and training college in South Africa // Community College Journal of Research and Practice. 2019. Vol. 43, №4. P. 262–274. DOI: <https://doi.org/10.1080/10668926.2018.1456379>.
14. Redfern K. An empirical investigation of the incidence of negative psychological symptoms among Chinese international students at an Australian university // Australian Journal of Psychology. 2016. Vol. 68, №4. P. 281–289. DOI: <https://doi.org/10.1111/ajpy.12106>.
15. Hyun J., Quinn B., Madon T., Lustig S. Mental health need, awareness, and use of counseling services among international graduate services // Journal of American College Health. 2007. Vol. 56. P. 109–118. DOI: <https://doi.org/10.3200/JACH.56.2.109-118>.
16. Misra R., Castillo L. G. Academic stress among college students: Comparison of American and international students // International Journal of Stress Management, 2004. Vol. 11, №2. P. 132–148. DOI: <https://doi.org/10.1037/1072-5245.11.2.132>.
17. Wyatt T., Oswalt S. B. Comparing mental health issues among undergraduate and postgraduate students // Journal of Health Education. 2013. Vol. 44, №2. P. 96–107. DOI: <https://doi.org/10.1080/19325037.2013.764248>.
18. Connell T., Hodges V. Parents' views of psychological services for children with a disability // The Educational and Developmental Psychologist. 2009. Vol. 26, №2. P. 127–137. DOI: <https://doi.org/10.1375/aedp.26.2.127>.
19. Hale J. B., Wycoff K. L., Fiorello C. A. RtI and cognitive hypothesis testing for specific learning disabilities identification and intervention: the best of both worlds // Essentials of specific learning disability identification. Hoboken, 2010. P. 173–202.
20. Reynolds C. R., Shaywitz S. E. Response to intervention: ready or not? Or, from wait-to-fail to watch-them-fail // School Psychology Quarterly. 2009. Vol. 24, №2. P. 130–145. DOI: [10.1037/a0016158](https://doi.org/10.1037/a0016158).
21. Seneca's unconditional education partnership: services overview. Oakland: Seneca, 2021. P. 1–6. URL: <https://senecafoa.org/wp-content/uploads/2021/02/UE-Services-Overview.pdf> (accessed 10.08.2021).
22. Detterman R., Ventura J., Rosenthal L., Berrick K. Unconditional education: supporting schools to serve all students. Oxford: Oxford Univ. Press, 2019. 232 p.

23. Sprinson J. S., Berrick K. Unconditional care: relationship-based, behavioral intervention with vulnerable children and families. Oxford: Oxford Univ. Press, 2010. 304 p.
24. Fairchild T. N. STEPPS: a model for the evaluation of school psychological services // *School Psychology Review*. 1980. Vol. 9. P. 252–258.
25. Hannigan J. D., Hannigan J. E. · A practical guide to implementing individualized interventions. New York: Corwin, 2018. 144 p.
26. Returning to school during and after crisis: a guide to supporting states, districts, schools, educators, and students through a multi-tiered systems of support framework. Oregon, 2021. 43 p.
27. Stiller Br. C., Nese Rh. N. T., Tomlanovich An. K., Horner R. H., Ross Sc. W. Bullying and harassment prevention in positive behavior support: expect respect. Oregon: Univ. of Oregon, 2013. 61 p.
28. Clark A. G., Dockweiler K. A. Multi-tiered systems of support in elementary schools. The definitive guide to effective implementation and quality control. New York: Routledge, 2019. 330 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429275791>.
29. Handbook of response to intervention and multi-tiered systems of support / eds. by P. C. Pullen, M. J. Kennedy. New York: Routledge, 2018. 378 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203102954>.
30. Brock S. E., Brant Th. H. Education week commentary // National Association for School Psychologists. URL: <https://www.nasponline.org/resources-and-publications/resources-and-podcasts/mental-health/school-psychology-and-mental-health/four-ways-to-improve-student-mental-health-support> (accessed 10.08.2021).
31. Minyurova S. A., Babich G. N., Baxter J. A review of student support services in USA // *Philological Class*. 2020. T. 25, №1. C. 203–208.

REFERENCES

1. Arpentieva M. R. *Academic socio-psychological counseling and teaching psychology at the university*. Kaluga, K. Tsiolkovsky KSU Publ., 2016, 750 p. (In Russ.)
2. Arpentieva M. R. *Psychosocial support of persons with disabilities and their families*. Saint Petersburg, Lan', 2021, 252 p. (In Russ.)
3. Arpentieva M. R., Valeeva G. V., Gridneva S. V., Klyuchevskaya I. S., Malysheva E. V., Maksakova E. V., Prusova A. A., Romashenkova E. S. *Academic psychological counseling: psychological support for education*. Toronto, Altaspera, 2019, 230 p. (Actual problems of practical psychology; vol. 12). (In Russ.)
4. Gridneva S. V., Tashcheva A. I., Arpentieva M. R. Main directions of psychological and pedagogical support of students with disabilities and their families in the context of academic counseling. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 1, pp. 226–235. (In Russ.)
5. Olifirovich N. I. The specifics of the counseling work of a psychologist at the university. *Scientific works of the Republican Institute of Higher Education*, 2010, no. 9–2, pp. 270–277. (In Russ.)
6. Umnyashova I. B., Makarov I. V. (eds.) *Psychological service of the university: reality and prospects: proc. of I All-Russ. sci.-pract. conf. with intern. participation (Moscow, Oct. 27–28, 2017)*. Moscow, MGPPU, IU HSE Publ., 2017, 424 p. (In Russ.)
7. Tashcheva A. I. *Encyclopedia of psychological assistance*. Rostov-on-Don, Phoenix, 2000, 544 p. (In Russ.)
8. Tashcheva A. I., Vorontsov D. V., Gridneva S. V. *Counseling psychology: basic methodological problems*. Rostov-on-Don, South Fed. Univ. Publ., 2016, 342 p. (In Russ.)
9. Kanishcheva M. A., Shkilev S. V., Karnaukhov V. A., Tkachev V. N., Gut Yu. N. *Theoretical and methodological foundations of organizing psychological service at the university*. Belgorod, Belgorod Publ., 2017, 342 p. (In Russ.)
10. Armistead Rh. J., Smallwood D. L. The National Association of School Psychologists model for comprehensive and integrated school psychological services. *Best practices: data-based and collaborative decision making*. Bethesda, 2021, pp. 9–20.
11. Regehra C., Glancyb D., Pittsc A. Interventions to reduce stress in university students: a review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 2013, vol. 148, no. 1, pp. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.11.026>.
12. Henry C. Psychological service support for colleges of further and higher education. *Educational Psychology in Practice*, 1994, vol. 9, no. 4, pp. 227–233. DOI: <https://doi.org/10.1080/026673694090406>.
13. Munyaradzi M., Addae D. Effectiveness of student psychological support services at a technical and vocational education and training college in South Africa. *Community College Journal of Research and Practice*, 2019, vol. 43, no. 4, pp. 262–274. DOI: <https://doi.org/10.1080/10668926>.
14. Redfern K. An empirical investigation of the incidence of negative psychological symptoms among Chinese international students at an Australian university. *Australian Journal of Psychology*, 2016, vol. 68, no. 4, pp. 281–289. DOI: <https://doi.org/10.1111/ajpy.12106>.

15. Hyun J., Quinn B., Madon T., Lustig S. Mental health need, awareness, and use of counselling services among international graduate services. *Journal of American College Health*, 2007, vol. 56, no. 2, pp. 109–118. DOI: <https://doi.org/10.3200/JACH.56.2.109-118>.
16. Misra R., Castillo L. G. Academic stress among college students: comparison of American and international students. *International Journal of Stress Management*, 2004, vol. 11, no. 2, pp. 132–148. DOI: <https://doi.org/10.1037/1072-5245.11.2.132>.
17. Wyatt T., Oswalt S. B. Comparing mental health issues among undergraduate and postgraduate students. *Journal of Health Education*, 2013, vol. 44, no. 2, pp. 96–107. DOI: <https://doi.org/10.1080/19325037.2013.764248>.
18. Connell T., Hodges V. Parents' views of psychological services for children with a disability. *Educational and Developmental Psychologist*, 2009, vol. 26, no. 2, pp. 127–137. DOI: <https://doi.org/10.1375/aedp.26.2.127>.
19. Hale J. B., Wycoff K. L., Fiorello C. A. RtI and cognitive hypothesis testing for specific learning disabilities identification and intervention: the best of both worlds. *Essentials of specific learning disability identification*. Hoboken, 2010, pp. 173–202.
20. Reynolds C. R., Shaywitz S. E. Response to intervention: ready or not? Or, from wait-to-fail to watch-them-fail. *School Psychology Quarterly*, 2009, vol. 24, no. 2, pp. 130–145. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0016158>.
21. *Seneca's unconditional education partnership: services overview*. Oakland, Seneca, 2021, 6 p. URL: <https://senecafoa.org/wp-content/uploads/2021/02/UE-Services-Overview.pdf> (accessed 10. 08. 2021).
22. Detterman R., Ventura J., Rosenthal L., Berrick K. *Unconditional education: supporting schools to serve all students*. Oxford, Oxford Univ. Press, 2019, 232 p.
23. Sprinson J. S., Berrick K. *Unconditional care: relationship-based, behavioral intervention with vulnerable children and families*. Oxford, Oxford Univ. Press, 2010, 304 p.
24. Fairchild T. N. STEPPS: a model for the evaluation of school psychological services. *School Psychology Review*, 1980, vol. 9, no. 3, pp. 252–258.
25. Hannigan J. D., Hannigan J. E. *A practical guide to implementing individualized interventions*. New York, Corwin, 2018. 144 p.
26. *Returning to school during and after crisis: a guide to supporting states, districts, schools, educators, and students through a multi-tiered systems of support framework*. Oregon, 2021. 43 p.
27. Stiller Br. C., Nese Rh. N. T., Tomlanovich A. K., Horner R. H., Ross Sc. W. *Bullying and harassment prevention in positive behavior support: expect respect*. Oregon, Univ. of Oregon, 2013. 61 p.
28. Clark A. G., Dockweiler K. A. *Multi-tiered systems of support in elementary schools. The definitive guide to effective implementation and quality control*. New York, Routledge, 2019, 330 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429275791>.
29. Pullen P. C., Kennedy M. J. (eds.) *Handbook of response to intervention and multi-tiered systems of support*. New York, Routledge, 2018, 378 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203102954>.
30. Brock S. E., Brant Th. H. Education week commentary. *National Association for School Psychologists*. URL: <https://www.nasponline.org/resources-and-publications/resources-and-podcasts/mental-health/school-psychology-and-mental-health/four-ways-to-improve-student-mental-health-support> (accessed 10. 08. 2021)
31. Minyurova S. A., Babich G. N., Baxter J. A review of student support services in USA. *Philological Class*, 2020, vol. 25, no. 1, pp. 203–208. DOI: 10.26170/FK20-01-20.

Информация об авторах

Гриднева Светлана Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологии Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет (Российская Федерация, 344 056, г. Ростов-на-Дону, Днепроvский пер., 116, корп. 4, e-mail: gridneva-sveta@mail.ru). ORCID: 0000-0001-6947-5416

Ташёва Анна Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии личности и консультативной психологии, научный руководитель Психологической службы Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет (Российская Федерация, 344 056, г. Ростов-на-Дону, Днепроvский пер., 116, корп. 4, e-mail: annaivta@mail.ru). ORCID: 0000-0001-5199-9254

Арпентьева Мариям Равильевна – доктор психологических наук, доцент, академик Международной академии образования (МАО), член-корреспондент Российской академии естествознания (РАЕ), Заслуженный работник науки и образования Российской академии естествознания, психолог-исследователь, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие» (Российская Федерация, 248 000, г. Калуга, ул. Достоеvского, 44, e-mail: mariam_rav@mail.ru). ORCID: 0000-0003-3249-4941

Статья поступила в редакцию 16.11.2021

После доработки 29.04.2022

Принята к публикации 06.06.2022

Information about the authors

Svetlana V. Gridneva – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology of the Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (116, bldg. 4 Dneprovskiy lane, Rostov-on-Don, 344 056, Russian Federation, e-mail: gridneva-sveta@mail.ru). ORCID: 0000-0001-6947-5416

Anna I. Tashcheva – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Personality Psychology and Consultative Psychology, the Head of the Psychological Service of the Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (116, bldg. 4 Dneprovskiy lane, Rostov-on-Don, 344 056, Russian Federation, e-mail: annaivta@mail.ru). ORCID: 0000-0001-5199-9254

Mariam R. Arpentieva – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Academician of the International Academy of Education (IAE), Corresponding Member of the Russian Academy of Natural History (RANH), Honored Worker of Science and Education of the Russian Academy of Natural History, Psychologist-Researcher of the Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance «Assistance» (44 Dostoevskiy Str., Kaluga, 248 000, Russian Federation, e-mail: mariam_rav@mail.ru). ORCID: 0000-0003-3249-4941

The paper was submitted 16.11.2021

Received after reworking 29.04.2022

Accepted for publication 06.06.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-18
УДК 377.5
Оригинальная научная статья

Моделирование процесса преадаптации студентов медицинского колледжа к неопределенности профессионального будущего

В. А. Чупина

*Российский государственный профессионально-педагогический университет
Екатеринбург, Российская Федерация
e-mail: style@tehno.com*

С. Р. Соколова

*Российский государственный профессионально-педагогический университет
Екатеринбург, Российская Федерация
e-mail: cvetacokol7@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* Мир профессий будущего в сфере медицины постоянно находится в трансформации, приобретая черты динамичности, непредсказуемости и неопределенности, поэтому преадаптация студентов медицинского колледжа к неопределенности профессионального будущего играет важную роль в профессиональной подготовке. Неопределенность профессионального будущего современной молодежи и радикальные преобразования социально-профессиональной среды требуют качественных изменений среднего профессионального образования, пересмотра его методологии, содержания и технологий подготовки медицинских кадров для постиндустриальной экономики. *Постановка задачи.* *Цели исследования* – разработка и теоретико-методологическое обоснование структурно-функциональной модели процесса преадаптации студентов медицинского колледжа к неопределенности профессионального будущего, внедрение которой в образовательный процесс учреждений среднего профессионального образования позволит достичь желаемого результата – готовности студентов-медиков к неопределенности своего профессионального будущего. *Методика и методология исследования.* Методологическую основу исследования составили системный, компетентностный, персонализированный, проектно-технологический, контекстный, процессный подходы и принципы мобильности, вариативности, интегративности, рефлексивности, направленности на профессиональное самоопределение. В качестве ведущего метода исследования использовался метод моделирования. *Результаты исследования.* Разработана структурно-функциональная модель процесса преадаптации студентов медицинского колледжа к неопределенности профессионального будущего, включающая четыре взаимосвязанных блока: целевой, методологический, процессуально-содержательный и результативно-оценочный. Модель позволяет сформировать опережающую готовность студентов-медиков к профессиональной деятельности в условиях высокой неопределенности, неустойчивости и изменчивости. Она обладает свойством динамичности и открытости для постоянного обновления. *Выводы.* Научная новизна заключается в следующем: определены сущность и структура основных понятий; обоснованы принципы и методы процесса преадаптации; разработана структурно-функциональная модель; обоснованы и описаны организационно-педагогические условия. Результаты научной работы также позволяют обозначить перспективы последующих исследований, которые состоят в практической реализации этой модели, включении процесса преадаптации в образовательную деятельность и выработке механизмов ее оценки с позиций достижения ожидаемых эффектов. Результаты могут быть применены педагогами в процессе профессионального образования.

Ключевые слова: структурно-функциональная модель, готовность к неопределенности профессионального будущего, преадаптация к будущей профессии

Для цитирования: Чупина В. А., Соколова С. Р. Моделирование процесса преадаптации студентов медицинского колледжа к неопределенности профессионального будущего // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №2. С. 351–359. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-18>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-18
Full Article

Modeling the process of pre-adaptation of medical college students to the uncertainty of the professional future

Chupina, V. A.

*Russian State Vocational Pedagogical University
Ekaterinburg, Russian Federation
e-mail: style@tehno.com*

Sokolova, S. R.

*Russian State Vocational Pedagogical University
Ekaterinburg, Russian Federation
e-mail: cvetacokol7@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* The world of professions of the future in the field of medicine is in transformation constantly, acquiring features of dynamism, unpredictability and uncertainty, that's why pre-adaptation of medical college students to the uncertainty of the professional future plays an important role in vocational training. Uncertainty of the professional future of today's youth and radical transformations of the socio-professional environment require qualitative changes in secondary vocational education, revision of its methodology, content and technologies for training medical personnel for the post-industrial economy. *Purpose setting.* The purpose of the study is to develop and theoretically and methodologically justify the structural and functional model of the process of pre-adaptation of medical college students to the uncertainty of their professional future, the introduction of which into the educational process of institutions of secondary vocational education will achieve the desired result – the readiness of medical students for the uncertainty of their professional future. *Methodology of the study.* The methodological basis of the study was systemic, competency-based, personalized, design and technological, contextual, and process approaches and the principles of mobility, variability, integrativity, reflexivity, focus on professional self-determination. The leading research method was the modeling method. *Results.* The simulation result is a structural-functional model of the process of pre-adaptation of medical college students to the uncertainty of their professional future, which includes four interrelated blocks: target, methodological, procedural-substantial and result-evaluative. The model allows forming the anticipatory readiness of medical students for professional activities in conditions of high uncertainty, instability and variability. It has the property of dynamism and openness for constant renewal. *Conclusion.* Scientific novelty is as follows: the essence and structure of the basic concepts are determined; justified the principles and methods of the process of pre-adaptation; a structural-functional model has been developed; substantiated and described organizational-pedagogical conditions. The results of the scientific work also allow us to outline the prospects for further research, which consist in the practical implementation of this model, the inclusion of the process of pre-adaptation in educational activities and the development of mechanisms for its evaluation from the standpoint of achieving the expected effects. The results can be applied by teachers in the process of professional education.

Keywords: structural-functional model, readiness for the uncertainty of the professional future, pre-adaptation to the future profession

Citation: Chupina, V. A., Sokolova, S. R. [Modeling the process of pre-adaptation of medical college students to the uncertainty of the professional future]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 2, pp. 351–359. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-18>

Введение. Ускоренное развитие индустрии здоровья становится ведущим трендом экономики XXI века. Неслучайно в Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации до 2035 г. приоритетным направлением является высокотехнологичное здравоохранение, а в современной медицине происходит технологический прорыв по направлениям цифровизации, робототехники, био- и нанотехнологиям, разработки искусственного интеллекта. Исходя из этого инновационная экономика и медицина высоких

технологий предъявляют высочайшие требования к медицинским работникам, которые должны обладать качественно новыми квалификационными характеристиками: мобильностью, владением метапрофессиональными компетенциями, способностью к решению комплексных профессиональных проблем и готовностью к инновационной деятельности.

Неудовлетворенность работодателей качеством профессиональной подготовки выпускников медицинских колледжей связана с их недо-

статочной сформированной готовностью к работе с современным оборудованием, профессиональным коммуникациям и самоорганизации в условиях новых вызовов. Работодатели все чаще стремятся привлечь специалистов, которые легко адаптируются и могут применить и трансформировать свои навыки и знания в новых условиях. При выборе медицинского персонала все более приоритетными становятся «гибкие навыки» – компетенции будущего, к числу которых можно отнести креативность, критическое мышление, коммуникативность, умение работать в команде, рефлексивность. Кроме этого, практика показывает, что с каждым годом все более явным становится разрыв между требованиями работодателей к выпускникам медицинских колледжей и компетенциями, которые обучающиеся приобретают в соответствии с образовательными стандартами. Современные образовательные программы среднего профессионального образования подготовки кадров со средним медицинским образованием должны соответствовать национальным приоритетным направлениям системы здравоохранения, учитывать новые глобальные тенденции и вызовы и быть ориентированными на формирование компетенций будущего. Анализ ФГОС СПО для специальности «Сестринское дело» показал отсутствие компетенций, направленных на преадаптацию к неопределенности будущей профессии.

Мир профессий, в котором исчезновение и трансформация профессий становятся обычным явлением, приобретает черты динамичности, непредсказуемости и неопределенности, поэтому преадаптация человека к неопределенности и изменчивости мира профессий играет все более важную роль в профессиональной подготовке. Ускорение преобразований социально-технологической реальности потребовало развития у субъектов учебной и профессиональной деятельности преадаптации, выражающейся в готовности к неопределенности профессионального будущего. Неопределенность профессионального будущего современной молодежи и радикальные преобразования социально-профессиональной среды требуют качественных изменений среднего профессионального образования, пересмотра его методологии, содержания и технологий подготовки медицинских кадров для постиндустриальной экономики.

По данным исследования BCG, 76% работников уверены, что им нужно готовиться к сложностям, которые могут возникнуть с работой в будущем, а 30% сотрудников считают, что они никак не могут подготовиться к надвигающимся

переменам¹. Это еще раз убеждает в необходимости развития преадаптивных способностей, ориентированных на активный творческий поиск, стремление к новизне, множественности выбора эффективных стратегий в ситуации неопределенности профессионального будущего для решения актуальных задач профессиональной подготовки.

Таким образом, проблема исследования является актуальной с точки зрения педагогической теории и практики, имеет важное общественное и государственное значение. Ее решение соответствует стратегическим ориентирам государственной политики, отраженным в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» (подпрограмма «Развитие среднего профессионального и дополнительного профессионального образования»), в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», «Стратегии развития среднего профобразования до 2030 года».

Постановка задачи. Теоретический анализ проблемы преадаптации студентов медицинского колледжа к неопределенности профессионального будущего потребовал рассмотрения степени ее разработанности в отечественных и зарубежных исследованиях.

Понятие преадаптации, рассмотренное в теориях эволюции и естественного отбора Ч. Дарвиным [1], Л. Кено [2], Г. Симпсоном [3], В. Бокком [4], Г. Оше [5], заключается в существенном изменении функции без изменения структуры, в эволюционной модификации, в опережающем разнообразии и является механизмом развития систем [6; 7]. Согласно определению Н. Иорданского, «преадаптациями называют такие свойства организмов, которые потенциально имеют приспособительную ценность для еще не осуществленных форм взаимодействий организма и среды» [8, с. 109]. Широко изучаемое в психологии, лингвистике, культурологии, в социальных науках, в частности в педагогике понятие преадаптации трактуется как опережающее приспособление человека к изменяющейся культурной и социально-профессиональной среде [9–11]. Так, в работе А.Г. Асмолова преадаптация, обладающая качествами гибкости, пластичности, мобильности, рассматривается как стратегия навигации развивающихся систем в условиях неопределенности, готовности к постоянным изменениям [12]. Поскольку преадаптация нацелена на новизну и непредсказуемость будущего, она может быть рассмотрена как ключевое понятие в исследова-

¹ Опрос 7 тыс. менеджеров и 11 тыс. производственных рабочих, проведенный компанией BCG Henderson Institute, 2018 год. IEEE Spectrum, 2013; College Board, 2017.

нии жизненных и профессиональных траекторий на ранних стадиях личностного и профессионального становления.

В исследованиях А. Г. Асмолова, А. С. Обухова рассматриваются вопросы, актуальные для организации междисциплинарных психолого-педагогических исследований, посвященных преадаптации [13; 14]. В работе А. С. Обухова в качестве ключевой обозначена проблема развития внутренней мотивации, настойчивости, саморегуляции у субъектов образовательного процесса в ситуации неопределенности и изменчивости мира [13]. А. Г. Асмолов обосновывает идею значимости развития способности к преадаптации при ценности вариативности образования [14]. «Преадаптация к неопределенности выступает как школа эволюции, к которой выпускники, решая неалгоритмизируемые задачи, готовятся к встрече со случайностями странного мира, наращивают зоркость преадаптации как «функционального органа шестого чувства» [15, с. 101].

В процессе профессиональной подготовки преадаптация обеспечивается приобретением нескольких видов профессиональных квалификаций, позволяющих выполнять не только родственные, но и далекие друг от друга виды деятельности. На смену понятию «профессия», предполагающему системную определенность трудового процесса и результата, приходит концепт «трансфессия», базирующийся на признании профессиональной многомерности личности [16]. Исследованию возможностей транспрофессионализма как фактора преадаптации личности к неопределенному профессиональному будущему посвящены работы Э. Ф. Зеера, Э. Э. Сыманюк, Е. В. Лебедевой [17].

Одной из важных функций анализа профессионального будущего является прогнозирование, суть которого состоит в «опережающем отражении действительности, которое существует в различных формах: предвосхищении, предчувствии, предугадывании, предсказании, предвидении» [18, с. 10]. Поскольку преадаптация – это бесконечное количество возможностей взаимодействия с неопределенным будущим и непредсказуемыми ситуациями, возникает необходимость проектирования таких возможностей для реализации процесса развития преадаптации студентов к неопределенности профессионального будущего.

Целью представленного исследования является разработка и теоретико-методологическое обоснование структурно-функциональной модели процесса преадаптации студентов медицинского колледжа к неопределенности профессионального будущего, внедрение которой в практику средних профессиональных образовательных организаций медицинского профиля обеспечит

возможность их выпускникам максимально полно реализовать свой потенциал в новых реалиях за счет сформированных метапрофессиональных качеств и позволит достичь желаемого результата: преадаптации к будущей профессии.

Методика и методология исследования. Для уточнения основных понятий исследования проведен сравнительный анализ существующих психолого-педагогических российских и зарубежных исследований по проблеме преадаптации студентов медицинского колледжа к неопределенности профессионального будущего; уточнено содержание понятия «преадаптация студентов-медиков к неопределенности профессионального будущего» как процесса избыточного взаимодействия студентов-медиков СПО с неопределенным профессиональным будущим медицинской направленности, ведущего к преобразованию личностных характеристик, формированию опережающей готовности к изменениям социально-профессиональной медицинской среды, необходимым для успешного выполнения высококвалифицированной медицинской деятельности.

Результаты. Структурно-функциональная модель процесса преадаптации студентов медицинского колледжа к неопределенности профессионального будущего рассматривается как сложная целостная система, которая представлена совокупностью взаимосвязанных блоков: целевого, методологического, процессуально-содержательного и результативно-оценочного.

Целевой блок модели ориентирует на достижение цели – преадаптации студентов медицинского колледжа к неопределенности профессионального будущего с учетом требований заинтересованных сторон: государства, работодателя и обучающегося. Содержание целевого блока обуславливается процессами модернизации российского образования, требованиями профессионального и образовательного стандартов к уровню готовности будущих медицинских работников среднего звена к профессиональной деятельности в условиях неопределенности, требованиями работодателей и рынка труда к медперсоналу, владеющему метапрофессиональными компетенциями будущего. Требования со стороны самой личности к будущему специалисту медицинской сферы заключаются в непрерывном профессиональном и личностном саморазвитии, повышающем конкурентоспособность личности и выпускника СПО на рынке труда в условиях неопределенности.

Поставленная цель реализуется путем решения следующих задач: формирование мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностно-практического, креативного, оценочно-рефлексивного компонентов готовности студентов-медиков к неопределенности профессионального будущего.

Методологический блок включает подходы: компетентностный (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Г.Н. Сериков, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов), системный (И.В. Блауберг, Н.И. Бондаренко, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин), персонализированный (В.А. Петровский, Э.Ф. Зеер), проектно-технологический (В.С. Безрукова, Г.Л. Ильин, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, И.И. Логинов, М.И. Махмутов, Г.В. Мухаметзянова, А.М. Новиков, Д.А. Новиков, К.Н. Поливанова, В.В. Сериков, Е.С. Полат), контекстный (А.А. Вербицкий), процессный (Т.И. Банникова, И.Ф. Медведев, В.А. Федоров).

В ряду связанных с названными подходами принципов целостности, структурности, иерархичности, мобильности, непрерывности и преемственности, активности и познавательной самостоятельности, субъектности, индивидуализации, взаимосвязи процессов, ориентации на результат процесса преадаптации студентов медицинского колледжа к неопределенности профессионального будущего следует выделить особо важные для проектирования модели: мобильности, вариативности, интегративности, рефлексивности, направленности на профессиональное самоопределение.

Принцип мобильности направлен на формирование метапрофессиональных компетенций будущего, которые являются одним из показателей формирования опережающей готовности студентов-медиков организаций СПО к будущей профессиональной деятельности в условиях неопределенности; приобретение и накопление личностью опыта реализации и изменения собственной образовательной и будущей профессиональной деятельности с учетом постоянно изменяющейся социально-профессиональной медицинской среды.

Принцип вариативности расширяет возможности компетентного выбора студентами-медиками стратегии личностного и профессионального развития в условиях неопределенности будущего профиля медицины, а вариативность содержания образования определяет индивидуальные образовательные траектории.

Принцип интегративности предполагает сочетание комплексных и частных дидактических единиц на основе их иерархии, связанность учебных элементов, учитывающих междисциплинарные связи в едином многоуровневом образовательном пространстве медицинского колледжа.

Принцип рефлексивности направлен на достижение максимального осознания студентом медицинского колледжа себя как субъекта будущей профессиональной деятельности в условиях неопределенности и предполагает умение анализировать результаты собственной деятельности, критически оценивать ее и вырабатывать новые

правила и нормы своей будущей профессиональной деятельности в сфере медицины.

Принцип направленности на профессиональное самоопределение предполагает ориентацию содержания профессионального образования на мотивацию к самореализации своего личностного потенциала в профессиональной деятельности будущего, а также формирование метапрофессиональных качеств, к числу которых можно отнести креативность, критическое мышление, коммуникативность, умение работать в команде, рефлексивность, толерантность, социально-профессиональную мобильность будущего специалиста.

Процессуально-содержательный блок основан на синтезе методов, средств, форм, интерактивных технологий организации учебного процесса и организационно-педагогических условий процесса преадаптации, результатом которого является формирование готовности студентов медицинского колледжа к неопределенности профессионального будущего.

Ориентация на преадаптацию к неопределенности профессионального будущего влечет за собой необходимость поиска новых форм и технологий профессионального образования, учитывающих индивидуальные особенности обучающихся, актуализирующих их стремление к осознанному, инициативному целеполаганию и самоосуществлению в вариативном образовательно-профессиональном пространстве.

Процессуально-содержательный блок включает методы интерактивного обучения: освоение опыта решения практико-ориентированных кейсов, использования компьютерных симуляторов, тренажеров, компьютерного моделирования, а также продуктивные методы – освоение опыта исследовательской работы по выбранной теме, реализации последовательно-усложняющихся учебно-профессиональных проектов, участия и межличностного взаимодействия при решении нестандартных медицинских ситуаций. Этот блок включает следующие формы учебно-воспитательного процесса: индивидуальные консультации, внеаудиторная самостоятельная работа, олимпиады, конкурсы профмастерства WorldSkills и групповые формы (практико-ориентированные семинары, практические занятия, учебные, производственные и преддипломные практики, научно-практические конференции, учебно-профессиональные проекты).

Одной из эффективных технологий преадаптации к неопределенности профессионального будущего является система «форсайт», направленная на прогнозирование и разработку проектов реализации предполагаемых изменений в будущем. Форсайт подразумевает не только прогнозирование, но и согласование решений по поводу пред-

стоящих активных действий в выбранной профессиональной сфере: «...форсайт тем и отличается от прогноза, что он предполагает выстраивание коммуникаций и сетей, экспертной среды, позволяющей сценарно воплотить сконструированный образ будущего» [19, с. 26]. Основная черта форсайта – признание неопределенности и вариативности деятельности. Эта технология ориентирована на формирование готовности к изменениям – преадаптации к неопределенному профессиональному будущему [12]. Использование форсайта в образовательном процессе медицинского колледжа позволяет предусмотреть необходимые преобразования в будущей профессиональной области, обеспечивает развитие преадаптивных способностей и формирование готовности к неопределенности профессионального будущего и, как следствие, преадаптации к будущей профессии медицинского работника.

В качестве базовых методов используются формально-логические (анализ, синтез, индукция, дедукция, аналогия, сравнение, гипотеза, доказательство, обобщение) и специфические (метод экспертных групп, методы сценирования, картирования, SWOT-анализ, мозговой штурм, метод Дельфи, системный анализ и др.), форсайт.

В процессуально-содержательном блоке представлены организационно-педагогические условия формирования готовности будущих медицинских работников к неопределенности профессионального будущего:

- развитие soft skills студентов-медиков (умение работать в команде, умение осуществлять продуктивную и эффективную коммуникацию, критическое мышление, креативность), что подготовит их к адекватному восприятию и реализации социально-профессиональных инноваций будущего в условиях неопределенности;

- использование форсайта, что позволит предусмотреть необходимые преобразования в профессиональной области, обеспечить развитие преадаптивных способностей и формирование готовности к неопределенности профессионального будущего;

- организация педагогического сопровождения индивидуальной профессионально-образовательной траектории будущего специалиста-медика в непрерывном процессе профориентационной деятельности в образовательном пространстве «школа – СПО – ВПО», включая первичный опыт профессиональной деятельности, что будет способствовать раскрытию потенциала личности, направленности будущей деятельности и успешной преадаптации к будущей профессии;

- разработка и внедрение практико-ориентированной модульной междисциплинарной образовательной программы «Медицина будущего»,

что позволит на основе полученных знаний и навыков последовательно решать задачи формирования мотивации к освоению первичного опыта профессиональной деятельности будущих медиков, развития готовности к изменениям и неопределенности социально-профессиональной среды.

Результативно-оценочный блок предполагает проведение промежуточных и контрольных аналитических процедур и исследований результативности проводимых мероприятий в ходе взаимодействия субъектов образовательного процесса, а также включает описание методов, критериев и уровней сформированности готовности студентов-медиков к неопределенности профессионального будущего. Результативно-оценочный блок включает критерии сформированности готовности студентов-медиков к неопределенности профессионального будущего: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический, креативный, рефлексивный, проявляющиеся на высоком, среднем, низком уровнях:

- *мотивационно-ценностный* критерий готовности определяет осознанность выбора, ценностное отношение к неопределенности профессионального будущего в сфере медицины, ценностное отношение к решению конкретных профессиональных задач, связанных с изменчивостью и отсутствием достаточного количества информации, постоянное стремление к профессиональному саморазвитию и самоактуализации, мобильность, гибкость, ценность командной работы с врачом, ценностное отношение к моральной автономии личности пациента, позитивная установка к изменениям, направленность на творческую активность, толерантность к неопределенности, гуманность, милосердие, тактичность в общении с пациентом;

- *когнитивный* критерий готовности определяет сформированность профессионального опыта и знаний в области медицины, применение подходов, основанных на достоверных фактических данных научной медицины и практики исследования в соответствии с новейшими руководствами на доказательной основе, законодательством и стратегиями критической оценки имеющихся медицинских доказательств;

- *деятельностно-практический* критерий готовности определяет применение опыта решения практико-ориентированных кейсов, опыта использования компьютерных симуляторов, тренажеров, опыта исследовательской работы в области медицины; применение опыта участия и межличностного взаимодействия при решении нестандартных медицинских ситуаций; первичного опыта профессиональной деятельности будущего медперсонала; опыта решения конкретных профессиональных задач в ситуации неопределенности;

– *креативный* критерий готовности определяет критическое мышление, креативность, способность работать в команде медиков, умение осуществлять продуктивную и эффективную коммуникацию, способность к адекватному восприятию и реализации социально-профессиональных инноваций будущего в условиях неопределенности;

– *рефлексивный* критерий готовности определяет выявление проблем, умение анализировать ситуацию межличностного взаимодействия при решении нестандартных медицинских ситуаций; предполагает прогнозирование и адекватную оценку своих действий, оценивание своих возможностей и аргументирование своего выбора, а также оценивание своей готовности к профессиональной деятельности медицинского работника в условиях неопределенности и непредсказуемости профессионального будущего.

Таким образом, разработанная структурно-функциональная модель процесса преадаптации студентов медицинского колледжа к неопределенности профессионального будущего предстает в виде целостной, динамической системы, отражающей его цель, содержание, компоненты, результат. Модель позволяет сформировать опережающую готовность студентов-медиков к профессиональной деятельности в условиях высокой неопределенности, неустойчивости и изменчивости. Она обладает свойством динамичности и открытости для постоянного обновления.

Выводы. Теоретическая значимость исследования заключается в расширении теоретических

представлений о процессе преадаптации студентов медицинского колледжа к неопределенности профессионального будущего:

– определены сущность и структура понятия «опережающая готовность студентов-медиков к неопределенности профессионального будущего»;

– обоснованы принципы и методы процесса преадаптации студентов медицинского колледжа к неопределенности профессионального будущего;

– разработана структурно-функциональная модель процесса преадаптации студентов медицинского колледжа к неопределенности профессионального будущего;

– обоснованы и описаны педагогические условия, обеспечивающие процесс преадаптации студентов медицинского колледжа к неопределенности профессионального будущего;

Результаты научной работы также позволяют обозначить перспективы последующих исследований, которые состоят в практической реализации разработанной модели, включение процесса преадаптации в образовательную деятельность и выработка механизмов ее оценки с позиций достижения ожидаемых эффектов.

Результаты исследования расширяют теоретические представления о процессе подготовки студентов медицинского колледжа к неопределенности профессионального будущего и могут служить основой для дальнейших исследований в области профессионального медицинского образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дарвин Ч. Происхождение видов. Москва: АСТ, 2019. 672 с.
2. Кено Л. Теория предварительной приспособленности // *Lethaea Rossica*. Российский палеоботанический журнал. 2013. Т. 8. С. 29–34.
3. Симпсон Д. Г. Темпы и формы эволюции: пер. с англ. Москва: Иностр. лит., 1948. 358 с.
4. Bock W. J. Preadaptation and multiple evolutionary pathways // *Evolution, International Journal of Organic Evolution*. 1959. Vol. 13, №2. P. 194–211.
5. Osche G., The Preadaptation phenomenon and its significance for evolution // *Zoological Scoreboard*. 1962. Vol. 169, №1–2. P. 14–49.
6. Ridley M. *Evolution*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2004. 778 p.
7. Гидлевский А. В., Максименко Л. А. Опережающее разнообразие как механизм развития систем // *Динамика систем, механизмов и машин*. 2014. №6. С. 79–82.
8. Иорданский Н. Н. *Эволюция жизни*. Москва: Академия, 2001. 425 с.
9. Ardila A. The Evolutionary concept of «preadaptation» applied to cognitive neurosciences // *Frontiers in Neuroscience*. 2016. Vol. 10. Art. 103. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnins.2016.00103>.
10. Ardila A. A proposed neurological interpretation of language evolution // *Behavioral Neurology*. 2015. Vol. 16. DOI: <https://doi.org/10.1155/2015/872487>.
11. Rozin P. Evolution and Adaption in the Understanding of Behavior, Culture, and Mind // *American Behavioral Scientist*. 2000. Vol. 43, iss. 6. P. 970–986. DOI: <https://doi.org/10.1177/0002764200043006006>.
12. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // *Вопросы психологии*. 2017. №4. С. 3–36.
13. Обухов А. С. Современные исследования проблемы мотивации и саморегуляции человека в ситуации неопределенности и изменчивости // *Исследователь / Researcher*. 2019. №1/2. С. 10–21.

14. Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования: электронный журнал. 2015. №8. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.03.2022).
15. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции. Москва: Акрополь, 2018. 212 с.
16. Ялалов Ф. Г. Профессиональная многомерность. Казань: Центр инновационных технологий, 2013. 180 с.
17. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э., Лебедева Е. В. Транспрофессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему // Сибирский психологический журнал. 2021. № 79. С. 89–107. DOI: 10.17223/17267080/79/6.
18. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. Санкт-Петербург: Речь, 2003. С. 303–352.
19. Смирнов С. А. Форсайт: от прогноза к социальной инженерии // Вестник НГУЭУ. 2014. №3. С. 10–30.

REFERENCES

1. Darwin Ch. *On the origin of species*. Moscow, AST, 2019, 672 p. (In Russ.)
2. Keno L. Pre-fitness theory. *Lethaea Rossica. Russian paleobotanical journal*, 2013, no. 8. pp. 29–34. (In Russ.)
3. Simpson D. G. *Rates and forms of evolution*. Moscow, Foreign Lit., 1948, 358p. (In Russ.)
4. Bock W. J. Preadaptation and multiple evolutionary pathways. *Evolution, International Journal of Organic Evolution*, 1959, vol. 13, no. 2, pp. 194–211.
5. Osche G. The Preadaptation phenomenon and its significance for evolution. *Zoological Scoreboard*, 1962, vol. 169, no. 1/2, pp. 14–49.
6. Ridley M. *Evolution*. Hoboken, Wiley-Blackwell, 2004, 778 p.
7. Gidlevsky A. V., Maksimenko L. A. An advancing variety as the mechanism of development of systems. *Dynamics of systems, mechanisms and machines*, 2014, no. 6, pp. 79–82. (In Russ.)
8. Iordansky N. N. *Evolution of life*. Moscow, Academiya, 2001, 425 p. (In Russ.)
9. Ardila A. The Evolutionary concept of «preadaptation» applied to cognitive neurosciences. *Frontiers in Neuroscience*, 2016. vol. 10, art. 103, pp. 1–3. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnins.2016.00103>.
10. Ardila A. A proposed neurological interpretation of language evolution. *Behavioral Neurology*, 2015. vol. 2015, art. 872487, pp. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1155/2015/872487>.
11. Rozin P. Evolution and adaption in the understanding of behavior, culture, and mind. *American Behavioral Scientist*, 2000. vol. 43, no. 6, pp. 970–986. DOI: 10.1177/0002764200043006006.
12. Asmolov A. G., Shekhter E. D., Chernorizov A. M. Pre-adaptation to uncertainty as a navigation strategy for developing systems: routes of evolution. *Questions of psychology*, 2017, no. 4, pp. 3–36. (In Russ.)
13. Obukhov A. S. Modern studies of the problem of person motivation and self-regulation in a situation of uncertainty and variability of the world. *Researcher*, 2019, no. 1/2, pp. 10–21. (In Russ.)
14. Asmolov A. G. Psychology of modernity: the challenges of uncertainty, complexity and diversity. *Psychological studies*, 2015, no. 8. URL: <http://psystudy.ru> (accessed 12.03.2022). (In Russ.)
15. Asmolov A. G., Shekhter E. D., Chernorizov A. M. *Pre-adaptation to the uncertainty: unpredictable paths of evolution*. Moscow, Akropol, 2018, 212 p. (In Russ.)
16. Yalalov F. G. *Professional multidimensionality*. Kazan, Center for Innovative Technologies, 2013, 180 p. (In Russ.)
17. Zeer E. F., Symanyuk E. E., Lebedeva E. V. Transprofessionalism as a predictor for the preadaptation of an agent to the professional future. *Siberian psychological journal*, 2021, no. 79, pp. 89–107. (In Russ.). DOI: 10.17223/17267080/79/6.
18. Regush L. A. *Psychology of forecasting: advances in understanding the future*. Saint Petersburg, Rech', 2003, 352. (In Russ.)
19. Smirnov S. A. Foresight: from prediction to social engineering. *Vestnik NGUEU*, 2014, no. 3, pp. 10–30. (In Russ.)

Информация об авторах

Чупина Валентина Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры методологии профессионально-педагогического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Российская Федерация, 620 143, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11 e-mail: style@tehnо.com).

Соколова Светлана Рудольфовна – аспирант, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Российская Федерация, 620 143, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11 e-mail: cvetacokol7@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 11.05.2022

После доработки 12.05.2022

Принята к публикации 16.06.2022

Information about the authors

Valentina A. Chupina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Methodology of Professional Pedagogical Education, Russian State Vocational Pedagogical University (11 Mashinostroiteley Str., Ekaterinburg, 620 143, Russian Federation, e-mail: style@tehnо.com).

Svetlana R. Sokolova – Graduate Student, Russian State Vocational Pedagogical University (11 Mashinostroiteley Str., Ekaterinburg, 620 143, Russian Federation, e-mail: cvetacokol7@mail.ru).

The paper was submitted 11.05.2022

Received after reworking 12.05.2022

Accepted for publication 16.06.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-19

УДК 316.647.5:37.035

Оригинальная научная статья

Знания о людях с ограниченными возможностями здоровья как важный фактор воспитания толерантности (на примере обучающихся из вузов г. Киров)

О. А. Казакова

Вятский государственный агротехнологический университет

Киров, Россия

e-mail: lyolya_kazakova@mail.ru

Е. В. Стасюк

Вятский государственный агротехнологический университет

Киров, Россия

e-mail: ip@vgsha.info

Аннотация. *Введение.* Гуманное устройство общества предполагает равенство всех людей независимо от особенностей их индивидуального развития и толерантное к ним отношение. *Постановка задачи.* Цели исследований – выявить уровень знаний о людях с особыми возможностями здоровья у обучающихся разных национальностей старших курсов вузов г. Кирова и создать на этой основе рекомендации по воспитанию у студенческой молодежи толерантного отношения к лицам с ОВЗ. *Методика и методология исследования.* Для достижения целей исследования на первом этапе изучена психолого-педагогическая и социологическая литература по обозначенной проблеме. На втором этапе проведено исследование посредством анонимного анкетирования обучающихся старших курсов Вятского ГАТУ и Кировского ГМУ для изучения их представления о людях с ограниченными возможностями здоровья. *Результаты.* На основе анализа и статистической обработки данных выявлены знания и представления о людях этой категории, их проблемах, индивидуальных чертах, роли СМИ и государства в освещении этих проблем, законодательной защите прав инвалидов. *Выводы.* В результате исследований выделены различия и сходство в знаниях молодежи разных вузов г. Кирова о лицах с ОВЗ; определена важность создания в вузах новых условий для формирования толерантного отношения к людям с разными физическими и психическими возможностями; предложены конкретные воспитательно-образовательные мероприятия.

Ключевые слова: лица с ограниченными возможностями здоровья, представления об инвалидности, формирование общественного мнения, толерантность, воспитательная среда, индивидуальные особенности инвалидов

Авторы выражают благодарность за помощь в сборе статистических данных кандидату медицинских наук, ассистенту Центра аккредитации и симуляционного обучения ФГБОУ ВО «Кировский ГМУ Минздрава России» Т. Н. Стазаевой»

Для цитирования: Казакова О. А., Стасюк Е. В. Знания о людях с ограниченными возможностями здоровья как важный фактор воспитания толерантности (на примере обучающихся из вузов г. Киров) // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №2. С. 360–369. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-19>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-19
Full Article

Knowledge about persons with disabilities as an important factor in promoting of tolerance (on the example of students from universities in Kirov)

Kazakova, O. A.

*Vyatka State Agrotechnological University
Kirov, Russian Federation
e-mail: lyolya_kazakova@mail.ru*

Stasyuk, E. V.

*Vyatka State Agrotechnological University
Kirov, Russian Federation
e-mail: ip@vgsha.info*

Abstract. *Introduction.* The humane structure of society involves the equality of all people, notwithstanding the characteristics of their individual development, and the tolerant attitude to them. *Purpose setting.* The purpose of the research is to identify the level of knowledge about people with special health opportunities among senior students of different nationalities who study in higher educational institutions in the city of Kirov and to work out on this basis recommendations for educating young people to be tolerant towards people with disabilities. *Methodology of the study.* To achieve the research goal at the first stage, the authors have studied psychological, pedagogical and sociological literature on this problem. At the second stage, the authors have conducted the study through anonymous questionnaire survey of senior students of Vyatka State Agrotechnological University and Kirov State Medical University in order to study their views about people with disabilities. *Results.* Based on the analysis and statistical processing of data, the knowledge and ideas about people of this category, their problems, individual features, the role of the media and the state in the coverage of these problems, the legislative protection of the rights of disabled people have been revealed. *Conclusion.* As a result of the study, the authors have noted the differences and similarities in the knowledge of students of different universities in Kirov about people with disabilities, and have highlighted the importance of creating new conditions in universities for forming the tolerant attitude towards people with different physical and mental abilities; specific pedagogical and educational measures have been proposed.

Keywords: persons with disabilities, ideas about disability, the formation of public opinion, tolerance, educational environment, individual characteristics of disabled people

Citation: Kazakova, O. A., Stasyuk, E. V. [Knowledges about persons with disabilities as an important factor in promoting of tolerance (on the example of students from universities in Kirov)]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 2, pp. 360–369. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-19>

Введение. Одним из главных признаков действительно гуманного устройства и функционирования общества является признание равенства всех людей, несмотря на их отличие друг от друга; уважение уникальности каждой личности независимо от особенностей и уровня ее развития [1]. Но в быденном сознании сохраняется тенденция деления людей на «плохих» и «хороших», «нормальных» и «ненормальных». Значительная часть российского общества убеждена, что быть «ненормальным» – значит быть неравным по сравнению с «нормальным», что эта проблема касается в основном самого человека-инвалида и его семьи [2; 3].

Однако, по данным ВОЗ за 2020 г., 15% населения в мире (каждый 7-й житель планеты) имеют разные формы инвалидности вследствие врожденных особенностей, заболеваний, травм и т.п., и их количество ежегодно растет. Россия не является исключением: Федеральная служ-

ба государственной статистики называет цифру в 12 млн инвалидов на 2020 г. [4; 5].

Генеральной Ассамблеей ООН в декабре 2006 г. принята резолюция о правах инвалидов, которая в том числе накладывала на любое государство и общество в целом серьезные обязательства по обеспечению равных прав инвалидов в разных сферах социальной жизни: здравоохранении, социальной защите, образовании, труде, приобщении к культурным ценностям и т.д. [2; 6]. Россия поддержала этот документ и ратифицировала его в 2012 г., внося изменения в 25 законов, регулирующих оказание инвалидам услуг в сферах культуры, здравоохранения, транспорта, информации, образования, жилищно-коммунального хозяйства и т.д.

Постановка задачи. Необходимость изменения качества жизни, социального статуса людей с ограниченными возможностями здоровья, отношения к ним общества приводит к необходимо-

сти проведения эффективных мероприятий, направленных на создание благоприятных условий для их социальной адаптации и интеграции [6; 7]. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. нацеливает систему российского образования на обеспечение доступа людей с ОВЗ к получению общего, профессионального и дополнительного образования [8; 9]. Успех осуществления инклюзивного образования зависит от готовности общества в целом и каждого образовательного учреждения в частности к пониманию и активному взаимодействию для конструктивного решения этой проблемы. Такая готовность включает в себя не только материальную, бытовую, финансовую, правовую подготовку образовательной среды, но и сформированное толерантное отношение к людям с особыми возможностями.

Социально-психологические проблемы интеграции в общество людей с ограниченными возможностями здоровья рассматривали многие зарубежные и отечественные ученые: Е. А. Аверина, А. Адлер, Л. И. Аксёнова, М. Вебер, Л. С. Выготский, И. П. Волкова, Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, П. В. Романов, Е. С. Фоминых, Л. П. Храпылина, А. А. Яковлева, Е. Р. Яровская-Смирнова и др. (см., напр.: [1; 10]). Главная идея, которая объединяет разные подходы к этой проблеме, – это убеждение в том, что лица с ограничениями в физической и психической сферах должны иметь равные права и возможности с условно здоровыми людьми для максимального удовлетворения своих потребностей и интересов, для активного участия в социальной жизни [1].

Необходимость качественного изменения социального статуса лиц с ОВЗ приводит к понижению актуальности воспитания толерантного к ним отношения в конкретных образовательных учреждениях. В связи с этим представляется интересным выявить знания и отношение к людям с особыми возможностями здоровья у обучающихся вузов г. Кирова.

На базе Кировского медицинского университета и Вятского государственного агротехнологического университета проведено исследование посредством анонимного анкетирования обучающихся старших курсов. Актуальность выбора респондентами старшекурсников связана с тем, что молодые люди после завершения обучения начнут активную профессиональную деятельность и будут взаимодействовать с разными категориями граждан. Анкета включала в себя три блока: 1-й – общие сведения о респондентах, 2-й – вопросы на выявление знаний о людях с ОВЗ, 3-й – вопросы, связанные с отношением к лицам с ОВЗ. В настоящей статье представлен помимо общих сведений анализ вопросов и ответов 2-го блока анкеты.

В исследовании приняли участие 82 обучающегося 3-го и 4-го курсов двух факультетов Вятского ГАТУ – биологического и ветеринарной медицины, а также 106 обучающихся 6-го курса лечебного факультета Кировского ГМУ. Кроме того, в число респондентов были включены студенты-иностранцы из стран ближнего и дальнего зарубежья (31 человек), получающие образование в агротехнологическом университете. Общие сведения о респондентах представлены в таблице 1.

Таблица 1. Общие сведения о респондентах
Table 1. General information about respondents

Вуз	Количество респондентов, чел.	Место проживания обучающихся, %	
		город, районный центр	село, деревня
Кировский ГМУ	106	61	39
Вятский ГАТУ	113 (в том числе 31 иностранные студенты)	58,5 (33,3)	41,5 (66,6)

Таблица 2. Состав семьи респондентов
Table 2. Respondents' families members

Вуз	Состав семьи, %					Наличие родственников – инвалидов, друзей, %
	полная	не полная	один ребенок	много-детная	детский дом	
Кировский ГМУ	84,0	15,0	–	–	1,0	62,0
Вятский ГАТУ, российские обучающиеся	49,8	15,7	12,8	21,7	–	37,1
Вятский ГАТУ, иностранные обучающиеся	61,0	1,0	3,0	35,0	–	35,5

Из общих данных обращает на себя внимание тот факт, что у значительного количества наших респондентов есть родственники, знакомые, друзья с инвалидностью, какими-либо отклонениями. В семьях иностранных обучающихся процент родственников с инвалидностью также оказался достаточно высоким – 35,5% (табл. 2).

Методика и методология исследования.

Цель исследования – изучить представления обучающихся старших курсов о людях с ограниченными возможностями здоровья. Эту цель конкретизировали в следующих задачах.

1. Выявить и сравнить представления обучающихся двух вузов г. Кирова о лицах с ОВЗ.

2. Определить источники формирования этих знаний.

3. Дать рекомендации по созданию условий для воспитания толерантного отношения к людям с особыми возможностями в образовательном пространстве вуза.

Предварительно была выдвинута гипотеза: обучающиеся старших курсов имеют адекватные представления о людях с ограниченными возможностями здоровья на основе сформированных в процессе обучения знаний и личного опыта.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использованы следующие методы: изучение и анализ психолого-педагогической, социологической литературы по обозначенной проблеме, анонимное анкетирование, индивидуальные беседы, статистическая обработка данных.

В первую очередь необходимо отметить, что представления о людях с ОВЗ можно условно представить в виде двух основных точек зрения (моделей инвалидности): медицинской и биопсихосоциальной [10].

Медицинский подход в рассуждениях об инвалидности предполагает интерес к человеческо-

му организму, имеющему патологию из-за травмы, болезни и т.д. и, как следствие, ограничения в жизнедеятельности. Значит, чтобы приблизиться к принятому в обществе понятию «нормальность», человек должен измениться сам, восстанавливая свое здоровье. Такая позиция наиболее распространена до сих пор и создает почву для предубеждений, предвзятого отношения к людям с другими возможностями. Преодоление внутренней разобщенности в обществе требует понимания причин возникновения феномена социального исключения [11].

Биопсихосоциальная модель представлений об инвалидности предлагает отказаться от термина «инвалидность», не разделять общество на «здоровых» и «больных», рассматривать людей с ОВЗ как полноценных и равноправных субъектов социума и создать доступную для них физическую и социальную среду. Конечно, такая точка зрения является предпочтительней.

Результаты. При ответе на вопрос «Кого вы считаете инвалидом?» мнения респондентов обоих вузов распределились примерно одинаково между тремя основными позициями: во-первых, что это люди неполноценные, с отклонениями; во-вторых, это лица с особыми физическими и психическими возможностями; в-третьих, те, кому требуется помощь. Конечно, в силу своей профессиональной направленности и прохождения учебных практик в различных лечебных учреждениях обучающиеся медицинского университета показали чуть больший процент выборов, связанных с подчеркиванием различий людей с другими, чем у обычных граждан, особенностями. К сожалению, только 8% респондентов медицинского вуза полагают, что это обычные люди, такие же, как они сами (рис. 1).

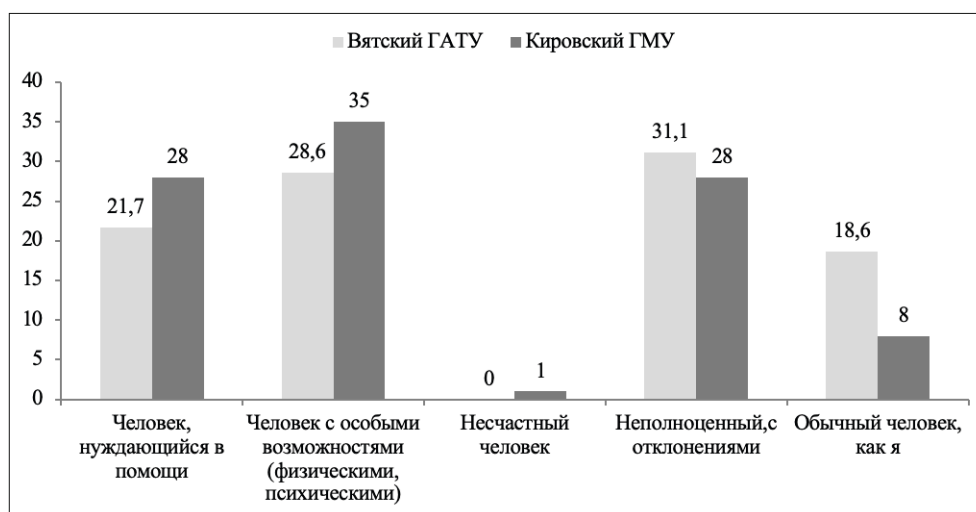


Рис. 1. Кого вы считаете инвалидом? (ответы российских обучающихся)

Fig. 1. Who do you think is disabled? (answers of Russian students)

Ответы иностранных обучающихся совпали с мнением российских студентов, то есть серьез-

ного расхождения в отношении к людям с особыми возможностями нет (рис. 2).

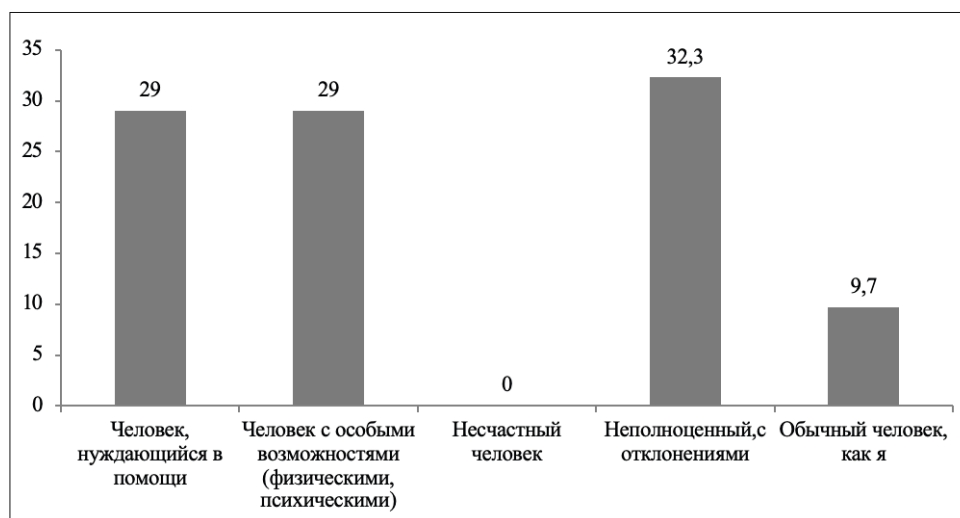


Рис. 2. Кого вы считаете инвалидом? (мнение иностранных обучающихся)

Fig. 2. Who do you think is disabled? (opinion of foreign students)

Данные подтвердили, что в сознании людей, в том числе в российском обществе, преобладает восприятие человека с ограниченными возможностями как отдельного, «нездорового» (медицинская модель). Ориентация на недостатки, дефекты развития видна и по выборам отрицательных черт в характеристике личности инвалидов: замкнутость (63,2% – студенты-медики, 61,4% – студенты-аграрии), жалость к себе (48,1% – студенты-медики, 24,2% – студенты-аграрии),

недоверие (37,7% – студенты-медики, 37,1% – студенты-аграрии), безынициативность (20,8% – студенты-медики, 13,0% – студенты-аграрии), зависть (19,8% – студенты-медики, 13,0% – студенты-аграрии). Иностранные обучающиеся в чертах характера инвалидов видят в первую очередь жалость к самому себе (48,4% выборов), замкнутость (38,7% выборов), недоверчивость и отсутствие личной инициативы (19,4% выборов) (рис. 3).

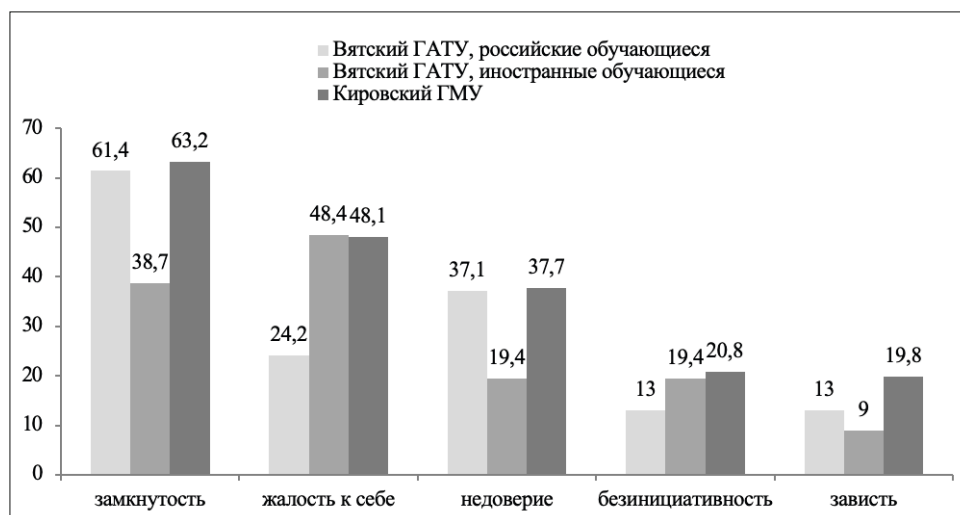


Рис. 3. Какие отрицательные черты присущи инвалидам? (мнение иностранных обучающихся)

Fig. 3. What are the negative traits of people with disabilities? (opinion of foreign students)

Такие представления, бесспорно, создают барьеры в установлении и развитии контактов между условно здоровыми людьми и лицами

с ОВЗ как в обыденной жизни, так и в сфере учебных и профессиональных контактов.

Конечно, в личности человека с другими возможностями обучающиеся независимо от национальной и гражданской принадлежности отметили и положительные особенности: терпение (69,8% – студенты-медики, 52,8% – студенты агротехнологического университета, 58,1% – иностранные обучающиеся), настойчивость и упорство (58,5% – студенты медицинского университета, 49,8% – студенты агротехнологического вуза, 22,6% – студенты-иностранцы),

доброжелательность (19,8% – студенты медицинского вуза, 41,4% – студенты-аграрии, 35,5% – иностранные студенты), работоспособность (10,4% – студенты-медики, 5,7% – студенты агротехнологического университета, студенты-иностранцы) и т.д. Только 5% респондентов наших вузов выразили адекватное мнение, что положительные и отрицательные черты зависят от самого человека и многих конкретных обстоятельств его жизни (рис. 4).

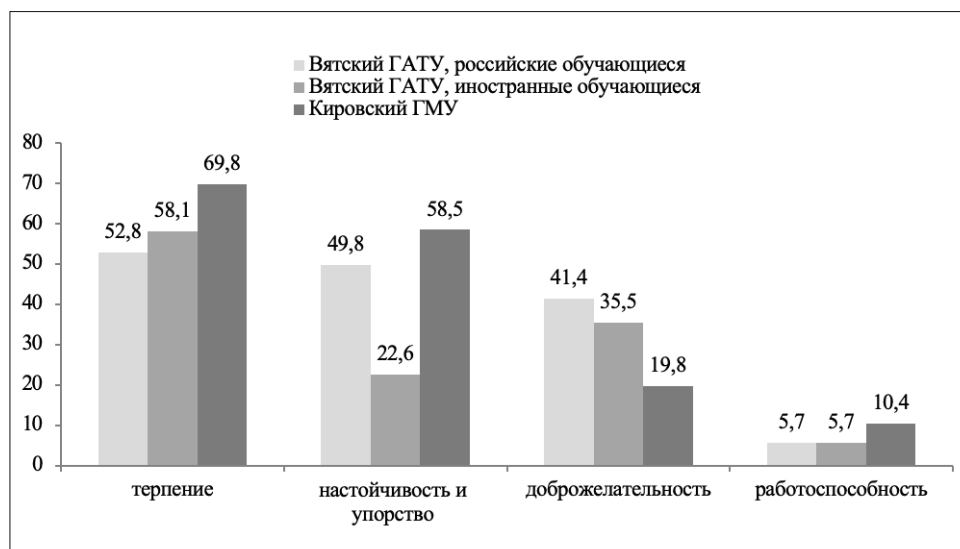


Рис. 4. Какие положительные черты присущи инвалидам?
(мнение иностранных обучающихся)

Fig. 4. What are the positive traits of people with disabilities?
(opinion of foreign students)

Один из вопросов анкеты был направлен на выяснение знаний о жизни и трудностях граждан с особыми возможностями здоровья. Половина опрошенных обучающихся Вятского ГАТУ ответили, что имеют поверхностные представления об этом, а 70% респондентов-медиков, наоборот, подчеркнули, что знают и понимают, как таким людям приходится тяжело в плохо приспособленной к их нуждам и обстоятельствам социальной среде.

То, что старшекурсники вузов имеют разные представления о проблемах и трудностях инвалидов связано с личным опытом взаимодействия с такими людьми в течение прохождения учебных практик студентами лечебного факультета медицинского университета. Кроме того, положительную роль играют воспитательные мероприятия, которые регулярно проводятся в Кировском ГМУ, например, такие как Всемирный день инвалида.

Иностранные обучающиеся продемонстрировали большую осведомленность о реальной жизни людей-инвалидов: 84% знают об особенностях их жизни и деятельности, только 16% опрошенных имеют поверхностное представление. Этот процентный показатель в первую очередь связан

с тем, что во многих зарубежных странах создание благоприятных условий для социальной адаптации лиц с ОВЗ является одним из приоритетных направлений в государственной политике и работе общественных организаций. В европейских странах, США давно приняты и действуют законы, защищающие права инвалидов, работают реабилитационные программы (медицинские, психологические, образовательные), направленные на то, чтобы устранить дискриминацию и помочь таким людям безболезненно интегрироваться в общество. Там люди с ограниченными возможностями могут свободно посещать различные общественные места, получают разнообразное специализированное образование, лучше обеспечены рабочими местами в отличие от России, где среди работающих инвалидов преобладают люди с меньшей утратой трудоспособности (3-я группа инвалидности) [12].

В определении главных источников получения информации о проблемах инвалидов испытуемые двух вузов были достаточно единодушны (рис. 5). На первом месте среди источников оказались интернет и телевидение (от 60 до 73% выборов), за

тем – газеты, журналы. В отличие от своих сверстников, студентов Вятского ГАТУ, старшекурсники медицинского вуза отдали приоритет и таким источникам получения знаний, как педагоги

(35,8%) и научная литература (29,2%). Это свидетельствует о том, что будущие врачи профессионально и психологически лучше готовы решать проблемы лиц с ОВЗ.

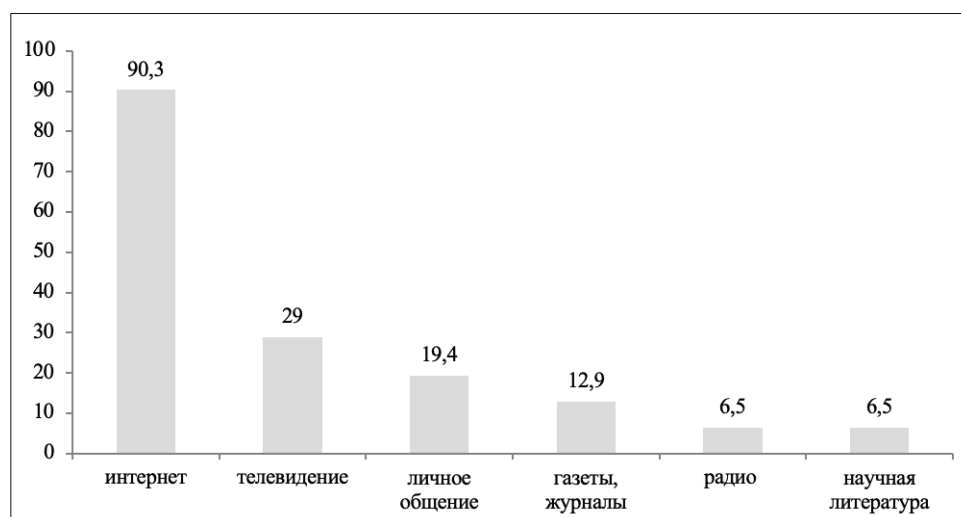


Рис. 5. Источники получения информации о жизни, проблемах инвалидов (мнение иностранных обучающихся, вопрос разрешал множественный выбор)

Fig. 5. Sources of information about the life, problems of people with disabilities (opinion of foreign students, the question allowed multiple choice)

Технический прогресс кардинально изменил существование человека XX – начала XXI в., создав особый мир – виртуальную реальность. Интернет стал каналом передачи информации, который повлиял на образ жизни, многие привычки человека, в том числе умственные, интеллектуальные, нравственные. Он открыл доступ к разнообразной информации, но и сделал человека объектом своего влияния, трансформировав его мыслительную и познавательную деятельность [9; 13].

Конечно, средства массовой информации обладают колоссальными возможностями и оказывают доминирующее влияние на формирование мнения молодежи о лицах с ОВЗ. Но часто такие люди в них представлены стереотипно: либо как герои, либо как несчастные и уязвимые, и редко – как обычные граждане со своей индивидуальной жизнью. Такая однобокая стереотипизация отрицательно влияет на формирование адекватных знаний о людях с другими возможностями, толерантного отношения к ним. Именно в этих обстоятельствах возрастает роль педагогов-наставников, имеющих житейский опыт, и специалистов-профессионалов, обладающих научными, научно-исследовательскими знаниями, умениями, навыками; роль продуманных систематически проводимых воспитательно-образовательных мероприятий.

Мнения испытуемых двух вузов о вкладе СМИ в знакомство общества с проблемами и особенно-

стями жизни инвалидов совпали в их отрицательной оценке: более 60% обучающихся ответили, что эти проблемы освещаются недостаточно, 18% дали положительную оценку, 20% не смогли оценить их роль как важного источника формирования своих знаний (рис. 6).

В ходе анкетирования мы выяснили мнение старшекурсников о роли государства в решении социальных проблем людей с другими возможностями. Бесспорно, на вопрос о том, должно ли государство защищать права инвалидов, почти все респонденты, в том числе иностранные, ответили утвердительно (98% – медицинский университет, 82,7% – агротехнологический университет, 81% – иностранные обучающиеся); безразличными остались от 2 до 13% человек. Только один студент посчитал, что свои проблемы должны решать сами инвалиды.

Информированность молодежи о законодательной основе деятельности государства и общества в вопросах организации и оказания разнообразной помощи таким людям оказалась выше у обучающихся медицинского университета: 79% опрошенных будущих врачей (в отличие от 45,6% студентов Вятского ГАТУ) ответили, что такие законы в нашей стране приняты и назвали некоторые из них (например, Федеральный закон «О защите прав инвалидов»). Остальные респонденты затруднились дать ответ (рис. 7).

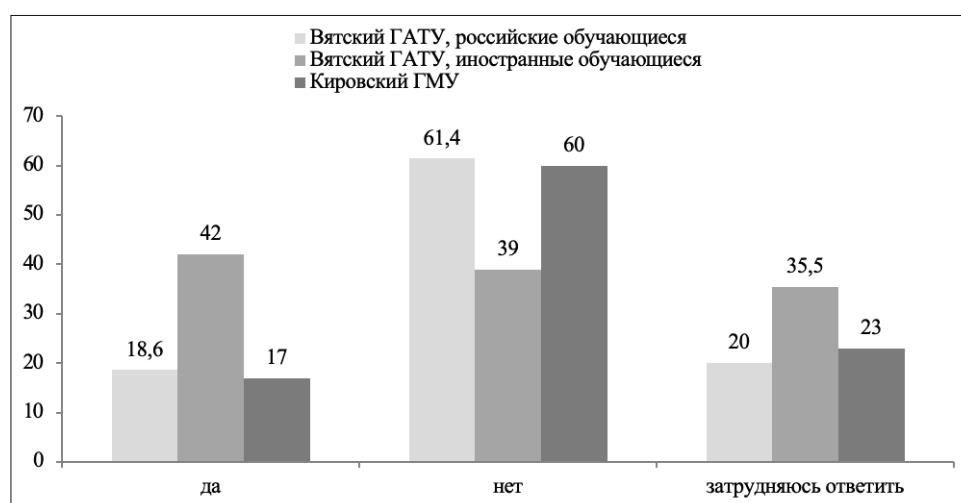


Рис. 6. Достаточно ли освещаются проблемы инвалидов в СМИ?
Fig. 6. Are the problems of disabled people sufficiently covered in the media?

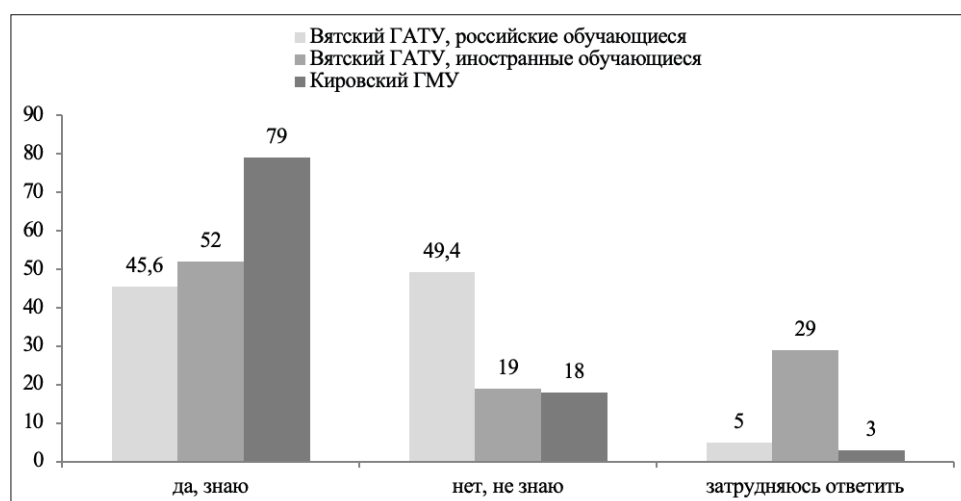


Рис. 7. Информированность молодежи о законодательной основе защиты прав инвалидов
Fig. 7. Awareness among the youth about the legislative framework for protecting the rights of disabled persons

Однако знания о конкретных социальных институтах, специализированных центрах, созданных по инициативе и поддержке государства и самих граждан, оказались не на высоте. 87,2% респондентов агротехнологического университета, 84% студентов-иностранцев и 64% респондентов медицинского университета не смогли назвать ни одной организации. Остальные обучающиеся знают, что есть центры помощи детям-инвалидам, медицинские центры, центры реабилитации.

В конце анкеты обучающимся был предложен вопрос, связанный со способностью поставить себя на место людей с ограниченными возможностями. Более высокий результат показали иностранные обучающиеся (30% положительных ответов), процент положительных ответов у рос-

сийских студентов медицинского и агротехнологического университетов оказался значительно ниже (соответственно 9,5 и 4,3%). Пока еще в нашей стране значительная часть общества не видит в инвалидах людей, которые должны жить такой же полноценной жизнью, как и все остальные.

Выводы. Таким образом, наше исследование показало, что в сознании молодежи еще сохраняются негативные представления о людях с ОВЗ, они недостаточно информированы об их проблемах, о взаимодействии государства и общества в их решении. Между студентами медицинского и агротехнологического вузов имеются различия в понимании их трудностей и проблем. Будущие врачи оказались более осведомленными и в законодательной сфере для лиц с ОВЗ. Это связано

с тем, что студенты-медики уже на втором курсе подробно изучают медицинскую этику, в которой рассматривается философия сохранения жизни и сбережения здоровья населения в целом. На старших курсах изучаются вопросы медико-социальной реабилитации. Медицинская реабилитация как учебная дисциплина и клиническая специализация, направленная на восстановление физического, психологического и социального статуса людей, утративших эти способности в результате заболевания или травм, позволяет воспитать толерантное и равнозначное отношение к ним как к себе подобным.

Формированию адекватных знаний и толерантного отношения к лицам с особыми физическими и психическими возможностями должно уделяться особое внимание в работе вузов. В практику

работы с молодежью необходимо более активно включать:

1) изучение специальных предметов, в которых представлены современные и адекватные знания о людях с ОВЗ;

2) проведение совместных для вузов социокультурных мероприятий с привлечением людей с ограниченными возможностями здоровья, широкое освещение этих событий в своих средствах информации (сайты вузов, вузовские газеты и т.п.);

3) организацию встреч, конференций, круглых столов по обмену опытом работы вузов в этом направлении;

4) привлечение студентов к активному и добровольному участию в волонтерской деятельности по взаимодействию с людьми с ОВЗ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверина Е. А. Интеграция инвалидов в обществе: теоретическое осмысление проблемы // Вестник Томского государственного университета. 2011. №1. С. 5–11.
2. Бикметов Е. Ю., Юлдашева О. Н. Информационное обеспечение государственной политики в отношении семьи ребенка с ограниченными физическими возможностями // Социальная политика и социология. 2012. №9. С. 54–56.
3. Морозова Е. А., Шевель П. П. Влияние менталитета на отношение к инвалидам // Социально-гуманитарные знания. 2013. №3. С. 297–303.
4. Алёхина С. В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной политики // Психологическая наука и образование. 2014. №1. С. 5–16.
5. Филиппова А. Б., Иванович О. В. Роль социального партнерства в формировании и укреплении толерантного отношения общества к детской инвалидности // Социальная работа. 2017. №9. С. 20–22.
6. Данильчук Т. П. Позитивные тенденции в трансформации понимания инвалидности и отношении к инвалидам: вклад социальных служб // Работник социальной службы. 2015. №4. С. 55–60.
7. Каштанова А. Ф. Опыт и перспективы социально-трудовой реабилитации инвалидов молодого возраста в комплексном центре социального обслуживания населения // Работник социальной службы. 2016, №2. С. 73–80.
8. Богданова Т. Г., Степанова Н. А., Вовченко К. Б., Попова Т. М. Социальная адаптация, реабилитация и профессиональная ориентация лиц с ограниченными возможностями здоровья. Москва: Академия, 2014. 240 с.
9. Социальная работа с инвалидами: учеб. пособие / под ред. Н. Ф. Басова. Москва: КНОРУС, 2012. 400 с.
10. Кэмпбелл А., Джиллет Г., Джонс Г. Медицинская этика: учеб. пособие: пер. с англ. 2-е изд., испр. Москва: Гэотар-Медиа, 2007. 400с.
11. Шабунова А. А., Калачикова О. Н., Леонидова Г. В., Смолева Е. О. Эксклюзия как критерий выделения социально уязвимых групп населения // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2016. №2. С. 29–47.
12. Инновационное развитие агропромышленного комплекса как фактор конкурентоспособности: проблемы, тенденции, перспективы: [коллективная моногр.] / под ред. Е. С. Симбирских. В 2 ч. Ч. 2. Киров, 2020. 424 с.
13. Simbirskikh E. S., Kazakova O. A., Poyarkov M. S., Stasyuk E. V., Snigireva E. A. Practice of using distance learning technology in the educational process of a higher educational establishment // Совершенствование непрерывного образования в Республике Беларусь: сб. ст. итоговой конф. по проекту Эразмус+, Брест, 13–14 окт. 2020 г. Брест, 2020. С. 65–73.
14. Пономаренко Г. Н. Медицинская реабилитация: учебник. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2014. 360 с.
15. Чичерина Е. Н., Сабирова Э. Ю. Общие вопросы медицинской реабилитации: учеб.-метод. пособие. Киров: Кировская гос. мед. акад., 2014. 30 с.
16. Поликлиническая терапия: учебник / под ред. И. Л. Давыдкина, Ю. В. Щукина. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2013. 688 с.

REFERENCES

1. Averina E. A. Integration of people with disabilities into society: theoretical understanding of the problem. *Bulletin of the Tomsk State University*, 2011, no. 2, pp. 5–11. (In Russ.)
2. Bikmetov E. Yu., Yuldasheva O. N. Information support of state policy in relation to the family of a child with disabilities. *Social policy and sociology*, 2012, no. 9, pp. 54–56. (In Russ.)
3. Morozova E. A., Shevel P. P. The influence of mentality on attitudes towards people with disabilities. *Social and humanitarian knowledge*, 2013, no. 3, pp. 297–303. (In Russ.)
4. Alekhina S. V. Principles of inclusion in the context of educational policy changes. *Psychological science and education*, 2014, no. 1, pp. 5–16. (In Russ.)
5. Filippova A. B., Ivanovich O. V. The role of social partnership in the formation and strengthening of tolerant attitude of society towards child disability. *Social work*, 2017, no. 9, pp. 20–22. (In Russ.)
6. Danilchuk T. P. Positive trends in transforming the understanding of disability and attitudes towards people with disabilities: the contribution of social services. *Social service worker*, 2015, no. 4, pp. 55–60. (In Russ.)
7. Kashtanova A. F. Experience and prospects of social and labor rehabilitation of young people with disabilities in the complex center of social services for the population. *Social service worker*, 2016, no. 2, pp. 73–80. (In Russ.)
8. Bogdanova T. G., Stepanova N. A., Vovchenko K. B., Popova T. M. *Social adaptation, rehabilitation and vocational guidance of persons with disabilities*. Moscow, Academy, 2014, 240 p. (In Russ.)
9. Basov N. F. (ed.) *Social work with people with disabilities: tutorial*. Moscow, KNORUS, 2012, 400 p. (In Russ.)
10. Campbell A., Gillett G., Jones G. *Medical ethics: tutorial*. 2nd ed. Moscow, Geotar-Media, 2007, 400 p. (In Russ.)
11. Shabunova A. A., Kalachikova O. N., Leonidova G. V., Smoleva E. O. Exclusion as a criterion for identifying socially vulnerable groups of the population. *Economic and social changes: facts, trends, forecast*, 2016, no. 2, pp. 29–47. (In Russ.)
12. Simbirskikh E. V. (ed.). *Innovative development of the agro-industrial complex as a factor of competitiveness: problems, trends, prospects: collective monograph*. In 2 pts., pt. 2. Kirov, 2020, 424 p. (In Russ.)
13. Ponomarenko G. N. *Medical rehabilitation: textbook*. Moscow, GEOTAR-Media, 2014, 360 p. (In Russ.)
14. Chicherin E. N., Sabirova E. Yu. *General questions of medical rehabilitation: teaching aid*. Kirov, Kirov State Med. Acad., 2014, 30 p. (In Russ.)
15. Davydkina I. L., Shchukin Yu. V. (eds.) *Polyclinic therapy: a textbook*. Moscow, GEOTAR-Media, 2013, 688 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Казакова Ольга Александровна – кандидат философских наук, доцент кафедры истории и философии, Вятский государственный агротехнологический университет (Российская Федерация, 610017, г. Киров, Октябрьский проспект, 133, e-mail: lyolya_kazakova@mail.ru).

Стасюк Елена Викторовна – старший преподаватель кафедры охотоведения и биологии диких животных, руководитель Управления международной деятельности, Вятский государственный агротехнологический университет (Российская Федерация, 610017, г. Киров, Октябрьский проспект, 133, e-mail: ip@vgsha.info).

Статья поступила в редакцию 24.03.2022

После доработки 25.05.2022

Принята к публикации 16.06.2022

Information about the authors

Olga A. Kazakova – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of History and Philosophy, Vyatka State Agrotechnological University (133 Oktyabrsky Ave., Kirov, 610017, Russian Federation, e-mail: lyolya_kazakova@mail.ru).

Elena V. Stasyuk – Senior Lecturer at the Department of Hunting and Biology of Wild Animals, Head of the International Cooperation Department, Vyatka State Agrotechnological University (133 Oktyabrsky Ave., Kirov, 610017, Russian Federation, e-mail: ip@vgsha.info).

The paper was submitted 24.03.2022

Received after reworking 25.05.2022

Accepted for publication 16.06.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-20

УДК 376:378

Оригинальная научная статья

Доступность обучения для лиц с ограниченными возможностями в Китае: трансформация специального и инклюзивного образования

Ш. Чжао

Забайкальский государственный университет

Чита, Российская Федерация

e-mail: 47083949@qq.com

С. Т. Кохан

Забайкальский государственный университет

Чита, Российская Федерация

e-mail: ispsmed@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Существующая в современном мире система образования выстроена на принципах обеспечения одинаковой доступности для всех граждан права на получение образования независимо от их функциональных возможностей. В Китае за прошедшие 30 лет концепция интегрированного образования привела к определенным успехам. Вместе с тем китайская образовательная система находится в постоянном поиске адекватных решений по искоренению барьеров при обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья. *Постановка задачи.* Цель исследования – проанализировать эффективность этапов развития и совершенствования специального и инклюзивных форм образования, направленных на ликвидацию имеющихся проблем дискриминации инвалидов, соблюдение прав и возможности обучения для лиц с ограниченными возможностями. *Методика и методология исследования.* Представлен теоретический обзор по материалам китайских и зарубежных авторов, который объясняет многолетние аспекты становления и развития в КНР доступных форм образования для школьников и студентов, имеющих особые образовательные потребности. *Результаты.* Постепенное развитие педагогического метода – «обучение в одном классе» – только в недалеком прошлом сформировалось в относительно законченную интегрированную систему школьного образования, которая неотделима от руководящей идеологии и институциональных гарантий китайского инклюзивного образования. Симбиоз общего и высшего профессионального образования, адаптированного к особенностям людей с инвалидностью в конечном итоге позволяет китайским гражданам лучше интегрироваться в социум, создавая атмосферу равенства и терпимости. *Выводы.* Показано, что инновационный процесс в области формирования инклюзивного образования всецело зависит от стратегии китайской государственной политики, считающей приоритетом поступательное стабильное экономического и социального развитие страны.

Ключевые слова: инклюзивное образование, «обучение в одном классе», обычная школа, интеграция, инклюзивность, ограниченные возможности

Для цитирования: Чжао Ш., Кохан С. Т. Доступность обучения для лиц с ограниченными возможностями в Китае: трансформация специального и инклюзивного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №2. С. 370–376. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-20>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-20

Full Article

Accessibility of education for persons with disabilities in China: transforming special and inclusive education

Zhao, Sh.

Transbaikal State University

Chita, Russian Federation

e-mail: 47083949@qq.com

Kokhan, S. T.

Transbaikal State University

Chita, Russian Federation

e-mail: ispsmed@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The existing education system in the modern world is built on the principles of ensuring equal accessibility to all citizens of the right to receive education, regardless of their functional capabilities. In China, over the past 30 years, the concept of integrated education has made some progress. At the same time, the Chinese educational system is constantly looking for adequate solutions to eliminate barriers in the education of people with disabilities. *Purpose setting.* The purpose of the article is to analyze the effectiveness of the stages of development and improvement of special and inclusive forms of education aimed at eliminating existing problems of discrimination against persons with disabilities, respect for the rights and learning opportunities for persons with disabilities. *Methodology of the study.* A theoretical review based on the materials of Chinese and foreign authors is presented, which explains the long-term aspects of the formation and development in the PRC of accessible forms of education for schoolchildren and students with special educational needs. *Results.* The gradual development of the pedagogical method – «education in one class», only in the recent past, has been formed into a relatively complete integrated system of school education, which is inseparable from the guiding ideology and institutional guarantees of Chinese inclusive education. The symbiosis of general and higher vocational education adapted to the needs of people with disabilities ultimately allows Chinese citizens to better integrate into society, creating an atmosphere of equality and tolerance. *Conclusion.* It is shown that the innovative process in the field of formation of inclusive education depends entirely on the strategy of Chinese state policy, which considers the priority of the progressive stable economic and social development of the country.

Keywords: inclusive education, teaching in one class, ordinary school, integration, inclusiveness, limited opportunities

Citation: Zhao, Sh., Kokhan, S. T. [Accessibility of education for persons with disabilities in China: transforming special and inclusive education]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 2, pp. 370–376. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-20>

Введение. Инклюзивное образование предполагает уважительное отношение к основному статусу учащихся с ограниченными возможностями (ОВ) и обеспечение всех прав на получение достойного образования. Инклюзивное образование можно рассматривать как концепцию, реализующую права человека и отражающую ее справедливость.

13 декабря 2006 г. Генеральная Ассамблея Организации Объединенных Наций приняла «Конвенцию о правах инвалидов», в которой определено, что лица с ОВ имеют право на образование. Для реализации этого права без дискриминации и равных возможностей страны должны осуществлять инклюзивность на всех уровнях образования [1].

Присоединение Китая к Конвенции в июне 2008 г. означало, что образование для инвалидов

в Китайской Народной Республике (КНР) будет ориентироваться на этот основополагающий документ. Китай внес соответствующие поправки и коррективы в свои национальные законы. За прошедшие годы благодаря улучшению социально-экономических условий образовательный процесс для лиц с ОВ постоянно развивался, модернизировалась культурная сфера. В первую очередь, руководство страны акцентировало свое внимание на создании условий для получения образования детьми с особыми образовательными потребностями (ООП), увеличив количество специальных школ.

Концепция интегрированного образования в Китае зародилась в 1987 г., когда Государственная комиссия по образованию КНР официально выдвинула концепцию «обучения в одном клас-

се», проинформировав в печати о распространении «Учебного плана дневных школ для умственно отсталых (классов)». На Национальной рабочей конференции по специальному образованию в ноябре 1988 г. направление интегрированного образования было признано основной формой специального образования в Китае. «Обучение в одном классе» – это форма обучения инвалидов, которую китайские специальные педагоги изучают на основе основных национальных условий [2]. Так, образовательная модель «обучение в классе» для детей с ОВ стала практикой инклюзивного образования как этапа начального уровня инклюзивного образования. По мнению Ц. Фан, «обучение в классе – это способ вернуться в основное русло с китайской спецификой, которую исследует наша страна, чтобы соответствовать требованиям приема детей и подростков с ОВ, но это только начальный этап инклюзивного образования, и он пока еще не достиг существенного уровня инклюзивного образования» [3, с. 128–129].

Постановка задачи. Цель исследования – поэтапный анализ предлагаемых форм и методов развития инклюзивного образования в КНР.

Методика и методология исследования. Концепция интегрированного образования была введена в Китае в 1990-х гг., открыв новую главу инклюзивного образования. В 1994 г. в КНР было обнародовано «Положение об образовании для инвалидов», в котором определялись категории лиц с ОВ и их возможности получения образования. В «Наброске национального средне- и долгосрочного плана реформирования и развития образования (2010–2020 гг.)», опубликованном в 2010 г., и «Втором этапе плана улучшения специального образования (2017–2020 гг.)», опубликованном в 2017 г., указывалось, что образование людей с ОВ должно быть ориентировано на инклюзивное обучение в обычных школах. Основной посыл заключался в том, чтобы дети с ООП могли учиться в обычном классе, тем самым продвигалась инклюзивная практика. Для облегчения зачисления детей с инвалидностью и повышения популярности образования рекомендовалось создание в начальных, средних и основных школах, в различных учебных заведениях системы поддержки и гарантий обучения как в общих классах традиционных школ, так и в классах школ специального образования.

В 2017 г. суть инклюзивного образования впервые была прописана в пересмотренном «Положении об образовании для инвалидов», что указывает на то, что Китай принял инклюзивное образование в качестве приоритетного направления для развития образовательного процесса для лиц с ООП [4]. Направления развития инклюзивного образования в стране касались ликвидации существующих проблем дискриминации в отношении

инвалидов, предоставления гарантий получения достойного образования и возможности их социализации и интеграции в общество [5]. Указывалось, что обучение учащихся с инвалидностью будет максимально интегрировано в общее образование, для чего необходимо активно продвигать инклюзивное образование. Все это свидетельствует о том, что в КНР созданы благоприятные предпосылки и институциональная база для развития инклюзивного образования. Ashraf и др. (2018) исследовали доступность образования для лиц с ООП в КНР и высоко оценили созданную систему инклюзивного образовательного процесса [6].

Китайские «Закон об образовании», «Закон об обязательном образовании», «Положение об образовании для инвалидов» и другие нормативные акты четко определяют, что лица с ОВ пользуются равными правами и возможностями для получения образования. Включение всех людей с ОВ в систему образования стало главной задачей для образования инвалидов в Китае.

Результаты. Образование также является важным средством культурного наследия. Когда инвалиды дистанцируются от нормотипичных людей, их социокультурная жизнь тоже дистанцируется от существующей культурной жизни. После Второй мировой войны в Северной Европе была выдвинута идея «нормализации», выражающаяся в том, чтобы повседневная жизнь инвалидов и условия обучения были максимально приближены к стандартам основного общества [7]. Это предложение ориентировано на устранение социально-экономических препятствий с целью адаптации лиц с ОВ к условиям нормальной жизни и получения образования, которого они заслуживают. Таким образом, культура может быть использована для устранения дискриминации в отношении инвалидов со стороны людей без особенностей развития, а психологическое состояние лиц с ОВ возвращено в условия, соответствующие доминирующей культуре. Идея возврата людей с нарушением здоровья в общеобразовательные школы из сегрегированных учреждений заключалась в получении знаний по стандартным общеобразовательным программам для всех учащихся.

Возвращение к мейнстрим-движению – это своего рода идея специального образования, которая противостоит «изолированному образованию». Зарождение такого рода мыслей произошло из-за предложения о «нормализации», выдвинутого сообществом специального образования северных стран [8]. Основное содержание этого предложения состоит в следующем:

- позволить детям с ОВ обучаться в среде с наименьшими ограничениями;
- устанавливать различные виды специальных форм обучения и разрабатывать индивиду-

альные планы обучения в зависимости от степени инвалидности;

- выступать за то, чтобы большинство детей с ОВ получали образование в обычных школах;
- изменить традиционный метод обучения, который в основном концентрировал детей с ОВ в специальных школах.

Цель предложения также заключалась в интеграции специального образования с общим. Однако специальные школы не были полностью ликвидированы и по-прежнему играют определенную роль: в приеме и обучении учащихся с ООП, имеющих глубокие нарушения, которые в силу психофизических проблем не могут обучаться в обычных школах, а также в необходимости предоставления специальных образовательных консультационных услуг общеобразовательным школам [9].

В 2022 г. А. Alduais и М. Deng проведено исследование по изучению мнения китайских учителей и педагогов относительно организации специального и инклюзивного образования в КНР [10]. Полученные результаты показали, что расширение специального образования необходимо для интеграции и обеспечения доступа к образованию всех учащихся независимо от их психофизических возможностей; оба образовательных направления не противоречат друг другу, а дополняют в выстраивании успешной системы специального образования, несмотря на предвзятое отношение школ со стандартным образованием к оказанию большей поддержки своему школьному сообществу, что также может быть вызвано отсутствием эффективных образовательных ресурсов; участники исследования развеяли миф о влиянии инклюзивного образования на обычное образование, так как существует необходимость в предоставлении услуг, организованных на различных потребностях учащихся.

Исследователи Z. Xie, M. Deng, Z. Zhu высказывают опасения по поводу параллельной системы специального образования и появления других барьеров при включении интеграции, сегрегации в образовательный процесс [11].

Инклюзивное образование подразумевает выявление и исключение барьеров и обеспечение соответствующих приспособлений, позволяющих каждому учащемуся участвовать и достигать результатов в обычных условиях [12]. L. Kamenopoulou рассматривает инклюзивное образование как «касающееся участия в образовании всех детей, а особенно наиболее уязвимых – тех, кто традиционно был либо исключен, либо подвергался риску исключения из системы образования» [13]. V. Plows и B. Whitburn отмечают, что «инклюзивность в образовании также условна», когда «неотъемлемо нужно прилагать коллективные усилия для осмыс-

ления повседневной практики, чтобы понять ее эффект, а также ее эффективность... это требует изучения теории, политики, практики, учебного плана и культуры» [14].

Инклюзивное образование, несомненно, способствует успешной адаптации и самореализации лиц с ОВ в совместной деятельности с учащимися без ограничений. В будущем полученный опыт позволит им интегрироваться в социум, повысить свой статус, активно участвовать в общественной и трудовой деятельности [15]. Педагоги предоставляют образовательные услуги учащимся с ООП, уважают и уделяют внимание их потребностям, а также всесторонне развивают личностные и коммуникационные потенциалы. Инклюзивное образование воплощает в себе отношения между специальным и общим образованием, которые интегрируют и продвигают друг друга. Попытка добиться социальной интеграции через интеграцию образования является всеобъемлющим воплощением культуры.

Сторонники инклюзивного образования утверждают, что отделение учащихся с ОВ в прошлом могло помешать им эффективно участвовать в жизни общества [16]. Ценность инклюзивного образования заключается в одновременном содействии развитию учащихся без ограничений и учащихся с ООП. В китайских школах активно применяется две интегрированные образовательные практики, использующие художественные средства, направленные на социокультурное развитие детей: упражнение «Разрывание бумаги» и ручная лепка из глины. На начальном этапе занятий не предусмотрено педагогического руководства или вмешательства со стороны учителя. Дети могут свободно рвать бумагу и использовать глиняные материалы для лепки. В ходе наблюдения обнаружено, что учащиеся мало чем отличаются в обращении с материалом, в основном разрывая бумагу на крупные и более мелкие фрагменты. Форма глиняного производства также была произвольной, всем детям предложено создавать фигуры. Однако на этом этапе педагогу необходимо постепенно направлять возможности учащихся в соответствии с их психофизическими данными, чтобы достичь цели улучшения практических навыков. Реализация этих практик позволяет улучшить взаимоотношения, достигнуть доверия и коммуникации в классе, способствуя снижению дискриминации к лицам с ООП.

В дополнение к оптимизации образовательных условий, таких как условия обучения и наличия учебно-методических ресурсов, необходимо активно повышать профессиональный уровень педагогических кадров, работающих в области инклюзивного образования [17]. Учителя, ответственные за обучение лиц с ООП в обычных шко-

лах, обязаны проходить профессиональную переподготовку, организованную провинциальным административным отделом образования, и только после прохождения аттестации они могут участвовать в инклюзивном обучении.

Что касается практики высшего интегрированного образования, то в 1985 г. Медицинский колледж Шаньдун Биньчжоу открыл первую в Китае специальность бакалавриата для приема студентов с ОВ. В 1987 г. Чанчуньский университет открыл первый колледж специального образования, в последующем другие колледжи и университеты начали зачисление студенты с ОВ [19]. За десять лет с 2010 по 2020 г. количество студентов с ООП, принятых в обычные колледжи и вузы, увеличилось с 7674 до 13551, то есть темп роста составил 76,58%. В то же время некоторые ученые предлагали при строительстве или реконструкции школьных зданий придерживаться концепции универсального дизайна, то есть за эталон брать наиболее неудобные группы, чтобы любое общественное пространство в системе образования разрабатывалось и реализовывалось как наиболее гибкое и инклюзивное [20]. В Китае значительно улучшена безбарьерная среда строительства обычных школ и культурных зданий. Для обеспечения максимальной адаптации студентов с ООП доступную безбарьерную среду создали и большинство университетов Китая. Вместе с тем имеется еще достаточно архитектурных и образовательных барьеров, которые необходимо устранять как на правительственном уровне, так и в системе образования КНР.

Китайские граждане с ОВ желают интегрироваться в благополучную социальную среду, поэтому получение начального и среднего образования для них недостаточно [18]. Необходимо дальнейшее совершенствование системы высшего инклюзивного образования в КНР, для чего нужно активизировать профориентационную работу по поступлению в вузы людей с ООП; открывать

новые специальности, соответствующие физическим и умственным характеристикам студентов и отвечающие потребностям общества; укреплять сотрудничество между школами и вузами, стремясь к тому, чтобы учащиеся с ОВ, завершившие школьное обучение, были мотивированы к получению соответствующего высшего профессионального образования; создать равную, благоприятную и инклюзивную среду для инклюзивного образования во всем обществе, чтобы преобразовать маргинализованное и неблагополучное положение инвалидов, особенно детей и подростков с ОВ, предубеждения и дискриминацию в отношении инвалидов в обществе. Необходимо понимать, что это требует социальных и культурных изменений. Только переосмысление инклюзивного образования с точки зрения культуры может коренным образом изменить социальный статус инвалидов.

Выводы. В настоящее время Китай вступил в новый этап развития. Внимание к средствам существования людей и построению гармоничного общества стало требованием времени. Многолетний опыт и уроки истории научили китайский народ тому, что в общем развитии государства сила страны и стабильность общества должны ставить в приоритет экономическое и социальное развитие. Особенно это касается социализации и интеграции лиц с ОВ, педагогического обоснования внедрения и оптимизации инклюзивного процесса в качестве инновационной образовательной концепции. Его направленность и основные моменты объединены улучшением условий жизни людей, защитой средств к существованию и, наконец, реализацией великой стратегической цели – гармоничного развития социума. Как большому социальному проекту КНР еще предстоит пройти долгий путь, чтобы построить систему социального обеспечения для инвалидов с китайской спецификой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конвенция о правах инвалидов // Бюллетень международных договоров. 2013. №7. С. 25.
2. Дэн М., Чжу Ч. Учеба в классе и интегрированное образование: сравнение китайских и западных моделей специального образования // Журнал Центрально-китайского педагогического университета (издание гуманитарных и социальных наук. 2007. Т. 46, №4. Р. 125–129. (Кит.)
3. Фан Ц. Философские основы специального образования. Пекин: Изд-во Пекинского ун-та, 2011. С. 128–129. Общая пагинация (Кит.)
4. Положение об образовании инвалидов // The State Council of the People's Republic of China. URL: http://www.gov.cn/gongbao/content/2017/content_5178184.htm (дата обращения: 05.05.2022). (Кит.)
5. Ван Г. Рассуждение об исследованиях инвалидности и социальном участии: доступность, универсальный дизайн, способности и различия // Общество. 2015. №6. С. 132–152.
6. Ashraf A., Zhu X., Rauf Q. Inclusive education management evaluation system IEMES Model for special needs institutes of Pakistan and China // Proceedings of the 2018 International Conference on Education Technology Management. 2018. P. 15–23. DOI: 10.1145/3300942.3300946/.
7. Hausstatter R.S., Thuen H. Special education today in Norway // Special education international perspectives: practices across the globe. Bingley, 2014. P. 181–207. DOI: 10.1108/S0270-40132014000028013.

8. Palla L. Characteristics of Nordic research on special education in preschool: a review with special focus on Swedish conditions // *International Journal of Inclusive Education*. 2019. Vol. 23, №4. P. 436–453. DOI: 10.1080/13603116.2018.1441337.
9. Пэн С. Исследование состояния развития специального образования в Китае // *Специальное образование в Китае*. 2013. № 11. С. 3–7. (Кит.)
10. Alduais A., Deng M. Expansion of special education and promotion of inclusive education in China: conflict or cooperation? Stakeholders' views // *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2022. Vol. 22, №2. P. 188–205. DOI: 10.1111/1471-3802.12559.
11. Xie Z., Deng M., Ma Y. Measuring social support perceived by inclusive education teachers in China // *Asia Pacific Journal of Education*. 2021. Vol. 41. P. 1–17. DOI: 10.1080/02188791.2021.1925224.
12. Desai M., Goel S. Child rights education for inclusion and protection: primary prevention. Singapore: Springer, 2018. 343 p. DOI: 10.1007/978-981-13-0417-0.
13. Inclusive education and disability in the global south / ed. L. Kamenopoulou. Cham: Palgrave Macmillan, 2018. 149 p. DOI: 10.1007/978-3-319-72829-2.
14. Inclusive education: making sense of everyday practice / eds.: V. Plows, B. Whitburn. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publ., 2017. 256 p. (Innovations and controversies: interrogating educational change; vol. 6). DOI: 10.1007/978-94-6300-866-2.
15. Кохан С. Т., Виноградова Н. И., Грабовская Я. И., Сарудейкина Ю. В. Реалии психосоциальной адаптации поздно ослепших студентов в вузе // *Международный журнал экспериментального образования*. 2021. №1. С. 63–67.
16. Пан В. Исследование текущей ситуации и развития инклюзивного образования для инвалидов в моей стране // *Исследование людей с ОВ*. 2017. №4. С. 35–43.
17. Kokhan S. T., Romanova E. V., Skaliy A. V., Kowalski V. A., Taneva S. Y., Nadeina L. V. Adaptation problems of teachers and students with disabilities in the university pedagogical process in Russia // *Palaestra*. 2021. Vol. 35, №2. P. 15–23.
18. Ма И., Сунь И. Текущая ситуация и меры противодействия развитию высшего образования для инвалидов // *Специальное образование в Китае*. 2012. Vol. 29, № 11. С. 112–115.
19. Чжан Ю., Чжоу П. «Сетевые ресурсы – всестороннее расширение прав и возможностей»: исследование поддержки инклюзивного высшего образования для студентов колледжей с ОВ // *Специальное образование в Китае*. 2022. №3. С. 17–23.
20. Китайская федерация инвалидов // Статистический бюллетень о развитии инвалидов. URL: <http://www.cdprf.org.cn/sjzx/tigb/> (дата обращения: 02.05.2022).

REFERENCES

1. Convention on the rights of persons with disabilities. *Bulletin of international treaties*, 2013, no 7, p. 25. (In Russ.)
2. Deng M., Zhu Zh. Studying with class and integrated education: a comparison of Chinese and Western special education models. *Journal of Central China Normal University (Humanities and Social Sciences Edition)*, 2007, vol. 46, no. 4, pp. 125–129.
3. Fang J. *Philosophical basis of special education*. Beijing, Beijing Univ. press, 2011, pp. 128–129. (In Chin.)
4. Regulations on the education of disabled people. *The State Council of the People's Republic of China*. URL: http://www.gov.cn/gongbao/content/2017/content_5178184.htm (accessed 05.05.2022). (In Chin.)
5. Wang G. Discourse on disability research and social participation: accessibility, universal design, ability and difference. *Society*, 2015, no 6, pp. 132–152. (In Chin.)
6. Ashraf A., Zhu X., Rauf Q. Inclusive education management evaluation system IEMES model for Special Needs Institutes of Pakistan and China. *Proceedings of the 2018 International Conference on Education Technology Management*. New York, 2018, pp. 15–23. DOI: 10.1145/3300942.3300946
7. Hausstatter R. S., Thuen H. Special education today in Norway. *Special education international perspectives: practices across the globe*. Bingley, 2014, pp. 181–207. DOI: 10.1108/S0270-40132014000028013.
8. Palla L. Characteristics of Nordic research on special education in preschool: a review with special focus on Swedish conditions. *International Journal of Inclusive Education*, 2019, vol. 23, no. 4, pp. 436–453. DOI: 10.1080/13603116.2018.1441337.
9. Peng X. Research on the Development Status of Special Education in China. *Special Education in China*, 2013, no 11, pp. 3–7. (In Chin.)
10. Alduais A., Deng M. Expansion of special education and promotion of inclusive education in China: conflict or cooperation? Stakeholders' views. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2022, vol. 22, no 2, pp. 188–205. DOI: 10.1111/1471-3802.12559.
11. Xie Z., Deng M., Ma Y. Measuring social support perceived by inclusive education teachers in China. *Asia Pacific Journal of Education*, 2021, vol. 41, pp. 1–17, DOI: 10.1080/02188791.2021.1925224.

12. Desai M., Goel S., *Child rights education for inclusion and protection: primary prevention*. Singapore: Springer, 2018, 343 p. DOI: 10.1007/978-981-13-0417-0.
13. Kamenopoulou L. (ed.) *Inclusive education and disability in the global south*. Cham, Palgrave Macmillan, 2018, 149 p. DOI: 10.1007/978-3-319-72829-2.
14. Plows V., Whitburn B. (eds.) *Inclusive education: making sense of everyday practice. innovations and controversies*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publ., 2017. 256 p. (Innovations and controversies: interrogating educational change; vol. 6). DOI: 10.1007/978-94-6300-866-2
15. Kokhan S. T., Vinogradova N. I., Grabovskaya Y. I., Sarudeikina Yu. V. Realities of psychosocial adaptation of late blind students at the university RSCI *International Journal of Experimental Education*, 2021, no 1, pp. 63–67. (In Russ.)
16. Pang W. Research on the current situation and development of inclusive education for the disabled in my country. *Research on Disabled Persons*. 2017, no 4, pp. 35–43. (In Russ.)
17. Kokhan S. T., Romanova E. V., Skaliy A. V., Kowalski V. A., Taneva S. Y., Nadeina L. V. Adaptation Problems of Teachers and Students With Disabilities in the University Pedagogical Process in Russia. *Palaestra*, 2021, vol. 35, no. 2, pp. 15–23.
18. Ma Y., Sun Y. Current situation and development countermeasures of higher education for disabled persons. *Special Education in China*, 2012, vol. 29, no 11, pp. 112–115. (In Chin.)
19. Zhang Y., Zhou P. «Network resources – comprehensive empowerment»: research on higher inclusive education support for disabled college students. *Special Education in China*, 2022, no 3, pp. 17–23. (In Chin.)
20. China disabled persons' federation. *Statistical Bulletin on the Development of Disabled Persons*. URL: <http://www.cdpc.org.cn/sjzx/tigb/> (accessed 02.05.2022).

Информация об авторах

Чжао Шуай – аспирант, Забайкальский государственный университет (Российская Федерация, 672039, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, д. 30, e-mail: 47083949@qq.com).

Кохан Сергей Тихонович – кандидат медицинских наук, доцент, директор Регионального центра инклюзивного образования, Забайкальский государственный университет (Российская Федерация, 672039, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, д.30, e-mail: ispsmed@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 17.05.2021

После доработки 17.05.2022

Принята к публикации 16.06.2022

Information about the authors

Zhao Shuai – Graduate Student, Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya Str., Chita, 672039, Russian Federation, e-mail: 47083949@qq.com).

Sergey T. Kokhan – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Director of the Regional Center for Inclusive Education, Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya Str., Chita, 672039, Russian Federation, e-mail: ispsmed@mail.ru). ORCID: 0000-0003-1792-2856

The paper was submitted 17.05.2022

Received after reworking 17.05.2022

Accepted for publication 16.06.2022



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ФГБОУ ВО НОВОСИБИРСКИЙ ГАУ
ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПУБЛИЧНАЯ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ БИБЛИОТЕКА СИБИРСКОГО
ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК
«НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ»
КАФЕДРА ИСТОРИИ И ФИЛОСОФИИ ФГБОУ ВО НОВОСИБИРСКИЙ ГАУ
ИНСТИТУТ ФИЛОСОФИИ И ПРАВА СО РАН
СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (г. КРАСНОЯРСК)
АЛТАЙСКИЙ ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ
И СПЕЦИАЛИСТОВ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА (г. БАРНАУЛ)

**ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО
24–25 НОЯБРЯ 2022 года**

состоится X Всероссийская научно-практическая конференция онлайн
с международным участием:
**«РАЗВИТИЕ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
КАК НАЦИОНАЛЬНАЯ ЦЕЛЬ»**

К работе конференции приглашаются: руководители и специалисты органов управления образованием; руководители образовательных программ; представители общественно-политических организаций; руководители образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы; ученые; преподаватели; аспиранты и другие специалисты, заинтересованные в данной теме.

Основные тематические направления конференции:

- Российское образовательное пространство в глобальном образовательном пространстве: перспективы дальнейшей интеграции
- Приоритетные направления в развитии российского образовательного пространства: метаконтекстный анализ
- Концептуализация новых принципов организации российского образовательного пространства
- Практическое моделирование образовательных сред: педагогические и психологические модусы
- Персонализация в образовательных практиках: от ДООУ до поствуза
- Профессионализация и гуманитаризация: новый уровень консолидации или развитие противостояния
- Сетевое обучение: тактика и стратегия
- «Навыковый» мегапроект в дискурсе трансформации образовательного пространства
- «Академический капитализм» и «цифровые университеты» – будущее высшего образования
- Функционал университета в квадрате: «государство – академическое исследовательское сообщество – бизнес – университет»
- Центры развития компетенций как ресурс непрерывного профессионального образования специалистов
- Дополнительное образование: от новаций без системы к системным инновациям

Контактный тел./факс: (383) 267-34-10;

e-mail: journal-idpo@mail.ru;

Адрес: г. Новосибирск, 630 039, ул. Никитина, 149, ком. 207/4

Заявки на участие и авторские материалы принимаются по электронной почте до 9 ноября 2022 г.

Материалы участников конференции планируется опубликовать в ближайших выпусках научно-го журнала «Профессиональное образование в современном мире» (рецензируемый, включен в перечень ВАК). К авторским материалам прилагается заполненная информационная карта участника конференции.

Требования к оформлению: Материалы принимаются в виде полностью оформленных статей и предоставляются в печатном и электронном виде (текстовый редактор Word). Объем статьи – от 35 000 до 40 000 знаков, шрифт – Times New Roman; кегль шрифта – 14; интервал – полуторный; поля – все по 2 см; выравнивание по ширине строки; абзац – отступ первой строки (1,25 см); без таблиц, рисунков и графиков; кавычки в статье в виде «елочек» (Например: «Профессиональное образование»); для нумерации страниц использовать положение внизу страницы, от центра (нумерация начинается от первого листа включительно), сноски делаются в квадратных скобках и оформляются в конце статьи в виде списка литературы (образцы смотри на сайте журнала «Профессиональное образование в современном мире»: <http://nsau.edu.ru/profed/>).

Материал обязательно должен быть классифицирован – *иметь УДК, аннотацию, ключевые слова и список литературы* (на русском и английском языках).

Аннотация на языке статьи объемом от 200 до 250 слов. Ключевые слова на языке статьи (3–8 слов). Статья и аннотация должны содержать в себе логически взаимосвязанные разделы. Все разделы должны начинаться указанными заголовками, выделенными полужирным начертанием.

- 1. Введение** (постановка проблемы в общем виде и ее связь с последними исследованиями и публикациями, с обязательными ссылками в тексте на используемую литературу).
- 2. Постановка задачи** (формулировка целей и методов исследования рассматриваемой темы).
- 3. Методика и методология исследования.**
- 4. Результаты** (изложение основного материала исследования с обоснованием полученных научных результатов)
- 5. Выводы** (научная новизна, теоретическое значение исследования, перспективы дальнейших научных разработок).

Оформление статей и списка литературы приведено на сайте журнала «Профессиональное образование в современном мире»: <http://nsau.edu.ru/profed/>.

Обязательно смотреть новые образцы оформления литературы.

Почтовая доставка одного журнала в пределах РФ составляет 1000 руб.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КАРТА УЧАСТНИКА

Фамилия, имя, отчество	
Ученая степень, ученое звание	
Должность	
Место работы	
Адрес электронной почты (e-mail)	
Контактный телефон	
Название доклада	
Форма участия в конференции (очная или заочная)	
Адрес, на который будет отправлен сборник материалов конференции в случае заочного участия	

ОРГКОМИТЕТ



***К 70-летию
доктора философских наук, профессора
Паршикова Владимира Ивановича***

3 июня 2022 года исполнилось 70 лет первому главному редактору и создателю нашего журнала Паршикову Владимиру Ивановичу. Официальные сведения об этом замечательном человеке говорят нам о сложном пути, который он прошел к этой дате. Родившийся в достойной крестьянской семье, юбиляр последовательно окончил среднюю школу, а в 1975 году гуманитарный факультет Новосибирского государственного университета. Полученные в период обучения знания, умения и навыки помогли ему на комсомольской и партийной работе. Но настоящий талант В. И. Паршикова раскрылся в деле организации эффективных образовательных структур. Длительный период В. И. Паршиков работал директором Сибирского центра подготовки кадров и Новосибирского отраслевого регионального учебного центра перерабатывающей промышленности, в котором проходили обучение руководители и специалисты Сибирского региона. С 2004 года являлся ректором Федерального государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования специалистов «Новосибирский региональный институт переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов АПК». С 2008 года юбиляр занимал должность проректора-директора, а затем директора Института дополнительного профессионального образования (ИДПО) в составе Новосибирского ГАУ.

В условиях радикальных перемен, происходящих в российской системе образования, В. И. Паршиков инициирует принципиально новые стратегические задачи ее трансформации и адаптации к новым условиям. Основное внимание он уделяет проблемам дополнительного профессионального образования как базово необходимого для стабильного развития промышленности и сельского хозяйства, повышения конкурентоспособности на рынке труда, усиления мотивации работников и создания эффективного механизма взаимовыгодных отношений производителя и потребителя. Именно по этим причинам в 2011 году по инициативе юбиляра и при его активном участии был создан журнал «Профессиональное образование в современном мире». В 2012 году журнал вошел в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук. Таким образом, НГАУ стал одним из немногочисленных аграрных вузов России, имеющих свой гуманитарный журнал.

На сегодняшний день ИДПО является одним из крупнейших в стране по количеству предлагаемых на рынке образовательных услуг программ и направлений обучения. Ежегодно открываются новые программы, направления обучения и подготовки слушателей, расширяется география участников образовательного процесса. На данный момент институт ведет обучение более чем по 600 программам дополнительного образования с ежегодным охватом слушателей более 6 тысяч человек.

В настоящее время В. И. Паршиков является советником аппарата ректора Новосибирского ГАУ по вопросам дополнительного профессионального образования.

Не менее важной жизненной составляющей юбиляра стала его научная деятельность. Ученая степень кандидата философских наук ему была присуждена Ученым советом при институте истории, филологии и философии СО РАН СССР 20 июня 1983 года, ученая степень доктора философских наук присуждена решением Высшей аттестационной комиссии от 20 июня 2003 года, ученое звание профессора по кафедре философии присвоено Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки в 2010 году. Основной сферой научной деятельности юбиляра являются проблемы развития и управления российским образованием, тенденции его трансформации и взаимодействия с глобальным образовательным пространством в современных условиях. Работы В. И. Паршикова в этой области широко известны среди российского, а также международного педагогического и научного сообщества. В его активе насчитывается более 200 работ научного, учебного и учебно-методического характера. В них формулируются как теоретические, так и практические аспекты развития современного образовательного процесса, методологические подходы к его организации в условиях глобализации и цифровизации. Основные работы монографического плана за последние годы:

«Российское образование сегодня: социальные и философские проблемы. Философия образования» (2015 г., издана в ФРГ);

«Корпоративное образование в России: состояние и перспективы развития (социально-философский анализ» (2016 г., Россия);

«Новая "пайдея", или останется человек человеком?» (2018 г., Россия).

Эти работы актуализируют самые острые темы, касающиеся состояния и перспектив развития современного образовательного пространства России. Среди них вопросы, касающиеся будущего человека в цифровой экономике и в условиях нарастающей цифровой неопределенности, перспектив развития дополнительного профессионального образования как важнейшей составляющей образования, ценностей и смыслов деятельности научно-педагогического сообщества. В 2020 году в соавторстве В. И. Паршиков написал учебник «Социальная философия», который пользуется популярностью среди большого количества студентов и преподавателей высших учебных заведений России. На базе созданного В. И. Паршиковым журнала в НГАУ в этом году будет проводиться уже десятая, юбилейная Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Все предыдущие конференции привлекали внимание самого широкого российского и международного научного сообщества.

На сегодняшний день В. И. Паршиков является Заслуженным работником высшей школы РФ, Почётным работником высшего профессионального образования РФ, Почётным работником агропромышленного комплекса РФ, академиком РАЕН, профессором ЮНЕСКО, награжден грамотами Губернатора Новосибирской области, Минсельхоза России и Новосибирской области, Законодательного собрания и мэрии г. Новосибирска.

Но есть и еще одна сторона жизни юбиляра, которая гораздо менее известна общественности. Он прекрасный семьянин, добрый и отзывчивый отец, дед и прадед. Семейный клан Владимира Ивановича весьма велик и за праздничным столом собирается не менее 20 человек, связанных с ним родственными узами.

Редакционная коллегия присоединяется ко всем прозвучавшим 3 июня поздравлениям и желает дорогому юбиляру физического и интеллектуального здоровья, дальнейших жизненных успехов и просто человеческого счастья.

Материалы для дискуссионной площадки Materials for discussion

Мнение А. А. Мельниковой

*доктора культурологии, профессора,
профессора кафедры социальной психологии
Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов
Санкт-Петербург*

Российское высшее образование в вызовах времени: культура как ресурс

Осмысляя подходы к высшему образованию, можно выделить два основных направления:

- первое, восходящее к античной традиции, ставит целью образования формирование «человека культуры». В рамках такого подхода человек на начальных этапах обучения не концентрировался исключительно на предметах, связанных с избранным направлением подготовки (для классического европейского университета это были медицинский, теологический или философский факультеты), а вначале изучал «семь свободных искусств», включавших в себя музыку, риторику, грамматику, логику, астрономию, геометрию и арифметику, и лишь затем приступал к предметам выбранной специализации;
- второе направление подхода к высшему образованию основано на прагматической цели: подготовить специалиста определенного профиля, соответственно изучаемые им дисциплины должны максимально соотноситься с его будущей специализацией.

По какому пути идет российское образование? Формально старается что-то реализовать из первого подхода, введя общие для всех специальностей гуманитарного направления дисциплины, читающиеся в первые годы обучения в вузе: философию, историю, экономику, педагогику, математику, безопасность и жизнедеятельность и др. Если обратиться к истории России, то у такого подхода есть и более радикальные варианты воплощения: так, в негосударственном университете Петербурга, созданном при Психоневрологическом институте в 1903 г., студенты в течение трех лет изучали одни и те же гуманитарные и естественно-научные дисциплины в равном объеме (по 1 260 часов на каждый из блоков дисциплин). По окончании трех лет такого обучения начиналась специализация в выбранной научной области: либо еще два года изучения педагогики или юриспруденции, либо три года изучения медицины. Однако распространения такая образовательная модель не получила – можно предположить, что при такой концепции недостаточно времени было отведено для изучения выбранной специальности.

В то же время идея культуросообразности (сформулированная еще А. Дистервегом) в той форме, в которой она сейчас воплощается (в виде читаемых студентам всех специальностей общих предметов для расширения кругозора и всестороннего развития) явно не удовлетворяет насущных потребностей по формированию профессионала нового типа, в котором сейчас нуждается социум.

Для определения ресурсности культуры вначале необходимо обозначить сущность вызовов времени и порождаемые ими требования, ибо культура многогранна, и для разных социальных потребностей различные ее составляющие могут быть ресурсом. Итак, какова специфика сегодняшнего состояния социального бытия? Во-первых, сделанная в период Просвещения ставка на знания как оплот культуры не оправдала себя – информационный бум не привел к формированию «человека культурного». Более того, индивиду все более сложно справиться с потоком захлестывающей его информации, что актуализирует необходимость в специальных умениях обрабатывать поступающие данные. Кроме того, передаваемые знания в ряде научных специальностей быстро устаревают, что тоже обозначает необходимость сделать акцент в учебе не на знания, а на формирование умений и навыков.

Еще одной особенностью современности является стандартизация – в области производства это унификация, конвейерный выпуск изделий, и над таким материальным надстраивается идеальное: брендовое сознание, стереотипизация мышления. Все усиливающийся поворот к потребительству с усилением значимости материального снижает надобность в размышлении над культурными явлениями, человек все более удовлетворяется простым, полученным через средства массовой информации объяснением.

Снижению запроса на анализ происходящего способствует и виртуализация как все более доминирующая тенденция современности, захватывающая все новые области социальной реальности. Если вначале речь шла о виртуализации коммуникативного пространства, то затем стали говорить о формировании виртуальной реальности, насыщенной виртуальными событиями. В этом контексте показательным является включение Оксфордским словарем в 2016 году термина «постправда» в перечень «слова года»: смысл, стоящий за этим определением, описывает такое состояние социальной реально-

сти, при которой внимание привлекает не то, что происходит в действительности, а то, что наиболее привлекательно подано, «упаковка» становится более важной, чем сам факт (содержание сообщения). Чем более запоминающаяся упаковка – тем больше верят такому сообщению. Такой акцент в мышлении также связан с уже указанным усилением доминирования масс, ибо «человек толпы» не особо склонен к размышлениям, предпочитая «хлеб и зрелища».

Что всем этим вызовам современности и связанным с этими вызовами проблемам может противопоставить соединение образования с культурными ресурсами? Во-первых, преподавание предметов гуманитарного направления – это опять усиление знаний, в то время как важной задачей является помещение студента в пространство культурных смыслов, активизация его диалога с культурой. Здесь успешный пример – реализация культурной среды в Санкт-Петербургском гуманитарном университете профсоюзов, которая включает выступление в стенах университета театральных и музыкальных коллективов, приглашение внешних спикеров по разным профессиональным направлениям, организацию диалоговой среды с видными представителями науки и культуры, не говоря уже о традиционных экскурсионных программах. Погружение студентов в такой многослойный диалоговый процесс активизирует процедуру самостоятельного смыслопорождения с акцентом не на прагматических, а на экзистенциально-ориентированных смыслах. При этом множественность смысловых модусов, которые открываются в таких диалогах, активизирует творческое начало студента, что способствует формированию как истинного «человека культуры», так и профессионала, решающего вопросы в ситуации многозадачности.

Во-вторых, необходимо вводить новые курсы, ориентированные на формирование умений выявления за многообразием картинок и смысловых посылов истинное содержание процессов и событий, умений обнаруживать за «постправдой» правду. Здесь ресурсом будет именно русская культура, ибо для нее характерно прослеживание всеобщей взаимосвязи предметов и явлений – неслучайно для русской философии (которая, как и всякая национальная философия, является отражением ментальности породившего ее народа) одной из наиболее значимых идей является идея всеединства. Эту идею развивали в своих работах В. С. Соловьев, С. Н. Булгаков, С. Н. Трубецкой, П. А. Флоренский, Л. П. Карсавин, С. Л. Франк. Всеединство отворачивает сознание и от простого восприятия картинок без проникновения в суть, и от логической последовательности анализа, при котором учитывается только одна составляющая и вывод делается по принципу формальной логики: либо «А» либо «не А». При всеединстве анализируется множественность связей, учитывается многогранность реальности, выстраивается ее объемная модель. Осознание этого принципа и построение в соответствии с ним образовательных курсов будет учить студентов объединять разрозненные информационные фрагменты, выявляя их структуру и определяя формируемую ими систему. Овладение таким умением будет способствовать развитию навыков анализа множественных составляющих с определением характера и силы их влияния на конечный результат, что чрезвычайно важно для современного профессионала.

ПОЛОЖЕНИЕ
о порядке направления, приема, оформления и регистрации рукописей
для публикации в рецензируемом научном журнале
«Профессиональное образование в современном мире»

1. Общие положения

1.1. Настоящее Положение устанавливает порядок направления, приема, оформления и регистрации рукописей, поступающих для опубликования в рецензируемый научный журнал «Профессиональное образование в современном мире».

«Профессиональное образование в современном мире» – официальный научный журнал (далее – Журнал), учрежденный постановлением Ученого совета ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ от 31.01.2011 г. Это периодическое рецензируемое издание, распространяемое по подписке, издаваемое с 2011 года, зарегистрированное в установленном порядке как средство массовой информации 18.05.2011 г. (свидетельство ПИ № ФС 77–45 179), имеющее международный стандартный номер сериального издания ISSN 2224–1841 (дата выдачи сертификата 22.08.2011).

В Журнале печатаются ранее не опубликованные научные статьи, содержащие важные результаты исследований, оригинальные научные работы и обзорные статьи российских и зарубежных ученых, посвященные актуальным вопросам философии, педагогики и психологии.

Предоставляемая в Журнал статья должна быть законченным научным исследованием и содержать новые научные результаты в областях науки, перечисленных в тематических разделах.

1.2. В Журнал принимаются статьи по следующим отраслям науки согласно Номенклатуре научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени: 5.7 – философские науки, 5.8 – педагогические науки и 5.3 – психологические науки, соответствующие следующим разделам (табл. 1).

Таблица 1

№ п/п	Наименование раздела	Отрасли науки в соответствии с Номенклатурой научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени
1	Философия	5.7 Философия науки и техники: 5.7.6 Социальная и политическая философия: 5.7.7 Философия антропологии, философия культуры: 5.7.8
2	Педагогика	5.8 Общая педагогика, история педагогики и образования: 5.8.1 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням знания): 5.8.2 Методология и технология профессионального образования: 5.8.7
3	Психология	5.3 Общая психология, психология личности, история психологии: 5.3.1 Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных систем: 5.3.4
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/> (далее – Сайт);
- статья представляется в печатной и электронной версиях на русском или английском языках. Электронный вариант должен быть полностью идентичен печатному.

3.2. Права редакции.

Редакция не производит художественную, литературную и другие виды доработок представленных рукописей.

Редакция оставляет за собой право не принимать работы, оформленные с отступлениями от настоящих правил.

Не принятые к опубликованию рукописи и сопровождающие документы не возвращаются.

В принятых к публикации материалах редакция не меняет имена авторов и их очередность.

Главный редактор проводит политику предупреждения и регулирования редакционных конфликтов. Подача материалов в редакцию Журнала означает согласие авторов с изложенными правилами и согласие на размещение полной версии данных материалов в сети Интернет на официальных сайтах: Журнала: <https://profed.nsau.edu.ru/jour/index>, <http://www.nsau.edu.ru/profed>; Научной электронной библиотеки http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32632 и EBSCO Publishing в свободном доступе, а также с использованием личных данных в открытой печати.

4. Правила оформления статей в журнал

Требования к материалам, поступающим в Журнал для опубликования:

4.1. Материалы, поступившие в редакцию, проходят экспертизу членов редакционного совета. При экспертизе статьи особое внимание уделяется оценке ее актуальности и глубине раскрытия темы. Содержание статьи должно быть проверено Автором на грамматические, стилистические и другие ошибки и быть оформлено по стандартам научного стиля.

4.2. Материалы должны быть тщательно подготовлены к печати.

В заглавии необходимо указать: название статьи, ФИО авторов. Название должно отражать содержание статьи и соответствовать общей тематике журнала. Под авторами, в начале статьи указывается название организации (полностью), город, страна [например: Федеральное государственное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный аграрный университет», г. Новосибирск, Российская Федерация]. Обязательно указывается e-mail. Если авторов несколько, то эта информация указывается на каждого Автора в отдельности. Вся остальная информация об авторе или авторах указывается в конце статьи. В нее включаются данные, относящиеся к званиям, степеням, должностям, e-mail и т. д.

Статья должна быть классифицирована – иметь УДК.

К статье необходимо приложить:

а) аннотацию, в которой указываются четко сформулированные задачи статьи, методология и методика их решения, а также результаты и перспективы исследования. Аннотация должна быть краткой и понятной без обращения к самой публикации. Аннотация не предусматривает абзацев. Объем аннотации не должен превышать 200–250 слов;

б) ключевые слова (3–8 слов, желательно не входящих в название статьи).

Аннотация и ключевые слова печатаются – 12 кг, шрифт – курсив.

Список литературы в конце статьи оформляется по ГОСТ Р 7.0.5–2008 в порядке упоминания в статье. Ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, размещаются после указания соответствующего произведения и содержат его порядковый номер в списке литературы и страницы соответствующего произведения (Например: [1, с. 55]). Список литературы не предусматривает цитирование учебников и учебных пособий, тезисов докладов конференций, а также текста диссертаций. В отдельных случаях допускаются ссылки на авторефераты диссертаций и цитирование статей, посвященных теме диссертации и опубликованных в журналах.

4.3. На английский язык переводится: название статьи, инициалы (ФИО) Автора, название организации (полностью), город, страна. Обязательно указывается e-mail. Аннотация полностью (при переводе должна употребляться оригинальная английская терминология), ключевые слова, список литературы (References), цитируемой в тексте. В References не делается транслитерация заглавий статей из российских журналов. Оставляется только перевод заглавий статей. Параллельное название журнала пишется не через черточку, а через знак равно (=). После описания указывается язык статьи (In Russian). Оригинальное название источника пишется курсивом, в том числе транслитерированное название книг. В обязательном порядке приводится транслитерация и перевод соответствующих данных.

4.4. Статья должна содержать в себе четкие, логически взаимосвязанные разделы. Все разделы должны начинаться указанными заголовками, выделенными полужирным начертанием: **введение** (постановка проблемы в общем виде и ее связь с последними публикациями); **постановка задачи** (степень изученности проблемы, формулировка цели); **методика и методология исследования**; **результаты** (изложение основного материала исследования с обоснованием полученных научных результатов); **выводы** (научная новизна, теоретическое значение исследования и перспективы дальнейших научных разработок в данном направлении). Графический материал должен быть представлен в формате Excel или Word в черно-белом изображении, без цветного фона, рамок; для диаграмм применять различную штриховку; оси графиков должны быть черными. Сканированные рисунки не принимаются к публикации. Рисунки и таблицы, включенные в единый файл, должны идти следом за соответствующим текстом в рукописи, а не стоять отдельно в нижней или верхней части файла. В статье должна соблюдаться последовательная нумерация графического материала. Таблицы и рисунки должны быть понятны без обращения к тексту статьи. Неинформативные данные не должны быть включены в таблицы и графики. Данные, представленные в таблицах, не должны повторяться в рисунках и наоборот. Подписи под таблицами и рисунками должны быть информативными и краткими. Формат подписей должен соответствовать единому стилю. Каждое изображение в статье дублируется в редакцию отдельным файлом.

Далее следуют список литературы и References. Количество цитируемой и привлеченной для исследования литературы должно включать не менее 20 наименований источников, из них не менее 5 иностранных авторов.

Информация при выполнении работы при финансовой поддержке какой-либо организации (Минобрнауки, фондов и т. д.) пишется под заголовком Благодарности (Acknowledgements) и размещается на титульной странице статьи снизу.

Структура библиографических ссылок приведена на Сайте: <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/>.

4.5. В конце статьи необходимо указать полные сведения об авторах: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень, ученое звание, сокращенное название места работы (организация (и) или учебное заведение, факультет, кафедра), занимаемая должность, почтовый рабочий адрес с указанием индекса, телефона, сотового телефона, обязательно e-mail. Обязателен перевод этой информации на английский язык.

- 4.6. Тексты предоставляются в печатном и электронном виде (формат Word).
- Объем статьи – от 35 000 до 40 000 знаков (около 20 страниц формата А4). Решение об увеличении объема статьи принимается главным редактором по согласованию с автором.
 - Интервал – 1,5.
 - Шрифт – Times New Roman.
 - Кегль – 14.
 - Все поля – 2,0 см.
 - Кавычки в виде «елочек».
 - Сноски делаются в квадратных скобках и оформляются в конце статьи в виде списка литературы (образцы на сайте журнала).
- 4.7. Статьи аспирантов принимаются только в соавторстве с научным руководителем или другим доктором наук. Для официального подтверждения статуса аспиранта автору необходимо направить в редакцию Журнала оригинал справки, заверенный отделом аспирантуры соответствующей организации.
- 4.8. Все статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с неверно оформленным списком литературы, не принимаются до устранения замечаний. Не принятые к публикации материалы Автору не возвращаются. Корректур статей Автору не высылаются.
- 4.9. Гонорар за публикуемые статьи, доклады, сообщения и рецензии Автору не выплачивается.

5. Периодичность издания журнала и график приема рукописей

Журнал выходит 4 раза в год.

Таблица 2

График приема рукописей

№ журнала	Прием статей	Срок выхода
1	до декабря	февраль – март
2	до марта	май – июнь
3	до июня	август – сентябрь
4	до сентября	ноябрь – декабрь

6. Порядок регистрации рукописей

6.1. Статьи регистрируются редакцией Журнала.

При поступлении рукописи в Журнал статья регистрируется, в случае если присланные материалы соответствуют настоящему положению.

Поступившие статьи регистрируются в единой электронной базе Журнала с указанием входных данных (Автор, дата поступления, направляющая организация или научный консультант/руководитель, соответствие статьи одной из научных отраслей, согласно Номенклатуре которых издается Журнал).

Автору сообщается дата поступления работы, а также ориентировочный срок выхода журнала, в макет которого помещена работа.

6.2. Поступившая работа проверяется на соответствие всем формальным требованиям и при отсутствии замечаний после регистрации отправляется на рассмотрение экспертного совета для заключения и рекомендаций к печати.

6.3. После положительных рекомендаций экспертного совета статья отправляется на вычитку редактору. В случае значительных редакторских правок они согласовываются с Автором.

6.4. После редактирования и в порядке очереди с подписью «в печать» статья публикуется в журнале.

6.5. Подготовленный к печати макет номера утверждает главный редактор Журнала.

7. После принятия решения о включении статьи в определенный номер Журнала Автором в двух экземплярах заполняется лицензионный договор «На право использования научного произведения в журнале «Профессиональное образование в современном мире» (Приложение 1: Сайт: <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/>), который отправляется по почте на адрес редакции: 630039, г. Новосибирск, ул. Никитина 149, а/я 102.

8. Журналом обеспечивается постоянное хранение публикуемых научных статей, их доступность, представление в установленном порядке обязательных экземпляров издания.

9. Порядок подготовки рукописи к печати

9.1. Все несоответствия формальным требованиям устраняются самим Автором. При обнаружении

несоответствий редакцией Автору высылаются замечания. Исправленный вариант должен быть возвращен в редакцию в кратчайший срок. Возвращение статьи Автору на доработку не означает, что работа принята к публикации. Если статья возвращается Автору для доработки, исправления или сокращения, то датой ее представления в Журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

9.2. Редактор оставляет за собой право внесения изменений и сокращений непринципиального характера.

9.3. Окончательный вариант работы направляется Автору для согласования.

9.4. Непринятые к публикации материалы Автору не возвращаются.

10. Всем научным статьям, публикуемым в Журнале, начиная с 3-го номера 2015 года присваиваются уникальные номера (индексы DOI–Digital Object Identifier). DOI-индексы представляют собой последовательность символов, состоящую из двух частей, разделенных прямым слешем (/). Первая часть – префикс издателя, определяемый при первичной регистрации издателя в CrossRef (10.20913 для Издательства ГПНТБ СО РАН), вторая часть – суффикс (2224-1841-2021-3-01), формируемый издателем Журнала по установленным правилам. В нем указаны ISSN печатного издания, год издания, порядковый номер выпуска, порядковый номер статьи в Журнале.

10.1. Уникальный суффикс присваивается главным редактором. Главный редактор имеет право присвоить или не присвоить суффикс научной статье по решению редколлегии/редсовета Журнала.

10.2. Присвоенный идентификатор DOI никогда не меняется.

PROVISION on submitting, accepting and registration of the manuscripts in the peer-reviewed scientific journal Professional education in the modern world

1. General provision

1.1. This provision regulates the procedure of submitting, accepting and registration of manuscripts submitted for publication in the peer-reviewed scientific journal *Professional education in the modern world*.

Professional education in the modern world is an official scientific journal (see as Journal) founded by the Decree of Scientific Council of Novosibirsk State Agrarian University of January 31, 2011. This periodical peer-reviewed edition is distributed via subscription and has been published since 2011. The scientific journal is registered as a mass media on May 18, 2011 (Certificate PI No. FS 77–45179) and has an international standard serial number ISSN 2224–1841 of August 22, 2011.

Journal contains full papers, which are original, unpublished primary research and reflect essential and important research results; original scientific proceedings and reviews of Russian and foreign scientists devoted to philosophical, pedagogical and psychological issues.

A submitting manuscript should contain research results in the fields listed.

1.2. Journal covers manuscripts according to classification of scientific degrees: 5.7 – Philosophical Sc., 5.8 – Pedagogical Sc. and 5.3 – Psychological Sc., listed in Table 1.

Table 1

№	Part	Science of researchers according to classification of scientific degrees
1	Philosophy	5.7 Philosophy of Science and Technology: 5.7.6 Social and Political Philosophy: 5.7.7 Philosophy of Anthropology, Philosophy of Culture: 5.7.8
2	Pedagogy	5.8 General pedagogy, history of pedagogy and education: 5.8.1 Theory and method of learning and education (by areas and levels of knowledge): 5.8.2 Methodology and technology of vocational education: 5.8.7
3	Psychology	5.3 General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology: 5.3.1 Educational Psychology, Psychodiagnosis of Digital Educational Systems: 5.3.4
4	Calls on papers, conferences, symposiums and congresses	5.3; 5.7; 5.8
5	Brief scientific messages, notes and letters	5.3; 5.7; 5.8

The parts of Journal are formed on the correspondent relevant topics.

2. Editorial policy of the Journal applies general ethical principles of national scientific periodicals. It covers ethical standards of editors and publishers provided at Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors) and Code of Conduct for Journal Publishers developed by Committee on Publication Ethics (COPE). Editorial Board of the Journal follows the international copyright protection, national legal regulations and international publishing standards.

3. Editorial policy

3.1. Authors responsibilities (see as Author) and requirements to a manuscript are as follows.

Author takes responsibility for the novelty, results acknowledgement and content of the paper. Authors have responsibilities as detailed below:

- A manuscript should contain the newest results not published in other editions;
- Author is committed to publishing high quality new work that makes a significant contribution within the scope of the journal. Editorial can reject a manuscript in case the novelty of the work falls below that required for the journal and the manuscript represents undue fragmentation of the research into multiple papers. Editorial has a right to withdraw a published manuscript in case of breaking the right or general ethical standards. Editorial should inform the author about paper withdrawal;

- Author should contribute significantly to consideration of the issues in the manuscript;
- Author should represent original research results only. Undue fragmentation should refer to the author and the source. Manuscripts should not contain scientific dishonesty and/or fraud comprising among others fictitious or manipulated data, plagiarized material (either from the previous work of the authors or that of other persons), reference omissions, false priority statements, «hidden» multiple publication of the same data and incorrect authorship. Authors must not breach any copyright as it is concerned to be non-ethical and inappropriate;

- Authors have a responsibility to give due acknowledgement to all workers contributing to the work. Those who have contributed significantly to the research should be listed as co-authors. On submission of the manuscript, the corresponding author attests to the fact that those named as co-authors have agreed to its submission for publication and accepts the responsibility for having properly included all (and only) co-authors. Persons contributed to the research results can take gratitude in the manuscript;

- All authors and organizations related to the research must take public responsibility for the content of their paper;

- if there are several authors, it is necessary to outline contact details of the author, who will receive mail and contact details of all the co-authors;

- Author should guarantee that accepted manuscript would not be published in any other editions (foreign languages) with no agreement of the Journal founder;

- Authors should declare all sources of funding for the work in the manuscript (grants, state programmes, projects, etc.), and also to declare any conflict of interest;

- Author, who found significant mistakes in submitted manuscript, should inform the editorial in order to escape mistakes and represent real information;

- Author should follow the rules of Editorial when submitting a manuscript to the Journal (no. 4 of Provision). The formatting rules and requirements are published at the webpage of the Journal <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/> (see as Webpage);

- A manuscript is submitted as printed and electronic versions in English and Russian. Electronic version should be identical with the printed one.

3.2. Editorial rights.

Editorial does not make literary or any other types of correction of the submitted manuscript.

Editorial can not accept the manuscripts, which do not correspond to the rules.

Manuscripts and followed documents not accepted for publication are not forwarded back.

Editorial does not change the authors name and their order in accepted manuscripts.

Editor-in-Chief regulates and prevents any conflicts.

Authors, who submit manuscripts to the Journal, agree to the rules and regulations for publishing manuscripts at the official webpages of the Journal: <https://profed.nsau.edu.ru/jour/index>, <http://www.nsau.edu.ru/profed>; Research E-Library: http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32632 and EBSCO Publishing and using private data in the public media.

4. Formatting rules for submitting manuscripts

Requirements for manuscripts and materials submitted to the Journal:

4.1. Materials submitted to the Journal are evaluated by the Editorial Board. They evaluate the relevance of the topic. Paper content should be checked for grammar, stylistic and other types of mistakes and should follow the academic language style.

4.2. Manuscripts and materials should be prepared in a rigorous manner for publishing.

The author should outline the title of the article and full names of the authors. The title should conform to the paper content and general topics of the Journal. The paper contains the organization the authors are affiliated with, city and country (e. g. Novosibirsk State Agrarian University, Novosibirsk, Russian Federation) and e-mail. If there are several authors, information on each author should be outlined at the end of the paper. The information should contain degree and rank of the author, position, e-mail etc.

A manuscript should have Universal Decimal classification number.

The paper should have:

a) an abstract, which should contain formulated tasks, methodology and methods for problem solution, research results and outlooks of the research. An abstract should be brief (not more than 200–250 words) and clear, with no paragraphs;

b) key words (3–8 words, preferably not covered in the title).

Abstract and key words are printed as point size 12 in italics.

References should be listed in the order they are cited in the text and at the end of the paper according to National State Standard (GOST) R. 7.0.5–2008. References in the text are reviewed in square brackets after the corresponding text (e. g. [1, p.55]). Authors should not refer student books and study guides, conference reports and Doctorate theses. Authors can refer to published summary of theses and cite the papers devoted to the topic and published in scientific journals.

4.3. Authors should translate into English the title of the article, author's name, the organization the author is affiliated with, city, country and e-mail; an abstract (terms in English should be used in the origin); key words and references cited in the text. Authors should not transliterate the papers published in national journals but translate the titles of the papers. Second title of the journal is outlined by means of equal sign (=). After reference description authors should indicate the language the paper is written in (In Rus). Original title of the resource and transliteration of the books are indicated in italics. Authors transliterate and translate the references.

4.4. Manuscript should contain parts related in a cohesive way; all parts should have a bold-faced type heading: **introduction** (research objective and its relation to the latest papers); **purpose setting** (problem definition and goal setting); **Methodology of the study**; **results** (the main research material should be concerned with research results); **Conclusion** (scientific novelty, theoretical application of the research and outlooks of further development).

Figures and graphics should be used as black-and-white Excel or Word format with no frames; authors should use hatching for diagrams; graphic axis should be in black colour. Editorial does not accept scanned figures and photos. Images and tables should follow the corresponding text of the manuscript. Graphics, images and tables should be listed in an order, represented clearly and concisely avoiding repetition and embellishment, described and signed briefly, clearly and at the same manner and do not contain chartjunk. Each image should be sent to the Editorial as a separate file.

References and bibliography should be listed in alphabet order with no numeration and they follow conclusions. The number of cited references and additional research sources shouldnt be less than 20, not less than 5 foreign authors.

Information on financial support of an organization (Ministry of Education and Science, Foundations, etc.) should be indicated in Acknowledgements at the bottom of the paper cover page.

For information about references indication, please visit our website: <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/>.

4.5. Information about the authors should be submitted at the end of the paper and translated into English: full name, degree and rank, affiliation (organization or institution, faculty, chair), position, postal address (post zip, telephone, mobile telephone, email).

4.6. Manuscripts are submitted in two copies. One copy should be submitted, and a copy in Word format should be sent via e-mail.

Manuscripts should normally from 35 000 to 40 000 characters (about 20 pages and 4). Editor-in-Chief is able to extend the paper by agreement with the author.

– Spacing is 1,5.

– Font is Times New Roman.

– Font size is 14.

– Margins are 2,0 sm

– Quotations should be reviewed as French quotation marks (chevrons)

– References should be listed in square brackets at the end of the paper (examples are reviewed at the website of the Journal).

4.7. Full-time PhD-students publish papers free of charge. Editorial accepts the articles from PhD-students co-authored by scientific supervisor or Doctor of Science only. PhD-students should provide Editorial with the reference from Postgraduate Department and certify the PhD-student status.

4.8. Manuscripts not suitable for the topics of the Journal and formatting rules (no abstract, list of references) are not accepted until complying with remarks. Manuscripts not accepted and their correction are not forwarded back to the author.

4.9. Editorial does not cover fees for papers, reports, brief communications and reviews.

5. Schedule of Journal publication and manuscripts submission

Journal is published quarterly (4 times a year).

Table 2

Schedule of manuscripts submission

Journal No.	Manuscripts submission	Publication
1	until December	February – March
2	until March	May – June
3	until June	August – September
4	until September	November – December

6. Procedure of registration of manuscripts

6.1. Editorial of the Journal registers manuscripts.

When a manuscript is submitted to the Journal, it is registered in case it follows the requirements of the Provision.

Submitted manuscripts are registered in e-base of the Journal with outlined data (Author, date of submission, sending organization or scientific supervisor, suitability of the manuscript for the science classification).

Editorial informs authors about submission date and approximate date of Journal publication.

6.2. Submitted manuscript is checked for suitability for all the requirements and sent to expert evaluation for final recommendation.

6.3. When a manuscript is recommended for publication, it is forwarded to editing. All changes are agreed with the Author.

6.4. On editing and signing *in press* a manuscript is printed in the Journal.

6.5. Prepared draft is approved by the Editor-in-Chief.

7. On decision about publication of a manuscript, Author fills in the license agreement in 2 variants «License to use scientific manuscript in the journal *Professional education in the modern world*» (Attachment 1 at the webpage: <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/>), which should be sent back to the postal address of Editorial: p/b 102, 149 Nikitina Str., 630039 Novosibirsk.

8. Editorial of the journal keeps manuscripts and provides their availability.

9. Procedure of preparation of a manuscript for publication

9.1. Authors should correct all the remarks of non-compliance noted by the editorial. Authors should send amended version promptly. When editorial forwards a manuscript for refinement it does not mean the manuscript is accepted for publication. Editorial regards the date of final text of a manuscript (after refinement) as a date of manuscript submission.

9.2. Editor-in-Chief has a right to make not significant notes and remarks.

9.3. Editorial forwards the final version of the manuscript to agree and determine the matters.

9.4. Editorial does not send back not accepted manuscripts to the authors.

10. All scientific papers (from journal no. 3, 2015) published in the Journal will have special unique indexes DOI (Digital Object Identifier). DOI indexes assume a sequence of symbols, which consists of 2 parts separated by slash (/). The first part is the publisher's prefix, determined during the initial registration of the publisher in CrossRef (10.20913 for the State Public Scientific Technological Library of the SB RAS), the second part is the suffix (2224-1841-2021-3-01), formed by the publisher of the Journal according to the established rules. It contains the ISSN of the printed publication, the year of publication, the serial number of the issue, the serial number of the article in the Journal.

10.1. Editor-in-Chief assigns a special unique identification suffix. Editor-in-Chief has a right to assign or not identification suffix on decision of Editorial Board.

10.2. DOI index is never changed.

Объединенный каталог
«Пресса России» 29156
– в филиалах ФГУП «Почта России»
на сайте <http://www.pressa-rf.ru>

Подписной каталог
«Урал-Пресс» 29156
<http://www.ural-press.ru>

ISSN 2224-1841 (print)
ISSN 2712-7923 (online)
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ. 2022. Т. 12, № 2

