

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

• 2022. Т. 12, № 3 •

**Профессиональное
образование
в современном мире**

**Professional education
in the modern world**



**С. И. Черных**

главный редактор, доктор философских наук, доцент

Б. О. Майер

заместитель главного редактора, доктор философских наук, профессор

В. И. Панарин

ученый секретарь, доктор философских наук, доцент

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- Гурина Р. В.** доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет» (Ульяновск, Российская Федерация)
- Камалдинов Е. В.** доктор биологических наук, доцент, проректор по научной и международной деятельности ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет» (Новосибирск, Российская Федерация)
- Корниенко Н. А.** доктор психологических наук, профессор кафедры технологий обучения, педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет» (Новосибирск, Российская Федерация)
- Кудашов В. И.** доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (Красноярск, Российская Федерация)
- Орлова В. В.** доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры философии ФГБОУ ВО «Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники» (ТУСУР) (Томск, Российская Федерация)
- Паршиков В. И.** доктор философских наук, профессор, 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, Донецкая Народная Республика)
- 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	399
-----------------------	-----

Раздел I. ФИЛОСОФИЯ

Абрамова М. А. (Новосибирск, Российская Федерация). Проблемы профессиональной самореализации молодого ученого в условиях трансформации институтов образования и науки.....	400
Гасанова Р. Р. (Москва, Российская Федерация). Инновации и инклюзивная модель дополнительного образования	410
Кузнецова М. В. (Новосибирск, Российская Федерация). Иноязычное образование личности в условиях включения в мировое образовательное пространство: теоретические основания проблемы.....	419
Подкорытова Н. И., Вихрева Г. М., Дергилева Т. В. (Новосибирск, Российская Федерация). Динамика развития документных ресурсов библиотек в контексте научно-образовательной среды региона.....	428
Власова С. В. (Минск, Беларусь). Инклюзивное образование в Республике Беларусь.....	439
Кузнецова И. Г. (Новосибирск, Российская Федерация). Трансформация человеческого капитала в контексте нового технологического уклада.....	449
Собольников В. В. (Новосибирск, Российская Федерация). От «многовекторности» через технологию «управляемого хаоса» к вероятностной модели трансформации Казахстана: социально-психологический анализ	457
Нескрябина О. Ф. (Красноярск, Российская Федерация). Методологический дискурс в медиалогии: смысл и значение в контексте журналистского образования	471

Раздел II. ПЕДАГОГИКА

Батенева Е. В., Абрамова М. А. (Новосибирск, Российская Федерация). Педагогические условия формирования рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студентов-педагогов.....	478
Колоскова Г. А. (Москва, Российская Федерация). Повышение квалификации учителя и его педагогическая деятельность в цифровой образовательной среде	487
Кохан С. Т., Русанова А. А., Сарудейкина Ю. В. (Чита, Российская Федерация). Конструктивные подходы в создании адаптивной среды для студенческой молодежи с проблемным зрением	495
Садовская Л. Л. (Новосибирск, Российская Федерация), Коротенко Т. Л. (Краснодар, Российская Федерация). Открытая наука для аграрной отрасли: навигатор по открытым образовательным ресурсам.....	505
Андреева Ю. В. (Уфа, Российская Федерация). Ценностно-смысловые феномены и парадоксы оптимистически ориентированной педагогики: экзистенциально-гуманистический подход.....	521
Бабина Ю. В. (Новосибирск, Российская Федерация). Надпрофессиональные компетенции: операционализация понятия в контексте парадигмы современного образования	528

Раздел III. ПСИХОЛОГИЯ

Корниенко Н. А. (Новосибирск, Российская Федерация). Психолого-педагогическое осмысление реформирования и развития высшего образования.....	539
Сорина Г. В., Гуров Ф. Н. (Москва, Российская Федерация). Институциональный характер социального лифта	553
Ташёва А. И., Гриднева С. В. (Ростов-на-Дону, Российская Федерация), Арпентьева М. Р. (Калуга, Российская Федерация). Академические службы психологического сопровождения университетского образования.....	562
Антилогова Л. Н. (Омск, Российская Федерация), Каиржанова Л. С., Лазаренко Д. В. (Петропавловск, Республика Казахстан). Взаимосвязь эмоционального выгорания, личностной тревожности и жизнестойкости государственных служащих	571
Филатов В. В., Гобыш А. В. (Новосибирск, Российская Федерация). Математическое образование в техническом вузе: мотивационные аспекты	581
Траулько Е. В., Буравлева Т. В. (Новосибирск, Российская Федерация). Развитие рефлексии учебной деятельности слабослышащих студентов в условиях инклюзивной образовательной среды	592

СООБЩЕНИЯ О ПРОВОДИМЫХ КОНФЕРЕНЦИЯХ, ЗАМЕТКИ, ПИСЬМА

Информационное письмо о проведении X Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции с международным участием 603

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ДИСКУССИОННОЙ ПЛОЩАДКИ

Баркова О.И. (Красноярск, Российская Федерация) Сохранение советского наследия. Pro et contra..... 605
Положение о порядке направления, приема, оформления и регистрации рукописей для публикации..... 613

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. Мандринина
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. 26,57. Уч.-изд. л. 24,97.
Тираж 350 экз. Формат 60 × 84¹/₈. Свободная цена.
Заказ № 411. Подписано в печать 15.06.2022
Дата выхода в свет 08.12.2022
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 at 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 at 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 named L. S. Vygotsky of 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 of 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 named 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 of 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 of 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 named Al-Farabi (Almaty, Kazakhstan)
Elena G. Maksimenko	Doctor of Psychological Sciences, the Professor, Department of Psychology Pedagogical Institute Donetsk (Donetsk, Donetsk People's Republic)
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 of 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	399
----------------------	-----

Part I. PHILOSOPHY

Abramova, M. A. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Problems of professional self-realization of a young scientist in the conditions for institutes of transformation of educational and scientific science	400
Gasanova, R. R. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). Innovation and inclusive model of additional education	410
Kuznetsova, M. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Personality foreign language education in the conditions of inclusion in the world educational space: Theoretical foundations of the problem	419
Podkorytova, N. I., Vikhreva, G. M., Dergileva, T. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). The dynamics of development of document resources of the libraries in the context of scientific and educational environment of the region.....	428
Vlasova, S. V. (<i>Minsk, Belarus</i>). Inclusive education in the Republic of Belarus	439
Kuznetsova, I. G. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Transformation of human capital in the context of a new technological order	449
Sobolnikov, V. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). From "multi-vector" through the technology of "controlled chaos" to a probabilistic model of the transformation of Kazakhstan: socio-psychological analysis	457
Neskryabina, O. F. (<i>Krasnoyarsk, Russian Federation</i>). Methodological discourse in mediology: Meaning and significance in the context of journalistic education	471

Part II. PEDAGOGICS

Bateneva, E. V., Abramova, M. A. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Pedagogical conditions for the formation of the reflexive component of the professional and pedagogical culture of students-teachers.....	478
Koloskova, G. A. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). Professional development of teachers and their pedagogical activity in the digital educational environment.....	487
Kokhan, S. T., Rusanova, A. A., Sarudeykina, Yu. V. (<i>Chita, Russian Federation</i>). Constructive approaches to creating an adaptive environment for student youth with vision problems	495
Sadovskaya, L. L. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>), Korotenko, T. L. (<i>Krasnodar, Russian Federation</i>) Open Science for the agricultural sector: a navigator for open educational resources	505
Andreeva, Yu. V. (<i>Ufa, Russian Federation</i>). Value-semantic phenomena and paradoxes of optimistically oriented pedagogy: An existential-humanistic approach	521
Babina, Yu. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Supra-professional competencies: operationalization of the notion in the context of the paradigm of modern education	528

Part III. PSYCHOLOGY

Kornienko, N. A. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Psychological and pedagogical understanding of the reform and development of higher education	539
Sorina, G. V., Gurov, Ph. N. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). Institutional nature of the social elevator.....	553
Tashcheva, A. I., Gridneva, S. V. (<i>Rostov-on-Don, Russian Federation</i>), Arpentieva, M. R. (<i>Kaluga, Russian Federation</i>). Academic services of psychological support of university education	562
Antilogova, L. N. (<i>Omsk, Russian Federation</i>), Kairzhanova, L. S., Lazarenko, D. V. (<i>Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan</i>). The relationship of emotional burnout, personal anxiety and resilience of civil servants.....	571
Filatov, V. V., Gobysh, A. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Mathematical education at a technical university: Motivational aspects	581
Traulko, E. V., Buravleva, T. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Development of reflection on the learning activities of hearing-impaired students in inclusive educational environment.....	592

REPORTS ON CONFERENCES, NOTES, LETTERS

Information letter on conducting the 10-th all-Russia all-full-time-part-time scientific-practical conference..... 603

MATERIALS FOR DISCUSSION

Barkova, O. I. (*Krasnoyarsk, Russian Federation*). Preserving the soviet heritage. Pro et contra..... 605

Provision on submitting, accepting and registration of the manuscripts 613

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: 26,57.

Publisher's sheets: 24,97. Circulation is 350 issues.

Order № 411. Free price. Passed for printing 15.06.2022.

Release date 08.12.2022

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/10.20913/2618-7515-2022-3-1>

Слово редактора

Здравствуйте, уважаемые читатели!

Перед Вами – третий номер журнала. Как и предыдущие номера, он формировался в весьма и весьма сложных условиях. Еще не закончившаяся пандемия коронавируса дополнилась резким обострением политической и экономической ситуации, которая самым непосредственным образом затронула население не только России, но и всего мира. Тем не менее научное и педагогическое сообщество Российской Федерации продолжает свою плодотворную деятельность в самом широком спектре проблем. Это вполне подтверждается географией третьего номера, в котором представлены Москва и Новосибирск, Минск и Чита, Уфа и Ростов-на-Дону, Красноярск и Петропавловск. Выход из Болонского соглашения, фактическое экстрадирование российских ученых из международных баз данных ставят перед научным и педагогическим сообществом нашей страны и других дружественных стран новые задачи. Многие из этих задач связаны с проблематикой развития в условиях «островизации» (термин Дмитрия Пескова), с осмыслением тех условий развития образования, которые позволят не только «выжить», «существовать», но и продвигаться вперед, решая сложные тактические и стратегические проблемы.



На российском образовательном пространстве грядут значительные перемены. Отечественные регуляторы, моделирующие процессы его организации и развития, уделяют значительное внимание формированию новых акцентов не только в обучении, но и в воспитании (особенно патриотическом), что является крайне необходимым в складывающихся условиях. Ассоциация научных редакторов (АНРИ), Министерство образования и науки, ВАК уже выступили с новыми инициативами по реорганизации деятельности научных журналов. Основной тренд – это усиление работы по качеству публикуемых материалов, оптимизация требований к соискателям ученых степеней, актуализация воспитательной проблематики. Это отражено в новой спецификации разделов журнала, ранее определенных как «Социальная философия». Теперь это направление именуется «Социальная и политическая философия». Дорабатывается проект деления журналов ВАК на три группы (25% – первая, 50% – вторая, 25% – третья). Несомненно, что реализация этих проектов будет способствовать здоровой научной конкуренции как между журналами, так и между авторами предоставляемых материалов. В первую очередь это будет касаться разделов «Философия» и «Педагогика».

Уважаемые авторы! Начиная с 2023 года наш журнал переходит на частичный хозрасчет. Конструкция по жизнедеятельности в условиях перехода будет определяться многими обстоятельствами, начиная от «экономико-финансового» состояния нашего учредителя и заканчивая определенными параметрами образовательной политики в целом. В условиях подобной неопределенности Редакция обращается к своим постоянным авторам и тем, кто собирается опубликовать свои работы впервые, с призывом непрерывно улучшать качество и проблемную направленность своих работ. Именно от Вас, дорогие авторы, будет зависеть конкурентоспособность журнала (цитируемость, ссылки и т. д.)

В заключение несколько слов о предстоящей X юбилейной научно-практической конференции, которая традиционно проходит в Новосибирском ГАУ под эгидой нашего журнала. «Переход» нашего учредителя в Министерство образования и науки РФ из Министерства сельского хозяйства потребует реализации множества административных и менеджерских решений. Многие из них будут касаться и издательских практик. Это накладывает на Редакцию дополнительные обязанности, исполнение которых будет направлено на сохранение и развитие уже достигнутого статуса журнала. Материалы, представленные на конференцию, ограничиваются объемом в 20 000 знаков, оформляются как статьи в журнал, им присваивается DOI и они имеют полноценный статус ВАКовской публикации. Публикация будет осуществляться в разделе «Материалы X юбилейной конференции» в порядке поступления в редакцию. Информационное письмо – в конце этого и предыдущего номеров. Конференция будет проводиться в очно-заочном режиме.

Дорогие авторы! Редакция желает всем Вам здорового оптимизма, самых светлых надежд на решение возникающих проблем и новых творческих достижений!

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

I ФИЛОСОФИЯ PHILOSOPHY

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

УДК 316.44+378

Оригинальная научная статья

Проблемы профессиональной самореализации молодого ученого в условиях трансформации институтов образования и науки

М. А. Абрамова

Институт философии и права СО РАН

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: marika24@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* В статье представлена проблема профессиональной самореализации и самоопределения молодого ученого в условиях трансформации институтов образования и науки. Остроту ей прибавляет диверсификация профессиональных ориентиров, подкрепляемая неясностью государственной политики в сфере развития фундаментальной науки и ее четкая ориентированность на использование количественных параметров оценки. *Постановка задачи.* Проблема профессионального самоопределения и самореализации молодого ученого рассматривается не через призму подготовки в аспирантуре и количественных критериев оценки ее эффективности, а через анализ и сопоставление доминирующих мотивов выполнения исследовательской деятельности молодыми учеными как в России, так и за рубежом, а также факторов, обуславливающих ее формирование. Этот ракурс исследования представляет новизну работы. *Методика и методология исследования* строится на применении структурно-функционального и институционального подходов, а также теориях, раскрывающих процесс самоопределения, самореализации и мотивации. *Результаты.* Автором приведен широкий спектр примеров изучения феномена самореализации в научной среде как российскими, так и зарубежными исследователями, показано общее и частное, что отличает процесс в России и других странах. *Выводы.* Основной проблемой самоопределения и самореализации является не столько удовлетворение материальных потребностей, сколько усиление смыслообразующей составляющей исследовательской деятельности, которая должна подкрепляться прозрачностью критериев, ориентированных на оценку процесса, развитие профессиональной среды взаимодействия, в том числе через повышение социального статуса ученых, представляющих среднюю возрастную группу. В таком случае это создаст у молодых исследователей предпосылки для уверенности в завтрашнем дне в науке и образовании.

Ключевые слова: профессиональная самореализация и самоопределение, трансформация социальных институтов науки и образования, молодые ученые, ученые среднего возраста, внутренние и внешние мотивы

Для цитирования: *Абрамова М. А.* Проблемы профессиональной самореализации молодого ученого в условиях трансформации институтов образования и науки // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №3. С. 400–409. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-2>

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

Full Article

Problems of professional self-realization of a young scientist in the conditions of transformation of institutes of educational and scientific institutions

Abramova, M. A.

Institute of Philosophy and Law of the SB RAS

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: marika24@yandex.ru

Abstract. Introduction. The article presents the problem of professional self-realization and self-determination of a young scientist in the conditions of transformation of educational and scientific institutions. The sharpness of it is added by the diversification of professional guidelines, supported by the vagueness of state policy in the field of fundamental science development, as well as its orientation to the use of quantitative assessment parameters. *Purpose setting.* The problem of professional self-determination and self-realization of a young scientist is considered not through the prism of postgraduate training and quantitative criteria for evaluating its effectiveness, but through the analysis and comparison of the dominant motives for carrying out research activities by young scientists, both in Russia and abroad, as well as the factors that determine its formation. This angle of the study represents the novelty of the work. The research *methodology* is based on the application of structural-functional and institutional approaches, as well as theories that reveal the process of self-determination, self-realization and motivation. *Results.* The author provides a wide range of examples of studying the phenomenon of self-realization in the scientific environment, both by Russian and foreign researchers. It shows the general and particular that distinguishes the process in Russia and other countries. *Conclusions.* The main problem of self-determination and self-realization is not so much the satisfaction of material needs as the strengthening of the meaning-forming component of research activity. It should be supported by transparency of criteria focused on the evaluation of the process, the development of the professional environment of interaction, including through improving the social status of scientists representing the middle age group. In this case, it will create prerequisites for young researchers to be confident in the future in science and education.

Keywords: professional self-realization and self-determination, transformation of social institutions of science and education, young scientists, middle-aged scientists, internal and external motives

Citation: Abramova, M. A. [Problems of professional self-realization of a young scientist in the conditions of transformation of institutes of education and science]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 3, pp. 400–409. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-2>

Введение. Проблема построения профессиональной карьеры, определяемой как «системное, поступательное профессиональное развитие, предусматривающее эффективное продвижение в социальной, профессиональной и производственной сферах, включающее качественное непрерывное профессиональное образование... профессиональное самоопределение и развитие личности студентов»¹, является актуальной для представителей профессиональных направлений, чье поле деятельности исторически сопряжено с продвижением в конкурентных условиях, а также под влиянием трансформаций, происходящих в последние 30 лет, стала значимой для становления молодых ученых [1]. Если советская система подготовки научных кадров была нацелена на отбор достойных, видящих смысл своего профессионального развития в продвижении науки и обладающих фундаментальной подготовкой в выбранном ими направлении, то постсоветские преобразования социальных институтов, в том числе образования и науки, постепенно трансформируют образ ученого от «мыслителя-исследователя» к «эффективному исполнителю» [2] и даже не менеджеру своего профессионального становления [1; 3; 4]. Динамичные изменения критериев успешности ученого без соотнесения с исторически сложившейся системой его профессионального становления и представлениями о качестве научных результатов в рамках фунда-

ментальных исследований в России обуславливают появление экзистенциальных проблем, требующих определения его роли в развитии науки и ее места в профессиональной самореализации и жизнедеятельности исследователя. Остроту этим проблемам добавляет диверсификация профессиональных ориентиров, подкрепляемая невняtnостью государственной политики в сфере развития фундаментальной науки и ее четкая ориентированность на оценку эффективности исследовательской деятельности посредством количественных параметров.

Проблема. В качестве проблемы исследования нами определена специфика процесса профессиональной самореализации и самоопределения молодого ученого в условиях трансформации социальных институтов образования и науки. Конкретизируя проблему, можно отметить, что она затрагивает группу не только молодых ученых, но и уже состоявшихся в ней.

Степень изученности проблемы. Результаты преобразований в науке и образовании за последние три десятилетия привели к усилению зависимости от государственной политики [5, с. 252], поскольку власть государственного финансирования всегда была характерной чертой для России. Вследствие этого, сравнивая российские университеты и исследовательские институты с зарубежными, говорить о соблюдении принципа автономности, мы полагаем, не совсем уместно. Но поскольку

¹ Профессиональная педагогика / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. 3-е изд., перераб. М.: Изд-во ЭГВЕС, 2009. С. 316.

для российской политики в сфере развития науки и образования стала характерной гонка за наукометрическими показателями (что ранее ей не было свойственно), то можно отметить это как один из показателей серьезных преобразований в управлении. Подчеркнем, что эта тенденция имеет отношение не только к России. Еще в середине прошлого века Питирим Сорокин [6], используя выражение «квантофрения», предупреждал о негативных последствиях использования количественных математических приемов к решению качественных, прежде всего социальных задач.

Ряд зарубежных исследователей отмечает призыв правительств к университетам демонстрировать свою общественную ценность в качестве орудия геополитической конкуренции [7] как не способствующий укреплению доверия между представителями науки и управления и негативно влияющий на качество преподавания и исследования [8]. В сравнительном международном исследовании Д. Салми и И. Фрумина показано, что основной стратегической ошибкой при разработке государственных проектов по развитию науки и сохранению конкурентных преимуществ в мировых рейтингах является концентрация на показателях, связанных с осуществляемыми исследованиями, а не на процессе их выполнения и на условиях его эффективности. В результате погоня за формальными критериями в виде прироста публикаций, регистрации патентов дает краткосрочный эффект и в то же время в долгосрочной перспективе снижает эффективность обучения в вузах и демотивирует ученых [9, с. 47]. Такого же мнения по результатам оценки деятельности академических менеджеров, ориентированных на повышение легитимности организаций посредством количественных параметров придерживаются и исследователи шведских университетов, утверждающие, что фактически эта система приводит к неспособности оценить качество научного исследования [10].

Отметим, что исследования зарубежных коллег относительно мотивации ученых сосредоточены в большей степени на проблеме поиска механизмов стимулирования исследовательской деятельности, а не на сущности феномена [11, р. 245]. Выводы исследователей относительно условий, в которых формируется новое поколение ученых, неутешительны. Ориентация их на учет формализованных процедур оценки заставляет балансировать между представлениями о классическом ученом – двигателе науки – и регулярно проверяемом, загнанном в сетку критериев – исполнителе.

Проблему бюрократизации научной деятельности при взаимодействии органов власти

и ученых выявляют и российские исследователи [12; 13], отмечающие, что на данном этапе закончилась борьба за научные идеи и началась борьба за ресурсы [14, с. 175]. В исследованиях Л. М. Гохберга и его коллег «отсутствие интереса (мотивации) к повышению эффективности своей деятельности», потеря значимости исследовательской деятельности в рамках самореализации названы «одной из самых важных причин ухода ученых из науки и снижения производительности научного труда в России в 2000–2013 гг.» [15].

Постановка задачи. Цель статьи – выявить специфику процесса профессиональной самореализации и самоопределения молодого ученого в условиях трансформации социальных институтов образования и науки в России.

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи:

- 1) представить феномен профессиональной самореализации молодого ученого в рамках его профессионального становления;
- 2) сопоставить практики подготовки молодого исследователя в СССР с изменениями, произошедшими в постсоветский период;
- 3) провести аналогию трансформации практики организации самореализации и самоопределения молодых ученых в России с другими странами и выявить общее и частное.

Методика и методология исследования. В работе применены структурно-функциональный и институциональный подходы, позволяющие проанализировать изменения, обусловленные институциональной трансформацией деятельности ученых как социальной группы в рамках институтов образования и науки. Также мы опираемся на работы о становлении индивида как профессионала и профессиональной идентификации в структуре идентичности (Д. Сьюпер [16], Л. Б. Шнейдер [17], Е. П. Ермолаева², А. И. Прихидько [18] и др.). Учитывая подход к формированию идентичности как когнитивной системе Х. Тэджфела и Дж. Тернера, мы можем выделить ее роль как регулятора поведения, а акцентируя внимание на социальной и профессиональной идентичности, – как регулятора социально-профессиональной деятельности. Это подтверждается работами Ш. Струкера, полагающего, что «идентичность – это интериоризированная роль, определяемая социальными позициями человека» [19].

Проблема удовлетворенности профессиональной деятельностью может быть рассмотрена через факторы, обуславливающие процесс и результат самореализации. В зависимости от степени согласованности личного представления о критериях самореализации и достигнутого ученым

² Ермолаева Е. П. Психология реализации профессионала в условиях социально-экономических изменений: дис. д-ра психол. наук. М., 2009. 451 с.

либо остается в выбранном им направлении, либо начинает искать способы для получения удовлетворения вне его. Одним из исследователей данной проблемы является А. Маслоу [20], использовавший понятие «самоактуализация» в значении самореализации. Также важно упомянуть ряд работ о ценностно-смысловой сфере, задающей направленность активности и развития человека: М. Ansari, К. S. A. Khan [21], A. Vazeou-Nieuwenhuis, E. Orehek, M. F. Scheier [22], М. Р. Гинзбург [23], А. В. Серый, Е. М. Вечканова [24]. Проблема самореализации индивида напрямую связана со сформированными в его структуре деятельности мотивами, выполняющими, согласно А. Леонтьеву, «две основные функции: побуждающую и смыслообразующую»³. Мотивы определяют зону целей, обуславливающую выбор действия.

Результаты. Анализ феномена профессиональной самореализации и самоопределения на основе применения структурно-функционального подхода позволяет выявить следующие конструктивные компоненты процессов: целевой (обусловлен социальным заказом, наличием целевых установок, значимых для профессионального самоопределения), мотивационно-стимулирующий, содержательно-деятельностный (направленность профессионального развития), оценочно-результативный (обусловлен уровнем осознанности и степенью самооценки личности).

Мотивационно-стимулирующий компонент, как отмечают М. С. Чванова и И. А. Киселева, является основополагающим, поскольку «мотивация, ценностные ориентации, а также стимулы, лежащие в основе внутренних и внешних установок молодежи на личное развитие и достижение целей, являются побуждающим фактором на пути профессионального становления» [25, с. 11].

Результаты профессионального самоопределения во многом зависят как от личных характеристик индивида, так и от выбора референтной группы, относительно которой осуществляется самоидентификация молодого ученого. Референтные группы могут иметь как позитивный окрас (на кого бы хотелось походить), так и негативный (с кого пример брать не надо). В этой связи значимо, в какую из групп попадает ближайшее окружение молодого ученого в институте или университете, поскольку от субъективного определения статуса группы будет зависеть и потенциал его роста, и формирование настроения от перехода

в другое научное направление до ухода из мира науки в целом.

Р. А. Долженко, В. А. Карпилянский, Р. А. Хади, А. С. Диденко, рассматривая механизмы формирования мотивации молодого ученого, отмечают цикличность процессов, зависящих от доминирования внутренних потребностей и возможностей их реализации посредством научно-исследовательской деятельности [26, с. 128]. При удовлетворенности результатом ученый получает подкрепление для проявления дальнейшей активности и повышения самооценки, при фрустрации происходит снижение активности, что может привести к прекращению им научного поиска⁴.

В условиях трансформации социальных институтов науки и образования происходит существенная корректировка критериев оценки полученного результата, который может соответствовать понимаемому ученым смыслу своей деятельности, но окажется непродуктивным с позиции принятия им модели экономически ориентированного поведения (заработная плата, наличие грантов, количество публикаций в рейтинговых журналах и пр.). В результате на первое место в рамках социализации молодого ученого могут выйти внешние параметры оценки функционирования науки и образования, что, в свою очередь, ведет к изменению научного этоса [27], поскольку именно внутренняя ориентация исследователя на снятие «противоречия между уже познанным, понятным и тем, что остается неизученным, создает исследовательское напряжение, позволяющее продвигаться в проблемном поле изучаемого предмета»⁵. В отличие от внутренней мотивации внешняя ориентирована на стимулы, обуславливающие продолжение исследовательской деятельности до тех пор, «пока не будут удовлетворены значимые моральные, материальные или иные преимущества, ради которых индивид остается в науке»⁶. По сравнению с внутренне мотивированными представителями науки, продолжающими работу, пока тема не исчерпает себя, для ученых, ориентированных на внешние стимулы, процесс добывания научного знания оказывается более длительным, а его результаты – менее оригинальными [26].

Важно отметить, что в периоды кризиса и спада национальной экономики соотношение актуальности удовлетворения материальных и духовных потребностей ученых, конечно же, меняется. Так, в 1990-е гг. в России катастрофическое положение

³ Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000.

⁴ Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.

⁵ Ярошевский М. Г. О внешней и внутренней мотивации научного творчества: Проблемы научного творчества в современной психологии: учеб. пособие. М.: Дело, 2004. 250 с.

⁶ Аллахвердян А. Г., Мошкова Г. Ю., Юревич А. В., Ярошевский М. Г. Психология науки: учеб. пособие. М.: Флинта, 1998. 312 с.

научных сотрудников, одновременно оказавшихся в ситуации бедности, падения их социального статуса и отсутствия востребованности результатов труда, привело к массовому оттоку из науки [28; 29].

В настоящее время мы не можем сказать, что ситуация экономически и идеологически стала лучше. Последние трансформации, в том числе попытки воссоздать в России модель университета 3.0, включающую в себя исследовательские институты, вновь привела не просто к переструктуризации сферы науки, но к подмене смыслов и акцентов в подготовке кадров. С одной стороны, исследовательские институты находятся в состоянии неопределенности, четко осознавая, что изменение схемы управления повлечет за собой потерю автономности и секвестирование расходов на научные исследования. (Финансирование в рамках университетской среды не восстановит существующие механизмы.) С другой – столетиями формировавшаяся научная среда в рамках Академии наук будет подвержена серьезным изменениям, но именно она является одним из важнейших факторов поддержания высокого уровня внутренней мотивации молодого исследователя и обеспечения конкурентоспособности отечественной науки [30]. Кроме того, на смену сугубо научной среде в рамках модели университета 3.0 приходит некий симбиоз слияния ее с образовательной сферой, способствующей, судя по результатам исследований [26; 27; 31], снижению мотивации сотрудников из-за распыления внимания от исследования к преподаванию, заполнению форм отчетности и написанию учебных программ. В условиях поиска баланса между исследовательской, публикационной и преподавательской деятельностью, как отмечает Н.А. Бахова, возникающая «многозадачность существенно снижает успешность молодого ученого в будущем», поскольку «традиционно в качестве приоритетного направления деятельности для молодого ученого университеты определяют публикационную активность, по которой оценивают его эффективность» [32, с. 69].

Сопоставляя степень влияния внешних и внутренних потребностей на формирование мотивации российских ученых, Н. Шматко и Г. Волкова приводят пример ответа на вопрос о готовности участвовать в сложном проекте, имеющем стратегическое значение для страны или мира [30, с. 63]. Удивительно, что, несмотря на три десятилетия прошедших после распада СССР, три четверти ученых из ответивших «выразили готовность к большей нагрузке, работе вечерами и в выходные дни ради интересного и важного проекта» [30, с. 63]. Как отмечают исследователи, «на этапе выбора академической карьеры служение обществу» для ученых-альтруистов является «более значимым мотивом, чем для тех, кто не готов

к сокращению своих доходов». Другими словами, ученые, «не желающие жертвовать материальными благами ради интересной работы, сильнее, нежели их коллеги-альтруисты, заинтересованы в личном успехе, профессиональном и карьерном росте» [30, с. 63].

Несмотря на эти обнадеживающие результаты, мы должны признать, что в научной среде представлены сотрудники с доминированием как внутренних, так и внешних стимулов мотивации. И для всех них решающую роль играют признание, самореализация и индивидуальная свобода, отчасти обусловленные профессиональной средой [31].

Полученные выводы о российских ученых полностью согласуются с выводами зарубежных исследователей о приоритетах самореализации ученых в других странах [33]. В качестве дополнения лишь отмечено, что научные сотрудники разных возрастных групп имеют отличия в социальных потребностях. Так, молодые ученые в большей степени «заинтересованы в собственном карьерном росте, склонны к индивидуализму, стремятся сделать себе имя и достичь личного признания, не ассоциируя себя с какой-либо группой» [30, с. 64].

Относительно престижности науки для российских студентов как сферы самореализации и построения карьеры исследователями отмечается, что интерес сохраняется, но не занимает ведущие места [34; 35]. С одной стороны, это дает уверенность, что доля ориентированных на удовлетворение внешних потребностей в науке не будет доминировать, а с другой – заставляет задуматься о возможности их оттока из России. Так, по данным «Левада-центра», в 2019 г. готовых уехать за границу было более половины среди опрошенных (53%) [36]. В этой связи не удивляют выводы, сделанные Б.И. Бедным, А.А. Мироносом, Н.В. Рыбаковым, сопоставившими результативность аспирантуры, сроки подготовки диссертационных работ и закрепление выпускников в академической сфере в странах Европы, в США и России. На фоне практически отсутствующих различий между странами и данных о возрастании численности группы молодых ученых в России с 2000-х гг., приходящих в науку на непродолжительный срок [37; 38], они актуализируют вопрос не столько о необходимости еще большего привлечения молодежи, сколько о поиске механизмов удержания в науке исследователей среднего возраста. Поскольку именно эта группа является реальной основной действующей силой в осуществляемых исследованиях, создающей ту самую профессиональную среду, определяющую отчасти настроение молодежи. Но именно эта группа сегодня лишена приоритетов в получении грантов, дополнительных возможностей для проведения автономных исследований и в большей

степени обременена задачами по выполнению формальных показателей.

Если в зарубежных университетах и институтах дополнительный механизм для ликвидации дефицита смыслообразования и целеполагания, переживания фрустрационных эмоций у молодых ученых видят в привлечении наставников из числа состоявшихся ученых среднего возраста, своим примером показывающих возможности профессионального развития [39, с. 223], то в России исследователи фактически ставят вопрос о решении проблемы целеполагания и поддержки в отношении не только молодежи, но и исследователей среднего возраста.

Важно отметить, что институт наставничества в зарубежных вузах развивается по трем направлениям: академическое наставничество (наставниками являются ученые из академической университетской среды); индустриальное/коммерческое наставничество (наставниками являются представители индустрии и бизнеса); образовательное наставничество (наставники помогают молодым ученым преодолевать трудности в преподавательской деятельности) [32, с. 69]. Это разнообразие показывает молодым ученым векторы дальнейшей самореализации.

В результате сферы науки и образования, с одной стороны, создают условия для сохранения исследовательского потенциала молодых ученых, а с другой – демонстрируют заинтересованность социума в них как активных деятелях общественного развития, а не только как в объектах обучения. На подкрепление этой ценности работает и привлечение молодежи к общественной деятельности, и актуализация междисциплинарной подготовки, когда концепция непрерывного образования реализуется, в том числе посредством получения нескольких степеней PhD для расширения сферы применения своих талантов.

Выводы. Можно заключить, что специфика самореализации и самоопределения молодых ученых обусловлена структурно-содержательными изменениями в социальных институтах образования и науки, являющимися своеобразным ответом на глобальные вызовы, среди которых – расширение рынка интеллектуального труда и его выход за пределы научно-образовательной сферы. Результаты трансформации в образовании и науке актуализировали постановку экзистенциаль-

ных вопросов в среде не только молодых ученых, но и среднего поколения высококвалифицированных интеллектуальных работников (knowledge workers). Если в европейских странах снятие остроты поставленных вопросов происходит за счет расширения возможностей не только самореализации молодых исследователей в сфере фундаментальной науки, но и привлечения их в производственную сферу, максимально старающуюся слиться сегодня с исследовательской подготовкой, то в России традиционные механизмы финансирования науки, а также централизованный принцип администрирования пока не предлагают альтернативных путей. Итогом сложившейся ситуации является выбор между продолжением реализации в научной среде, находящейся в процессе постоянных трансформаций и не гарантирующей стабильности и карьерного роста не только для молодых ученых, но и для представителей среднего возраста, что является фактором еще большей неуверенности в будущем для молодежи. В качестве альтернативы предлагаемой системы – переход в образовательную среду, что, безусловно, ставит точку на участии в фундаментальных исследованиях. Недостаточно развитый исследовательский сегмент на стыке производства и науки в России, а также активность зарубежных компаний и исследовательских лабораторий по привлечению талантливой молодежи создают предпосылки актуализации третьей альтернативы – миграции.

Таким образом, представленный анализ результатов исследования доминирования внутренней и внешней мотивации молодых ученых в процессе самореализации как в России, так и за рубежом показал, что основной проблемой является не столько удовлетворение материальных потребностей, сколько усиление смыслообразующей составляющей исследовательской деятельности, которая должна подкрепляться прозрачностью критериев оценки, ориентированных на процесс, а не на соответствие внешним формальным требованиям, развитием профессиональной среды взаимодействия, в том числе через повышение социального статуса ученых, представляющих среднюю возрастную группу. В таком случае это создаст у молодых исследователей предпосылки для уверенности в завтрашнем дне.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Терентьев Е. А., Бекова С. К., Малошенок Н. Г. Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Том 22. №5 (117). С. 54–66. DOI 10.15826/umpra.2018.05.049
2. Швецова А. В. Барьеры профессионального развития молодых ученых в гендерно-дифференцированной среде научного сообщества // Женщина в российском обществе 2021. №1. С. 83–93. DOI: 10.21064 / WinRS.2021.1.7
3. Бедный Б. И., Миронос А. А., Рыбаков Н. В. Аспирантура как институциональный ресурс подготовки кадров для науки и высшей школы (статья 1) // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. №8–9. С. 44–54. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-44-54

4. Maloshonok N., Terentev E. National barriers to the completion of doctoral programs at Russian universities // Higher Education. 2019. Vol. 77. Issue 2. P. 195–211. DOI: 10.1007/s10734-018-0267-9
5. Симонова А. А., Давыдова Н. Н. Воспроизводство кадрового потенциала науки в оценке молодых российских ученых: результаты прикладного исследования // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. №5. С. 248–268. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.5.736>.
6. Quantophrenia // Sorokin P. Fads and Foibles in Modern Sociology and Related Sciences. Westport, Connecticut: Greenwood Press, Publisher». 1956. P. 102–130.
7. Coates H. Editorial: Eight Tactics for Engineering Consequential Higher Education Policy Research Papers // Policy Reviews in Higher Education. 2019. Vol. 3. No. 1. P. 1–3. <https://doi.org/10.1080/17460263.2019.1565635>.
8. de Rijcke S., Wouters P.F., Rushforth A.D., Franssen T.P., Hammarfelt B. Evaluation Practices and Effects of Indicator Use – A Literature Review // Research Evaluation. 2016. Vol. 25. No. 2. P. 161–169. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvv038>.
9. Салми Д., Фруммин И. Д. Как государства добиваются международной конкурентоспособности университетов: уроки для России // Вопросы образования. 2013. №1. С. 25–68.
10. Söderlind J., Geschwind L. Making Sense of Academic Work: The Influence of Performance Measurement in Swedish Universities // Policy Reviews in Higher Education. 2019. Vol. 3. No. 1. P. 75–93. <https://doi.org/10.1080/23322969.2018.1564354>
11. OECD Science, Technology and Industry Outlook 2014. Paris: OECD. 2014. OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/sti_outlook-2014-en.
12. Ащеулова Н. А. Молодые ученые Санкт-Петербурга: барьеры и механизмы адаптации // Инновации. 2009. №1. С. 13–16.
13. Другова Е. А., Андраханов А. А., Большасова Л. А., Коричин Д. А. Профессиональный рост молодого ученого: дефицитные ресурсы поддержки // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. №2. С. 144–154. <https://doi.org/10.15826/umpa.2017.02.028>.
14. Кулешова А. В., Подвойский Д. Г. Парадоксы публикационной активности в поле современной российской науки: генезис, диагноз, тренды // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2018. №4. С. 169–210. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2018.4.10>.
15. Gokhberg L., Kitova G., Kuznetsova T. Russian Researchers: Professional Values, Remuneration and Attitudes to Science Policy // The Science and Technology Labor Force: The Value of Doctorate Holders and Development of Professional Careers / Eds. L. Gokhberg, N. Shmatko, L. Auriol. Heidelberg; New York; Dordrecht; London: Springer International Publishing. 2016. P. 249–272
16. Super D. E. Self-realization through the work and leisure roles // Educational and vocational guidance. 1985. P. 43.
17. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность / Л. Б. Шнейдер. М.: МОСУ, 2001. 272 с.
18. Прихидько А. И. Социально-психологические аспекты адаптации российских ученых к социальным изменениям // Вопросы психологии. 2008. №1. С. 101–110.
19. Stryker S. Identity theory: Developments and extensions / Self and Identity. New York, 1986. P. 89–104.
20. Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности. М.: изд. Московского университета, 1982. С. 108–117.
21. Ansari M., Khan K.S. A. Self-Efficacy as a Predictor of Life Satisfaction Among Undergraduate Students // The International Journal of Indian Psychology. 2015. Vol. 2, No. 2. P. 5–11.
22. Vazeou-Nieuwenhuis A., Orehek E., Scheier M.F. The Meaning of Action: Do Self-Regulatory Processes Contribute to a Purposeful Life? // Personality and Individual Differences. 2017. Vol. 116. P. 115–122. DOI: 10.1016/j.paid.2017.04.040
23. Гинзбург М. Р. Жизненное поле личности // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2016. №3. С. 77–83.
24. Серый А. В., Вечканова Е. М. Темпоральные аспекты актуализации смысловых граней субъективных образов переживания кризиса идентичности в период юности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. Т. 3, №3. С. 238–247. DOI: 10.21603/2078-8975-2015-3-238-247
25. Чванова М. С., Киселева И. А. Моделирование профессионального самоопределения будущих молодых ученых в процессе профессиональной подготовки в вузах наукограда // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 7–20. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-7-20>.
26. Долженко Р. А., Карпилянский В. А., Хади Р. А., Диденко А. С. Мотивация молодых ученых к научно-исследовательской деятельности в российских региональных вузах // Образование и наука. 2019. Т. 21, №9. С. 122–153. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-9-122-153.
27. Иванченко О. С. Специфика и этапы профессиональной социализации молодых ученых в современном обществе // Социально-гуманитарные знания. 2014. № 12. С. 284–289.
28. Китова Г. А., Кузнецова Т. Е., Кузнецов Б. В. (1995) Мобильность научных кадров в России: масштабы, структура, последствия // Проблемы прогнозирования. №4–5. С. 41–56.

29. Научная политика: глобальный контекст и российская практика / Гохберг Л. М., Заиченко С. А., Китова Г. А., Кузнецова Т. Е. М.: НИУ ВШЭ, 2011. 308 с.
30. Shmatko N., Volkova G. Service or Devotion? Motivation Patterns of Russian Researchers. *Foresight and STI Governance*. 2017. vol. 11, no 2, pp. 54–66. DOI: 10.17323/2500–2597.2017.1.54.66
31. Душина С. А., Ломовицкая В. М. Социальные детерминанты карьеры молодых ученых в период реформирования российской науки (на материалах полевого исследования) // Социологический альманах. 2016. №7. С. 187–198.
32. Бахова Н. А. Развитие компетентности молодого ученого в практике зарубежных университетов // Современное педагогическое образование. 2020. №6. С. 66–72.
33. Cucu-Ciuhan G., Guita-Alexandru I. Organizational culture versus work motivation for the academic staff in a public university // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 127. P. 448–453.
34. Престиж и доход: какие профессии выбирают россияне? Пресс-выпуск ВЦИОМ № 3799 от 24 октября 2018 г. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9387> (дата обращения: 10.01.2022).
35. Исследование показало, кем мечтают стать российские школьники. URL: <https://ria.ru/20200601/1572267603.html>. (дата обращения: 10.01.2022).
36. Хорошо там, где их нет? Почему молодежь готова бежать из России. URL: <https://news.rambler.ru/other/43280009-horoshu-tam-gde-ih-net-pochemu-molodezh-gotova-bezhat-iz-rossii> (дата обращения: 10.01.2022).
37. Аблажей А. М. Профессиональная идентичность ученого: факторы и закономерности трансформации // *Respublica Literaria*. 2021. Т. 2. №3. С. 61–72. DOI: 10.47850/RL.2021.2.3.61–72
38. Бедный Б. И., Миронос А. А., Рыбаков Н. В. Как российская аспирантура выполняет свою главную миссию: наукометрические оценки (статья 2) // *Высшее образование в России*. 2019. №. 10. С. 9–24.
39. Ценностное развитие как показатель личностной готовности к самореализации в процессе научно-исследовательской деятельности у начинающих ученых / Т. Г. Бохан [и др.] // *Интеграция образования*. 2019. Т. 23, №2. С. 208–231. DOI: 10.15507/1991–9468.095.023.201902.208–231 С. 223

REFERENCES

1. Terentyev E. A., Bekova S. K., Maloshonok N. G. The crisis of Russian postgraduate studies: sources of problems and opportunities to overcome them. *University management: Practice and analysis*. 2018. Volume 22. no. 5 (117). pp. 54–66. DOI 10.15826/umpa.2018.05.049 (In Russian)
2. Shvetsova A. V. Barriers of professional development of young scientists in a gender-differentiated environment of the scientific community. *Woman in Russian society*. 2021. no. 1. pp. 83–93. DOI: 10.21064/WinRS.2021.1.7 (In Russian)
3. Bedny B. I., Mironos A. A., Rybakov N. V. Postgraduate studies as an institutional resource of personnel training for science and higher education (Article 1). *Higher education in Russia*. 2019. Vol. 28. no. 8–9. pp. 44–54. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-44-54 (In Russian)
4. Maloshonok N., Terentev E. National barriers to the completion of doctoral programs at Russian universities. *Higher Education*. 2019. Vol. 77. Issue 2. pp. 195–211. DOI: 10.1007/s10734-018-0267-9 (In Russian)
5. Simonova A. A., Davydova N. N. Reproduction of the human potential of science in the assessment of young Russian scientists: results of applied research. *Monitoring public opinion: economic and social changes*. 2020. no. 5. pp. 248–268. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.5.736>. (In Russian)
6. Sorokin P. Quantophrenia. In book: *Fads and Foibles in Modern Sociology and Related Sciences*. Westport, Connecticut: Greenwood Press, Publisher». 1956. pp. 102–130.
7. Coates H. Editorial: Eight Tactics for Engineering Consequential Higher Education Policy Research Papers. *Policy Reviews in Higher Education*. 2019. Vol. 3. No. 1. pp. 1–3. <https://doi.org/10.1080/17460263.2019.1565635>.
8. de Rijcke S., Wouters P. F., Rushforth A. D., Franssen T. P., Hammarfelt B. Evaluation Practices and Effects of Indicator Use – A Literature Review. *Research Evaluation*. 2016. Vol. 25. No. 2. P. 161–169. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvv038>.
9. Salmi D., Frumin I. D. Excellence Initiatives to Establish World-Class Universities: Evaluation of Recent Experiences. *Educational Studies Moscow*. 2013. No. 1. pp. 25–68. (In Russian)
10. Söderlind J., Geschwind L. Making Sense of Academic Work: The Influence of Performance Measurement in Swedish Universities. *Policy Reviews in Higher Education*. 2019. Vol. 3. no. 1. P. 75–93. <https://doi.org/10.1080/23322969.2018.1564354>
11. OECD Science, Technology and Industry Outlook 2014. Paris: OECD. 2014. OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/sti_outlook-2014-en.
12. Ashcheulova N. A. Young Scientists of St. Petersburg: Barriers and Mechanisms of Adaptation. *Innovations*. 2009. no. 1. pp. 13–16. (In Russian)

13. Drugova E. A., Andrakhanov A. A., Bolbasova L. A., Korichin D. A. (2017) Professional Growth of a Young Scientist: Scarce Support Resources. *University Management: Practice and Analysis*. Vol. 21. no. 2. pp. 144–154. <https://doi.org/10.15826/umpa.2017.02.028>. (In Russian)
14. Kuleshova A. V., Podvoyskiy D. G. Paradoxes of Publication Activity in the Field of Contemporary Russian Science: Genesis, Diagnosis, Trends. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2018. no. 4 pp. 169–210. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2018.4.10>. (In Russian)
15. Gokhberg L., Kitova G., Kuznetsova T. Russian Researchers: Professional Values, Remuneration and Attitudes to Science Policy. *The Science and Technology Labor Force: The Value of Doctorate Holders and Development of Professional Careers* / Eds. L. Gokhberg, N. Shmatko, L. Auriol. Heidelberg; New York; Dordrecht; London: Springer International Publishing. 2016. pp. 249–272
16. Super D. E. Self-realization through the work and leisure roles. *Educational and vocational guidance*. 1985. P. 43.
17. Schneider, L. B. Professional identity. Moscow, 2001. 272 p. (In Russian)
18. Prikhidko A. I. Socio-psychological aspects of adaptation of Russian scientists to social changes. *Questions of psychology*. 2008. no. 1. pp. 101–110. (In Russian)
19. Stryker S. Identity theory: Developments and extensions / Self and Identity. New York, 1986. pp. 89–104.
20. Maslow A. Self-actualization. Psychology of personality. M.: ed. Moscow University, 1982. pp. 108–117. (In Russian)
21. Ansari M., Khan K. S. A. Self-Efficacy as a Predictor of Life Satisfaction Among Undergraduate Students. *The International Journal of Indian Psychology*. 2015. Vol. 2, No. 2. Pp. 5–11.
22. Vazeou-Nieuwenhuis A., Orehek E., Scheier M. F. The Meaning of Action: Do Self-Regulatory Processes Contribute to a Purposeful Life? *Personality and Individual Differences*. 2017. Vol. 116. pp. 115–122. DOI: 10.1016/j.paid.2017.04.040
23. Ginzburg M. R. Vital field of personality. *New in psychological and pedagogical research*. 2016. no. 3. pp. 77–83. (In Russian)
24. Seriy A. V., Vechkanova E. M. Temporal aspects of actualization of semantic facets of subjective images of experiencing an identity crisis during adolescence. *Bulletin of Kemerovo State University*. 2015. Vol. 3, no. 3. pp. 238–247. DOI: 10.21603/2078-8975-2015-3-238-247 (In Russian)
25. Chvanova M. S., Kiseleva I. A. Modeling of professional self-determination of future young scientists in the process of professional training in the universities of science city. *Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities*. Tambov, 2021. Vol. 26, no. 195. pp. 7–20. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-7-20>. (In Russian)
26. Dolzhenko R. A., Karpilyansky V. A., Khadi R. A., Didenko A. S. Motivation of young scientists to research activities in Russian regional universities. *Education and Science*. 2019. Vol. 21, no. 9. pp. 122–153. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-9-122-153. (In Russian)
27. Ivanchenko O. S. Specifics and stages of professional socialization of young scientists in modern society. *Socio-humanitarian knowledge*. 2014. no. 12. pp. 284–289. (In Russian)
28. Kitova G. A., Kuznetsova T. E., Kuznetsov B. V. (1995) Mobility of scientific personnel in Russia: scale, structure, consequences. *Forecasting problems*. no. 4–5. pp. 41–56. (In Russian)
29. Scientific policy: Global context and Russian practice / Gokhberg L. M., Zaichenko S. A., Kitova G. A., Kuznetsova T. E. M.: HSE, 2011. 308 p. (In Russian)
30. Shmatko N., Volkova G. Service or Devotion? Motivation Patterns of Russian Researchers. *Foresight and STI Governance*. 2017. vol. 11, no 2, pp. 54–66. DOI: 10.17323/2500–2597.2017.1.54.66 (In Russian)
31. Dushina S. A., Lomovitskaya V. M. Social determinants of the career of young scientists during the reformation of Russian science (based on the materials of field research). *Sociological Almanac*. 2016. no. 7. pp. 187–198. (In Russian)
32. Bakhova N. A. Development of competence of a young scientist in the practice of foreign universities. *Modern pedagogical education*. 2020. no. 6. pp. 66–72. (In Russian)
33. Cucu-Ciuhan G., Guita-Alexandru I. Organizational culture versus work motivation for the academic staff in a public university. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 127. pp. 448–453.
34. Prestige and income: what professions do Russians choose? *Press-release VTSIOM*, 3799. 2018. Available at: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9387>. (accessed 10.01.2022). (in Russian).
35. The study showed who Russian school-children dream of becoming. Available at: <https://ria.ru/20200601/1572267603.html>. (accessed 10.01.2022). (in Russian).
36. Is it good where they are not? Why are young people ready to flee Russia. Available at: <https://news.rambler.ru/other/43280009-horosho-tam-gde-ih-net-pochemu-molodezh-gotova-bezhat-iz-rossii/> (accessed 10.01.2022). (in Russian)
37. Ablazhey A. M. Professional identity of a scientist: factors and patterns of transformation. *Respublica Literaria*. 2021. T. 2. no. 3. pp. 61–72. DOI: 10.47850/RL.2021.2.3.61–72 (accessed 10.01.2022). (in Russian)

38. Bedny B. I., Mironos A. A., Rybakov N. V. How the Russian postgraduate school fulfills its main mission: scientometric assessments (Article 2) // Higher education in Russia. 2019. no. 10. pp. 9–24. (In Russian)
39. Value development as an indicator of personal readiness for self-realization in the process of research activity among novice scientists / T. G. Bohan [et al.]. *Integration of education*. 2019. vol. 23, no. 2. pp. 208–231. DOI: 10.15 507/1991–9468.095.023.201 902.208–231. (In Russian)

Информация об авторе

Абрамова Мария Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт философии и права СО РАН (Российская Федерация, 630 090, г. Новосибирск, ул. Николаева, д. 8, e-mail: marika24@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 28.01.2022

После доработки 14.09.2022

Принята к публикации 26.09.2022

Information about the author

Maria A. Abramova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Leading Researcher, Institute of Philosophy and Law of the SB RAS (8 Nikolaeva Str., Novosibirsk, 630 090, Russian Federation, e-mail: marika24@yandex.ru).

The paper was submitted 28.01.2022

Received after reworking 14.09.2022

Accepted for publication 26.09.2022

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

УДК 377+159.98

Оригинальная научная статья

Инновации и инклюзивная модель дополнительного образования

Р. Р. Гасанова

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Москва, Российская Федерация

e-mail: renata_g@bk.ru

Аннотация. *Введение.* Дополнительное образование – сфера многочисленных новаций, поиска новых, индивидуализированных форм работы с учащимися и обучающимися, в том числе в контексте разработки, реализации и рефлексии образовательных траекторий обучающихся и учащихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании. Люди с ограниченными возможностями здоровья, как следует из базовых ориентаций специального и инклюзивного образования, обладают особыми образовательными потребностями, поэтому нуждаются в дополнительной поддержке образовательного, медицинского, психологического и социального характера. Инновации, разработка, апробация и рефлексия новых методик и направлений образовательной работы с такими обучающимися и учащимися – это необходимость, но далеко не всегда инновации, даже и особенно ориентированные на формирование и осуществление персональных образовательных траекторий, способствуют выполнению базовой цели (инклюзивного) образования – цели становления и развития человека как субъекта культуры. *Постановка задачи.* Цель исследования – осмысление проблем образовательных инноваций в контексте инклюзивной модели дополнительного образования. *Методика и методология исследования.* Метод исследования – теоретический анализ проблем образовательных инноваций в контексте представления об образовательных траекториях обучающихся в инклюзивном образовании. *Результаты.* Инновации в инклюзивном и общем образовании предъявляют особые требования к сохранению и повышению их качества. Однако нередко наблюдается обратная ситуация: инновации декларируются как способ облегчения учения и обучения, но не за счет их оптимизации и новых путей, а за счет выхолащивания, примитивизации и снижения уровня требований к конечному результату. Суть инклюзивной модели дополнительного образования заключается в том, что оно рассматривается как высокоиндивидуализированная (персонализированная) сфера передачи и освоения общекультурных и учебно-профессиональных компетенций, в рамках которой педагог способен и обязан побуждать учеников к осмыслению и осуществлению себя как субъекта культуры, человека среди других людей. Осознавая и принимая свои особенности и нужды, а также потребности и отличия других людей, понимая их значения и смыслы, педагог и ученики должны стремиться помогать друг другу достичь состояния самоосуществления, гармоничного сочетания персональных и социальных интересов, самоактуализации и самореализации, учить других и/или учиться у других жить, выполняя свои функции субъекта культуры. *Заключение.* Инклюзивная доктрина совершенствуется и учит различать задачи включения человека в сообщество, поддержки его становления субъектом культуры и задачи подчинения человека и его жизни интересам общества, поглощения обществом человека, даже и особенно ради мнимостей «устойчивого развития». Современный человек может и должен осознавать и изучать смыслы и значения того, что его окружает, что ему предлагается в качестве «инновации» или «модели потребностного будущего». Эта способность передается и формируется в диалоге со значимыми другими, в том числе педагогами.

Ключевые слова: образовательные инновации, инклюзия, дополнительное образование, индивидуальные образовательные траектории

Для цитирования: Гасанова Р. Р. Инновации и инклюзивная модель дополнительного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №3. С. 410–418. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-3>

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

Innovation and inclusive model of additional education

Gasanova, R. R.

M. V. Lomonosov Moscow State University

Moscow, Russian Federation

e-mail: renata_g@bk.ru

Abstract. *Introduction.* Additional education is a sphere of numerous innovations, a sphere of searching for new, individualized forms of work with students and students, including in the context of the development, implementation and reflection of educational trajectories of students and students with disabilities, in inclusive education. People with disabilities, as follows from the basic orientations of special and inclusive education, have special educational needs and, therefore, require additional support for educational, medical, psychological and social plans. Innovation, development, testing and reflection of new methods and directions of educational work with such learners and students is an urgent need, but not always innovations, even those especially focused on the formation and implementation of personal educational trajectories, help to fulfill the basic goal of (inclusive) education – the goal the formation and development of man as a subject of culture. *Purpose setting.* The purpose of the study is to comprehend the problems of educational innovations in the context of an inclusive model of additional education. *Methodology and methods of the study.* The research method is a theoretical analysis of the problems of educational innovations in the context of the idea of educational trajectories of students in inclusive education. *Results.* Innovations in inclusive and general education place special demands on the preservation and improvement of their quality. However, the opposite is often observed: innovations are declared as a way to facilitate teaching and learning, but not by optimizing them and new ways, but by emasculating, primitivizing and reducing the level of requirements for the final result. The essence of the inclusive model of additional education lies in the fact that additional education is considered as a highly individualized (personalized) sphere of transferring and mastering general cultural and educational and professional competencies, within which the teacher is able and obliged to encourage students to comprehend and realize themselves as a subject of culture, a person among other people. Realizing and accepting their own characteristics and needs, as well as the needs and differences of other people, realizing their values and meanings, it is important for the teacher and students to strive for themselves and help others to achieve a state of self-fulfillment, a harmonious combination of personal and social interests, self-actualization and self-realization, to teach others and/or learn from others to live, fulfilling their functions as a subject of culture. *Conclusion.* The inclusive doctrine is being improved, it learns and teaches to distinguish between the tasks of including a person in the community, supporting his becoming a subject of culture, and the tasks of subordinating a person and his life to the interests of society, absorption of a person by society, even and especially for the sake of imaginary "sustainable development". A modern person can and should be aware of and study the meanings and meanings of what surrounds him, what is offered to him as an "innovation" or "model of a future need", this ability is transmitted and formed in dialogue with significant others, including teachers.

Keywords: educational innovations, inclusion, additional education, individual educational trajectories

Citation: Gasanova, R. R. [Innovation and inclusive model of additional education]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 3, pp. 410–418. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-3>

Введение. Дополнительное образование – сфера многочисленных новаций, сфера поиска новых, индивидуализированных форм работы с учащимися и обучающимися, в том числе в контексте разработки, реализации и рефлексии образовательных траекторий обучающихся и учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в инклюзивном образовании. Люди с ОВЗ, как следует из базовых ориентаций специального и инклюзивного образования, обладают особыми образовательными потребностями, поэтому нуждаются в дополнительной поддержке образовательного, медицинского, психологического и социального

характера. Дополнительное образование в рамках инклюзии – важный канал такой поддержки, включая возможности удовлетворения особых образовательных и иных нужд ученика. Инновации, разработка, апробация и рефлексия новых методик и направлений образовательной работы с такими обучающимися и учащимися – это необходимость, но далеко не всегда инновации, даже и особенно ориентированные на формирование и осуществление персональных образовательных траекторий, способствуют выполнению базовой цели (инклюзивного) образования – цели становления и развития человека как субъекта культуры [1; 2].

Постановка задачи. Задача связана с осмыслением проблем образовательных инноваций в контексте инклюзивной модели дополнительного образования.

Методика и методология исследования. Метод исследования заключается в теоретическом анализе проблем образовательных инноваций в контексте представления об образовательных траекториях обучающихся в инклюзивном образовании.

Результаты исследования. Инновации в инклюзивном и общем образовании предъявляют особые требования к сохранению и повышению их качества. Однако нередко наблюдается обратная ситуация: инновации декларируются как способ облегчения учения и обучения, но не за счет их оптимизации и новых путей, а за счет выхолащивания, примитивизации и снижения уровня требований к конечному результату. Для инклюзивного образования такая модель кажется самоочевидной, ведь декларируя в качестве ведущей задачу научить детей, подростков, юношей, молодежь жить и работать вместе, методисты и методологи инклюзии предполагают, что «традиционные» задачи передачи и присвоения компетенций отходят на второй план [1; 3; 4]. Сторонники современных инноваций часто придают большую значимость «активности» обучающихся и разного рода «рейтингам» образовательных успехов, моделям стандартизации и индивидуализации образовательных программ, маскирующих содержательное обеднение и сужение базы транслируемых студентам «компетенций», прагматической и конкурентной или, напротив, сотрудничающей и инклюзивной ориентации образования [4–6]. При этом некий абстрактный «жизненный опыт», в том числе соответствующие постоянно изменяющейся ситуации «навыки обслуживания» и более стабильные «навыки самообслуживания» ставятся выше качественных, системно сформированных, теоретически обоснованных учебно-профессиональных знаний и умений.

Однако инклюзивная педагогика создана для того, чтобы помогать людям с ОВЗ включиться в сообщество как полноценным субъектам культуры, а не для того, чтобы снизить уровень всего сообщества: уровень возможностей, доступный в том числе людям с серьезными когнитивными, эмоциональными и иными нарушениями. Инклюзивная модель распространяется не для того, чтобы признать ограничение или задержку развития нормой, а людей, выбивающихся из этой нормы, поставить в положение, блокирующее и отвергающее их достижения и успехи, если те как-либо «задевают» идеал толерантности к различиям. Понимание толерантности как согласия, приспособления, терпимости к ограничениям и даже грубым, интенсивным нарушениям функциони-

рования и развития вместо их коррекции, преобразования, совершенствования человека крайне вредно для любого образования [3; 4]. Толерантность к различиям, напротив, предполагает выявление достоинств и достижений каждого, включая людей с ОВЗ, ориентацию на сотрудничество и развитие, на взаимопонимание. Этот модус толерантности часто декларируется, но не исполняется, что связано во многом с проблемой содержательного наполнения самого понятия. До того как в сферу мировой педагогики вошло понятие толерантности, педагоги оперировали понятием любви (Я.А. Коменский, А.С. Макаренко), действенного, требовательного, насыщенного смыслами и опытом (пониманием), заботливого отношения педагога к ученику, которому он помогает стать субъектом культуры, реализовать свой потенциал, гармонично и целостно развиваясь (совершенствуясь). Практической стороной любви в образовании выступало взаимопонимание субъектов образования и их понимание учебного «материала» [7; 8]. Толерантность же предполагает «терпение» как согласие с тем, что человек непреодолимо несовершенен и отличен от других, что важно достичь, пусть и ценой потери индивидуальности, игнорирования различий и ухода от усилий к изменению, социального согласия.

Проблематика соотношения интересов индивида и сообщества, развития и стабильности, индивидуальности и социальности, особенно актуальна в сообществах, переживающих переход к новому технологическому и социальному укладам [2]. В рамках этого перехода особую роль играют умения и стремление студентов учиться, управлять собой и своей активностью в целях здоровьесбережения, саморазвития [9; 10], предотвращения и коррекции дидактогений, а также организация и реализация педагогом психотерапевтически, развивающе ориентированных моделей дидактической коммуникации [11–13].

Переход сообществ к новым укладам является длительным и многоплановым процессом, который несет в себе массу «рисков» и «витков». Неслучайно в эпоху НТР возникло множество исследований, посвященных будущему, его вероятным прорывам и «подрывам». Понятие подрывной технологии, популярной в современном мире, говорит о двунаправленности перемен: потери и приобретения тесно связаны друг с другом. По представлениям исследователей, таких экономико-технологических, а значит, и сопутствующих им социально-политических витков пройдено пять, наступает шестой и местами седьмой технологические уклады, последний из них связывается с эпохой социальных технологий [1; 14]. Не поднимая дискуссионный вопрос о том, насколько правдива современная модель

истории отдельных стран и человечества в целом, отметим вполне очевидную вещь: один из основных рисков пятого, так же как и шестого и в неявном виде остальных предшествующих укладов, связан с недостаточным учетом роли социального и человеческого капитала, и, что намного важнее, перехода от представления жизни человеческих сообществ в терминах экономических или производственных к терминам развития самого сообщества и человека. Невнимание к исследованию этой проблематики и ретуширование проблем, связанных с деформированной иерархией ценностей большинства современных сообществ удивительно: даже говоря о миссии производственной или экономической организации, исследователи, тем более практики, склонны забывать, что все, что делается, делается для человека. Нет никакого производства ради производства, как и нет производства ради какого-то одного человека, пусть и самого «важного» [14]. Ведь «важным» он является только при наличии других, он «важен» только в их глазах. В контексте модели инклюзивного образования на это, напротив, обращается особое внимание, хотя нередко и в несколько искаженном смысле: умение и стремление строить полноценные, развивающие, человеческие отношения часто подменяются соглашательством, подверженностью социальному давлению и запугиваниями «нетолерантностью» и т.д. [3].

Сейчас мы видим, что буржуазно-капиталистические отношения современности успешно завели сообщество в тупик: безудержное и подчас неограниченное потребление и комфорт, защищенность и превосходство в какой-то момент осознаются как симуляции, обман [5; 14]. Разнообразная и доступная благодаря «открытому обществу» Интернет, «гласности» и т.п. информация оказывается бессмысленной, никому, кроме «властителей», не нужной, отчуждающей или даже опасной для развития неготовых или подавляемых ею или с ее помощью человека и общества (так, гласность «открытого общества» и защищенность вырастают в сообщество-паноптикум, в котором запреты и цензура закономерно усиливаются и множатся по мере коллапса системы). Поэтому мы наблюдаем многочисленные и многонаправленные «реванши»: человек ищет себя, ищет свободу, ищет смыслы [6; 7; 14]. Человечество подходит к осознанию приоритета производящей, а не потребляющей экономики. Общество становится кластеризованным или «гранулированным», по краям кластеров и гранул, в зоне «на границе», «между» рождаются новые смыслы, новые противостояния и новые решения. Иерархию и автократию стремятся сменить толпокрапия и лоуархия. Интерсубъектный механизм обмена информацией и принятия решений дает

возможность значительно увеличить число людей, участвующих в разработке и принятии управленческих решений, привлечь к процессам управления максимальное число заинтересованных, или стейкхолдеров, – людей, групп, организаций, заинтересованных в решении той или иной проблемы, и организованных в «ситуативные ассоциации» (временных групп акторов/стейкхолдеров, сформированных для решения той или иной проблемы) [4].

Однако процесс этот далеко не прост: многочисленные силы стремятся блокировать развитие, превратив его из эволюционного и революционного в неизвестное науке, «стабильное» или «устойчивое». В условиях «стабильного развития» вертикальное управление обретает последнюю надежду повернуть время вспять [6; 14]. Сейчас, однако, у цивилизации, стремящейся выжить, выбора нет: либо обращение к первичным ценностям и смыслам, восстановление национальных традиций, духовных и иных норм, либо полный коллапс и уничтожение человечества.

В процессе таких пертурбаций и переходов педагог выступает как первопроходчик, сопровождающий других по уже пройденному им пути или путям, аналогичным пройденному им. И если раньше педагог вел человека, ученика к осознанию того, что его жизнь подчинена жизни сообщества, то сейчас, на этапе активнейших деформаций отношений, лишаящих современного человека и человечества любой свободы и прав вообще, на этапе серьезных искажений социальных смыслов и значений, многочисленных мистификаций и симуляций, красочно называемых, например, в США, «большой ложью», педагоги современности должны помогать себе и другим понять правду своего и их бытия. Они могут и должны за этими субъективными и порой очень различными «правдами» найти истину сами и помочь найти ее своим ученикам. Становясь собой, полноценно функционирующим человеком, субъектом культуры, учитель помогает стать собой другим: это общее правило выдвинуто еще К. Роджерсом, а до него и после него так или иначе – многими педагогами прошлого [3; 11; 15; 16]. Поэтому внимание к индивидуальным образовательным траекториям учащихся и обучающихся с ОВЗ, в том числе будущих педагогов, – одна из самых и практически, и теоретически актуальных тем современных наук об образовании, включая педагогику и психологию образования и развития человека.

Суть инклюзивной модели дополнительного образования заключается в том, что дополнительное образование рассматривается как высоко индивидуализированная (персонализированная) сфера передачи и освоения общекультурных и учебно-профессиональных компетенций,

в рамках которой педагог (и) может/могут и должен/должны побуждать учеников к осмыслению и осуществлению себя как субъекта культуры, человека среди других людей [7; 11]. Осознавая и принимая свои особенности и нужды, а также потребности и отличия других людей, стремиться самому и помогать другим достичь состояния самоосуществления, то есть гармоничного сочетания персональных/личностных и социальных интересов, самоактуализации и самореализации. Понятие о принятии шире понятия толерантности: «терпеть», в том числе «смириться» с собственными и других людей идиосинкразиями, недостаточно, важно понимать их, видеть их значения и смыслы, учить других и/или учиться у других жить, выполняя свои функции субъекта культуры [6; 12].

Новое качество жизни в контексте модели инклюзивного образования и шире – идей заботы об интересах большинства, предполагает не только и не столько обеспечение инстинкта выживания: безопасность и комфортные условия жизни, не только и не столько обеспечение инстинкта размножения: возможность содержать и воспитывать детей, не столько достижение социального успеха и состояния власти и превосходства, сколько свободу изучения себя и мира, осуществления себя в мире. Это предполагает различные системные инновации, понимание того, что человеческий и социальный «капиталы» – не новый эвфемизм «рабочей силы», но сама цель производственно-экономических отношений: все, что делает человек, он делает ради жизни (своей и других людей), а не просто ради какой-либо наживы [5; 17]. Это говорит о важности задач трансформации процессов образования и образовательных программ, о необходимости направлять студентов и профессионалов к формированию и развитию не только их профессионально важных компетенций, но и компетенций, необходимых им для гармоничного, «инклюзивного» *со-бытия* людей, их взаимопомощи в самоосуществлении (как личностей, как партнеров и т.д.). В образовании это означает необходимость направлять школьников и студентов к разработке, реализации и осмыслению целостных, индивидуализированных образовательных и затем профессиональных, семейных, хобби и других траекторий, выступающих как части общей «инклюзивной», интегративной траектории развития региона, страны [6; 18; 19]. Чтобы осуществить этот переход, человечеству понадобятся время, пространство и специальные усилия по воспитанию и обучению «нового человека». Кто-то сможет «прорваться» к этим смыслам сам, но многие люди, особенно дети, могут нуждаться в поддержке со стороны наставников, взрослых, в том числе в контексте инклюзивного образова-

ния. Педагоги всегда выступали такими наставниками, и именно они должны быть первопроходцами на этом пути [4; 12; 20]. Проблемы, с которыми сталкивается сейчас мировое педагогическое сообщество, включая его разделение на две группы: 1) на группу людей, продуцирующих состояние постоянного ресентимента, буллинга и невежества, обслуживающих интересы и симуляции компрадорской буржуазии; 2) на группу людей, продуцирующих новые решения педагогических и иных проблем, стремящихся к истине и передаче истины и культуры человеку, – типичны для всего мира.

Инновационными в образовании являются скорее масштабность использования понятий типа «индивидуальные образовательные траектории» [6; 18; 19] и попытки структурирования предметной области, стоящей за этими понятиями, например, в контексте цифрового обучения или инклюзивного образования. При этом совершается много ошибок теоретического и методического плана, например, представление цифровых технологий как самостоятельного формата обучения или даже образования, альтернативного в традиционной классно-урочной системе [20–22].

Однако, чтобы разобраться в этой проблеме, необходимо как минимум разделить понятия, используемые неспециалистами, и понятия, отражающие реальную суть проблемы и феномена, который эти проблемы порождает. Само по себе использование цифровых технологий не проблематично и может только приветствоваться при наличии разработанных методик и методического сопровождения, а также иных компонентов культуры использования цифровых технологий. Это помимо прочего предполагает понимание того, что и обучение с использованием цифровых технологий, и инклюзивное образование, и многие иные инновации, требуют существенных затрат. Они неэкономны: если их использование связывают с экономией, то речь идет либо о намеренной подмене понятий, либо о непонимании сути. Здесь формируется автоматическое последствие нивелировки роли педагога и возрастает невежество учеников, которое нередко рассматривается как свобода творчества, в том числе построения и реализации индивидуальной образовательной траектории [6; 18; 19].

В целом понятие индивидуальной траектории развития не ново, новы лишь попытки использовать это понятие для того, чтобы скрыть снижение уровня требований к качеству и объему образования под видом его «индивидуализации». При намеренно формируемом невежестве и неуважении к компетентности и пониманию даже прямое столкновение с реальностью не ведет к переменам в отношениях и деятельности человека [5]:

ни порой шокирующие факты исследователей, например, данные работ И. П. Костенко, М. В. Полевой [23; 24], и текстов форсайтов типа «Детство 2030», «Образование 2030», ни ценности не побуждают живущего в мире иллюзий и «долга» перед «вышестоящими структурами» к самопониманию и пониманию мира.

Процент людей, понимающих катастрофичность данных этих исследований и сущность этих форсайтов, измеряется единицами: «молчаливое большинство», идущее и ведущее к самоуничтожению, практикует усталость как отказ действовать [25]. В этих условиях весьма важным моментом становится российский вариант «глобального образования»: гуманистический потенциал космизма, его базовых доктрин и моделей [1; 9; 26]. Человек как космическое существо несет в себе обязанность не только быть субъектом культуры, но и развернуть пределы ограничений норм и требований, предписанные кем-то извне. Человек не ограничен функциями обслуживания нужд производства и желаний других людей, у него есть потребность/нужда быть собой, совершенствоваться, осваивать и развивать культуру и самого себя как ее часть, ее субъекта. Начиная с дошкольного возраста и заканчивая ступенями послевузовского общего и дополнительного образования, человека ведет его потребность в развитии. И только страх, и бегство от развития, поддерживаемые и провоцируемые извне (родителей, государства и бизнеса) [2; 3; 6; 16] блокируют его свободу учиться: постигать себя и мир, не ограничиваясь ничем, кроме собственных интересов и нужд.

Инклюзия в этом контексте не должна путать задачи включения человека в сообщество, поддержки его становления субъектом культуры, и задачи подчинения человека и его жизни интересам общества, поглощения обществом человека, даже и особенно ради мнимостей «устойчивого раз-

вития». Современный человек достиг в рамках «информационной культуры» [22] уровня, когда он может и должен осознавать и изучать смыслы и значения того, что его окружает, что ему предлагается в качестве «инновации» или «модели потребностного будущего». Умение различать – важный компонент понимания, способности, делающей человека человеком, передаваемой и формируемой в диалоге со значимыми другими, в том числе педагогами [7; 8; 10].

Выводы. Особенность инклюзивной модели дополнительного образования состоит в том, что дополнительное образование выступает как ориентированная на конкретного человека (студент-центрированная) практика передачи и освоения общекультурных и учебно-профессиональных знаний и умений. В контексте этой практики педагог стремится активизировать осознание и осуществление себя студентами в качестве субъектов культуры.

Осознавая, различая и принимая свои и чужие особенности и нужды, их общие и специфические, временные и постоянные значения и смыслы, педагогу и студентам необходимо стремиться самим и помогать другим в самоактуализации и самореализации. Педагогам-студентам важно понимать свою задачу в вузе как задачу, связанную с тем, чтобы учить других и учиться у других людей жить, исполняя свое предназначение и помогая исполнить его окружающим.

Первичная задача человека – стать собой, дальнейшая задача – стать членом социума, последняя достигаются только при выполнении первой задачи. Чтобы реализовать все задачи образования, включая инклюзивное образование, необходимо сочетать программы разной меры стандартизации – индивидуализации, в том числе в контексте индивидуальных образовательных траекторий дополнительного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арпентьева М. Р., Гасанова Р. Р., Худякова Т. Л., Степанова О. П., Токарь О. В., Дувалина О. Н. Инклюзия и эксклюзия как показатели культуры социальных отношений: глобальное образование в развитии человека // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2020. №3 (59). С. 154–165.
2. 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.
3. Арпентьева М. Р. Психосоциальное сопровождение лиц с ОВЗ и их семей. Санкт-Петербург: Лань, 2021. 252 с.
4. Арпентьева М. Р., Ташёва А. И., Гриднева С. В. Дидактогении и стрессы инноваций в образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 29, №3. С. 45–56.
5. Степанова Г. А., Демчук А. В., Арпентьева М. Р. К проблеме кризиса российского образования. Проблемы современного образования, 2021. №2. С. 102–113.
6. Gasanova R. R., Kassymova G. K., Arpentieva M. R., Pertiwi F. D., Duisenbayeva Sh. S. Individual educational trajectories in additional education of teachers // Challenges of Science. 2020. Iss. III. P. 59–68. DOI: <https://doi.org/10.31643/2020.009>.

7. Арпентьева М.Р. Модусы дидактической коммуникации и понимание // Вестник Костромского государственного университета. Серия «Педагогика. Психология. Социальные науки». 2015. №1. С. 33–42.
8. Минигалиева М.Р. Понимание как феномен психологического консультирования: условия, трудности, уровни и циклы // Мир образования – образование в мире. 2013. №1. (49). С. 123–134.
9. 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. P. 171–176.
10. Арпентьева М.Р. Проблемы здоровьесбережения и взаимопонимание учителя и учащихся в учебном процессе // Валеология. 2015. №1. С. 104–111.
11. Минигалиева М.Р. Изучение психологии и самопознание студентов. Психотерапевтическая модель педагогического общения Л. А. Петровской. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. 632 с.
12. Kassymova G., Valeeva G. V., Muller O. Yu., Anufrieva N. V., Arpentieva M. R., Lavrinenko S. V., Dossayeva S. K. Innovation in education: prevention and correction of the pedogenesis and matogenesis in students and teachers // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2019. Vol. 5, no. 381. P. 11–18. DOI: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.130>.
13. Арпентьева М.Р. Развивающая модель педагогического общения и здоровьесбережение // Валеология. 2015. №2. С. 69–77.
14. Арпентьева М.Р., Горелова И.В. Эвергетика и проблемы интересубъективного управления: человеческий и социальный капитал. Канада, Торонто: Альта сфера, 2018. 290 с.
15. Арпентьева М.Р. Становление личностью, партнером и профессионалом: критерии и проблемы // Профессиональная ориентация, 2018. №1. С. 10–19.
16. Роджерс, К. Р., Фрейберг Дж. Свобода учиться / науч. ред. А. Б. Орлов. Москва: Смысл, 2019. 526 с.
17. Акерлоф Дж., Шиллер Р. Spritus Animals, или как человеческая психика управляет экономикой и почему это так важно для экономики мирового капитализма / науч. ред. А. Суворова. Москва: Юнайтед Пресс, 2010. 273 с.
18. Гасанова Р.Р. К проблеме интенсификации дополнительного образования: проектирование, реализация, рефлексия и коррекция персональных траекторий образования будущих педагогов // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №2. С. 139–146.
19. Гасанова Р.Р. Проблема персональных траекторий дополнительного образования педагогов // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №3. С. 88–101.
20. Кунаковская Л. А., Гайдар К. М., Арпентьева М.Р. Стресс инноваций в образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 29, №4. С. 56–67.
21. Stepanova G. A., Tashcheva A. I., Markova T. A., Shpakovskaya E. U., Arpentieva M. R., Bazhenova N. G., Tokar O. V., Kirichkova M. E. Value-notional relations of people with persons with disabilities in additional and alternative education and in other inclusive social practices // International Journal of Education and Information. 2019. No. 1. P. 65–72.
22. Гладких В.В., Сверчков Д. Ю. Цифровая образовательная среда как средство обучения курсантов по индивидуальной образовательной траектории // Перспективы науки. 2019. №5 (116). С. 237–239.
23. Костенко И.П. Проблема качества математического образования в свете исторической ретроспективы: монография. Москва, 2013. 501 с.
24. Петровский В. А., Полевая М.В. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений // Вопросы психологии. 2001. №1. С. 19–26.
25. Baudrillard J. In the Shadow of the Silent Majorities or The End of the Social and Other Essays. Cambridge, MA: Semiotext (e), MIT Press, 2007. 136 p.
26. Владимирский Б. М., Кисловский Л. Д. Пути русского космизма. Судьбы людей и идей. Влияние космоса на социальные процессы. Поиск жизни во Вселенной. М.: Либроком, 2011. 144 с.

REFERENCES

1. Arpentieva M. R., Gasanova R. R., Khudyakova T. L., Stepanova O. P., Tokar O. V., Duvalina O. N. Inclusion and exclusion as indicators of the culture of social relations: global education in human development. *Bulletin of N. Lobachevsky Nizhny Novgorod University. Series: Social Sciences*, 2020, no. 3, pp. 154–165. (In Russ.)
2. 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.)
3. Arpentieva M. R. *Psychosocial support of persons with disabilities and their families*. Saint Petersburg, Lan', 2021, 252 p. (In Russ.)
4. Arpentieva M. R., Tashcheva A. I., Gridneva S. V. Didactogeny and stress of innovation in education. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 29, no. 3, pp. 45–56. (In Russ.)

5. Stepanova G. A., Demchuk A. V., Arpentieva M. R. On the problem of the crisis in Russian education. *Problems of modern education*, 2021, no. 2, pp. 102–113. (In Russ.)
6. Gasanova R. R., Kassymova G. K., Arpentieva M. R., Pertiwi F. D., Duisenbayeva Sh. S. Individual educational trajectories in additional education of teachers. *Challenges of Science*, 2020, iss. 3, pp. 59–68. DOI: <https://doi.org/10.31643/2020.009>.
7. Arpentieva M. R. Modes of didactic communication and understanding. *Bulletin of Kostroma State University. Series «Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics»*, 2015, no. 1, pp. 28–32. (In Russ.)
8. Minigalieva M. R. Understanding as a phenomenon of psychological counseling: conditions, difficulties, levels and cycles. *World of education – education in the world*, 2013, no. 1, pp. 123–134. (In Russ.)
9. Kassymova G. K., Stepanova G. A., Stepanova O. P., Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Merezhnikov A. P., Kunakovskaya L. A. *Self-development management in educational globalization. International Journal of Education and Information*, 2018, no. 12, pp. 171–176.
10. Arpentieva M. R. Problems of health preservation and mutual understanding of teachers and students in the educational process. *Valeology*, 2015, no. 1, pp. 104–111. (In Russ.)
11. Minigalieva M. R. *Study of psychology and self-knowledge of students. The psychotherapeutic model of pedagogical communication by L. A. Petrovskaya*. Saarbrücken, Lambert Acad. Publ., 2012, 632 p. (In Russ.)
12. Kassymova G. K., Valeeva G. V., Muller O. Yu., Anufrieva N. V., Arpentieva M. R., Lavrinenko S. V., Dossayeva S. K. Innovation in education: prevention and correction of the pedogenesis and matogenesis in students and teachers. *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2019, vol. 5, no. 381, pp. 11–18. DOI: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.130>.
13. Arpentieva M. R. Developing model of pedagogical communication and health preservation. *Valeology*, 2015, no. 2, pp. 69–77. (In Russ.)
14. Arpentieva M., Gorelova I. V. *Evergetics and problems of the intersubjective management*. Toronto, Altaspera Publ., 2018, 290 p. (In Russ.)
15. Arpentieva M. R. Becoming a person, partner and professional: criteria and problems. *Vocational guidance*, 2018, no. 1, pp. 10–19. (In Russ.)
16. Rogers C. R., Freiberg J. *Freedom to study*. Moscow, Meaning, 2019, 526 p. (In Russ.)
17. Akerlof J., Schiller R. *Spiritus animals, or how the human psyche controls the economy and why it is so important for the economy of world capitalism*. Moscow, United Press, 2010, 273 p. (In Russ.)
18. Gasanova R. R. On the problem of intensifying additional education: design, implementation, reflection and correction of personal trajectories of education of future teachers. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 2, pp. 139–146. (In Russ.)
19. 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.)
20. Kunakovskaya L. A., Gaidar K. M., Arpentieva M. R. Stress of innovation in education. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 29, no. 4, pp. 56–67. (In Russ.)
21. Stepanova G. A., Tashcheva A. I., Markova T. A., Shpakovskaya E. U., Arpentieva M. R., Bazhenova N. G., Tokar O. V., Kirichkova M. E. Value-notional relations of people with persons with disabilities in additional and alternative education and in other inclusive social practices. *International Journal of Education and Information*, 2019, no. 1, pp. 65–72.
22. Gladikh V. V., Sverchkov D. Yu. Digital educational environment as a means of teaching cadets on an individual educational trajectory. *Prospects for science*, 2019, no. 5, pp. 237–239. (In Russ.)
23. Kostenko I. P. *The problem of the mathematical education quality in the historical retrospective light*. Moscow, 2013, 501 p. (In Russ.)
24. Petrovsky V. A., Polevaya M. V. Alienation as a phenomenon of parent-child relations. *Questions of psychology*, 2001, no. 1, pp. 19–26. (In Russ.)
25. Baudrillard J. *In the shadow of the silent majorities or the end of the social and other essays*. Cambridge, Semiotext (e), MIT Press, 2007, 136 p.
26. Vladimirsky B. M., Kislovsky L. D. *Ways of Russian cosmism. The fate of people and ideas. The influence of space on social processes. Search for life in the Universe*. Moscow, Librokom, 2011, 144 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Гасанова Рената Рауфовна – кандидат психологических наук, доцент, профессор Российской академии естествознания, 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). ORCID: ID 0000-0002-4641-0019

Статья поступила в редакцию 22.11.2021

После доработки 12.01.2022

Принята к публикации 14.01.2022

Information about the author

Renata R. Gasanova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Russian Academy of Natural Sciences, Senior Lecturer of the Department of Management of Educational Systems, Faculty of Pedagogical Education, M. V. Lomonosov Moscow State University (bldg. 52, 1 Leninskiye Gory, GSP-1, Moscow, 119991, Russian Federation, e-mail: renata_g@bk.ru). ORCID: ID 0000-0002-4641-0019

The paper was submitted 22.11.2021

Received after reworking 12.01.2022

Accepted for publication 14.01.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-4
УДК 13+372.016:811+37.0+159.923
Оригинальная научная статья

Иноязычное образование личности в условиях включения в мировое образовательное пространство: теоретические основания проблемы

М. В. Кузнецова

Новосибирский государственный педагогический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: golubeva19952001@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* Актуальность проблемы иноязычного образования личности обусловлена значительным развитием международного сотрудничества и включением Российской Федерации в мировое экономическое и образовательное пространство. Анализ теоретических оснований этой проблемы позволит определить степень ее разработанности с точки зрения разных подходов, что станет базисом дальнейшего исследования в этой области. *Постановка задачи.* Исследовательские цели статьи – выявить и обобщить теоретические основания проблемы иноязычного образования личности. *Методика и методология исследования.* Используются следующие исследовательские методы: анализ, обобщение, системный метод. Теоретическую основу составили работы в области философии, в которых разработана проблема образования в становлении личности. Особое внимание уделяется творческому потенциалу личности, непрерывности образования, его возможности для развития личности и социума. *Результаты.* В качестве результатов исследования автором представлены теоретические основания проблемы иноязычного образования личности в условиях включения в мировое образовательное пространство: философские, психолого-педагогические, лингвистические. *Выводы.* Анализ теоретических оснований позволил сделать вывод о потенциале иноязычного образования в развитии не только отдельной личности, но и общества в целом, который реализуется при условиях принятия личности обучающегося как субъекта образовательного процесса, учета ее потребностей, особенностей и интересов, обеспечения освоения всех аспектов иностранного языка (познавательный, воспитывающий, развивающий, учебный).

Ключевые слова: личность, иноязычное образование, мировое образовательное пространство, методологические основания

Для цитирования: Кузнецова М. В. Иноязычное образование личности в условиях включения в мировое образовательное пространство: теоретические основания проблемы // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №3. С. 419–427. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-4>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-4
Full Article

Personality foreign language education in the conditions of inclusion in the world educational space: Theoretical foundations of the problem

Kuznetsova, M. V.

Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: golubeva19952001@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* The relevance of the problem of personality foreign language education is determined by the significant development of international cooperation and the inclusion of the Russian Federation in the world economic and educational space. The analysis of the theoretical foundations of this problem will allow us to determine the degree of its development from the point of view of different approaches, which will be the basis for the further research in this area. *Purpose setting.* The research purpose of the article was to identify and summarize the theoretical foundations of the problem of personality foreign language education. *Methods and methodology of the study.* The following research meth-

ods were used: analysis, generalization, system method. The theoretical basis includes works in the field of philosophy, in which the problem of education in the personality formation was developed. The researchers pay special attention to the individual creative potential, the continuity of education, its possibilities for the personality and society development. *Results.* As the results of the research, the author presents the theoretical foundations of the problem of personality foreign language education in the conditions of inclusion in the world educational space, exactly: philosophical, psychological, pedagogical, linguistic. *Conclusion.* The analysis of the theoretical foundations allowed us to conclude the following: the potential of foreign language education is not only in the development of the personality, but also of the society as a whole, which is realized under the conditions of accepting the students' personalities as subjects of the educational process, considering their needs, characteristics and interests, ensuring the development of all aspects of a foreign language (cognitive, educating, developing, educational).

Keywords: personality, foreign language education, world educational space, methodological foundations

Citation: Kuznetsova, M. V. [Personality foreign language education in the conditions of inclusion in the world educational space: Theoretical foundations of the problem]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 3, pp. 419–427. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-4>

Введение. Актуальность проблемы иноязычного образования в становлении личности обусловлена значительным развитием международного сотрудничества и включением Российской Федерации в мировое экономическое и образовательное пространство. Эти тенденции демонстрируют необходимость российского общества в специалистах, способных использовать иностранный язык в профессиональных, образовательных, личных целях внутри своей страны и на международном уровне. Результатом иноязычного образования выступает человек, который является носителем двух и более языков. И. М. Моисеенко, Н. В. Мальцева-Замковая, Н. В. Чуйкина утверждают, что языковая личность имеет возможность осуществлять речевую деятельность на разных языках, демонстрируя при этом национальную идентичность и индивидуальные особенности [1]. Анализ теоретических оснований проблемы иноязычного образования в становлении личности позволит определить степень ее разработанности, что будет являться базисом дальнейшего исследования в этой области. Теоретические основания исследуемой проблемы составляют философские, психолого-педагогические, лингвистические идеи и теории.

А. С. Бегалинов, М. С. Ашилова, К. К. Бегалинова отмечают, что интерес к проблеме глобализации и цифровизации образования значительно возрос в недавно возникших условиях пандемии коронавируса. Исследователи утверждают, что следует выделить возможности для положительных изменений в сфере высшего образования. К таким изменениям А. С. Бегалинов, М. С. Ашилова, К. К. Бегалинова относят трансформацию сущности высшего образования. Условия пандемии продемонстрировали современную сущность высшего образования в получении узкой квалификации. Однако будущие специалисты в период подготовки должны не только осваивать опреде-

ленную предметную область, но и получить возможность анализировать то, к чему их будущая, узконаправленная, профессиональная деятельность приведет по отношению к другим людям. Для реализации такой трансформации, как отмечают исследователи, сейчас существуют тенденции усиления междисциплинарности образовательного процесса и демократизации высшего образования [2]. Эти тенденции усиливают актуальность проблемы образования в условиях включения в мировое образовательное пространство.

Постановка задачи. Цели исследования – выявить и обобщить теоретические основания проблемы иноязычного образования личности в условиях включения в мировое образовательное пространство.

Методика и методология исследования. Использованы следующие методы: анализ, обобщение, системный метод. Роль образования в становлении личности изучается многими исследователями в различных сферах гуманитарной науки. Методологию настоящего исследования составили научные работы в сфере философии. Так, П. Ф. Кравчук рассматривает проблему формирования творческого потенциала личности в процессе высшего образования. Автор отмечает, что формирование творческого потенциала должно рассматриваться не в качестве объединения задач по воспитанию профессиональных, нравственных, интеллектуальных и других качеств будущего специалиста, а в реализации задачи по развитию интегральной, целостной характеристики, которая станет ключевым элементом, обеспечивающим взаимосвязь всех качеств личности. П. Ф. Кравчук утверждает, что уровень развития творческого потенциала по окончании высшего образования определяется степенью включенности будущего специалиста в определенный вид деятельности, главной характеристикой которой является поисковая направленность и творческое

содержание. Исследователь выделяет главное качество личности с высокоразвитым творческим потенциалом – это творческая активность, заключающаяся в стремлении к осуществлению своих преобразовательных возможностей [3].

Л. Л. Литвиненко исследует проблему развития личности в социокультурном пространстве непрерывного образования. Автор утверждает, что в условиях образования человек переходит из обыденного в более широкое пространство, в котором ключевым является процесс сотворчества. Эта особенность подразумевает учет потребностей и интересов личности в процессе непрерывного образования. Л. Л. Литвиненко отмечает, что обучающийся – субъект образовательного процесса, что является главной характеристикой непрерывности образования. Следующим критерием непрерывности образования он считает его экспансию не только в формальных учреждениях, но и в неформальных формах социокультурного пространства обучающегося. В данном случае личность имеет возможность самостоятельно строить собственную образовательную траекторию не только в условиях определенного образовательного учреждения, но и за его пределами [4].

Е. Ю. Навойчик рассматривает проблему становления духовности индивида в процессе образования. Автор отмечает, что образование является главной формой приобщения индивида к культуре, передачи и совершенствования человеческих ценностей. Ключевым в самоопределении и становлении личности исследователь видит роль изучения, ознакомления, усвоения образцов, норм и ценностей культуры, а также их учет в планировании и реализации собственного образовательного маршрута [5].

Л. П. Загорулько исследует проблему состояния языкового образования в современных условиях. Автор отмечает, что посредством языкового образования происходит усвоение родного и иностранного языков, что позволяет осуществлять коммуникацию и взаимодействие между представителями разных культур. Языковое образование способствует устранению конфликтных ситуаций, которые могут возникнуть на основе разных картин мира. Прослеживается, что система языка влияет на формирование мировоззрения личности. Ввиду этой особенности появляется возможность в различном понимании одних и тех же явлений действительности представителями разных народов. Языковое образование обеспечивает не только самоопределение в рамках собственной культуры, но и условия для понимания и осознания явлений иноязычной системы ценностей [6].

М. Ю. Горбухова разрабатывает проблему формирования социогуманитарной культуры личности в образовании. Автор утверждает не-

обходимость введения термина «социогуманитарная культура», что подразумевает проявление гуманитарной культуры в коммуникации и общественной деятельности. Исследователь отмечает, что дисциплины, относящиеся к иностранному языку, играют ключевую роль в формировании социогуманитарной культуры личности студентов. Потенциал иностранного языка заключается в усвоении и осознании новой системы языка, а также в преодолении монокультурности. Однако М. Ю. Горбухова указывает на то, что потенциал иноязычного образования может быть раскрыт только при субъектной позиции студента в период образовательного процесса [7].

Результаты. Далее представлены философские, психолого-педагогические, лингвистические основания проблемы иноязычного образования личности в условиях включения в мировое образовательное пространство.

Философские основания проблемы иноязычного образования в становлении личности. Основные положения философии образования разработаны такими учеными, как В. В. Краевский, Б. С. Гершунский, Н. В. Наливайко. Научные труды этих исследователей посвящены философским и теоретическим основаниям отечественной педагогики, что создает фундаментальную (онтологическую, гносеологическую, аксиологическую) основу для изучения развития личности в процессе иноязычного образования.

В. В. Краевский отмечает, что связь педагогики с философией является таким условием существования педагогической мысли, которое обеспечивает постоянное развитие данной отрасли науки. Философские основания являются положениями, на основе которых происходит регулярное изменение методологического аппарата педагогического исследования, что обеспечивает их актуальность в области образования. Такие изменения и обновления являются необходимыми, поскольку теоретическая часть исследования в области педагогики связана с изучением действительности, которая заключается в философских знаниях, а не в данных прикладных исследований. Теоретическое исследование необходимо в процессе построения педагогической теории, что является базисом для дальнейших прикладных экспериментов в области образования [8].

Б. С. Гершунский отмечает: «Философия образования – это самостоятельная область научных знаний, фундаментом которых являются не столько общефилософские учения, обращенные к образованию <...>, сколько объективные закономерности развития собственно образовательной сферы во всех аспектах ее функционирования» [9, с. 80]. Исследователь отмечает, что объектом философии образования является образование. Однако

этот объект должен исследоваться с учетом его ценностных, системных, процессуальных характеристик, а также междисциплинарных, внешних, внутренних факторов, влияющих на функционирование и развитие сферы образования. Предмет философии образования как науки – это фундаментальные положения функционирования и развития сферы образования. Эти основания играют роль в определении критериев оценки междисциплинарных теорий, закономерностей, категорий, понятий, терминов, принципов, методов, гипотез, идей и фактов, относящихся к сфере образования. Кроме того, Б. С. Гершунский утверждает, что реальная оценка собственной образовательной сферы страны и сравнение уровня образования с международным уровнем высших образовательных достижений по критериям, которые были выделены на основе фундаментальных положений функционирования и развития системы образования, позволит обеспечить условия полноценного и многоаспектного партнерства в мировом сообществе для любой страны, способствует развитию конкурентоспособности экономики, формированию уважения к культурным традициям и ценностям ее народов [9].

Н. В. Наливайко в результате анализа системы образования в онтологическом аспекте делает вывод о том, что «образование является механизмом восходящего воспроизводства качества общественного интеллекта, что требует экспансии образования на общество в целом» [10, с. 91]. Исследователь отмечает, что требуется становление образовательно-педагогической формации, в которой главным продуктом должен стать человек, качество его и общественного интеллекта. Н. В. Наливайко по итогам анализа системы образования с точки зрения гносеологического подхода утверждает следующее: происходит органическое соединение философии и педагогики; современная педагогика приобретает рефлексивный характер, осмысливает главные цели, задачи, функции, стратегии, общее содержание современного образования с точки зрения методологии и философии. Н. В. Наливайко, проведя анализ системы образования в аксиологическом аспекте, отмечает, что аксиологическая природа образовательного процесса проявляется в гуманизации современного образования. Гуманитарное образование подразумевает не количественное увеличение числа дисциплин гуманитарного цикла, а качественное изменение образовательного процесса, заключающееся в формировании творческой личности с высоким потенциалом нравственности. Исследователь считает, что миссия образования заключается в реализации творческого потенциала человека [10].

Анализ работ в области философии образования позволил автору сделать вывод, что их сущность заключается в том, что центром образовательного процесса должна быть личность, ее всестороннее развитие и самореализация. Отмечается, что качество образования определяет уровень и условия жизни общества, а также то, что главным критерием конкурентоспособности страны в мировом сообществе является высокий уровень образования ее населения.

Представителями культурологического подхода являются В. С. Библер, М. С. Каган, И. А. Колесникова, Е. Г. Тарева, Г. В. Телегина. Выдвинутые ими положения дают возможность для анализа иноязычного образования через систему таких понятий, как культура, культурные образцы, нормы, идеалы, ценности.

В. С. Библер предлагает три определения понятия «культура», дающие, по его мнению, в совокупности единое понятие этого феномена:

1) культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных – прошлых, настоящих и будущих – культур, форма диалога и взаимопорождения этих культур;

2) культура – это форма самодетерминации индивида в горизонте личности, форма самодетерминации нашей жизни, сознания, мышления, то есть культура – это форма свободного решения и перерешения своей судьбы в сознании ее исторической и всеобщей ответственности;

3) культура – это изобретение «мира впервые». Культура – в своих произведениях – позволяет нам <...> как бы заново порождать мир, бытие предметов, людей, свое собственное бытие – из плоскости полотна, хаоса красок, ритмов стиха, философских начал, мгновений нравственного катарсиса [11].

М. С. Каган утверждает, что в философском анализе культура предстает как такая форма бытия, которая образуется человеческой деятельностью. Эта форма существования объединяет в себе сверхприродные качества человека, которые формируются на основе природных данных в процессе становления индивида; способы деятельности, изобретенные, усовершенствованные и передающиеся из поколения в поколение человеком; совокупность предметов, «вторая природа», созданная на основе природных материалов человеком с целью удовлетворения сверхприродных человеческих потребностей [12].

И. А. Колесникова дает следующее определение понятию «педагогическая культура»: социально-исторически обусловленный контекст и результат проявления вовне внутренней специфики субъекта (носителя), рождающего педагогическое качество реальности. Исследователь отмечает, что именно в ориентации на творение челове-

ского образа, а не в добросовестном усвоении содержания учебного знания кроются подлинные истоки гуманизации современного образования и его гуманитарная сущность. И. А. Колесникова утверждает, что значение педагогической деятельности следует искать в области человеческих смыслов, ориентируясь на получение не предметного, а человеческого результата, то есть развитие личности [13].

Е. Г. Тарева утверждает, что поликультурное образование должно быть основано на межкультурном подходе. Учет этого подхода подразумевает создание условий для коммуникации участников, принадлежащих к разным лингвосоциумам. Личность, способная к адекватному взаимодействию с представителями других культурных сообществ, передающая и совершенствующая собственную культуру, является результатом поликультурного образования [14].

Г. В. Телегина оперирует таким понятием, как «межкультурное образование». Сущность этого феномена, по мнению исследователя, представлена страноведческой и культурно-специфической информацией, лингвистическим компонентом, способствующим развитию способности личности к адекватному поведению в определенных ситуациях, имеющих межкультурное значение [15].

Анализ работ в области культурологии позволил автору сделать вывод о том, что труды в данной области являются основанием для анализа иноязычного образования через систему таких понятий, как «культура», «культурные образцы», «нормы», «идеалы», «ценности». Положения теоретических исследований заключаются во взаимосвязи таких элементов, как культура народа, его язык и сознание личности, что позволяет изучить особенности мышления определенной нации.

Анализ теоретических оснований проблемы иноязычного образования в становлении личности в области философии позволил автору выделить следующие выводы.

1. Исследования в области философии образования создают и совершенствуют теоретический базис педагогических исследований, на основе которого в дальнейшем строится прикладной эксперимент, успешные результаты которого внедряются в практику системы образования.

2. Образование является ресурсом обеспечения общественного интеллекта высокого уровня в стране путем раскрытия творческого потенциала каждого отдельного человека определенного социума.

3. Образование является центральным средством реализации потенциала личности, являющейся носителем и создателем культуры, что обеспечивает не только ее передачу будущим поколе-

ниям, но и приумножение.

Психолого-педагогические основания проблемы иноязычного образования в становлении личности. Психологические теории развития личности Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева позволяют дать характеристику иноязычного образования в процессе становления личности.

Л. С. Выготским разработана теория «зон умственного развития». Положения этой теории заключаются в следующем: в развитии присутствует «зона актуального развития» и «зона ближайшего развития»; первой соответствует то, что ребенок может делать сам; второй соответствует то, что ребенок может делать с помощью взрослого. Кроме того, Л. С. Выготский указывает на то, что не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоций и личности в целом находится в непосредственной зависимости от речи и, следовательно, должно обнаружиться в той или иной форме или степени связи с двуязычием или одноязычием в его речевом развитии. Исследователь отмечает, что значения слов могут изменяться и наполняться более глубоким смыслом. Это явление обусловлено возрастом и уровнем образования личности. Л. С. Выготский утверждает, что развитие речи играет важнейшую роль в развитии личности посредством перехода мышления к более сложным его формам [16].

А. А. Леонтьев рассматривает язык в широком смысле и определяет его как средство диалога личности с окружающей действительностью. Кроме того, исследователь считает, что язык является той системой ориентиров, которая необходима человеку в его предметной деятельности. Исследователь называет культуру системой мировоззренческих представлений и указателем, с помощью которого человек способен ориентироваться в мире. А. А. Леонтьев сравнивает знание и применение иностранного языка с присвоением человеком новой системы ценностей и иного понимания мира, что является необходимым условием для сотрудничества с представителями другой культуры [17].

Труды методистов и педагогов создают основу для теоретического осмысления интеграции познавательного, воспитывающего, развивающего, учебного аспектов иноязычного образования в процессе становления личности.

Термин «иноязычное образование» введен Е. И. Пассовым в конце 90-х годов XX века. По мнению исследователя, этот термин обозначает передачу иноязычной культуры. Согласно концепции Е. И. Пассова в иноязычном образовании выделяется четыре аспекта: познавательный, развивающий, воспитательный, учебный. Познавательный аспект заключается в познании культуры изучаемого языка и средств его комму-

никации. Развивающий подразумевает развитие способностей учащихся и их речемыслительных механизмов. Воспитательный аспект обозначает воспитание духовно-нравственной личности средствами учебного предмета «Иностранный язык». Учебный аспект – овладение умениями письма, чтения, аудирования, говорения на иностранном языке [18].

М. Н. Ветчинова дает следующее определение термину «иноязычное образование»: целостно организованный педагогический процесс обучения, воспитания и развития учащихся в рамках предмета «Иностранный язык», который способствует становлению опыта творческой деятельности, духовному развитию личности обучающихся и формированию их культуры [19, с. 13].

В. Н. Карташова определяет иноязычное образование как «образование, осуществляемое посредством иностранного языка как инструмента познания мировой культуры, нацеленное на становление личности обучающегося» [20, с. 13].

Е. П. Звягинцева, Н. Г. Кондрахина выделяют определение понятия иноязычного образования как интегративного образования личности, имеющего системную ориентацию и сложную структуру и выступающего как совокупность межкультурных, языковых и профессионально-коммуникативных знаний и умений, в основе которых лежит концепт развития языковой личности, способной к продуктивной коммуникации, предрасположенной к диалогу, взаимопониманию людей [21, с. 113].

И. В. Касьянова утверждает, что иноязычное образование – процесс овладения совокупностью межкультурных, языковых и профессионально-коммуникативных знаний и умений, в основе которых лежит концепт развития личности, способной к продуктивной коммуникации, диалогу культур, взаимопониманию людей, более глубокому познанию психологии и культуры других народов, результатом которого является иноязычная компетентность будущих специалистов [22, с. 9].

И. П. Селезнева, И. А. Майер определяют иноязычное образование как «целостный педагогический процесс обучения, воспитания и развития обучающихся содержанием и средствами предмета «Иностранный язык»» [23, с. 115].

Анализ теоретических оснований проблемы иноязычного образования в становлении личности в области педагогики и психологии позволил автору выделить следующие выводы.

1. Развитие такого психического процесса, как речь является ресурсом для общего интеллектуального развития личности, что создает условия для более эффективного раскрытия ее творческого потенциала.

2. Иноязычное образование имеет интегративный характер, который реализуется средствами

иностранного языка. Эта система включает взаимодействие элементов: познание неродной культуры (системы языка, особенностей народа); всестороннее развитие человека (интеллектуальное, социально-личностное); приобщение к родной и иноязычной системам духовно-нравственных ценностей; освоение предметных результатов дисциплины «Иностранный язык».

Лингвистические основания проблемы иноязычного образования в становлении личности. Изучение лингвистических оснований проблемы иноязычного образования в становлении личности позволяет теоретически осмыслить интеграцию культуры в процесс преподавания иностранного языка. Л. В. Щерба отмечает особое значение изучения языка для образования человека и утверждает, что знание одного языка ограничивает развитие личности человека, а изучение иностранных языков раскрывает мыслительный потенциал человека. Исследователь полагает, что двуязычие – это способность личности или социальной группы использовать два языка в своей речи. Л. В. Щерба уточняет, что если человек успешно разговаривает на двух языках, то он принадлежит к двум социальным группам в соответствии с используемыми в них языковыми системами [24].

Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым введен такой термин, как «лингвострановедение», дано определение понятию «межкультурное общение», которое заключается в адекватном взаимопонимании двух участников коммуникации, являющихся представителями разных культур. Исследователи подчеркивают, что повседневный быт входит в речевые формулы, соответственно речевой этикет взаимосвязан с культурой. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров отмечают, что в процессе иноязычного образования необходимо формировать соответствующую культуру общения у обучающихся. Этот процесс заключается в ознакомлении и выработке в сознании учащихся понятий и представлений о тех предметах и явлениях, которым не существуют соответствий в родной языке и культуре [25].

А. К. Крупченко, А. Н. Кузнецов утверждают, что лингводидактика изучает закономерности обучения иностранным языкам в любой ситуации человеческой деятельности, ее центральной категорией считают языковую личность. Исследователи выделяют такую дисциплину, как «Профессиональная лингводидактика». Проблемную область этой сферы составляют теоретико-методологические проблемы профессионально ориентированного обучения иностранному языку [26].

Анализ лингвистических оснований проблемы иноязычного образования в становлении личности позволил автору выделить следующие выводы.

1. Результатом иноязычного образования является языковая личность.

2. Личность, владеющая несколькими иностранными языками на высоком уровне, принадлежит соответствующим социальным группам.

3. Владение иностранным языком подразумевает не знание системы языка и использование ее в речи, а овладение иностранной культурой, всеми ее явлениями, которые могут не иметь соответствий в родной культуре.

Выводы. Обобщая сказанное, выделим основные теоретические основания исследования проблемы иноязычного образования в становлении личности: философские, психолого-педагогические, лингвистические идеи и теории. В положениях в области философии образования отмечается, что ключевой целью образования является всестороннее развитие личности, ее творческое самопознание и самореализация, а также то, что главным критерием конкурентоспособности страны в мировом сообществе является высокий

уровень образования ее населения. Положения культурологического подхода утверждают взаимосвязь таких элементов, как культура народа, его язык и сознание личности, что позволяет изучить особенности мышления определенной нации. В психологических теориях развития личности показаны ее возрастные особенности и возможности для освоения иностранного языка на каждом этапе. Отмечается, что речевое развитие имеет центральное значение для благополучного психического формирования ребенка. В трудах методистов и педагогов отмечается специфика иноязычного образования в организации педагогического процесса, делается акцент на интеграции познавательного, воспитывающего, развивающего, учебного аспектов. В трудах лингвистов акцентируется внимание на интеграции культуры в процесс преподавания иностранного языка, на том, что освоение иностранного языка позволяет понять особенности мировоззрения соответствующей нации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Моисеенко И. М., Мальцева-Замковая Н. В., Чуйкина Н. В. Влияние языковой ситуации на изменения обобщенных характеристик языковой личности двуязычных учащихся (русско-эстонский билингвизм), получающих образование на эстонском языке // *Science for Education Today*. 2019. №6. С. 149–169.
2. Бегалинов А. С., Ашилова М. С., Бегалинова К. К. Об образе высшего образования в постковидную эпоху: формирование и развитие мышления нового порядка // *Science for Education Today*. 2021. №1. С. 110–123.
3. Кравчук П. Ф. Формирование творческого потенциала личности в системе высшего образования: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Москва, 1992. 32 с.
4. Литвиненко Л. Л. Личность в социокультурном пространстве непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Ростов-на-Дону, 2003. 43 с.
5. Навойчик, Е. Ю. Становление духовности индивида в процессе образования: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Омск, 2007. 20 с.
6. Загоруйко Л. П. Языковое образование в современных условиях (социально-философский анализ): автореф. дис. ... канд. филос. наук. Красноярск, 2011. 22 с.
7. Горбухова М. Ю. Формирование социогуманитарной культуры личности в образовании: вербальный коммуникативный механизм автореф. дис. ... канд. филос. наук. Барнаул, 2012. 22 с.
8. Краевский В. В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 244 с.
9. Гершунский Б. С. Философия образования: учеб. пособие. Москва: Моск. психол.-соц. ин-т, 1998. 432 с.
10. Наливайко Н. В., Паршиков В. И. Философия образования как объект комплексного исследования. Новосибирск: СО РАН, 2002. 192 с.
11. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. Москва: Политиздат, 1990. 413 с.
12. Каган М. С. Философия культуры. Санкт-Петербург, 1996. 415 с.
13. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. Санкт-Петербург: СПбГУПМ, 1999. 242 с.
14. Тарева Е. Г., Анненкова А. В., Дикова Е. С. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики. Москва: Логос, 2014. 232 с.
15. Телегина Г. В., Штыкова Н. В., Золотавина Ф. Г. Языковое образование и интеграция культур. Тюмень: Тюмен. гос. ун-т, 2003. 114 с.
16. Выготский Л. С. Мышление и речь: сборник. Москва: АСТ: Астрель, 2011. 637 с.
17. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избр. психол. тр. Москва: Моск. психол.-соц. ун-т; Воронеж: МОДЭК, 2001. 444 с.
18. Пассов Е. И. Методология методики: теория и опыт применения: избранное. Воронеж: Метод шк. Пассова, 2004. 227 с.

19. Ветчинова М. Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века: автореф... дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2009. 49 с.
20. Карташова В. Н. Формирование лингвогуманитарной культуры в процессе подготовки учителя к раннему иноязычному образованию: автореф... дис. ... д-ра пед. наук. Елец, 2003. 40 с.
21. Звягинцева Е. П., Кондрахина Н. Г. Поликультурный компонент профессионально ориентированного иноязычного образования будущих экономистов // Иностранные языки в экономических вузах России: Всерос. науч.-информ. альманах. Санкт-Петербург, 2013. С. 111–120.
22. Касьянова И. В. Педагогическое управление иноязычным образованием будущих юристов в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2005. 24 с.
23. Селезнева И. П., Майер И. А. Метапредметное проектирование магистерских программ в сфере иноязычного образования: практико-ориентир. моногр. Красноярск, 2021. 172 с.
24. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. 4-е изд. Ленинград: ЛКИ, 2008. 432 с.
25. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: метод. рук. 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Рус. яз., 1990. 246 с.
26. Крупченко А. К., Кузнецов А. Н. Основы профессиональной лингводидактики. Москва: АПК и ППРО, 2015. 240 с.

REFERENCES

1. Moiseenko I. M., Maltseva-Zamkova N. V., Chuikina N. V. The influence of the language situation on changes in the generalized characteristics of the linguistic personality of bilingual students (Russian-Estonian bilingualism) receiving education in Estonian. *Science for Education Today*, 2019, no. 6, pp. 149–169. (In Russ.)
2. Begalinov A. S., Ashilova M. S., Begalinova K. K. The pattern of higher education during post Covidien period: formation and development of new thinking. *Science for Education Today*, 2021, no. 1, pp. 110–123. (In Russ.)
3. Kravchuk P. F. *Formation of the creative potential of the individual in the system of higher education: diss. abstr.* Moscow, 1992, 32 p. (In Russ.)
4. Litvinenko L. L. *Personality in the socio-cultural space of continuing education: diss. abstr.* Rostov-on-Don, 2003, 43 p. (In Russ.)
5. Navoichik E. Y. *Forming an individual's spirituality in the process of education: diss. abstr.* Omsk, 2007, 20 p. (In Russ.)
6. Zagorulko L. P. *Language education in modern conditions (socio-philosophical analysis): diss. abstr.* Krasnoyarsk, 2011, 22 p. (In Russ.)
7. Gorbunova M. Y. *Formation of socio-humanitarian culture of personality in education: verbal communicative mechanism: diss. abstr.* Barnaul, 2012, 22 p. (In Russ.)
8. Kraevsky V. V. *Methodology of pedagogy.* Cheboksary, Chuvash Univ. Publ., 2001, 244 p. (In Russ.)
9. Gershunsky B. S. *Philosophy of education: textbook.* Moscow, Moscow Psychol. Soc. Inst., 1998, 432 p. (In Russ.)
10. Nalivaiko N. V. *Philosophy of education as an object of complex research.* Novosibirsk, SB RAS, 2002, 192 p. (In Russ.)
11. Bibler V. S. *From science to the logic of culture: two philosophical introductions to the XXI century.* Moscow, Politizdat, 1990, 413 p. (In Russ.)
12. Kagan M. S. *Philosophy of culture.* Saint Petersburg, 1996, 415 p. (In Russ.)
13. Kolesnikova I. A. *Pedagogical reality in the mirror of inter-paradigm reflection.* Saint Petersburg, SPbGUPM, 1999, 242 p. (In Russ.)
14. Tareva E. G., Annenkova A. V., Dikova E. S. *Intercultural foreign language education: linguodidactic strategies and tactics.* Moscow, Logos, 2014, 232 p. (In Russ.)
15. Telegina G. V., Shtykova G. V., Zolotavina N. V. *Language education and integration of cultures.* Tyumen, Tyumen State Univ., 2003, 114 p. (In Russ.)
16. Vygotsky L. S. *Thinking and speech.* Moscow, AST, Astrel, 2011, 637 p. (In Russ.)
17. Leontiev A. A. *Language and speech activity in general and pedagogical psychology: selected psychol. pap.* Moscow, Voronezh, 2001, 444 p. (In Russ.)
18. Passov E. I. *Methodology of methodic: theory and experience of application.* Voronezh, Passov School, 2004, 227 p. (In Russ.)
19. Vetchinova M. N. *Theory and practice of foreign language education in Russian pedagogy of the second half of the XIX – early XX century: diss. abstr.* Moscow, 2009, 49 p. (In Russ.)
20. Kartashova V. N. *Formation of linguistic and humanitarian culture in the process of teacher preparation for early foreign language education: diss. abstr.* Yelets, 2003, 40 p. (In Russ.)
21. Zvyagintseva E. P., Kondrakhina N. G. Multicultural component of professionally oriented foreign language education of future economists. *Foreign languages in economic universities of Russia: All-Russ. sci.-inform. almanac.* Saint Petersburg, 2013, pp. 111–120. (In Russ.)

22. Kasyanova I. V. *Pedagogical management of foreign language education of future lawyers in the process of professional training*: diss. abstr. Magnitogorsk, 2005, 24 p. (In Russ.)
23. Selezneva I. P., Mayer I. A. *Meta-subject design of master's programs in the field of foreign language education: practice oriented monograph*. Krasnoyarsk, 2021, 172 p. (In Russ.)
24. Shcherba L. V. *Language system and speech activity*. 4th ed. Leningrad, LKI, 2008, 432 p. (In Russ.)
25. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. *Language and culture: linguistics in teaching Russian as a foreign language: methodical recommendations*. 4th ed. Moscow, 1990, 246 p. (In Russ.)
26. Krupchenko A. K., Kuznetsov A. N. *Fundamentals of professional linguodidactics*. Moscow, APKiPPRO, 2015, 240 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Кузнецова Мария Владимировна – аспирант, старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования, Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630 126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28, email: golubeva19952001@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 10.01.2022

После доработки 08.09.2022

Принята к публикации 26.09.2022

Information about the author

Maria V. Kuznetsova – Post-graduate Student, Senior Lecturer of the Department of Theory and Methodology of the Preschool Education, Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuyskaya Str., Novosibirsk, 630 126, Russian Federation, e-mail: golubeva19952001@yandex.ru).

The paper was submitted 10.01.2022

Received after reworking 08.09.2022

Accepted for publication 26.09.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-5

УДК 378+027.21

Оригинальная научная статья

Динамика развития документных ресурсов библиотек в контексте научно-образовательной среды региона

Н. И. Подкорытова

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

Г. М. Вихрева

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

Т. В. Дергилева

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

Аннотация. *Введение.* Актуальность проблемы определяется тем, что исследование условий бытования современной библиотеки, активный и осознанный диалог этого социокультурного института с другими субъектами научно-образовательной среды территории является одним из важнейших факторов совершенствования библиотечной деятельности. *Постановка задачи.* В связи с этим в исследовании ставится задача представить особенности развития документных ресурсов библиотек в научно-образовательном пространстве Сибирского региона на примере четырех его территорий: Новосибирской, Томской, Кемеровской областей и Алтайского края. *Методика и методология исследования.* Исследование строится на основе применения методов исторического, социокультурного, пространственного, а также статистического анализа. *Результаты исследования.* Выявлено, что несмотря на ряд объединяющих признаков и характерных черт, различия в истории становления, социоэкономических приоритетах и темпах развития прямо или опосредованно предопределяют специфику научно-образовательного пространства каждого из субъектов, в свою очередь влияющую на состояние документных ресурсов. Выделены основные проблемы и тенденции, способствующие изменению роли библиотек в этих реалиях. *Выводы.* Практическое значение работы состоит в том, что исследование создает предпосылки для формирования стратегии совершенствования библиотечной деятельности в ее взаимодействии с другими субъектами научно-образовательного комплекса.

Ключевые слова: научные библиотеки, региональные библиотечные системы, научно-образовательная среда, информационная инфраструктура, территория

Для цитирования: Подкорытова Н. И., Вихрева Г. М., Дергилева Т. В. Динамика развития документных ресурсов библиотек в контексте научно-образовательной среды региона // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №3. С. 428–438. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-5>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-5
Full Article

The dynamics of development of document resources of the libraries in the context of scientific and educational environment of the region

Podkorytova, N. I.

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

Vikhreva, G. M.

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

Dergileva, T. V.

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

Abstract. *Introduction.* Actuality of the problem is determined by the fact that studying modern library vital conditions, active and conscious dialogue of this sociocultural institution with other subjects of the scientific and educational environment of the territory is one of the most important factors of improving library activities. *Purpose setting.* According to this, the article object is to present the peculiarities in the regional document library resources in the scientific-educational space of the Siberia on the example of four administrative entities: Novosibirsk, Tomsk, Kemerovo regions and Altai territory. *Methods and methodology of the study.* The research is based on the application of historical, sociocultural, spatial methods as well as that of statistical analysis. *Results.* The research has revealed that despite some uniting signs and typical features, differences in the history of formation, socio-economic priorities and rates of development determine, directly or indirectly, the specificity of the scientific and educational space of each subject, influencing, in turn, the state of document resources. The authors point out basic problems and tendencies, promoting changes of libraries' roles in these realities. *Conclusion.* Practical significance of this work is to create preconditions for forming the strategy of improving libraries' activities in cooperation with other subjects of scientific and educational complex.

Keywords: research libraries, regional library systems, scientific-educational environment, information infrastructure, territory

Citation: Podkorytova, N. I., Vikhreva, G. M., Dergileva, T. V. [The dynamics of development of document resources of the libraries in the context of scientific and educational environment of the region]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 3, pp. 428–438. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-5>

Введение. Необходимой компонентой теоретической и практической деятельности современной библиотеки является перманентное исследование условий ее бытования посредством более активного и осознанного диалога с пространственно-временной средой территории. Такой подход позволяет исследователям оперировать большим числом факторов, признаков, смыслов, воссоздающих атмосферу, в которой формируются информационные потребности. Будучи по своей сути информационным учреждением, библиотека исходит из того, что информация есть сложное, «полиморфное, полифункциональное» явление, сущность

которого определяется большим числом компонентов [1], в частности, в немалой степени средой ее бытования. Концепты, связанные с понятием «пространство» («библиотечное пространство», «культурно-информационное пространство», «научно-образовательное пространство», «региональное культурно-образовательное пространство», «социальный ландшафт» и т.д.), теперь становятся ключевыми в исследовательской сфере библиотекведения, помогая «отрефлексировать ранее не осознаваемые смыслы явлений и событий современного мира» и тем самым воздействовать на социальную реальность [2, с. 3].

Пространство – первая важнейшая характеристика *региона*. Это понятие является категорией регионоведения, а также ряда смежных наук. В частности, им принято обозначать всякую логически мыслимую структуру или форму, способную служить средой для реализации тех или иных конструкций и/или операций регионоведения [3]. Любое региональное пространство представляет собой комплекс субъектов и взаимосвязей между ними, а также среду, в рамках которой эти субъекты действуют и существуют, то есть среду межкультурных, политических, экономических и других коммуникаций, ограниченную рамками относительной однородности [4]. Одной из таких социальных «сред» является *научно-образовательная среда* региона как часть *образовательного пространства*. Однако оба этих термина не имеют в настоящее время однозначных толкований и могут употребляться как синонимы [5, с. 388]. Нашему исследованию наиболее соответствует определение научно-образовательной среды, предложенное Е. А. Тумалевой и С. Ф. Эховым. Они считают, что ее можно рассматривать как распределенное в пространстве сообщество субъектов, заинтересованных в интегративном участии в образовательной и научно-исследовательской деятельности и обладающих техническими возможностями для такого участия. В процессе взаимодействия субъектов этой среды разрабатываются новые смыслы образования и научной деятельности, апробируются образовательные и научные технологии. С другой стороны, среда способствует профессионально-личностной самореализации ее субъектов [6].

Постановка задачи. Настоящая статья – попытка исследовать особенности развития документальных ресурсов библиотек в научно-образовательном пространстве региона на примере четырех его территорий: Новосибирской, Томской, Кемеровской областей и Алтайского края.

Методика и методология исследования. Материал исследования базируется на ряде показателей развития территорий Новосибирской, Томской, Кемеровской областей и Алтайского края. В работе использовались методы исторического, социокультурного, пространственного, контентного и статистического анализа. Культурно-исторический подход позволяет рассмотреть библиотечную среду в контексте развития региона, а социокультурный подход – определить взаимодействие регионального сообщества и библиотечной среды как части культурного пространства.

Результаты. Взятые для исследования территории связаны между собой не только территориально, но и долгое время они входили в состав единого административного образования и развивались под единой системой управления. Все эти

субъекты имеют сходные черты в организации научно-образовательных структур, характерные для всей Сибири. Их объединяет и общая история освоения сибирских территорий Российской империей. Как отмечают исследователи, «сам способ формирования российской научной системы через организацию во все более отдаленных центрах страны высших учебных заведений как основных очагов не только образования, но и научной работы предопределял ряд исходных характеристик, объединявших затем в течение долгого времени все формирующиеся в провинции научные комплексы» [7, с. 80]. На развитие выделенных нами территорий заметное влияние оказали и такие исторически объединяющие их значимые факты, как качество транспортных коммуникаций, значительные диспропорции в размещении, формировании и использовании ресурсов в зависимости от природно-географических условий и пр. В то же время каждая из рассматриваемых территорий имеет специфические условия: исторические, экономические, природные, оказывающие влияние на формирование научно-образовательной среды. Несмотря на ряд объединяющих признаков и характерных черт, избранные нами субъекты представляют собой заметно различающиеся по истории становления и темпам развития зоны. Это позволяет рассмотреть научно-образовательные среды этих территорий в их единстве и разнообразии, а также определить их влияние на определенные области библиотечной деятельности.

История вопроса. Понимание важности влияния региональных факторов на библиотечную деятельность не является «открытием» сегодняшнего дня. Этот аспект активно изучался специалистами ГПНТБ СО РАН еще с начала 1960-х гг. (основатель школы – Н. С. Карташов, организаторы и исследователи – А. Н. Маслова, А. Н. Лебедева, Е. Б. Артемьева, Л. А. Кожевникова, Т. А. Жданова, С. П. Меньщикова, Г. Б. Паршукова и др.). Региональные библиотечные системы рассматривались ими как информационная инфраструктура территориального производства, занимающая собственную нишу в структуре базовых социально-экономических процессов территории. В исследовании учитывались факторы, определяющие качество внешней среды: плотность и связанность экономического пространства, исторически сложившаяся территориальная структура общественного производства, специфика культурных ландшафтов. Итогом комплексного труда стал вывод о том, что информационно-библиотечная среда является одним из важных условий стратегического развития социокультурных ландшафтов отдельных территорий, поскольку именно она формирует необходимую среду для удовлетворе-

ния человеком большинства его многообразных потребностей [8].

Необходимость дальнейшего углубленного изучения экономических, культурных, образовательных особенностей региона бытования библиотеки в 2000-е гг. вызвана перманентными изменениями современного общества, усиливающимися глобализационными процессами, следствием которых является активная регионализация, стремление регионов понимать и отстаивать в системе федеративного государства свою специфику, свои потребности и задачи в социокультурной сфере. В контексте понятия «пространство» сотрудниками ГПНТБ СО РАН за последние годы осуществлен ряд исследований различных аспектов бытования библиотек в научно-образовательной среде региона [9–11]. Продолжением труда предшественников является и эта статья, в которой предпринята попытка осмысления специфики воздействия отдельных факторов научно-образовательного пространства локальных территорий Сибирского региона на процесс развития документных ресурсов научных библиотек (государственных вузов и учреждений Сибирского отделения Российской академии наук (СО РАН)).

Экономический, научный и образовательный профиль территорий. Библиотечная среда создается в региональном пространстве сообразно развитию научно-образовательных потребностей местного социума, его промышленного и научного потенциала, в соответствии со сложившейся региональной системой ценностей. Социокультурное и научно-образовательное пространства регионов, взаимодействие которых в полной мере определяет состояние и развитие библиотечной среды, требуют разнонаправленного анализа и рассмотрения всех факторов влияния на состояние и перспективы библиотек в качестве их полноправного элемента.

Преобладающие направления *экономической деятельности* определены как особенностями природных и климатических условий, так и процессом формирования производственного и научно-образовательного пространства территории, ее современным статусом, положением и местом в региональной специализации и иерархической системе. Территории рассматриваемых областей различаются в этом отношении по ряду параметров. Алтайский край изначально формировался как аграрная зона российской империи. Сейчас он – лидер в Сибирском федеральном округе (СФО) по производству зерна, мяса и молока, крупнейший производитель продовольствия, где 13% населения, занятого в экономической деятельности края, связаны с сельским хозяйством (СФО – 7,5%, РФ – 6,7%). Несмотря на наличие на территории края 7 городов, здесь самая высокая (по сравнению

с тремя другими рассматриваемыми нами регионами) доля сельского населения. По данным 2019 г., она составляет 43,1%, тогда как в Кемеровской области сельчан насчитывается 13,9%, в Новосибирской области – 20,8%, в Томской – 27,6%. В целом по РФ эта цифра равна 25% [12].

Кемеровская область характеризуется наличием богатых ресурсов полезных ископаемых, исторически этому региону была присуща сырьевая направленность. Кузбасс – это опора промышленного развития Сибири, его основу составляют угледобывающий, химический и металлургический комплексы. Доля населения, занятого в добыче полезных ископаемых (9,8%), – самая высокая для исследуемой группы (в СФО – 2,8%, в РФ – 1,6%). На территории области находится 20 городов.

В Томской области одним из наиболее важных и развивающихся направлений является высшее образование. В областном центре имеется 6 государственных вузов, имеющих высокие общероссийские рейтинги. Как старейший университетский город Сибири Томск является основателем системы высших учебных заведений во всем регионе. Доля занятых в сфере образования здесь самая высокая в группе – 10,1%. (СФО – 9,1%, РФ – 7,6%). По числу студентов на душу населения Томск занимает одно из первых мест не только в Сибири, но и по стране в целом.

Стремительностью роста своего значения Новосибирск обязан именно выгодному местоположению, обеспечившему ему впоследствии большие перспективы экономического и административного развития, статус центра коммуникаций региона. Эта территория по многим показателям экономической деятельности тяготеет к среднероссийским или среднесибирским данным, однако два из них выделяются превышением средних значений: деятельность в области информации и связи – 2,8% (1,8% – по СФО, 2% – по РФ), а также деятельность по операциям с недвижимостью – 3,5% (2,7% – в СФО и РФ). По нашему мнению, первый показатель может быть обусловлен самой высокой среди других территорий долей населения с высшим образованием (33,7%), второй – статусом Новосибирска как центра СФО [13].

Развитое научно-образовательное пространство в Сибирском регионе формируется в течение XX в. На рубеже XIX – XX вв. в Томске был создан региональный научно-образовательный центр, базой для которого стали кадры Томского государственного университета и Технологического института. Первые отраслевые научно-исследовательские учреждения (НИУ), в дальнейшем вошедшие в состав филиалов АН СССР, появились в Сибири в 1920-х гг. В 1957 г. создано Сибирское отделение Академии наук СССР, впоследствии –

Сибирское отделение Российской академии наук (СО РАН), учреждения которого сыграли большую роль в становлении науки и образования.

В настоящее время в исследуемых регионах сформировался сложный многоуровневый комплекс научных и образовательных организаций, дифференцированный в соответствии с историей становления региона и определившимся с профилем промышленного и хозяйственного развития территорий [14]. Формирование научно-образовательного пространства основывается на взаимодействии и развитии различных форм интеграционных связей: экономических, структурных, инновационных. Они проявляются на разных уровнях: например, на базе вузов создаются НИУ для совместных исследовательских программ и направлений. Сотрудники НИУ СО РАН преподают в вузах своих городов.

Научно-образовательное пространство Новосибирска является самым насыщенным по числу образовательных организаций, уровню и статусу научных учреждений: 27 вузов (в том числе 16 государственных), 30 НИУ СО РАН и их филиалов (http://www.sbras.ru/ru/org_soran/list), Сибирский федеральный центр агробιοтехнологий (https://sfsc.ru/sfsc_ran/center_structure/scientific_division/), Федеральный центр фундаментальной и трансляционной медицины (<https://frcftm.ru/fits-ftm/osnovnye-svedeniya/>; <https://frcftm.ru/fits-ftm/instituty/>). В наукограде Кольцово действует Государственный научный центр вирусологии и биотехнологии «Вектор» (<http://www.vector.nsc.ru/>) [15]. Заметим, что на развитие научно-образовательного комплекса Новосибирска самое сильное влияние оказало решение органов власти страны в 50-е гг. XX в. о планировании интенсивного послевоенного переустройства.

Томск, наследуя традиции основателей научных школ в Сибири, сохраняет свое высокое значение для региона как научный и образовательный центр. Здесь действует 7 НИУ СО РАН (в том числе 2 филиала), один из крупнейших в Сибири Томский национальный исследовательский медицинский центр (в его составе 5 научно-исследовательских институтов), 9 вузов, в том числе 3 негосударственных, 4 филиала [16].

На процессы формирования научно-образовательного пространства Алтайского края и Кемеровской области так же оказали значительное влияние особенности производственного и экономического профилей этих территорий. В Алтайском крае в настоящее время на основе 7 НИУ сельскохозяйственного профиля создан и действует Федеральный Алтайский научный центр агробιοтехнологий, 2 НИУ СО РАН (в том числе 1 в Бийске), 10 вузов (в том числе 2 негосударственных),

20 филиалов вузов (в том числе 7 негосударственных) [17]. В Кемерово функционирует Федеральный исследовательский центр угля и углехимии СО РАН с тремя научно-исследовательскими институтами в его составе. В Новокузнецке размещен научно-исследовательский комплекс медицинского профиля. Всего в разных городах Кемеровской области действует 9 вузов (в том числе 1 негосударственный) и их 14 филиалов [18].

Каждый регион определяет собственную образовательную стратегию и тактику сообразно своим социально-экономическим, географическим, социально-культурным условиям, разрабатывает собственные региональные образовательные программы. Однако есть и то, что их объединяет. Уже в 1970-е гг. университетское образование в Сибири развивалось быстрее, чем в стране в целом. С этого времени Западная Сибирь стала единственным в стране регионом, где в каждой республике, области и крае имелись свои университеты. Инициаторами их открытия выступали, как правило, местные власти.

В регионе формируются подразделения научно-исследовательских, технологических и опытно-конструкторских корпораций, и лидерами здесь также являются Новосибирская и Томская области. Академическая наука развивается в научных центрах, создаются технопарковые зоны с интеграцией высшей школы. На развитие всего научно-образовательного комплекса положительно влияет создание разных моделей интеграции, способных обеспечить подготовку и повышение квалификации специалистов по перспективным направлениям науки и технологий, повышение качества образования и результативности научных исследований.

Научно-образовательное пространство региона активно формировалось в течение многих лет благодаря усилиям государственных органов и местной региональной власти, а также по инициативе региональной интеллектуальной элиты. Однако следует отметить, что, несмотря на высокую значимость этого фактора для развития территорий, контингент участников, его представляющий, заметно сокращается, особенно в последние годы. За 15 лет число получающих высшее образование сократилось почти вдвое (44%), и эта негативная тенденция проявляется на уровне не только СФО, но и РФ (43%) [12]. Самое большое сокращение студенческого контингента наблюдается в Кемеровской области – 57%, самое меньшее – 25% – в Томской области.

Из-за влияния «демографической ямы», которое, по прогнозам ученых, должно было закончиться в 2021 г., состав работников интеллектуального труда предположительно будет сокращаться и дальше. Уменьшается число аспирантов: на 25%

в РФ и СФО, в Алтайском крае – на 31%, в Кемеровской области – на 33%, в Новосибирской области – на 20%, в Томской области – на 8%. В этом усматривается не только влияние отрицательной демографии, но и изменение модели управления наукой в 2014–2015 гг. [15].

В общей картине данных о преподавательских контингентах СФО показатели НСО самые высокие по региону: 20% корпуса от общего числа преподавателей высшей школы СФО, 19,8% докторов наук и 17,6% кандидатов наук от общих показателей СФО. Очевидно, что присутствие на территории Новосибирска учреждений Сибирского отделения РАН, обладающих высококвалифицированным кадровым потенциалом, влияет на показатели уровня преподавательского состава высшей школы. В других субъектах СФО доля преподавательского состава высшей школы несколько ниже: Томская область – 14,6, Алтайский край – 9,6%, Кемеровская область – 8,6% [13].

Новосибирская область, несмотря на ряд негативных тенденций в развитии научных кадров в целом, пока имеет самый высокий кадровый потенциал для эффективного формирования и развития круга специалистов, способных к интеллектуальному труду и достижениям в различных областях деятельности.

На научно-образовательное пространство региона воздействует единый комплекс факторов общего социального характера, повлиявших на структуру научно-образовательной среды этих сибирских территорий: упоминаемые ранее демографические факторы, снижение общего уровня образования, вызванное подушевым финансированием вузов и внедрением системы платного образования, изменение модели управления наукой в 2014–2015 гг. и трансформация системы высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура как третий уровень высшего образования), изменение структуры научно-образовательного сектора РФ (центром подготовки научных кадров становится вузовская среда). К сожалению, сокращается число молодых людей, мотивированных на карьеру ученого-исследователя.

Библиотечная компонента научно-образовательного пространства региона. Рассматривая библиотечную составляющую научно-образовательного пространства, мы сосредоточили свое внимание на анализе процесса развития фондов и их востребованности, так как, по нашему мнению, именно в его результатах ярко отражается динамика структуры документно-ресурсной основы библиотек. Так, в структуре фондов, включающей новые носители информации, наиболее отчетливо отражается воздействие информационных технологий на библиотечную деятельность в целом. Основной тенденцией в развитии фонда

научных библиотек сейчас является расширение форматных и типо-видовых границ потока документов под влиянием издательской среды и пользовательских предпочтений.

Библиотечная среда, связанная с наукой и образованием, представлена двумя библиотечными сообществами, объединенными едиными целями, задачами и ориентацией на специализированные контингенты пользователей. Это *библиотеки научных организаций и библиотеки вузов*.

Библиотеки научных организаций СО РАН, до 2015 г. объединенные в централизованную библиотечную систему под руководством ГПНТБ СО РАН, действуют в учреждениях науки как специализированные информационные подразделения. В Новосибирске их 28, в Томске – 5, в Кемерово – 2, в Алтайском крае – 2 (одна в Барнауле и одна в Бийске). Соответственно самая большая доля совокупного фонда приходится на Новосибирск – 86,9%, как и наибольшее число читателей – 90,1%. В томских институтах СО РАН общий фонд составляет 9,4%, доля читательского контингента – 8,2%.

За 2015–2019 гг. в ресурсной основе рассматриваемых библиотечных сообществ произошел ряд изменений, которые можно выразить в следующих выводах:

- заметно снижается интенсивность использования традиционных (бумажных) фондов, растет востребованность электронных ресурсов удаленного доступа; обращение к электронным ресурсам выросло почти в два раза, выдача из удаленных полнотекстовых баз данных увеличилась на 80%;
- растут объемы полнотекстовых электронных документов, доступных пользователям в лицензионных базах данных по программе Национальной подписки для библиотек СО РАН;
- наблюдается сокращение поступлений изданий на традиционных носителях во всех библиотеках СО РАН почти на 35% за последние 5 лет;
- в течение этого же срока снижается число читателей в НИУ СО РАН (от 18% до 23%), что вызвано и общим сокращением числа сотрудников НИУ, и переходом части читателей в категорию удаленных пользователей. Этим объясняется и сокращение «физических» посещений библиотек на 28–48%.

Результаты анализа статистических данных деятельности библиотек государственных вузов регионов за 5 лет (2015–2019 гг.) позволили выделить некоторые важнейшие характеристики развития вузовской библиотечной среды. В 2019 г. библиотечный фонд высших учебных заведений РФ составил 1 млрд 689 млн экз. (рост относительно 2016 г. – 30%). 75,6% фонда представлены электронными ресурсами – 1 млрд 276 млн экз. (рост относительно 2016 г. – 42%). На физиче-

ских носителях в 2019 г. приобретено 413,3 млн экз. документов (рост относительно 2016 г. – 43%, то есть их доля в фонде составила 24,6%). Обновление совокупного фонда составило почти 25% (в 2016 г. – около 18%), в основном за счет доступа к электронным ресурсам [19, с. 379].

Структура совокупного фонда государственных вузовских библиотек четырех областей региона в 2019 г. имеет несколько иные, чем общероссийские пропорции: общий объем фондов составляет более 141 млн, в его составе около 115 млн электронных документов (81,7%) и более 26 млн документов на физических носителях (18,3%).

Обновление фонда за год – на 103 млн документов – составило более 73%. Столь значительный показатель обновления объясняется интенсивным ростом объема поступлений электронных ресурсов в фонды вузовских библиотек региона в период с 2015 по 2019 г. и заметным падением объема поступлений документов на физических носителях.

Структура фондов и читательская аудитория, пользовательские группы в библиотеках вузов сибирских территорий различаются по ряду параметров. В совокупном фонде территорий самой большой долей фонда располагают вузы Томска – 69,4%. Алтайский край – 12,6%, Кемеровская область (в том числе вузы Новокузнецка) – 9,0%, Новосибирская область – 9,0%. Томские вузы имеют и самую большую долю в совокупном фонде документов на физических носителях – 34,0%, доля Новосибирской области – 31%, Алтайского края – 18,7%, Кемеровской области – 16,3%.

В библиотеках томских вузов содержится и самый большой объем электронных ресурсов: их процент в совокупном фонде – 74,4, в фондах вузов Томска – 91%. Из 6 государственных вузов города в одном только Томском государственном университете (ТГУ) обеспечен доступ к более чем 50 зарубежным электронным ресурсам и к 25 отечественным, в Томском политехническом университете – к 43 зарубежным полнотекстовым ресурсам и 23 российским.

В вузовских библиотеках Алтайского края электронные ресурсы составляют 11,3% в совокупном фонде региона и 72,4% – в фондах вузов Алтайского края, в Кемеровской области – 7,5% в совокупном фонде и 66,7% в фондах вузов области. Вузы Новосибирской области имеют самые скромные показатели наличия электронных ресурсов – 6,8% в совокупном фонде территории и 37% в вузах Новосибирска. На наш взгляд, это можно объяснить насыщенностью информационного пространства города электронными ресурсами, доступ к которым обеспечивают НИУ СО РАН и ГПНТБ СО РАН – более 30 зарубежных баз данных и 7–10 российских ресурсов ежегодно.

Самый большой относительно общего регионального показателя читательский (37%) и пользовательский (45,2%) контингент обслуживается вузами Новосибирска. Вузы Томска на втором месте по масштабу обслуживаемых контингентов: 21,6% читателей и 10,4% региональных пользователей. 88% читателей вузов всего региона составляют студенты, наибольшее их число, 37,7%, – в Новосибирске, 23,3% – в Кемеровской области, 20% – в Томской области и 19% студентов – читатели вузовских библиотек в Алтайском крае.

Сравнение статистических данных по библиотекам государственных вузов региона за 2015 г. [20] и за 2019 г. [21] подтверждает очевидную тенденцию к превалированию значения сетевых локальных, инсталлированных и удаленных ресурсов (лицензионных и открытых) в системе библиотечного строительства фондов и обслуживания пользователей вузовских библиотек. В этих сибирских вузах развитие информационных ресурсов полностью связано с их цифровой компонентой. Наибольший прирост фондов произошел в библиотеках вузов Томска за счет электронных документов (всего более 97,4 млн документов).

Обеспечение научной информацией вузов и НИУ в России и регионе в 2019 г. осуществлялось за счет крупных государственных проектов. Для организаций-получателей подписки доступ является бесплатным. Наряду с подпиской за счет государственных проектов научные и образовательные организации региона осуществляют комплектование электронными ресурсами из собственных средств, однако здесь их возможности полностью обусловлены бюджетом. Таким образом, общей для всех вузовских библиотек тенденцией является то, что структура их фондов заметно меняется: доля коллекций на физических носителях снизилась, а доля электронных, особенно сетевых удаленных ресурсов, везде выросла. Следует отметить, что структура фондов региональных вузов формируется неравномерно и неоднозначно: объемы электронных библиотек в вузах Алтайского края и Новосибирска демонстрируют тенденцию к некоторому сокращению, тогда как в Кемеровской и особенно в Томской областях наблюдается их рост.

В целом же статистические данные о состоянии фондов, их использовании и востребованности не позволяют достаточно объективно оценить качество формирования образовательных ресурсов. Некоторые показатели выглядят противоречивыми и вызывают вопросы: почему, например, при интенсивном росте фондов в цифровом формате тем не менее сокращается их использование в библиотеках кемеровских вузов; по какой причине в Томске рост показателей демонстрирует только выгрузка из удаленных сетевых ресурсов?

Все библиотеки сохраняют высокие показатели количества удаленных пользователей при значительном сокращении числа «физических» посещений, однако при этом фиксируется и некоторое сокращение обращений к библиотечным сайтам (Алтайский край, Томск).

Ответы на эти очень важные для формирования совокупного фонда вопросы могут быть получены только при более глубоком изучении особенностей научно-образовательной среды каждой из этих территорий. Пока же «в первом приближении» можно сказать, что неровность и противоречивость показателей динамики фондов вузов Сибирских регионов, отсутствие пропорциональности в их объемах, востребованности и соответствии количеству читателей и пользователей не только объясняются, на наш взгляд, расхождениями в статистических данных, но и обусловлены спецификой научно-образовательного пространства территорий. Действие в регионе давно сложившихся крупных исследовательских центров, более давняя и глубокая интеграция НИУ и вузов (в том числе в формировании электронных ресурсов), наличие в регионе опорных и исследовательских университетов (Томск и Новосибирск), тесно связанных с НИУ СО РАН, – все эти факторы воздействуют на создание и развитие вузовского библиотечного пространства разных территорий, особенно на их ресурсную базу, то есть на возможности фондов.

В настоящее время процессы формирования фондов осуществляются научными библиотеками в очень сложных условиях. Практики комплектования требуют постоянного анализа форм и каналов распространения научного контента, организаций доступа к нему, формирования системы индикаторов для определения ценности и значимости научных коллекций. При этом отчетливая миграция в формировании фондов от традиционных к цифровым ресурсам порождает очень важную проблему: что останется в библиотечном фонде после того, как закончится лицензионный доступ к удаленным ресурсам? Достаточно ли будет средств на поддержку необходимого доступа к контенту, не будет ли препятствий политического характера для доступа к зарубежным ресурсам? Каков необходимый баланс ресурсов традиционных и цифровых в той коллекции, что называется библиотечным фондом?

Библиотечная компонента научно-образовательной среды постоянно развивается. За счет лицензионных и открытых электронных ресурсов расширяется пространство отбора объектов комплектования, читатели становятся удаленными пользователями, развиваются технологии специализированного и персонифицированного обслуживания. Ускорение интеграции ведущих вузов и научных организаций мотивирует научные би-

блиотеки разного статуса на развитие корпоративных связей для конвергенции информационного сопровождения отраслевого и дисциплинарного дискурса.

Выводы

1. На формирование научно-образовательного пространства региона воздействуют, с одной стороны, глобальные факторы цивилизационного и технологического значения, что главным образом выражается в изменении природы информационных потоков и скорости коммуникаций, а с другой – факторы сугубо регионального значения, определившие вариативность и многопрофильность этого пространства. Исторически формирование научно-образовательной среды в Западно-Сибирском регионе определяется организацией высших учебных заведений как центров развития не только высшего образования, но и науки (в нашем случае это Томский государственный университет). На профиль исследований и образовательные программы вузов, на территориальное размещение научных и образовательных организаций повлиял ряд региональных спецификаций исторического и природно-хозяйственного направления, а также сложившаяся система транспортных, логистических, коммуникационных связей.

2. Становление научно-образовательной среды исследуемых территорий закономерно сопровождалось развитием социокультурной инфраструктуры, важной компонентой которой являются научные библиотеки, ориентированные на информационные потребности науки и образования. Они выступают условием, обеспечивающим информационное равенство и поддержку всем участникам научно-образовательного пространства.

3. Развитие региона основывалось на базе крупных научно-хозяйственных проектов как необходимого условия активной модернизации Западно-Сибирского региона. Управление научной деятельностью осуществлялось на основе стратегии объединения вузовской и академической науки. В регионе сформировались НИУ, возникли научные школы, появились передовые формы образования, комплексы исследований при университетах. В последние годы наблюдается тенденция к сокращению количества молодых людей, ориентированных на научно-исследовательскую работу.

4. В последние годы изменилась структура документных ресурсов научных библиотек за счет значительного роста доли электронных документов, выросли темпы обновления ресурсов. Соответственно изменилось содержание библиотечной деятельности: сократился объем обслуживания традиционными фондами, но вырос объем работы на основе использования информационно-коммуникационных технологий.

5. Как и для всего информационного мира, для библиотек Сибирского региона сохраняется проблема цифрового неравенства, проявляющаяся в затрудненном доступе к информационным технологиям и неравномерности в использовании информационных ресурсов. Под вопросом остаются сценарии дальнейшего развития ресурсной базы научных библиотек региона. Информация о новых научных публикациях отсутствует или рассеяна по различным источникам. Ни один источник комплектования не гарантирует полноты коллекций профильного научного контента. Возможность полноты профильных ресурсов как на цифровом, так и на традиционном носите-

лях в информационном поле сибирских территорий требует дополнительного изучения.

Очевидно, что некоторые из перечисленных тенденций и проблем приобретают характер серьезных вызовов для научных библиотек региона и требуют адекватных, взвешенных реакций. Это задачи, которые, в частности, могут быть решены только совместными усилиями и координацией аналитической библиотечной работы. Их выполнение будет способствовать встраиванию библиотек в формирующийся ныне единый социальный институт науки и образования региона в качестве одного из его структурообразующих элементов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Милосердова Е. Н. Культурно-антропологические основания современной информационной среды: дис.... канд. филос. наук. Тамбов, 2004. 153 с.
2. Матлина С. Г. Библиотечное пространство: от публичного к общественному. Новые понятия и их смыслы // Библиотечное дело. 2014. № 21. С. 2–9.
3. Ошуркова Т. Г. Региональное пространство // Center-YF.ru. URL: <https://center-yf.ru/data/economy/regionalnoe-prostranstvo.php> (дата обращения: 23.03.2022).
4. Харбих С. К. Региональная держава как структурный элемент глобального мира // Социально-гуманитарные знания. 2012. № 3. С. 334–340.
5. Шинтяпина Ю. С. Сравнительный анализ понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство» // Страховские чтения. 2020. Вып. 28. С. 388–394.
6. Тумалева Е. А., Эхов С. Ф. Теоретические основы формирования и развития научно-образовательной среды современного университета // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2013. № 5. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21213957&ysclid=I9l0h6e7od209911411> (дата обращения: 21.09.2022).
7. Костерев А. Г., Хаминов Д. В. Региональные научно-образовательные комплексы России: проблемы и перспективы изучения (на примере Западно-Сибирского научно-образовательного комплекса посл. четв. XIX в. – сер. XX в.) // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 375. С. 79–84.
8. Артемьева Е. Б., Кожевникова Л. А., Паршукова Г. Б. Региональные библиотечные исследования в Государственной публичной научно-технической библиотеке Сибирского отделения Российской академии наук: состояние и перспективы развития Киев // Библиотеки национальных академий наук: проблемы функционирования, тенденции развития: науч.-практ. и теорет. сб. Киев, 2007. Вып. 5. С. 24–51.
9. Артемьева Е. Б., Вихрева Г. М., Федотова О. П. Научная библиотека в региональной системе профессионального образования // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 1. С. 3583–3593.
10. Подкорытова Н. И., Лакизо И. Г., Артемьева Е. Б. Влияние трансформации научно-образовательного пространства на систему взаимодействия научных библиотек региона // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 4. С. 4223–4234.
11. Артемьева Е. Б., Вихрева Г. М., Федотова О. П. Научная библиотека в контексте гуманитаризации высшего профессионального образования // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 1. С. 45–54.
12. Российский статистический ежегодник, 2020. Москва, 2021. URL: https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Ejegodnik_2020.pdf (дата обращения: 10.11.2021).
13. Российский статистический ежегодник, 2019 // Федеральная служба государственной статистики. URL: https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Ejegodnik_2019.pdf (дата обращения: 08.09.2022).
14. Водичев Е. Г. Научно-образовательный потенциал Сибири во второй половине XX в.: опыт ретроспективного анализа // Гуманитарные науки в Сибири. 2009. № 2. С. 111–115.
15. Наука и инновации // Официальный сайт города Новосибирска. URL: <https://novo-sibirsk.ru/to-citizens/economy/science/> (дата обращения: 21.03.2022).
16. Томский научно-образовательный комплекс. URL: <https://www.tomsk.gov.ru/Nauchno-obrazovatelyniy-kompleks> (дата обращения: 21.03.2022).
17. Наука в Алтайском крае // Официальный сайт Алтайского края. URL: <https://www.altairregion22.ru/territory/science/> (дата обращения: 15.03.2022).
18. Научно-исследовательские институты и высшие учебные заведения Кемеровской области // EduNetwork. URL: <https://vuz.edunetwork.ru/42/> (дата обращения: 21.03.2022).

19. Индикаторы образования: стат. сб. / Нац. исслед. ун-т «Высш. шк. экономики. Москва: НИУ ВШЭ. 2021. 508 с.
20. Таблица статистических показателей деятельности библиотек вузов Западной Сибири за 2015 год. URL: https://www.lib.tsu.ru/win/metod/Region_stat_15.pdf (дата обращения: 08.09.2022).
21. Таблица статистических показателей деятельности библиотек вузов Западной Сибири за 2019 год. URL: https://www.lib.tsu.ru/sites/default/files/pictures/region_2019.pdf (дата обращения: 08.09.2022).

REFERENCES

1. Miloserdova E. N. *Cultural and anthropological foundations of the modern information environment: diss. theses*. Tambov, 2004, 153 p. (In Russ.)
2. Matlina S. G. Library space: from public to public. New concepts and their meanings. *Librarianship*, 2014, no. 21, pp. 2–9. (In Russ.)
3. Oshurkova T. G. Regional space. *Center-yf.ru* URL: <https://center-yf.ru/data/economy/regionalnoe-prostranstvo.php> (accessed 23.03.2022). (In Russ.)
4. Kharbikh S. K. Regional power as a structural element of global peace. *Social and humanitarian knowledge*, 2012, no. 3, pp. 334–340. (In Russ.)
5. Shintyapina Yu. S. Comparative analysis of the concepts of «educational environment» and «educational space». *Strakhov readings*, 2020, iss. 28, pp. 388–394. (In Russ.)
6. Tumaleva E. A., Ekho S. F. Theoretical foundations of formation and development of a modern university scientific and educational environment. *Emissia Letters. Offline*. URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/2003.htm> (accessed 21.09.2022). (In Russ.)
7. Kosterev A. G., Khaminov D. V. Regional scientific and educational complexes of Russia: problems and prospects of study (a case of the West Siberian scientific and Educational complex. Late XIX – mid XX centuries). *Bulletin of Tomsk State University*, 2013, no. 375, pp. 79–84. (In Russ.)
8. Artemyeva E. B., Kozhevnikova L. A., Parshukova G. B. Regional library studies in the State Public Scientific and Technological Library of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences: state and prospects of development. *Kiev: Libraries of National Academies of Sciences: problems of functioning, development trends*. Kiev, 2007, iss. 5, pp. 24–51. (In Russ.)
9. Artemyeva E. B., Vikhrev G. M., Fedotova O. P. Scientific library in the regional system of vocational education. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 1, pp. 3583–3593. (In Russ.). DOI: 10.15372/PEMW20200121.
10. Podkorytova N. I., Lakizo I. G., Artemyeva E. B. Influence of the transformation of the scientific and educational space on the system of interaction between scientific libraries in the region. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 4, pp. 4223–4234. (In Russ.). DOI: 10.20913/2618-7515-2020-4-06.
11. Artemyeva E. B., Vikhrev G. M., Fedotova O. P. Scientific library in the context of the humanization of higher professional education. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 1, pp. 45–54. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-1-22>.
12. *Russian statistical yearbook. 2020*. Moscow, 2021. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/210/document/12994> (accessed 10.11.2021). (In Russ.)
13. *Russian Statistical Yearbook. 2019. Federal State Statistics Service*. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/210> (accessed 08.09.2022). (In Russ.)
14. Vodichev E. G. Scientific and educational potential of Siberia in the second half of the XX century: the experience of retrospective analysis. *Humanitarian sciences in Siberia*, 2009, no. 2, pp. 111–115. (In Russ.)
15. Science and innovation. *Official website of Novosibirsk city*. URL: <https://novo-sibirsk.ru/to-citizens/economy/science/> (accessed 21.03.2022). (In Russ.)
16. *Tomsk scientific and educational complex*. URL: <https://www.tomsk.gov.ru/Nauchno-obrazovatelyniy-kompleks> (accessed 21.03.2022). (In Russ.)
17. Science in the Altai Territory. *The official website of the Altai Territory*. URL: <https://www.altairregion22.ru/territory/science/> (accessed 15.03.2022). (In Russ.)
18. Research institutes and higher educational institutions of the Kemerovo region // *EduNetwork*. URL: <https://vuz.edunetwork.ru/42/> (accessed 21.03.2022). (In Russ.)
19. Bondarenko N. V., Gokhberg L. M., Kuznetsova V. I. et al. *Education indicators: statist. collection*. Moscow, Higher School of Economics Publ., 2021, 397 p. (In Russ.)
20. *Table of statistical indicators of activity of libraries of universities of Western Siberia for 2015*. URL: https://www.lib.tsu.ru/win/metod/Region_stat_15.pdf (accessed 08.09.2021). (In Russ.)
21. *Table of statistical indicators of activity of libraries of universities of Western Siberia for 2019*. URL: https://www.lib.tsu.ru/sites/default/files/pictures/region_2019.pdf (accessed 08.09.2021). (In Russ.)

Информация об авторах

Подкорытова Наталья Ивановна – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник отдела научно-исследовательской и методической работы, Государственная публичная научно-техническая библиотека Сибирского отделения Российской академии наук (Российская Федерация, 630 102, г. Новосибирск, ул. Восход, 15, e-mail: Podkorytova@spsl.nsc.ru).

Вихрева Галина Михайловна – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник отдела научно-исследовательской и методической работы, Государственная публичная научно-техническая библиотека Сибирского отделения Российской академии наук (Российская Федерация, 630 102, г. Новосибирск, ул. Восход, 15, e-mail: vikhreva@spsl.nsc.ru).

Дергилева Татьяна Владиславовна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник отдела научно-исследовательской и методической работы, Государственная публичная научно-техническая библиотека Сибирского отделения Российской академии наук (Российская Федерация, 630 102, г. Новосибирск, ул. Восход, 15, e-mail: dergileva@spsl.nsc.ru).

Статья поступила в редакцию 20.05.2022

После доработки 23.09.2022

Принята к публикации 26.09.2022

Information about the authors

Natalia I. Podkorytova – Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Researcher of the Department of Scientific-Research and Methodical Work, State Public Scientific Technological Library of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (15 Voskhod Str., Novosibirsk, 630 102, Russian Federation, e-mail: Podkorytova@spsl.nsc.ru).

Galina M. Vikhreva – Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Researcher of the Department of Scientific-Research and Methodical Work, State Public Scientific-Technological Library of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (15 Voskhod Str., Novosibirsk, 630 102, Russian Federation, e-mail: vikhreva@spsl.nsc.ru).

Tatiana V. Dergileva – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher of the Department of Scientific-Research and Methodical Work, State Public Scientific-Technological Library of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (15 Voskhod Str., Novosibirsk, 630 102, Russian Federation, e-mail: dergileva@spsl.nsc.ru).

The paper was submitted 20.05.2022

Received after reworking 23.09.2022

Accepted for publication 26.09.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-6

УДК 376.3

Оригинальная научная статья

Инклюзивное образование в Республике Беларусь

С. В. Власова

Белорусский государственный медицинский университет

Минск, Беларусь

e-mail: s_v_vlasova@mail.ru

Аннотация. *Введение.* На основании изучения и анализа нормативно-правовых документов, научных публикаций и достижений внедрения различных форм, методов инклюзивного контента в Беларуси обозначены основные особенности образовательного пространства для лиц с ограниченными возможностями в республике. *Постановка задачи.* В статье представлены основные этапы формирования и развития инклюзивного образования в Республике Беларусь. *Методика и методология исследования.* По результатам проведенного анализа системный принцип организации образования для детей с ограниченными возможностями является основополагающим в Беларуси. 99,9% детей охвачено специальным образованием и коррекционно-педагогической помощью. *Результаты.* На уровне становления и развития в настоящее время находится инклюзивное образование. В условия интегрированного обучения и воспитания вовлечены 70% лиц с особыми нуждами. Система ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями в возрасте до трех лет сформирована на высоком уровне и эффективно функционирует. *Выводы.* Определены позитивные и негативные аспекты инклюзивного образования, а также возможные перспективы эффективного формирования инклюзивной культуры у всех участников образовательного процесса. Уровень доступности образовательной среды для каждого учреждения образования требует дальнейшего развития.

Ключевые слова: система образования, лица с ограниченными возможностями, специальное и инклюзивное образование

Для цитирования: Власова С. В. Инклюзивное образование в Республике Беларусь // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №3. С. 439–448. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-6>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-6

Full Article

Inclusive education in the Republic of Belarus

Vlasova, S. V.

Belarusian State Medical University

Minsk, Belarus

e-mail: s_v_vlasova@mail.ru

Abstract. *Introduction.* Based on the study and analysis of legal and regulatory documents, scientific publications and achievements in the introduction of various forms and methods of inclusive content, the main features of the educational space for persons with disabilities in Belarus have been identified. *Purpose setting.* The article presents the main stages of the formation and development of inclusive education in the Republic of Belarus. *Methods and methodology of the study.* Based on the results of the analysis, the systematic principle of the organization of education for children with disabilities is fundamental in Belarus. 99,9% of children are covered with special education and correctional and pedagogical assistance. *Results.* Inclusive

education is now in its infancy and development stage. 70% of persons with special needs are involved in integrated education and upbringing. The system of early comprehensive care for children with disabilities up to the age of three is well established and is functioning effectively. *Conclusion.* Positive and negative aspects of inclusive education have been identified, as well as possible prospects for the effective formation of an inclusive culture among all participants in the educational process. The level of accessibility of the educational environment for each educational institution requires further development.

Keywords: education system, persons with disabilities, special and inclusive education

Citation: Vlasova, S. V. [Inclusive education in the Republic of Belarus]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 3, pp. 439–448. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-6>

Введение. Бурное развитие общественно-политической ситуации и эпидемиологической обстановки в мире, как и в конкретной стране, серьезно сказывается на процессах, происходящих во всех сферах жизнедеятельности человека, в том числе в образовании и медицине. Одной из целей устойчивого развития, объявленных Генеральной Ассамблеей ООН (Цель 4) для реализации человечеством до 2030 г. является «обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех». Беларусь привержена осуществлению Повестки – 2030 и предпринимает значительные усилия для ее реализации на национальном уровне с 2015 года [1].

Очевидно, что в образовательной деятельности так или иначе участвует значительное число жителей планеты, выполняющих на определенных жизненных этапах свои роли: воспитанника, учащегося, студента, родителя, учителя, преподавателя, специалистов различных органов и министерств, представителей администраций территориальных единиц и др. Только начальное образование получают 92% детей во всем мире, 74% – неполное среднее образование. Охват высшим образованием в мире находится на уровне 30% [2].

Между тем, по данным ООН, более 100 млн человек на нашей планете не обладают базовой грамотностью. По заявлению Генерального секретаря ООН Антониу Гуттериш, пандемия COVID-19 привела к «беспрецедентной дестабилизации процесса образования». Наибольшему риску подверглись целые группы учащихся, в числе которых – инвалиды. Следует отметить, что на нашей планете проживает около 15% инвалидов, которые составляют группу меньшинств численностью более 1 млрд человек, по данным Международной организации труда [3]. Около 82% инвалидов бедны и имеют различные ограничения в образовании, обучении, здравоохранении и трудоустройстве. Из людей с ограниченными возможностями в возрасте детей в развивающихся странах 90% не посещают школу.

Вышесказанное обуславливает актуальность изучения вопросов инклюзивного образования как в мировых масштабах, так и в масштабах

отдельных стран с целью совершенствования подходов к организации образовательного процесса на основе анализа накопленного в мире опыта. Оценка текущей ситуации и проблем в формировании инклюзивной среды в Республике Беларусь на данном этапе позволяет получить значимую информацию в соответствии с существующими подходами по определению «цели достижения преимуществ, ожидаемых от инклюзивного образования, и внесению необходимых изменений и мер» в отношении инклюзивного образования [4].

Постановка задачи. С целью выявления основных противоречий, подходов к организации и оценке эффективности инклюзивного образования, а также оценке достижений, имеющихся в арсенале белорусской системы образования, практик реализации принципов инклюзии и перспективных направлений проведен хронологический анализ развития законодательного сопровождения развивающейся системы инклюзивного образования в Республике Беларусь с момента обретения государственной независимости в 1991 г.

Методика и методология исследования. В настоящей работе использован метод системного анализа зарубежной и отечественной научной литературы по вопросам инклюзивного образования, включая нормативно-правовую базу, системный подход и обобщение педагогического опыта и практик работы с детьми с особыми потребностями [5; 6].

Результаты. До настоящего времени, несмотря на достигнутые успехи в развитии инклюзивной среды, в Беларуси сохраняется стигматизация в отношении людей с особыми потребностями. Значительно снизился уровень детской смертности в республике, а также показатель младенческой смертности (2,4%) является одним из самых низких среди европейских стран [7].

Вместе с тем наблюдается увеличение числа детей с заболеваниями органов зрения, слуха, врожденными пороками развития, новообразованиями при сохранении социальной направленности государства и позиционировании защиты прав детей-инвалидов в Республике Беларусь как важнейшей политической, социальной и экономической задачи (рис. 1, 2).

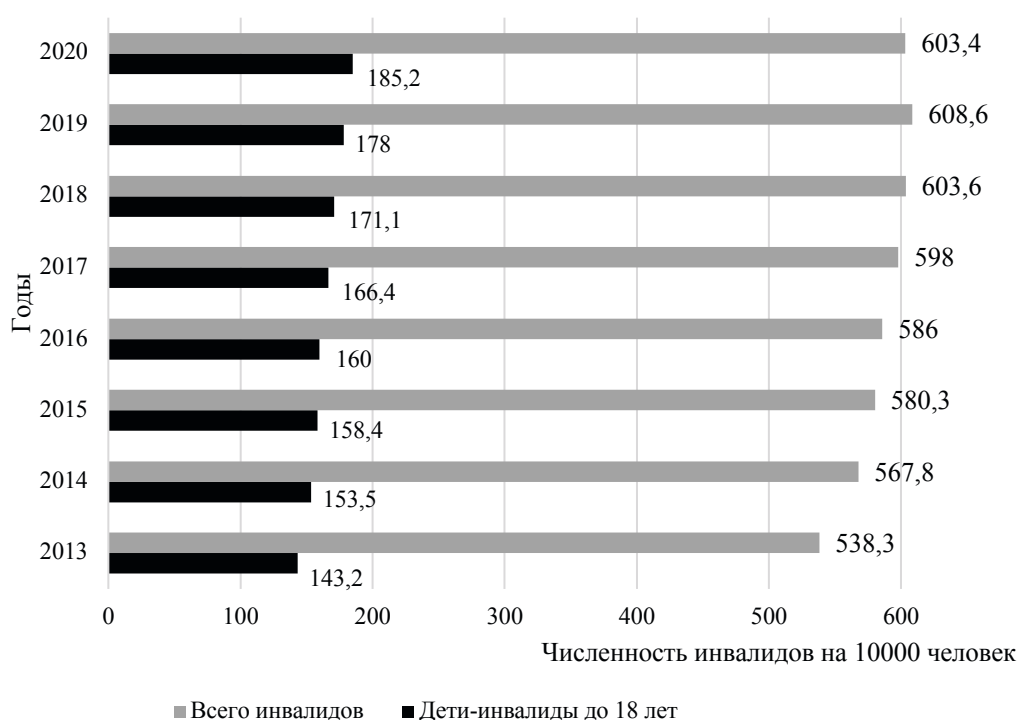


Рис. 1. Численность детей-инвалидов в возрасте до 18 лет в Республике Беларусь, состоящих на учете в органах по труду, занятости и социальной защите (на конец года) в период 2013–2020 гг. [8]
Fig. 1. Number of disabled children under the age of 18 in the Republic of Belarus registered with the labour, employment and social protection authorities (at the end of the year) in the period 2013–2020 [8]

Увеличение числа детей-инвалидов и детей с ОПФР повышает значимость решения задач по дальнейшему развитию инклюзивного образования, расширению возможностей преодоления социальной изолированности этих категорий детей и в конечном итоге обеспечению

реализации права каждого ребенка на образование [7].

В 2020 г. в банке данных Министерства образования Республики Беларусь содержатся сведения о 170 468 детях с ОПФР, из которых 14 262 ребенка имеют различную степень утраты здоровья.

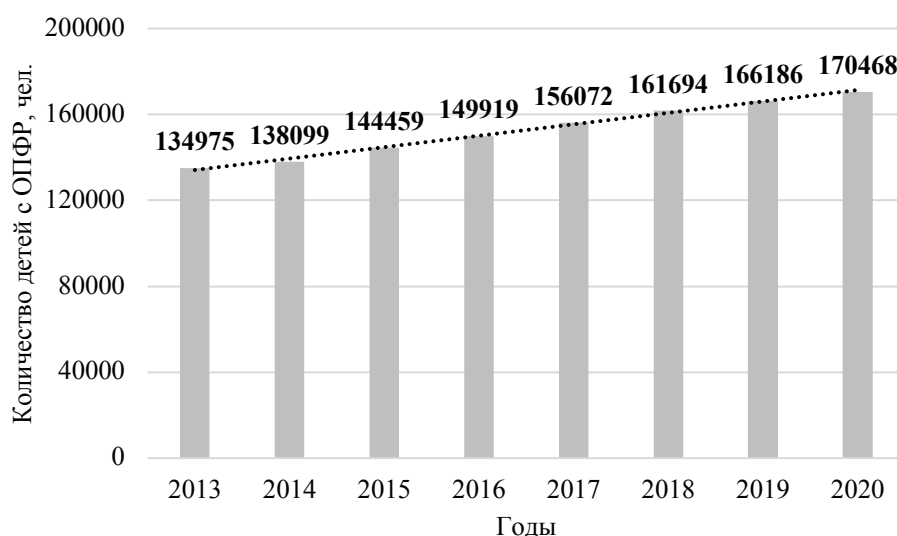


Рис. 2. Количество детей с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь в период 2013–2020 гг.

Fig. 2. Number of children with special needs of psychophysical development in the Republic of Belarus in the period 2013–2020

«Для судьбы независимой Беларуси, в которой интеллектуальный ресурс является основным источником социально-экономического прогресса, совершенствование и всестороннее развитие образования имеет особое значение» [9]. Развитие образования в республике привело к ликвидации неграмотности, созданию сети учебно-воспитательных учреждений, обеспечению доступа к возможности получения общего и профессионального образования жителями Беларуси.

«Республика Беларусь входит в группу 30 наиболее развитых стран мира по показателям в сфере образования согласно Отчету ПРООН о человеческом развитии 2019 г. В настоящее время уровень грамотности взрослого населения составляет 99,7%, охват базовым, общим средним и профессиональным образованием занятого населения – 98%» [10]. По показателям поступления детей в начальную и среднюю школу, количеству студентов Беларусь находится на уровне развитых стран Европы и мира. Каждый третий житель республики учится. По показателю «Ожидаемая продолжительность обучения», который для нашей страны составляет 15,4 года, Беларусь занимает 27-е место среди 189 стран; по показателю «Средняя продолжительность обучения» (12,3 года) – 10-е место.

Спустя несколько лет от момента обретения Беларусью независимости, к 1993 г. в республике работало свыше 1,4 млн специалистов, что значительно превышало число педагогов в 1960 г. (276 тыс. чел.). Образовательно-воспитательная система республики включала в начале 1990-х гг. «5304 дошкольных учреждения, 5065 общеобразовательных школ, 254 профессионально-технических училища, 149 средних специальных, 33 высших учебных, 635 внешкольных учреждений и более чем 100 учреждений повышения квалификации и переподготовки кадров» [9]. Для детей с недостатками физического и умственного развития были созданы специальные учебно-воспитательные учреждения, предоставлен ряд социальных льгот педагогам.

Одновременно с позитивными процессами в образовательной сфере происходили негативные процессы разрушения национальной школы, централизации управления, чрезмерной унификации содержания и форм обучения и воспитания при ограниченном национальном обеспечении учебно-методическим сопровождением образовательного процесса и отсутствии должной подготовки, социальной поддержки и малопrestижности специальности педагогов.

Одним из первых законов независимого белорусского государства был Закон «О социальной защите инвалидов в Республике Беларусь», который гарантировал инвалидам «право на получение основного, дополнительного и специального

образования с учетом их состояния здоровья и познавательных возможностей» [11].

В Законе «Аб правах дзіцяці» (1993) (Статья 31. Права детей-инвалидов и детей с особенностями психофизического развития) «государство гарантирует детям-инвалидам и детям с особенностями психофизического развития бесплатную педагогическую, медицинскую, социальную и психологическую помощь, выбор ими и их родителями (опекунами, попечителями) учреждения образования, создание специальных условий для получения образования детьми с особенностями психофизического развития и оказание им коррекционно-педагогической помощи, трудоустройство в соответствии с их возможностями, социальную реабилитацию, полноценную жизнь в условиях, обеспечивающих их достоинство, способствующих активному включению в жизнь общества» [12].

Мировое сообщество в 1994 г. на площадках Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями под эгидой ЮНЕСКО предлагает термин «инклюзия» и провозглашает принцип инклюзивного образования, предусматривающего перестройку всей существующей на то время системы образования.

Следует отметить, что в 1997 г. экспертами ВОЗ разработан новый подход к классификации и определению понятий, касающихся инвалидности, где впервые обозначены ограничения жизнедеятельности, активность и социальная недостаточность лиц с ограниченными возможностями, что позволило миру постепенно перейти к ориентации на социальную активность и равные возможности участия во всех сферах социальной жизни, в том числе в обучении.

Развитие инклюзивного образования, инклюзивной среды в Беларуси проходит одновременно с мировыми изменениями в социальной сфере и до сих пор находится на стадии становления, переживая осознанную необходимость организации и дифференциации специального образования для «аномальных детей», а на данном этапе – формирование толерантного отношения общества к данной категории белорусских граждан и их обеспечение социальной интеграции и равных прав в образовании [13].

В Республике Беларусь нормативно закрепляется использование следующих понятий применительно к детям, имеющим отклонения в здоровье: лица с особенностями психофизического развития (ОПФР) (в России – лица с ограниченными возможностями здоровья), лица с интеллектуальной недостаточностью, трудностями в обучении, слабовидящие и др. [13].

В настоящее время активно используется термин «лица с особыми образовательными потреб-

ностями». Речь идет о многочисленной категории, которая не ограничивается детьми-инвалидами, а включает и детей с особенностями поведения и психическими расстройствами; детей, находящихся в социально опасном положении; одаренных детей, часто и длительно болеющих и др. Особые образовательные потребности также требуют развития инклюзивной среды.

Инклюзия собирает людей с разными особенностями, которые могут взаимодействовать между собой, общаясь и обмениваясь собственным мировоззрением, опытом, информацией и идеями, обеспечивая равные возможности образования и развития [14–17].

Очевидно, что эффективное развитие инклюзивного образования должно охватывать все общество, а процесс институционального становления системы охватывает многие уровни жизни общества и его управления, встречаясь с серьезными барьерами. Даже в странах, где законы гарантируют образовательные права лицам с особыми нуждами, возможности получения образования иногда ограничены, а услуги предоставляются в рамках отдельных программ, разделяющих учащихся с ограниченными возможностями и здоровых учащихся.

Согласно литературным данным, инклюзивное образование для учащихся, не страдающих инвалидностью, расширяет возможности обучения и получения опыта; обеспечивает рост навыков межличностного общения и более широкое принятие, понимание человеческого разнообразия; повышение гибкости и адаптируемости к окружающей образовательной среде [18–21].

Исследователи предлагают выделять три основных уровня существования и разрешения социальных проблем: макро-, мезо- и микроуровень [22]. Важнейшими элементами реализации принципов инклюзивного образования являются разработка и имплементация нормативно-правовых законодательных актов на международном и национальном уровнях, которые имеют не только юридическую силу, но и практическую реализацию и финансовую поддержку. Таким образом, на макроуровне, на уровне государства, основным препятствием является своевременность ратификации документов.

Социальная толерантность, идеологические парадигмы общества и все элементы массовой культуры, направленные на разрушение общественных стереотипов в отношении людей с инвалидностью, является самой трудной задачей мезоуровня.

Обеспечение необходимых условий для развития инклюзивной среды в отдельных образовательных учреждениях зависит от уровня осведомленности и принятия руководителем принци-

пов инклюзии, подготовленности преподавателей данного учреждения, что представляет собой серьезный барьер микроуровня.

Концептуальное развитие инклюзивного образования предполагает разработку нормативных документов; формирование толерантности у всех участников образовательного процесса; формирование системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических работников, направленной на их готовность работать в условиях инклюзивного образования; повышение роли и ответственности законных представителей ребенка в получении образования.

Законодательное сопровождение развития инклюзивного образования прослеживается с момента принятия Конституции Республики Беларусь (15.03.1994; 24.11.1996; 17.10.2004; 04.03.2022), в которой прописаны государственные гарантии права на социальное обеспечение по инвалидности, особую заботу об инвалидах и обеспечение им равных возможностей для осуществления прав и свобод человека и гражданина. «Государством реализуется политика социальной интеграции инвалидов, создания доступной среды и улучшения качества их жизни, поддержки семей с инвалидами» [23].

Закон Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития» в 2004 году определил «правовые, экономические, социальные и организационные основы специального образования» и регламентировал создание специальных условий для получения образования лицами с особенностями психофизического развития, социальной адаптации и интеграции указанных лиц в общество.

В 2006 г. Генеральная Ассамблея ООН резолюцией 61/106 приняла Конвенцию о правах инвалидов, которая была ратифицирована в Беларуси в 2016 г. Присоединившись к Конвенции, белорусское государство приняло на себя обязательства по созданию для людей с инвалидностью инклюзивной среды.

В соответствии с международными договоренностями инвалиды имеют «наравне с другими доступ к инклюзивному, качественному и бесплатному» начальному, среднему образованию в местах своего проживания, доступ к общему высшему образованию, профессиональному обучению, образованию для взрослых и обучению в течение всей жизни без дискриминации и наравне с другими; требуемую поддержку для облегчения их эффективного обучения в обстановке, максимально способствующей освоению знаний и социальному развитию. Кроме того, Беларусь приняла на себя обязательство по «привлечению на работу учителей, в том числе учителей-инвалидов, владеющих жестовым языком и/или азбукой Брайля, для обучения специалистов и персонала,

работающих на всех уровнях системы образования» [24; 25].

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании (2011) лицам с особенностями психофизического развития предусмотрена коррекционно-педагогическая помощь и создаются специальные условия для получения образования.

Система взглядов на принципы, приоритетные направления развития инклюзивного образования в Республике Беларусь изложены в Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (2015). Согласно срокам реализации Концепции в период с 2015 по 2017 г. активно осуществлялись научные исследования и экспериментальные проекты, а инклюзивные программы реализовывали отдельные учреждения образования. К 2020 г. количество учреждений образования, осуществляющих инклюзивное образование, планировалось увеличить до 20%, а учреждений образования с безбарьерной средой – до 10%. В настоящее время основной задачей является осуществление инклюзивного образования любым (каждым) учреждением образования.

Проводится системная финансовая поддержка в рамках Государственных программ по созданию безбарьерной среды жизнедеятельности физически ослабленных лиц на 2011–2015 годы (01.11.2010), «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 годы, «Здоровье народа и демографическая безопасность» на 2016–2020, 2021–2025 гг.

В рамках Программы сотрудничества между Министерством образования Республики Беларусь и Белорусской Православной Церковью проводится системная работа по вопросам интеграции и инклюзии детей и молодежи с особенностями психофизического развития.

Реализация принципа инклюзии в образовании, в том числе формирование инклюзивной культуры у всех участников образовательного процесса, обозначена как одно из значимых направлений специального образования в Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 г. [10]. Среди ожидаемых результатов имплементации Концепции – «создание безопасной адаптивной, в том числе доступной, образовательной среды, обеспечивающей учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся с ОПФР; разработка и внедрение индикаторов качества, позволяющих определить эффективность деятельности учреждений, реализующих образовательные программы специального образования, органов управления образованием, организационных форм реализации принципа инклюзии в образовании;

функционирование ресурсных центров по вопросам обучения и воспитания лиц с ОПФР; обеспечение равного доступа к получению образования лицами с ОПФР на всех уровнях основного образования и в системе дополнительного образования детей и молодежи, дополнительного образования взрослых; обеспечение условий для непрерывного образования лиц с ОПФР в течение всей их жизни».

По результатам проведенного анализа в Беларуси к настоящему моменту реализуется системный принцип организации образования для детей с ОПФР и охватывает 99,9% детей специальным образованием и коррекционно-педагогической помощью. Инклюзивное образование находится на уровне становления и развития. 70% лиц с ОПФР вовлечены в образование в условиях интегрированного обучения и воспитания; сформирована система ранней комплексной помощи детям с ОПФР в возрасте до 3 лет.

В созданной белорусской структуре учреждений образования для лиц с особыми нуждами в 2020 г. насчитывалось «236 учреждений специального образования (центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, специальные дошкольные учреждения, специальные общеобразовательные школы, специальные общеобразовательные школы-интернаты), вспомогательные школы (вспомогательные школы-интернаты); 1864 специальных групп и 1666 групп интегрированного обучения и воспитания в дошкольных учреждениях; 167 специальных классов и 5093 класса интегрированного обучения и воспитания в учреждениях среднего образования; 3682 пункта коррекционно-педагогической помощи. Обеспечены равные права доступа к получению профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями в учреждениях среднего специального, высшего и дополнительного образования.

Однако требуют дальнейшего развития технологии дистанционного обучения; необходимо ускорить материально-техническое обновление и модернизацию учебно-лабораторной базы УВО.

На 1 декабря 2020 г. в стране функционировало 278 учреждений дополнительного образования детей и молодежи, из них 93 однопрофильных, 185 многопрофильных, в которых действовало 31576 объединений по интересам (занято 386 тыс. учащихся). Образовательные программы дополнительного образования взрослых реализует около 400 различных учреждений образования и организаций.

В ходе развития инклюзивного образования в Беларуси 1 сентября 2016 года на базе факультета специального образования открыт Институт инклюзивного образования БГПУ, который стал учебно-научно-производственным центром, обе-

спечаивающим разработку концептуальных основ и осуществление образовательной, научной, учебно-методической и практической деятельности в области инклюзивного и специального образования в Республике Беларусь [26–29].

Разработан и функционирует Республиканский ресурсный центр инклюзивного образования и национальный образовательный портал (<https://adu.by>) с разделом «Электронное обучение» (<https://e-vedy.adu.by>) с электронными образовательными ресурсами для системы общего среднего и специального образования. Этот ресурс доступен для всех желающих на безвозмездной основе после процедуры регистрации. В условиях пандемии COVID-19 активно внедряются формы дистанционного образования с учетом особенностей развития детей.

Изменение стереотипного восприятия обществом людей с инвалидностью – процесс длительный и непрерывный, в котором активную роль играет созданное в республике Общественное объединение «Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам». За период своего существования объединением реализованы значимые проекты, среди которых – культурный проект «Софит», направленный на развитие и тиражирование творческих методов работы; «Школа самоадвокатов» для молодых людей с интеллектуальными нарушениями по обучению элементам реализации и защиты своих прав, расширению знаний о своих пра-

вах и обязанностях; создание стандартов ясного языка и мультипликация методологии по всей Беларуси по расширению доступа и обеспечению качества информационного поля для лиц с ограниченными возможностями, имеющими трудности в обучении и понимании информации; проект «Я есть в Интернете!», обеспечивающий расширение доступа к информации людям с инвалидностью в условиях самоизоляции в период пандемии COVID-19 через их обучение навыкам использования мультимедийных устройств и обеспечение мобильными средствами коммуникации и другие [27].

Выводы. Особенности социально-экономического развития Республики Беларусь определяют темпы и основные направления развития инклюзивной среды на всех уровнях социального взаимодействия.

На государственном уровне сохраняется социальная поддержка инвалидов и реализуется их право на равный доступ к непрерывному образованию, обеспечивая вовлечение в образовательный процесс до 70% лиц с ОПФР.

Обеспечено научно-методическое сопровождение инклюзивного образования, расширяются профессиональные компетенции педагогов, обеспечивающих реализацию принципов инклюзии.

Среди основных направлений развития инклюзивного образования – достижение уровня доступности образовательной среды каждого учреждения образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Цели устойчивого развития в Беларуси: URL: <https://sdgs.by/about/> (дата обращения: 24.04.2022).
2. Уровень образования в мире: 57 миллионов детей не посещают школу // TheWorldOnly 2017. URL: <https://theworldonly.org/uroven-obrazovaniya-mire/> (дата обращения: 20.04.2022).
3. International Labour Organization. Inklusi penyandang disabilitas di Indonesia // Jurnal Refleksi Hukum 2017. Vol. 1 P. 1–4.
4. Sirem Ö., Çatal T. An analysis of classroom teachers' awareness of inclusive education // European Journal of Special Needs Education. 2022. Vol. 1. P. 1–15.
5. Сухих С.И. Методология литературоведения: комплексный и системный методы анализа литературы // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. №6–1. С. 298–303.
6. Пономарев А.Б., Пикулева Э.А. Методология научных исследований: учеб. пособие. Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2014. 186 с.
7. Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 22.09.2017 № 710 «Об утверждении Национального плана действий по улучшению положения детей и охране их прав на 2017–2021 годы // Правовой Интернет-портал Республики Беларусь. URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C21700710&p1=1&p5=0> (дата обращения: 20.04.2022).
8. Статистический ежегодник Республики Беларусь, 2021. Минск, 2021. 407 с.
9. Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 26.03.1993. № 180 «О Концепции образования и воспитания в Беларуси» // Правовой Интернет-портал Республики Беларусь. URL: <http://pravo.levonevsky.org/bazaby11/republic62/text308.htm> (дата обращения: 20.04.2022).
10. Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 30.11.2021 г. № 683 «О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года» // Правовой Интернет-портал Республики Беларусь. URL: <https://edu.gov.by/by-be/kontseptsiya-do-2030-goda.pdf> (дата обращения: 20.04.2022).

11. Закон Республики Беларусь «О социальной защите инвалидов в Республике Беларусь» от 11 ноября 1991 г. № 1224-XII // Правовой Интернет-портал Республики Беларусь. URL: https://kodeksy-by.com/zakon_rb_o_sotsialnoj_zashite_invalidov.htm (дата обращения: 20.04.2022).
12. Закон Республики Беларусь от 19 ноября 1993 г. № 2570XII «О правах ребенка» // Правовой Интернет-портал Министерства образования Республики Беларусь. URL: <https://edu.gov.by/by-be/sistema-obrazovaniya/doshkolnoe-obrazovanie/normativnye-pravovye-akty/ukazy-zakony-respubliki-belarus/> (дата обращения: 20.04.2022).
13. Формирование готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: метод. рекомендации / сост.: С.В. Лауткина, Т.В. Парадня. Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2020. 62с.
14. Чайковский М.Е. Инклюзия как условие развития свободной личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. №1. С. 77–81.
15. Яковлева Е.Л. Другой как центральная фигура инклюзии (анализ концепций Э. Левинаса, С. Франка, А. Шюца) // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. №4. С. 34–37.
16. Синявская А.А. Понятие «готовность к работе в условиях инклюзивного образования» в современных психолого-педагогических исследованиях // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2015. №2. С. 28–31.
17. Яковлева Е.Л. Аксиосфера инклюзивной модели культуры // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. №3. С. 106–109.
18. Szumski G., Smogorzewska J., Karwowski M. Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: a meta-analysis // Educational Research Review. 2017. Vol. 21. P. 33–54.
19. Dessemontet R.S., Bless G. The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers // Journal of Intellectual & Developmental Disability. 2013. Vol. 38, no. 1. P. 23–30.
20. Farrell P., Dyson A., Polat F., Hatcheson G., Gallannaugh F. SEN inclusion and pupil achievement in English schools // Journal of Research in Special Education Needs. 2007. Vol. 7, no. 3. P. 172–178.
21. Hehir T., Grindal T., Freeman B., Lamoreau R., Borquaye Y., Burke S. A summary of the evidence on inclusive education. [S. l.]: Abt Assoc., 2016. 40 p.
22. Тхорик Н.С. Организация инклюзивной образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Тула, 1 апр. 2021 г.). Чебоксары: Среда, 2021. С. 106–111.
23. Конституция Республики Беларусь 1994 года (ред. от 04.03.2022) // Правовой Интернет-портал Республики Беларусь. URL: <https://pravo.by/pravovaya-informatsiya/normativnye-dokumenty/konstitutsiya-respubliki-belarus/> (дата обращения: 20.04.2022).
24. Конвенция о правах инвалидов // Интернет-портал ООН. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 20.04.2022).
25. Cologon K. Towards inclusive education: a necessary process of transformation. [S. l.], CYDA, 2019. 76 p.
26. О нас – Life guide // Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам: интернет-портал, 2007–2020. URL: <https://lifeguide.by/o-nas/> (дата обращения: 20.04.2022).
27. Хитрюк В.В., Пономарева Е.И. Основы инклюзивного образования: учеб.-метод. комплекс. Барановичи: РИО БарГУ, 2014. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
28. Кодекс Республики Беларусь об образовании. 13 января 2011 г. № 243-З // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243> (дата обращения: 20.04.2022).
29. Институт инклюзивного образования // Белорусский государственный педагогический университет. URL: <https://iio.bspu.by/?ysclid=1915799nnj960336434> (дата обращения: 20.04.2022).

REFERENCES

1. Sustainable development goals in Belarus. URL: <https://sdgs.by/about/> (accessed 24.04.2022). (In Russ.)
2. Level of education in the world: 57 million children do not attend school. *TheWorldOnly* 2017. URL: <https://theworldonly.org/uroven-obrazovaniya-mire/> (accessed 20.04.2022). (In Russ.)
3. International Labour Organization. Inklusi penyandang disabilitas di Indonesia. *Journal Refleksi Hukum*, 2017, vol. 1, pp. 1–4.
4. Sirem Ö., Çatal T. An analysis of classroom teachers' awareness of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 2022, vol. 1, p. 1–15. DOI: 10.1080/08856257.2022.2050971.
5. Sukhikh S.I. Methodology of literary criticism: complex and systemic methods of literature analysis. *Bulletin of N.I. Lobachevsky Nizhny Novgorod University*, 2012, no. 6, p. 298–303. (In Russ.)
6. Ponomarev A.B., Pikuleva E.A. *Research methodology: textbook*. Perm, Perm Nat. Research Polytechnic Univ. Publ., 2014, 186 p. (In Russ.)

7. Decree of the Council of Ministers of the Republic of Belarus of September 22, 2017 № 710 «On approval of the National action plan to improve the situation of children and protect their rights for 2017–2021». *Legal Internet portal of the Republic of Belarus*. URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C21700710&p1=1&p5=0> (accessed 20.04.2022). (In Russ.)
8. *Statistical yearbook of the Republic of Belarus, 2021*. Minsk, 2021, 407 p. (In Russ.)
9. Decree of the Council of Ministers of the Republic of Belarus of March 26, 1993 № 180 «On the concept of education and upbringing in Belarus». *Legal Internet portal of the Republic of Belarus*. URL: <http://pravo.levonevsky.org/bazaby11/republic62/text308.htm> (accessed 20.04.2022). (In Russ.)
10. Decree of the Council of Ministers of the Republic of Belarus of November 30, 2021 № 683 «On the concept for the development of the education system of the Republic of Belarus until 2030». *Legal Internet portal of the Republic of Belarus*. URL: <https://edu.gov.by/by-be/kontseptsiya-do-2030-goda.pdf> (accessed 20.04.2022). (In Russ.)
11. Law of the Republic of Belarus «On social protection of disabled people in the Republic of Belarus» dated November 11, 1991 No. 1224-XII. *Legal Internet portal of the Republic of Belarus*. URL: https://kodeksy-by.com/zakon_rb_o_sotsialnoj_zashite_invalidov.htm (accessed 20.04.2022). (In Russian)
12. Law of the Republic of Belarus of November 19, 1993 № 2570XII «On the rights of the child». *Legal Internet portal of the Ministry of Education of the Republic of Belarus*. URL: <https://edu.gov.by/by-be/sistema-obrazovaniya/doshkolnoe-obrazovanie/normativnye-pravovye-akty/ukazy-zakony-respubliki-belarus/> (accessed 20.04.2022). (In Russ.)
13. Lautkina S. V., Paradnya T. V. (comps.) *Formation of readiness of teachers to work in conditions of inclusive education: methodological recommendations*. Vitebsk, P. M. Masharov VSU Publ., 2020, 62 p. (In Russ.)
14. Chaikovsky M. E. Inclusion as a condition for the development of a free personality. *Azimut of research: pedagogy and psychology*, 2014, no. 1, pp. 77–81. (In Russ.)
15. Yakovleva E. L. The other as the central figure of inclusion (analysis of the concepts by E. Levinas, S. Frank, A. Schutz). *Baltic Humanitarian Journal*, 2014, no. 4, pp. 34–37. (In Russ.)
16. Sinyavskaya A. A. The concept of «willingness to work in an inclusive education» in modern psychological and pedagogical research. *Bulletin of Humanitarian Institute of TSU*, 2015, no. 2, pp. 28–31. (In Russ.)
17. Yakovleva E. L. Axiosphere of the inclusive model of culture. *Azimut of research: pedagogy and psychology*, 2015, no. 3, pp. 106–109. (In Russ.)
18. Szumski G., Smogorzewska J., Karwowski M. Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 2017, vol. 21, pp. 33–54.
19. Dessemontet R. S., Bless G. The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 2013, vol. 38, no. 1, pp. 23–30.
20. Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Huteson, G., Gallannaugh, F. SEN inclusion and pupil achievement in English schools. *Journal of Research in Special Education Needs*, 2007, vol. 7, no. 3, pp. 172–178.
21. Hahir T., Grindal T., Freeman B., Lamoreau R., Borquaye Y., Burke S. *A summary of the evidence on inclusive education*. [S. l.], Abt Assoc., 2016, 40 p.
22. Tkhorik N. S. Organization of an inclusive educational environment for children with special needs of psychophysical development. *Psychological and pedagogical support of general, special and inclusive education of children and adults: proc. of All-Russ. sci.-practic. conf. with intern. participation (Tula, April 1, 2021)*. Cheboksary, 2021, pp. 106–111. (In Russ.)
23. The Constitution of the Republic of Belarus of 1994 (amended on March 4, 2022). *Legal Internet portal of the Republic of Belarus*. URL: <https://pravo.by/pravovaya-informatsiya/normativnye-dokumenty/konstitutsiya-respubliki-belarus/> (accessed 20.04.2022). (In Russ.)
24. Convention on the rights of persons with disabilities. *UN Internet portal*. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (accessed 20.04.2022). (In Russ.)
25. Cologon K. *Towards inclusive education: a necessary process of transformation*. [S. l.], CYDA, 2019, 76 p.
26. About us – life guide. *Belarusian Association for Assistance to Disabled Children and Young Disabled*, 2007–2020. URL: <https://lifeguide.by/o-nas/> (accessed 20.04.2022). (In Russ.)
27. Khitryuk V. V., Ponomareva E. I. *Fundamentals of inclusive education: textbook*. Baranovichy, BarSU Publ., 2014, 1 electron. opt. disc (CD-ROM). (In Russ.)
28. Code of the Republic of Belarus on education, January 13, 2011 № 243-3. *National register of legal acts of the Republic of Belarus*. URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243> (accessed 20.04.2022). (In Russ.)
29. Institute of Inclusive Education. *Belarusian State Pedagogical University*. URL: <https://iio.bspu.by/institut/ob-institute-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (accessed 20.04.2022). (In Russ.)

Информация об авторе

Власова Светлана Викторовна – кандидат медицинских наук, доцент лечебного факультета, кафедра общественного здоровья и здравоохранения, Белорусский государственный медицинский университет (Республика Беларусь, 220 030, г. Минск, ул. Ленинградская 6, 4-й учебный корпус, e-mail: s_v_vlasova@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 19.08.2022

После доработки 23.09.2022

Принята к публикации 26.09.2022

Information about the author

Svetlana V. Vlasova – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor of the General Medicine Faculty, the Department of Public Health and Healthcare, Belarusian State Medical University (6, bldg. 4 Leningradskaya Str., Minsk, 220 030, Republic of Belarus, e-mail: s_v_vlasova@mail.ru).

The paper was submitted 19.08.2022

Received after reworking 23.09.2022

Accepted for publication 26.09.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-7

УДК 331.3.11

Оригинальная научная статья

Трансформация человеческого капитала в контексте нового технологического уклада

И. Г. Кузнецова

Новосибирский государственный аграрный университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: finka31081988@list.ru

Аннотация. *Введение.* Цифровые технологии все активнее распространяются в сельском хозяйстве, вовлекая в трансформационные процессы все большее число производственных операций и значительно видоизменяя их. Это положительно влияет на качество производимой продукции и приводит к увеличению производительности труда. Возрастает спрос на работников, обладающих не только компетенциями в области сельхозпроизводства, но и знаниями, необходимыми для работы с цифровыми устройствами и роботизированными системами. Это, в свою очередь, создает острую потребность в формировании и постоянном обновлении этих компетенций у существующих и потенциальных работников отрасли. *Постановка задачи.* В условиях перехода сельскохозяйственной отрасли к производству, основанному на использовании цифровых технологий, рабочая сила должна отличаться мобильностью, гибкостью и цифровой компетентностью; возникает потребность сельхозпроизводства в подготовке работников, обладающих цифровыми компетенциями; появляется необходимость быстрого принятия управленческих решений руководителями сельскохозяйственных организаций. На сегодняшний день фактор производства информации достаточно сильно влияет на процесс распределения, обмена и потребления товаров. Разработка теоретико-методологических подходов и практических рекомендаций по формированию и развитию человеческого капитала аграрной сферы в условиях цифровизации экономики является актуальной и требует дальнейшего углубленного исследования. *Методика и методология исследования.* В зависимости от решаемых задач применяются методы исследования: монографический, графический, абстрактно-логический, библиографический. *Результаты.* Выделены основные этапы формирования теоретических понятий о человеческом капитале: появление научной формулировки определения «человеческий капитал» в более узком значении, с точки зрения знаний, навыков и способностей человека; изучена структура человеческого капитала, выделены компоненты: инвестиции в здравоохранение, культуру, а также профессиональную подготовку и переподготовку людей; выделение человеческого капитала как основополагающего фактора производства; разработаны количественные и качественные методы измерения человеческого капитала на микро- и макроуровнях. Предлагаются принципы, реализация которых будет способствовать формированию и развитию человеческого капитала в условиях перехода к сельскому хозяйству, основанному на использовании цифровых технологий. *Выводы.* Человечество все больше будет связано с цифровыми технологиями во всех сферах жизни. На рынке труда возникает спрос на работников, обладающих совершенно новыми компетенциями. Решать задачи цифровизации смогут только те работники, чьи компетенции ориентированы на интенсивное внедрение и использование цифровых платформ и специализированной техники в сельском хозяйстве.

Ключевые слова: рынок труда, спрос, предложение, компетенция, знания, умения, человеческий капитал

Для цитирования: Кузнецова И. Г. Трансформация человеческого капитала в контексте нового технологического уклада // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №3. С. 449–456. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-7>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-7

Full Article

Transformation of human capital in the context of a new technological order

Kuznetsova, I. G.

Novosibirsk State Agrarian University

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: finka31081988@list.ru

Abstract. Introduction. Digital technologies are increasingly spreading in agriculture, involving an growing number of production operations in transformational processes and significantly modifying them. This has a positive effect on the quality of products and leads to an increase in labor productivity. There is a growing demand for workers who not only have the competencies in the field of agricultural production, but also the knowledge necessary to work with digital devices and robotic systems. This, in turn, creates an urgent need for the formation and constant updating of these competencies among existing and potential industry employees. *Purpose setting.* In the context of the transition of the agricultural industry to digital-based production, the workforce must be characterized by mobility, flexibility and digital competence. There is a need for agricultural production to train workers with digital competencies. There is a necessity for rapid management decision-making by the heads of agricultural organizations. To date, the factor of production of information quite strongly affects the process of distribution, exchange and consumption of goods. The development of theoretical and methodological approaches and practical recommendations for the formation and development of human capital of the agrarian sphere in the context of digitalization of the economy is relevant and requires further in-depth research. *Methods and methodology of the study.* Depending on the tasks to be solved, research methods are used: monographic, graphic, abstract-logical, bibliographic. *Results.* The main stages of the formation of theoretical concepts of human capital are highlighted: the emergence of a scientific formulation of the definition of «human capital» in a narrower sense, from the point of view of knowledge, skills and abilities of a person; the structure of human capital is studied, are highlighted its components: investments in healthcare, culture, as well as vocational training and retraining of people; the allocation of human capital as a fundamental factor of production; quantitative and qualitative methods for measuring human capital at the micro and macro levels have been developed. The principles are proposed, the implementation of which will contribute to the formation and development of human capital in the context of the transition to agriculture based on the use of digital technologies. *Conclusion.* Humanity will increasingly be connected with digital technologies in all spheres of life. In the labor market, there will be a demand for workers with completely new competencies, and therefore only those employees whose competencies are focused on the intensive introduction and use of digital platforms and specialized equipment in agriculture will be able to solve the problems of digitalization.

Keywords: labor market, demand, supply, competence, knowledge, skills, human capital

Citation: Kuznetsova, I. G. [Transformation of human capital in the context of a new technological order]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 3, pp. 449–456. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-7>

Введение. В условиях, сложившихся на сегодняшний день, основной точкой роста на микро- и макроуровнях является развитие информационно-коммуникационных технологий [1–3]. Они создают основу для развития цифровой экономики, в рамках которой все большую роль играет человеческий капитал [4; 5]. Перечисленные элементы создают необходимость направлять усилия на переход к новому научно-технологическому укладу, в котором применение цифровых технологий является неотъемлемой частью повседневной жизни людей. В экономической научной среде этот феномен получил название цифровой экономики. Несмотря на это, содержание этого понятия до сих пор является не совсем понятным. Даже термин «цифровая экономика» зачастую заменяется такими понятиями, как «API экономика», «экономика приложений», «креативная экономика», «индустрия 4.0» [6].

Постановка задачи. Обобщая зарубежный опыт, можно с уверенностью утверждать, что страны, перешедшие к экономике знаний, имеют схожий рынок труда, в котором лидирующая роль отведена человеческому капиталу, способному работать в условиях неопределенности, а также выполнять нетривиальные задачи и проявлять в некотором роде импровизацию. Совершенно

очевидно, что в условиях перехода сельскохозяйственной отрасли к производству, основанному на использовании цифровых технологий, рабочая сила должна отличаться мобильностью, гибкостью и цифровой компетентностью, поскольку решение большинства задач в сложившихся условиях не представляется возможным выполнить без использования знаний в области инновационных разработок, что в значительной степени обуславливает потребность сельхозпроизводства в подготовке работников, обладающих цифровыми компетенциями. Поскольку новейшие технологии быстро внедряются в производственный процесс, становится необходимостью скорость принятия управленческих решений руководителями сельскохозяйственных организаций. Доминирующим аспектом является то, что на сегодняшний день информация сильно влияет на процесс распределения, обмена и потребления товаров, а также на возникновение партнерских и хозяйственных отношений между всеми участниками экономических отношений, определяя становление и развитие механизмов и принципов рынка, что делает ее особым фактором производства.

Разработке теоретико-методологических основ развития человеческого капитала посвящены исследования многих отечественных и зарубежных

ных ученых. Значительный вклад в развитие теории человеческого капитала внесли Г. Беккер, Б. М. Генкин, С. А. Дятлов, Дж. Кендрик, А. В. Корицкий, Ю. А. Корчагин, С. А. Курганский, У. Петти, П. Ромер, А. Смит, Г. Н. Тугускина, Е. Д. Цыренова, И. Фишер, Т. Шульц и др.

Особенности формирования и развития человеческого капитала в сельскохозяйственной отрасли нашли отражение в исследованиях Л. И. Абалкиной, А. А. Алетдиновой, А. И. Алтухова, И. Л. Воротникова, А. Ф. Дорофеева, Н. Н. Калинкиной, Л. А. Калининой, З. А. Капелюк, А. В. Козлова, А. Б. Мельникова, С. Н. Найден, Р. М. Нуриева, А. В. Павловой, Б. П. Панкова, В. Н. Папело, А. Г. Папцова, Н. И. Проки, Н. И. Пыжиковой, Е. В. Рудого, А. А. Самохваловой, Н. А. Светлаковой, И. Ю. Склярова, А. Т. Стадника, В. Ф. Стукача, В. М. Шараповой, С. А. Шелковникова, О. В. Шумаковой, И. Г. Ушачева и других ученых.

В этой связи разработка теоретико-методологических подходов и практических рекомендаций по формированию и развитию человеческого капитала аграрной сферы в условиях цифровизации экономики является актуальной и требует дальнейшего углубленного исследования.

Методика и методология исследования. Объектом исследования выступают организационно-экономические отношения, возникающие в процессе формирования и развития человеческого капитала аграрной сферы в условиях цифровизации экономики.

Предметом исследования являются условия, факторы, принципы и механизмы, возникающие в процессе формирования и развития человеческого капитала аграрной сферы.

Объектом наблюдения служат аграрные хозяйствующие субъекты и их работники, государственные органы управления сельским хозяйством, образовательные учреждения аграрного профиля, различные представители сельского населения, включая сельскую молодежь.

В зависимости от решаемых задач применялись следующие методы исследования: монографический, графический, абстрактно-логический, библиографический и т. д.

Результаты. Рассмотрение научных работ дает возможность выделить основные этапы формирования теоретических понятий о человеческом капитале.

Первый этап (начало 1960-х гг.) связан с именами таких экономистов, как Хекман, Хермансон, Беккер, Топели и Биати. Этот период знаменателен появлением научной формулировки определения «человеческий капитал» в более узком значении, с точки зрения знаний, навыков и способностей человека.

Второй этап (1970–1990 гг.) выражается в более узком изучении структуры человеческого ка-

питала. В это время происходит выделение таких компонентов, как инвестиции в здравоохранение, культуру, а также профессиональную подготовку и переподготовку людей.

Третий этап (начиная с 1990 г. и по настоящее время) характеризуется широким распространением этой теории в экономике и выделением человеческого капитала как основополагающего фактора производства. В этот период начинается активная разработка количественных и качественных методов измерения человеческого капитала на микро- и макроуровнях [7–9].

На сегодняшний день господствуют несколько основных направлений в определении категории «человеческий капитал». В рамках первого подхода экономисты основное внимание уделяют количественным методам экономической эффективности инвестиций в воспитание, образование и здравоохранение. Значительная роль в этом направлении отдается способностям человека и разнице в будущих доходах, что вызвано дифференцированными инвестициями в формирование человеческого капитала. Основные исследования, проводимые в рамках этого подхода, связаны с фамилиями известных российских ученых С. А. Дятлова, А. Н. Добрынина, Р. И. Капелюшниковой, А. В. Корицкого, М. М. Критского, Ю. А. Корчагина, С. И. Черных, Л. Г. Симкиной и Е. Д. Цыреновой.

Как показало исследование, категория «человеческий капитал» является весьма обширной и охватывающей врожденные и приобретенные качества личности. В то же время существующие определения этой категории не отражают особенности его использования в условиях цифровизации экономики.

Нами предложено определение формирования и развития человеческого капитала аграрной сферы в условиях цифровизации экономики, под которым следует понимать процесс увеличения и доминирования уровня компетенций работников в области цифровых технологий над их психофизиологическим состоянием, а также своевременное и непрерывное их обновление посредством образовательной экосреды с целью улучшения благосостояния работников и обеспечения доходности хозяйствующих субъектов.

В рамках компаративного подхода нами предложены принципы, реализация которых будет способствовать формированию и развитию человеческого капитала в условиях перехода к сельскому хозяйству, основанному на использовании цифровых технологий:

– принцип сингулярности научно-технического прогресса состоит во все более ускоряющемся развитии технологий и быстром устаревании знаний;

– принцип самоуправления основан на личной мотивации к познанию, постановке личных целей, определению средств обучения, управлению образовательным процессом, способности устанавливать темп обучения и другие его параметры, а также постоянно размышлять и анализировать достигнутые результаты;

– принцип непрерывности аграрного образования, основанный на том, что человеческий капитал должен формироваться в течение всей жизни как путем передачи знаний от человека к человеку, так и посредством образовательной экосреды. В противном случае работник в условиях быстрого обновления технологий становится не компетентным и не способным выполнять свои трудовые функции;

– принцип доступности образования посредством цифровой экосреды основан на своевременном получении аграрного образования вне зависимости от географических и экономических факторов;

– принцип персонализации заключается в том, что работодатель или обучающийся имеют возможность самостоятельного выбора необходимой траектории обучения и актуальных компонентов образовательного процесса;

– принцип лоббирования интересов работников сельского хозяйства состоит в возможности влияния на управленческие решения государственных органов власти в области решения ключевых задач, направленных на повышение качества жизни сельского населения;

– принцип приоритетности заключается в первостепенной государственной поддержке формирования и развития человеческого капитала как основополагающего фактора производства;

– принцип инвестиционных решений позволяет рассматривать инвестиции в образование, здравоохранение и развитие инженерной инфраструктуры как вклад в развитие человеческого капитала;

– принцип научности основан на том, что принятие управленческих решений должно опираться на результаты научно-исследовательской работы, мониторинга и прогнозные параметры основных факторов, влияющих на формирование человеческого капитала;

– принцип финансирования состоит в том, что реализация мероприятий по формированию и развитию человеческого капитала в условиях цифровизации сельского хозяйства невозможна без слаженного взаимодействия основных стейкхолдеров агропромышленного комплекса, государства и работников;

– принцип дифференцированности базируется на мерах государственной поддержки сельскохозяйственных организаций по привлечению и за-

креплению работников в зависимости от их кадровой обеспеченности [4].

Особую важность обретает формирование творческого подхода к решению профессиональных задач, поскольку в условиях перехода к цифровизации от успешности принятия управленческих решений работников зависит экономическая эффективность сельскохозяйственной организации. Использование этих технологий приводит к значительному увеличению производительности труда в сельском хозяйстве.

Безусловным является то, что формирование эвристических профессиональных компетенций в рамках только теоретического обучения не представляется возможным, поэтому их развитие целесообразно осуществлять в ходе реализации практико-ориентированной подготовки и переподготовки работников.

Ускорение технологического роста становится очевидным, когда происходит сравнение скорости распространения новых технологий в XX и XXI в. Интернет выступает универсальной средой взаимодействия населения, бизнеса и органов власти. Доступ к сети – один из основных элементов современной телекоммуникационной инфраструктуры.

Что касается развития концепции человеческого капитала, то она предполагает в структуре образования наличие двух компонентов: общих и специфических компетенций. Общие компетенции включают в себя уровень грамотности, культуры и общей образованности человека. Специфические навыки приобретаются непосредственно в период профессиональной деятельности, на рабочем месте.

Стремительное развитие цифровых технологий приводит к цифровой трансформации всех аспектов деятельности человека, включая производственную и социальную сферы, меняя подход к управлению не только сельскохозяйственными организациями, но и компонентами человеческого капитала. Поскольку в современных условиях большинство людей воспринимают интернет как неотъемлемый элемент жизни, то использование цифровых технологий позволяет значительно изменить парадигму производства, что требует формирования у работников цифровых бытовых и цифровых специфических компетенций нового уровня. По нашему мнению, повышения эффективности сельхозпроизводства в условиях цифровизации экономики возможно добиться посредством создания единой цифровой среды.

Под единой цифровой средой формирования человеческого капитала в условиях цифровизации экономики предлагается понимать совокупность информационных систем, связывающих физическое и цифровое пространство человека, предназначенное для обеспечения реализации поставленных перед ним задач и способствующее ов-

ладению общими цифровыми и специфическими профессиональными цифровыми компетенциями.

Отсюда вытекает потребность в уточнении цифровых компетенций нового, более высокого уровня. Под цифровыми общими компетенциями нами предлагается понимать совокупность личностных и интеллектуальных знаний и умений, полученных за период обучения и направленных на формирование цифровой грамотности человека, необходимой для безопасного и эффективного использования цифровых технологий в единой цифровой среде.

Что касается цифровых специфических компетенций, то под ними предлагается понимать совокупность профессиональных знаний и умений, получаемых в процессе профессиональной деятельности и необходимых для безопасного и эффективного использования цифровых технологий в производстве.

Следовательно, возникает необходимость подготовки работников, обладающих не только общими, но и цифровыми общими и специфическими компетенциями. Поэтому в условиях цифровизации экономики работник, имеющий совокупность общих цифровых компетенций, приобретает профессиональные знания, которые, в свою очередь, могут носить универсальный характер и быть использованы в любых отраслях экономики. Отсюда следует, что сельское хозяйство становится универсальной отраслью хозяйствования, в кото-

рой наряду с профильными работниками могут работать специалисты из других отраслей, обладающие цифровыми компетенциями и навыками программирования.

Следует заметить, что общие цифровые компетенции формируются, начиная с рождения человека, и их использование приводит к более безопасному использованию цифровых технологий. При этом их формирование является базисом для дальнейшего формирования специфических цифровых компетенций.

Развитие цифровых технологий и изменение под их влиянием экономических и социальных коммуникаций приводит к глобализации и стиранию национальных границ, появлению новых способов ведения бизнеса, оказания услуг, в том числе государственных, а также проведению собственного досуга. Их распространение происходит стремительными темпами, затрагивая интересы государства, бизнеса и населения. Люди, лишенные этих компетенций, могут оказаться лишними в экономике «умных вещей».

Формирование бытовых компетенций происходит в трех основных аспектах: сфере здравоохранения, образования, культуре. Нами систематизированы и сгруппированы цифровые технологии, которые в той или иной степени формируют общие и специфические цифровые компетенции, необходимые для цифровизации экономики (рис.).

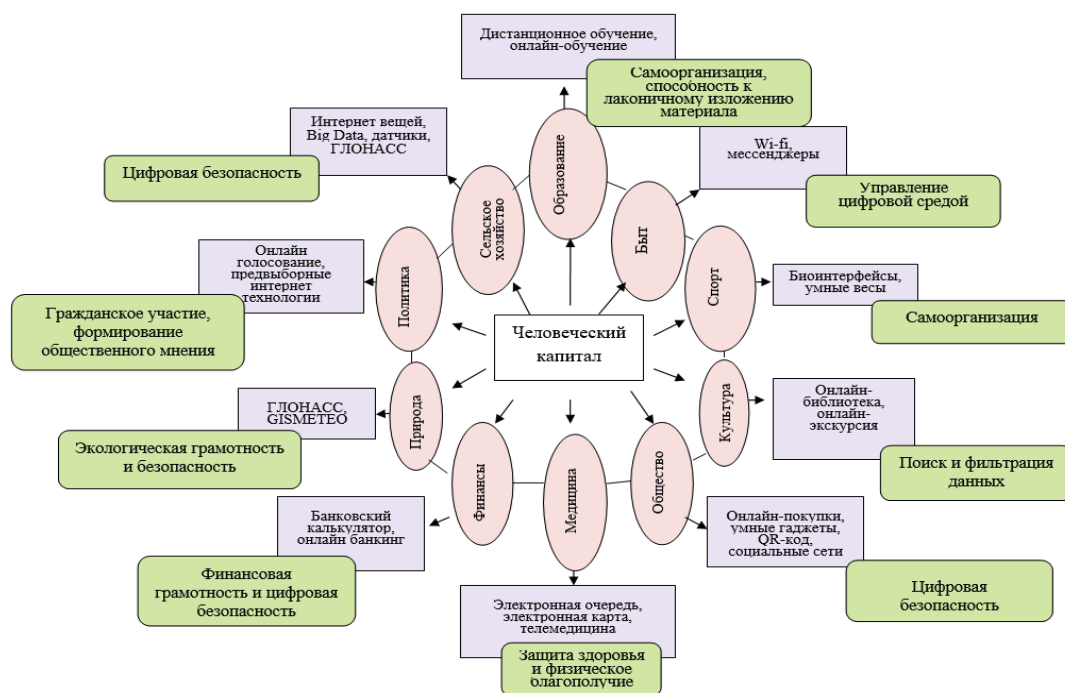


Рис. Единая цифровая среда формирования человеческого капитала в сельском хозяйстве в условиях цифровизации экономики
Fig. Unified digital environment for the formation of human capital in agriculture in the context of digitalization of the economy

Говоря о формировании бытовых цифровых компетенций, нельзя не сказать о том, что формирование цифровых компетенций на бытовом уровне происходит посредством получения цифровой грамотности. Прежде всего, необходимо различать определения компьютерной и цифровой грамотности. Под компьютерной грамотностью подразумевается навык работы на компьютере. В то время как цифровая грамотность основана не только на навыках владения цифровыми технологиями, но и их безопасном и эффективном использовании.

Интернет большинством людей воспринимается как неотъемлемый элемент жизни, поэтому использование новых технологий позволяет модернизировать производственные процессы и изменить парадигму производства, что требует формирования у работников цифровых компетенций.

Потенциал цифровизации в области медицины является безграничным: внедрение в практику телемедицины, удаленной диагностики, персонализации медицинской помощи, цифровизации медицинской учетной, управленческой документации, а также удаленных датчиков, робототехники. Цифровое здравоохранение позволяет получать информацию в нужном месте и в нужное время, генерировать огромные массивы цифровых данных, анализ которых может быть использован как для улучшения деятельности системы здравоохранения, так и в научных исследованиях, направленных на ее развитие. Использование цифровых разработок развивает в человеке компетенции, связанные с самоорганизацией и своевременности заботы о своем здоровье.

Цифровые технологии в сфере культуры открывают широкие возможности для сохранения и популяризации культурного наследия, повышения доступа к музейным экспозициям посредством проведения онлайн-экскурсий, инструментов дополненной реальности и удаленного доступа к библиотечным и архивным фондам. Это в значительной степени позволяет сформировать у человека такие компетенции, как воображение, пространственное мышление и информационную компетентность.

Следующей сферой, в которой происходит дальнейшее формирование цифровых общих компетенций, выступает сфера цифрового образования. В образовательных учреждениях наряду с традиционной формой обучения в последнее время получает активное распространение дистанционная форма, позволяющая непрерывно осваивать необходимые компетенции в удаленной форме.

Нельзя не согласиться с высказыванием известного американского философа Э. Тоффлера: «...неграмотными в XXI веке будут считаться не те, кто не умеет писать и читать, а те, кто не мо-

жет учиться и переучиваться. Поэтому ключевым навыком станет умение непрерывно учиться и совершенствоваться, критически и творчески мыслить». Кроме того, цифровое образование позволяет сформировать у человека навыки самоорганизации, способности к лаконичному изложению мыслей в письменной и устной форме.

Благодаря использованию современных банковских платформ человек имеет круглосуточный удаленный доступ к управлению собственными финансовыми ресурсами без помощи персональных менеджеров. Эти операции формируют у человека общие цифровые компетенции, такие как финансовая грамотность, а также готовность принимать самостоятельные решения по управлению финансовыми ресурсами.

Использование цифровых технологий в сельскохозяйственной отрасли позволит увеличить эффективность производственной деятельности, поскольку период перемен создает необходимость быстрого управления знаниями в связи с важностью и необходимостью быстрого устремления не только на формирование новых знаний, но и на их последующие использование.

Получение цифровых бытовых компетенций неразрывно связано с цифровой грамотностью и обеспечивает человеку доступ к онлайн-сервисам и цифровым платформам. Значимость бытовых цифровых навыков с каждым годом растет, что приводит к тому, что обладание ими свидетельствует об успешности человека и перспективами его дальнейшего трудоустройства.

Что касается профессиональной сферы, то в условиях цифровизации сельского хозяйства нарушается территориальная привязка к месторасположению сельхозорганизации в пользу удаленного управления цифровыми системами из любой точки земного шара. В связи с этим происходит изменение потребности в кадрах, способных дистанционно управлять роботизированными системами.

При этом использование цифровых технологий в условиях цифровой среды формирует систему, которая позволяет увеличивать эффективность производственной деятельности на основе оперативного управления знаниями.

До недавнего времени считалось, что для успешного развития человека необходимо формирование специфических компетенций, связанных с освоением профессиональных знаний и умений. В нынешних условиях овладение только профессиональными компетенциями и возможность их применения являются недостаточными условиями для получения положительных результатов от экономической деятельности. Для формирования и использования человеческого капитала в условиях цифровой среды на первый план

выходит формирование бытовых компетенций, именуемых в современной литературе *soft skills*.

Для того чтобы разобраться в том, что представляет собой совокупность компетенций *soft skills*, в первую очередь необходимо обратиться к компьютерной терминологии. Компьютер как материальный объект основывается на двух английских определениях: *hardware* – это компьютерное железо – и *software* – программное обеспечение. Применимо к человеку *hard skills* – это твердые компетенции, означающие профессиональные знания, связанные с конкретным видом деятельности. Используя *hard skills*, работник совершенствует свое профессиональное мастерство. Этими компетенциями человек овладевает, как правило, в образовательных учреждениях и в несколько этапов. Однако руководители указывают на то, что многим работникам не хватает креативности, пунктуальности, ответственности и других личностных качеств. В связи с вышесказанным качество подготовки будущих аграриев в учебном заведении должно быть связано с освоением не только профессиональных компетенций, но и «мягких навыков» или «гибких навыков». Поскольку от взаимоотношений работников в коллективе зависят микроклимат на рабочем месте и эффективность хозяйственной деятельности, то к этому роду компетенций необходимо относиться более внимательно [5].

В современных условиях большинство работодателей в качестве основных характеристик межличностных компетенций выделяют системное мышление, гибкость, коммуникативные способности, творческий подход, быструю адаптацию к постоянно меняющимся условиям, воспитанность, обладание высоким уровнем культуры, умение работать в коллективе, профессиональная мобильность, умение ставить конкретные цели и их достигать, нестандартный подход к решению поставленных задач, управление конфликтами и рисками, умение выстраивать долговременные отношения с партнерами, стрессоустойчивость, самопрезентативность и самообладание, соблюдение субординации [7].

Выводы. Переход к новому технологическому укладу, основанному на использовании цифровых технологий, с каждым днем охватывает все больше отраслей экономики и в значительной степени меняет отношение к жизни, коммуникациям и профессии. В скором будущем человечество будет неразрывно связано с цифровыми технологиями во всех сферах жизни, что приведет к тому, что на рынке труда возникнет спрос на работников, обладающих совершенно новыми компетенциями, поэтому решать задачи цифровизации смогут только те работники, чьи компетенции ориентированы не только на сельскохозяйственную сферу, но и на интенсивное внедрение и использование цифровых платформ и специализированной техники в сельском хозяйстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аналитический обзор мирового рынка робототехники / Лаборатория робототехники Сбербанка. [Б. м.], 2019. 272 с. URL: https://adindex.ru/files2/access/2019_07/273895_sberbank_robotics_review_2019_17.07.2019_m.pdf (дата обращения: 20.01.2022).
2. Лошкарева Е., Лукша П., Ниненко И., Смагин И., Судаков Д. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире: доклад. 2018. URL: https://futuref.org/futureskills_ru (дата обращения: 20.01.2022).
3. Образование для сложного общества: доклад. 2018. URL: https://futuref.org/educationfutures_ru (дата обращения: 20.01.2022).
4. Кузнецова И. Г. Траектория развития человеческого капитала в условиях цифровизации сельского хозяйства // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №1. С. 55–66.
5. Кузнецова И. Г. Эскалация ключевых компетенций в целях успешности современного предпринимателя в условиях цифровизации // Менеджмент предпринимательской деятельности: сб. XVII Междунар. науч.-практ. конф. Симферополь, 2019. С. 141–144.
6. Черных С. И. Человеческий капитал АПК: состояние внешних и внутренних факторов развития. // Теория и практика современной аграрной науки: сб. III Нац. (Всерос.) науч. конф. с междунар. участием. Новосибирск, 2020. С. 483–488.
7. Кузнецова И. Г., Шелковников С. А., Мамонов О. В. Статистический анализ связи показателей производства продукции в сельском хозяйстве и уровня образования главных специалистов отрасли на примере Новосибирской области // Вестник Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 26, №4. С. 115–126.
8. Капелюшников Р. И. Занятость в домашних хозяйствах населения // Нестандартная занятость в российской экономике. Москва: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2006. С. 224–280.
9. Шваб К. Четвертая промышленная революция. Москва: Эксмо, 2016. 138 с. URL: http://ncrao.rsvpu.ru/sites/default/files/library/k._shvab_chetvertaya_promyshlennaya_revolyuciya_2016.pdf (дата обращения: 20.01.2022).

REFERENCES

1. *Analytical review of the global robotics market*. Sberbank Robotics Laboratory. [S. l.], 2019. 272 p. URL: https://adindex.ru/files2/access/2019_07/273895_sberbank_robotics_review_2019_17.07.2019_m.pdf (accessed 20.01.2022). (In Russ.)
2. Loshkareva E., Luksha P., Ninenko I., Smagin I., Sudakov D. *Future skills. What do you need to know and be able to do in the new complex world: report*. 2018. URL: https://futuref.org/futureskills_ru (accessed 20.01.2022). (In Russ.)
3. *Education for a complex society: report*. 2018. URL: https://futuref.org/educationfutures_ru (accessed 20.01.2022). (In Russ.)
4. Kuznetsova I. G. Trajectory of human capital development in the conditions of digitalization of agriculture. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 1, pp. 55–66. (In Russ.)
5. Kuznetsova I. G. Escalation of key competencies for the success of a modern entrepreneur in the conditions of digitalization. *Management of entrepreneurial activity: proc. XVII Intern. sci.-practic. conf.* Simferopol, 2019, pp. 141–144. (In Russ.)
6. Chernykh S. I. The human capital of the agro-industrial complex: the state of external and internal factors of development. *Theory and practice of modern agrarian science: proc. of III Nat. (All-Russ.) sci. conf. with intern. participation*. Novosibirsk, 2020, pp. 483–488. (In Russ.)
7. Kuznetsova I. G., Shelkovnikov S. A., Mamonov O. V. Statistical analysis of the relationship between indicators of production in agriculture and the level of education of the industry main, a case of Novosibirsk region. *Bulletin of Transbaikal State University*, 2020, vol. 26, no. 4, pp. 115–126. (In Russ.)
8. Kapelyushnikov R. I. Employment in households of the population. *Non-standard employment in the Russian economy*. Moscow, 2006, pp. 224–280. (In Russ.)
9. Shvab K. *The Fourth industrial revolution*. Moscow, Eksmo, 2016, 138 p. URL: http://ncrao.rsvpu.ru/sites/default/files/library/k_shvab_chetvertaya_promyshlennaya_revolyuciya_2016.pdf (accessed 20.01.2022). (In Russ.)

Информация об авторе

Кузнецова Инна Геннадьевна – кандидат экономических наук, доцент кафедры управления и отраслевой экономики, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630 039, г. Новосибирск, ул. Никитина, 155, e-mail: finka31081988@list.ru).

Статья поступила в редакцию 08.02.2022

После доработки 13.09.2022

Принята к публикации 26.09.2022

Information about the author

Inna G. Kuznetsova – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor at the Department of Management and Sectoral Economics, Novosibirsk State Agrarian University (155 Nikitina Str., Novosibirsk, 630 039, Russian Federation, e-mail: finka31081988@list.ru).

The paper was submitted 08.02.2022

Received after reworking 13.09.2022

Accepted for publication 26.09.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-8

УДК 139.316 б

Оригинальная научная статья

От «многовекторности» через технологию «управляемого хаоса» к вероятностной модели трансформации Казахстана: социально-психологический анализ

В. В. Собольников

Сибирский институт международных отношений и регионоведения

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: vsobolnikovis@gmail.com

Аннотация. *Введение и постановка задачи.* Статья посвящена раскрытию психологической сущности и содержания спецоперации, связанной с попыткой госпереворота в январе 2022 года. Анализ практики спецоперации изучался с целью анализа психологических аспектов выделенного дискурса с учетом казахского менталитета, что актуализирует проблему и раскрывает новизну. *Методика и методология исследования.* Спецоперация вписывается в новую «Большую игру» акторов в Центральной Азии и как психологический концепт раскрывает для Республики Казахстан сценарий гибридной технологии насильственного перехода через «управляемый хаос» к вероятностной модели развития. Нарратив как методологический инструментарий к гиперболизации значения доступа к технологии деструктивных коммуникаций, подготовки и попытки госпереворота раскрывает психологию дискурса. Концептуализированный и несущий нарратив так называемого «лояльного» психологического воздействия с учетом специфики казахского менталитета внедрения управляемого хаоса и последующего расчленения Республики Казахстан посредством спецоперации задает способы его понимания и репрезентации как технологии нового типа. Синтез ее фрагментов на основе психологического анализа раскрывает особенности психологии борьбы за власть. *Результаты.* Выявлена специфика казахского менталитета в рамках конфликтно-деструктивных проявлений и идентифицированы на основе смыслового поведения вероятные акторы сложного соучастия попытки переворота. Кратко исследуются феномен «спецоперация» с уточнением понятия и концептов технологии системной дестабилизации Республики Казахстан: управляемый хаос, сетевизация, операции по достижению эффекта, геополитическая игра, преземптивное противоборство. Автор раскрывает формы, этапы и фрагменты проведенной операции спецслужбами ряда акторов при попытке вывода Республики Казахстан из сферы влияния России. Анализ их деятельности приоткрывает картину внутренних противоречий и целей проведения спецоперации. *Выводы.* Результаты исследования вносят вклад в теорию и практику срыва переворотов, а материал будет использован в курсе лекций по данной проблематике.

Ключевые слова: попытка государственного переворота, Республика Казахстан, спецоперация, менталитет, дестабилизация, управляемый хаос, акторы международной политики

Для цитирования: Собольников В. В. От «многовекторности» через технологию «управляемого хаоса» к вероятностной модели трансформации Казахстана: социально-психологический анализ // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №3. С. 457–470. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-8>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-8

Full Article

From "multi-vector" through the technology of "controlled chaos" to a probabilistic model of the transformation of Kazakhstan: socio-psychological analysis

Sobolnikov, V. V.

Siberian Institute of International Relations and Regional Studies

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: vsobolnikovis@gmail.com

Abstract. *Introduction and purpose setting.* The article is devoted to the disclosure of the psychological essence and content of the special operation related to the coup attempt in January 2022. The analysis of the practice of the special operation was studied in order to analyze the psychological aspects of the selected discourse, taking into account the Kazakh mentality, that actualizes the problem and reveals the novelty. *Methodology and methods of the study.* The special operation fits into the new "Big Game" of actors in Central Asia and, as a psychological concept, reveals for the Republic of Kazakhstan the scenario of a hybrid technology of violent transition through "controlled chaos" to a probabilistic development model. The narrative as a methodological tool for hyperbolizing the meaning of access to the technology of destructive communications, preparation and attempted coup d'état reveals the psychology of discourse. The conceptualized and carrying narrative of the so-called "loyal" psychological impact, taking into account the specifics of the Kazakh mentality of the introduction of controlled chaos and the subsequent dismemberment of the Republic of Kazakhstan through a special operation, sets the ways of its understanding and representation as a new type of technology. The synthesis of its fragments on the basis of psychological analysis reveals the peculiarities of the psychology of the struggle for power. *Results.* The specificity of the Kazakh mentality within the framework of conflict-destructive manifestations is revealed and the probable actors of the complex complicity of the coup attempt are identified on the basis of semantic behavior. The phenomenon of «special operation» is briefly investigated, with clarification of the term and concepts of the technology of systemic destabilization of the Republic of Kazakhstan: controlled chaos, networkization, operations to achieve effect, geopolitical game, preemptive confrontation. The author reveals the forms, stages and fragments of a number of actors carried out by the special services in an attempt to withdraw the Republic of Kazakhstan from the sphere of influence of Russia. An analysis of their activities reveals a picture of internal contradictions and the goals of the special operation. *Conclusion.* The results of the study contribute to the theory and practice of disrupting coups, and the material will be used in a course of lectures on this topic.

Keywords: coup attempt, Kazakhstan, special operation, mentality, destabilization, controlled chaos, actors of international politics

Citation: Sobolnikov, V. V. [From "multi-vector" through the technology of "controlled chaos" to a probabilistic model of the transformation of Kazakhstan: socio-psychological analysis]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 3, pp. 457–470. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-8>

Введение. Январская трагедия 2022 года в Казахстане началась с выступления населения Жанаозена и Актау против двукратного роста цен на сжиженный газ. Затем беспорядки распространились на г. Алматы и далее по территории Западного Казахстана и столицы – г. Нурсултан. Нападения на представителей силовых структур сопровождали захвату оружейных магазинов, административных зданий и т.д. К экономическим требованиям добавились политические, в частности – вывести Назарбаева (далее по тексту: Елбасы – казахский отец нации) из властных структур. Президент К-Ж. Токаев, выступая по ТВ, информировал граждан Республики Казахстан (РК) о беспорядках, а 5 января Елбасы был снят с поста председателя Совета безопасности РК, и правительство отправлено в отставку. К-Ж. Токаеву после обращения в организацию ОДКБ была оказана помощь, после чего войска из РК выведены.

При этом январские события в СМИ получили различную оценку, где аналитиками использовались термины «переворот», «бунт», «борьба элит», «протестные выступления», «цветная революция» и т.д. Очевидно, имевший место системный конфликт во многих проявлениях раскрывается в виде сложного и многогранного явления, а психологическая составляющая конфликта в виде деструктивного воздействия на социум клановой

структуры, казахского национализма, «гюленизации» элиты, конфессиональных форм, системного организующего воздействия ряда международных акторов не исследовалась. Скрытый во многом характер январского кризиса 2022 года притягивает своей необычностью внимание не только аналитиков, экспертов, но и представителей отечественной и зарубежной общественности. Политико-психологический анализ может приблизить нас к пониманию сути кризиса в рамках процесса трансформации казахской «многовекторной» политики и поиска вероятностной модели развития казахского социума.

Постановка задачи. Центральная Азия, где Казахстан, обладая стратегическими ресурсами, занимает центральное положение [1], в новой «Большой игре» здесь раскрываются интересы и противоречия англосаксов. Изменения геополитической ситуации в регионе обнажили вызовы и угрозы, подтолкнув РК к поиску перспектив своего существования в новых условиях. Однако политика «казахизации» на основе дерусификации, тюркизации и других ее элементов привела к этноконфессиональной нестабильности, межэтническим конфликтам и т.д. Национальная идентификация в рамках этой политики, связанная с переселением казахов из южных областей в северные, Монголии и Китая при негласном

вытеснении русских, привела к дефициту адаптации к новой ситуации. Под нажимом номадной культуры человек подавлялся, а его предполагаемое включение в систему новых ценностей и традиций ислама и интеграция образцов поведения в итоге привели к формированию у казахов конфликтной идентичности [2, р. 231–254]. Концепция «многовекторности» стала терять свою привлекательность, повлекшую раскол казахской элиты, ориентированной на клан Н. Назарбаева, а другая направлена на поиск новой модели развития с установкой на президента К.-Ж. Токаева. При этом достаточная часть элиты являлась сторонником западной, а другая – турецкой модели развития. В этих условиях население, испытывая неприятие грубого навязывания западных ценностей, разделяло идеи национализма, а низкий уровень жизни, коррупция и др. радикализировали их среду. Трагедия обнажила кризисные явления Казахстана и понимание необходимости выхода на «особую международную траекторию» [2] дальнейшего развития.

Изучение литературы (А. Э. Галич, Д. А. Лушников, 2014; С. Г. Кара-Мурза, 2002; И. Н. Кузьмин, 1996; Э. Люттвак, 2012; К. Малапарте, 1998; Е. Г. Пономарева, 2015; В. В. Феллер, 2002 и др.) позволяет определить подходы к раскрытию природы явления. В исследованиях просматриваются разные варианты к пониманию январского кризиса, связанных, например, с транзитом власти; «революцией достоинства»; жестоким подавлением выступлений и установлением диктатуры. Другие отмечают признаки «дворцового» переворота [3], а также устремления джихадистов в союзе с криминалом к власти. Отдельные указывают на участие террористов ИГ, членов других подпольных групп, разгромленных в Сирии салафитов и их кураторов [4] из числа запрещенных экстремистских группировок.

Ценностно-психологическая трактовка кризиса в РК обнаруживается в ментальных особенностях и глубоких противоречиях казахского социума, которые усиливают этнопсихологические, конфессиональные и иные риски, разобщая элиту и погружая социум в состояние когнитивного диссонанса [3, с. 19]. Более того, вскрываются противоречия между восприятием Казахстана как светского государства и глубинной архаики с достаточной вероятностью ее легитимизации. Клановая структура казахской элиты, продолжая реализовывать исторически сложившееся жесткое соперничество за власть, экономические ресурсы и т. д., подвела к попытке дегуманизации отдельных этносов (дунгане, узбеки, уйгуры, таджики, русские и др.), вплоть до скрытого подстрекательства к геноциду [5]. Жузовые предпочтения в политике породили состояние крайнего психо-

логического напряжения внутри политической элиты. Дефицит баланса между кланами обусловил рост конфликтогенного потенциала, который и проявил себя в дни кризиса.

В целом гармонизация отношений в политическом пространстве РК была затруднена, поскольку в основе политики находилась категория идеологической толерантности к «своим» и неприятие «чужих» [4, с. 358–362]. Так, А. Умаров, будучи сторонником идей пантюркизма и известным своим неприязненным отношением к России, в оскорбительных тонах отзывался о Дне Победы, русскоязычных, а в бытность главой государственного МИА «Казинформ» опубликовал карту Казахстана, «прирезав» к имеющейся территории законные земли России, Китая и Узбекистана.

Значительному росту системных рисков способствовала также активизация внешних (США, Британия, ЕС, Турция и др.) [5] и внутренних деструктивных сил. Воздействие внешних разрушительных сил с подключением внутренних раскрывает смысловую природу январского кризиса, поэтому произошла инфильтрация ими элементов деструктивной организации в сегменты казахского социума, где разновеликие силы приобрели целевую направленность с тенденцией усиления процесса его расшатывания. Анализ январских событий и отдельных элементов во взаимосвязи раскрывает некоторые контуры спецоперации, реализованной западными спецслужбами, в которой просматриваются элементы динамичной централизованной структуры в виде когнитивной карты. Являясь генератором январского мятежа, политико-психологический дискурс в рамках реализации парадигмы «власть – масса» с ее внутренней логикой и системой инициировал специфические отношения «параноя-власть» [4, с. 16–17]. При этом стратегия деятельности, где «правда-справедливость» реализует два типа коммуникации: «политика у власти» и «политика в оппозиции». Более того, определяет менталитет бессознательной части «носителя казахской власти» на основе архетипов, массовых символов этноса, традиций, ислама, номады как военной организации, элементов власти [5], позволяющих достичь политических целей.

Одновременно «оппозиция» с ее манией разрушения и преследования, наличием цели захвата власти, стремлением к росту обладает фрагментированной структурой и организацией практики самоуправления [4, с. 17–19]. В условиях внутренней борьбы за власть система ценностей, норм и традиций [6] проявлялась в рамках «свой – чужой». Дискурс январского кризиса обнажил нарративы деструктивной деятельности радикальных националистов, пантюркистов и других групп оппозиции. Одновременно раскрывается

многоцелевая деятельность англосаксов, применяющих комплекс сложных многоуровневых технологий, имеющих сетевой характер. Так, если США проводит работу по созданию «управляемого хаоса» и второго очага напряженности у границ с Россией, то Британия – по отторжению западной части РК и созданию протектората с целью завладения месторождением титана. Турция при этом реализует процесс дальнейшего втягивания Казахстана в «Тюркский мир». Предпринятые ими организационные усилия в виде разработки и проведения спецоперации со скрытым подключением и использованием внутренних деструктивных сил имели возможность достичь синергического эффекта. В этом плане анализ специфики менталитета деструктивной части казахского социума и расшифровка дискурса спецоперации как инициатора нарративов кризиса позволяют вскрыть психологическую суть этого феномена. Выделенный нами психологический дискурс в данном ключе как проблема в научной литературе не получил должного осмысления, отсутствует ее теоретико-прикладной анализ.

Методика и методология исследования. Теоретическую основу исследования составил когнитивный подход, раскрывающий технологии, механизмы и другие средства смены политических режимов в Центральной Азии. Стратегия спецслужб США, Турции и выполняющей роль «мозгового центра» Британии нацелена на дестабилизацию и использование психологии «расшатывания и удущения» для смены центральноазиатских режимов. Поэтому анализ проблем, связанных с проведением англосаксами спецоперации в РК, позволяет выделить две составляющих их деятельности: (а) менталитет казахов (см., напр.: [3; 7]) и производный (б) психологический дискурс их деструктивной практики. Методология анализа вытекает из смысла усиления влияния ряда западных стран и проблем складывающихся из противоречий и конфликтов в казахском социуме, формирующих дискурс [8]. С учетом его сложности, пребывании отчасти в архаичном состоянии [9] в основу изучения положен когнитивный подход с комплексом социально-психологических принципов и общенаучных методов: принципов всеобщей связи, объективности, методов системного и дискурс-анализа, синтеза, аналогии и научного обобщения.

Целью статьи являлся анализ психологических аспектов дискурса спецоперации. Для ее достижения ставились следующие задачи: а) рассмотреть специфику менталитета деструктивно-организованной части казахов в рамках их конфликтно-разрушительного поведения; б) исследовать идентификацию смыслового поведения участников и акторов по достижению своих групповых целей в процессе проведения спецоперации.

Результаты. 1. *Специфика казахского менталитета в проекции деструктивных проявлений.* Территория Казахстана как прародина многих монголо- и тюркоязычных народов в различных временных рамках имела названия: Туран, Степь Огузов, Дешт-и-Кыпчак, Туркестан. Только в 1991 г. РК объявлена независимым полиэтническим и поликонфессиональным государством, тем самым было положено начало ее истории. При СССР атеистическое воспитание «прошло мимо» казахов и не затронуло комплекса nomadных и исламских ценностей и их традиций [10, с. 203–204]. Поэтому процесс возрождения верований, традиций, обрядов и обычаев, исторических и культурных ценностей у «казахского псевдоэтноса» протекал бесконфликтно. Nomadная цивилизация оказала на менталитет казахов огромное влияние, поэтому их «образ мыслей нашел свое отражение в национальных орнаментах, где круговые линии, несущие неторопливо, последовательно и вольно чередуясь, передают широту и свободу пространства, Космоса» [11, с. 374].

Менталитет – «определенная совокупность компонентов этнического сознания казахов, обуславливающих структурную целостность и определенность этнических общностей, позволяющих идентификацию посредством предрасположенности действовать, мыслить, чувствовать и воспринимать мир как иерархическую структуру, включая в себя предсознание, сознание, сверхсознание» [12, с. 8]. Менталитет казахов, как полагает Д. Кшибеков, включает такие особенности, как стремление к свободе, равноправию и независимости, влечение к изменению мира, духовности [13].

При анализе категории духовности К. Жукенов уточняет, что казахский этнос в ходе своего исторического развития вобрал в себя не только опыт совершенствования внутреннего мира человека, но и уважение к ближнему, создателю (Тенгри) [9] и почитание его заветов [14]. Концептуализация через отражение объективной реальности в умозаключениях, суждениях, понятиях, категориях казахов восходит к высшим формам познания как процессу преобразования знаний. Культурно-исторический контекст их мышления в виде взаимодействия концептуальных структур и операций опирается на систему концептуальных знаний, составляющих силу мышления.

Однако зависимость от nomadной системы подавляет нестандартные субъективные переживания, стесняющие творческий поиск, обнажает слабое место, поскольку когнитивная структура мышления реализует функции имитации, релятивизации, фиксации, контроля и т.д. Такая когнитивная организация обеспечивает регуляцию поведения, актуализируя при этом взаимосвязи nomadной культуры с социумом и трансформируя

менталитет социума либо ее части. Схематический подход к объяснению этого процесса складывается на уровне индивидуального сознания через способы трансляции знаний в менталитет и культуру, превращаясь в коллективные представления, дискурсы, идентичности и поведенческие реакции. Очевидно «проекция конфликтно-деструктивных проявлений» формировалась на основе ментально значимых и подлежащих трансляции идей, мифологий, ритуалов и символов, взятых из теории и практики тайноявных государственных переворотов. С обретением независимости у казахов наряду со специфическим складом мышления, присущего номадной культуре, обнаруживаются ментальные особенности, которые не следует относить к предмету гордости, а, по их мнению, необходимо «выжигать каленым железом». Проявление последних они связывают с так называемой «оборванной культурной преемственностью», колониальной зависимостью и наличием скрытых разрушительных сил.

С обретением независимости Казахстана общественные процессы возглавили крайне националистически и антирусски настроенные группы, которыми был запущен механизм формирования «новых» представлений об окружающей среде. В ситуации выживания, наполненной экстремальными условиями, состоялась трансформация психологии социума на деформационной основе ценностей и отношений. Убеждают в этом результаты социологического исследования КИСИ [15], проведенные в РК в течение 2008–2010 гг. и показывающие, что 6,5% опрошенных считают себя сторонниками твердых национальных взглядов, выступающих в защиту казахского языка и интересов казахов. При этом 16,6% из их числа подтверждают свою национал-патриотическую позицию, полагая, что политика должна отвечать интересам только государствообразующей нации. Носителями национал-патриотической идеи являются группы с низким доходом и часть казахской интеллигенции.

При росте ксенофобских и ультра националистических настроений в обществе утверждалась псевдоисторическая концепция «вечной борьбы казахов против колонизации». Западные посольства и фонды с помощью грантов проводили работу с казахской элитой и другими стратами общества по насаждению русофобского мировоззрения. В итоге создание такого информационно-психологического фона привело к переформатированию этноидентичности части казахов, их восприятия картины мира, системы управления социума и т. д.

Предельно обнаженные глубинные человеческие страсти, волевые порывы, мысли, превращаясь в факторы, усиливали процесс деструктивиза-

ции казахского социума [16]. Последнее имеет методологическое значение при анализе установки противопоставления «свои – чужие», раскрывая психологическое состояние той или иной части казахского этноса. Включение его после падения Советского Союза в жесткие социально-экономические отношения привело к трансформации сознания и дезинтеграционному расколу общества на ряд страт (этносы, группы и т. д.). При этом усилилась значимость жузовых отношений [17], в которых этноконфессиональный фактор по мере роста казахского самосознания усиливал этнические противоречия [5].

Сопровождаемый вполне понятным всплеском интереса казахов к своей истории и культуре, исторической памяти процесс породил идеологию этнократизма и роста крайних форм национализма [18]. Политика исторической ревизии и героизации лиц, служивших в СС, латинизации алфавита, стимулирования русофобии в контексте заигрывания власти с националистами могла привести к закономерному итогу. Проявилась нежизнеспособность модели межэтнического и межконфессионального согласия в РК, что привело к расслоению жителей по этническому признаку. Дефицит ресурсов привел к невозможности использования защитных средств культуры, позволяющих совладать с межэтническими конфликтами [8] и вытеснением русскоязычного населения. Сложилась новая этноконфессиональная мозаика, где при наличии титульного населения (казахи: мусульмане-суниты) ислам [19, с. 21] и православие в силу их пассивности не могли играть значимой роли и противостоять активности деструктивных сил.

Анализ имеющейся литературы [3; 6; 7; 9; 11] показывает процесс взаимодействия этнической культуры и ислама и «вписывание» последнего в религию доисламских традиций казахов с ритуалами шаманизма и тенгрианства [18, с. 100–106]. Образная форма религиозности обрела «новый» эзотерический и менее организованный характер. Однако ритуалы, совершаемые шаманами, усилили степень организованности, стимулируя историческую память. В настоящее время 11 млн казахов исповедуют одно из суннитских течений – исламо-ханафитский мазхаб, используя при этом термин «салафизм», воспринимаемый аналитиками как ваххабизм. Исповедующие образ жизни «праведных предков, они относят все позднейшие ответвления ислама к категории ереси, а суфийские воспринимают как язычество.

Салафизм проявил себя в начале 1990-х гг. среди казахской молодежи на Западе Казахстана. На 2013 г. КНБ РК было зафиксировано 24 «радикальных салафистских» джамаата с 495 членами, а спустя два года их насчитывалось около 15 тыс. членов. По их оценке салафиты превратились

в «основу формирования новых радикальных групп» и «социальную базу распространения экстремистской идеологии» [11]. В последние десятилетия ими была совершена серия получивших широкую огласку актов терроризма и нападения на сотрудников правоохранительных структур в целях завладения оружием. Внутренние и внешние причины их экстремистской деятельности остаются, а вербовочная работа способствует росту джамаатов, координирующих подрывную работу [20]. При этом ценностная трактовка этноконфессиональных процессов в РК приобрела в условиях форсированной казахизации деструктивную окраску и обнаруживается в племенной архаике в виде жестко конкурирующих трех жузов [9]. В связи с этим речь о сформированности единой нации идти не может, поскольку родоплеменное деление остается основой социального порядка.

О вероятности распада Казахстана с выделением помимо Сибирской Новороссии, ряда государственных образований на жузовом основе свидетельствуют ряд аналитиков и январский кризис¹. Этому способствуют архаизация этнокультурных ценностей во взаимосвязи с номадизмом, «кең дала» (просторная степь) со своим родом, приверженностью закону предков – «Ата Заң» [17–19]. Наличие этого феномена в казахской культуре обусловлено прежде всего родовыми межпоколенными отношениями, поддерживаемой памятью о предках, культом предков и др. Это подавляет адаптационные возможности казахов, формируя у элиты оторванный во многом некий идеальный образ, и в итоге происходит идеализация окружающей действительности. В результате казахский национализм, обнажая этноконфессиональные риски, погружает социум в состояние когнитивного диссонанса, где наряду с политическим и религиозным экстремизмом протекает процесс развития конфликтной идентичности [18].

Контекст родоплеменной организации казахов в итоге не позволил трансформироваться в единую казахскую нацию. Напротив, под мнимой «казахской нацией» просматриваются архаичные структуры жузов, а социальное неравенство привело к натуральному одичанию, особенно заметному в младших поколениях. Поэтому поиск пути «безопасного» развития казахского социума подталкивает ментально ориентированную его часть к сближению с Западом [21] либо включению в «тюркский мир» [22] при одновременной конфронтации с Россией.

Результаты социологического исследования КИСИ [15] показывают, что за модель западного пути развития выступает 21,8%, в то время

как 16,2% избирают модель стран России и СНГ, а 33% населения настроены на привлечение опыта мусульманских стран. При этом западной модели придерживаются респонденты среднего возраста (24,5%) и молодежь (23,2%). В пользу особого пути развития высказываются представители среднего (52%) и старшего возрастов (53,3%). Такая расстановка сил с учетом наблюдаемой радикализации казахского этноса, сопряженного с национализмом и салафизмом, в совокупности с безработицей и бедностью создает взрывоопасный конгломерат, в чем убеждают факты межнациональных конфликтов казахов с дунганами, уйгурами и другими этническими группами [20].

Исторически сложившаяся на жузовой основе социальная стратификация в виде иерархии задает реальный контекст организованного казахского общества, оставаясь постоянной его характеристикой. Номадный тип культуры, ставший наднациональным образованием «казахов» [3] проявляет себя через базовый архетип «уникального родоплеменного жузового единого тела казахского этноса». Единство казахов, разделенных на три основные части (жузы), воспринимается через родословную, что обуславливает присутствие производного от жузовой системы так называемой «параллельной» структуры.

Такая психологически адаптивная властная компонента с установками, политико-жузовым сознанием, мотивацией и другими элементами глубинной психологии жуза может поддерживать или подрывать стабильность общества. Поведенческая компонента вытекает из отношения к должному поведению при сотрудничестве с легитимными органами власти, функционируя в традиционных ее формах и родовых интересах. Именно жузы, обеспечивая защиту своих родоплеменных и элитных интересов, оказывают значительное влияние на общественно-политическое развитие страны. Консервация таких отношений формирует этнопсихологическую обстановку, не всегда способствующую консолидации общества [3; 8; 9; 16–18], поскольку феномен «жузового» подхода в кадровой политике используется внешними акторами, включая спецслужбы.

Казахстан, втянутый политикой «многовекторности» в общемировую систему поиска модели дальнейшего развития, испытывает деструктивное воздействие [21] со стороны Запада и тюркского мира [22]. Анализ постсоветского периода вскрывает масштабное проникновение в РК множества религиозных сект, школ, фондов деструктивной направленности. Показательной в этом плане является разрушительная деятель-

¹ Павленко Д. Тридцать лет этноцида русских в Казахстане: страшные цифры и печальные итоги. URL: <https://news-front.info/2022/01/11/tridtsat-let-etnotsida-russkih-v-kazahstane-strashnye-tsifry-i-pechalnye-itogi/> (дата обращения: 11.01.2022).

ность движения Ф. Гюлена [23] по реисламизации казахов как «этнических мусульман». Сформированный им джамаат в виде строго законспирированной и скрытой для непосвященных иерархичной структуры, распространял разработанное им религиозное учение. Его сущность составляли элитистичность (от фр. elite – лучшее, отборное), стремление к распространению религиозного влияния с элементами секретности внутренней деятельности и структуры организации.

Движение, получившее название «фетхуллаци» и признанное в 2008 г. экстремистским, имело стратегию внедрения учения в программу образования Казахстана. Основная его цель – подготовить элиту, способную переформатировать общество в будущем [16]. Сообществу принадлежал фонд КАТЕV, спонсирующий казахско-турецкий лицей, где учатся дети представителей высших эшелонов власти РК. Именно в нем наряду с хорошим образованием, знанием четырех иностранных языков их приобщали к идеям пацифизма и выбору «особого пути» к познанию Аллаха. Обретение веры в этом случае связывалось с принятием тариката, метода духовного совершенствования и познания религии в исламе, практикуемого представителями такого исламского течения, как суфизм. При этом на каждого ученика как будущего агента «влияния» было заведено секретное досье, включающее анкету, отзывы, биографию, полную характеристику и многое другое. Все учащиеся вплоть до зрелого возраста находились под контролем с должным процессом их изучения, ранжирования и т. д., а наиболее преданные и способные проходили последующее обучение в учебных заведениях Турции. За 20 лет обучения система «фетхуллаци» подготовила для РК каждого четвертого представителя элиты; пятого чиновника в возрасте до 40 лет; а 85% представителей элитных групп (преимущественно этнические казахи) обучало своих детей в турецком лицее. В последующем подвергшиеся «гюленизации» обучаемые оказались на многих ключевых постах во всех сферах государственной деятельности, включая суд и прокуратуру, разведку и безопасность, армию, полицию и образование. Можно полагать, что часть казахстанской элиты, пройдя процедуру «гюленизации», в определенном смысле ментально «подготовлена» к грядущим изменениям и переформатированию Казахстана.

Другим направлением работы по ментально-психологическому подрыву Казахстана является деятельность около 2000 НКО и 200 неправительственных организаций, получающих зарубежное финансирование, а также 53 международных организаций, 30 иностранных государственных организаций, 77 зарубежных НКО и фондов. Достаточно активную работу в деструктивном

плане проводит фонд «Сорос – Казахстан», которым только в период с 1995 по 2020 г. потрачено 100 млн долларов. Осуществлено финансирование программ, таких как «Публичная политика», Медийная программа, «Общество для всех», «Прозрачность и подотчетность», «Новые гражданские инициативы». Фонд Сороса активно взаимодействовал с 2000 студентов и за время с 1995 по 2013 г. субсидировал их обучение за границей.

Наиболее ярко национализм элиты, интеллигенции и молодежи впервые проявился во время алма-атинских событий 1986 г. [24], затем в 2019 г., когда состоялись оппозиционные выступления по итогам выборов президента. В массовых беспорядках приняли участие наряду со сторонниками западной демократии радикал-националисты, салафиты, а также новая политическая сила «Оян, Казахстан», коалиция «Республика», «Демократический выбор Казахстана», структуры оппозиционера М. Аблязова, а также организованной молодежи, получившей образование за рубежом. В целом такого рода события являются репетицией будущего наступления на власть и проверкой ее на устойчивость, выявления и поиска слабых мест.

В контексте изложенного можно констатировать, что при ориентации 2/3 граждан Казахстана на Россию у оставшейся части обнаруживаются скрытые формы конфликтной этноидентичности. Поиск путей к «новому» обществу на основе отрицания России и навязанных западом иллюзий через элиту привели к фрагментации менталитета казахского социума. «Многовекторность» расколов, архаика социума задала проекцию деструктивного культивирования казахского национализма и экстремистских настроений, сегментировав их на группы, в которых мотивы, цели, рефлексивные средства взаимодействия и установки имели различный уровень устойчивости. Перевод их в фактор целостного участия по параметру существенности (несущественности) и построения операционной схемы представлялся достаточно сложным. Поэтому англосаксами из теории «мягкого влияния» был извлечен психологический механизм порождающего взаимодействия субъектно-личностного и гностического уровней регуляции мышления. Так, в ночь на 4 января 2022 г. в Центральной мечети были собраны группы ваххабитской и дан инструктора, направленный на захват власти. Использовались технологии постановки новых проблем, побуждения инициатив, коррекции такого рода деятельность и т. д. В целях укрепления устойчивости транслировался гностический уровень с модификацией установки на самостоятельные акты мышления и работы по ситуации.

2. Идентификация акторов кризисного нарратива: психологический дискурс. Репрезентация

попытки госпереворота в РК как нарратива² в виде «ансамбля лингво-психологических структур, передаваемых культурно-исторически и ограниченных уровнем мастерства»³ ряда акторов позволяет использовать при анализе нарративный подход. Будучи структурой, в которой «люди думают, воспринимают, воображают и совершают моральные выборы [25, с. 13], нарратив упорядочивает исследуемый опыт, наделяя смыслом и проецируя вовне их идентичность. Смысл как элемент сознания и деятельности в рамках казахского менталитета и сложной реальности подготовки переворота раскрывает феноменологический аспект, где он позволяет идентифицировать поведение акторов. Смысло-жизненный характер нарратива обнаруживает связь не только с нормами, например, Уголовного права и номадной культуры, но и нормативной структурой взаимодействия в конфликте. Тем самым определяется направленность криминального сознания и мышления человека на конкретный предмет (захват власти), что просматривается с позиции его официально-провластного дискурса, включающего коммуникативные технологии, насилие, манипуляции. При этом активность исследуемых групп здесь, трансформируясь, приобретает более психологический, чем политический характер. Именно внутриспсихическое напряжение как итог избыточной психической энергии казахского социума обеспечил состоятельность оппозиционного дискурса.

Новая «Большая игра» в Центральной Азии включила РК с его «многовекторностью» в орбиту политики США, Британии, Турции и ряда других стран. В начале XXI в. сложилась достаточно устойчивая система, акторы которой, удовлетворяя потребности через официальные возможности, спецслужбы и агентов влияния, обеспечивали ее устойчивость. Однако с избранием президентом РК Токаева монопольное влияние англосаксов было блокировано и каждый из акторов стал прорабатывать различные варианты решения своих проблем. Системный анализ попытки захвата власти не только обнажил постановочный характер событий, но и вскрыл сложность сценария и открыл истинную взаимосвязь акторов внешней политики (США, Британии, Турции и др.) с внутренними (салафиты, националисты, сетевые организации Гюлена, Сороса, Аблязова и др.) деструктивными силами. Предвестником подготовки переворота стали инициированные англо-

саксонским зарубежьем акции протеста, создание сетевых площадок с системой организации подготовки будущих координаторов на местах с помощью НПО, «раскачка» коллективного сознания казахов с помощью радио «Свобода», ВВС и т.д. Показательным остается факт заблаговременного проведения в РК осенью 2021 г. ряда локальных опросов на предмет выявления восприятия и отношение респондентов к власти, политической картины общества, динамики политического сознания, аспектов социально-политического кризиса и т.д. В результате скрытого массированного деструктивного воздействия на оппозицию акторам удалось их активизировать посредством комплекса мер гибридного характера. На фрагментарном уровне раскрылся оппозиционный дискурс как упорядоченный механизм организации коммуникации и взаимодействия в смысловом поле спецслужб акторов с оппозицией.

В целом совокупность используемых англосаксами правил, обеспечивающих специфику «мероприятий» в виде деструктивных практик, и скрытность реализуемых технологий убеждают в проведении ими специальной операции. При ее реализации учитывался менталитет казахов, специфика поддержания связи с конфиденциантами из структур РК (КНБ, МВД, МИД и др.), а также жузов и салафитской систем. Такого рода спецоперация представляет собой технологию воздействия, ядром которой стал совокупный потенциал внутренних и внешних деструктивных сил в виде гибридно-психологических средств достижения целей. Тематическая направленность при этом позволила идентифицировать через смысловое поведение акторов, спектр реакции которых складывается из политической и психологической компонент, связанных концептом «попытки госпереворота». Для авторитарного государства находящегося на грани бунта, чрезмерная концентрация власти, бедность большинства населения стали источником глубинного проявления разрушительных тенденций. Определяющим для оппозиции, представляющей архаичный казахский социум, стал цивилизационный фактор в части отношения к номадной культуре. В то же время номадная цивилизация как застывшая и не имеющая истории убеждает в тупиковом характере ее развития, неспособности конкурировать с современным миром. Неслучайно активность деструктивных групп в границах дискурса включала ярко

² Исследование процесса наррации, в котором идентичность трансформируется и раскрывает групповые интересы и требования к политической системе. Имея прямую связь с психологическим дискурсом, определяет рамки его функционирования, роли, которую он выполняет, исключая восприятие нарратива как истории. Его структурная неопределенность проявляется в хаотичности, противоречивости, монтаже и рваных элементах.

³ Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы. URL: <http://galapsy.narod.ru/PsyNarrative/Brockmeier.htm> (дата обращения: 22.01.2022).

выраженное неприятие власти и имела крайне разрушительные формы. Обобщение имеющихся материалов посредством фрагментарного анализа спецоперации позволяет раскрыть психологическую природу дискурса с вероятностной идентификацией смыслового поведения ее акторов.

1. Этнокультурные символы и этноидентичность [12] казахского социума в условиях роста национализма и этнической мобилизации способствовали трансформации этнического сознания. Неоднозначно воспринимаемая в РК политика «многовекторности» с ориентацией на Запад, Китай, Турцию и т.д. погрузила сообщество в состояние неопределенности и психологической незащищенности. Сегментация социума на основе этноидентичности и групповой принадлежности обусловили формирование конфликтной идентичности. Срежиссированный англосаксами кризис раскрыл целевые установки, особое психическое состояние личности ее участников, превращая в отдельные целевые группы, в которых наблюдалось образование «коллективной души организованной, или одухотворенной, составляющей единое существо и подчиняющейся закону духовного единства толпы» [25, с. 86].

2. Новая «Большая игра» (англ. The New Great Game) раскрывает современную геополитику англосаксов в Центральной Азии и Казахстане. Их стратегической целью является противодействие и открытие второго фронта против России с последующим ограничением ее влияния и вытеснения из региона [13]. С целью отрыва РК от России и превращения в управляемый объект «тюрокского мира» функции управления тюрокской части переданы США Турции. С избранием нового президента РК для Вашингтона и Лондона возникла опасность утраты урановых и других месторождений [17]. Поэтому если целевой установкой США стало создание в Казахстане «управляемого хаоса», то для Британии – взятие под контроль обладающих уникальной минерально-сырьевой базой западных регионов Казахстана. По сути, главной целью англосаксов в новой «Большой игре» остается Казахстан с его геостратегическим положением между Европой и Юго-Восточной Азией, Сибирью и Средним Востоком.

3. Развитие геополитической ситуации в контексте деструктивной политики англосаксов обусловило появление для РК угроз в виде экстремизма, сепаратизма, терроризма, а также радикального национализма. В своих устремлениях они учитывают специфику жузово-этнической системы, которая включает конкурирующие племенные союзы, пребывающие в скрытой клановой

вражде. При этом используют в своих целях клановые элиты, ориентированные на США, Китай, Британию, Турцию, Иран и др. Ряд аналитиков видят в этом реальную угрозу раскола страны. «Расшатывание» РК и доведения до паралича власти осуществлялось рядом спецслужб во время «двоевластия», совмещенное с попыткой госпереворота. Об инспирировании англосаксами переворота сообщили ИАО Tochka Zreniya, ряд аналитиков и экспертов, а затем на саммите лидеров государств ОДКБ президент Токаев. При этом организаторы попытки переворота остаются в тени, имея отношение к категории «неприкасаемых».

4. Выделенный нами дискурс – методологический инструмент анализа, во-первых, в период «двоевластия» и противоборства казахских элит, во-вторых – фрагментарного изучения этапов попытки переворота как подготовки слома стабильного порядка, создания управляемого хаоса с учетом точек неустойчивого равновесия и возможностью смены направления, отказа от плана и т.д. В целом сценарий включал две конфликтные стороны в виде «власти» и «оппозиции», а также управляющего субъекта в виде совокупного актора международного права (США, Британия) как доминирующей и законспирированной стороны. Скрытой стороной конфликта выступила и Турция [14]. Фрагментарный анализ показывает попытку переворота как сложного, интегративного феномена в виде совокупности согласованных, скоординированных и взаимосвязанных поведенческих действий посредством способов и приемов психологического воздействия на среду и социум в целях создания управляемого хаоса. Организатор имел возможность от ситуации к ситуации изменять направленность поведения групп с помощью определенных способов [26], что вскрывает факт проведения англосаксами спецоперации.

5. Транзит власти приобрел затяжной характер по причине сохранения Елбасы широких полномочий и влияния на госаппарат и силовые структуры до 5 января 2022 г. [27]. Психологический разрыв «двоевластия» создал предпосылки интеграции иной силы, способной с помощью спецслужб англосаксов переиграть ситуацию с преимуществом в свою пользу⁴. Этой силой могли быть: а) теневые политические фигуры, которые, будучи «неприкасаемыми», планировали «утопить» президента Токаева; б) действующий президент РК, используя протесты, имел возможность «отодвинуть» клан Елбасы и монополизировать власть в своих руках; в) молодое поколение либеральных радикалов, включая националистов; г) ваххабиты, казахский фронт джихада и др. Елбасы, буду-

⁴ Ростовский М. Засекреченный путч: что на самом деле произошло в Казахстане. URL: <https://www.mk.ru/politics/2022/01/09/zasekreche> (дата обращения: 21.01.2022).

чи самым богатым человеком в РК, инициировал казахскую элиту на активную работу с англосаксами, Китаем в направлении консолидации с Организацией тюркских государств (ОТГ) во главе с Турцией. В результате страна стала терять субъектность и вероятностный путь развития.

6. Работа западных спецслужб основывалась на знании особенностей казахского менталитета, специфике противоборства элит и ряда других факторов, что было учтено при разработке сценария спецоперации. Этому способствовало наличие в окружении Елбасы советников в лице экс-премьер-министра Британии Т. Блэра, агентов ЦРУ Дж. Гиффена и ряда других. Благодаря их «заботам» в архиве президента США хранятся 22 ящика секретных документов по РК и его президенту. Практическая подготовка к перевороту началась осенью 2021 г. на встрече, когда шеф МІ6 Р. Мур [20] согласовал с президентом Украины В. Зеленским [21] ряд вопросов по организации переворота в РК. В итоге в Киеве были выделены помещения для сотрудников британской резидентуры и расселения М. Аблязова, а также его штаба. Планировалась переброска из Афганистана в Украину под благовидным предлогом 7 тыс. боевиков, а затем в Алматы с последующим их размещением в труднодоступных местах. Отрабатывался вариант захвата аэропорта Алматы для принятия «нового премьера» страны М. Аблязова с правительством, утвержденным британцами. В рамках спецоперации, которой предположительно руководил под крышей МИД Британии сотрудник МІ6 Джонатан Пад, осуществляли работу структуры Сороса и ЦРУ, которыми через соцсети создавался управляемый хаос на территории РК.

7. Близкий тому сценарий, включающий три взаимосвязанных этапа, развертывался в начале января 2022 г. На начальном этапе, носившем характер социально-экономических требований в Жанаозене, были проведены мирные акции, связанные с повышением цен на газ в два раза одним из родственников Елбасы – Т. Кулибаевым. На втором этапе во многих городах были фиксированы антиназарбаевские шествия, в основе которых лежало противодействие засилью власти клана Елбасы, ограбившего страну. Последний этап, в период с 5 по 7 января, до ввода сил ОДКБ, включал массовые беспорядки, погромы, поджоги и акты насилия с нападениями на склады и захвата оружия и документов в ряде структур КНБ РК. Поведение оппозиции носило строго организованный характер, когда, например, экстремистская группировка «Таблиг-и джаамат» обеспечивала координацию деятельности салафитов, участвующих в массовых беспорядках с 4 по 8 января. Реализация проекта ЦРУ по хаотизации в РК должна достигнуть максимума, а по прибытии в страну

реальных вождей восстания «Таблиг-и джаамат» планировалось установить в стране режим регионального джамаата. Религиозные радикалы не скрывали своих устремлений, поскольку находились под опекой племянника Елбасы Кайрата Сатыбалды, известного правоверного мусульманина и сторонника резкого повышения роли религии в стране, а в прошлом шефа КНБ РК. В предгорьях Заилийского Алатау им были созданы секретные тренировочные лагеря для подготовки боевиков [17]. Этот проект, видимо, курировал его родной брат и племянник Елбасы – Самат Абиш, занимавший пост 1-го заместителя главы КНБ РК.

8. Главной мишенью скрытного влияния западных спецслужб в период январского кризиса являлись не только государственность Казахстана, но и центральноазиатское единство и ослабление России. Так, стратегией ЦРУ по созданию управляемого хаоса в РК, а затем – регионе «Большой Центральной Азии» с республиками Центральной Азии, включая Афганистан и Пакистан, где расположена штаб-квартира «ТДЖ». При этом МІ6 планировала подготовку расчленения РК и создания марионеточного режима на территории нефтеносного, но социально отсталого Западного Казахстана. Поэтому англосаксами была предпринята попытка в рамках спецоперации интегрировать два конкурирующих и несовпадающих друг с другом геополитических проекта. В рамках первого проекта ЦРУ планировало использовать созданные ими исламистские сети из числа сотен боевиков-салафитов, составляющих боевую основу так называемого «секретного легиона джихада». С прибытием в Алматы реальных руководителей переворота члены ТДЖ должны были усилить процесс управляемой хаотизации Казахстана с установлением режима джамаата. Развязывание войны с соседними республиками, вторжение талибов в Таджикистан, ликвидация элит в РК, тотальная гражданская война на южных рубежах России – так можно представить схему целеопределения деятельности ЦРУ США. Вторым проектом, реализуемым МІ6 Британии, стал оппозиционер М. Аблязов, с помощью которого предполагалось расчленить страну, выделив нефтеносный Западный Казахстан с перспективой создания марионеточного режима. В ходе январского мятежа М. Аблязов пытался его возглавить [18] и отдавать приказания своей сети в Казахстане. Однако его деятельность вошла в противоречие с целями США, что повлекло ее пресечение агентурой ЦРУ путем задержания наиболее активных «аблязовцев», а ввод войск ОДКБ сорвал планы англосаксов по реализации обозначенных проектов.

9. С передачей Турции англосаксами полномочий по управлению тюркской части Центральной Азии определились условия реализации тюркского

проекта, основой которого являлся Казахстан [28]. Многие годы Анкара вкладывала в «умы и сердца» казахской элиты идеологию «Великого Турана» и концепцию туркоцентричной интеграции всех тюркских народов. Образ, принципы создания такой организации изначально принадлежали Елбасы, а у ее истоков стояли Казахстан и Турция. При формировании ОТГ при ведущей роли Анкары в основу был положен документ «Видение тюркского мира 2040», ранее разработанный Елбасы с ориентацией на создание туркоцентричной подсистемы и «Армии Турана». За завесой «уважения к тюркским братьям» просматривается стремление Эрдогана включить ряд стран, лишенных геополитического выбора, в орбиту ее развития. Январский кризис в РК отразился на многих странах в том числе Турции, которая утверждала, что события застали их врасплох. О наличии турецкой агентуры в РК имеется множество фактов, например, родственник Елбасы – К. Сатыбалды, в прошлом шеф КНБ РК, никогда не скрывал своих связей с МІТ и после ухода из службы. Поэтому Анкара о подготовке переворота от своего конфиденанта не могла не знать, прорабатывая модель реагирования на события. По данным WarGonzo со ссылкой на источники, близкие к руководству РК, Турция планировала ввод войск в РК. По сценарию за помощью к президенту Эрдогану должен был обратиться экс-президент Назарбаев. Затем под флагом «Тюркского совета» в РК могли быть введены турецкие войска. WarGonzo полагает, что «и за турецким сценарием, и за семьей Назарбаева стоит шеф МІБ Ричард Мур. Однако Токаев, переиграв заговорщиков, обратился за помощью в ОДКБ и получил поддержку [20].

10. Турция, установив тесное системное сотрудничество с Британией [21], находит поддержку у населения южных и западных областей Казахстана, разделяющих идеи пантюркизма и проводит в отношении казахской элиты гибкую политику. Поэтому Анкара не пошла на открытое участие в спецоперации совместно с Британией и США. Однако Турция не только открыла путь Британии в РК, но и оказывала незримую помощь англосаксам по созданию управляемого хаоса, способствуя продвижению идей пантюркизма и ослаблению Казахстана. В интервью экс-главы разведки Генштаба Турции И. Пекина можно найти подтверждение, что проект по Казахстану был разработан англосаксами в 2018 г. [22] с целью вытеснения России из Центральной Азии и создания второго фронта. Эрдоган, склоняя РК к стратегическому союзу, использовал все возможности, вплоть до введения Назарбаева в статус «Великий аксакал тюркского мира». Январский кризис в Казахстане усилил желание Турции придать ОТГ военно-политическое измерение, продолжить

работу с англосаксами по Казахстану, а в целом по Центральной Азии.

Анализ психологического дискурса январского нарратива в РК позволяет в достаточной мере идентифицировать смысловое поведение акторов, принявших участие в подготовке и попытке осуществить госпереворот. Фрагментарный анализ спецоперации обнажил ее социально-психологическую природу, а конкретизация внутренних и внешних деструктивных сил – их неоднородную персонификацию в общей структуре отношений к власти в рамках концепта «подготовки и осуществления госпереворота». Представляет интерес дальнейшее изучение оперативной деятельности акторов, степени их участия в январской трагедии посредством функций персонификации.

Выводы. Предпринятое исследование раскрывает психологическую природу кризиса 2022 г. и спецоперации по осуществлению англосаксами госпереворота в РК. Анализ обнаруженных фрагментов позволяет воспринимать ее в виде комплекса высокотехнологичных, когнитивных и организационных средств и раскрывает сложную и системную работу. Затянувшееся «двоевластие» было использовано спецслужбами англосаксов путем попытки интеграции третьей силы в условиях [22], когда элита и социум в процессе «расшатывания» были погружены в состояние когнитивного диссонанса. Казахи как носители номадной культуры и степного менталитета обладали через многократную комбинацию психического напряжения той степенью когнитивной подвижности, которая привела к трагедии января 2022 г. Политико-психологическая неоднородность содержания дискурса, включающего борьбу за власть, имела ряд секретных решений и договоров в рамках архаичной жузовой системы. Оставаясь закрытыми для общественности, они обеспечили дальнейший ход развития кризиса. Конфликтное взаимодействие ведущих прогосударственного и оппозиционного дискурсов, а также оперативная деятельность англосаксов были охвачены общим дискурсом спецоперации. При ее разработке были учтены ментальные особенности и противоречия казахского социума, а также совокупность рисков иного плана. Однако попытка госпереворота, предпринятая англосаксами в РК, в результате своевременного ввода войск ОДКБ потерпела крах. Дальнейший ход событий раскрывает расширение стратегического партнерства Казахстана с Турцией, подписание ряда протоколов в том числе в сфере военной разведки, что может вновь подвести РК к целевой «ловушке». Материалы проведенного нами исследования планируется использовать в курсе лекций «Информационно-психологические операции в современном мире: социально-психологический аспект».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шукуров Ш. М., Шукуров Р. М. Центральная Азия (опыт истории духа). Москва: Центр стратег. планирования Оренбургской обл., 2001. 256 с.
2. Schatz E. Reconceptualizing clans: kinship networks and statehood in Kazakhstan // Nationalities papers. 2005. Vol. 33, no. 2. P. 231–254.
3. Наурызбаева З. Культура кочевников и современный менталитет казахов // Қазақ альманағы. 2010. №1. С.119.
4. Канетти Э. Масса и власть. Москва: АСТ, 2019. 576 с.
5. Абдуллин Д. Европейский Союз – Казахстан, ЦАР, стратегия, тактика и развитие // Каспийский вестник: портал. 20 апр. 2022. URL: <http://casp-geo.ru> (дата обращения: 01.03.2022).
6. Кадыржанов Р. К. Этнокультурный символизм и национальная идентичность Казахстана. Алматы: Ин-т философии, политологии и религиоведения КН МОН РК, 2014. 168 с.
7. Еркибаева Г. Г. Некоторые особенности казахского менталитета. URL: http://www.rusnauka.com/2_KAND_2013/Psihologia/7_125325.doc.htm (дата обращения: 12.04.2022).
8. Комаров О. Е. Межконфессиональные отношения в современном казахстанском обществе (опыт социологического исследования в Жамбылской обл.) // Стратегия «Казахстан-2050»: социальное развитие общества: материалы V Конгр. социологов Казахстана. Алматы, 2014. С. 288–295.
9. Сабитов Ж. М. Казахские жузы и клановая система Золотой Орды // Молодой ученый. 2015. № 11. С. 1165–1170.
10. Брэкер Г. Идентичность этнического и религиозного сознания // Проблемы национальных отношений В СССР. Москва: Прогресс, 1989. 280 с.
11. Егенисова А. К., Ерубаяева А. Р. Психологические особенности национального менталитета казахского народа // Международный журнал экспериментального образования. 2015. №4-2. С. 371–376.
12. Собольников В. В. Менталитет, ментальность и этнопсихологические особенности китайцев. Москва: Вузовский учеб.: ИНФРА-М, 2017. 160 с.
13. Кшибеков Д. Ментальная природа казахов. Алматы: Ғылым, 2005. 256 с.
14. Жукешев К. Менталитет и национальная психология // Мысль. 2006. №6. С. 16–21.
15. Социально-политическая стратификация казахстанского общества (по результатам социологического исследования КИСИ и научно-исследовательского проекта ИФиП). Алматы: КИСИ при Президенте РК, Ин-т философии и политологии КН МОН РК, 2011. 128 с.
16. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси: Изд-во Акад. наук Груз. ССР, 1961. 210 с.
17. Масанов Н. Э. Кочевая цивилизация казахов: основы жизнедеятельности кочевнического общества. 2-е изд., доп. Алматы: 2011. 740 с.
18. Бектурганова Б. Казахская идентичность: трудности обретения // Baiterek.kz. URL: <http://www.baiterek.kz/index.php?journal=3&page=95> (дата обращения 18.04.2022).
19. Шайкемелев М. С. Казахская идентичность. Алматы: Ин-т философии, политологии и религиоведения КН МОН РК, 2013. 272 с.
20. Кочесовы З. Х., Арипов А. М. Факторы, влияющие на развитие религиозного фундаментализма на современном этапе // Научный портал МВД России. 2013. №3. С. 100–106.
21. Алжанова Г. Б., Няму С. И. Влияние западной культуры на казахстанское общество // Молодой ученый. 2016. №9. С. 1224–1226.
22. Комлева Н. А. Возрождение империи «Турецкий треугольник» // Вестник Московского государственного областного университета. 2021. №3. С. 83–105. DOI: <https://doi.org/10.18384/2224-0209-2021-3-1082>.
23. Мирошкина О. С. Движение Фетхуллага Гюлена: за и против. Взгляд со стороны // Психология, социология и педагогика. 2013. №3. URL: <https://psychology.snauka.ru/2013/03/1943> (дата обращения: 02.01.2022).
24. Мякшев А. П. События в Алма-Ате в декабре 1986 г.: первый ультиматум национальных элит центру // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. 2018. Т. 18, №4. С. 432–439. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-4907-2018-18-4-432-439>.
25. Сарбин Т. Р. Нарратив как базовая метафора для психологии // Постнеклассическая психология. 2004. №1. С. 6–28.
26. Пономарева Е. Г. Современность: тайновое политических переворотов // De Aenigmate / О Тайне. Москва, 2017. С. 461–520.
27. Insebayeva S. Imagining the Nation: identity, Nation building and foreign policy in Kazakhstan // CAP Central Asia Program. 2016. CAP Pap. 175. P. 1–12. URL: <https://centralasiaprogram.org/imagining-nation-identity-nation-building-foreign-policy-kazakhstan> (дата обращения: 12.03.2022).
28. Olcott M. Islam and fundamentalism in Independent Central Asia // Conflicting legacies. London, 1995. P. 2–21.

REFERENCES

1. Shukurov Sh. M., Shukurov R. M. *Central Asia (the experience of the history of the spirit)*. Moscow, Center for Strategic Planning of Orenburg Region, 2001, 256 p. (In Russ.)
2. Schatz E. Reconceptualizing clans: kinship networks and statehood in Kazakhstan. *Nationalities Papers*, 2005, vol. 33, no. 2, pp. 231–254.
3. Nauryzbayeva Z. Nomad culture and modern mentality of Kazakhs. *Kazakh Almanags*, 2010, no. 1, pp. 119. (In Russ.)
4. Canetti E. *Mass and power*. Moscow, AST, 2019, 576 p. (In Russ.)
5. Abdullin D. The European Union – Kazakhstan, CAR, strategy, tactics and development. *Caspian bulletin: portal*, Apr. 2022. URL: <http://casp-geo.ru> (accessed 1.03.2022). (In Russ.)
6. Kadyrzhanov R. K. *Ethno-cultural symbolism and national identity of Kazakhstan*. Almaty, Inst. of Philosophy, Polit. Science a. Religious Studies KN MES RK, 2014, 168 p. (In Russ.)
7. Erkiybayeva G. G. *Some features of the Kazakh mentality*. URL: http://www.rusnauka.com/2_KAND_2013/Psihologia/7_125325.doc.htm (accessed 12.04.2022). (In Russ.)
8. Komarov O. E. Interfaith relations in modern Kazakh society (experience of sociological research in Zhambyl Region). *Strategy «Kazakhstan – 2050»: social development of society: proc. of V Congr. of sociologists of Kazakhstan*. Almaty, 2014, pp. 288–295.
9. Sabitov Zh. M. Kazakh zhuzes and the Golden Horde clan system. *Young scientist*, 2015, no. 11, pp. 1165–1170. (In Russ.)
10. Bracker G. *Identity of ethnic and religious consciousness. Problems of national relations in the USSR*. Moscow, Progress, 1989, 280 p. (In Russ.)
11. Egenisova A. K., Yerubaeva A. R. Psychological features of the national mentality of the Kazakh people. *International journal of experimental education*, 2015, no. 4–2, pp. 371–376. (In Russ.)
12. Sobolnikov V. V. *Mentality, mentality and ethnopsychological features of the Chinese*. Moscow, Univ. textbook, INFRA-M, 2017, 160 p. (In Russ.)
13. Krkhibekov D. *The mental nature of the Kazakhs*. Almaty, Gylym, 2005, 256 p. (In Russ.)
14. Zhukeshev K. Mentality and national psychology. *Thought*, 2006, no. 6, pp. 16–21. (In Russ.)
15. *Socio-political stratification of Kazakhstan society (based on results of a sociological study of CIS and IFiP research project)*. Almaty: KISI at President of Rep. of Kazakhstan, Inst. of Philosophy a. Polit. Science of KN MES RK, 2011, 128 p. (In Russ.)
16. Uznadze D. N. *Experimental foundations of the psychology of installation*. Tbilisi, Acad. sciences Gruz. SSR, 1961, 210 p. (In Russ.)
17. Masanov N. E. *The nomadic civilization of the Kazakhs: the foundations of nomadic society*. 2nd ed. Almaty, 2011, 740 p. (In Russ.)
18. Bekturganova B. Kazakh identity: difficulties of acquisition. *Baiterek.kz*. URL: <http://www.baiterek.kz/index.php?journal=3&page=95> (accessed 18.04.2022). (In Russ.)
19. Shaikemelev M. S. *Kazakh identity*. Almaty, Inst. of Philosophy, Polit. Science a. Religious Studies of KN MES RK, 2013, 126 p. (In Russ.)
20. Kochesokov Z. H., Aripshv A. M. Factors influencing the development of religious fundamentalism at the present stage. *Scientific portal of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2013, no. 3, pp. 100–106. (In Russ.)
21. Al'zhanova G. B., Nyamtsu S. I. The influence of Western culture on Kazakh society. *Young scientist*, 2016, no. 9, pp. 1224–1226. (In Russ.)
22. Komleva N. A. Revival of the empire «Turkish Triangle». *Bulletin of Moscow State Regional University*, 2021, no. 3, pp. 83–105. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.18384/2224-0209-2021-3-1082>.
23. Miroshkina O. S. The movement of Fethullah Gulen: pros and cons. A view from the outside. *Psychology, sociology and pedagogy*, 2013, no. 3. URL: <https://psychology.snauka.ru/2013/03/1943> (date of application: 02.01.2022). (In Russ.)
24. Myakshev A. P. Events in Alma-Ata in December 1986: the first ultimatum of national elites to the center. *Bulletin of Saratov University. New series. Series: History. International relationships*, 2018, vol. 18, no. 4, pp. 432–439. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-4907-2018-18-4-432-439>.
25. Sarbin T. R. Narrative as a basic metaphor for psychology. *Postnonclassical psychology*, 2004, pp. 6–28. (In Russ.)
26. Ponomareva E. G. Modernity: the secret of political coups. *De Aenigmat / On the secret*. Moscow, 2017. pp. 461–520. (In Russ.)
27. Insebayeva S. The idea of a nation: identity, nation-building and foreign policy in Kazakhstan. *CAP Central Asia Program*, 2016, CAP pap. 175, pp. 1–12. URL: <https://centralasiaprogram.org/imagining-nation-identity-nation-building-foreign-policy-kazakhstan> (accessed 12.03.2022).
28. Olcott M. Islam and fundamentalism in independent Central Asia. *Conflicting legacies*. London, 1995, pp. 2–21.

Информация об авторе

Собольников Валерий Васильевич – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры международных отношений, Сибирский институт международных отношений и регионоведения (Российская Федерация, 630075, г. Новосибирск, ул. Ватутина, 17/1, e-mail: vsobolnikovis@gmail.com). ORCID: 0000-0002-5880-7283

Статья поступила в редакцию 04.07.2022

После доработки 16.09.2022

Принята к публикации 26.09.2022

Information about the author

Valery V. Sobolnikov – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of International Relations, Siberian Institute of International Relations and Regional Studies (17/1 Vatutina Str., Novosibirsk, 630075, Russian Federation, e-mail: vsobolnikovis@gmail.com). ORCID: 0000-0002-5880-7283

The paper was submitted 04.07.2022

Received after reworking 16.09.2022

Accepted for publication 26.09.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-9

УДК 001.8

Оригинальная научная статья

Методологический дискурс в медиалогии: смысл и значение в контексте журналистского образования

О. Ф. Нескрябина

Сибирский федеральный университет

Красноярск, Российская Федерация

e-mail: office@sfu-kras.ru; ifiyak.sfu-kras.ru

Красноярский государственный медицинский университет

имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого

Красноярск, Российская Федерация

e-mail: rector@krasgmu.ru; 441 682@mail.ru

Аннотация. *Введение.* В статье обсуждается дискурс на тему методологических оснований медиалогии, характерной чертой которого является большое разнообразие предлагаемых подходов. Существующий плюрализм создает проблемы для выбора образовательной стратегии. *Постановка задачи.* Задачей исследования является выяснение того, следует ли в процессе преподавания методологических дисциплин представлять весь спектр предлагаемых подходов или надо идти по пути выбора наиболее эффективной медиаметодологии. *Методика и методология исследования.* В качестве методологических оснований использованы элементы дискурс-анализа и системного подхода, в частности, концепции системного единства логического и психологического и междисциплинарного синтеза. *Результаты.* В статье обосновывается мнение, что методологический плюрализм подпитывает эпистемический скептицизм, проявляющийся в отрицании качественного своеобразия различных способов репрезентации реальности: отображения и воображения. Из чего следует утрата понимания специфики журналистского творчества; теряется различие между фактом и мнением; между, с одной стороны, мифологическим и художественным, с другой – научным и журналистским типами текстов и дискурсов. В качестве одного из средств противодействия этому тренду предлагается уточнение смысла понятия «методология». Указывается на важность использования концептов когнитивной психологии для описания функционала методологии. Утверждается, что методологический уровень обладает имманентным качеством полисемии, что содержит двойственный посыл: с одной стороны, дает ощущение интеллектуальной опоры, с другой – свободу интерпретации и возможность создания авторской версии медиалогии. Высказывается предположение, что методологической функцией обладает невербализуемый когнитивный комплекс, проявляющийся в мотивации исследовательской деятельности, когнитивном стиле, predispositions объективности и др. *Выводы.* Проведенный в статье анализ позволяет сделать следующие обобщения: главной темой методологического дискурса в медиалогии является различение двух типов текстов – воображения и отображения; в качестве одного из средств ведения методологического дискурса может быть использован потенциал когнитивной психологии; обращение в образовательном процессе к методологическим возможностям когнитивной психологии способствует преодолению эпистемологической неопределенности.

Ключевые слова: медиалогия, методологический плюрализм, когнитивная психология, мотивация, predispositions

Для цитирования: Нескрябина О. Ф. Методологический дискурс в медиалогии: смысл и значение в контексте журналистского образования // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №3. С. 471–477. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-9>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-9
Full Article

Methodological discourse in mediology: Meaning and significance in the context of journalistic education

Neskryabina, O. F.

Siberian Federal University

Krasnoyarsk, Russian Federation

e-mail: office@sfu-kras.ru; iftyak.sfu-kras.ru

Krasnoyarsk State Medical University

named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky

Krasnoyarsk, Russian Federation

e-mail: rector@krasgmu.ru; 441682@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The article discusses a discourse on the methodological foundations of mediology, a characteristic feature of which is a wide variety of proposed approaches. The existing pluralism creates problems for choosing an educational strategy. *Purpose setting.* The objective of the study is to analyze whether the whole range of proposed approaches should be presented in the process of teaching methodological disciplines, or should we follow the path of choosing the most effective media methodology. *Methodology and methods of the study* The elements of discourse analysis and a systematic approach, in particular, the concepts of the systemic unity of logical and psychological and interdisciplinary synthesis, are used as methodological foundations. *Results.* The opinion is expressed that methodological pluralism has a serious consequence: it feeds epistemic skepticism, which manifests itself in the denial of the qualitative uniqueness of various ways of representing reality: reflection and imagination. It causes the misunderstanding of the specifics of journalistic creativity; the difference between fact and opinion is lost, as well as between, on the one hand, mythological and artistic, and between scientific and journalistic types of texts and discourses, on the other hand. As one of the means of counteracting this trend, it is proposed to clarify the meaning of the concept of «methodology». The importance of using the cognitive psychology concepts to describe the functionality of the methodology is pointed out. The article presents arguments that the methodological level has an immanent quality of polysemy, which contains a dual message: on the one hand, it gives a sense of intellectual support, on the other, the interpretation freedom and the possibility of creating an author's version of mediology. It is suggested that the methodological function has a non-verbalized cognitive complex, manifested in the motivation of research activities, cognitive style, predisposition of objectivity, etc. *Conclusion.* The analysis carried out in the article allows us to make the following generalizations: the main theme of methodological discourse in mediology is the distinction between two types of texts – imagination and display; as one of the means of conducting methodological discourse, the potential of cognitive psychology can be used; the appeal in the educational process to the methodological possibilities of cognitive psychology contributes to overcoming epistemological uncertainty.

Keywords: mediology, methodological pluralism, cognitive psychology, motivation, predisposition

Citation: Neskryabina, O. F. [Methodological discourse in mediology: Meaning and significance in the context of journalistic education]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 3, pp. 471–477. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-9>

Введение. Важнейшей задачей журналистского образования является формирование компетенций, обеспечивающих реализацию главной профессиональной функции медийного специалиста, состоящей в создании достоверной картины реальности. В условиях ментального хаоса, царящего в сфере медиа, эта задача становится особенно актуальной и требует повышенного внимания к овладению культурой мышления, необходимым элементом которой является методологическая грамотность. В связи с чем наблюдающийся в теоретическом поле интерес к методологической проблематике отвечает потребностям совершен-

ствования системы медиаобразования, в особенности его магистерского уровня.

Методологический дискурс в медиалогии, как отмечают многие аналитики, отличается большим разнообразием теоретических моделей, исследовательских подходов и их философских оснований. В числе наиболее часто называемых – герменевтика, системный подход, системно-синергетический, информационный, семиотический, феноменологический методы [1–6].

К ряду методологических подходов медийной аналитики можно отнести лингвоанализ, расширенную версию дискурс-анализа – критический

дискурс-анализ [7; 8]. Набирают популярность методы коммуникативных исследований, в которых сделан акцент на когнитивных и интерактивных аспектах [9; 10].

Наличие методологического плюрализма по-разному оценивается медиологами, часто оно считается недостатком, требующим устранения [2; 5; 11]. Для наведения порядка предлагается использовать системную методологию; обосновывается возможность создания метатеоретического подхода [1; 12].

В литературе можно найти примеры скептических высказываний относительно продуктивности системного подхода [13; 14]. По мнению некоторых авторов, синтез методологий нереален ввиду неопределенности понятийной базы. Нет ясности в вопросе о том, какому множеству: логическому или лингвистическому – принадлежат те или иные термины языка методологического дискурса, употребляемые в каком-то конкретном тексте. Ситуация по мере прочтения проясняется, однако не очевидно, что данное отношение понятий может быть спроецировано на тексты аналогичного содержания. Если в тексте заявлено несколько методологических подходов, то может быть поставлена проблема их совместимости. Приведенные соображения указывают на сложности, стоящие перед теми исследователями, которые ставят перед собой задачу создания синтетической методологии.

Однако не все исследователи видят проблему в существующем методологическом многообразии. В. Ф. Олешко, Е. В. Олешко отмечают плодотворность поиска новых научно-методологических подходов в медийной аналитике [15, с. 135]. О перспективе расширения методологического базиса медиалогии пишут А. П. Суходолов, В. А. Маренко [16].

На наш взгляд, такое состояние методологического дискурса требует методологической рефлексии, поскольку важно понять, каковы причины неоднозначности предлагаемых решений и как вписать существующее разнообразие оценок в стратегию медиаобразования.

Многообразие предлагаемых методологических подходов создает сложности для преподавания философских дисциплин, которые выражаются в вопросе: следует ли выбирать из множества какую-то одну методологию или надо представлять весь спектр существующих в литературе подходов? Но гораздо важнее другое. Разнообразие методов и подходов создает проблему доверия к методологии как таковой и рождает ощущение ментального хаоса, в котором методологический плюрализм легко обращается в плюрализм истины, в отсутствие критерия для различения творчества как воображения и творчества как отображе-

ния, что, в свою очередь, вносит путаницу в дискурс о специфике журналистского творчества.

Идея методологического разнообразия философски обоснована в концепции П. Фейерабенда, итогом которой является элиминация различий научных и мифологических типов дискурсов [17]. Эта концепция активно и основательно критиковалась, однако в известном смысле она оказалась реализованной. Конечно, плюральность логически не равнозначна провозглашаемой автором вседозволенности. Но если ментальное разнообразие таково, что не определены ограничивающие его условия, то различие между плюрализмом и анархизмом становится неочевидным.

Постановка задачи. Актуальной задачей медиааналитики и медиаобразования является противодействие разного рода ментальному хаосу: псевдоинформации, дезинформации. В этой связи вызывает опасение то, что из осознания проблемности методологического дискурса выводится множественность эпистемологически равноправных репрезентаций реальности.

В настоящей статье делается попытка выяснить, действительно ли методологический плюрализм ведет к утрате специфики разных типов текстов и дискурсов; при каком понимании сущности методологии происходит дрейф мышления к эпистемической неопределенности; как можно эксплицировать функционал методологии, чтобы избежать логической возможности признания неразличимости двух типов текстов: воображения и отображения.

Методика и методология исследования. В настоящей работе используются элементы системного подхода, в частности положение о взаимозависимости свойств элементов и системы. Речь идет о системном единстве логического и психологического в исследовании методологического дискурса. Применен также принцип диалектического тождества индивидуального и социального применительно к семантике методологического дискурса.

Результаты. Как известно, скептицизм часто рождается из несоответствия между реальностью и нашими в ее отношении ожиданиями. Для противостояния методологическому скептицизму следует рассмотреть вопросы: чего мы ждем от методологии и на что она реально способна?

Следует сказать, что в языке методологического дискурса «метод», «методология», «подход», «основание», «принцип» и др. не даны в качестве системы терминов, строго соотнесенных в отношениях координации и субординации. Поэтому кроме реального разнообразия возможны терминологические наложения, когда множественность увеличивается из-за отсутствия логической упорядоченности. Нет четкого и однозначного

толкования соотношения понятий «философия» и «методология». Исходя из того соображения, что в отечественной традиции методология трактуется как одна из функций философии, полагаем, что в контексте проблематики настоящей статьи их можно считать синонимами.

В дискурсе о медиаметодологии последняя мыслится как совокупность исследовательских приемов и способов организации научного исследования. Она существует в рамках определенной парадигмы и является воплощением ее философских оснований и принципов [4, с. 9].

Принципиально ясно, о каких реалиях идет речь, если методу приписываются онтологические (теоретические) значения. В этом аспекте медиаметодология представлена теориями информационной среды, информационного общества, виртуалистикой и др. Что касается бытования методологии в ее функциональном значении, то здесь возникает неопределенность, отражающая вхождение в область индивидуальной когнитивной деятельности. Оценивая эффективность, всегда можно сказать, что сам по себе метод хорош, но в этом конкретном случае он был неправильно применен. По этой причине действенность метода становится трудно определяемым свойством.

Когда авторы научных текстов дают описание методологических оснований своих работ, они, как правило, не поясняют, как именно «основания» были использованы, что, на наш взгляд, не только объяснимо, но и оправданно. Если же такие пояснения даются, это еще не значит, что указанная методология действительно направляла исследование, поскольку в описании присутствует не сам познавательный процесс, а его ретроспективно воссозданная модель. Феноменология методологии, если и представлена в сознании, то это представление не является полным и системным.

Обращает на себя внимание тот факт, что методологический функционал, как правило, описывается в общих выражениях, таких как «направляет научное исследование», «организует...» и т. п. По нашему мнению, за этими и подобными выражениями стоит невербализуемый слой психической активности и к ряду обычно применяемых в данном контексте глаголов следует прибавить «мотивирует», «провоцирует», «придает уверенность», «вдохновляет» и т. п. В переводе на «инструментальный» функциональный язык методология представляет собой не столько эвристические приемы, сколько реалии из области когнитивной психологии. (Что касается эвристики как системы приемов, то до сих пор не ясно, существует ли она как некая отдельная сущность.)

Когнитивная психология или психология познания – это все психические структуры и функциональные состояния, задействованные в процессе

познавательной деятельности, включая, помимо собственно мыслительных операций и индивидуальных когнитивных стилей, эмоционально-побудительные и личностно-смысловые структуры. Можно сомневаться в том, что синергетический подход способен помочь сформулировать содержательные утверждения в некоей предметной области, но это не означает, что синергетика лишена эвристического потенциала. Однако он, по-видимому, проявляется в превращенной форме и совсем не обязательно может и должен быть эксплицирован. Под «превращенной формой» автор понимает некий индивидуализированный комплекс когнитивных процессов и состояний.

Решению вопроса о феноменологии методологии мешает разобщенность языков онтологии, эпистемологии и когнитивной психологии. По поводу привлечения концептов когнитивной психологии к решению проблемы явленности и функциональности методологии высказываются разные: и положительные, и отрицательные суждения. Л. М. Землянова отмечает продуктивность междисциплинарной методологии, если она делает акцент на «человечных измерениях» [18, с. 7]. И. В. Ерофеева предлагает включать в поле методологического дискурса понятия, фиксирующие уровень индивидуальных смыслов [3, с. 13]. Есть предложение включать в активный методологический список психоаналитические методы [19].

Интерес к индивидуальному семиозису можно заметить у адептов дискурс-анализа. Одна из его процедур, по версии авторов работы «Дискурс-анализ. Теория и метод», состоит в том, что отдельные составляющие текста подводятся под некое психологическое состояние – убежденность, сомнение и т. п. Кроме того, авторы отмечают незаданность результатов дискурс-анализа, что фактически означает признание индивидуализированности данного метода [8, с. 272].

По нашему мнению, с одной стороны, противники обращения к психологическому языку не вполне последовательны в своем небрежении психологией. С другой стороны, сторонники выражают свою позицию излишне осторожно. Вероятно, это связано с прочной когнитивной установкой считать релевантным научному анализу только номотетический метод и, соответственно, включать в предмет методологического дискурса только те реалии, которые соответствуют такому описанию и изучению. Вопреки этому распространенному взгляду на сущность методологии, мы считаем, что в силу природы методологического дискурса номотетический (генерализующий) подход к его исследованию имеет ограничения. Необходимым дополнением к нему является индивидуализирующий метод. Одним из ярких примеров индивидуализирующего подхода является труд М. Полани

«Личностное знание». В нем приведены многочисленные биографические свидетельства работы психологического модуса методологии. На этот процесс индивидуализации указывает Р. Дебрэ, когда пишет: «Медиологическим методом будет то, во что превратят его пользователи, которые будут подрывать его, овладевая им» [20, с. 268].

Обращение к категориям психологии познания, таким как мотивация познавательной деятельности, не подразумевает богатое смысловое наполнение, что не умаляет его важности. Интерес к методологической (философской) проблематике и потребность в ее обретении – присвоении или изобретении – важный аспект мотивации исследовательской деятельности. Как всякая иная потребность в методологическом основании присуща не всем субъектам интеллектуальной деятельности в равной степени. Она варьирует и по настоятельности, и по способам реализации. Одни удовлетворяют ее посредством присоединения к авторитетным системам, другие создают свои оригинальные варианты. В литературе по истории и философии науки: в трудах Б. Рассела и К. Поппера, И. Лакатоса и М. Вертгеймера и др. – представлена богатая палитра особенных, индивидуально окрашенных исследовательских стратегий.

Парадоксальным свойством методологической рефлексии является ощущение интеллектуальной свободы при уверенности в том, что результаты методологической интеллектуальной работы имеют основания претендовать на общезначимость. Такое психологически равновесное состояние ощутимо мотивирует поиск в области философской рефлексии, поскольку, как известно, противоречие является одним из источников интеллектуального поиска.

Неоднозначность выводов из общеметодологических утверждений дает возможность реализовать присущее творческим личностям стремление представить авторскую версию методологии и сделать ее центром интеллектуального внимания. В результате образуется контур положительной обратной связи, увеличивающий разнообразие в этой сфере [21].

Следствием индивидуализации является то, что результаты творчества в области методологии плохо передаются. В процессе коммуникации происходит когнитивное и эмоциональное обеднение их смысла. Можно разобраться в чужой методологии и согласиться с ней, но для ее использования потребуются особая интеллектуальная деятельность, которая может и, вероятно, будет содержать элементы новизны. Говоря о мотивации творчества в области методологии, мы ведем речь не только о базовых потребностях, таких как любопытство или интеллектуальное самоутверждение, но и о мотивах собственно познавательной

деятельности. Если первые инициируют процесс, то вторые его направляют. В их числе такие реалии, как потребность полноты, последовательности, непротиворечивости и подобные когнитивные установки и predispositions, принадлежащие к ряду логических и психологических феноменов.

Включение в медийный методологический дискурс когнитивных феноменов и закономерностей, на наш взгляд, способствует преодолению ментального хаоса в проблеме различения типов дискурсов и текстов. С известной долей условности можно принять, что творчество воображения соотносится с дискурсами мифологическим и художественным, а творчество отображения – с научным и журналистским. Для ведения разговора о различии типов медиадискурсов, о соотношении факта и мнения в журналистском творчестве представляется полезным использовать язык когнитивной психологии. Это тем более актуально, что обсуждение методологических проблем на языке философии встречает заметное когнитивное сопротивление по причине его сложности и предельной общности.

Из практики преподавания известно, что в ходе обсуждения в учебном процессе проблемы качественного различия типов дискурсов легко рождается позиция субъективизма. Однако эта установка может быть преодолена, если провести «субъективную» позицию последовательно, то есть представить ситуацию предельно индивидуализировано. Обращение к таким категориям, как мотивация познавательной деятельности дает эффект обращения субъективизма в «свое иное» – субъективно мотивированную объективистскую ориентацию, что имеет простое объяснение: настрой на отражение реальности является эволюционным свойством, которое укоренено в системе когнитивных predispositions.

Опасность скептицизма и даже ментального хаоса содержится в методологическом плюрализме в качестве одной из логических возможностей, вероятность актуализации которой можно снизить, формируя соответствующие компетенции – культуру философского и психологического мышления: последовательность, критичность, рефлексивность, внимание и доверие к субъективному опыту.

Выводы. Проведенный в статье анализ позволяет, на наш взгляд, сделать обобщения, которые сводятся к следующему:

- для противодействия скептицизму и ментальной дезориентации прежде всего следует предъявлять к методологии медиа такие требования, которые она способна реализовать;
- есть основания полагать, что кроме рефлексивного уровня, методологической функцией обладает невербализуемый когнитивный комплекс, включающий мотивацию познавательной деятельности и ментальные predispositions;

– главная тема методологического дискурса в медиалогии – различение двух типов текстов: воображения и отображения; в качестве одного из средств ведения данного дискурса может быть использован методологический потенциал когнитивной психологии;

– обращение в образовательном процессе к методологическим возможностям когнитивной психологии способствует преодолению эпистемологической неопределенности тем, что эксплицирует ментальную мотивацию и predisposition объективности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Владимирова Т. Н., Панферова В. В., Смирнова О. В., Свитич Л. Г., Шкондин М. В. Журналистика и интеллектуальный потенциал общества: теоретические подходы к системному анализу интеллектуального взаимодействия в медиапространстве // Вопросы теории и практики журналистики. 2020. Т. 9, №1. С. 90–105.
2. Дунас Д. В. К вопросу о классификации теорий СМИ // Вестник Московского государственного университета. Серия: Журналистика. 2011. №4. С. 27–41.
3. Ерофеева И. В., Богуславская В. В., Тепляшина А. Н., Толстокулакова Ю. В. Лингвокультурологическое моделирование медиатекста. Чита: ЗабГУ, 2017. 202 с.
4. Леонтович О. А. Методы коммуникативных исследований. Москва: Гнозис, 2011. 224 с.
5. Солганик Г. Я. Общая характеристика языка современных СМИ в сопоставлении с языком СМИ предшествующего периода // Язык массовой и межличностной коммуникации. Москва: МедиаМир, 2007. С. 15–39.
6. Суходолов А. П., Кузнецова И. А. Типологические аспекты системного представления СМИ // Вопросы теории и практики журналистики. 2019. Т. 8, №2. С. 244–259.
7. Матисон Д. Медиа-дискурс. Анализ медиа-текстов, 2-е изд., стер. Харьков: Гуманитар. центр (О. В. Гритчина), 2017. 264 с.
8. Филлипс Л., Йоргенсен М. В. Дискурс-анализ. Теория и метод. 2-е изд., испр. Харьков: Гуманитар. центр, 2008. 352 с.
9. Касевич В. В. Когнитивная лингвистика: в поисках идентичности. Москва: Языки славян. культуры, 2013. 192 с.
10. Тичер С., Мейер М., Водак Р., Веттер Е. Методы анализа текста и дискурса. Харьков: Гуманитар. центр, 2009. 356 с.
11. Демина И. Н., Шкондин М. В. Синергетика и теория журналистики: аспекты исследования медиасистемы // Вопросы теории и практики журналистики. 2016. Т. 5, №1. С. 14–28.
12. Варганова Е. Л., Аникина М. Е., Гуреева А. Н., Дунас Д. В. Предметно-объектное поле отечественных медиаисследований: метатеоретический подход // Вопросы теории и практики журналистики. 2019. Т. 8, №3. С. 455–468.
13. Дмитриевский А. Л. Теории журналистики: почему они «не работают»? (Проблема синергетического подхода к журналистским явлениям) // Вопросы теории и практики журналистики. 2019. Т. 8, №1. С. 36–56.
14. Медиакратия: современные теории и практики / под ред. А. С. Пуя. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2013. 352 с.
15. Олешко В. Ф., Олешко Е. В. Особенности профессиональной культуры журналиста цифровой эпохи // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2019. №2. С. 134–141.
16. Суходолов А. П., Маренко В. А. Разработка аспектов теории медиасферы с применением математического моделирования, когнитивной методологии и системного анализа // Вопросы теории и практики журналистики. 2018. Т. 7, №3. С. 347–360.
17. Feyerabend P. Against method: outline of an anarchistic theory of knowledge. London: NLB, 1975. 339 p.
18. Землянова Л. М. Гуманитарная миссия современной глобализирующейся коммуникативистики. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 2010. 272 с.
19. Собольников В. В. Психоанализ трансформации и смены логоса в условиях метамодерна // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №2. С. 211–220.
20. Дебре Р. Введение в медиологию. Москва: Праксис, 2010. 368 с.
21. Нескрябина О. Ф. О логико-методологических основаниях анализа медиасферы // Актуальные психолого-педагогические, философские, экономические и юридические проблемы современного российского общества. Ульяновск: Зебра, 2018. С. 266–286.

REFERENCES

1. Vladimirova T. N., Panferova V. V., Smirnova O. V., Svitich L. G., Shkondin M. V. Journalism and the intellectual potential of society: theoretical approaches to the system analysis of intellectual interaction in the media space. *Theoretical and practical issues of journalism*, 2020, vol. 9, no. 1, pp. 90–105. (In Russ.)
2. Dunas D. V. On the issue of the classification of media theories. *Bulletin of Moscow State University. Series: Journalist*, 2011, no. 4, pp. 27–41. (In Russ.)

3. Erofeeva I. V., Boguslavskaya V. V., Teplyashina A. N., Tolstokulakova Yu. V. *Lingual culturological modeling of media text*. Chita, ZabGU, 2017, 202 p. (In Russ.)
4. Leontovich O. A. *Methods of communication research*. Moscow, Gnosis, 2011, 224 p. (In Russ.)
5. Solganik G. Ya. General characteristics of the modern media language in comparison with the previous period of media language. *Language of mass and interpersonal communication*. Moscow, 2007, pp. 15–39. (In Russ.)
6. Sukhodolov A. P., Kuznetsova I. A. Typological aspects of the media systemic representation. *Theoretical and practical issues of journalism*, 2019, vol. 8, no. 2, pp. 244–259. (In Russ.)
7. Matheson D. *Media discourses. Analyzing media texts*. 2nd ed. Kharkov, Humanitar. Center (O. V. Gritchina), 2017, 264 p. (In Russ.)
8. Phillips L., Jorgensen M. V. *Discourse analysis. Theory and method*. 2nd ed. Kharkov, Humanitar. Center, 2008, 352 p. (In Russ.)
9. Kasevich V. V. *Cognitive linguistics: in search of identity*. Moscow, Languages of Slavic Culture, 2013, 192 p. (In Russ.)
10. Titcher S., Meyer M., Wodak R., Vetter E. *Methods of text and discourse analysis*. Kharkov, Humanitar. Center, 2009, 356 p. (In Russ.)
11. Demina I. N., Shkondin M. V. Synergetics and theory of journalism: aspects of media system research. *Theoretical and practical issues of journalism*, 2016, vol. 5, no. 1, pp. 14–28. (In Russ.)
12. Vartanova E. L., Anikina M. E., Gureeva A. N., Dunas D. V. Subject-object field of domestic media research: a meta-theoretical approach. *Theoretical and practical issues of journalism*, 2019, vol. 8, no. 3, pp. 455–468. (In Russ.)
13. Dmitrovsky A. L. Journalism theories: why they «don't work»? (The problem of a synergetic approach to journalistic phenomena). *Theoretical and practical issues of journalism*, 2019, vol. 8, no. 1, pp. 36–56. (In Russ.)
14. Puyu A. S., Bodrunova S. S. (eds.) *Mediacracy: modern theories and practices*. Saint Petersburg, St. Petersburg Univ. Publ., 2013, 352 p. (In Russ.)
15. Oleshko V. F., Oleshko E. V. The professional culture features of a journalist of the digital era. *Sign: problematic field of media education*, 2019, no. 2, pp. 134–141. (In Russ.)
16. Sukhodolov A. P., Marenko V. A. Development of aspects of the theory of the media sphere using mathematical modeling, cognitive methodology and system analysis. *Theoretical and practical issues of journalism*, 2018, vol. 7, no. 3, pp. 347–360. (In Russ.)
17. Feyerabend P. *Against method: outline of an anarchistic theory of knowledge*. London, NLB, 1975, 339 p.
18. Zemlyanova L. M. *Humanitarian mission of modern globalizing communication science*. Moscow, Moscow Univ. Publ., 2010, 272 p. (In Russ.)
19. Sobol'nikov V. V. Psychoanalysis of transformation and change of logos in the metamodern conditions. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 2, pp. 211–220. (In Russ.)
20. Debre R. *Introduction to mediology*. Moscow, Praxis, 2010, 368 p. (In Russ.)
21. Neskryabina O. F. On the logical and methodological foundations of the media sphere analysis. *Actual psychological, pedagogical, philosophical, economic and legal problems of modern Russian society*. Ulyanovsk, 2018, pp. 266–286. (In Russ.)

Информация об авторе

Нескрябина Ольга Федоровна – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры журналистики и литературоведения, Сибирский федеральный университет (Российская Федерация, 660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 79, e-mail: office@sfu-kras.ru; ifiyak.sfu-kras.ru).

Статья поступила в редакцию 22.12.2021

После доработки 12.09.2022

Принята к публикации 26.09.2022

Information about the author

Olga F. Neskryabina – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor of the Department of Journalism and Literary Criticism, Siberian Federal University (79 Svobodny Ave., Krasnoyarsk, 660041, Russian Federation, e-mail: office@sfu-kras.ru; ifiyak.sfu-kras.ru).

The paper was submitted 22.12.2021

Received after reworking 12.09.2022

Accepted for publication 26.09.2022

II ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-10

УДК 37.025.7+159.955.4

Оригинальная научная статья

Педагогические условия формирования рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студентов-педагогов

Е. В. Батенева

Новосибирский государственный педагогический университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: arcy.nsk@gmail.com

М. А. Абрамова

Институт философии и права СО РАН

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: marika24@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* В статье рефлексия представлена в качестве личностного ресурса, позволяющего педагогу определять траекторию своего профессионального развития с учетом динамичных условий профессиональной действительности. *Постановка задачи.* Цель исследования – выявление педагогических условий формирования рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студентов-педагогов. *Методика и методология исследования.* В статье приведены результаты анализа научной литературы по проблеме развития профессионально-педагогической культуры педагога, рефлексивного компонента этой культуры; моделирования образовательного процесса; опытно-экспериментальной работы по выявлению эффективности модели. *Результаты.* Выявлены педагогические условия формирования рефлексивного компонента рассматриваемой культуры у студентов-педагогов. Набор методологических, методических, личностных условий предполагает организацию образовательного процесса на основании деятельностного, аксиологического и личностного подходов в педагогике. Реализация названных подходов должна осуществляться с учетом системно-дифференцированного подхода к интерпретации термина «рефлексия»; активизации рефлексивной деятельности студентов, создания эмоционально-безопасных условий для ее осуществления; применения эвристических методов обучения; актуализации личностной значимости изучаемых материалов для обучающихся. Авторами представлена модель реализации рассмотренных педагогических условий в образовательном процессе педагогического вуза. Модель включает концептуальную, целевую, организационную и рефлексивно-результативную составляющие, критериально-оценочный аппарат для диагностики уровня сформированности рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студентов-педагогов. В статье приведено описание опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности применения модели и результативности рассмотренных педагогических условий. *Выводы.* Материалы исследования открывают новые стороны в изучении проблемы развития профессионально-педагогической культуры педагога и представляют системное решение проблемы формирования рефлексивного компонента данной культуры студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: рефлексия, культура педагога, профессиональное развитие педагога, профессиональное педагогическое образование

Для цитирования: Батенева Е. В., Абрамова М. А. Педагогические условия формирования рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студентов-педагогов // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №3. С. 478–486. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-10>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-10
Full Article

Pedagogical conditions for the formation of the reflexive component of the professional and pedagogical culture of students-teachers

Bateneva, E. V.

*Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russia
e-mail: arcy.nsk@gmail.com*

Abramova, M. A.

*Institute of Philosophy and Law of the SB RAS
Novosibirsk, Russia
e-mail: marika24@yandex.ru*

Abstract. *Introduction.* This article presents reflection as a personal resource that allows a teacher to determine their own professional development pathway, taking into account the dynamic conditions of professional reality. *Purpose setting.* The aim of the study is to identify pedagogical conditions for the formation of the reflexive component of the professional and pedagogical culture of the students-teachers. *Methodology and methods of the study.* The article presents the results of the analysis of scientific literature on the problem of development of professional and pedagogical culture of a teacher, and the reflexive component of this culture; and also, the results of modeling the educational process and experimental work to identify the effectiveness of the model. *Results.* The article reveals the pedagogical conditions for the formation of the reflexive component of the culture at issue among student-teachers. A set of methodological, methodical, personal conditions presupposes to organize educational process on the basis of activity-based, axiological and personal approaches in pedagogy. The implementation of these approaches should be carried out taking into account: a systemically differentiated approach to the interpretation of the term «reflection»; activation of students' reflexive activity, and creation of emotionally safe conditions for its implementation; application of heuristic teaching methods; actualization of the personal significance of the subject matter for students. The article presents a model for implementation of the considered pedagogical conditions in the educational process of a pedagogical university. The model includes conceptual, target, organizational, reflexive-effective components and an assessment instrument for diagnosing the level of formation of the reflexive component of the student-teachers' professional and pedagogical culture. The article provides a description of the experimental work to verify the effectiveness of this model and the productivity of the considered pedagogical conditions. *Conclusions.* The research materials open up new sides in the study of problems related to the development of a teacher's professional and pedagogical culture and offer a systematic solution to the problem of forming a reflexive component of the culture at issue of pedagogical university students.

Keywords: reflection, teacher's culture, teacher's professional development, professional pedagogical education

Citation: Bateneva, E. V., Abramova, M. A. [Pedagogical conditions for the formation of the reflexive component of the professional and pedagogical culture of students-teachers]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 3, pp. 478–486. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-10>

Введение. На современном этапе развития профессионального образования в Российской Федерации условия профессиональной деятельности педагогов интенсивно трансформируются. Применение компетентного подхода в образовании педагогов призвано обеспечить их мотивацией, инструментарием для самостоятельного совершенствования способности к решению профессиональных задач. Однако уже сейчас скорость реагирования на изменения, происходящие в профессиональной сфере, начинает уступать приросту таких изменений: педагог нуждается в ориентирах для выбора направления профессионального роста, что стало причиной разработки

соответствующей проблематики [1; 2]. Для удовлетворения этой потребности педагог обращается к образцам культуры педагогического сообщества. Но скорость происходящих изменений сейчас настолько высока, что она опережает способность сообщества обобщать и транслировать лучшие стратегии деятельности преподавателя, в полной мере отвечающие актуальным условиям. Следствием рассмотренной ситуации становится аксиологический кризис в профессиональной культуре преподавателя, для выхода из которого необходимо реализовывать личностные адаптационные ресурсы (интенсификацию мыслительных процессов, участие в системах обмена опытом,

технологизацию деятельности и др. [2–4]). В качестве одного из таких ресурсов мы рассматриваем рефлексию, осознанно реализуемую преподавателем в контексте профессионально-педагогической активности [5].

Анализируя степень разработанности проблемы рефлексии в контексте профессионально-педагогической культуры педагога, мы установили, что социальная адаптация – значимый механизм развития культуры человека (О.С. Газман [6], А.В. Мудрик [7]). Применение этого механизма предполагает реализацию рефлексии, на развитие которой можно влиять в период обучения в вузе через организацию процесса формирования профессионально-педагогической культуры будущего педагога (И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин [5; 8]). Рационалистический и системно-дифференцированный подходы в психологии к изучению феномена рефлексии оцениваются нами как взаимодополняющие, что расширяет возможности исследования рефлексии в качестве адаптационного элемента профессионально-педагогической культуры преподавателя [9; 10]. В рамках рационалистического подхода [9; 10] рефлексия уже рассматривалась в структуре культуры педагога (В.А. Сластенин [8]) как элемент, отвечающий за осмысливание и оценку человеком себя и мира, саморегуляцию. Однако применение системно-дифференцированного подхода в психологии (И.Н. Семенов [9]) вносит существенное уточнение в набор реализуемых рефлексией функций (переосмысление человеком себя и мира в актуальных обстоятельствах) и позволяет уделить большее внимание ее адаптивной функции.

На основе проведенного анализа выявлено ключевое противоречие между значимостью рефлексии педагога в самостоятельном определении им ориентиров профессионального развития и фрагментарной разработанностью проблемы развития рефлексии в контексте формирования профессионально-педагогической культуры будущего педагога.

Постановка задачи. Проблема профессионального развития педагога представлена широким выбором возможностей такого развития. Интенсивный прирост вариаций приводит к отсутствию конкретных рекомендаций от профессионального сообщества по осуществлению этого выбора педагогом. Аномию внешних ориентиров профессионального развития педагог компенсирует собственными социально-психологическими ресурсами – осуществлением рефлексии такого развития, которое в силу недостаточного умения, опыта, мотивации не всегда основывается на собственно профессиональных потребностях и интересах [1]. Возникновение такой ситуации и выявленное противоречие актуализируют вопрос

«Возможно ли сформировать у будущего педагога способность и потребность в осуществлении рефлексии в контексте профессионально-педагогической культуры уже на этапе обучения в вузе?», где в первую очередь необходимо выявить, какие педагогические условия способствуют формированию рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студентов-педагогов.

Методика и методология исследования. Для достижения поставленной цели проведены: 1) анализ научной литературы для установления педагогических условий формирования рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры будущих преподавателей; 2) моделирование процесса реализации таких условий в педагогическом вузе; 3) опытно-экспериментальная проверка эффективности модели реализации педагогических условий формирования рефлексивного компонента рассматриваемой культуры студента в педагогическом вузе.

В исследовании мы опирались на диссертационную работу доктора педагогических наук И.Ф. Исаева «Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы», анализ которой представлен в статье «Рефлексия как компонент профессионально-педагогической культуры педагога» [5].

Результаты. 1. *Анализ психолого-педагогической литературы.* Согласно И.Ф. Исаеву, профессионально-педагогическая культура педагога является «мерой и способом творческой самореализации личности преподавателя в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленных на освоение, создание и трансляцию педагогических ценностей и технологий» (цит. по: [5, с. 112]). И.Ф. Исаев представляет структуру такой культуры посредством выделения аксиологического, технологического и личностно-творческого компонентов. Однако в соответствии с современными условиями жизни мы уточнили его концепцию, аргументировав присутствие в ней рефлексивного компонента – комплекса личностных характеристик, влияющих на регуляцию и актуализацию педагогом содержания рассматриваемой культуры в актуальных условиях профессиональной деятельности; ее адаптацию к происходящим изменениям, определение вектора профессионального развития [5]. Под термином «рефлексия», согласно системно-дифференцированному подходу в психологии, мы понимаем «осмысление и переосмысление человеком культурно-детерминированных и индивидуально-переживаемых содержаний своего сознания в процессе разрешения личностью проблемно-конфликтных ситуаций в контексте осуществляемой жизнедеятельности» [9, с. 38].

Педагогические условия развития культуры человека в профессиональном образовании в большинстве исследований представлены системой обстоятельств (методологических, личностных, методических) наиболее эффективным образом организующей процесс такого развития [11].

В рамках определения методологических условий, выбор педагогических подходов осуществлялся на основании их согласованности со структурной характеристикой профессионально-педагогической культуры: личностный (влияние характеристик личности на развитие ее культуры), аксиологический (ценностные основания деятельности), деятельностный (структура и специфика профессиональной деятельности). Реализация рассмотренных методологических оснований имеет целью компенсацию выявленных профессиональных дефицитов современных выпускников педагогических вузов (затруднения в адаптации и планировании процесса профессионального саморазвития [12]).

Личностные условия определяются возрастной социально-психологической спецификой студенческого возраста. Формируя жизненные планы, компенсируя неуверенность в будущем, студент испытывает потребность и имеет психофизиологическую готовность к развитию рефлексии, необходимой для анализа социальной ситуации, прогноза ее развития, поиска лучших путей адаптации к ней [13; 14]. Владея интеллектуальной, социальной, личностной рефлексией в достаточной мере [15], студент может выйти на уровень экзистенциальной [15], системной [16], профессиональной [17] рефлексии.

Методические условия определяют формы, методы и средства реализации образовательного процесса, соответствующего поставленной цели. В педагогической литературе присутствуют примеры организации обучения в вузе в форме отдельных учебных дисциплин, практик, их модулей, рефлексивных семинаров-практикумов, тренингов с подтвержденной эффективностью относительно развития рефлексии студентов [16; 18]. Широко представлены результаты применения эвристических методов для реализации обучающимися рефлексии в заданном преподавателем контексте (эвристические беседы и задачи, анализ ассоциаций и др. [19]). Специфическими методами являются игрорефлексика, письменная и аудиорефлексия [20], создающие эмоционально безопасную среду для приобретения опыта осуществления рефлексии. Частные способы и приемы обучения ориентированы преимущественно на развитие технологического аспекта рефлексии: протоколирование и анализ самонаблюдений, рассуждения о значении, инсценировки, алгоритмизация деятельности и преобразование данных ал-

горитмов, планирование процесса саморазвития, выявление преимуществ и недостатков [21]. Отмечается высокий потенциал применения наглядных средств обучения для развития рефлексии, при этом особое внимание уделяется анализу готовых графических моделей процессов и явлений педагогической действительности и конструированию студентами собственных моделей на базе материалов учебных дисциплин.

2. *Моделирование процесса реализации педагогических условий формирования рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студента-педагога в педагогическом вузе.* Разработанная нами модель включает четыре блока: концептуальный, целевой, организационный, рефлексивно-результативный.

Концептуальный блок является единой методологической базой реализации всех составляющих рассматриваемой модели. На основании аксиологического, деятельностного и личностного методологических подходов (учета принципов активности, положительной учебной мотивации, социально-личностного характера определения целей и содержания обучения) выводится обобщенный принцип организации образовательного процесса на основе рассматриваемой модели: *объединение социального и личностного в целеполагании и содержании учебно-профессиональной деятельности студентов и создания эмоционально-благоприятного фона для реализации ими потребностей в самопознании и самореализации.*

Целевой блок добавляет в образовательный процесс дополнительную направленность – *формирование рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студента-педагога* (комплекса характеристик личности, включающего учебно-профессиональную мотивацию, систему знаний о рефлексии и профессионально-педагогической культуре педагога, умений и опыта осуществления рефлексии учебно-профессиональной деятельности, творческих способностей [5]). Такая специфика предполагает дифференциацию задач, решение которых обеспечивает достижение этой цели, на две группы: *программно-рефлексивные задачи* (ожидаемый результат в приобретении студентами знаний о рефлексии, умений и опыта рефлексивной деятельности; их решение обеспечивается внесением соответствующих уточнений в содержание программы дисциплины) и *задачи личностного развития студентов* (ожидаемый результат в развитии соответствующей мотивации, качеств и способностей обучающихся; их решение является следствием выполнения программно-рефлексивных задач).

Организационный блок модели реализации педагогических условий формирования рефлекс-

сивного компонента профессионально-педагогической культуры студента-педагога предполагает соблюдение ряда нормативных, содержательных и методических требований.

Нормативные требования определяют интеграцию целевого блока модели в образовательный процесс с учетом актуального ФГОС ВО; специфики профиля, профессионального стандарта, нормативно-методических требований организации.

Содержательные требования представлены дополнением в содержание образования по дисциплине, предполагающим, что студент будет:

а) знать психолого-педагогические характеристики рефлексии, профессионально-педагогической культуры;

б) соотносить процесс освоения нового с переосмыслением себя на основе полученного опыта; воспроизводить и применять полученные знания и умения для осуществления рефлексии своей учебно-профессиональной деятельности;

в) осмысливать основания выбора ориентиров освоения профессии; определять соответствующие им пути профессионального саморазвития; формировать положительное отношение к реализации рефлексии для развития субъектной позиции в непрерывной учебно-профессиональной деятельности.

Методические требования предполагают интеграцию рассматриваемой модели в процесс освоения учебных дисциплин за счет применения комплекса специальных заданий, актуализирующих личностную значимость осуществляемой студентом деятельности и подразумевающих рефлексивный путь усвоения изучаемого материала в благоприятных эмоциональных условиях.

Рефлексивно-результативный блок модели содержит описание ожидаемого результата решения задач и достижения цели (у студента сформирован комплекс индивидуальных характеристик личности, определяющий индивидуально и профессионально значимый процесс осмысления и переосмысления содержания своей профессионально-педагогической культуры с учетом приобретаемого опыта). Результат решения программно-рефлексивных задач оценивается в соответствии с фондом оценочных средств рабочей программы дисциплины. Результат решения задач личностного развития диагностируется по критериям:

а) рефлексивный: общий уровень рефлексивности – Методика 1 «Определение уровня рефлексивности» (А. В. Карпов) [22];

б) аксиологический: степень выраженности у студента профессиональных мотивов к освоению образовательной программы – Методика 2 «Мотивы выбора образовательной программы высшего

педагогического образования» (опросник, интегрирующий аналогичные методики Е. П. Ильина [23, с. 434–437], А. А. Реана, В. А. Якунина [23, с. 463]);

в) технологический: степень выраженности готовности обучающегося к решению технологических задач учебно-профессиональной деятельности – Методика 3 «Самооценка готовности студента к решению технологических задач учебно-профессиональной деятельности» (опросник, сформированный на основе описания технологического компонента профессионально-педагогической культуры педагога по И. Ф. Исаеву [5]);

г) личностно-творческий: уровень творческих способностей – Методика 4 «Самооценка творческих способностей» (Е. Е. Туник [24, с. 59–64]);

Уровень сформированности рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студентов-педагогов определяется путем сравнительного анализа результатов диагностики на основании динамики и корреляции показателей по рассмотренным критериям:

Низкий уровень сформированности рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студентов-педагогов предполагает отсутствие положительных изменений в проявлении двух из четырех рассматриваемых критериев и положительной корреляции между преобразованиями показателей рефлексивного и остальных критериев.

Средний уровень предполагает положительные изменения в проявлении трех из четырех критериев и их положительную корреляцию с преобразованием рефлексивного критерия.

Высокий уровень предполагает значимые изменения по всем четырем критериям и положительную корреляцию между преобразованиями рефлексивного и остальных критериев.

3. *Опытно-экспериментальное исследование эффективности применения модели реализации педагогических условий формирования рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студента-педагога в образовательном процессе вуза для определения результативности выявленных условий.* Опытно-экспериментальная работа по выявлению эффективности рассмотренной модели осуществлялась в ФГБОУ ВО «НГПУ» в 2016–2021 гг. с 248 респондентами.

В 2016–2018 гг. на основе результатов теоретической работы над исследованием и выявления потребности обучающихся в повышении общего уровня рефлексивности (Методика 1) разработано учебно-методическое обеспечение работы со студентами по дисциплине «Педагогика».

В 2018–2021 гг. реализация констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента осуществлялась дифференцированно с учетом экспериментальной и контрольной групп.

Ход исследования представлен следующими этапами.

I. На *констатирующем* этапе устанавливалось исходное состояние сформированности рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры обучающихся, где было выявлено следующее:

а) Методика 1: при незначительном преобладании средних показателей 75,8% ответов равномерно распределились между показателями «ниже среднего», «средний», «выше среднего». Высокий и низкий уровни представлены незначительным количеством ответов. Такое распределение соответствует ожидаемому итогу диагностики взрослых людей, однако отметим, что специфика профессиональной деятельности педагога требует более высокого уровня рефлексивности;

б) Методика 2: наибольшее число ответов соответствует степеням выраженности у студентов профессиональных мотивов «ниже среднего» и «выше среднего», где первая заметно преобладает. «Высокая» и «средняя» степени представлены одинаково (19%) и 14,5% ответов соответствуют низкой степени выраженности. Такой результат можно назвать приемлемым только при условии положительной динамики в ходе образовательного процесса;

в) Методика 3: низкая степень выраженности готовности студентов к решению технологических задач учебно-профессиональной деятельности выявлена у 8,5% респондентов, «ниже среднего» – 44,8%, «средняя» – 34,3%, «выше среднего» – 9,7%, «высокая» – 2,8%. Распределение свидетельствует о потребности студентов в целенаправленной педагогической поддержке.

г) Методика 4: наибольшим количеством респондентов продемонстрирован уровень «ниже среднего» (28,6%). 21,4% ответов соответствуют среднему уровню, 20,2% – «выше среднего», 19,3% – «высокий». Низкий уровень представлен 10,5% ответов. Эти показатели также актуализируют необходимость повышения уровня творческого потенциала будущих педагогов с учетом профессиональных требований.

Предварительная проверка взаимосвязи между показателями общего уровня рефлексивности и другими критериями исследования (*r*-Спирмена) выявила наличие положительной корреляции, что косвенно подтверждает приемлемость рассмотрения рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студента-педагога как явления.

Для обеспечения равных исходных возможностей экспериментальной и контрольной групп распределение респондентов группы происходило с учетом отсутствия существенных различий между представленностью уровня общей рефлексивности.

Результат проверки взаимосвязи между общим уровнем рефлексивности и другими критериями исследования в этих группах соответствует выявленному у всего количества респондентов.

II. На *формирующем* этапе с экспериментальной группой реализована программа «Педагогика», где решение программно-рефлексивных задач модели предполагало развитие рефлексивной деятельности обучающихся. В работе со студентами реализован определенный комплекс методов обучения: различные виды бесед (эвристическая, сократическая, герменевтическая), мозговой штурм, рефлексивные методы (рефлеигры, аудио-рефлексия, письменная рефлексия), анализ опыта пребывания в различных командных ролях. Студенты принимали участие в обсуждении и выборе критериев успешности рефлексивной деятельности и самостоятельно работали над формированием индивидуальных портфолио освоения учебной дисциплины. При выполнении обучающимися рефлексивных заданий подчеркивалась творческая сущность последних, значимость аргументированно изложенного личного мнения студента, конфиденциальность содержания ответов на данные задания (по желанию обучающегося). Студенты не были ограничены одной попыткой предоставления выполненного задания и могли дорабатывать его в течение семестра, обращаться к преподавателю за индивидуальной консультацией.

III. На *контрольном* этапе эксперимента осуществлялась проверка эффективности рассматриваемой в статье модели. На этом этапе повторно проведена диагностика по Методикам 1–4, дифференцированно для экспериментальной и контрольной групп, полученные результаты сопоставлены с помощью критерия χ^2 -Пирсона.

По всем методикам в контрольной группе отмечается тенденция к повышению уровня проявления критериев исследования, однако в ходе статистической обработки данных не была подтверждена гипотеза о наличии значимых различий между результатами данной группы. Сделан вывод о том, что рассматриваемые параметры постепенно развиваются в ходе освоения студентами образовательной программы. В результате статистического анализа различий диагностических данных экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента сделан вывод о высоком уровне значимости различий по всем методикам. Сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе эксперимента также подтвердил гипотезу о наличии значимых отличий. В ходе анализа данных контрольного этапа опытно-экспериментальной работы, посредством расчета коэффициента корреляции *r* – Спирмена установлено, что:

1) в экспериментальной группе значимо возросла взаимосвязь между уровнем рефлексивности и остальными критериями исследования;

2) в контрольной группе показатели такой взаимосвязи тоже выросли, но не превысили зону неопределенности.

Рассмотренный результат свидетельствует об эффективности реализованной педагогической работы, имеющей результатом высокий уровень сформированности рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры обучающихся экспериментальной группы при низком уровне, выявленном в контрольной группе на завершающем этапе эксперимента.

Соответственно, мы можем сделать вывод об эффективности применения модели реализации педагогических условий формирования рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры в образовательный процесс педагогического вуза.

Выводы. В ходе исследования выявлены педагогические условия, способствующие формированию рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студента-педагога:

1) организация образовательного процесса на основании деятельностного, аксиологического и личностного подходов к обучению; системно-дифференцированный подход к пониманию рефлексии;

2) реализация образовательного процесса предполагает применение эвристических методов обучения, специальных рефлексивных заданий по выявлению студентами личностно-значимых ориентиров освоения дисциплин;

3) образовательный процесс нацелен на актуализацию рефлексивной деятельности студентов в контексте личностно-значимой реализации ценностей и требований учебно-профессиональной активности.

Модель реализации педагогических условий формирования рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студента-педагога в педагогическом вузе включает концептуальную, целевую, организационную, рефлексивно-результативную составляющие.

Результаты опытно-экспериментального исследования свидетельствуют об эффективности применения модели реализации педагогических условий формирования рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студентов-педагогов в образовательном процессе вуза; разработанные педагогические условия могут быть признаны результативными.

Материалы проведенного исследования представляют интерес в теоретическом (предлагая актуализированное решение проблемы формирования профессионально-педагогической культуры студента-педагога) и в практическом (предоставляя преподавателям экспериментально-проверенные дидактические и методические материалы) отношении.

Приоритетными направлениями дальнейшего исследования являются расширение эмпирической базы и конкретизация специфики взаимосвязи между уровнем общей рефлексивности и остальными критериями для уточнения теоретических основ изучения обозначенной проблемы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова М. А., Либерска Х. Принцип культуросообразности в профессиональной подготовке учителей // Вестник Нижневарттовского государственного университета. 2019. №1. С. 4–9.
2. Абрамова М. А., Каменев Р. В., Крашенинников В. В. Высокие технологии: влияние на социальные институты и применение в профессиональном образовании. Новосибирск: Манускрипт, 2018. 222 с.
3. Hendrikx W. What we should do vs what we do: teachers' professional identity in a context of managerial reform // Educational Studies. 2020. Vol. 46, no. 5. P. 607–623. DOI: 10.1080/03 055 698.2019.1 620 694.
4. Schaap H., Louws M., Meirink J., Oolbekkink Marchand H. W. [et al.]. Tensions experienced by teachers when participating in a professional learning community // Professional Development in Education. 2019. Vol. 45, no. 5. P. 814–831. DOI: 10.1080/19415 257.2018.1 547 781.
5. Батенева Е. В. Рефлексия как компонент профессионально-педагогической культуры педагога // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6, №1. С. 111–115. DOI: 10.30 853/ped210005.
6. Газман О. С. Базовая культура личности // Теоретические и исторические проблемы. Москва: Изд. АПС СССР, 1989. 150 с.
7. Мудрик А. В. Социально-педагогические проблемы социализации. Москва: Моск. гос. пед. ун-т, 2016. 248 с.
8. Сластенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. 2008. № 12. С. 4–15.
9. Семенов И. Н. Методологические проблемы этимологии и типологии рефлексии в смежных науках // Психология. 2013. Т. 10, №2. С. 24–45.
10. Батенева Е. В. Рефлексия как предмет исследования: социально-философский и педагогический аспекты // Философия образования. 2019. №3. С. 31–45. DOI: 10.15 372/PHE20 190 302.
11. Комаровская Е. П., Харьков И. С. Педагогические условия формирования духовной культуры студентов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2020. №1. С. 61–64.

12. Шайдено Н. А., Рангелова Е. М. Адаптация молодого учителя в контексте компетентностного подхода // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». 2019. №4–1. С. 57–60.
13. Малютин Т. В. Психологические и психофизиологические особенности развития в юношеском (студенческом) возрасте // Омский научный вестник. 2014. №2. С. 129–132.
14. Бариева А. А. Студент XXI века: реалии современной российской действительности // Казанский социально-гуманистический вестник. 2020. №6. С. 4–8. DOI: 10.24153/2079-5912-2020-11-6-4-8.
15. Каяшева О. И. Онтологические аспекты развития рефлексии человека: теоретический анализ проблемы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. №4. С. 40–50.
16. Павлова Е. В. К вопросу о развитии рефлексии у будущих учителей-предметников в контексте компетентностного подхода // Письма в Эмиссия. Офлайн. 2020. №5. Art. 2850. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44235062> (дата обращения: 05.11.2021).
17. Лапшова А. В., Цыплакова С. А., Григорян К. М. Педагогическая рефлексия как фактор развития профессионализма педагога // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2020. №1. С. 45–46.
18. Юрова Т. В. Социальная рефлексия в становлении социальной компетентности студентов. Владивосток: Владивостокский гос. ун-т. экономики и сервиса, 2019. 96 с.
19. Салманова Д. А., Багирова З. К. Использование эвристических методов в обучении бакалавров педагогического образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7, №3. С. 204–206.
20. Urdang E. Awareness of self – a critical tool // Social Work Education. 2010. Vol. 29, no. 5. P. 523–538. DOI: 10.1080/02615470903164950.
21. Жукова Н. А. Приемы развития рефлексии в профессионально-методической подготовке студентов вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 10. С. 87–92.
22. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методики ее диагностики // Психологический журнал. 2003. №5. С. 45–57.
23. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 512 с.
24. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учеб. пособие для вузов. Москва: Психотерапия, 2009. 544 с.

REFERENCES

1. Abramova M. A., Liberska H. The principle of cultural conformity in teacher training. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, 2019, no. 1, pp. 4–9. (In Russ.)
2. Abramova M. A., Kamenev R. V., Krashenninikov V. V. *High technologies: impact on social institutions and application in vocational education*. Novosibirsk, Manuscript, 2018, 222 p. (In Russ.)
3. Hendrikx W. What we should do vs what we do: teachers' professional identity in a context of managerial reform. *Educational Studies*, 2020, vol. 46, no. 5, pp. 607–623. DOI: 10.1080/03055698.2019.1620694.
4. Schaap H., Louws M., Meirink J. et al. Tensions experienced by teachers when participating in a professional learning community. *Professional Development in Education*, 2019, vol. 45, no. 5, pp. 814–831. DOI: 10.1080/19415257.2018.1547781.
5. Bateneva E. V. Reflection as a component of a teacher's professional and pedagogical culture. *Pedagogy. Questions of theory and practice*, 2021, vol. 6, no. 1, pp. 111–115. (In Russ.). DOI: 10.30853/ped210005.
6. Gazman O. S. Basic personality culture. *Theoretical and historical problems*. Moscow, APS SSSR Publ., 1989, 150 p. (In Russ.)
7. Mudrik A. V. *Socio-pedagogical problems of socialization*. Moscow, Moscow State Pedagogic. Univ. Publ., 2016, 248 p. (In Russ.)
8. Slastenin V. A. Teacher professionalism as a phenomenon of pedagogical culture. *Pedagogical education and science*, 2008, no. 12, pp. 4–15. (In Russ.)
9. Semenov I. N. Methodological problems of etymology and typology of reflection in related sciences. *Psychology*, 2013, vol. 10, no. 2, pp. 24–45. (In Russ.)
10. Bateneva E. V. Reflection as a subject of research: socio-philosophical and pedagogical aspects. *Philosophy of education*, 2019, no. 3, pp. 31–45. (In Russ.)
11. Komarovskaya E. P., Khar'kov I. S. Pedagogical conditions for the formation of students' spiritual culture. *Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of higher education*, 2020, no. 1, pp. 61–64. (In Russ.)
12. Shaidenko N. A., Rangelova E. M. Adaptation of a young teacher in the context of a competence approach. *Bulletin of «IPK and PPRO TO»*, 2019, no. 4–1, pp. 57–60. (In Russ.)
13. Malyutina T. V. Psychological and psychophysiological features of development in youth (student) age. *Omsk scientific bulletin*, 2014, no. 2, pp. 129–132. (In Russ.)

14. Barieva A. A. Student of the XXI century: the realities of modern Russian reality. *Kazan socio-humanistic Bulletin*, 2020, no. 6, pp. 4–8. (In Russ.)
15. Kayasheva O. I. Ontological aspects of human reflection development: theoretical analysis of the problem. *Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Psychological sciences*, 2020, no. 4, pp. 40–50. (In Russ.). DOI: 10.24153/2079-5912-2020-11-6-4-8.
16. Pavlova E. V. To the question of the development of reflection in future subject teachers in the context of the competence approach. *Letters to Emissiya. Offline*. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44235062> (accessed 05.11.2021). (In Russ.)
17. Lapshova A. V., Tsyplakova S. A., Grigoryan K. M. Pedagogical reflection as a factor in the development of teacher professionalism. *Proceedings of the Baltic State Academy of Fishing Fleet: psychological and pedagogical sciences*, 2020, no. 1, pp. 45–46. (In Russ.)
18. Yurova T. V. *Social reflection in the formation of students' social competence*. Vladivostok, Vladivostok State Univ. of Economics a. Service, 2019, 96 p. (In Russ.)
19. Salmanova D. A., Bagirova Z. K. The use of heuristic methods in teaching bachelors of pedagogical education. *Azimut of scientific research: pedagogy and psychology*, 2018, vol. 7, no. 3, pp. 204–206. (In Russ.)
20. Urdang E. Awareness of self – a critical tool. *Social Work Education*, 2010, vol. 29, pp. 523–538. DOI: 10.1080/02615470903164950.
21. Zhukova N. A. Techniques for the development of reflection in the professional and methodological training of university students. *Proceedings of Volgograd State Pedagogical University*, 2020, no. 10, pp. 87–92. (In Russ.)
22. Karpov A. V. Reflexivity as a mental property and methods of its diagnosis. *Psychological journal*, 2003, no. 5, pp. 45–57. (In Russ.)
23. П'ин Е. П. *Motivation and motives*. Saint Petersburg, Piter, 2011, 512 p. (In Russ.)
24. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuilov G. M. *Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups: manual*. Moscow, Psychotherapy, 2009, 544 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Батенева Елена Владиславовна – старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630 126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28, e-mail: arcy.nsk@gmail.com).

Абрамова Мария Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт философии и права СО РАН (Российская Федерация, 630 126, г. Новосибирск, ул. Николаева, д. 8, e-mail: marika24@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 17.01.2022

После доработки 20.09.2022

Принята к публикации 23.09.2022

Information about the authors

Elena V. Bateneva – Senior Lecturer of the Department of Theory and Methodology of Preschool Education at the Institute of Childhood of Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuiskaya Str., Novosibirsk, 630 126, Russian Federation, e-mail: arcy.nsk@gmail.com).

Maria A. Abramova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Leading Researcher, Institute of Philosophy and Law of the SB RAS (8 Nikolaeva Str., Novosibirsk, 630 126, Russian Federation, e-mail: marika24@yandex.ru).

The paper was submitted 17.01.2022

Received after reworking 20.09.2022

Accepted for publication 23.09.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-11

УДК 378.1

Оригинальная научная статья

Повышение квалификации учителя и его педагогическая деятельность в цифровой образовательной среде

Г. А. Колоскова

Институт стратегии развития образования РАО

Москва, Российская Федерация

e-mail: Galina_672@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Статья посвящена вопросам подготовки педагогических кадров в условиях значимости информационных технологий в будущей профессиональной деятельности – это одна из приоритетных задач улучшения современного образования. *Постановка задачи.* Автор статьи ставит своей целью определить текущее состояние цифровой компетентности учителя на основе сбора и анализа информации педагогического направления по использованию цифровых технологий в образовательном процессе. *Методика и методология исследования.* Методологической основой исследования стало формирование цифровой компетенции, которое осуществляется в процессе реализации образовательных программ высшего образования, а также программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки. *Результаты.* Проведен анализ информации, который показывает, что уровень цифровой компетентности преподавателей, степень готовности и желания преподавателей использовать цифровые инструменты и сервисы в образовательном процессе предполагают необходимость разработки вопросов организации эффективного онлайн-общения участников образовательного процесса, продуктивной обратной связи со студентами посредством цифровых технологий; формирование критической оценки поведения студентов и корректировки их действий при работе в цифровой образовательной среде, контроля за независимостью студентов в выполнении образовательных задач; применения результатов анализа цифрового следа студентов для устранения и исправления образовательных недостатков отдельных студентов; использования потенциала цифровых инструментов и сервисов в организации групповой работы и проектной деятельности студентов, общения и вовлечения студентов. На основе анализа перечня актуальных цифровых компетенций в сфере образования автор предлагает внедрение дополнительной программы повышения квалификации. *Выводы.* Практическая значимость работы состоит в том, что полученные результаты могут быть использованы для совершенствования методик онлайн-обучения при повышении квалификации учителей.

Ключевые слова: компетенции педагога, дистанционное обучение, цифровая трансформация образования

Для цитирования: Колоскова Г. А. Повышение квалификации учителя и его педагогическая деятельность в цифровой образовательной среде // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №3. С. 487–494. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-11>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-11

Full Article

Professional development of teachers and their pedagogical activity in the digital educational environment

Koloskova, G. A.

Institute of Education Development Strategy of RAO

Moskau, Russian Federation

e-mail: Galina_672@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The article is devoted to the issues of teacher training in the context of the importance of information technology in future professional activity – this is one of the priority tasks of improving modern education. *Purpose setting.* The author of the article aims to identify the current state of digital competence of a teacher based on

the collection and analysis of pedagogical information on the use of digital technologies in the educational process. *Methodology and methods of the study.* The methodological basis of the study was the formation of digital competence, which is carried out in the process of implementing educational programs of higher education, as well as professional development and retraining programs. *Results.* The analysis of information collection is carried out, which shows that the level of digital competence of teachers, the degree of readiness and desire of teachers to use digital tools and services in the educational process suggest the need to develop issues of organizing effective online communication of participants in the educational process, productive feedback with students through digital technologies; forming a critical assessment of students' behavior and correcting their actions when working in a digital educational environment, monitoring students' independence in performing educational tasks; applying the results of the analysis of students' digital footprint to eliminate and correct educational shortcomings of individual students; using the potential of digital tools and services in organizing group work and project activities of students, communication and student involvement. Based on the analysis of the list of relevant digital competencies in the field of education, the author suggests the introduction of an additional professional development program. *Conclusions.* The practical significance of the work lies in the fact that the results obtained can be used to improve the methods of online learning while improving the qualifications of teachers.

Keywords: teacher competencies, distance learning, digital transformation of education

Citation: Koloskova, G. A. [Professional development of teachers and their pedagogical activity in the digital educational environment]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 3, pp. 487–494. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-11>

Введение. Современные условия жизни каждого человека неразрывно связаны с информационно-коммуникационными технологиями в связи с прогрессом цифровой трансформации и переходом к информационному обществу. Кроме того, дискуссии о проблемах и перспективах цифровой трансформации системы образования нарастают с каждым днем. Однако, учитывая консервативный характер образования, большинство специалистов в этой области отмечают, что цифровая трансформация – это глобальное изменение, которое влияет на систему образования, изменяя формы и методы преподавания. Цифровые технологии – это не просто инструмент, а среда, которая открывает новые возможности, такие как гибкий график обучения, индивидуализация обучения, и, следовательно, больше перспектив для продолжения образования [1, с. 1704].

Постановка задачи. Мгновенный переход системы образования на дистанционные образовательные технологии и электронное обучение во время пандемии актуализировал проблему компетентности учителей в контексте цифровой трансформации учебного процесса. Одной из частых проблем, связанных с вышеупомянутым вопросом, является компетентность учителей в условиях внезапного перехода образовательной среды на дистанционное обучение. Настоящее исследование направлено на выявление траектории цифровой трансформации профессиональной компетентности учителя в контексте цифровой трансформации общества и привлечение внимания соответствующих органов власти и организаций к необходимости улучшения цифрового аспекта профессиональной компетентности учителя, изменения содержания профес-

сиональной компетентности учителей общего образования с точки зрения разработки цифровых способов удовлетворения профессиональных потребностей.

Методика и методология исследования. Быстрые изменения в социально-экономическом развитии страны и внедрение цифровых технологий в качестве ее основного компонента – это два аспекта, которые система образования не может игнорировать. Для повышения конкурентоспособности страны в сфере образования необходимо готовить высококвалифицированных специалистов, которые смогут взять на себя ответственность за эксплуатацию современных технологий и новых методов образования в цифровую эпоху. Кроме того, будущие специалисты должны быть готовы к продолжению образования, а для этого необходима качественная информационно-коммуникационная база. Современные условия в цифровую эпоху предъявляют новые требования к организации обучения, изменению содержания, форм и методов преподавания [2]. Управление школьным образованием постепенно переводится в цифровую форму. Все это приводит к тому, что роль учителя в современных условиях коренным образом меняется. Кроме того, в условиях глобализации наблюдается интерес к зарубежным практикам в сфере образования. Обращается внимание на формирование цифровых компетенций у будущих учителей и появление новых педагогических профессий, таких как преподаватель электронного обучения, преподаватель-консультант дистанционного обучения и т.д., которые возникли в ответ на потребности общества и связаны с распространением цифровых технологий в образовательном процессе.

Результаты. Определены основные профессиональные проблемы, связанные с цифровой трансформацией, требующие правового вмешательства, и рассмотрены проблемные педагогические ситуации, возникающие в результате недостаточной готовности учителей к работе в нынешних условиях. В центре внимания находится системная взаимосвязь между цифровой и профессиональной компетентностью учителей общего образования [3, с. 26].

Чаще всего, говоря о сути и содержании цифровой трансформации образования, исследователи сходятся во мнении, что она должна позволять гибко и эффективно использовать новейшие технологии для перехода к целенаправленному, индивидуально ориентированному образовательному процессу. Для достижения этого результата в разных странах решается множество взаимосвязанных задач. Такими ключевыми задачами являются следующие:

- укрепление и повышение качества материальной инфраструктуры системы образования;
- внедрение цифровых программ;
- разработка системы онлайн-обучения;
- разработка новых систем управления обучением (администрирование и контроль учебных курсов);
- повышение ИТ-компетентности учителей.

Совершенствование цифровых навыков в сфере труда и образования оказывает влияние на преобразование рабочих мест. Умение пользоваться цифровыми ресурсами стало почти таким же важным, как умение читать, писать и считать. Цифровизация всех отраслей экономики динамично реализуется, например, во Франции, но, согласно исследованию Национального института статистики и экономических исследований, 30% населения страны до сих пор не сформировали цифровые навыки на должном уровне. Интеграция современных технологий и создание единой цифровой образовательной среды влекут за собой изменения в содержании школьного образования, потребность в материально-техническом оснащении, а также требуют качественной подготовки и переподготовки учителей, поскольку только 30–40% учителей способны легко общаться с новыми инструментами [4].

В цифровом мире государства сталкиваются с необходимостью решения проблем по совершенствованию организации образовательного процесса. Для того чтобы образовательный процесс был максимально эффективным, необходимо специально готовить будущих учителей и специалистов для сферы образования, к новым условиям деятельности в цифровую эпоху. Ключевым моментом в образовании является развитие цифровой культуры, усиление интеграции культуры

и цифровых технологий в школьном и университетском образовании. Процессы глобализации, которые наблюдаются в Болонском процессе, приводят к созданию единого европейского образовательного пространства и ставят перед этими странами схожие задачи. В связи с этим изучение зарубежного опыта необходимо для понимания цифровой трансформации отечественного образования и выбора стратегии дальнейшего развития.

Решение этой проблемы потребовало теоретического понимания следующих вопросов:

- как изменилось использование информационно-коммуникационных технологий в образовании?
- почему существует необходимость в новых требованиях к подготовке учителей?

Таким образом, была изучена эволюция цифровых технологий в образовании в сравнительном аспекте и определены закономерности трансформации этой роли современного учителя в соответствии с цифровой трансформацией образования. В исследовании также рассматриваются новые профессии, которые появляются в сфере образования в цифровую эпоху.

В исследовании использованы следующие методы педагогического исследования:

- ретроспективный анализ для выявления эволюции информационно-коммуникационных технологий в образовании;
- метод источниковедения как результат исследования официальных документов и научной литературы, посвященной рассматриваемой проблеме;
- сравнительный анализ систем школьного и высшего образования в России;
- лингвистический анализ для правильного использования терминов.

Первые попытки разработать программу по информатике для учащихся средней школы с математическим уклоном были предприняты в середине 50-х гг. XX в. в Советском Союзе [5]. Первые учебники по программированию для студентов разработаны академиком А. П. Ершовым, который ввел научный термин «информатика» (цитируется у Крайнева, 2017). В 1960-е гг. в некоторых школах СССР введены факультативные курсы по информатике. Академики В. П. Леднев и А. А. Кузнецов внесли свой вклад в создание новых курсов и дисциплин, например, курса «Основы кибернетики» с 140 часами, выделенными в средней школе, а также курса «Векторные пространства и линейное программирование» и др.

Несмотря на то что в 70-е гг. XX в. должным образом не продвигались компьютерные технологии и национальные программы по информатике, в СССР существовали классы программистов, а также физико-математические школы. Кроме того, проводилась подготовка специалистов,

чья деятельность была связана с компьютерами. С 1985 г. «Основы информатики и вычислительной техники» стали обязательным предметом в советских школах. Проблема кадров, возникшая в связи с введением новой дисциплины, была решена следующим образом: преподавателями стали не только преподаватели естественно-научных дисциплин, но и инженеры и программисты специализированных научно-исследовательских институтов. Уроки информатики постепенно уходили в прошлое, поскольку советская промышленность начала производить персональные компьютеры. Кроме того, в школах того времени были и импортные компьютеры [6].

Нормативно-правовой базой, регулирующей развитие цифрового образования и информационного общества в России, являются «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» и Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации до 2024 года». Проект программы предусматривает, что к концу 2025 г. более 11 млн студентов пройдут онлайн-обучение [7]. В рамках проекта в области образования инициирован ряд приоритетных ключевых руководящих принципов:

- внедрение правовых документов, направленных на развитие онлайн-обучения;
- создание единой платформы онлайн-обучения;
- увеличение количества онлайн-курсов в сфере образования с привлечением социальных партнеров;
- формирование экспертных знаний и оценка качества контента онлайн-курсов;
- создание Региональных центров ИТ-компетенций;
- подготовка преподавателей в области онлайн-обучения.

Цифровая трансформация образования в России происходит поэтапно. Реализуются пилотные проекты виртуальной платформы для взаимодействия всех субъектов образовательной деятельности в школе, отдельные элементы которой использовались еще в 2010 г. (например, электронные дневники, интерактивная доска, автоматизированная проверка письменных работ, push-уведомления родителям) [8]. Процесс обучения в современной школе почти полностью цифровой, например, уроки представлены в виде визуальных презентаций, учащиеся используют электронные учебники, интерактивные доски и онлайн-тесты для проверки знаний, виртуальные лаборатории помогают тренировать практические навыки, хотя в виртуальном пространстве оценка также осуществляется компьютером во время автоматизированной проверки [9]. Кроме того, цифровая

трансформация образования реализуется с помощью облачных систем обмена и сохранения документов, виртуальных платформ, предлагающих различные инструменты для создания ресурсов и интерактивного взаимодействия. Например, система PRONOTE используется более чем в 7000 учебных заведений Франции, включая средние и старшие школы. Первая версия этой системы использовалась для заполнения и редактирования таблиц успеваемости, теперь это платформа для учителей, родителей и студентов. Альтернативной версией в российском образовании является виртуальный портал «Российская электронная школа», представляющий собой информационно-образовательную среду для взаимодействия учащихся, учителей и родителей. Такие порталы, как «Российское образование», «Федеральный центр информационных и образовательных ресурсов», «Образовательные ресурсы нового поколения» и др. служат банком электронных образовательных ресурсов для российских школьников [10, с. 67].

Университетское образование в цифровую эпоху характеризуется разнообразием форм обучения и организации образовательной и исследовательской деятельности [11]. Все большую популярность набирает смешанное обучение, которое позволяет сочетать очное и дистанционное (онлайн) обучение. Смешанное обучение предполагает сочетание традиционных и электронных методов обучения, таких как виртуальные образовательные платформы, массовые онлайн-курсы, включающие видео, образовательный контент, онлайн-мероприятия, дискуссионные группы или форумы, которые гарантируют непрерывность общения, дистанционное общение между студентами и учебным заведением. Массовые открытые онлайн-курсы отличаются тем, что они доступны неограниченному числу участников, часто бесплатны, обеспечивают удобную организацию учебного материала и ориентированы на конкретные знания и навыки пользователя [12]. В России наиболее распространенной является система управления образованием Moodle. Он используется для онлайн-обучения в университетах. Однако существуют продукты других компаний-разработчиков программного обеспечения с целью создания виртуальных платформ для единого образовательного пространства высших учебных заведений, подготовки кадров, например, электронные платформы eLearning Server 4G, EClass, Мобильное электронное обучение, разработанные Hypermethod. Кроме того, существуют платформы для организации онлайн-обучения GetCourse, WebTutor, Виртуальный класс, TalentLMS и др. [13]. Для студентов и преподавателей создано программное обеспечение для ги-

перпланирования, которое используется высшими учебными заведениями. Оно включает в себя интерактивный календарь событий, управление классами, сводку успеваемости студентов и сопровождение студентов во время их стажировки. Преимущество заключается в том, что программа доступна каждому студенту, преподавателю и административному персоналу [14, с. 99].

В новом информационном обществе учитель находится в самом центре изменений, которые ведут к обновлению содержания педагогической деятельности. В частности, в настоящее время учитель становится проводником новых информационных и коммуникационных изменений [15]. В связи с этим содержание подготовки учителей можно разделить на несколько блоков:

Первый блок предполагает информационное взаимодействие преподавателя с учебным заведением, в котором проходит обучение преподаватель.

Второй блок предполагает, что преподаватель получает всю необходимую информацию по изучаемой специальности и другим сопутствующим вопросам из необходимых информационных систем.

Третий блок подразумевает взаимодействие будущего учителя с внешней средой, например, участие в образовательных сообществах, общение с коллегами и т.д.

Четвертый блок – взаимодействие с теми информационно-коммуникационными системами, которые сопровождают образовательный процесс будущих учеников и студентов в процессе получения практических навыков будущим учителем [16, с. 214].

В части первого блока следует особо отметить возможность прямого взаимодействия между учеником и учителем либо по электронной почте, либо через блог. Одним из классических примеров во втором блоке является получение доступа к электронным научным базам данных и электронным библиотекам. В течение длительного времени все европейские организации имеют свободный доступ к глобальным базам данных, что позволяет повысить качество обучения и исследований. Что касается последнего блока, то при обучении практическим навыкам ведения педагогической деятельности будущий учитель вынужден обладать знаниями о цифровой образовательной среде, которая используется в соответствующем учебном заведении [17, с. 52].

Российские университеты реализуют магистерские программы, направленные на подготовку преподавателей, владеющих цифровыми технологиями. Например, Российский государственный педагогический университет имени Герцена предлагает магистерские программы «Информационные технологии в образовании»

и «Педагогика дистанционного образовательного взаимодействия». Выпускники могут работать организаторами образовательных проектов, методическими консультантами дистанционного обучения и преподавателями цифрового обучения [18]. В целях реализации «Стратегии научно-технологического развития России и цифровой экономики» в Санкт-Петербургском государственном университете создана магистерская программа «Преподаватель Школы высоких технологий». Она предназначена для подготовки учителя технологии, который решает профессиональные задачи с использованием цифрового оборудования и готов взаимодействовать как в реальной, так и виртуальной образовательной среде. В РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева подготовка будущих преподавателей осуществляется по магистерской программе по направлению «Информатизация инженерного образования». Во время обучения магистранты разрабатывают электронно-образовательные ресурсы. Выпускники смогут применять в своей профессиональной деятельности полученные знания, умения и навыки при разработке учебного контента [19, с. 350].

Развитие информационных технологий и информатизацию образования можно разделить на три этапа: электронизацию, компьютеризацию и цифровую трансформацию образования, в результате которых прослеживается путь формирования современного образовательного процесса и подготовки учителей в цифровую эпоху [20]. Информационные технологии в образовании прогрессивно развиваются с середины прошлого века. В XXI в. цифровая трансформация проникла во все отрасли экономики страны, включая образование, при этом она непрерывно развивается. Внедрение цифровых технологий в школьное образование и создание цифровой образовательной среды потребовали пересмотра и изменения форм и методов обучения, содержания образования. Кроме того, актуальной задачей стала подготовка учителей-предметников к новым ролям, формирование ИТ-компетенций будущих учителей, соответствующих реалиям современного общества в цифровую эпоху [21].

Таким образом, основными тенденциями, которые связаны с трансформацией роли преподавателя, являются цифровая трансформация образовательной среды, что также влияет на индивидуализацию процесса обучения. Изучение особенностей использования цифровых технологий в системе образования России показало постепенное изменение форм, содержания и технологии преподавания школьного и высшего образования. В результате в учебную программу введены новые ИТ-ориентированные дисциплины и факультативы, к обучению студентов привлече-

ны специалисты по информационным технологиям, созданы виртуальные пространства и платформы для учебно-педагогического взаимодействия субъектов образования [22]. Разработанные платформы стали не просто дематериализованной версией университета в его физическом воплощении, а настоящим пространством для экспериментов в области цифровых технологий, электронного обучения на основе современных нормативных актов. Кроме того, в связи с цифровой трансформацией образования существует потребность в преподавателях с ИТ-компетенцией, преподавательских профессиях, которые меняют роль преподавателя, что повлияло на содержание и обновление учебных программ магистратуры [23]. Результаты трансформации деятельности учителя в условиях цифровой трансформации образования в России включают:

– создание рабочих мест для преподавателей с новой квалификацией в результате внедрения новых дисциплин и требований к организации обучения (например, появление новых профессий, таких как «преподаватель дистанционного обучения», «куратор онлайн-образовательных программ», «тренер по смешанному обучению», «ме-

тодический консультант онлайн-обучения» и др.);

– создание новых образовательных университетских программ (в частности магистерских) с учетом потребности общества и государства в подготовке специалистов, обладающих цифровой компетенцией и способных проводить обучение в условиях цифровой трансформации;

– создание вариативных образовательных платформ для доступного обучения и взаимодействия всех субъектов образовательной деятельности в цифровом пространстве.

Выводы. Мы проанализировали применение цифровых технологий в образовательном процессе. В заключение отметим, что сегодня используются различные варианты информационно-коммуникационных технологий. Цифровая трансформация педагогической компетентности затрагивает большинство аспектов профессиональной деятельности учителей и требует внимания исследователей и преподавателей к развитию цифровой составляющей педагогической компетентности. Важным вектором в развитии современного образования является повышение квалификации учителя с применением дистанционного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Козлов О. А. Развитие цифровой трансформации образования: российский и зарубежный опыт // Информатика: проблемы, методы, технологии: материалы XXI Междунар. науч.-метод. конф. Воронеж, 2021. С. 1704–1711.
2. Готская И. Б. Массовые открытые онлайн курсы: опыт реализации, проблемы и перспективы // Современное образование: традиции и инновации. 2015. №4. С. 96–100.
3. Ангелова О. Ю., Подольская О. Ю. Тенденции рынка дистанционного образования в России // Концепт. 2016. №2. С. 26–30. URL: <http://e-koncept.ru/2016/16026.htm> (дата обращения: 27.08.2022).
4. Костюк Ю. Л., Левин И. С., Фукс А. Л., Фукс И. Л., Янковская А. Е. Массовые открытые онлайн курсы – современная концепция в образовании и обучении // Вестник Томского государственного университета. 2014. №1. С. 89–97.
5. Owens J., De St. Croix T. Engines of social mobility? Navigating the discourse of meritocratic education in an unequal society // British Journal of Educational Research. 2020. Vol. 68. P. 1–21. DOI: 10.1080/00071005.2019.1708863.
6. Jin J., Ball S. J. Meritocracy, social mobility and a new form of class domination // British Journal of the Sociology of Education. 2020. Vol. 41, №1. P. 64–79. DOI: 10.1080/01425692.2019.1665496.
7. Koutsouris G., Anglin-Jaffe H., Stentiford L. How well do we understand social inclusion in education? // British Journal of Educational Research. 2020. Vol. 68, №2. P. 179–196. DOI: 10.1080/00071005.2019.1658861.
8. Федудина С. Б. Инновационные процессы в образовании, связанные с развитием информационных и коммуникационных технологий. URL: http://www.rusnauka.com/17_APSN_2013/Pedagogica/4_141554.doc.htm (дата обращения: 27.08.20).
9. Колоскова Г. А. Применение электронно-образовательных ресурсов для обучения студентов и корпоративных сотрудников // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: сб. тр. III Всерос. науч.-практ. конф. Симферополь, 2021. С. 312–318.
10. Барышева И. В., Козлов О. Изменения методики изучения программирования студентами профильных специальностей в условиях дистанционной работы // Информатизация образования – 2021: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. к 85-летию со дня рождения Я. А. Ваграменко, к 65-летию ЛГТУ. Липецк, 2021. С. 67–75.
11. Гладышев А. А., Гладышева А. А. Философия современного образования: фундаментальность или компетентность цифрового пространства // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №1. С. 3508–3519. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20200114>.

12. Микиденко Н.Л., Сторожева С.П. Цифровое образовательное пространство: проблемы и практики применения информационных образовательных ресурсов // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №1. С. 3418–3427. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20200104>.
13. Колоскова Г.А. Цифровая образовательная среда вуза как условие формирования профессиональных компетенций студентов // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10, № 37. С. 99–106.
14. Кудашов В.И., Черных С.И., Яценко М.П., Рахинский Д.В. Влияние информационных технологий на формирование нравственных основ глобализационного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6, №4. С. 583–592.
15. Трашкова С.М. Информационные технологии в образовании: теоретико-правовые аспекты // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. 2016. №3. С. 47–51.
16. Трашкова С.М., Рахинский Д.В. Образовательная политика и вопросы качества образования // Современное образование в условиях реформирования: инновации и перспективы: сб. материалов III Всерос. науч.-практ. конф. Красноярск, 2012. С. 254–258.
17. Колоскова Г.А., Колосков Р.Ю., Лямина И.М. Применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11. №2. С. 52–60.
18. Яковлева И.В. Безопасность российского образовательного пространства: аксиологическое содержание концепции // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №1. С. 2443–2450.
19. Musat R.P., Mineev V.V., Neskryabina O.F., Panasenko G.V., Maksimov S.V., Rakhinsky D.V. The artistic worldview in the context of sociocultural realia // Amazonia Investiga. 2019. Vol. 8, no. 23. P. 350–357.
20. Колоскова Г.А., Козлов О.А. Информационные технологии в преподавании дисциплины «Начертательная геометрия и инженерная графика» // Формирование цифровой культуры непрерывного гуманитарного образования в контексте сохранения традиционных ценностей. Москва, 2021. С. 49–59.
21. Kudashov V.I., Chernykh S.I., Yatsenko M.P., Grigoreva L.I., Pfanenshtil I.A., Rakhinsky D.V. Historical reflection in the educational process: an axiological approach // Analele Universitatii din Craiova – Seria Istorie. 2017. Vol. 22, no. 1. P. 139–147.
22. Барышева И.В., Малкина Е.В., Козлов О.А. Дидактические проблемы организации учебного процесса в университете в условиях онлайн и офлайн обучения // Образовательное пространство в информационную эпоху: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 2021. С. 80–87.
23. Роберт И.В., Козлов О.А., Мухаметзянов И.Ш., Поляков В.П., Шихнабиева Т.Ш., Касторнова В.А. Актуализация содержания предметной области «информатика» основной школы в условиях научно-технического прогресса периода цифровых технологий // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2019. №3. С. 58–72.

REFERENCES

1. Kozlov O.A. Development of digital transformation of education: Russian and foreign experience. *Informat- ics: problems, methods, technologies: proc. of XXI Intern. sci.-methodol. conf. Voronezh*, 2021, pp. 1704–1711. (In Russ.)
2. Gotskaya I.B. Mass open online courses: implementation experience, problems and prospects. *Modern education: traditions and innovations*, 2015, no. 4, pp. 96–100. (In Russ.)
3. Angelova O.Yu., Podolskaya T.O. Trends in the market of distance education in Russia. *Concept*, 2016, no. 2, pp. 26–30. URL: <http://e-koncept.ru/2016/16026.htm> (accessed 27.08.2022). (In Russ.)
4. Kostyuk Yu. L., Levin I. S., Fuks A. L., Fuks I. L., Yankovskaya A. E. Mass open online courses – a modern concept in education and training. *Bulletin of Tomsk State University*, 2014, no. 1, pp. 89–97. (In Russ.)
5. Owens J., De St. Croix T. Engines of social mobility? Navigating the discourse of meritocratic education in an unequal society. *British Journal of Educational Research*, 2020, vol. 68, pp. 1–21. DOI: 10.1080/00071005.2019.1708863.
6. Jin J., Ball S. J. Meritocracy, social mobility and a new form of class domination. *British Journal of Sociology of Education*, 2020, vol. 41, no. 1, pp. 64–79. DOI: 10.1080/01425692.2019.1665496.
7. Koutsouris G., Anglin-Jaffe H., Stentiford L. How well do we understand social inclusion in education? *British Journal of Educational Research*, 2020, vol. 68, no. 2, pp. 179–196. DOI: 10.1080/00071005.2019.1658861.
8. Fedulina S.B. *Innovative processes in education related to the development of information and communication technologies*. URL: http://www.rusnauka.com/17_APSN_2013/Pedagogica/4_141554.doc.htm (accessed 27.08.2022). (In Russ.)
9. Koloskova G.A. The use of electronic educational resources for teaching students and corporate employees. *Psychological and pedagogical support of the educational process: proc. of III All-Russ. sci.-pract. conf. Simferopol*, 2021, pp. 312–318. (In Russ.)
10. Barysheva I.V., Kozlov O.A. Changes in the methodology of studying programming by students of specialized specialties in the conditions of remote work. *Informatization of education – 2021: proc. of Intern. sci.-pract. conf. to 85th anniversary of Ya. A. Vagramev birth, 65th anniversary of LGTU*. Lipetsk, 2021, pp. 67–75. (In Russ.)

11. Gladyshev, A. A., Gladysheva, A. A. The philosophy of contemporary education: fundamental nature or competence of the digital space. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 1, pp. 3508–3519. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20200114>.
12. Mikidenko N. L., Storozheva S. P. Digital educational space: problems and practices of application of information educational resources. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 1, p. 3418–3427. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20200104>.
13. Koloskova G. A. The digital educational environment of the university as a condition for the formation of professional competencies of students. *Questions of teaching methods at the university*, 2021, vol. 10, no. 37, pp. 99–106. (In Russ.)
14. Kudashov V. I., Chernykh S. I., Yatsenko M. P., Rakhinsky D. V. Influence of information technology on the formation of the moral foundations of globalization education. *Professional education in the modern world*, 2016, vol. 6, no. 4, pp. 583–592. (In Russ.)
15. Trashkova S. M. Information technologies in education: theoretical and legal aspects. *Modern educational technologies in the world educational space*, 2016, no. 3, pp. 47–51. (In Russ.)
16. Trashkova S. M., Rakhinsky D. V. Educational policy and the quality of education. *Modern education in the context of reform: innovations and prospects: proc. of III All-Russ. sci.-pract. conf. Krasnoyarsk*, 2012, pp. 254–258. (In Russ.)
17. Koloskova, G. A., Koloskov, R. Yu., Lyamina, I. M. Application of information and communication technologies in the educational process. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 2, pp. 52–60. (In Russ.)
18. Yakovleva I. V. Safety of the Russian educational space: axiological content of the concept. *Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 1, pp. 2443–2450. (In Russ.)
19. Musat R. P., Mineev V. V., Neskryabina O. F., Panasenko G. V., Maksimov S. V., Rakhinsky D. V. The artistic worldview in the context of sociocultural realia. *Amazonia Investiga*, 2019, vol. 8, no. 23, pp. 350–357.
20. Koloskova G. A., Kozlov O. A. Information technologies in teaching the discipline «Descriptive geometry and engineering graphics». *Forming the digital culture of continuing humanitarian education in the context of preserving traditional values*. Moscow, 2021, pp. 49–59. (In Russ.)
21. Kudashov V. I., Chernykh S. I., Yatsenko M. P., Grigoreva L. I., Pfanenshtil I. A., Rakhinsky D. V. Historical reflection in the educational process: an axiological approach. *Analele Universitatii din Craiova – Seria Istorie*, 2017, vol. 22, no. 1, pp. 139–147.
22. Barysheva I. V., Malkina E. V., Kozlov O. A. Didactic problems of the organization of the educational process at the university in the conditions of online and offline learning. *Educational space in the information age: proc. of Intern. sci.-pract. conf. Moscow*, 2021, pp. 80–87. (In Russ.)
23. Robert I. V., Kozlov O. A., Mukhametzyanov I. Sh., Polyakov V. P., Shikhnabieva T. Sh., Kastornova V. A. Actualization of the content of the subject area «informatics» of the basic school in the conditions of scientific and technological progress of the period of digital technologies. *Science of man: humanitarian studies*, 2019, no. 3, pp. 58–72. (In Russ.)

Информация об авторе

Колоскова Галина Александровна – аспирант, Институт стратегии развития образования РАО (Российская Федерация, 101 000, г. Москва, ул. Жуковского, 16, e-mail: galina_672@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 10.01.2022

После доработки 14.07.2022

Принята к публикации 15.07.2022

Information about the author

Galina A. Koloskova – graduate student, Institute of Education Development Strategy of RAO (16, Zhukovsky Str., Moscow, 101 000, Russian Federation, e-mail: galina_672@mail.ru).

The paper was submitted 10.01.2022

Received after reworking 14.07.2022

Accepted for publication 15.07.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-12

УДК 376:617.751.98

Оригинальная научная статья

Конструктивные подходы в создании адаптивной среды для студенческой молодежи с проблемным зрением¹

С. Т. Кохан

*Забайкальский государственный университет
Чита, Российская Федерация
e-mail: ispsmed@mail.ru*

А. А. Русанова

*Забайкальский государственный университет
Чита, Российская Федерация
e-mail: rusanova_a_a@mail.ru*

Ю. В. Сарудейкина

*Забайкальский государственный университет
Чита, Российская Федерация
e-mail: sarudeikina.yuly@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* В статье рассмотрена актуальная проблема особенностей адаптации студентов, имеющих проблемное зрение и обучающихся в инклюзивном образовательном пространстве вуза. Для разработки индивидуальной программы сопровождения в образовательном пространстве вуза важны компетентный сбор и анализ данных из анамнеза жизни и индивидуальной программы реабилитации и абилитации особого студента. Педагоги вуза не всегда учитывают способность своевременного усвоения учебного материала этими студентами, так как адаптированная форма восприятия не предоставляется. *Постановка задачи.* Цель исследования – анализ созданных инклюзивных условий для адаптации незрячих и слабовидящих студентов, обучающихся в ЗабГУ. *Методика и методология исследования.* Основой социологического исследования выступает интервьюирование респондентов для выявления адаптационных проблем в социально-бытовых, образовательных и досуговых аспектах. *Результаты.* Описаны результаты адаптационных возможностей студентов, имеющих разные уровни нарушения зрения. Выявлены препятствия совершенствования образовательного процесса. Определено, что только 46,6% из числа исследуемых в полной мере удовлетворены качеством инклюзивного обучения. Показаны формы взаимодействия и социализации студенческой молодежи через активное вовлечение к участию в досуговых мероприятиях. Участие в интегрированных студенческих проектах позволяет студентам с ограниченными образовательными потребностями в короткие сроки и с минимальными потерями адаптироваться к интенсивному режиму студенческой жизни. *Выводы.* Администрации вуза необходимо предусмотреть совершенствование системно организованной работы по адаптации и сопровождению студентов с нарушением зрения в образовательном пространстве с учетом имеющихся индивидуальных возможностей работы всех сенсорных систем, которые будут опорой в приобретении и углублении адаптационных, познавательных и коммуникационных возможностей.

Ключевые слова: адаптация, незрячий, обучение, студент, сопровождение, образовательный процесс

Для цитирования: Кохан С. Т., Русанова А. А., Сарудейкина Ю. В. Конструктивные подходы в создании адаптивной среды для студенческой молодежи с проблемным зрением // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №3. С. 495–504. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-12>

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Совета по научной и инновационной деятельности ФГБОУ ВО «ЗабГУ», проект 2021 г. № ГР-330 «Исследование модели психолого-педагогического процесса в дистанционном формате студентов с инвалидностью».

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-12
Full Article

Constructive approaches to creating an adaptive environment for student youth with vision problems

Kokhan, S. T.

*Transbaikal State University
Chita, Russian Federation
e-mail: ispsmed@mail.ru*

Rusanova, A. A.

*Transbaikal State University
Chita, Russian Federation
e-mail: rusanova_a_a@mail.ru*

Sarudeykina, Yu. V.

*Transbaikal State University
Chita, Russian Federation
e-mail: sarudeikina.yuly@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* The article deals with a topical issue on the peculiarities of adaptation of students with problematic vision and studying in the inclusive educational space of the university. To develop an individual program of support in the educational space of the university, it is very important to collect and analyze data from the anamnesis of life and an individual program for the rehabilitation and habilitation of a special student. University teachers do not always take into account the ability of these students to master the educational material in a timely manner, since an adapted form of perception is often not provided. *Purpose setting.* The purpose of the study is to analyze the created inclusive conditions for the adaptation of blind and visually impaired students studying at ZabGU. *Methodology and methods of the study.* Technique and methodology of research. The basis of the sociological study was interviewing respondents to identify adaptation problems in social, educational and leisure aspects. *Results.* The results of the adaptive capabilities of students with different levels of visual impairment are described. The obstacles hindering the improvement of the educational process are revealed. Only 46.6% of those surveyed are fully satisfied with the quality of inclusive education. The forms of interaction and socialization of student youth through active involvement in participation in leisure activities are shown. Participation in integrated student projects allowed students with limited educational needs, in a short time and with minimal losses, to adapt to the intensive regime of student life. *Conclusions.* Thus, the administration of the university needs to provide for the improvement of systematically organized work on the adaptation and support of students with visual impairment in the educational space, taking into account the existing individual capabilities of all sensory systems, which will be a support in the acquisition and deepening of adaptive, cognitive and communication capabilities.

Keywords: adaptation, blind, learning, student, accompaniment, educational process

Citation: Kokhan, S. T., Rusanova, A. A., Sarudeykina, Yu. V. [Constructive approaches to creating an adaptive environment for student youth with vision problems]. *Professional education in the modern world.*, 2022, vol. 12, no. 3, pp. 495–504. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-12>

Введение. Совершенствование в России законодательной базы и регламентирующих документов по организации обучения молодых людей, имеющих ограничения по здоровью, повышает значимость и системность регулируемую направленность этого развития [1]. Одной из нозологий, требующей обоснованного создания особых условий для успешной адаптации и социализации в условиях вуза, является полная или частичная потеря зрения [2–5].

Образцом создания специальных педагогических условий для лиц с нарушением зрения оста-

ются МГППУ и РГПУ им. А.И. Герцена [6; 7]. На протяжении многих лет эти вузы ориентированы на прием студентов с такой патологией, здесь создана программа развития инклюзивного высшего образования с учетом всех потребностей, возникающих у этих студентов.

Далеко не все региональные вузы, не имеющие финансовой поддержки со стороны федерального министерства, направленной на развитие инклюзии в вузах, могут себе позволить в полной мере реализовать такие формы обучения [8]. Отсутствие в штате вуза подразделения специалистов

по инклюзивному образованию затрудняет осуществление целенаправленного сопровождения в образовательном пространстве студентов с нарушением здоровья. Эти проблемы характерны и для зарубежных вузов, где администрация вузов не готова в полном объеме оказывать помощь нуждающимся студентам [15].

Следует отметить, что для разработки индивидуальной программы сопровождения в образовательном пространстве университета важны компетентный сбор и анализ полученных данных из анамнеза жизни и болезни студента с особыми потребностями. К сожалению, представленной информации в индивидуальных программах реабилитации и абилитации по возможностям и формам обучения крайне мало, поэтому нельзя сделать вывод о психофизическом развитии, состоянии здоровья и индивидуальных возможностях таких студентов.

Социальные потребности обучающихся, имеющих проблемы со зрением, необходимо учитывать всем категориям лиц в инклюзивных образовательных программах, созданных для этой категории обучающихся. Помощь в расстановке акцентов на социальное поведение помогает таким студентам не только эффективно взаимодействовать и коммуницировать со своими сверстниками, не имеющими ограничений по здоровью, но и самосовершенствоваться [9]. Степень социальных коммуникаций напрямую зависит от интенсивности благоприятного взаимодействия.

Соблюдение режима зрительной работы для слабовидящих в процессе восприятия лекционного и практического материала является важным критерием. Существующие нормативы обустройства аудиторного фонда по освещенности невозможно в полной мере обеспечить на лекциях в больших аудиториях. Соблюдение баланса естественного и искусственного освещения при посадке слабовидящего студента на практических занятиях, дозированная зрительная нагрузка будут способствовать активной работе и усвоению учебного материала.

Исследователи Н. С. Анофрикова и М. Д. Коновалова предложили распределение по группам зрительных возможностей подростков с проблемным зрением [10], однако оно не в полной мере отражает реальную действительность. Результатом субъективного восприятия при использовании их принципа распределения по группам может быть искаженная перцепция, соответствующая предлагаемым формам обучения. Важно понимать, что от осознания имеющихся особенностей и состояния зрительных функций и студентов с нарушением зрения в конечном итоге зависят их адаптация и успешность обучения. Мы считаем, что для разработки индивидуальной кар-

ты инклюзивных образовательных потребностей для первокурсников с различными ограничениями по зрению наиболее удобна классификация В. З. Денискиной [11], учитывающая степень нарушения зрения и зрительные возможности лучше видящего глаза.

Постановка задачи. Слабовидящих студентов с различными группами инвалидностью существенно больше, чем незрячих. Таким образом, из-за имеющихся различных повреждений зрительного анализатора педагогам необходимо учитывать предлагаемую учебную нагрузку с учетом имеющихся у слабовидящих офтальмо-эргономических рекомендаций после лечения и пост-реабилитационного периода.

С 2016 г. в ЗабГУ работает РЦИО, специалисты которого занимаются сопровождением студентов с инвалидностью и ОВЗ при обучении в вузе. На первом курсе для всех особых студентов факультативно читаются два модуля: «Социальная адаптация и основы социально-правовых знаний» – в 1-м семестре, «Интеграция студентов-инвалидов в образовательный процесс университета» – во 2-м семестре. Материал излагается в удобной для восприятия форме. За весь период в центре прошли переподготовку в гибридном формате по теме «Инклюзивное образование в высшем учебном заведении» 308 преподавателей. Однако первичное обучение по теме инклюзии в высшей школе, со слов прошедших обучение, не полностью удовлетворяет потребности педагогов, обучающихся студентов с глубоким нарушением зрения. К сожалению, мало доступной информационной методической литературы по образовательным компетенциям в различных направлениях подготовки для педагогов [12]. Нет критериев определения возможностей восприятия материала незрячих и слабовидящих студентов. Зачастую на разъяснения и слежение за выполнением работы одного студента, обучающегося в группе, на занятии тратится до трети учебного времени. Практически все студенты с особым зрением из-за замедленной обработки поступающей им информации нуждаются в дополнительном времени для усвоения и подготовки ответа на поставленные вопросы.

Цель нашего исследования заключалась в анализе созданных условий для адаптации незрячих и слабовидящих студентов, обучающихся в ЗабГУ.

Методика и методология исследования. В исследовании приняли участие 15 студентов 1–2 курсов, обучающихся на очно-заочной форме в ЗабГУ по программам бакалавриата и имеющих группу инвалидности, связанную с различными нарушениями зрения. Выборку составили 10 юношей и 5 девушек в возрасте от 18,5 до 28 лет, из них 7 студентов имели первую группу инвалидности

(незрячие и слабовидящие), 3 чел. – вторую группу и 5 человек – третью группу – все слабовидящие. Причины их инвалидности: атрофия зрительного нерва – 3 чел. (20%), врожденная патология – 3 чел. (20%), миопия высокой степени с астигматизмом – 5 чел. (33,3%), в результате ДТП – 1 чел. (6,6%), черепно-мозговая травма – 1 чел. (6,6%), сахарный диабет – 1 чел. (6,6%). По времени утраты зрения студенты разделялись так: с рождения – 33%, с 3–4 лет – 20%, постепенное снижение и утрата зрения – 33%, возраст не помнят – 13%.

Методология исследования включала личное полуструктурированное интервью с каждым студентом, отвечающим в ходе беседы на предлагаемые вопросы, обобщающие информацию по их адаптации к условиям обучения в вузе.

Для незрячих студентов все вопросы зачитывались интервьюером, а ответы записаны с их слов. Для слабовидящих вопросы анкеты написаны 16 кеглем, а также представлены видеоувеличители. Ранжирование ответов производилось от 0 до 5 баллов, где 0 баллов – неудовлетворительно, 1 балла – низкий уровень, 2 балла – ниже среднего, 3 балла – средний, 4 балла – выше среднего, 5 балла – высокий уровень. Время диалога в среднем составляло 40 ± 5 минут.

Проделанная работа не нарушала права студентов в соответствии с этическими стандартами Хельсинской декларации (WMA Declaration of Helsinki – Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects).

Статистическая обработка полученных результатов проводилась с помощью стандартного пакета статистических программ Statistica 10.0.

Результаты. Полученные в результате интервьюирования ответы систематизированы в несколько адаптационных блоков: социально-бытовая адаптация, образовательная адаптация и досуговая.

1-й блок. Социально-бытовая адаптация

В этом случае адаптация рассматривается как жизненно-смысловой процесс, направленный на повседневное социально-экономическое, коммуникационное, бытовое и адаптационное развитие лиц с нарушением зрения, тем самым на совершенствование навыков самообслуживания и социального взаимодействия.

Респонденты проживают в общежитии – 6 чел., с родителями – 8 чел., самостоятельно снимают квартиру – 1 чел.

Так, относительно умения самостоятельно пользоваться общественным транспортом только 8 (53,3%) студентов ответили, что без посторонней помощи, могут передвигаться, для 3 человек (20%) требуются полное сопровождение, а 5 человек (33,3%) обращаются за помощью к прохожим. Однако 10 человек (66,6%) (все слабовидящие) ответили, что свободно ориентируются и передвига-

ются в условиях городской среды. Сложности с пространственной ориентацией являются дополнительной проблемой при адаптации к социальной среде.

На вопрос возможности самостоятельного пользования общественными услугами (аптека, почта, сберкасса, поликлиника) 9 человек (60%) не испытывали каких-либо проблем, у 2 человек (13,3%) есть незначительные трудности, а 4 человека (26,6%) отмечают существенные трудности.

Приведем ответ Александра, 24 года (тотальное слепой): *«Каждый раз, находясь без сопровождающего человека, испытываю ситуационные трудности, связанные со скоростью моей реакции на различные операционные действия в тех или иных общественных учреждениях, так как мне нужна дополнительная информация или завершающее действие. Слышу неудовольствие людей, что задерживаю очередь, нужны отдельные кассы для обслуживания и т.д. Это заставляет меня нервничать, отвлекаться и тем самым привлекать к себе постороннее внимание».*

Необходимо отметить, что на вопрос «Создаете ли Вы трудности в общении с родными и близкими людьми?» 12 респондентов ответили отрицательно и 3 человека сказали, что есть незначительные разногласия. В решении и обсуждении семейно-бытовых вопросов активно принимают участие 13 студентов с различными формами нарушения зрения; 2 человека, проживающих с родителями, безразличны к решению семейных вопросов, они отметили, что эти проблемы их не интересуют; 8 студентов ответили, что своими действиями не создают неудобства и трудности для своих близких родственников или студентов, проживающих с ними в общежитии; 4 человека считают, что создают незначительные неудобства; 3 человека считают, что их действия без посторонней помощи довольно проблематичны; 10 студентов могут самостоятельно приготовить горячую пищу; 5 человек не могут, не считают приготовления бутербродов и легких закусок. Мыть посуду, сервировать стол могут 100% участников исследования. Полный цикл уборки помещения осуществляют 9 студентов, 4 – с частичными ограничениями, кроме глажки белья и одежды, а 2 освобождены от исполнения этих функций родителями.

До поступления в ЗабГУ 47% респондентов закончили СОШ, а 53% поступивших имели среднее специальное образование. В ходе беседы установлено, что осознанный самостоятельный выбор специальности сделало 7 человек (46,6%), 4 человека (26,6%) сделали свой выбор по совету родителей, 3 человека – по совету друзей, которые уже обучаются в вузе. Отвечая на вопрос «Имеете ли Вы какие-либо навыки в профессии, по которой

вы сможете в дальнейшем работать?», 4 студента показали высокие баллы уверенности в своей перспективе, 5 человек – средние баллы, 2 человека – низкие, 3 человека ответили отрицательно. Внутренне осознанно готовы к работе на открытом рынке труда после окончания вуза только 7 человек, 3 и 2 человека показали средние и ниже среднего баллы своей готовности, 3 человека не готовы к самостоятельной работе. Более уверенные ответы получены на вопрос «Насколько внутренне вы готовы работать на специализированном предприятии для инвалидов по зрению?»: 12 студентов показали высокие и выше среднего баллы, а 3 студента ответили отрицательно.

2-й блок. Образовательная адаптация

Недостаточный уровень представлений о своих индивидуальных возможностях, зависящих не только от личной образовательной компетентности, но и от степени психофизической адаптации, преувеличенной самооценки внутренних резервов, в целом при обучении искажает реальную картину правильности выбранной профессии и перспективы дальнейшего трудоустройства [13; 14].

При поступлении в вуз студентов с нарушением зрения ожидает ряд проблем как личностного, так и социального характера. Необходимо определенное время для сближения, установления

контакта, определенного доверия и понимания одногруппниками функциональных особенностей восприятия реальности обучения этими студентами. От степени толерантности сокурсников зависит и создание удовлетворительной психоэмоциональной атмосферы в группе. Незрячие студенты надеются на бескорыстные лично-социальные взаимоотношения, товарищескую помощь, а не на жалость. Примером может быть и установление взаимоотношений между незрячим студентом и преподавателем. Коррекция и способы предоставления для изучения учебных материалов способствуют установлению доверительных отношений. При имеющемся наборе образовательных практик до поступления все респонденты отмечают интенсивность обучения в вузе. Отсутствие сформированных навыков обучения с учетом имеющихся психофизиологических нарушений разной степени затрудняет рост показателей качества и эффективности обучения.

Учитывая, что 6 из 15 студентов обучалось по АОП ВО, нам необходимо было проанализировать качество предоставляемых образовательных услуг: 7 студентов (46,6%), из числа слабовидящих были полностью удовлетворены процессом обучения, 5 человек (33,3%) – частично, 3 человек (20%) ответили отрицательно (рис. 1).

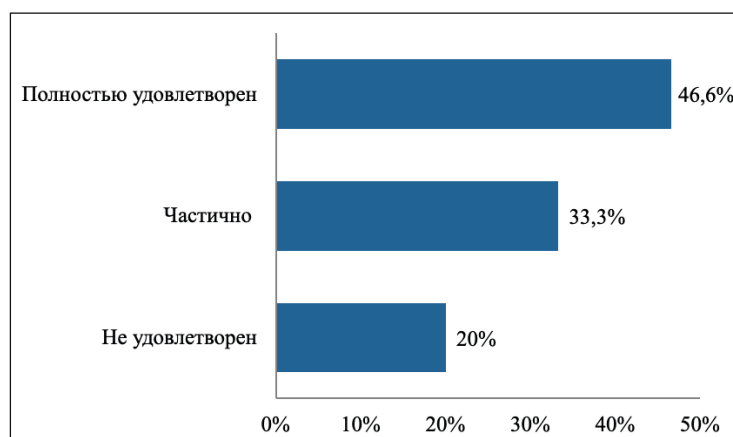


Рис. 1. Процент удовлетворенности процессом обучения
Fig. 1. Satisfaction with the learning process

Основные проблемы, названные студентами, обобщены и представлены в таблице 1.

Таблица 1. Основные проблемы по адаптации учебного материала для студентов с нарушением зрения
Table 1. The main problems of adaptation of educational material for students with visual impairment

Проблемы	Чел.	%
Не предоставляется заранее материала / задания для ознакомления	5	33,3
Не точно оформленные раздаточные материалы, которыми нельзя воспользоваться	7	46,6
Предоставление материалов в формах не доступных для восприятия (таблицы, формулы, рисунки и т.д.)	4	26,6
Исключен из коммуникационного процесса при обсуждении материалов	2	13,3

Приведем ответ Ивана, 24 года (тотально слепой): *«Лекции записываю на тифлофлешплеер, но возникают уточняющие вопросы, на которые я не могу получить ответ. Зачастую некоторые педагоги отправляют файлы в PDF-формате, которые деформированы, не открываются. При повторном обращении в личный кабинет студента я не могу своевременно получить ответы на свои вопросы».*

Не все преподаватели вуза готовы работать в инклюзивном направлении из-за отсутствия опыта преподавания, интолерантного отношения, высокой занятости и отсутствия дополнительной оплаты за работу с особыми студентами.

Мы проанализировали степень владения и наличия навыков чтения и письма по системе Брайля (табл. 2).

Таблица 2. Уровень владения системой Брайля
Table 2. Braille Proficiency Level

Вопрос	Ответ в баллах					
	0 – Нет	1 – Низкий	2 – Ниже среднего	3 – Средний	4 – Выше среднего	5-Высокий
В какой степени Вы владеете и пользуетесь навыками чтения по системе Брайля?	10		1		2	2
В какой степени Вы владеете и пользуетесь навыками письма по системе Брайля?	9	3	1			2
Владеете ли Вы ли навыками Брайлевской машинписи?	13		1	1		
Владеете ли Вы и пользуетесь ли навыками плоскопечатной машинписи?	12	1		1	1	
Владеете ли Вы и пользуетесь ли специфическими навыками плоского письма?	12			1	1	1

Анализ таблицы 2 показал, что за исключением 2 незрячих, которые обучались по системе Брайля в коррекционной школе 3-го вида, остальные респонденты не владеют этой системой, так как индивидуально-ориентированное, коррекционное обучение и дошкольная подготовка перед учебой в СОШ не была предусмотрена. Студенты считают такой вид обучения крайне не удобным из-за замедленного темпа чтения при сукцессивном характере осязательного восприятия.

Приведем ответ Зоригмы по этому поводу, 22 года (тотально слепая): *«Я изучала в специализированной коррекционной школе чтение и письмо по системе Брайля. Но в настоящее время я его не использую, так как скорость чтения и письма гораздо ниже, больше времени уходит на тактильное чтение, чем аудиально. Я быстро устаю, теряю нить изложения материала».*

На вопрос «Достаточно ли Вы владеете и пользуетесь персональным компьютером?» 9 человек (60%) высоко оценили свои знания и умения, 1 человек (6,6%) – выше среднего, 2 человека (13,3%) ответили, что имеют средние навыки и 1 человек (6,6%) – ниже среднего.

Студенты с нарушением зрения отметили эффективную работу специалистов РЦИО и инклюзивных волонтеров СППО «Ойкос» ЗабГУ, которые до начала обучения первокурсников с нарушением зрения, уже в конце августа, проводят с ними ознакомительные занятия по пространственной ориентации в учебных корпусах и помещениях, знакомят с условиями и возможностями работы в научной библиотеке, оборудованном специальным местом с читающей и сканирующей машиной SARA-CE. Принцип работы состоит в сканировании материала цифровой камерой и последующем распознавании текста. В дальнейшем распознанный текст воспроизводится в речь с помощью встроенного синтезатора речи. Каждый студент может прийти в библиотеку и зарегистрироваться в электронных библиотечных системах. Научная библиотека ЗабГУ имеет доступ к удаленным электронным ресурсам. Удаленными электронными ресурсами библиотеки являются ЭБС «Юрайт», ЭБС «Консультант студента», ЭБС «Лань».

На официальном сайте университета разработан специальный раздел РЦИО для студентов

с нарушениями здоровья, где представлена информация о мероприятиях, проводимых для каждой категории студентов. Разработана версия сайта ЗабГУ для слабовидящих студентов (<http://www.zabgu.ru/php/page.php?query=regional%27ny%27j+centr+inklyuzivnogo+obrazovaniya>).

3-й блок. Досуговая адаптация

Здесь речь идет об интеллектуальной, социокультурной и физической адаптации в университетской среде.

Всех нуждающихся обеспечивают ассистивными техническими средствами. За каждым нуждающимся студентом с глубокими нарушениями зрения закрепляется волонтер, закончивший Школу инклюзивного волонтерства ЗабГУ, способный сопровождать и оказывать помощь в адаптации в условиях университета.

Студентам с ОВЗ предоставляется возможность активной работы в Первичной организации студентов инвалидов ЗабГУ, которые в свободное от учебы время организуют и активно участвуют в социокультурных, интеллектуальных и спортивных проектах и мероприятиях, таких как «Inclusive Fest», «Инклюзив-спорт», «Вместе мы можем больше», «Мир один для всех», «Мы слышим друг друга» и др. Популярными среди студенческой молодежи и жителей Забайкальского края стали такие массовые спортивные мероприятия, например, интегрированный турнир по настольным спортивным играм «Без барьеров – к успеху». Также ежегодно в ЗабГУ проходит турнир по настольным спортивным играм (НСИ), приуроченный к Международному дню студенческого спорта «Адаптивный спорт – для каждого», среди студентов с инвалидностью и ОВЗ, поступивших на 1-й курс обучения. В ходе турнира студенты-первокурсники знакомятся с адаптивными играми, пробуют свои силы и возможности. Результатом работы РЦИО является желание молодежи заниматься НСИ и выступать в сформированных командах студентов на различных спортивных площадках.

Совместно с представителями РЦИО студенты занимаются поиском и подборкой интересных и необходимых новостных материалов университетского, регионального и федерального уровня для последующего аудиального озвучивания единственного в ДФО ежемесячного аудиожурнала для незрячих и слабовидящих «Мировоззрение» (<http://www.zabgu.ru/php/worldview.php>). Аудиожурнал выходит в ЗабГУ с 2019 г. не только для жителей Забайкальского края, но и представителей других регионов страны. Также студенческая молодежь, включая особых и здоровых молодых людей, разрабатывает тематику, готовит материалы и проводит игры Клуба интеллектуальных современных игр (КИСИ) с целью всестороннего

гармоничного развития студенческой молодежи, развития индивидуальных, творческих и интеллектуальных способностей, воспитания культуры, духовно-нравственных качеств, патриотизма, гражданственности. Игры проводятся в лицевых масках, что уравнивает возможности в восприятии вопросов, работа ведется в аудиальной форме для всех категорий участников. Участие в студенческих мероприятиях благоприятствует развитию компенсаторных функций речи и снижению зрительной депривации.

Для студентов, активно развивающихся в сфере инклюзивного волонтерства, существует возможность посещать форумы, конференции и образовательные площадки в других городах. Так, командир отряда Вера Грудина, в декабре 2019 г. приняла участие в работе всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Экстрабилити как феномен инклюзивной культуры: формирование инклюзивной культуры в организациях», заняв 2-е место в конкурсе социально значимых проектов «Инклюзивные сервисы в Забайкальском крае».

Ежегодно в ЗАГУ проводится ряд международных научных мероприятий: «Доступность высшего образования для лиц с ОВЗ», «Психолого-педагогическая адаптация студентов с инвалидностью и ОВЗ в вузе», «Адаптивные аспекты детей с аутизмом и их семей», «Современные методы реабилитации лиц с детским церебральным параличом» и др., в которых принимают участие и выступают с докладами под руководством научных руководителей добровольцы «Ойкос». В 2021 г. наши студенты приняли участие в I Международной студенческой научной онлайн-конференции, где имели представительство студенты и научные руководители из университетов России, Польши, Монголии, Казахстана, Чехии, Белоруссии, Киргизии. На этой конференции студентка социологического факультета Карина Лоншакова (3-я группа инвалидности по зрению) представила проект Всероссийского общества родителей детей-инвалидов Забайкальского края «ЙО-жик – секция адаптивной физической культуры. Наталья Федотова (1-я группа инвалидности по зрению) представила материалы реализованного проекта «Проблемы интеграции детей с нарушением зрения в образовательных учреждениях Забайкальского края», в 2019 г. она на средства гранта реализовала проект «Увижу мир руками». Проект был ориентирован на социокультурную реабилитацию и адаптацию детей, имеющих нарушения зрения, через реализацию творческого потенциала средствами арт- и изотерапии.

Введение первокурсников в активную студенческую жизнь, участие в разнообразных досуго-

вых мероприятиях способствуют личностному и социально-адаптационному становлению. Конструктивный подход, объединяющий модели социальной и психологической адаптации, является действенной мерой в мотивации и заинтересованности студентов с проблемным зрением в личностном росте, поведенческой и психофизической активности.

Выводы. Формирование адаптационных возможностей у студенческой молодежи с проблемным зрением во многом зависит от имеющихся практико-ориентированных навыков и мотивационных способностей. Предлагаемая вертикаль адаптации ориентирована на поэтапность накопления и развития адаптационных возможностей у этих студентов. Полученные результаты по социально-бытовой адаптации указывают на существующие проблемы, возникающие у ряда totally слепых студентов при пространственной ориентации в городской среде, их потребность в полном сопровождении при обучении в университете. Учитывая самостоятельность в социально-бытовых вопросах, месте проживания и самообслуживание этой категории студентов, у них не возникает трудностей в коммуникациях. Межличностные отношения между проживающими студентами всегда ровные и не вызывают озабоченности.

Наиболее трудным, по мнению респондентов, считается образовательная адаптация. Так, осознанный выбор и готовность к дидактическим нагрузкам отметили только 7 человек из числа слабовидящих. Не все студенты с нарушением зрения представляют свою профессиональную пригодность и возможность работать на открытом рынке труда. Основная масса респондентов готова работать на специализированных

предприятиях, так как считают, что одинаковые условия для всех сотрудников будут наиболее удобны. Процесс адаптации учебного материала преподавателями вуза вызывает нарекания у студентов с сенсорной патологией, только половина респондентов полностью удовлетворены образовательным процессом. Недостаточное коммуникационное взаимодействие между педагогом и студентом приводит к неудовлетворенности к рекомендованным формам и методам обучения. Показано, что ассистивные технологии с использованием системы Брайля является неактуальными, так как незрячие студенты не владеют навыками чтения и письма по системе Брайля. Компетентное сопровождение сотрудниками РЦИО при обучении и овладении этими студентами самостоятельными навыками работы в научной библиотеке, инклюзивном центре способствуют адаптации к образовательным нагрузкам. Важным условием является выстраивание диалога между педагогическим коллективом и студентами с особым зрением.

Таким образом, адаптационный процесс включает ряд факторов, от которых зависит развитие у студентов с нарушениями зрения социально-бытовой, дидактической и досуговой адаптации. Психологические установки, мотивация к учебе, коммуникационные связи – все влияет на эффективность преодоления адаптационных преград при инклюзивном обучении в высшей школе.

Проведенное исследование по адаптивной среде в ЗабГУ для totally слепых и слабовидящих студентов позволило выявить ряд вопросов, требующих принятия компромиссных решений по совершенствованию организационных форм развития высшего инклюзивного образования в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рубцов В. В., Алехина С. В., Хаустов А. В. Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, №3. С. 1–14. DOI: 10.17759/psyedu.2019110301.
2. Заплатина О. А., Николаев В. А. К вопросу о социально-психологической адаптации студентов с нарушениями зрения в процессе обучения в вузе (часть I) // Вестник общественных и гуманитарных наук. 2021. Т. 2, №3. С. 60–69.
3. Kokhan S., Romanova E., Nadeina L., Vinogradova N., Shtereva-Nikolova N., Lazarova M. Problems of spatial orientation and mobility of students with visual impairments // Revista Inclusiones. 2020. Vol. 7, №4. P. 440–462.
4. Свечникова Ю. А. Адаптация как социальная категория // Молодой ученый. 2019. №8. С. 155–157.
5. Лунева О. В. Адаптация социальная // Знание. Понимание. Умение. 2018. №3. С. 240–247. DOI: 10.17805/zpu.2018.3.22.
6. Кантор В. З. Инклюзивное высшее образование: специальные средовые условия обучения студентов инвалидов в вузе // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, №3. С. 44–56. DOI: 10.17759/psyedu.2019110304.
7. Рубцов В. В., Васина Л. Г., Куравский Л. С., Соколов В. В. Модельный образец специальных образовательных условий для получения высшего образования студентами с инвалидностью: опыт создания и применения // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, №1. С. 34–49. DOI: 10.17759/pse.2017220105.

8. Самсонова Е. В., Горбунова В. А. Ресурсное обеспечение образовательных организаций при реализации инклюзивного образования (опыт образовательных организаций «Новой Москвы») // Клиническая и специальная психология. 2017. Т. 6, №3. С. 85–103. DOI: 10.17759/cpse.2017060305.
9. Hunt C. S., Hunt B. Changing attitudes toward people with disabilities: experimenting with an educational intervention // Journal of Managerial Issues. 2004. Vol. 16, №2. P. 266–280.
10. Анофрикова Н. С., Коновалова М. Д. Индивидуализация обучения студентов с нарушениями зрения с учетом ведущих способов приема-передачи информации // Специальное образование и социокультурная интеграция – 2018: сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Москва: Перо, 2018. С. 610–619.
11. Денискина В. З. Особенности зрительного восприятия у слепых имеющих остаточное зрение // Дефектология. 2011. №5. С. 56–64.
12. Панюкова С. В., Сергеева В. С., Сaitгалиева Г. Г. Организационно-методические и правовые аспекты обучения студентов с инвалидностью в вузе: учеб. пособие. Москва: МГППУ, 2017. 88 с.
13. Кохан С. Т., Виноградова Н. И. Проблемы профориентационной работы с абитуриентами, имеющими инвалидность и ОВЗ // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, №4. С. 15–22. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4.
14. Воеводина Е. В. Риски профессионального самоопределения студентов с инвалидностью в сфере высшего образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. №4. С. 20–27.
15. Tohara A. J. T., Shuhidan S. M., Bahry F. D. S., Nordin M. N. Exploring digital literacy strategies for students with special educational needs in the digital age // Turkish Journal of Computer and Mathematics Education. 2021. Vol. 12, no. 9. P. 3345–3358.

REFERENCES

1. Rubtsov V. V., Alekhina S. V., Haustov A. V. Continuity of inclusive education and psychological and pedagogical support for persons with special educational needs. *Psychological-educational studies*, 2019, vol. 11, no. 3, pp. 1–14. (In Russ.). DOI: 10.17759/psyedu.2019110301.
2. Zaplatina O. A., Nikolaev V. A. To the question of social and psychological adaptation of students with visual impairment in the process of physical education (part 1). *Bulletin of social sciences and humanities*, 2021, vol. 2, no. 3, pp. 60–69. (In Russ.)
3. Kokhan S., Romanova E., Nadeina L., Vinogradova N., Shtereva-Nikolova N., Lazarova M. Problems of spatial orientation and mobility of students with visual impairments. *Revista Inclusiones*, 2020, vol. 7, no. 4, pp. 440–462.
4. Svechnikova J. A. Adaptation as a social category. *Young Scientist*, 2019, no. 8, pp. 155–157. (In Russ.)
5. Luneva O. V. Social adaptation. *Knowledge. Understanding. Skill*, 2018, no. 3, pp. 240–247. DOI: 10.17805/zpu.2018.3.22.
6. Kantor V. Z. Inclusive higher education: special environmental conditions for teaching disabled students. *Psychological-educational studies*, 2019, vol. 11, no. 3, pp. 44–56. (In Russ.). DOI: 10.17759/psyedu.2019110304.
7. Rubtsov V. V., Vasina L. G., Kuravsky L. S., Sokolov V. V. Creating a model of special educational settings for disabled students in higher education. *Psychological science and education*, 2017, vol. 22, no. 1, pp. 34–49. (In Russ.). DOI: 10.17759/pse.2017220106.
8. Samsonova E. V., Gorbunova V. Resource support for educational organizations in the implementation of inclusive education (the experience of the educational organizations of the New Moscow district). *Clinical Psychology and Special Education*, 2017, vol. 6, no. 3, pp. 85–103. (In Russ.). DOI: 10.17759/cpse.2017060305.
9. Hunt C. S., Hunt B. Changing attitudes toward people with disabilities: experimenting with an educational intervention. *Journal of Managerial Issues*, 2004, vol. 16, no. 2, pp. 266–280.
10. Anofrikova N. S., Konovalova M. D. Education process personalisation for students with visual impairments using the leading methods of information exchange. *Special education and socio-cultural integration – 2018: proc. of Intern. sci.-practical. conf.* Moscow, 2018, pp. 610–619. (In Russ.)
11. Deniskina V. Z. Features of visual perception in the blind with residual vision. *Defectology*, 2011, no. 5, pp. 56–64. (In Russ.)
12. Panyukova S. V., Sergeeva V. S., Saitgalieva G. G. *Organizational, methodological and legal aspects of teaching students with disabilities at a university: textbook*. Moscow, MGPPU, 2017, 88 p. (In Russ.)
13. Kokhan S. T., Vinogradova N. I. The problems of vocational guidance work with applicants with health limitations and disabilities. *Scholarly Notes of Transbaikalian State University*, 2019, vol. 14, no. 4, pp. 15–22. (In Russ.). DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4.
14. Voevodina E. V. Risks of professional self-determination of students with disabilities in higher education. *Professional education and labor market*, 2018, no. 4, pp. 20–27. (In Russ.)
15. Tohara A. J. T., Shuhidan S. M., Bahry F. D. S., Nordin M. N. Exploring digital literacy strategies for students with special educational needs in the digital age. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2021, vol. 12, no. 9, pp. 3345–3358.

Информация об авторах

Кохан Сергей Тихонович – кандидат медицинских наук, доцент, директор Регионального центра инклюзивного образования, Забайкальский государственный университет (Российская Федерация, 672 039, Чита, ул. Александрo-Заводская, д.30, e-mail: ispsmed@mail.ru).

Русанова Анна Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социологии, Забайкальский государственный университет (Российская Федерация, 672 039, Чита, ул. Александрo-Заводская, д.30, e-mail: rusanova_a_a@mail.ru).

Сарудейкина Юлия Владимировна – магистрант социологического факультета, Забайкальский государственный университет (Российская Федерация, 672 039, Чита, ул. Александрo-Заводская, д.30, e-mail: sarudeikina.yuly@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 15.11.2021

После доработки 11.07.2022

Принята к публикации 15.07.2022

Information about the authors

Sergey T. Kokhan – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Director of the Regional Center for Inclusive Education, Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya Str., Chita, 672 039, Russian Federation, e-mail: ispsmed@mail.ru).

ORCID: 0000-0003-1792-2856

Anna A. Rusanova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Sociology, Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya Str., Chita, 672 039, Russian Federation, e-mail: rusanova_a_a@mail.ru). ORCID: 0000-0001-8851-0205

Yulia V. Sarudeykina – Undergraduate Student at the Faculty of Sociology, Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya Str., Chita, 672 039, Russian Federation, e-mail: sarudeikina.yuly@mail.ru). ORCID: 0000-0002-0871-1646

The paper was submitted 15.11.2021

Received after reworking 11.07.2022

Accepted for publication 15.07.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-13

УДК 378.14:004

Оригинальная научная статья

Открытая наука для аграрной отрасли: навигатор по открытым образовательным ресурсам

Л. Л. Садовская

ГПНТБ СО РАН

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: Sadovskaya@spsl.nsc.ru

Т. Л. Коротенко

Федеральный научный центр риса

Краснодар, Российская Федерация

e-mail: Korotenko.tatyan@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Мировая концепция «устойчивого развития», направленная на сохранение цивилизации, определяет социальную значимость образования и построение информационного общества как ее важнейшие составляющие элементы. Пандемия и другие глобальные вызовы констатируют важную роль образования как средства выживания человечества, обозначив знания общественными благами. Движение к устойчивому развитию общества происходит путем формирования новой образовательной реальности на основе новых подходов и принципов, в том числе открытой науки. *Постановка задачи.* Современной тенденцией развития высшего образования становится курс на открытость контента, применение цифровых образовательных технологий, что находит отражение в документах международного движения по созданию и распространению открытых образовательных ресурсов. *Методика и методология исследования.* Анализ отечественных научных публикаций показывает, что открытый доступ к научно-образовательной информации имеет особое значение, поскольку трансформация системы образования происходит на фоне ограничения доступа нашего государства к мировым информационным ресурсам, санкций, импортозамещения. *Результаты.* Итогом исследования стала подготовка путеводителя по открытым отраслевым информационным ресурсам агропромышленного комплекса «Навигатор по открытым образовательным ресурсам аграрной отрасли», который представлен на платформе «Библиотека для открытой науки»: <http://lib-os.ru/obrazovatelnye-resursy/navigator-oor-apk/> и позволит пользователям быстрее и эффективнее находить необходимую информацию. *Выводы.* Результаты проведенного анализа дают основание говорить о необходимости создания национальной информационной системы – агрегатора для целей обеспечения постоянного открытого доступа к информационным ресурсам участников образовательного процесса аграрной отрасли.

Ключевые слова: открытая наука, открытые образовательные ресурсы, открытые образовательные ресурсы, высшее аграрное образование, навигатор веб-ресурсов

Для цитирования: Садовская Л. Л., Коротенко Т. Л. Открытая наука для аграрной отрасли: навигатор по открытым образовательным ресурсам // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №3. С. 505–520. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-13>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-13
Full Article

Open Science for the agricultural sector: a navigator for open educational resources

Sadovskaya, L. L.

SPSTL SB RAS

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: Sadovskaya@spsl.nsc.ru

Korotenko, T. L.

Federal Scientific Rice Centre

Krasnodar, Russian Federation

e-mail: Korotenko.tatyan@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The global concept of "sustainable development", aimed at preserving civilization, defines the social significance of education and building of the information society as its most important constituent elements. The pandemic and other global challenges state the important role of education as a means of human survival, designating knowledge as public goods. The movement towards sustainable development of the society is similar to the formation of a new educational reality based on new approaches and principles, including open science. Purpose setting. The current trend in the development of higher education is the course towards the openness of content, the use of digital educational technologies, which is reflected in the documents of the international movement for the creation and dissemination of open educational resources. An analysis of domestic scientific publications shows that open access to scientific and educational information is of particular importance, since the transformation of the education system is taking place against the backdrop of restricting our state's access to world information resources, sanctions, and import substitution. The agricultural sector, which has a special mission to provide the population with food, has faced the task of filling the shortage of highly qualified specialists. In the current period of transformation of the educational system, open educational resources are becoming innovative tools; the experience of agricultural universities in their use during the pandemic has shown good results in the quality of education. However, the global and highly fragmented volume of information on the Internet in the absence of standardization of open educational resources makes the process of finding information for learning complex and time-consuming. *Methodology and methods of the study.* The results of the analysis give grounds to speak about the need to create a national information aggregator system in order to ensure constant open access to information resources for participants in the educational process of the agricultural industry. *Results.* The results of the study made it possible to prepare a guide to open sectoral information resources of the agro-industrial complex – open educational resources "Navigator of Open Educational Resources for the Agricultural Industry", which is presented on the "Library for Open Science" platform (available at: <http://lib-os.ru/obrazovatelnye-resursy/navigator-oor-apk/>) and allow users to find the information they need faster and more efficiently. *Conclusion.* The results of the study give reason to talk about the need to create a national data aggregation system to provide permanent open access to the information resources of participants in the educational process of the agricultural industry.

Keywords: open science, open educational resources, open educational resources, higher agricultural education, web resource navigator

Citation: Sadovskaya, L. L., Korotenko, T. L. [Open Science for the agricultural sector: a navigator for open educational resources]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 3, pp. 505–520. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-13>

Введение. Современная мировая система образования находится в очевидно выраженной стадии изменения своего развития. Являясь одним из самых масштабных социальных институтов функционирования общества, образование меняет содержание и форму, чтобы способствовать устойчивому развитию (УР) цивилизации в будущем. Особое внимание вопросам образования уделяет ООН и ЮНЕСКО. Так, во «Всемирной

декларации о высшем образовании для XXI в.: подходы и практические меры» заявлено, что образование является основанием УР общества, способным удовлетворять его настоящие и будущие потребности [1], а в «Повестке дня в области УР на период до 2030 года» изложены приоритетные цели устойчивого развития (ЦУР) в мировом масштабе [2]. Решение задач по ЦУР 4 в России позволит реализовать идеи качественного обра-

зования и возможность обучения в течение всей жизни для каждого человека и предусматривает трансформацию сферы образования за счет внедрения новых платформенных решений, гибких образовательных программ, цифровой среды – компонентов, которые способствуют получению качественного профессионального образования всех уровней, его непрерывному обновлению [3]. Для агропромышленного комплекса (АПК) задачи по ЦУР 4 обозначены как национальные, итогом их реализации станет создание высокопроизводительного сектора, обеспеченного высококвалифицированными кадрами и развивающегося на основе современных технологий [4]. Формируется образовательная модель, модификации которой будут способствовать продвижению к УР под девизом «жить и развиваться через образование», а одна из основных ролей в обеспечении изменений как источнику знаний отдается науке [5]. Идеи УР также находят отражение в изменении направлений развития образования, в частности, происходит смещение вектора с экологического направления на исследование и моделирование образования будущего [6]. Однако на ранее принятые планы УР влияют возникающие глобальные вызовы. В отраслях экономики возникли сложности из-за пандемии COVID-19, геополитических событий в мировом пространстве, а также проблем блокировки доступа к научно-информационным системам и др. В этих условиях ключевые компетенции специалистов приобретают еще большее значение, поэтому система образования берет курс на переориентацию учебных программ.

Россия, являясь крупнейшей страной мира с развитой системой образования, в условиях стремительного развития современных технологий и производств испытывает дефицит квалифицированных человеческих ресурсов по ряду направлений деятельности [7]. Эта проблема касается и АПК – сектора экономики, решающего стратегическую задачу обеспечения населения продуктами питания. Для рационального использования сельскохозяйственных угодий, площадь которых в России составляет около 220 млн га, и эффективного развития АПК необходим приток кадров нового формата, способного успешно работать как на фоне вхождения в зону глобализации, так и в обстановке санкционной изоляции [8; 9].

Важность концептуальной подготовки специалистов высшего звена и дальнейшего совершенствования деятельности вузов аграрного профиля получила свое отражение в публикациях отечественных деятелей. За два последних десятилетия активно исследовались вопросы новых образовательных технологий и ИКТ, их применение в педагогической практике, создания и свободного до-

ступа к ИР, других смежных тем [10–15]. Набирающая силу цифровизация меняет структуру занятости в сельскохозяйственном секторе и системе отечественного высшего аграрного образования в качестве приоритета концепции ЦУР 4, происходит поощрение использования ИКТ для высокоэффективного обучения, обмена информацией, доступности образовательных материалов. Поэтому логично, что высокий уровень профильных знаний, навыков в области ИКТ, интеллектуальной культуры является стержневым требованием к характеристике современного специалиста сельскохозяйственной отрасли [16–21]. Таким образом, создается высокотехнологичная образовательная система, которая позволит будущим специалистам-аграриям свободно выбирать свою траекторию обучения, освобождая себя от инертности мышления и проводить линию «образование через всю жизнь» [8; 22–24].

Современная система образования выступает аккумулярующим звеном процессов, происходящих в обществе, обеспечивая людей информацией и знаниями, а курс на открытость контента становится фактически международным движением [25; 26]. Особенностью современного аграрного образования является образовательное пространство с доступным научно-образовательным контентом – ООР в сочетании с традиционными источниками информации. За цифровизацией – будущее АПК, для успешного функционирования которого необходимы специалисты с соответствующими навыками использования современных цифровых платформ, открытых онлайн-курсов, ООР [27–29]. Таким образом, образовательный процесс в определенной степени трансформируется в электронную среду с использованием контента ОД. Использование единых технологий и стандартов делает модель обучения гибкой, что позволяет применять ее в любом месте и в любое время, объединяя участников в эффективный процесс онлайн-обучения [6].

Разумеется, стремительное развитие научно-технического ландшафта требует постоянного обновления знаний, в связи с чем вопросы доступности, непрерывности высшего образования, стоимости учебных материалов являются актуальными. Анализ проблем и направлений развития высшей школы при подготовке специалистов сельского хозяйства высвечивает необходимость применения электронных учебников, бинарных лекций, контроля знаний в виде тестирования и т.д. [30]. Востребованность ООР очевидна и обусловлена прежде всего недостаточным обеспечением учебного процесса интерактивными материалами [31]. ИКТ дают возможность удаленно распространять большие объемы информации и управлять данными, но возникает важный вопрос о разработке

образовательных инструментов, без которых процесс дистанционного обучения невозможен [32–35]. Использование ООР расширяет возможности и повышает качество образовательного процесса, обеспечивая непрерывность доступа к цифровому образовательному контенту, дополняя традиционное дистанционное обучение, существенно расширяя охват аудитории при значительной экономии – порядка 50% средств и времени [36–41]. Это обстоятельство является немаловажным, так как анализ обеспеченности аграрных вузов специализированной литературой показал крайне невысокий уровень.

Разработку же ЭОР могут позволить себе только крупные университеты, имеющие профильные ИТ-факультеты, поэтому организация единой информационной системы на федеральном уровне поможет вузам повысить эффективность обучения при минимизации финансовых затрат [42]. Об этом свидетельствует зарубежный опыт интеграции вузов по объединению потенциалов ООР в сфере образования, однако в РФ такого рода стратегия сегодня успешно реализуется лишь частью образовательных учреждений высшей школы [27]. Этой важной теме посвящен ряд отечественных работ, большая часть которых принадлежит группе исследователей во главе с В. И. Меденниковым.

Проведенный анализ состояния и объемов ИНОР АПК, представленных в интернете, выявил необходимость построения проекта «Единое Интернет-пространство агрознаний» (ЕИПА3), поскольку даже сайты аграрных вузов показывают низкую полноту наполнения: имеется немногим более 55% всех необходимых данных, по ООР – всего 18% [43–45]. Подготовленные предложения по объединению различных видов сельскохозяйственных знаний в единую СУБД позволят обрабатывать данные с высокой скоростью, строить рейтинги, рассчитывать индексы и т.д. [29; 46; 47]. Система навигации СУБД предусматривает размещение ООР по группам: проекты, научные публикации, ППП и т.д., архитектура разработана с позиции эффективной коммуникации и комфортного поиска потребителями знаний. Кроме того, представлен еще один проект интеграции ИР на основе цифровых стандартов и онтологических моделей – ЕИИПНОР, реализация которого возможна с использованием облачных технологий.

Ситуация с COVID-19 показала, что задача создания открытого контента, цифровых платформ и сервисов является целесообразной. Разумеется, что для ее решения требуются немалые инвестиции. К сожалению, наше государство пока не смогло выделить необходимые средства для формирования отраслевой системы сбора, хранения и распространения знаний в сельскохо-

зяйственном секторе [48; 49]. Тем временем ООР приобретают все большее значение в информационном обеспечении профессиональной деятельности аграрной сферы: заметен рост объемов научных публикаций, которому, несомненно, способствует движение за ОД (Open Access), процессы цифровизации [50]. ОД, ООР, ИТ имеют важную миссию: с их помощью становятся доступными разные наборы данных различных ИС. Разумеется, это становится возможным при определенном уровне интеллектуального потенциала общества. Растущая потребность в высокопрофессиональных кадрах обусловила необходимость разработки «Стратегии развития аграрного образования в РФ до 2030 года» (Стратегия), одной из основных целей которой является модернизация системы агрообразования, а внедрение ИКТ, обеспечение ИР, ООР – важными задачами для ее достижения [51, с. 16–17]. Ожидается, что современные модели цифровых платформ, по сути, являющиеся связующим звеном в облачной БД ООР, будут реализованы и станут доступной системой предоставления агрознаний для всех пользователей.

Постановка задачи. Ежегодно в мире происходит значительное увеличение объемов репозиторий данных и образовательных ресурсов, но достаточного количества ООР сегодня еще нет [52]. Этот факт касается и отечественных ООР, несмотря на то что в последние годы в этом направлении достигнут уже определенный прогресс [53]. ООР доступны в интернете, но реальность наполнения этого хранилища данных такова, что его объемы растут в геометрической прогрессии. Кроме того, информация, необходимая для обучения и развития, буквально рассеяна по множеству информационных платформ и БД, что создает для пользователей сложности поиска [54].

В условиях повышающегося спроса на качественное высшее образование и широкого использования современных технологий, образовательных ресурсов, инструментов и сервисов в образовательном процессе возникает необходимость в разумной организации интернет-ресурсов – компактного путеводителя для быстрого поиска релевантной информации. Таким образом, обозначенные обстоятельства побудили авторов настоящей статьи к созданию «Навигатора по ООР аграрной отрасли» («Навигатор»). Для достижения цели поставлены следующие задачи:

- провести терминологический анализ «ООР»;
- изучить и проанализировать документопоток научных публикаций по вопросу состояния и объемов открытых данных аграрной отрасли (АПК) в сети Интернет;
- выявить ООР, содержащие контент свободного доступа и открытые данные аграрной сферы в сети Интернет, провести их оценку и отбор;

– разработать структуру «Навигатора», произвести группировку выбранных ООР с заполнением метаданных;

– разместить «Навигатор» на платформе «Библиотека для открытой науки» в разделе «Образовательные ресурсы», «Аграрная отрасль»: <http://lib-os.ru/obrazovatelnye-resursy/navigator-oor-apk/>.

Методика и методология исследования.

Тема исследования посвящена одному из важных нововведений, используемых в системе образования – ООР. Работа проводилась с целью создания навигатора по качественным учебным материалам, актуальным специализированным ООР для использования в учебных программах высшего аграрного образования. При проведении исследования применялись методы анализа научного документопотока в тематической области, терминологический анализ понятий объекта исследования; описания, классификации, моделирования, обобщения опыта отечественных вузов аграрной отрасли.

Информационная база работы включает правовые документы, научные статьи отечественных ученых и специалистов, находящиеся в свободном доступе в БД РИНЦ и репозитории «КиберЛенинка» за последние двадцать лет. Поисковый запрос в указанных ИС формировался на основе ключевых слов, содержащихся в названиях статей и аннотаций. Результаты поиска отсортированы по релевантности и показателю цитирования.

В соответствии с поставленными задачами проанализированы данные открытого доступа отдельных Федеральных министерств, ведомств и служб РФ, специализированных отраслевых порталов и БД, сайты вузов, осуществляющих подготовку специалистов в области АПК.

«Навигатор» разработан для поддержки научно-образовательной деятельности студентов высшей школы, специалистов и исследователей аграрной отрасли (АПК).

Результаты. Учитывая, что движение ООР возникло около трети века назад, целесообразно начать исследование с краткого анализа понятийного содержания термина ООР и его уточнения в наши дни. Так, рассматриваемый термин впервые официально был введен ЮНЕСКО в 2002 г. и определялся как «учебные и исследовательские материалы в любом формате, на любом носителе»... «находящиеся в общественном достоянии или выпущенные по открытой лицензии, которая разрешает бесплатный доступ, использование, адаптацию и повторное распространение другими лицами» [55]. В документах 2009 г. представлена структура ООР – это контент «(учебные курсы, пособия, планы уроков, статьи и т.д.), инструменты (виртуальные лаборатории, симуляции,

игры, исследования) и программное обеспечение для поддержки обучения и образовательной практики» [56]. ООР могут включать как отдельные элементы, так и их комбинации: электронные курсы обучения, методические документы, учебные модули и пособия, семинары, видео- и аудиоматериалы, тесты, программное обеспечение и другие материалы, инструменты или технологии, направленные на обеспечение доступа к знаниям [57]. В отечественной литературе есть указание на то, что в качестве ООР могут применяться документы федеральных образовательных порталов, а также материалы, созданные учащимися и преподавателями [58].

Еще один вариант трактовки ООР соотносит их с открытыми данными, созданными международными организациями, правительствами, НПО и академическими исследователями. Эти наборы данных, доступные в интернете и имеющие открытую лицензию, можно использовать в качестве ООР для поддержки образовательных мероприятий, позволяя учащимся приобретать опыт работы с теми же исходными данными, которые генерируют и используют исследователи и политики [59]. В то же время в толкованиях редко встречается указание на специально созданные в учебных целях ресурсы, но в качестве ООР предлагается использовать справочные материалы, статистические сведения, данные исследовательских отчетов, программ развития, архивных исторических фотографий и т.д. Кроме того, отмечено, что «определение ООР значительно шире, чем ЭИ и не накладывает ограничений на формат и технологии представления контента». ООР могут создаваться с помощью широкого набора ИТ и сервисов, например, ведение блога, разработка интеллектуальной карты, дополненная реальность и т.д. [25, с. 114].

Рассматриваемый термин в официальных документах и публикациях отечественных авторов нередко встречается в трактовке, не совсем соответствующей пониманию, принятому сегодня в мировом сообществе. В российском сегменте чаще всего ООР принято считать ресурс, который является бесплатно доступным для всех пользователей, однако юридические вопросы о том, что «разрешено делать с этими ОР, в большинстве случаев остаются нерешенными» [25, с. 112]. В мире широко используются лицензии типа Creative Commons (CC), которые основаны на авторском праве и позволяют авторам и правообладателям распространять свои произведения на определенных условиях. Лицензии, аналогичные CC, в Рунете встречаются редко, как и четкие указания на разрешенные действия с информацией с сайта, обычно можно увидеть сообщения типа «ссылка на сайт обязательна» и т.п. Вопрос

о том, насколько лицензии CC соответствуют российскому законодательству является дискуссионным, так как в настоящее время в юрисдикции России отсутствуют правовые основания для использования «свободных лицензий» [60].

Таким образом, можно сделать вывод, что на современном этапе ООР является многозначным общепотребительным термином и его содержание продолжает наполняться. Большинство дополнений касаются набора составляющих его компонентов и формата представления информации, одним из которых является то, что ООР должны быть общедоступными или выпущенными по лицензии, позволяющей свободно их использовать, то есть отличие в интерпретации наблюдается в определении доступа к ресурсу. Поскольку юридический вопрос открытой лицензии в России пока окончательно не решен, в настоящей работе используются ИР, которые размещены на сайтах с условными обозначениями: «ОД», «открытые данные», «лицензия CC».

Итак, в контексте решения проблем УР общества в условиях возникающих глобальных вызовов ООР приобретают все большее значение как мощный инструмент повышения качества образования. В отечественной литературе последних двадцати лет насчитывается более трехсот научных публикаций, посвященных проблемам высшего аграрного образования, в том числ, процессам цифровизации, применения ИКТ, открытых данных и ООР.

Анализ более 50 публикаций уточненной выборки по БД РИНЦ и «КиберЛенинки», контента около 50 специализированных порталов, научных БД и веб-сайтов позволил определить 31 ООР как соответствующий для применения в системе образования высшей школы аграрной сферы и условно скомпоновать их в пять групп.

«Навигатор» включает базовый уровень мета-описаний ООР: имя, автор или оператор ресурса, краткое описание; гиперссылка (Web-URL), форма доступа к информации.

Предлагаемый к использованию созданный «Навигатор», размещен на сайте «Библиотека для открытой науки» <http://lib-os.ru/obrazovatelnye-resursy/navigator-oor-apk/> и имеет следующие разделы:

- отраслевые специализированные ИС;
- национальные научно-образовательные ИР;
- ООР вузов и научных учреждений аграрной сферы РФ;
- ИС ведомств и федеральных органов исполнительной власти
- другие ИС, содержащие открытые ресурсы по с/х и АПК.

Итак, в состав «Навигатора» включены следующие ООР.

БД «AGRIS» (*Agricultural Research Information System*) (ФГБНУ ЦНСХБ – уполномоченный представитель ФАО ООН национального центра AGRIS в России). Международная с участием РФ ИС содержит лингвистические средства, методические материалы, реферативные издания; аннотированные библиографические записи книг и статей из сборников, периодических и продолжающихся изданий по проблемам сельского хозяйства и смежным отраслям – 14 млн записей. Тезаурус: AGROVOC.

Лицензия CC BY 3.0 IGO. <http://www.cnshb.ru/artefact3/ia/ia1.asp?lv=11&un=anonymous&p1=&em=c2R>.

БД «Агронаука» (ГПНТБ СО РАН). Электронный архив научных материалов по направлению «Сельскохозяйственные науки» для научной, научно-практической и инновационной деятельности. Материал скомпонован по 23 подразделам ГРНТИ (сельское хозяйство и смежные области). Более 33 000 полных текстов статей из ведущих российских научных журналов и материалов конференций, сотни видеороликов и публикаций СМИ в области сельскохозяйственных наук. Лицензия CC. <https://www.agricscience.ru/>.

ФГБНУ «Росинформагротех» («Росинформагротех», Минсельхоз РФ). Документальная БД по инженерно-техническому обеспечению АПК. Электронные справочники, каталоги, нормативы, архивы периодических полнотекстовых изданий, доступ к открытым отраслевым БД. Новости о научных мероприятиях. Около 1 500 документов по 6 категориям; зарубежные периодические издания. БД учреждений Минсельхоза России: «Результаты научно-технической деятельности»; «Научно-исследовательские работы научных и образовательных учреждений»; «Результаты интеллектуальной деятельности»; ЭБ ФГБНУ «Росинформагротех»; «ИР по реализации направлений Федеральной программы развития с/х на 2017–2025 годы»; «Зарубежные инновации по механизации с/х». Открытые данные – массивы данных в формате, обеспечивающем их автоматизированную обработку в целях повторного использования без предварительного изменения, условия свободного использования. <https://rosinformagrotech.ru/data>.

ФГБУ «Центр Агроаналитики» (Минсельхоз РФ). Специализированный центр учета в АПК. Информационно-аналитические материалы, мониторинг внешней среды, прогнозы развития АПК регионов России по набору показателей (60 видов продукции); мониторинг инвестиционного процесса в отрасли, анализ мощностей предприятий пищевой и перерабатывающей промышленности; дайджесты. ФГИС «ЗЕРНО»: нормативно-правовые акты, статистика. Свободный доступ, ссылка на источник. <https://specagro.ru/about>.

Отраслевой портал «Аграрная наука» (Agrarian science). Аналитика, обзоры, интервью, исследования по актуальным проблемам с/х, включая селекцию и семеноводство, повышение плодородия почв, зоотехнию, ветеринарную медицину, племенное дело, разработку прогрессивных технологий и технических средств для растениеводства, животноводства, птицеводства, мелиорации, разработку новой техники и технологии, обеспечение экологической и продовольственной безопасности, внедрение инновационных технологий. Журнал «Аграрная наука»: Ветеринария. Агрономия. Земледелие. Лесное хозяйство. Экология. Свободный доступ. <https://agrarnayanauka.ru/>.

Агропромышленный портал «AGROXXI.RU» (Agroxxi.ru – ООО «Издательство Листерра»). Новостной портал агробизнеса в отраслях растениеводства, животноводства и сельхозтехники. Агрофорум. Анонсы мероприятий АПК, консультационный материал. Онлайн-издания «Защита растений» – по проблемам агробизнеса, растениеводства, защиты растений и сельскохозяйственной биотехнологии; «АГРО XXI» – по всем отраслям сельского хозяйства. Онлайн-версия справочника разрешенных к применению на территории РФ пестицидов и агрохимикатов. Свободный доступ, ссылка на источник. <https://www.agroxxi.ru/about.html>.

«Экспертно-аналитический центр Агробизнеса» (АБ-центр). Более 1000 аналитических статей. «Статистика онлайн» – данные рынков сельскохозяйственного сырья и продовольствия (товарные группы: зерно, мясо и мясопродукты, молоко и молочные продукты, масличные и растительные масла, сахар, сырье и продукты переработки (меласса, жом), кондитерские изделия и сырье, крупы, мука, макаронные изделия, бакалея, овощи, фрукты, корма, удобрения). Динамика цен по продуктовому ритейлу. «Таможенная статистика»: анализ импорта/экспорта – бесплатный доступ до 50 отчетов. Представление данных в виде графиков, диаграмм, гистограмм. Скачивание файлов в формате Excel для дальнейшей обработки и анализа; показатели масштабируемы. Свободный доступ (кроме БД готовых исследований), ссылка на источник. <https://ab-centre.ru>.

Портал «Научно-технологическая инфраструктура РФ» (ФГБУ РИЭПП).

Актуальные и систематизированные сведения о сети центров коллективного пользования научным оборудованием (ЦКП) и уникальных научных установках (УНУ) в РФ; о состоянии объектов научно-технологической инфраструктуры России, в перечень которых входят наукограды, ОЭЗ, инновационные территориальные кластеры, центры компетенций, инновационные научно-технологические центры и молодежного инновационного творчества, технопарки. Нормативные до-

кументы, аналитические обзоры. Каталоги ЦКП научного оборудования, УНУ и установок класса «Megascience». Данные ЦКП пользования научным оборудованием (654), УНУ (402): ресурсный потенциал и результативность. Аналитические материалы о научной инфраструктуре РФ. Поиск: по ключевым словам, геолокации, классификаторам. Открытые данные. <https://ckp-rf.ru>

ИС ПГБД. Данные инвентаризации: по объектам, территории, дата-центрам, по тематике. Программные комплексы Московской области. Красная книга почв РФ. Почвы заповедников и национальных парков РФ. Карта запасов органического углерода. Национальный атлас почв и карта почвенно-экологического районирования РФ. Почвенное разнообразие. Проекты. Обмен опытом (видеоматериалы). Принцип: распределенное хранение и обмен данными в дата-центрах с использованием открытых каналов пространственной и атрибутивной информации. Актуальные корректировки схем почвенных данных по международным стандартам; использование ИС для решения практических задач по ведению реестра почвенных ресурсов, почвенно-экологического мониторинга, кадастровой оценки земли и оптимального управления окружающей средой. Открытые данные. <https://soil-db.ru/ob-informacionnoy-sisteme>.

eLIBRARY.RU (Научная электронная библиотека). Информационный агрегатор в области науки, технологии, образования. Рефераты и полные тексты публикаций: около 6800 документов по сельскому хозяйству и смежным областям. Разделы: основные проекты eLIBRARY.RU, журналы ОД, книжная коллекция, конференции и семинары. Инструменты: РИНЦ; Science Index для организаций, авторов, издательств; RSCI; сервис DOI. ОД к 4500 российских научных журналов. При копировании необходимо сохранение знака авторского права. <https://elibrary.ru/querybox.asp?scope=newquery>.

БД «Dimensions» (Digital Science). Наукометрическая, полнотекстовая БД отечественных и зарубежных публикаций по сельскохозяйственным и смежным областям – более 330 тысяч (включены данные реестра журналов открытого доступа DOAJ и связанные с DOI/Unpaywall – сервисом для поиска статей с ОД). Скачивание в формате PDF. Данные цитирования (Initiative for Open Citations). Возможности: поиск научной, технологической, финансовой, нормативной информации в соответствии с поисковыми параметрами; выстраивание многоуровневых связей между разными типами данных с датасетами; определение партнеров – исследователей с помощью профиля и идентификаторов (ORCID, Researcher ID). Функционал позволяет работать с выгруженными данными вне системы Dimensions. Свобод-

ный доступ к материалам раздела Open Access, при использовании требуется ссылка. <https://www.dimensions.ai/>.

ЭБД РГБ. Около 6300 полных текстов авторефератов диссертаций сельскохозяйственной тематики <https://search.rsl.ru/#ef=1&af=1&ff=12.08.2017&s=fdatedesc&vc=06.00.00>. Каталог библиотеки для поиска (библиографические записи). Доступ к полным текстам через Виртуальный читальный зал РГБ. Свободный доступ к открытой части документов. <https://www.rsl.ru>.

«КиберЛенинка» (Ассоциация «Открытая наука»). Научная электронная библиотека, построенная на парадигме открытой науки (Open Science). Научные материалы, размещенные в журналах, научных сборниках, издаваемых в РФ и бывших республиках СССР. Разделы: Сельское, лесное и рыбное хозяйства; Животноводство и молочное дело; Ветеринарные науки; Агробιοтехнологии. Каталог научных журналов, классифицированных ГРНТИ. Каталог тем научных статей организован на базе рубрикатора международной классификации (OECD). Открытый доступ. <https://cyberleninka.ru>.

НОРА (НЭИКОН). В зоне «зеленого» открытого доступа – более 4600 публикаций сельскохозяйственной тематики российских ученых. Помощь в организации собственных репозиториях ОД для научных и образовательных учреждений.

Лицензия CC «Атрибуция» (CC BY 4.0). <https://www.openrepository.ru/>

НЭБ (Министерство культуры РФ, РГБ). Более 500 публикаций по сельскохозяйственным и лесохозяйственным наукам, диссертаций – около 1300; экспонатов Музейного фонда РФ – более 12000 единиц (фотографии, архивные документы, карты и т.д.); патентных документов – более 900 единиц с возможностью скачивания в формате PDF. Свободный доступ, требуется регистрация. <https://rusneb.ru/>.

«Открытое образование» (Ассоциация «Национальная платформа открытого образования»). Образовательная платформа онлайн-курсов по базовым дисциплинам российских вузов «Сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки»: Сельское, лесное и рыбное хозяйство; Технология лесозаготовительных и деревоперерабатывающих производств; Агрохимия и агропочвоведение; Агрономия; Садоводство; Агроинженерия; Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции; Водные биоресурсы и аквакультура; Ландшафтная архитектура; Ветеринария и зоотехния. ОД. <https://openedu.ru/specialize/>.

ИС ЕОДОР (ФЦИОР). Мультидисциплинарная ИС. По сельскому и лесному хозяйству: 521 ресурс. Является окном доступа к ЭОР: электронные учебные модули Открытых мультимедиа систем (ОМС)

и Виртуальные коллективные среды (ВКС). Представление: текстографические сетевые, на базе flash и java-технологий. Метаданные внешних ресурсов представлены в стандартизированной форме. Поиск организован через каталог, ЭОР на стандарте LOM, формат материалов: PDF, DJVU и HTML. Свободный доступ. <http://window.edu.ru/catalog/resources?prubr=2.2.75.21>.

Сервис «Яндекс. Патенты» (Яндекс, Роспатент). Российские патенты на полезные модели и изобретения, патентные заявки. Авторские свидетельства СССР с 1924 г. по настоящее время, по сельскому хозяйству – более 320 тыс. документов. Поиск: по ключевым словам, номеру, названию, полному тексту патента, автору, заявителю или патентообладателю. Свободный доступ, соблюдение условий. <https://yandex.ru/patents>.

ФГБНУ ФНЦ ВНИИЭСХ. Информация по проведению, методическому руководству и координации исследований в области аграрной экономики. 800 полных текстов статей журнала «Экономика, труд, управление в с/х». Полные тексты авторефератов диссертаций. База «Знание» – 1392 файла, активное пополнение. Свободный доступ. <http://vniiesh.ru/>

Институт аграрных исследований (НИУ ВШЭ). Более 500 полных текстов документов сельскохозяйственной тематики: проекты, мероприятия; отчеты исследований; монографии, журнальные статьи, препринты. Лицензия CC BY-ND-NC 4.0. <https://inagres.hse.ru/publications>; <https://publications.hse.ru/books/427845942>

Единый портал аграрных вузов России (Минсельхоз РФ). Ссылки на сайты вузов аграрного профиля, ИР и публикации. Свободный доступ. <http://agrovuz.ru/>

«Открытое аграрное образование» (ООО «Диджитал Агро»). Электронная образовательная платформа, доступ к платформе ДО аграрных вузов России – 250 образовательных программ. Свободный доступ. <https://eduagro.ru/>

Минсельхоз РФ. Официальный портал. ИС Минсельхоза России по направлениям: Госпрограммы в области АПК <https://mcx.gov.ru/activity/state-support/programs/>. Нормативные акты <https://mcx.gov.ru/docs/>. Система мониторинга и прогнозирования продовольственной безопасности РФ (СМ ПБ). Автоматизированная ИС реестров, регистров и нормативно-справочной информации (АИС НСИ). Федеральная государственная ИС прослеживаемости зерна и продуктов переработки зерна (ФГИС «Зерно»). Список данных в формате XML: <http://opendata.mcx.ru/opendata/list.xml> – 33 реестра. Формат вывода данных: XML. Открытые данные. <https://mcx.gov.ru/>

Росстандарт (Министерство промышленности и торговли РФ). Технические регламенты. Каталоги межгосударственных, национальных стандартов, международных стандартов ИСО и МЭК.

Услуги по управлению госимуществом в сфере технического регулирования, стандартизации и единства измерений. Открытые данные. <https://www.gost.ru/portal/gost/home/standarts>

Росстат. Статистические данные и информационно-аналитические материалы – 1555 массивов. Раздел «С/х в России» – основные показатели состояния аграрного сектора: растениеводства, животноводства; материально-технической базы АПК; данные об инвестициях, обеспеченности техникой и удобрениями; производстве, продаже и потреблении продуктов питания и т.д. Форматы представления: PDF, RAR, WEB. Открытые данные. <https://rosstat.gov.ru/folder/210/document/13226>

Информационно-справочная система по классификации почв России v1.0. (Минсельхоз РФ, РАСХН). Единый госреестр почвенных ресурсов России. Система создана для разработки инструментов построения целевых классификаций и распознавания почв. INFOSOIL демонстрирует структуры классификаций почв; описания типов и подтипов почв, синонимы их имен; распознает почвы на заданном уровне с описанными в системе. ИБК. Почвенные показатели представлены классификаторами значений, программные средства позволяют строить прикладные классификации с обеспечением прозрачности принципов построения. Свободный доступ. <http://infosoil.ru/index.php?pageID=soil77list>

ФГБУ «Госсорт-комиссия». Российская национальная сортосеть (78 филиалов, 445 сортоиспытательных участков). Включает ВЦОКС и 7 лабораторий субъектов РФ. Единственная в мире сортосеть, осуществляющая испытания СД на хозяйственную полезность, а также отличимость, однородность и стабильность по территории РФ. Материалы курсов ДО UPOV DL-205 (11 модулей) и UPOV DL-305 (13 модулей). Издания: Госреестры охраняемых СД и допущенных к использованию (сорта растений, породы животных). Бюллетени о заявках на СД; характеристики сортов растений, впервые включенных в Госреестр СД. Переводы на русский язык оригинальных англоязычных документов Международного союза по охране новых сортов растений (важные для селекционеров, семеноводов, сортоиспытателей). Аналитика результатов испытаний. Свободный доступ. <https://gossortrf.ru/mezhdunarodnyy-soyuz-po-ohrane-novyh-sortov-rasteniy-upov/>

РНФ. Конкурсные отборы фундаментальных и поисковых научных проектов, спецпроекты, поддержанные РНФ; дайджесты новостей с результатами грантополучателей (электронная картотека проектов); знаковые события, освещенные в СМИ; новости, пресс-релизы; данные о реализованных проектах по грантам за предыдущее десятилетие. Свободный доступ. <https://rscf.ru/>

ЭБС Polpred.com. Полнотекстовая БД публикаций в СМИ на русском языке. Раздел «Агропром»: материалы СМИ, мнение российских экспертов на лучший опыт в мире и РФ по животноводству, растениеводству, ветеринарии, продовольствию, землепользованию. Свободный доступ. <https://polpred.com/news/?cnt=195§or=22>

Ежедневное аграрное обозрение (Издательский дом «Крестьянская Русь»).

Новости, пресс-релизы, обзоры по животноводству и растениеводству (10 разделов). Свободный доступ, ссылка обязательна. <https://agroobzor.ru/news.html>

«Аграрум». Бесплатные онлайн-вебинары сельскохозяйственной тематики. Открытый доступ. <https://agrarum.ru/>

Исследования выявили несколько преимуществ ООР по сравнению с традиционными ИР. Например, ООР включены в процесс обучения с помощью ИТ и являются одним из важных инструментов социализации, выступая в качестве средства коммуникации, используемого для обсуждения учащимися изучаемых проблем. Применение ООР возможно при владении определенными знаниями в области ИКТ, которые также должен иметь высокообразованный специалист. Выбор интерактивных инструментов при использовании ООР позволяет приобретать дополнительные навыки, повышая качество образования. К примеру, результаты обучения учащихся с использованием блогов выше, чем использование статичных электронных учебников. Кроме того, неоспоримым преимуществом ООР является их применимость в гибридных, электронных, персонализированных и социальных модулях обучения [61]. Поддерживая новую образовательную культуру, возможную в цифровом мире, они способствуют созданию комфортной информационной среды, позволяющей получить доступ к информации в любое время и вне зависимости от геолокации.

Выводы. Достижение целей по УР общества, несмотря на сложные внутренние и международные обстоятельства, требует непрерывного совершенствования системы высшего образования. Человеческие ресурсы незаменимы для ведения эффективного сельхозпроизводства. Успех в решении ряда задач, которые специалисты АПК могут выполнить сегодня, возможен только при владении современными знаниями в области ИКТ и наличии ИР.

Безусловно, одним из основных источников научно-образовательной информации для студентов является сайт образовательного учреждения. Анализ веб-сайтов аграрных вузов показывает, что за последние годы произошел рост их информативности с точки зрения отражения представле-

ния аграрных знаний, но уровень все еще остается слишком разным. Сегодня небольшим аграрным вузам сложно конкурировать с более крупными в плане развития информационной среды: при наличии профильных факультетов информатики студенты занимаются ее развитием в своем учебном заведении. Однако отраслевые задачи, стоящие перед аграрными вузами, в значительной степени однородны, поэтому консолидация усилий вузов в области информатизации может стать хорошим выходом для создания объединенной ИС, включающей ООР различных видов с возможностями решения существующих задач. Например, сегодня очень мало тестов по конкретным аграрным дисциплинам, текущие задания не учитывают особенности сельскохозяйственной специфики. Централизованная разработка ООР, единой ИС в образовательной системе аграрной отрасли позволит повысить эффективность и качество подготовки специалистов-агров при минимизации финансовых затрат.

Исследованием подтверждена необходимость создания национальной информационной системы-агрегатора, которая не только обеспечит единую точку доступа к ИР участников образовательных процессов, существенно повысив качество и полноту поиска, но и позволит реализовать идеи открытого доступа к научным публикациям. Вывод ООР аграрной отрасли (АПК) на единую национальную платформу поможет вузам продвигать собственные образовательные программы, наполнять образовательный контент самыми современными и эффективными образовательными ресурсами, сделать механизм обучения интересным и доступным. К сожалению, такая СУБД существует пока только в отдельных проектах.

Авторы настоящей статьи провели исследование с целью организации информирования пользователей о свободном бесплатном доступе к качественным отраслевым информационным материалам – ООР, рекомендуемым для использования в образовательных программах высшего аграрного образования. При формировании «Навигатора» авторы ориентировались как на междисциплинарные порталы, содержащие синтез научной и учебной информации, так и на локальные проекты, выполняемые вузами страны. Опыт ву-

зов по использованию ООР, полученный во время пандемии, показал хорошие результаты по качеству образования. Уверенные пользователи интернета уже интегрируют различные инструменты и сервисы для создания учебной личной среды, а также для социальных мероприятий. Таким образом, имеется больше возможностей для обмена учебными ресурсами, а растущий набор инструментов обучения способствует оригинальности среди его пользователей. Однако качественное разнообразие ИР требует их стандартизации, отбора, анализа и представления в организованном порядке. Эта работа, конечно, должна быть организована на федеральном уровне.

Проведенное исследование показало, что использование ООР дает новые возможности и обогащает процесс обучения. Немаловажными являются преимущества использования ООР в плане снижения затрат на ОР, повышения их доступности, экономия времени при поиске необходимой информации и др. Как здесь не согласиться с мнением итальянского ученого, философа У. Эко о том, что «интернет не уничтожит книгу и не заменит живого человеческого общения. Сеть – ... очередное дополнение возможностей человека» [62, с. 14].

Очевидно, что использование ООР модифицирует систему образования, способствуя приобретению востребованных сегодня личностных и профессиональных навыков. В целях содействия повышению качества образования, понимания и применения ООР всеми участниками образовательного процесса авторами этой статьи проделана определенная работа, практическим результатом которой стал «Навигатор». Его информационное пространство (более подробно см.: <http://lib-os.ru/obrazovatelnye-resursy/navigator-oog-apk/>) содержит метаданные и рабочие ссылки на актуальные материалы для применения в высшей школе, послевузовском и непрерывном образовании аграрной отрасли.

Разумеется, ООР – это не панацея от всех проблем образования, а ценный информационный ресурс, который необходимо использовать и развивать. В будущем он может стать равноправным инструментом системы образования, расширив возможности социальной интеграции в поликультурном мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры: докл. Всемир. конф. по высш. образованию, Париж, ЮНЕСКО, 5–9 окт. 1998 г. // Conventions. URL: http://www.conventions.ru/view_base.php?id=1496 (дата обращения: 24.04.2022).
2. Сахаров А. Г., Колмар О. И. Перспективы реализации Целей устойчивого развития ООН в России // Вестник международных организаций. 2019. Т. 14, № 1. С. 189–206.
3. Постановление Правительства РФ от 31 октября 2018 года № 1288 «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации» // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_310151 (дата обращения: 20.04.2022).

4. Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 (ред. от 21.07.2020) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»// КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432/ (дата обращения: 27.04.2022).
5. Ильин И. В., Урсул А. Д., Урсул Т. А., Андреев А. Образование для устойчивого развития в России: проблемы и перспективы: (экспертно-аналит. докл.). Москва: Изд-во Моск. ун-та, 2017. 207 с.
6. Урсул А. Д., Урсул Т. А. Образование как информационный процесс и перспективы его футуризации // Современное образование. 2013. №2. С. 1–57. DOI:10.7256/2306–4188.2013.2.8997.
7. Стратегия развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 года: одобрена Нац. советом при Президенте РФ по проф. квалификациям (протокол от 12 марта 2021 г. № 51) // Гарант.ру. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400621537> (дата обращения: 11.05.2022).
8. Гучапшева И. Р., Кумахова Д. Б. Проблемы и организационно-педагогические аспекты организации аграрного образования в условиях аграрного вуза // Человеческий капитал. 2018. № 12. С. 63–71.
9. Воронин Б. А. Фатеева Н. Б. О подготовке кадров с высшим профессиональным образованием для АПК // Аграрный вестник Урала. 2015. №2. С. 77–79.
10. Гаг А. В., Нарзулаев С. Б. Модернизация аграрного профессионального образования в современных условиях // Мир науки, культуры, образования. 2019. №6. С. 130–132.
11. Зеер Э. Ф., Ломовцева Н. В., Третьякова В. С. Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования // Педагогическое образование в России. 2020. №3. С. 26–39.
12. Царапкина Ю. М., Миронов А. Г., Кирейчева А. М. Потенциал использования и перспективы развития дистанционного обучения // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8, №7. С. 304–318.
13. Шмыгина О. Н. Аграрное образование в наши дни: проблемы и перспективы модернизации // Актуальные проблемы процесса обучения: модернизация аграрного образования: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию ФГБОУ ВПО Саратов. ГАУ. Саратов, 2013. С. 148–150.
14. Суховольская Н. Б. Современное состояние ресурсного потенциала аграрного сектора экономики // Известия Санкт-Петербургского государственного аграрного университета. 2016. № 45. С. 146–151.
15. Турьянский А. В. Инновационный подход к образовательному процессу в аграрном вузе // Экономика сельскохозяйственных и перерабатывающих предприятий. 2012. №9. С. 1–6.
16. Польшакова Н. В., Александрова Е. В. Виртуализация информационной среды как средство реализации самообразования студентов // Образование и общество. 2017. №5/6. С. 34–36.
17. Александрова Е. В., Польшакова Н. В. Модульная технология обучения в аграрном университете как одно из требований современности // Ученые записки Орловского государственного университета. 2019. №3. С. 201–204.
18. Амбросенко Н. Д., Антонова Н. В., Шмелева Ж. Н. Современные информационные образовательные технологии как важный компонент стратегии развития Института международного менеджмента и образования (Красноярский государственный аграрный университет) // Вестник Красноярского государственного аграрного университета. 2015. №4. С. 274–277.
19. 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.
20. Нардин Д. С., Нардина С. А. Перспективы развития аграрного образования с использованием дистанционных технологий. // Молодой ученый. 2012. № 12. С. 497–499.
21. Чертова М. Н. Современные образовательные технологии как фактор повышения качества аграрного образования // Международный академический вестник. 2018. №. 5. С. 88–91.
22. Григорьева О. П., Скрипниченко Ю. С., Скрипниченко В. Ю. Факторы формирования человеческого капитала в сельском хозяйстве Ставропольского края // Вестник Академии знаний. 2021. №. 6. С. 107–112.
23. Роднина Н. В. Доктрина продовольственной безопасности: региональный аспект // Арктика и Север. 2021. № 45. С. 23–35.
24. Толстов С. Н., Шмелева Е. А. Инновационный потенциал и образовательная среда как междисциплинарные ресурсы развития // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2012. № 79. С. 781–794. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_17771570_82057626.pdf (дата обращения: 09.05.2022).
25. Днепровская Н. В., Шевцова И. В. Открытые образовательные ресурсы: современные перспективы // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, №8/9. С. 110–118. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-110-118>.
26. Мациева М. Н., Ярычев Н. У. Сущность и особенности осуществления обмена знаниями в общеобразовательной организации // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 10–1. С. 176–180.
27. Шумакова О. В., Гаврилова Н. В., Нардина С. А., Комарова С. Ю., Мозжерина Т. Г. Развитие аграрного образования: опыт Омского ГАУ // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2016. Спецвып. №2. URL: <http://e-journal.omgau.ru/index.php/spetsvypusk-2/31-spets02/448-00197> (дата обращения: 09.05.2022).

28. Зонова Н. С. Совершенствование и использование образовательных технологий для подготовки конкурентоспособных кадров АПК // Никоновские чтения. 2015. № 20–1. С. 405–407.
29. Царапкина Ю. М., Лемешко Т. Б., Миронов А. Г. Цифровые технологии в подготовке студентов аграрного вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61–3. С. 331–334.
30. Волосова Е. В., Безгина Ю. А., Пашкова Е. В., Шипуля А. Н. Эффективность современных технологий усвоения учебного материала // Вестник АПК Ставрополя. 2016. №1. С. 146–148.
31. Яхтанигова Ж. М. Электронные образовательные ресурсы в практикоориентированном обучении // Проблемы современного образования. 2019. №2. С. 188–197.
32. Меденцев А. А., Черняйкин А. В., Байкалова А. И. Многоуровневое дистанционное интерактивное обучение как структурный компонент системы непрерывного сельскохозяйственного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6, №1. С. 66–74. DOI: 10.15372/PEMW20160110.
33. Васильченко А. М., Брагин Н. И. Дополнительное образование в системе непрерывного аграрного образования кемеровского ГСХИ // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6, №1. С. 95–100. <https://doi.org/10.15372/PEMW20160115>.
34. Бочарова Е. В. Непрерывное образование как фактор повышения профессиональной компетенции работников сельского хозяйства // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2019. Т. 19, вып. 2. С. 131–135. DOI: <https://doi.org/10.18500/1818-9601-2019-19-2-131-135>.
35. Бордаченко Н. С., Миронов А. Г. Непрерывное агробизнес-образование как условие развития АПК // Научно-практические аспекты развития АПК: материалы Нац. науч. конф. Красноярск, 2020. Ч. 2. С. 162–166.
36. Добаткина Н. В. Роль инфокоммуникационных технологий в повышении квалификации // Образовательные ресурсы и технологии. 2015. №3. С. 21–26.
37. Кемпель Г. Н. Роль открытых образовательных ресурсов электронных библиотек в развитии образования, науки и инноваций // Румянцевские чтения –2012: материалы Всерос. науч. конф. Москва, 2012. Вып. 1. С. 290–295.
38. Таратухина Ю. В., Баранова И. М. Роль открытых образовательных ресурсов в современном поликультурном информационно-образовательном пространстве // Бизнес-информатика. 2012. №2. С. 35–41.
39. Павлова Е. В. Электронные информационные ресурсы в контексте развития открытого образовательного пространства России // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2020. №3. С. 189–197.
40. Неверова А. В., Барташук Н. В. Инновационные технологии в дистанционном образовании // Общество: социология, психология, педагогика. 2015. №3. С. 31–37.
41. Тимкин С. Л. Открытые образовательные ресурсы: международное сотрудничество образовательных учреждений // Открытое и дистанционное образование. 2013. №1. С. 55–59.
42. Хохряков Н. В. Проблемы информатизации аграрного образования // Никоновские чтения. 2012. № 17. С. 58–60.
43. Меденников В. И., Сальников С. Г., Тухина Н. Ю., Микелец Ю. И. Состояние информационных научно-образовательных ресурсов, представленных в интернет-пространствах // Вестник Московского гуманитарно-экономического института. 2016. №3. С. 32–35.
44. Меденников В. И., Сальников С. Г., Тухина Н. Ю., Микелец Ю. И. Анализ информационного наполнения сайтов сельскохозяйственных вузов // Вестник Московского гуманитарно-экономического института. 2017. №1. С. 53–62.
45. Меденников В. И. Государственный подход к развитию информатизации АПК // Никоновские чтения. 2012. № 17. С. 3–6.
46. Меденников В. И., Сергованцев В. Т., Сальников С. Г., Луппов В. В., Личман А. А., Муратова Л. Г., Тухина Н. Ю. Модели и методы формирования единого информационного интернет-пространства аграрных знаний. Москва, 2014. 427 с.
47. Меденников В. И., Флеров Ю. А., Райков А. Н. Применимость опыта цифровой трансформации в мире для формирования единой цифровой платформы сельского хозяйства России // Тенденции развития интернет и цифровой экономики: тр. III Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. Симферополь, 2020. С. 62–68.
48. Меденников В. И. Цифровая платформа научно-образовательных ресурсов как составная часть цифровой экосистемы АПК // Управление рисками в АПК. 2021. №1. С. 93–100. DOI: 10.53988/24136573-2021-01-08.
49. Меденников В. И. Требования к цифровой трансформации вузов, обусловленные пандемией // Актуальные проблемы и перспективы развития экономики: тр. XIX Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. Симферополь, 2020. С. 46–50.
50. Пирумов А. А. Информационные ресурсы по сельскому хозяйству в Интернет-пространстве // Аграрная наука. 2009. № 11. С. 31–32.
51. Стратегия развития аграрного образования в Российской Федерации до 2030 г. Москва, 2018. URL: http://www.bsaa.edu.ru/sveden/files/Strategiya_AO.pdf (дата обращения: 25.04.2022).

52. Santos-Hermosa G., Estupinyà Pinyol E., Nonó Rius B., Paris-Folch M.-L., Prats Prat J. Open educational resources (OER) in the Spanish universities // *Profesional de la información (EPI)*. 2020. Vol. 29, no. 6. P. 28. DOI: 10.3145/epi.2020.nov.37.
53. Sigalov A., Skuratov A. Educational portals and open educational resources in the Russian Federation. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214704.pdf> (accessed 04.05.2022).
54. Bilder G., Lin J., Neylon C. Principles for open scholarly infrastructure-v1, 2015 // Science in the open: the online home of Cameron Neylon. Sept. 2015. URL: <https://cameronneylon.net/blog/principles-for-open-scholarly-infrastructure/> (accessed 14.04.2022). DOI: <http://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.1314859>.
55. UNESCO recommendation on open educational resources. 2019 // UNESCO. URL: http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=49556&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (accessed 14.04.2022).
56. ЮНЕСКО. Генеральная конференция, 35-я, 2009. Проект резолюции от 11 сентября 2009 г. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001839/183947r.pdf> (дата обращения: 14.04.2022).
57. Atkins D.E., Brown J.S., Hammond A.L. A review of the open educational resources (OER) movement: achievements, challenges, and new opportunities. San Francisco, 2007, 80 p. URL: <http://www.hewlett.org/uploads/files/ReviewoftheOERMovement.pdf> (accessed 15.04.2022).
58. Копытова Н.Е., Налетова И.В. Научно-образовательные ресурсы вуза // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2015. №9. С. 24–29.
59. Atenas J., Havemann L., Priego E. Open data as open educational resources: Towards transversal skills and global citizenship // *Open praxis*. 2015. Vol. 7, no. 4. P. 377–389.
60. Арефьева Т.С., Жидкова О.Н., Лобанова Е.И., Нисилевич А.Б., Стрижова Е.В. Открытые образовательные ресурсы: международный опыт и ситуация в России // *Экономика, статистика и информатика*. 2014. №2. С. 3–8.
61. Ponti M. Self-directed learning and guidance in non-formal open courses. *Learning, media and technology*. 2014. Vol. 39, no. 2. P. 154–168. DOI: 10.1080/17439884.2013.799073.
62. Эко У. От Интернета к Гуттенбергу // *Новое литературное обозрение*. 1998. № 32. С. 5–14.

REFERENCES

1. BIBLIOGRAPHY\10491. Higher education in the 21st century: approaches and practical measures: rep. of World. conf. on higher education, Paris, UNESCO, 5–9 Oct. 1998. *Conventions*. URL: http://www.conventions.ru/view_base.php?id=1496 (accessed 24.04.2022). (In Russ.)
2. Sakharov A., Kolmar O. Prospects of implementation of the UN SDG in Russia. *Proceedings of international organisations*, 2019, vol. 14, no. 1, pp. 189–206. DOI: <https://doi.org/10.17323/19967845-2019-01-11>. (In Russ.)
3. Decree of the Government of the Russian Federation 1288 of October 31, 2018 «On the organization of project activities in the Government of the Russian Federation». *ConsultantPlus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_310151/ (accessed 20.04.2022). (In Russ.)
4. Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2018 no. 204 (as amended on July 21, 2020) «On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024». *ConsultantPlus*. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/57425> (accessed 27.04.2022) (In Russ.)
5. Ilyin I.V. Ursul A.D., Ursul T.A., Andreev A. *Education for sustainable development in Russia: problems and prospects: (expert-analytical report)*. Moscow, Moscow Univ. Press, 2017, 35 p. (In Russ.)
6. Ursul A.D., Ursul T.A. Education as an information process and prospects for its futurization. *Modern education*, 2013, no. 2, pp. 1–57. DOI:10.7256/2306-4188.2013.2.8997. (In Russ.)
7. Strategy for the qualification national system development of the Russian Federation for the period up to 2030: approved by the National Council under the President of the Russian Federation for prof. qualifications (minutes of March 12, 2021 no. 51). *Garant.ru*. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400621537> (accessed 11.05.2022). (In Russ.)
8. Guchapsheva I.R., Kumakhova D.B. Problems and organizational-pedagogical aspects of organizing agrarian education under an agrarian university conditions. *Human capital*, 2018, no. 12, pp. 63–71. (In Russ.)
9. Voronin B.A. Fateeva N.B. Ontraining the personnel with higher professional education for the agro-industrial complex. *Agrarian bulletin of the Urals*, 2015, no. 2, pp. 77–79. (In Russ.)
10. Gaag A.V., Narzulaev S.B. Modernization of agrarian vocational education in modern conditions. *World of science, culture, education*, 2019, no. 6, pp. 130–132. (In Russ.)
11. Zeer E.F., Lomovtseva N.V., Tretyakova V.S. Readiness of university teachers for online education: digital competence, research experience. *Pedagogical education in Russia*, 2020, no. 3, pp. 26–39. (In Russ.)
12. Tsarapkina Yu.M., Mironov A.G., Kireicheva A.M. The potential of using and prospects for the development of distance learning. *Modern studies of social problems*, 2017, vol. 8, no. 7, pp. 304–318. (In Russ.)

13. Shmygina O. N. Agrarian education today: problems and prospects of modernization. *Actual problems of the learning process: modernization of agrarian education: proc. of Intern. sci.-pract. conf., dedicated 100th anniversary of Saratov SU*. Saratov, 2013, pp. 148–150. (In Russ.)
14. Sukhovolskaya N. B. Current state of the resource potential of the agrarian sector of the economy. *Proceedings of Saint-Petersburg State Agrarian University*, 2016, no. 45, pp. 146–151. (In Russ.)
15. Tur'yansky A. V. An innovative approach to the educational process in an agricultural university. *Economics of agricultural and processing enterprises*, 2012, no. 9, pp. 1–6. (In Russ.)
16. Pol'shakova N. V., Aleksandrova E. V. Virtualization of the information environment as a means of implementing self-education of students. *Education and society*, 2017, no. 5/6, pp. 34–36. (In Russ.)
17. Aleksandrova E. V., Polshakova N. V. Modular technology of education at the agrarian university as one of the requirements of the present. *Scientific messages of Orel State University*, 2019, no. 3, pp. 201–204. (In Russ.)
18. Ambrosenko N. D., Antonova N. V., Shmeleva Zh. N. Modern information educational technologies as an important component of the development strategy of the Institute of International Management and Education (Krasnoyarsk State Agrarian University). *Bulletin of Krasnoyarsk State Agrarian University*, 2015, no. 4, pp. 274–277. (In Russ.)
19. Bukhtoyarov N. I., Belyaev A. N., Trishina T. V. Improving the quality of education of part-time students using e-learning. *Bulletin of Voronezh State Agrarian University*, 2016, no. 3, pp. 211–217. (In Russ.)
20. Nardin D. S., Nardina S. A. Prospects to develop agrarian education using distance technologies. *Young scientist*, 2012, no. 12, pp. 497–499. (In Russ.)
21. Chertova M. N. Modern educational technologies as a factor in improving the quality of agricultural education. *International academic bulletin*, 2018, no. 5, pp. 88–91. (In Russ.)
22. Grigorieva O. P., Skripnichenko Yu. S., Skripnichenko V. Yu. Factors of human capital formation in agriculture of Stavropol Region. *Bulletin of Academy of Knowledge*, 2021, no. 6, pp. 107–112. (In Russ.)
23. Rodnina N. V. Doctrine of food security: a regional aspect. *Arctic and North*, 2021, no. 45, pp. 23–35. (In Russ.)
24. Tolstov S. N., Shmeleva E. A. Innovative potential and educational environment as acmeological development resources. *Polythematic network electronic scientific journal of Kuban State Agrarian University*, 2012, no. 79, pp. 781–794. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_17771570_82057626.pdf (accessed 09.05.2022). (In Russ.)
25. Dneprovskaya N. V., Shevtsova I. V. Open educational resources: modern perspectives. *Higher education in Russia*, 2019, vol. 28, no. 8/9, pp. 110–118. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-110-118>. (In Russ.)
26. Matsieva M. N., Yarychev N. U. Essence and features of the implementation of knowledge exchange in a general educational organization. *Modern science-intensive technologies*, 2016, no. 10–1, pp. 176–180. (In Russ.)
27. Shumakova O. V., Gavrilova N. V., Nardina S. A., Komarova S. Yu., Mozzherina T. G. Development of agrarian education: the experience of Omsk State Agrarian University. *Electronic scientific and methodological journal of Omsk State Agrarian University*, 2016, sp. is. no. 2. URL: <http://e-journal.omgau.ru/index.php/spetsvy-pusk-2/31-spets02/448-00197> (accessed 09.05.2022). (In Russ.)
28. Zonova N. S. Improvement and use of educational technologies for training the competitive personnel in the agro-industrial complex. *Nikon readings*, 2015, no. 20–1, pp. 405–407. (In Russ.)
29. Tsarapkina Yu. M., Lemesenko T. B., Mironov A. G. Digital technologies in the preparation of students of an agrarian university. *Problems of modern pedagogical education*, 2018, no. 61–3, pp. 331–334. (In Russ.)
30. Volosova E. V., Bezgina Yu. A., Pashkova E. V., Shipulya A. N. Efficiency of modern technologies for the assimilation of educational material. *Bulletin of Stavropol AIC*, 2016, no. 1, pp. 146–148. (In Russ.)
31. Yakhtanigova Zh. M. Electronic educational resources in practice-oriented learning. *Problems of modern education*, 2019, no. 2, pp. 188–197. (In Russ.)
32. Medentsev A. A., Chernyaikin A. V., Baykalova A. I. Multilevel distance interactive learning as a structural component of lifelong learning in the field of agriculture. *Professional education in the modern world*, 2016, vol. 6, no. 1, pp. 66–74. DOI: [10.15372/PEMW20160110](https://doi.org/10.15372/PEMW20160110). (In Russ.)
33. Vasilchenko A. M., Bragin N. I. Further education in the system of lifelong agricultural learning at Kemerovo State Agricultural Institute. *Professional education in the modern world*, 2016, vol. 6, no. 1, pp. 95–100. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20160115>. (In Russ.)
34. Bocharova E. V. Lifelong education as a factor of agricultural workers' professional competence increase. *Bulletin of Saratov University. New series. Series: Sociology. Political science*, 2019, no. 19, iss. 2, pp. 131–135. DOI: <https://doi.org/10.18500/1818-9601-2019-19-2-131-135>. (In Russ.)
35. Bordachenko N. S., Mironov A. G. Lifelong agribusiness education as a condition for the agro-industrial complex development. *Scientific-practical aspects of AIC development: proc. of Nat. sci. conf.* Krasnoyarsk, 2020, pt. 2, pp. 162–166. (In Russ.)
36. Dobatkina N. V. The role of infocommunication technologies in advanced training. *Educational resources and technologies*, 2015, no. 3, pp. 21–26. (In Russ.)
37. Kempel G. N. The role of open educational resources of electronic libraries in the development of education, science and innovation. *Rumyantsev readings – 2012: proc of All-Russ. sci. conf.* Moscow, 2012, iss. 1, pp. 290–295. (In Russ.)

38. Taratukhina Yu. V., Baranova I. M. The role of open educational resources in the modern multicultural information and educational space. *Business informatics*, 2012, no. 2, pp. 35–41. (In Russ.)
39. Pavlova E. V. Electronic information resources in the context of the development of an open educational space in Russia. *Bulletin of I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University*, 2020, no. 3, pp. 189–197. (In Russ.)
40. Neverova A. V., Bartashuk N. V. Innovative technologies in distance education. *Society: sociology, psychology, pedagogy*, 2015, no. 3, pp. 31–37. (In Russ.)
41. Timkin S. L. Open educational resources: international cooperation of educational institutions. *Open and distance education*, 2013, no. 1, pp. 55–59. (In Russ.)
42. Khokhryakov N. V. Problems of informatization of agrarian education. *Nikon readings*, 2012, no. 17, pp. 58–60. (In Russ.)
43. Medennikov V. I., Salnikov S. G., Tukhina N. Yu., Mikulets Yu. I. The state of information scientific and educational resources presented in Internet spaces. *Bulletin of Moscow Humanitarian and Economic Institute*, 2016, no. 3, pp. 32–35. (In Russ.)
44. Medennikov V. I., Salnikov S. G., Tukhina N. Yu., Mikulets Yu. I. Content analysis of the websites of agricultural universities. *Bulletin of Moscow Humanitarian and Economic Institute*, 2017, no. 1, pp. 53–62. (In Russ.)
45. Medennikov V. I. State approach to the development of informatization of the agro-industrial complex. *Nikon Readings*, 2012, no. 17, pp. 3–6. (In Russ.)
46. Medennikov V. I., Sergovantsev V. T., Salnikov S. G., Luppov V. V., Lichman A. A., Muratova L. G., Tukhina N. Yu. *Models and methods for the formation of a single information Internet space of agrarian knowledge*. Moscow, 2014, 427 p. (In Russ.)
47. Medennikov V. I., Flerov Yu. A., Raikov A. N. Applicability of the digital transformation experience in the world to form a single digital platform for agriculture in Russia. *Trends in the development of the Internet and digital economy: proc. of III All-Russ. with intern. participation sci.-pract. conf. Simferopol*, 2020, pp. 62–68. (In Russ.)
48. Medennikov V. I. Digital platform of scientific and educational resources as an integral part of the agro-industrial complex digital ecosystem. *Risk management in AIC*, 2021, no. 1, pp. 93–100. DOI: 10.53988/24136573-2021-01-08. (In Russ.)
49. Medennikov V. I. Requirements for the digital transformation of universities due to the pandemic. *Actual problems and prospects for the development of the economy: proc. of XIX All-Russ. sci.-pract. conf. with intern. participation. Simferopol*, 2020, pp. 46–50. (In Russ.)
50. Pirumov A. A. Information resources on agriculture in the Internet space. *Agrarian science*, 2009, no. 11, pp. 31–32. (In Russ.)
51. *Strategy for the development of agricultural education in the Russian Federation until 2030*. Moscow, 2018. URL: http://www.bsaa.edu.ru/sveden/files/Strategiya_AO.pdf (accessed 04.05.2022). (In Russ.)
52. Santos-Hermosa G., Estupinyà Pinyol E., Nonó Rius B., Paris-Folch M.-L., Prat J. Open educational resources (OER) in the Spanish universities. *Profesional de la Información (EPI)*, 2020, vol. 29, no. 6, p. 28. DOI: 10.3145/epi.2020.nov.37.
53. Sigalov A., Skuratov A. *Educational portals and open educational resources in the Russian Federation*. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214704.pdf> (accessed 04.05.2022).
54. Bilder G., Lin J., Neylon C. Principles for open scholarly infrastructure-v1, 2015. *Science in the open: the online home of Cameron Neylon*. Sept. 2015. URL: <https://cameronneylon.net/blog/principles-for-open-scholarly-infrastructures/> (accessed 14.04.2022). DOI: <http://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.1314859>.
55. *UNESCO recommendation on open educational resources*. 2019. URL: http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=49556&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (accessed 14.04.2022).
56. *Draft of UNESCO resolution 35 from September 11, 2009*. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001839/183947r.pdf> (accessed 14.04.2022).
57. Atkins D. E., Brown J. S., Hammond A. L. *A review of the open educational resources (OER) movement: achievements, challenges, and new opportunities*. San Francisco, 2007, 80 p. URL: <http://www.hewlett.org/uploads/files/ReviewoftheOERMovement.pdf> (accessed 15.04.2022).
58. Kopytova N. E., Naletova I. V. Scientific and educational resources of the university. *Bulletin of Tambov University. Series: Humanities*, 2015, no. 9, pp. 24–29. (In Russ.)
59. Atenas J., Havemann L., Priego E. Open data as open educational resources: Towards transversal skills and global citizenship. *Open praxis*, 2015, vol. 7, no. 4, pp. 377–389.
60. Arefieva T. S., Zhidkova O. N., Lobanova E. I., Nisilevich A. B., Strizhova E. V. Open educational resources: international experience and the situation in Russia. *Statistics and Economics*, 2014, no. 2, pp. 3–8. (In Russ.)
61. Ponti M. Self-directed learning and guidance in non-formal open courses. *Learning, Media and Technology*, 2014, vol. 39, no. 2, pp. 154–168. DOI: 10.1080/17439884.2013.799073.
62. Eco W. From the Internet to Gutenberg. *New literary review*, 1998, no. 32, pp. 5–14. (In Russ.)

Информация об авторах

Садовская Лариса Леонидовна – младший научный сотрудник Отдела научных исследований открытой науки, заведующий Отделом справочно-информационного обслуживания, Государственная публичная научно-техническая библиотека Сибирского отделения Российской академии наук (Российская Федерация, 630 102, г. Новосибирск, ул. Восход, 15, e-mail: Sadovskaya@spsl.nsc.ru).

Коротенко Татьяна Леонидовна – кандидат сельскохозяйственных наук, ведущий научный сотрудник, руководитель группы УНУ «Коллекция генетических ресурсов риса, овощных и бахчевых культур», Федеральный научный центр риса (Российская Федерация, 335 021, г. Краснодар, пос. Белозерный, 3, e-mail: Korotenko.tatyan@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 12.08.2022

После доработки 16.09.2022

Принята к публикации 23.09.2022

Information about the authors

Larisa L. Sadovskaya – Junior Researcher of the Department of Scientific Research of Open Science, Head of the Department of Reference and Information Services, State Public Scientific-Technological Library of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (15 Voskhod Str., Novosibirsk, 630 102, Russian Federation, e-mail: Sadovskaya@spsl.nsc.ru).

Tatyana L. Korotenko – Candidate of Agricultural Sciences, Leading Researcher, Head of the USU Group «Collection of Genetic Resources of Rice, Vegetables and Melons», Federal Scientific Rice Centre (3 Belozerny, Krasnodar, 350012, Russian Federation, e-mail: Korotenko.tatyan@mail.ru).

The paper was submitted 12.08.2022

Received after reworking 16.09.2022

Accepted for publication 23.09.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-1-14

УДК 37

Оригинальная научная статья

Ценностно-смысловые феномены и парадоксы оптимистически ориентированной педагогики: экзистенциально-гуманистический подход

Ю. В. Андреева

Башкирский институт социальных технологий (филиал)

ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений»

Уфа, Российская Федерация

e-mail: andreeva_u_v@insto.ru

Аннотация. *Введение.* Увеличение объема знаний не раскрывает нравственных смыслов обучения и не намечает ценностных ориентиров в воспитании. Даже смена парадигм образования с информационной на личностно-ориентированную трудно исполнима в силу ряда противоречий. Однако высшая школа как социальный институт способна ориентировать растущую личность на нравственные ценности. *Постановка задачи.* Существует острая необходимость разработки подходов и концепций, которые обеспечивали бы возможность реализации модели высшей школы, ориентированной на радость и успех в учебной деятельности. Такой моделью может стать ситуация успеха, если в процессе ее создания будут участвовать будущие учителя с развитым чувством любви к детям. Феномен «любовь к детям» раскрывается в рамках двух концепций: философии экзистенциализма и педагогики сотрудничества. *Методика и методология исследования.* На основе изучения научной литературы и сопоставительного анализа двух концепций получено представление о том, какие способы учебно-педагогического взаимодействия будут меняться в исследовательской и учебной практике при смене концептуальных рамок и при каких условиях эти концепции могут обогатить друг друга. Показано, что в обеих концепциях успешным условием выражения любви к детям как одного из феноменов оптимистически ориентированной педагогики будет создание ситуации успеха. Сказанное предполагает выстраивание учебно-педагогического взаимодействия на основе ценностей: смысла жизни В. Франкла, значимого учения К. Роджерса, радости познания В. А. Сухомлинского, радости сотрудничества и учения со смыслом Ш. А. Амонашвили, оптимистической гипотезы («завтрашней радости») А. С. Макаренко. *Результаты.* Феномен «любовь к детям» представлен в качестве педагогической версии оптимизма, предполагающей веру в ребенка и его возможности. *Выводы.* На основе полученных данных сделаны выводы относительно педагогических подходов к детям, способствующих установлению сотрудничества, помощи, заботы как внешних форм проявления феномена любви к детям.

Ключевые слова: экзистенциальная философия, педагогика сотрудничества, ситуация успеха, любовь-забота, любовь-помощь, безусловная любовь, условная любовь

Для цитирования: Андреева Ю. В. Ценностно-смысловые феномены и парадоксы оптимистически ориентированной педагогики: экзистенциально-гуманистический подход // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №3. С. 521–527. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-1-14>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-1-14

Full Article

Value-semantic phenomena and paradoxes of optimistically oriented pedagogy: An existential-humanistic approach

Andreeva, Yu. V.

Bashkir Institute of Social Technologies

(branch of the Academy of Labor and Social Relations)

Ufa, Russian Federation

e-mail: andreeva_u_v@insto.ru

Abstract. Introduction. An increase in the volume of knowledge does not reveal the moral meanings of education and does not outline value orientations in education. Even changing the paradigms of education from informational to student-oriented is difficult to implement due to a number of contradictions. However, higher education as a social institution is capable of orienting a growing personality towards moral values. *Purpose setting.* There is an urgent need to develop such approaches and concepts that would make it possible to implement such a model of higher education focused on joy and success in learning activities. Such a model can become a situation of success if future teachers with a developed sense of love for children participate in the process of its creation. The phenomenon of "love for children" is revealed within the framework of two concepts: the philosophy of existentialism and the pedagogy of cooperation. *Methods and methodology of the study.* Based on the study of scientific literature and a comparative analysis of the two concepts, an idea was obtained of what methods of educational and pedagogical interaction will change in research and educational practice when the conceptual framework changes and under what conditions these concepts can enrich each other. It is shown that in both concepts, a successful condition for expressing love for children as one of the phenomena of optimistically oriented pedagogy will be the creation of a situation of success. The foregoing implies building educational and pedagogical interaction on the basis of values of the meaning of life of V. Frankl, the significant learning of C. Rogers, the joy of knowledge by V.A. Sukhomlinsky, the joy of cooperation and learning with the meaning of Sh. A. Amonashvili, the optimistic hypothesis ("tomorrow's joy") A. S. Makarenko. *Results.* The phenomenon of "love for children" is presented as a pedagogical version of optimism, which implies faith in the child and his abilities. *Conclusion.* Based on the data obtained, conclusions are drawn regarding pedagogical approaches to children that contribute to the establishment of cooperation, assistance, care as external forms of manifestation of the phenomenon of love for children.

Keywords: existential philosophy, cooperation pedagogy, success situation love-care, love-help, unconditional love, conditional love.

Citation: Andreeva, Yu. V. [Value-semantic phenomena and paradoxes of optimistically-oriented pedagogy: An existential-humanistic approach]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 3, pp. 521–527. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-1-14>

Введение. К концу XX – началу XXI в. путь к нравственности усложнился в силу утраты духовных ориентиров и нравственных примеров, а также разрушения структуры нравственных ценностей и подмены их материальными. На сегодняшний день большинство выпускников школ не имеет ясной жизненной перспективы и поступают учиться в вуз не в соответствии со своими жизненными запросами, а руководствуясь мотивами экономической выгоды или социального престижа. Среди множества возможностей, не всегда благоприятных, им предстоит выбрать правильный путь к успеху в будущей профессиональной деятельности. И если большинство взрослых людей готовы к сознательному осуществлению такого выбора с учетом всех возможных позитивных и негативных реалий жизни, то в условиях определенной социальной свободы юноши и девушки особенно уязвимы и отчасти подвержены духовному кризису и негативному влиянию социальной среды.

Увеличение объема знаний и учебной информации не способствует раскрытию нравственных смыслов обучения, определению ценностных ориентиров в воспитании и путей преодоления неудач и выхода из духовного кризиса. Даже смена парадигм образования с информационной на личностно-ориентированную трудно исполнима в силу ряда противоречий:

- между необходимостью максимальной активизации личностного, творческого и профессио-

- нального потенциала у будущего учителя и развитии у него критического мышления и социальной ответственности;

- потребностью студентов, будущих учителей в личностном взаимодействии с наставниками, основанном на доверительном общении, и практикой ее реализации в учебно-воспитательном процессе вуза;

- осознанностью научной и практической значимости проблемы развития любви к детям и недостаточной ее изученностью в педагогическом контексте;

- высокой теоретической подготовкой учителей, знанием ими способов реализации личностно-ориентированного подхода и слабым использованием технологий, дающих учащимся опыт «успеха» и «радости»;

- недооценкой педагогической наукой общечеловеческих ценностей в системе образования и просвещения и частичным отходом от гуманной «добродетельной» педагогики, а также от таких сложных нравственных понятий, как вера, надежда, любовь, долгое время не представляющих собой критериев нравственного сознания педагога;

- потребностью в любви у детей и неумением ее выразить в доброжелательном взгляде, слове и отношении у взрослых;

- осознанием необходимости любви в жизни школы и использованием ее в качестве пустого или внешнего призыва, лозунга.

Высшая школа как социальный институт способна ориентировать растущую личность на нравственные ценности в соответствии с пониманием, что материальные блага – только условия для их развития. В разрешении противоречий важны ценностно-смысловая, нравственно-ориентирующая составляющие образования, которые должны стать доминирующими и помочь в осознании человеком нравственной силы и самостоятельности, обретении им собственного «Я», нахождении личностного смысла в учебной деятельности, призванного помочь в создании благоприятных условий для развития, обучения и преодоления трудностей в приложении сил на пути к успеху.

Постановка задачи. Проблема развития любви к детям в образовательном пространстве вуза является одной из актуальных, так как существует острая необходимость разработки подходов и концепций, которые обеспечивали бы возможность реализации модели высшей школы, которая была бы ориентирована на радость и обеспечивала успех в учебной деятельности. Предполагаем, что такой моделью может стать ситуация успеха, причем в процесс ее создания будут включены студенты, будущие учителя.

Методика и методология исследования. К середине XX в. экзистенциальная философия выразила и осмыслила кризис человеческих отношений: любви к детям, гуманизма, социально-личностного оптимизма, который обнаруживается до сих пор в науке, обществе и образовании. Сегодня на фоне технического прогресса, компьютерных технологий и электронного обучения потерялся сам человек, но со своими слабостями, страхами, достоинствами и сильными сторонами он пережил кризис гарантированности человеческого существования благодаря экзистенциальной педагогике, которая стремилась вернуть человека, побудив его отказаться от соблазна «сверхчеловечности», подкрепленной материальным успехом.

Экзистенциализм – это попытка повернуть человека к ограниченности и конечности собственного бытия, подчеркнув при этом все величие, бессмертие и смысл земного существования.

Положения экзистенциальной философии в силу своей трагичности парадоксальны и трудно уместяемы в современную систему образования, но при этом они оказывают помощь человеку в преодолении им учебных, личных, жизненных и других трудностей и образуют методологическую основу педагогики экзистенциализма, в рамках которой:

1) человек иррационален, но уникален, он познает мир через самого себя с целью обретения собственного «Я». Чем глубже познание человеком бытия и своей роли в нем, тем полнее его са-

мореализация. Человек в процессе своей самореализации преодолевает проблемы личностного роста, свободы выбора, он страдает, но несет ответственность за этот выбор и собственную жизнь;

2) мир иррационален, а потому познать его законы разумом нереально, но возможно путем эмоционального постижения, с помощью чувств;

3) общество способно лишить личность неповторимого своеобразия и оригинальности, разрушить его самобытность и творчество. Под его негативным прессингом человек начинает жить неподлинно, неискренне, неаутентично, используя обман, болтовню и неискренность в целях защиты самого себя от других. Но именно общество, объединенное в коллектив, может выполнить по отношению к личности защитную функцию и создать для ее развития благоприятные условия. Так, О. Ф. Больнов будто в подтверждение сказанному создал философию педагогической атмосферы.

Многие философы говорили о том, что *человек живет, преодолевая* кризисы, страдание, боль, страх и вину (Ж.-П. Сартр, К. Ясперс и др.), пока в 50-е годы XX века немецкий философ и педагог О. Ф. Больнов не наметил позитивное направление в экзистенциализме. Он призывал учить детей в школе тому, как обладать спокойным сознанием настоящего в кризисной ситуации, как быть готовым к трудностям и мужественно преодолевать их, при этом сохраняя *любовь к жизни* и доверие к миру. И мы видим в этом свидетельство его оптимизма.

Перед лицом самой большой, смертельной опасности *человека защищают такие ценности* жизни, как благодарность, доверие, терпение, утешение и оптимистическая надежда. Осознавая их, человек начинает жить подлинно, аутентично. Аутентичное (подлинное) существование – это знание всех возможностей бытия, всех граней реальности. Знание возможностей открывается интуиции (а не разуму), заключающейся в чувстве тоски, которая трактуется как понимание собственной смертности. Тоска, тревога, осознание собственной смертности – проявления и условия подлинной жизни.

Человеку предлагается жить в ненадежности, в постоянной внутренней готовности к возможным трудностям и даже катастрофам, к встрече с самой смертью. И, когда человек, не уклоняясь от неизбежных опасностей своего будущего, органично примет их на себя, он, по О. Ф. Больнову, почувствует необъяснимую и таинственно присутствующую оптимистическую уверенность, что даже в условиях крайней смертельной опасности каким-то образом найдется спасительный выход в лоне некоего всеобъемлющего бытия.

О. Ф. Больнов говорил о надежде и успокаивающей уверенности, путь к которой лежит через

осознание человеком неустрашимости, непрочности и хрупкости своего бытия. *Оптимистическая надежда исходит из возможностей человека и его доверия к собственным силам.* Здесь, на границе всех рациональных возможностей, человек обретает якобы полное доверия отношение к будущему, лишенному какого-либо конкретного образа надежды на спасение. Выраженный в такой форме пессимизм можно назвать иррациональным оптимизмом. О. Ф. Больнов утверждал, что *оптимизм зарождается в семье* благодаря любви матери и в дальнейшем ребенок испытывает доверие к жизни и идет на контакт с миром. В основе всех условий воспитания лежит защитное окружение дома и семьи [1].

В. Франкл говорил о познавательной функции *родительской любви*, которая заключается в способности понять человека в его сути, конкретности, уникальности и неповторимости, понять его ценность и необходимость. Следовательно, любовь не ослепляет, а делает человека зрячим: способным видеть ценности. Любовь открывает уникальные возможности любимого человека и видит его во всей неповторимости. У Виктора Франкла три составляющих фактора любви [2, с. 245]: счастье (быть любимым), восторг и волшебство (чудо любви). Все они способствуют духовному обогащению личности, открытию ею новых смыслов, обретению новых ценностей. Экзистенциальное воспитание аристократично, но сильно своим индивидуальным подходом к детям. Оно возвращает в них достоинство Человека, способного противостоять толпе, но готового вливаться в коллектив сотрудников и единомышленников, обретающих себя и смыслы своего существования. Учение В. Франкла названо логотерапией и дополнило экзистенциальную педагогику обретением смыслов в учении и деятельности.

Любовь в контексте смысла человеческого существования (по В. Франклу) – «это возможность сказать кому-то «Ты» и еще сказать ему «Да». В любви любимый человек воспринимается по самой сути как единственное в своем роде и неповторимое существо, он воспринимается как «Ты» и как таковой вбирается в собственную личность любящего. Человек, которого любят, не может не быть единственным и неповторимым, то есть ценность его личности реализуется» [2, с. 21].

Здесь любовь – это взаимодействие, переходящее в сотрудничество; это «переживание» человека во всем его многообразии и неповторимости; это «встреча с Ты». Многие положения экзистенциальной теории В. Франкла сближают ее с гуманистической теорией К. Роджерса как основателя «группы встреч». То же у К. Роджерса любовь – это принятие другого таким, каков он есть, уважение к нему, признание его как личности [3]. Лю-

бовь – это педагогический принцип быть собой в частности и принцип признания самоценности личности в целом. Принятие свойственно человеку по его природе, но также ценно с педагогической точки зрения настолько, насколько позволяет быть методом создания благоприятной для развития личности атмосферы. В оберегающей атмосфере полного принятия ребенку легче расти и развиваться, он чувствует защиту со стороны значимого взрослого.

Безусловная любовь к ребенку (по К. Роджерсу) – это любовь к человеку вне зависимости от его состояния, образа мыслей, поведения и чувств. Она может быть выражена в формуле: «Принимаю ребенка таким, каков есть, потому что ценю в нем личность, бужу все человеческое в человеке!» Эта формула развивает способность ребенка быть собой. Это значит, что взрослым следует поощрять ребенка самостоятельно думать, спонтанно реагировать, постепенно и ясно осознавать, что он – личность, которая должна принимать на себя все большую ответственность за свои действия и поступки, равно как и мысли. Идеи К. Роджерса положены в основу работ известного ученого Б. Спика, согласно которым уже в раннем детстве ребенок нуждается в ласке и привязанности; в случае отсутствия внимания и принятия по отношению к нему ребенок отчуждается от своей самооценки как от феномена своего Я и бесконечно стремится заслужить любовь.

Любовь – это важнейший педагогический ресурс. Особенность деятельности педагога, владеющего этим ресурсом такова, что он более целенаправленно, профессионально и компетентно способен создать благоприятную атмосферу учебно-педагогического и личностно-развивающего сотрудничества, говоря словами К. Роджерса: «благоприятного психологического климата».

Сильной стороной в экзистенциальном воспитании является формирование глубокой, самостоятельной личности. Но, с другой стороны, аристократичность этого подхода ограничивает личность кругом собственных интересов и саморефлексии. Тем не менее педагогика экзистенциализма имеет много общего с индивидуальной педагогикой В. А. Сухомлинского и всей гуманистической педагогикой в целом, к тому же она во многом определила нынешние ценности образования личности в России и за рубежом.

В педагогике сотрудничества, возникшей также в середине XX в., и у В. А. Сухомлинского пример «защитного воспитания» выступил уже в качестве необходимой посылки здорового развития детей и их оптимистически ориентированного воспитания. *В такой атмосфере ребенок мог развиваться правильным образом, и перед ним открывался мир, наполненный смыслом.*

И у В. А. Сухомлинского, и у О. Ф. Больнова мать в семье *своей любовью* создает предпосылки доверия к миру и основы для оптимистичной надежды. На этой основе доверия и любви все становится для ребенка наполненным смыслом и придает ему силы. Это чувство безопасности «не от чего-то», а безопасность «в чем-то». Задача воспитания – *вести ребенка аккуратно сквозь разочарования и зло, сохраняя атмосферу защищенности, создавая все условия для развития и контакта ребенка с миром. Ребенок особенно нуждается в таких ситуациях защищенности*, будучи не в состоянии противостоять учебным трудностям в частности и суровым реалиям жизни в целом.

Педагогическая любовь (по В. А. Сухомлинскому) – интерес к ребенку как к растущему человеку, умение защитить его от зла окружающей жизни и духовного одиночества. «Детей надо защищать от чувства ненужности, от обмана, нечестности, эгоизма, неуважения к людям, от телесных наказаний и насилия, от заласканности. Защитное воспитание детей с этой травмой требует глубокой, самоотверженной любви воспитателя к человеку, высокой культуры чувств, тонкой способности отделять зло от личности ребенка». Педагог продолжил: «От духовного одиночества самой лучшей защитой является пробуждение чувства любви, симпатии к человеку – учителю». «Защитное воспитание есть проявление утонченного понимания чувства любви».

Результаты. Сегодня учитель может найти духовно-личностную и профессиональную опору в жизнеутверждающей педагогической этике В. Франкла, в гуманистических идеях К. Роджерса и оптимистической гипотезе А. С. Макаренко о принятии и любви; о милосердии и требовательности к ребенку; о «помогающих» отношениях, о защитной роли коллектива по отношению к личности В. А. Сухомлинского.

Особая практическая ценность педагогической этики О. Ф. Больнова, В. Э. Франкла, К. Р. Роджерса, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, как и всей педагогики сотрудничества, заключается во взаимодействии личности педагога и воспитанника. Ею представлены несколько практических доказательств правильности оптимистического воззрения на растущую, изменяющуюся в учении и общении личность ребенка. Педагог не старается отказаться от трудного и слабоуспевающего ребенка, а готов изменить его к лучшему. Причем предполагается, что это изменение будет происходить не в качестве открытой и насильственной ломки, а силами и желанием самих учеников.

Мы опираемся на педагогический оптимизм К. Роджерса, выраженный в тезисе о том, что по-

ведение здорового человека всегда устремлено в будущее, направлено к росту и совершенствованию, и даже за болью и неприятностями скрыта непременно позитивная сущность человека [4]. В зависимости от обстоятельств он либо проявляет ее в полную силу, либо остается задавленным, плохо представляющим, на что он собственно способен, каких высот может достичь в дальнейшей жизни. Между тем у каждого, даже самого маленького ребенка есть мотив самоактуализации, выражающийся в стремлении к успеху и желании личности проявить себя наилучшим образом: позитивно и наиболее полно. Это стремление к полноценному функционированию является врожденным, но проявляется в зависимости от внешних условий.

Позже современный психолог Людмила Столяренко со ссылкой на Карла Роджерса справедливо отмечала: «поскольку человеку присущ внутренний страх и незащищенность, он может порой вести себя недопустимо жестоко, ужасно деструктивно, незрело, антисоциально и вредно, но в глубине каждого есть позитивные тенденции» [5, с. 71].

В связи с этим мы считаем, что и сегодня ключевой остается задача побудить учиться, создавая растущей личности надлежащие для этого благоприятные условия. На основе сопоставительного научного анализа идей экзистенциально-гуманистической направленности мы можем выделить особую группу благоприятных условий: 1) благоприятный климат и значимое учение (К. Роджерса); учение со смыслом (Ш. А. Амонашвили); коллектив с гуманными отношениями (А. С. Макаренко); индивидуальная работа и беседы учителя, побуждающие ребенка к размышлениям (В. А. Сухомлинского).

Благоприятные условия создает педагог-профессионал, который пропускает педагогический процесс через себя, делает его личностно осмысленным и общественно значимым, устанавливает взаимодействие, имеет рационально-этическую концепцию оптимизма: верит в ребенка, ожидает от него успехов и создает все условия для этого. Педагогов не может не тревожить тот факт, что часть молодежи характеризуют не свойственные возрасту оптимизм и романтика, а склонность к асоциальному образу жизни.

Так, В. А. Сухомлинский верил, что неуспеваемость школьников может быть преодолена силами самих учеников, если научить их думать, думать о последствиях своих действий. **В своих трудах он отмечает, что отношение школьников к учению зависит от отношения к учителю.** И чаще отношение учителя порождает школьные неврозы и детскую озлобленность, чем желание учиться. Поэтому у него к слабоуспевающим был особый подход: «поменьше трескучих фраз о любви

и больше деятельного участия в жизни детей» (метод защитного воспитания); «путь учения должен быть путем радости и бодрости, победным движением от незнания к знанию»; радость как источник оптимистической уверенности ребенка в своих силах является условием того богатства действительных отношений к окружающему миру, без которого нет духовного развития» (метод создания ситуации успеха в учении); любая деятельность (познавательная, интеллектуальная, учебная, коммуникативная) должна приносить радость познания нового.

На наш взгляд, в качестве ключевого благоприятного педагогического условия и действенного воспитательного средства способна выступить ситуация успеха. Обоснуем свою позицию.

Во-первых, ситуация успеха – это возможность достижения успеха, предоставленная педагогом воспитаннику, и только педагог, проявляющий заинтересованность в судьбе ребенка, видит в его учебных трудностях возможности для его личностного развития и самосовершенствования. Он не только верит в его успех, его способность расти и развиваться личностно и духовно, но и воплощает свой оптимизм и уверенность в создании ситуации успеха.

Во-вторых, ситуация успеха – это еще и совокупность приемов, среди которых [6, с. 71]:

- педагогическое внушение, что хватит сил, желания и ума справиться со всеми выпавшими на долю обучающегося и растущего человека трудностями;

- «снятие страха» – способ выражения уважения в форме скрытой инструкции, поддержке и похвале, в предоставлении посильных учебных заданий;

- авансирование – оглашение достоинств, которые еще не успел проявить человек, но которыми его наделяют окружающие. Уверенность передается словами: «У тебя, такого талантливого, непременно получится хорошо», то степень психологической свободы увеличивается, вера в себя повышается. Разновидность приема «Даю шанс»;

- инструктаж – вариант скрытой педагогической помощи человеку, который должен научиться обходиться без помощи, полностью опираться на собственные ресурсы. «Ты помнишь, конечно, что лучше начать с...» или «Обычно удобнее приступать...»;

- мотивировка – объяснение ради чего, ради кого совершается эта деятельность с описанием цели деятельности и идеального результата;

- техника «вычерпывания плюсов»;

- техника «позитивных высказываний»: похвалы, одобрения, высокой оценки детали и ряда других. Здесь учитель – не просто консультант, фасилитатор (по К. Роджерсу), это помощник, друг и старший товарищ (по А. С. Макаренку, В. А. Сухомлинскому).

Выводы. Нельзя допускать вседозволенность и цинизм, панибратство и заискивание и при этом оценивать их как любовь. Любовь к детям – это безусловное принятие растущей личности в силу педагогической способности увидеть человека таким, каким он может стать, человека в перспективной возможности, в незавершенной данности. Любовь к детям – это заинтересованность в их судьбе, забота и ответственность, разумное педагогическое ученически-посильное требование учиться и решать не только учебные, но и жизненные задачи. Учитель способен предоставить ребенку возможность расти и развиваться, намечать цели и способы ее достижения, достигать успеха, и такая возможность реализуется в создании ситуаций успеха по типам радости.

Любовь можно определить как эмоциональное состояние, трудно поддающееся описанию и оценке, как сложное чувство, в котором пребывает человек. Но мы понимаем любовь как деятельную заботу и заинтересованность в жизни и благополучии того, кого мы любим. Любовь – деятельность, которая присуща всем ее элементам: любить – значит уважать, отдавать, заботиться, нести ответственность.

Любовь требует знания и усилий, уважения и ответственности. Любовь – это сотрудничество и сотворчество, искусство, которому можно научиться, это нравственный поступок, одухотворенный труд. Учитель возвращает, прилагает усилия к совершенствованию ребенка как личности, он трудится, это его миссия, стремление и цель его деятельности.

Любовь можно определить как способность, умение быть собой, способ осуществления педагогической деятельности. Любовь к детям может принимать социально-приемлемые и педагогически выверенные формы: заботы, организации учебно-педагогического пространства, осуществленной с помощью слов, действий, приемов, обращения, манер, тогда отношения учителя выходят за рамки профессионального контакта и на первом плане оказывается личностный аспект и личный пример выстраивания отношений. Об этом не раз упоминалось сторонниками экзистенциальной педагогики и представителями педагогики сотрудничества.

Развивая идею любви к детям, можно сказать, что учитель – это еще и творческая личность: волевая, готовая преодолевать препятствия и помогать в этом преодолении подрастающей личности.

Таким образом, в учебно-педагогическом процессе любые взаимоотношения обоюдны, они являются составляющей педагогической культуры и этики, но при этом имеют свою видимую сторону: реальные успехи тех, кто учится.

Любовь как профессионально-личностное качество следует развивать еще в стенах педагогического вуза и поддерживать на первой ступени профессио-

нальной карьеры учителя, дабы избежать массового ухода начинающих специалистов из школы и дальнейшего падения престижа учительской профессии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Больнов О. Ф. Философия экзистенциализма: пер. с нем. Санкт-Петербург: Лань, 1999. 222 с.
2. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва: Прогресс, 1990. 368 с.
3. Рождерс К. Брак и его альтернативы: позитивная психология семейных отношений. Москва: Этерна, 2012. 318 с.
4. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию. Москва: Ин-т общегуманитар. исслед., 2017. 239 с.
5. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 672 с.
6. Андреева Ю. В. Создание ситуации успеха в учебной деятельности подростков. Екатеринбург, 2003. 172 с.

REFERENCES

1. Bol'nov O. F. *Philosophy of existentialism*. Saint Petersburg, Lan', 1999, 222 p. (In Russ.)
2. Frankl V. *Man in search of meaning*. Moscow, Progress, 1990, 368 p. (In Russ.)
3. Rozhders K. *Marriage and its alternatives: the positive psychology of family relations*. Moscow, Eterna, 2012, 318 p. (In Russ.)
4. Rodzhers K. R. *Becoming a personality: a look at psychotherapy*. Moscow, Inst. of Humaniter. Research, 2017, 239 p. (In Russ.)
5. Stolyarenko L. D. *Fundamentals of psychology*. Rostov-on-Don, Fenix, 2000, 672 p. (In Russ.)
6. Andreeva Yu. V. Creating a situation of success in the educational activities of adolescents. Ekaterinburg, 2003, 172 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Андреева Юлия Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Башкирский институт социальных технологий (филиал) ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений» (Российская Федерация, 450054, г. Уфа, проспект Октября, д. 74/2, e-mail: andreeva_u_v@insto.ru).

Статья поступила в редакцию 10.06.2022

После доработки 17.06.2022

Принята к публикации 10.07.2022

Information about the author

Yulia V. Andreeva – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Bashkir Institute of Social Technologies (Branch of the Educational Institution of the Trade Unions of Higher Education "Academy of Labor and Social Relations") (74/2 October Ave., Ufa, 450054, Russian Federation, e-mail: andreeva_u_v@insto.ru).

The paper was submitted 10.06.2022

Received after reworking 17.06.2022

Accepted for publication 10.07.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-15

УДК 378.147

Оригинальная научная статья

Надпрофессиональные компетенции: операционализация понятия в контексте парадигмы современного образования

Ю. В. Бабина

Новосибирский государственный университет экономики и управления

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: y.v.babina@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* Новая образовательная парадигма, ориентированная на личность, предполагает способность образовательной системы к непрерывному самообновлению и управлению своим развитием в тесном контакте с современным рынком труда. *Постановка задачи.* Качество подготовки кадров для рынка труда будущего составляет предметное поле научного исследования междисциплинарных наук, требует операционализации понятия «надпрофессиональные компетенции». *Методика и методология исследования.* Операционализация рассматривается как способ сделать вывод о существовании и некоторых элементах расширения интересующих явлений посредством некоторых наблюдаемых и измеримых эффектов, которые они оказывают. *Результаты.* Сочетание рационального и ценностного аспектов качества в едином образовательном процессе побуждает пересмотреть роль объекта в процессе образования, ориентацию образования на самореализацию человека в его личностном и социальном смысле. Подчеркивается исключительная роль и большое значение надпрофессиональных компетенций в свете экосистемного подхода, отвечающего современной парадигме высшего образования. *Выводы.* Одним из путей решения является изучение и развитие теории и практики надпрофессиональных компетенций как дополнительного ресурса профессионального развития субъекта труда, что подразумевает всесторонние научные исследования, определяющие методики для измерения их компонент и корреляцию с показателями, которые предопределяют востребованность будущего специалиста и его профессиональное развитие.

Ключевые слова: компетентностный подход, экосистемный подход, профессиональная компетентность, надпрофессиональные компетенции, качество образования

Для цитирования: Бабина Ю. В. Надпрофессиональные компетенции: операционализация понятия в контексте парадигмы современного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №3. С. 528–538. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-15>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-15

Full Article

Supra-professional competencies: operationalization of the notion in the context of the paradigm of modern education

Babina, Yu. V.

Novosibirsk State University of Economics and Management

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: y.v.babina@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* The new personality-oriented educational paradigm assumes the ability of the educational system to continuously self-renew and manage its development in close contact with the modern labor market. *Purpose setting.* The quality of personnel training for the labor market of the future is the subject field of scientific research of interdisciplinary sciences, requires the operationalization of the concept of "supra-professional competencies". *Methodology and methods of the study.* Operationalization as a way to infer the existence and some elements of the expansion of phenomena of interest through some observable and measurable effects that they have. *Results.* The combination of rational and value aspects of quality in a single educational process encourages us to reconsider the role of the object in

the process of education, the orientation of education on the self-realization of a person in his personal and social senses. The exceptional role and great importance of supra-professional competencies is emphasized in the light of the ecosystem approach that meets the modern paradigm of higher education. *Conclusions.* One of the solutions is to study and develop the theory and practice of supra-professional competencies as an additional resource for the professional development of the subject of labor. This implies comprehensive scientific research, defining methods for measuring their components and correlation with indicators that determine the demand for a future specialist and his professional development.

Keywords: competence approach, ecosystem approach, professional competence, supra-professional competencies, quality of education

Citation: Babina, Yu. V. [Supra-professional competencies: operationalization of the notion in the context of the paradigm of modern education]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 3, pp. 528–538. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-15>

Введение. Парадигма представляет собой научную концепцию на конкретной стадии общественного развития – модель, используемую для решения не только исследовательских, но и практических задач в определенной области, которая изменяется с переходом к новому типу мышления и действия, новым способам преобразования действительности. Серьезные перемены в профессиональном образовании происходят под влиянием всех воздействующих факторов: демографических, профессионально-квалификационных и социально-экономических. Парадигма развития общества на современном этапе предъявляет повышенные требования к уровню профессиональной подготовки, квалификации и компетентности молодых специалистов, в первую очередь, отвечающим запросам современного рынка труда.

Традиционное совершенствование форм, методов и технологий профессионального образования исчерпывает свой прогрессивный потенциал в сравнении со стремительным ускорением научно-технического прогресса и социально-экономического уклада. По мнению экспертов, будущее системы высшего образования будет базироваться на фундаментальных принципах образовательных систем с радикально новыми подходами, обеспечивающими способность прогнозировать будущие запросы и готовность адаптации к ним [1].

Различные парадигмы образования в процессе исторического развития общества привлекают внимание исследователей педагогической науки, так как представляют собой широкое поле точек зрения (компетентностная, культурологическая и др), учитывая полипарадигмальность характеристик. Эволюционный процесс парадигмы современного образования в большей степени формируется за счет внутренних противоречий, возникающих на стыке требований рынка труда и сферы образовательных услуг.

В современной научной литературе широко представлены различные дефиниции категории «компетенция» как междисциплинарной, так

и фундаментальной. Дискуссии, как правило, разворачиваются вокруг классификаций и внутренней структуры компетенций. Интерпретации «компетентности» и «компетенций» также разнятся и у зарубежных исследователей, несмотря на различные подходы в области управления человеческими ресурсами, связанные, прежде всего, с культурными различиями [2, с. 12].

Понятие «надпрофессиональные компетенции» на сегодняшний день также еще не имеет однозначного определения и достаточно распространено вне поля научных исследований в разных терминологических вариантах. Зарубежные исследователи чаще всего их определяют как метакомпетенции, лежащие в основе способности, умения и характеристики личности. На форумах и конференциях, в публикациях чаще встречается «мягкие навыки», или «soft skills» – термин, вошедший в зарубежную практику практически с середины прошлого века с ростом интереса к способам развития и повышения эффективности персонала.

Актуальность темы обусловлена не только трансформацией рынка труда, приведшей к реформе системы профессионального образования и введению новых подходов к сближению образовательных стандартов и профессиональных стандартов, но и стремительными, масштабными изменениями в социальной, культурной сферах, диктующими необходимость поиска новых ресурсов развития личности в процессе ее личностного становления.

Постановка задачи. Ситуация в системе образования открывает широкие дискуссионные перспективы в научной литературе. От исторического анализа причин отставания качества образования до изучения потребностей общества и изменений, происходящих в мире. В контексте меняющейся парадигмы современного образования назрела необходимость разработки модели соответствия и корреляции процесса формирования надпрофессиональных компетенций, предусмотренных образовательными стандартами, динамично изме-

нящимся условиям современного рынка труда. Очевидно, что в перспективе в качестве системы оценки качества образования вообще и подготовки специалиста конкретного профиля в частности необходимо учитывать соответствующие параметры оценки степени сформированности надпрофессиональных компетенций, которые предопределяют востребованность специалиста на рынке труда в любой отрасли производства: от промышленности до сельского хозяйства [3].

При исследовании парадигмы развития качества образования в своих предыдущих исследованиях пятилетней давности [4] в нашем поле внимания уже были сложившиеся на тот момент факторы: «Обусловленные усилением значимости самоактуализации личности, что определяло вектор перехода к «человекоцентричности» для всестороннего развития потенциала возможностей человека и его успешной подготовке к профессиональной деятельности» [4, с. 1494]. Однако в силу разных причин реализация подхода не всегда была ориентирована на конечный результат. Значимость личностно-ориентированной парадигмы отмечали многие исследователи еще на истоках становления компетентностного подхода, но тогда не было примеров ее реализации в образовательной практике.

Современная дидактика обучения основана на принципе «дать каждому то, что необходимо для его самореализации». Так, ученый-педагог А.В. Хуторской определяет как актуальную дидактику, ориентированную на реализацию миссии ученика, или компетенцию личностного совершенствования [5].

В рамках сегодняшних подходов к реформе образования поле исследований требований, которым должны отвечать знания, умения и навыки специалиста-выпускника, по сути своей все более сближается с профессиональными стандартами, требуя корреляции с требованиями к квалификации работника в целях осуществления его профессиональной деятельности; в свете современной парадигмы – с наличием знаний специалиста о собственном уровне надпрофессиональных компетенций, который не отождествляется (и не противопоставляется) профессиональной квалификации.

Такой многофакторный подход можно назвать экосистемным, что является достаточно новой концепцией в научных исследованиях. Целесообразно применение такого экосистемного подхода в системе профессионального образования в ракурсе операционализации – научной составляющей в определении методологии и инструментария оценки качества подготовки квалифицированного специалиста, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профес-

сиональной мобильности и конкурентоспособного на рынке труда, соответствующего уровню и профилю профстандартов [6].

Несмотря на то что это достаточно новый тренд в подходах и направлениях научной мысли, на протяжении последних лет экосистема как единица экономического анализа рассматривалась многими исследователями в контексте динамики интеграционных процессов, направленных на гармонизацию образовательных систем, и формирования единого научного, информационного, социокультурного и образовательного пространства [7].

Таким образом, системе образования не достаточно отвечать всем последним вызовам экономики, инновационным и цифровым требованиям, высшей школе надо трансформировать подходы к своим управленческим моделям, необходима нацеленность на формирование навыков и компетенций будущего, тесная взаимосвязь с индустриальными партнерами, с другими акторами внешней среды, способными формулировать запросы на актуальные рынку труда компетенции. Отсюда модель надпрофессиональных компетенций специалиста (навыки, знание, особенности личности и поведения) можно рассматривать в качестве механизма, связывающего компетентностный профиль выпускника с профилем должности (необходимые компетенции для осуществления деятельности в соответствии со стратегическими социальными и корпоративными целями), учитывая место и роль сотрудника в компании [8].

Исходя из этого можно утверждать, что полноценное проектирование и реализация технологий на всех ступенях образовательного процесса, начиная от разработки образовательной программы до реальной профессиональной готовности будущих специалистов, должна сопровождаться измерением специфических характеристик, которые помогают сделать вывод о существовании личностных качеств человека и некоторых элементах их взаимосвязи посредством некоторых наблюдаемых и измеримых эффектов, которые они оказывают на профессиональную мотивацию и управленческие решения человека. Каждый последующий этап операционализации – сопоставление имеющегося потенциала выпускника перспективам профессиональной востребованности. Следовательно, необходимо создание экосистемы (образовательные организации, работодатели, органы власти, пр.), ориентированной на развитие профессиональных, надпрофессиональных и общекультурных компетенций студента, обеспечивающих его высокую конкурентоспособность на рынке труда.

Таким образом, одним из условий эффективно-го функционирования компетентностной модели системы образования является сбалансирован-

ность интересов субъектов образовательного процесса в диверсифицированной инновационной среде с новым типом отношений между участниками, в связи с чем принципиально меняются профессиональные стандарты и компетенции преподавателей и возникает острая потребность в специалистах в области педагогических измерений. Эти проблемы являются крайне серьезным вызовом системе российского образования, ставя новые и в определенном смысле даже революционные задачи.

Методика и методология исследования.

В исследовании использованы общепедагогические и общенаучные методы: общественно-научные – метод компаративистики, связанный с исследованием социальных систем, индукция, дедукция, анализ и синтез; общепедагогические – конкретный исторический подход, соотношение научно-технического и личностного прогресса; общественно-формационный и эволюционный методы. Методической основой работы стали сочетание принципа обучения и практико-ориентированности, принцип человекоцентричности, совершенствования за счет связи компетенций и личностной эффективности. Операционализация как способ сделать вывод о существовании и некоторых элементах расширения интересующих явлений посредством некоторых наблюдаемых и измеримых эффектов, которые они оказывают.

Результаты. Когда мы рассматриваем надпрофессиональные компетенции как элементы профессиональной компетентности, которая должна быть сформирована в процессе образования, на первый план выдвигаются вопросы структуры этих компетенций, их составляющих, возможности определения инструментария для их оценки и развития. В этом смысле мы понимаем компетентность как особую мобилизационную готовность субъекта к получению новых навыков на основе интеграции знаний, получаемых в вузе, в процессе самообразования, из опыта и лучших практик в сфере деятельности, и применению их в решении специальных и профессиональных. С другой стороны, идеализированная модель выпускника с измеримым уровнем сформированности вышеизложенных параметров должна совпадать с запросами внешней среды на таких специалистов.

Тренды перемен в обществе и системе образования как его части всегда выдвигают новые концепции и формируют ряд новых требований к стандартам, методическому обеспечению деятельности и т.д. В экосистемном подходе, чтобы обеспечить интересы всех сторон: и работодателей, и вузов, и выпускников – должна быть координация подготовки специалистов, ориентированных на ближайшую и долгосрочную перспек-

тиву развития экономики. На государственном уровне реализуется политика занятости, для усиления гибкости системы трудовых отношений и повышения способности их адаптации к быстро изменяющейся экономической конъюнктуре создана Национальная система квалификаций. Советы по профессиональным квалификациям различных отраслей экономики призваны выполнять функции оператора и модератора экосистемы, в том числе в качестве организатора центров, обеспечивающих независимую оценку квалификации на соответствие положениям профессионального стандарта, в том числе с целью стимулирования межотраслевой активности безработных. Подразумевается, что оценочные инструменты максимально отражают требования работодателей. Поддержание в актуализированном состоянии информации о востребованных профессиях и перспективах рынка труда, мобильности рабочей силы должно также обеспечиваться централизованно на государственном уровне, отражая современные требования к работникам и учет этих требований в системе подготовки кадров. Это касается не только выпускников и молодых специалистов, повышение профессионального уровня работников напрямую связано с производительностью труда, снижением издержек работодателей на адаптацию работников при трудоустройстве, а также на конкурентоспособность работников на рынке труда. Этому также придается большое значение, но уже в рамках других национальных проектов. Внедрение профстандартов носит пока фрагментарный характер, есть ряд проблем по вовлечению предприятий и, главное, актуализации требований ввиду высокой мобильности рынка труда.

На сегодняшний день на рынке образовательных услуг набор и подготовка специалистов не всегда коррелирует с ситуацией на рынке труда, касающейся тех или иных профессий. По данным статистики, только порядка 25% выпускников работают по специальности, – это факт, дестабилизирующий рынок труда и снижающий эффективность системы образования, сглаживание негативных последствий требует огромных финансовых вложений на переподготовку и переквалификацию специалистов [8].

В новосибирских вузах количество бюджетных мест год от года растет, в том числе по направлениям и специальностям технического (инженерного) профиля (в 2022 г. их количество увеличилось на 103 – до 8933 мест). К числу главных причин невостребованности молодых специалистов на рынке труда относят отсутствие практических знаний.

Для анализа перспектив и критериев оценки надпрофессиональных компетенций и соотнесения их с оценкой востребованности молодых специ-

алистов необходимо проанализировать факторы, определяющие потенциал имеющегося кадрового ресурса на рынке труда. Российский рынок труда, который был достаточно консервативным в своей глубинной основе, сегодня активно перестраивается, участники сталкиваются с новыми требованиями и необходимостью переобучения или повышения квалификации. Рост напряженности на российском рынке труда очевиден в перспективе, в том числе с учетом демографических факторов.

По оценке Минтруда России, один из важных факторов уровня напряженности на региональных рынках труда – рост структурной безработицы. Одна из структурных проблем на рынке труда – избыточная занятость там, где человеческий труд может быть заменен автоматизированным, другая общая проблема для мирового рынка труда – несоответствие квалификации и рабочей позиции. По данным опроса ВЦИОМ от 2019 г., почти половина (47%) работников в России работает не по специальности, а 28% по специальности никогда не работали. Причем распространена проблема как недостаточной квалификации, так и избыточной [9].

В условиях современных трансформаций на рынке труда – ухода ряда иностранных представителей бизнеса, нарушения логистических цепочек, снижения темпов и объемов работы ряда отраслей – структурные диспропорции выросли. Последовательные меры последних лет по импортозамещению дают технологические возможности по развертыванию разного рода производств, развитие предпринимательского мышления у молодежи позволяет экспертам делать прогнозы частичного поглощения избыточной рабочей силы.

Эффективность проводимой политики обеспечения занятости на рынке труда характеризуется особенностями экономического поведения отдельных групп населения, связанного не только с наличием перспективных областей применения трудовой силы; но и с потребностями, интересами и ценностями самих соискателей. Все более обостряется проблема отсутствия необходимых практических навыков для имеющихся вакансий у потенциальных кандидатов со стажем работы. Ухудшилась качественная составляющая трудового потенциала из-за постоянно растущих требований – обостряется конкуренция, стремительно развиваются технологии и пр.

Таким образом, обществу и экономике необходимо приспособиться к новым реалиям через адресный характер политики содействия занятости, для повышения эффективности следует ориентироваться на конкретные группы незанятого населения, предполагая возможность их переквалификации при наличии соответствующих надпрофессиональных компетенций по профилю новой квалификации. Преадаптивная задача этой

стратегии – выделять навыки, актуальные в ближайшем будущем, которые позволят достигнуть экономической эффективности конкретного индивида и всеобщего общественного благополучия. Способность к пониманию и постоянному улучшению своих компетенций становится важнейшим качеством, определяющим конкурентоспособность человека на рынке труда. Иными словами, стратегия усиления кадрового потенциала должна будет формироваться за счет создания условий для поиска и продвижения необходимых компетенций, внутреннего переобучения и повышения квалификации.

Не всегда возрастающая роль одних компетенций коррелирует с изменениями других. К примеру, вектор на цифровизацию, вытесняя человеческое участие и ряд профессий, создает совершенно новые рабочие места с требованием новых компетенций, творческих и социальных навыков, а также возможности их развития [10]. Так, навыки кибербезопасности в перспективе будут признаком глобальной грамотности, а значимость компоненты «креативность» увеличивается, так как не может быть заменена искусственным интеллектом. Уже сейчас усиливается востребованность компетенций: экологическая грамотность, эмоциональный интеллект, критическое мышление, командная работа, коммуникабельность, лидерство, прочие социоэмоциональные компетенции, а также навыки, связанные с выстраиванием индивидуального окружения источников информации.

В этой связи в процессе профессионального обучения становится востребованным формирование базовых компетенций, включающих как когнитивные и культурные, так и социально-экономические: к примеру, цифровую и финансовую грамотность, особенно необходимые не только для успешной работы, но и в современной жизни. К совокупности традиционных образовательных задач в высшей школе добавляются такие, которые напрямую не связаны ни с одной предметной, профессиональной областью: надпрофессиональные компетенции. В зависимости от типов мышления: например, предпринимательского, творческого, системного, креативного и пр., присущих профилю подготовки специалиста, вузами выстраиваются образовательные программы и концепция образовательной и внеучебной инфраструктуры вуза.

Аналитическим центром НАФИ в сентябре 2022 г. проведен Всероссийский опрос предпринимателей (табл.). В качестве респондентов выступали собственники бизнеса, первые лица компаний и индивидуальные предприниматели, которые имели однозначное мнение, что бизнесмен должен обладать набором особых знаний, отличительных качеств и черт [11].

Таблица. Результаты опроса по компетенциям, характеризующим предпринимательское мышление¹
Table. Survey results on competencies that characterize entrepreneurial thinking

Компетенции	Процент ответов, %
Наличие стратегического мышления	67
Финансовая грамотность	64
Стрессоустойчивость	62
Наличие лидерских качеств	62
Планирование и организация	60
Ориентация на результат	59
Анализ информации и выработка решений	56
Умение сотрудничать, работать в партнёрстве	56
Саморазвитие	55
Клиентоориентированность	51
Адаптивность/Гибкость	48
Правовая грамотность	47
Умение оказывать влияние	43
Инновационность	43
Устная коммуникация	39
Умение передавать свои знания и опыт другим, наставничество	38
Цифровая грамотность	38
Наличие эмоционального интеллекта	35
Письменная коммуникация	27
Межкультурное общение	27
Следование правилам и процедурам	25

По данным предыдущих исследований НАФИ, 24% предпринимателей имеют высокий уровень финансовой грамотности, 90% предпринимателей в России хотели бы обучиться чему-то новому. Самые востребованные направления – цифровые компетенции (создание сайтов, автоматизация бизнеса, продвижение в интернете), знание законодательства, маркетинг и реклама.

Показателен пример Новосибирского университета экономики и управления в сфере предпринимательского образования. Базовый подход руководства вуза – внедрение комплексной модели «Предпринимательского университета» во все сферы деятельности вуза. Стратегия развития университета работает на развитие предпринимательского мышления, создан проектный офис, являющийся точкой притя-

жения молодежного предпринимательства, с программой кампусных курсов по развитию необходимых компетенций. Развитие предпринимательских навыков – особый вызов сегодняшнего дня для сферы высшего образования. Это реализуется как в рамках основного образования, так и через внеучебные форматы. Новый импульс в развитии soft skills студентов дал сетевой Центр компетенций по развитию молодежного предпринимательства АНО «Россия – страна возможностей», открытый на базе университета. В ходе оценки навыков обучающиеся, которые хотят стать предпринимателями, сравнивают свой профиль с «предпринимательским», выявляют как имеющиеся дефициты, так и сильные стороны и имеют возможность сформировать индивидуальную траекторию по развитию своих навыков с учетом желаемой

¹ Источник: Аналитический центр НАФИ

карьерной траектории [12].

Начавшиеся изменения в современной системе образования означают процесс смены образовательной парадигмы на «экосистемную», требующую не только обновления содержания учебных программ, изменений в педагогических подходах, концепциях обучения и методах оценивания, она может быть создана на основе сотрудничества между стейкхолдерами на локальном, национальном и глобальном уровнях [13].

Планируемые результаты учебного и воспитательного процесса в вузе закреплены нормативно в стандартах нового поколения и пронизывают все ступени образования, декларируя компетентностный подход в качестве базового педагогического. Неизбежное противоречие наблюдается между необходимостью становления новой парадигмы образования и традиционного унифицированного уровня профессиональной подготовки студентов. Так как относительно новая образовательная цель – формирование надпрофессиональных компетенций – требует к себе пристального внимания в новой образовательной парадигме, для нее должны быть сконструированы специальные педагогические средства, позволяющие осуществить интеграцию профессионального обучения (традиционного целевого профиля) и дополнительного образования (адаптация к внешним вызовам и социально-профессиональное самоопределение личности на протяжении жизненного пути), обеспечить динамичность образования и повышение кадрового потенциала в соответствии с требованиями рынка труда.

Можно предположить, что карьерные амбиции студента наряду с личностными, мотивационными факторами зависят от степени вовлечения в систему развития надпрофессиональных компетенций, кроме того, реалии диктуют включить разработку карьерных траекторий в эту систему в качестве одной из компетенций [14]. С другой стороны, не всегда имеется четкое представление о требованиях конкретных работодателей к соискателям.

Проблема отсутствия механизмов формирования ключевых компетенций управленческих кадров, сбора и консолидации информации по требуемым работодателями компетенциям в одном месте подтолкнула к созданию региональных площадок, которые сформируют экосистему, поддержат актуальную базу данных, системы внутренних и внешних коммуникаций для организации экологичного и эффективного функционирования в регионе системы по развитию и оценке надпрофессиональных компетенций студентов через инструменты диагностики на платформе.

В совокупности эти факторы обязывают всех участников экосистемы: государство, образова-

тельные организации, участников рынка труда – занять проактивную позицию. В качестве решения, которое помогало бы молодым соискателям профессионально самоидентифицироваться, эффективно менять свои карьерные траектории, перенастроить систему подготовки специалистов и их интеграции на рынок труда, может быть взаимодействие в рамках интеграции взаимодействия участников на платформах «Работа в России» (уровень содействия трудоустройству) и Центра компетенций АНО «Россия – страна возможностей» (уровень подготовки и переподготовки кадров). Планируется, что за счет цифровизации процессов на портале будут массово транслироваться и станут возможными анализ своего компетентностного профиля и построение индивидуальных траекторий развития, обучение новым компетенциям, проведение профориентационных мероприятий и пр.

При таком большом разнообразии акторов и нестандартизованных программ представляется целесообразным формирование определенных «интеграционных» решений для фокусирования усилий в сфере образования, где имеются преимущества по развитию человеческого капитала. Федеральный проект «Оценка и развитие управленческих компетенций в российских образовательных организациях» запущен с 2021 г. По поручению Президента РФ на платформе АНО «Россия – страна возможностей» на базе ведущих университетов страны открыты Центры компетенций, являющиеся связующим звеном между обучающимся в высшем учебном заведении, предприятием в качестве работодателя и государственной властью региона. Суть этого направления деятельности – создание благоприятных условий, содействующих профессионально-личностному развитию обучающихся в соответствии с их индивидуальными запросами и потребностями, интересами общества, государства и работодателей.

Кроме правильно выбранной специальности, содействовать занятости студентов и трудоустройству выпускников призваны специальные структурные подразделения вузов. Мероприятия по совершенствованию деятельности центров карьеры предусмотрены в утвержденной правительством долгосрочной программе содействия занятости молодежи на период до 2030 г. Предполагается, что мера повысит информированность учащихся об основах социально-трудового законодательства, а также будут созданы условия по содействию трудоустройству в соответствии с динамичным изменением рынка труда, запросами работодателей и самих студентов.

Необходимо отметить, что подобный вектор в высшем образовании не снижает ответственно-

сти вузов за высокие академические стандарты. Университеты призваны выполнять свои ключевые задачи – выпускник должен не только обладать неким объемом знаний и компетенций, но и уметь учиться: искать и находить необходимую информацию для решения возникающих проблем, постоянно приобретать дополнительные знания. Непрерывное обучение, или, как часто говорят, «обучение длинной жизнью» – это не просто новый тренд, а будущая норма.

Миссия высшей школы – формирования траектории развития, определения сферы интересов и успешной самореализации – ориентирована на все категории слушателей программ дополнительного образования (ДПО). В основу системы формирования «гибких» навыков персонализированной модели ДПО положен мультимодельный подход формирования надпрофессиональных компетенций как конструктор моделей soft skills, предполагающий, что для создания персонализированной траектории обучающимся предлагается набор дисциплин, которые могут быть освоены либо в унифицированной последовательности, либо конфигурация моделей может быть сконструирована обучающимися самостоятельно, что делает подход маркетингово привлекательным и потенциально коммерциализированным для вузов. Актуальны в будущем и востребованы сегодня модели формирования soft skills для самореализации и решения личных запросов (повышение уверенности в себе, построение адекватной самооценки, формирование личного бренда, конфликтология, управление эмоциональным интеллектом и пр.). Кроме кастомизации (индивидуализация моделей под конкретные целевые группы), главным принципом управления формированием модели надпрофессиональных компетенций (в парадигме «life-long learning») является динамичность, что подразумевает изменение в зависимости от уровня базового образования, а также от ситуации и контекста применения в динамично меняющейся бизнес-среде.

Выводы. Персонализированное развитие надпрофессиональных компетенций с учетом индивидуальных особенностей и ценностей становится частью новой образовательной парадигмы. В наиболее общем виде надпрофессиональные компетенции представляют собой такие поведенческие характеристики, которые демонстрируются при выполнении функциональных задач по профилю деятельности как в целях саморазвития, познания, так и для развития социальных связей в рамках корпоративной культуры, прочих факторов, влияющих на увеличение стратегических показателей функционирования организаций, а также в различных жизненных ситуациях, определяющих успешность в личной жизни.

От учебного заведения требуется, чтобы выпускник получил глубину знаний и профессиональный кругозор, умение быстро реагировать на новые вызовы, адаптироваться и проследить связи между очень разнообразными явлениями и тенденциями. Возможность двигаться по своей траектории, выбирать сочетания интересных предметов и степень погружения в каждый из них, что можно использовать как мотивацию, дает студентам реальный контроль над собственным развитием, чувство вовлеченности и, как следствие, ответственности. В условиях быстро меняющейся ситуации трудно прогнозировать, какие именно знания пригодятся сегодняшним студентам через 5–10 лет. Поэтому ключевой характеристикой мы считаем адаптивность, способность наших выпускников перестраиваться. На первый план выходят универсальные навыки: умение учиться, работать с информацией и быстро осваивать новые технологии, способность критически мыслить и творчески подходить к решению задач.

Для связки сферы образования с рынком труда также необходимо обеспечить у студентов понимание элементов карьерной траектории. В настоящий момент на рынке труда, кроме жесткой конкуренции и «турбулентности» профессиональной среды, у многих соискателей, не только выпускников, есть неопределенность стратегии своего профессионального развития и применения своих возможностей и личностного потенциала.

Термин «надпрофессиональные компетенции» отражает психофизиологические возможности личности, не только востребованные на рынке труда, но и в прогнозируемом спросе на них, необходимые для общественной пользы. Понятие не поддается непосредственному измерению, его операционализация может реализовываться через измерение специфических характеристик компонент, которые помогают сделать вывод о существовании личностных качеств человека и некоторых признаках их взаимосвязи посредством наблюдаемых и измеримых эффектов, которые они оказывают на управленческие решения человека.

Таким образом, тестирование управленческих компетенций с целью анализа личностного компетентностного профиля и выстраивание траектории развития можно считать определенным этапом самопознания – операционализацией. Кроме того, повторение анализа с одной операционализацией за другой может определить, влияют ли на результаты различные операционализации.

Так как операционализация включает в себя две составляющие: наиболее полное описание исходного понятия и доступность сконструированных индикаторов последующему наблюдению

нию, должен выбираться максимально валидный инструмент для выполнения измерений. Такие акценты не только ставят вопросы об актуализации методологии организации образовательной деятельности, но и усиливают необходимость развития познавательной креативности и ответственности студента в процессе профессионального образования в вузе, формирования осознанной позитивной мотивации личности. Оценка своих надпрофессиональных компетенций в процессе обучения, индивидуализация и социализация траектории развития обучающегося в контексте активного взаимодействия с окружающим миром делают человека субъектом учебной деятельности на протяжении всей жизни.

На мой взгляд, в контексте парадигмы современного образования компетентность понимается как владение определенными знаниями, навыками, умениями, позволяющими находиться в эффективном результативном действии для конкретной предметной области. Таким образом, из надпрофессиональных компетенций как элемента профессиональной компетентности с точки зрения современной парадигмы образования следует выделять, прежде всего, мотивацию к проявлению самой компетентности, что предполагает наличие ценностно-смысловых представлений к содержанию и результату деятельности; личностную мотивацию, лежащую в основе выбора способа осуществления соответствующей деятельности, базирующуюся на умении, навыках успешной деятельности на платформе имеющихся знаний.

Несмотря на свою консервативность, система высшего образования всегда отвечает

времени. Надпрофессиональные компетенции социальны в широком смысле этого слова, так как призваны обеспечивать соответствие качества человеческого капитала требованиям будущего рынка труда. Поскольку они вырабатываются, формируются в экосистеме управления государством и бизнесом, их можно рассматривать как способ решения бизнес-задач на качественно новом уровне – интеграции национальной системы квалификаций, системы профессионального образования по принципам «человекоцентричности».

В период неопределенности, политической и экономической турбулентности на горизонте ближайших лет самым актуальным будет запрос на способность принимать решения и эффективно действовать в различных контекстах и сферах общественной и личной жизни без прямого внешнего контроля. В ответ на вызовы неопределенности – концентрация на знаниях, которые не устаревают, способствуют развитию интеллектуальной и эмоционально-нравственной культуры, задают вектор развития и создают внутреннюю потребность к саморазвитию.

Исследования профессиональной компетентности как научной категории применительно к образованию, где объектом является прогрессивно развивающаяся зрелая личность, самореализующаяся в профессиональных достижениях, подразумевает многоуровневую операционализацию надпрофессиональных компетенций в сочетании с исследованиями компонент когнитивного, экспрессивного и интерактивного характера с точки зрения смены парадигмы мирового развития.

Список литературы

1. Приложение № 91 «HR-технологии» от 26.05.2022. Газета «Коммерсант». URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5367838> (дата обращения: 17.10.2022).
2. Winterton J., Delamare-Le Deist F., Stringfellow E. Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/3048_en.pdf (дата обращения: 17.10.2022).
3. Яковчик Н. С., Романюк Н. Н., Бабин В. Н. Опережающая подготовка кадров как ключевой фактор развития агробизнеса через цифровую трансформацию в АПК // Техническое обеспечение инновационных технологий в сельском хозяйстве: сб. науч. ст. междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 26–27 ноября 2020 г.). Минск: Белорусский гос. аграрный техн. ун-т, 2020. С. 44–50.
4. Бабин В. Н., Бабина Ю. В. Качество образования в свете компетентностной парадигмы развития высшей школы // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, №4. С. 1489–1497. DOI 10.15372/PEMW20170421
5. Хуторской, А. В. Современная дидактика: учебник для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2021. 406 с.
6. Бабин В. Н., Бабина Ю. В., Шибко А. Э. Качество аграрного образования в свете компетентностной парадигмы развития высшей школы // Техническое обеспечение инновационных технологий в сельском хозяйстве: сб. науч. ст. междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 26–27 ноября 2020 г.). Минск: Белорусский гос. аграрный техн. ун-т, 2020. С. 553–561.
7. Овчинникова А. В., Зимин С. Д. Рождение концепции предпринимательских экосистем, и ее эволюция // Экономика, предпринимательство и право. 2021. №6. С. 1497–1514.
8. Ковалева Т. М. Экосистемный подход в образовании: начало пути // Непрерывное образование в контексте будущего: сб. науч. ст. по материалам IV Междунар. науч.-практ. конференции. М., 2021. С. 25–31.

9. Статья «Андрей Травников обсудил с профсоюзами развитие экономики Новосибирской области» // Газета «Коммерсант» от 12.05.2022. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5348343> (дата обращения: 17.10.2022).
10. Гаг А. В., Бутова О. В., Рябова Н. Н. Проблемы управления человеческим капиталом вуза в условиях цифровизации образовательной среды // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №4. С. 47–53.
11. Всероссийский опрос предпринимателей. URL: https://nafi.ru/analytics/?q=&DATE_FROM=12.09.06&DATE_TO=28.10.22&SECTIONS%5B%5D=2&SORT=0&PAGE=1 (дата обращения: 27.10.2022).
12. Новгородов П. А., Обуховский Д. А. Внедрение комплексной модели «предпринимательского университета» в образовательную и внеучебную инфраструктуру вуза // Социологические чтения: социальные тренды современности: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Новосибирск, 2019. С. 90–97.
13. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамаки. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 472 с.
14. Севостьянов Д. А., Калoshiна Т. Ю., Гайнанова А. Р. Исследование целеполагания современных студентов // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №3. С. 33–41.

REFERENCES

1. Appendix no. 91 «HR technologies» dated 05/26/2022. Newspaper «Kommersant». URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5367838> (accessed 17.10.2022). (In Russ.)
2. Winterton J., Delamare-Le Deist F., Stringfellow E. *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/3048_en.pdf (accessed 17.10.2022).
3. Yakovchik N. S., Romanyuk N. N., Babin V. N. Advanced training of personnel as a key factor in the development of agribusiness through digital transformation in agriculture. *Technical support of innovative technologies in agriculture*: Collection of scientific articles of the International Scientific and Practical Conference (Minsk, November 26–27, 2020). Minsk: Belarusian State Agrarian Technical University, 2020, pp. 44–50. (In Russ.)
4. Babin V. N., Babina Yu. V. The quality of education in the light of the competence paradigm of higher school development. *Vocational education in the modern world*, 2017, vol. 7, no. 4, pp. 1489–1497. DOI 10.15372/PEMW20170421 (In Russ.)
5. Khutorskoy A. V. *Modern didactics*: textbook for universities. 3rd ed., reprint. and add. Moscow: Yurayt Publ., 2021, 406 p. (In Russ.)
6. Babin V. N., Babina Yu. V., Shibeko A. E. The quality of agricultural education in the light of the competence paradigm of higher school development. *Technical support of innovative technologies in agriculture*: Collection of scientific articles of the International Scientific and Practical Conference (Minsk, November 26–27, 2020). Minsk: Belarusian State Agrarian Technical University, 2020, pp. 553–561. (In Russ.)
7. Ovchinnikova A. V., Zimin S. D. The birth of the concept of entrepreneurial ecosystems, and its evolution. *Economics, Entrepreneurship and Law*, 2021, no. 6, pp. 1497–1514. (In Russ.)
8. Kovaleva T. M. Ecosystem approach in education: the beginning of the path. *Continuing education in the context of the future*: Collection of scientific articles based on the materials of the IV International Scientific and Practical Conference. Moscow, 2021, pp. 25–31. (In Russ.)
9. Article «Andrey Travnikov discussed with trade unions the development of the economy of the Novosibirsk region». *The newspaper «Kommersant»* from 12.05.2022. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5348343> (accessed 17.10.2022).
10. Haag A. V., Butova O. V., Ryabova N. N. Problems of university human capital management in the conditions of digitalization of the educational environment. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 4, pp. 47–53. (In Russ.)
11. *All-Russian survey of Entrepreneurs*. September 2022 Analytical center of NAFI. URL: https://nafi.ru/analytics/?q=&DATE_FROM=12.09.06&DATE_TO=28.10.22&SECTIONS%5B%5D=2&SORT=0&PAGE=1 (accessed: 27.10.2022). (In Russ.)
12. Novgorodov P. A., Obukhovskiy D. A. Introduction of the complex model of the «entrepreneurial university» into the educational and extracurricular infrastructure of the university. *Sociological readings: social trends of modernity*: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Novosibirsk, 2019, pp. 90–97. (In Russ.)
13. Universal competencies and new literacy: from slogans to reality. Ed. by M. S. Dobryakova, I. D. Frumin; with the participation of K. A. Barannikov, N. Ziel, J. Moss, I. M. Remorenko, Ya. Hautamaki. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 2020, 472 p. (In Russ.)
14. Sevostyanov D. A., Kaloshina T. Yu., Gainanova A. R. Research of goal-setting of modern students. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 3, pp. 33–41. (In Russ.)

Информация об авторе

Бабина Юлия Васильевна – руководитель Регионального Центра оценки и развития управленческих компетенций, и. о. декана ФКЭП, Новосибирский государственный университет экономики и управления (Российская Федерация, 630 099, г. Новосибирск, ул. Каменская, 52/1, каб. 5–406/1 (5 корпус), e-mail: y.v.babina@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 24.10.2022

После доработки 28.10.2022

Принята к публикации 08.11.2022

Information about the author

Yulia V. Babina – Head of the Regional Center for Assessment and Development of Managerial Competencies, Acting Dean of the Faculty of Corporate Economics and Entrepreneurship, Novosibirsk State University of Economics and Management (52/1, office 5–406/1 (5 building), Kamenskaya st., Novosibirsk, 630 099, Russian Federation, e-mail: y.v.babina@yandex.ru).

The paper was submitted 24.10.2022

Received after reworking 28.10.2022

Accepted for publication 08.11.2022

III ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

DOI:10.20913/2618-7515-2022-3-16

УДК 159.9+ 37.013.77

Оригинальная научная статья

Психолого-педагогическое осмысление реформирования и развития высшего образования

Н. А. Корниенко

Новосибирский государственный аграрный университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: na.kornienko2012@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* В статье обосновывается идея психолого-педагогического осмысления реформирования и развития высшего образования, отхода от Болонского процесса. Раскрывается выдвинутый Россией международный проект «Фундаментальное университетское образование». *Постановка задачи.* Осмысление логики и методологии образования в качестве социального института, выполняющего функцию включения индивида в культуру данного общества и приобщения его к ней, позволяет приблизиться к пониманию обучения и воспитания как процесса преобразования внешнего знания во внутреннее, духовное, образующее и формирующее человека. *Методика и методология исследования.* В соответствии с задачами исследования использовались следующие общенаучные методы: теоретический анализ литературы, лонгитюдное и срезное экспериментальное исследование, верификации, моделирования, качественный анализ реформирования. *Результаты.* В России образовательное пространство формируется под влиянием процессов, связанных с развитием информационных преобразований во всех сферах жизни. Поэтому одним из факторов, вызывающих значительные изменения в социальных институтах, в частности в образовательной системе, становится информатизация. В рамках высшего образования в подготовке кадров первенство должно быть отдано созданию основы системы и структуры образования, приоритетом которых являются методологически важные долгоживущие и инвариантные знания, которые способствуют целостному восприятию научной картины мира, интеллектуальному расцвету личности и ее адаптации в быстро изменяющихся условиях. *Выводы.* В развитии российского социума меняется стратегия цивилизационного развития, идет поиск новых ценностей. Мы считали и считаем, что нецелесообразно отказываться от российских ступеней подготовки профессиональных кадров. Выпадение самой важной ступени подготовки специалистов принесло значительный вред нашей молодежи в трудоустройстве, потому что у выпускников бакалавриата и магистратуры нет специальности, а есть лишь высшее образование по определенному направлению, которое не дает возможности профессионально выполнять работу. Отход от Болонской системы позволит вернуться к лучшим российским традициям, направленным на развитие всех уровней образования.

Ключевые слова: фундаментальность знаний, интериоризация, зона неопределенности в учебном процессе образования, компетенции, компетентность

Для цитирования: Корниенко Н. А. Психолого-педагогическое осмысление реформирования и развития высшего образования // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №3. С. 539–552. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-16>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-16
Full Article

Psychological and pedagogical understanding of the reform and development of higher education

Kornienko, N. A.

Novosibirsk State Agrarian University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: na.kornienko2012@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* The article substantiates the idea of a psychological and pedagogical understanding of the reform and development of higher education, and departure from the Bologna Process. The international project «Fundamental University Education» put forward by Russia is revealed. *Purpose setting.* Understanding the logic and methodology of education as a social institution that performs the function of including an individual in the culture of a given society and introducing him to it, allows us to comprehend and get closer to understanding training and education as a process of transforming external knowledge into internal, spiritual, forming and shaping a person. *Methods and methodology of the study.* In accordance with the objectives of the study, the following general scientific methods were used: theoretical analysis of the literature, longitudinal and cross-sectional experimental research, verification, modeling, and qualitative analysis of the reforming. *Results.* In Russia the educational space is formed under the influence of processes associated with the development of information transformations in all spheres of life. Therefore, informatization becomes one of the factors causing significant changes in social institutions, in particular in the educational system. In the framework of higher education in personnel training, priority should be given to the creation of the foundation of the system and structure of education, the priority of which is methodologically important long-lived and invariant knowledge that contributes to a holistic perception of the scientific picture of the world, the intellectual flourishing of the individual and its adaptation to rapidly changing conditions. *Conclusion.* In the development of the Russian society, the strategy of civilizational development is changing, there is a search for new values. We believed and continue to believe that it is inappropriate to abandon the Russian levels of training of professional personnel. The absence of the most important stage, the training of specialists, has caused significant harm to our youth in finding employment, because graduates of bachelor's and master's degree do not have a specialty, but only higher education in a certain area, which does not make it possible to professionally perform work. The departure from the Bologna System will allow us to return to the best Russian traditions aimed at the development of all levels of education.

Keywords: fundamentality of knowledge, internalization, zone of uncertainty in the educational process of education, competencies, competence

Citation: Kornienko, N. A. [Psychological and pedagogical understanding of the reform and development of higher education]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 3, pp. 539–552. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-16>

Введение. На рубеже веков и в первые десятилетия XXI в. особо актуализировались проблемы, связанные с оценкой стратегий развития вузов в условиях значительных изменений в системах высшего образования, а также с проектированием будущего университетов в зависимости от выбранных ими путей своего развития. Различные аспекты будущего человечества, в том числе в области образования, отражены в новых документах Римского клуба, одна из задач которого состоит в анализе тенденций мирового развития как существующих, так и прогнозируемых. Перспективы развития образования раскрыты также в прогнозе исследовательской группы Хартфордширского университета [1].

Состояние национальной системы образования является одним из важных индикаторов

успешного и перспективного развития современных государств. Реформы в области высшего образования (введение ЕГЭ, присоединение к Болонской системе), основанные на технологиях копирования западных стандартов организации обучения в высшей школе, не привели к желаемым результатам, а напротив, способствовали обострению традиционных и появлению новых проблем российского образования, что вызвало сопротивление со стороны гражданских структур и профессионального сообщества [2].

Однако специалисты-аналитики в области образования отмечают общую проблему кризисного состояния высшего образования во многих странах мира с позиции реализации социальных функций высшей школы в современном обществе. Это выражается в неспособности национальных уни-

верситетов адекватно и своевременно отвечать на глобальные вызовы и социально-экономические изменения в мире. С одной стороны, вузы располагают серьезным интеллектуальным потенциалом и нацелены на повышение образовательного уровня населения, сохранение культурно-образовательного уровня граждан, воспроизводство накопленных знаний, передачу опыта поколений. С другой стороны, они являются субъектами рыночной экономики, производителями образовательных услуг, интеллектуального продукта. Следовательно, они не могут быть не подвержены влиянию рыночных изменений.

Эти обстоятельства имеют большое значение для понимания тенденций трансформации современной высшей школы России, которые вместе с тем имеют ряд специфических особенностей. Система высшего профессионального образования в нашей стране находится на стадии социальных трансформаций, связанных с необходимостью перехода к многоуровневой системе образования, составляющей мировое образовательное пространство [3]. В связи с этим актуализируется потребность в разработке и реализации программы регионализации системы высшего образования, которая позволила бы региональным вузам выбирать образовательную стратегию, соответствующую социально-экономическим, культурным, демографическим и другим условиям и особенностям региона.

Согласно докладу Генерального директора ЮНЕСКО И. Боковой, «образование сегодня как никогда несет ответственность за приспособление к вызовам XXI века и формирование ценностей и навыков, которые приведут к устойчивому и инклюзивному росту, мирному совместному проживанию... Образование может и должно способствовать новому видению устойчивого глобального развития» [4]. Действительно, к началу XXI в. высшее образование обрело качественно новое значение в жизни общества. Система высшего образования столкнулась с изменениями, происходящими на глобальном уровне и требующими построения особенных и взаимовыгодных отношений между университетом и обществом. Современные университеты все больше ориентируются, с одной стороны, на развитие национального и мирового рынка, а с другой – на удовлетворение запросов обучающихся [5]. Причем интенсивная модернизация систем образования и реформирование университетов происходит не только в России, но и во всем мире, включая такие крупные страны, как США, Германия, Франция, Великобритания, Китай, Индия, Япония и др. В связи с этим особую актуальность приобретают осмысление в реформировании систем образования и изучение опыта развитых стран, истори-

ческого развития университетов. Глобализация и постоянная конкуренция, характерные для современного мироустройства, вызовы информационного общества, требующего приобретения новых компетенций в кратчайшие сроки, приводят к значимым изменениям в системе высшего образования.

Актуальность и новизна проблемы определяют объект, предмет, цель и задачи, гипотезу исследования. *Объект* исследования – процесс модернизации и развития российского образования в контексте усиления глобализации. *Предмет* исследования – основные тенденции развития образовательного пространства, института высшего образования. *Цель* исследования – осмыслить логику и методологию развития образовательного пространства, реформирования высшего образования, фундаментализацию знаний в современном мире в рамках многообразия глобализационных проявлений [5].

Постановка задачи. В качестве исследовательской задачи, научной новизны автором определена попытка оценить влияние отечественной науки и педагогической общественности в решении вопроса соотношения фундаментальной и прикладной подготовки студентов в рамках высшего образования, которые по-прежнему отдают первенство фундаментальности. В трактовке выдвинутого Россией международного проекта «Фундаментальное университетское образование» (1994 г.) сущность понимания фундаментализации раскрывается кратко следующим образом.

1. Основой фундаментализации провозглашается создание такой системы и структуры образования, приоритетом которых являются не прагматические, узкоспециализированные, а методологически важные, долгоживущие и инвариантные знания, способствующие целостному восприятию научной картины окружающего мира, интеллектуальному расцвету личности и ее адаптации в быстро изменяющихся социально-экономических и технологических условиях.

2. Фундаментальное образование реализует единство онтологического и гносеологического аспектов учебной деятельности. Онтологический аспект связан с познанием окружающего мира, гносеологический – с освоением методологии и приобретением навыков познания.

3. Фундаментальное образование должно быть целостным, для чего отдельные дисциплины не рассматриваются как совокупность традиционных автономных курсов, а интегрируются в единые циклы фундаментальных дисциплин, связанные общей целевой функцией и междисциплинарными связями. В свою очередь отдельные циклы сопрягаются между собой через трансдис-

циплинарные коммуникации и пограничные области знания и культуры, обеспечивая целостность образования [6].

Гипотеза. Современная система высшего образования в Российской Федерации переживает этап модернизации, связанный с продолжением и углублением интеграции в глобальное образовательное пространство. При этом выявляется ряд негативных тенденций, минимизация которых является залогом повышения реальной результативности системы высшего образования в стране; необходимо создание целостной и комплексной стратегии дальнейшего совершенствования государственной политики в сфере высшего образования в Российской Федерации. Существующая государственная политика в сфере высшего образования, несмотря на ее позитивное значение и результативность, содержит ряд проблем и противоречий. Ее оптимизация может быть достигнута посредством, во-первых, совершенствования моделей принятия управленческих решений в сторону их большей децентрализации, во-вторых, деюрократизации системы высшего образования и перехода к инноватизации финансового обеспечения образовательных учреждений. Предлагается ориентироваться на концепции гибкого управления в процессе дальнейшего совершенствования государственной политики в сфере высшего образования.

Методика и методология исследования. В нашем исследовании использованы социокультурный и системный методы. Социокультурный метод, базирующийся на понимании историко-культурной эпохи как целостной системы ценностей и норм, позволяет включить в исследование аксиологическое измерение. Системный метод, ориентированный на применение принципа целостности и межсистемного взаимодействия, позволяет понять закономерности формирования российской цивилизации, взаимодействие различных составляющих общества, в том числе образования и других социальных институтов, развития образовательного пространства с помощью лонгитюдного и срезового экспериментального исследований, верификации, моделирования, качественного анализа результатов.

Результаты. «Образовательное пространство в России формируется под влиянием процессов, связанных с интенсификацией информационных преобразований во всех сферах жизни» [7, с. 89]. Но одним из факторов, вызывающих значительные изменения в социальных институтах, в частности в образовательной системе, становится информатизация, которая, резко трансформировав коммуникационное пространство, значительно расширила сферу потенциального общения и существенно модифицировала прежнюю систему

отношений. Эти изменения следует учитывать при реформировании системы образования, перед которой поставлена достаточно сложная задача: сохраняя консервативные элементы, она должна подготовить человека к восприятию во многом иной, чем ранее модели общественных отношений. Прежде всего необходимо учитывать появление нового, иначе устроенного социального пространства – киберпространства, в котором существует, реализует себя информационное сообщество, поскольку очевидно, что процессы информатизации уже не оставят жизненный мир в прежних границах, складывавшихся веками.

В развитии российского социума меняется стратегия цивилизационного развития, идет поиск новых ценностей» – так определяет современный этап В.С. Степин [8, с. 79]. Образовательная система в этих условиях должна стремиться быть адекватной вызовам времени, и эта адекватность может быть обеспечена лишь умением изменяться. При экспоненциальном росте технологий и коммуникаций, инициирующем современные глобализационные процессы, российское образование становится мультипарадигмальным и полифункциональным по своей сути [9]. Глобализация, являясь объективным социально-историческим процессом, способствует интеграции национальных образовательных систем в единое образовательное пространство, синтезирующее компоненты этих систем, адаптирующее и включающее их в себя, проявляя при этом и новые качества. Немаловажным фактором является то, что между отдельными системами образования происходит взаимообмен, способствующий усвоению положительного опыта каждой из них. «Ныне все системы высшего образования развитых стран мира вовлечены в глобализационные процессы. Причем большинство европейских стран учитывает опыт друг друга, что вовсе не означает унификации, единообразия их образовательных систем, они учитывают многообразие традиций, менталитет тех или иных народов» [10, с. 92].

Но глобализационные процессы и интеграция образовательных систем несут и определенные риски для общества. «Многочисленные дебаты и дискуссии по поводу образовательных реформ, как правило, строятся вокруг понятия «глобализация», подразумевающего целый ряд изменений, таких как интенсивная интеграция национальных экономик, ускорение развития информационных технологий, развитие постфордистских форм в сфере трудовой деятельности. Эти изменения рассматриваются как свидетельство возникновения нового типа экономики – «экономики знаний»» [11, с. 136]. Образование, извечно выполнявшее функцию трансляции опыта и знаний от поколения к поколению и по своей сути всегда бывшее

традиционным институтом, сегодня поставлено между двумя противоположными полюсами: оно должно, с одной стороны, удовлетворять требования мирового рынка и стремиться стать принципиально инновационным, с другой – продолжать «обеспечивать социализацию граждан, необходимую для поддержания социальной связи», то есть следовать консервативной, традиционалистской тенденции, так как социальные связи конкретного общества в большей мере обеспечиваются за счет проверенных временем традиций общения. Это внутреннее противоречие современной образовательной системы может привести к нежелательным последствиям, поскольку «превращение образования одновременно в товар и инструмент социального контроля приводит к трансформации самой его сущности и потенциально ведет к кризису самой общественной системы» [11].

Исходя из диалектической методологии, образовательные системы (как и все прочие социальные институты) не только сегодня, но и всегда испытывали давление новаций и традиций. Современная ситуация характеризуется тем, что это давление многократно усилилось. Поэтому важно проявлять особенное внимание к образовательным новациям, тщательно исследовать, являются ли они органическими для образовательной системы или нет [12]. В данной ситуации, по нашему мнению, следует, с одной стороны, уделять особое внимание традиционным элементам образования, не допуская возможности их исчезновения в потоке искусственных инноваций, с другой – избегать излишнего консерватизма и стремиться к усвоению нового, но не всего, а только того, что может быть усвоено образовательной системой без нарушения органичности процесса ее развития.

Российское образование, с необходимостью реформируясь и модифицируясь вследствие вызовов современного мира, обязано сохранить усвоенный им благодаря самоотверженным усилиям плеяды российских и советских педагогов гуманистический характер, направленность на воспитание и обучение внутренне суверенной и индивидуально-ответственной личности. Сущностью гуманистической миссии образования является просвещение (понятийно включающее в себя и обучение, и воспитание, и формирование самостоятельной мировоззренческой позиции личности), которое, по И. Канту, обеспечивает «выход человека из состояния несовершеннолетия... неспособности пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого» [13, с. 27].

Но просвещение личности немыслимо без усвоения ею того социокультурного материала, который выработан предшествующими поколениями, поэтому российское образование в условиях

культурной конвергенции должно стать и эффективным механизмом этнокультурной идентификации. Это требование усиливается постоянным ростом глобализационных процессов, последствием которых скорее всего будет рост многообразия, прежде всего культур и языков, поскольку однополярная модель мира, основанная на линейно-прогрессистской философско-исторической парадигме, очевидно, себя не оправдала. Если же многообразие становится стержнем динамичной глобальной системы, то потребность в механизмах этнокультурной идентификации будет только усиливаться, а это означает увеличение нагрузки именно на систему образования, так как в опыте и возможностях формирования необходимых качественных характеристик личности с ней не может сравниться никакая другая общественная система [14, с. 21].

С. И. Архангельский представляет всю систему образования в виде пирамиды, вершиной которой является высшее образование. Оно находится на вершине образовательной пирамиды в силу того, что на всех предыдущих уровнях осуществляется обучение и воспитание детей, что требует разрешения многих сложных методологических, теоретических и методико-технологических вопросов. Высшее образование – это образование взрослых людей, которые делают шаг на высокую ступень образования самостоятельно, осознанно и добровольно, поэтому оно и не требует очень сложной дидактики, так как взрослый человек приходит в вуз после длительного пути образования. Но высшее образование осуществляет профессиональную подготовку [15, с. 54–55]. Нельзя не согласиться и с тем, что «для высшей школы основное содержание представляет специфическая теория обучения с учетом ее целей и задач построения, функционирования и развития многообразного учебного процесса» [15, с. 56].

С. И. Черных считает, что «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. Мы согласны, что это хронологически длительный новый «виток» в развитии отечественного образовательного пространства, не совсем понятный содержательно и туманный по своим последствиям. Все 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» [16, с. 193]. Очевидно, что предлагаемые «новые» ре-

формации образовательного процесса потребуют не только их переосмысления, но и новой дидактики и организационных форм, вызовет новую волну философских, педагогических и психологических дискуссий [16].

Как верно подчеркивает Г.М. Коджаспирова, авторы современных учебников по педагогике высшей школы очень слабо учитывают основополагающее положение, перенося школьную дидактику на педагогический процесс высшей школы. Одним из значимых психолого-педагогических факторов, определяющих успешность вузовского обучения, выступают способность студентов к самостоятельности в организации познавательной деятельности и владение умением учиться, на что сейчас делается очень большой акцент при разработке направлений реформирования высшего образования. И хотя проблема формирования обобщенных умений учиться имеет давнюю историю, так как еще И. Кант в своих философских лекциях 1765–1766 высказал мысль о том, что студенту в процессе обучения целесообразнее овладевать «методом самостоятельно размышлять и умозаключать» [17, с. 10].

А.В. Гумбольдт считал, что школа должна учить учеников учиться и ученика считать готовым к обучению в университете, «если он так многому научился у других, что теперь в состоянии учиться самостоятельно». Достижение такого положения возможно при высоком уровне развития самостоятельности учения. Под самостоятельностью учения в высшей школе с психологической точки зрения понимается достижение личностью такого уровня саморегуляции учения и других форм деятельности и отношений в процессе усвоения знаний, который обеспечивает развитие черт характера и убеждений, а также поведения (см.: [18, с. 23]). Это достигается только в том случае, когда процесс обучения в вузе делает предметом сознания и освоением сам процесс учения, структуру самой учебной деятельности, которая, как и любая деятельность, имеет цель, способы реализации, контроля, коррекции и результат, проявляющийся не только и не столько в сумме усвоенных предметных знаний, сколько в знаниях о способах получения знания и умениях выполнять действия по их реализации, то есть совокупностью полученных метазнаний [17].

Учитываем то, что формирование системы метазнаний без вовлечения в процесс овладения учебной деятельностью личностных преобразований, изменения личностных установок на значимость овладения подобной деятельностью, без развития и закрепления профессиональной направленности будущего специалиста, без воспитания его как человека и субъекта избранной профессиональной деятельности не дает устой-

чивых результатов в вырабатываемых учебных умениях [17]. С психолого-педагогической точки зрения полноценно решать формирующие, развивающие задачи личностного становления студентов становится значительно труднее.

Разделяем позицию К. Манхейма в том, что обучение и воспитание индивида, происходящие в конкретном обществе, будут иметь результатом сформировавшуюся «под данное общество» личность, то есть «продукт» этого времени, так как цели образования комплементарны конкретной ситуации и могут быть адекватно поняты в условиях данного социального строя [18]. Как видим, утверждение К. Манхейма о том, что молодежь надо учить в соответствии с тем, чего ожидает от нее общество, сохраняет свою актуальность и сегодня. Действительно, мы не можем формулировать потребности молодежи абстрактно, как правило, этот процесс обусловлен нуждами и потребностями общества. Помимо того, никогда не следует забывать, что качество будущей жизни непосредственно зависит от тех, кто сегодня еще учится, что «образование – составная часть социального механизма выживания человечества, поэтому аксиологической целью высшего образования должно стать «создание человека», пригодного для проживания в реальном обществе» [19, с. 137].

Нам необходимо осмыслить и то, что одним из преобладающих современных подходов в реформировании высшего образования является подход, ориентированный на вооружение студентов универсальными, а не специальными знаниями, что четко оформляется в двухуровневой ступени образования, на которую перешли в подавляющем большинстве специальной подготовки. При таком подходе следует заметить, что не готовится специалист, знающий и умеющий работать по определенной специальности. Владея умением учиться, в условиях двухуровневой подготовки выпускник выходит без специальности. Бакалавриат дает общее высшее образование по определенному направлению, а магистратура – вторая ступень высшего образования – также не предполагает подготовки специалиста по отдельной специальности, она ориентирована на формирование исследовательских способностей магистрантов и подготовку к научно-исследовательской деятельности в избранной области, в которой он слабо владеет профессиональной деятельностью [20]. Вызывает сомнение, что это ему пригодится в жизни. Думаем, что юношам обучение в магистратуре дает лишь отсрочку от армии, девушкам, не понимающим, что это не дает специальности, но по привычке продолжающим обучение с целью подтвердить высшее образование, так как для учреждений, предприятий и организаций бакалавр – это не специалист.

Среди мер, направленных на приведение структуры и содержания подготовки в соответствие с требованиями рынка труда, можно отметить применение компетентного подхода при реализации основных образовательных программ, учет положений профессиональных стандартов в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, развитие прикладного бакалавриата и практико-ориентированного обучения, создание базовых кафедр. Однако, несмотря на попытки модернизации высшего образования в России, опросы работодателей все еще отражают недостаточную удовлетворенность компаний уровнем подготовки выпускников к профессиональной деятельности. Согласно опросу [21], проведенному в 2015 г. Службой исследований портала HeadHunter, 49% российских работодателей оценили уровень подготовки выпускников как «скорее низкий» и 31% – как «очень низкий». В свою очередь, около 70% старшекурсников бакалавриата планируют продолжать обучение в магистратуре, при этом одним из основных мотивов является восприятие ими бакалавриата как неполного высшего образования и опасение, что это может вызвать дискриминацию со стороны работодателей [22].

Образовательные программы прикладного бакалавриата в РФ и США обладают существенными различиями с точки зрения особенностей проектирования, целей, структуры и содержания программ. В России это «единые» 4-годичные практико-ориентированные программы. Американский прикладной бакалавриат предназначен для выпускников 2-годичных местных колледжей, при этом предполагается возможность перезачета уже полученных зачетных единиц и продолжения обучения по различным направлениям подготовки. Вследствие недостаточно высокой оценки российскими работодателями качества подготовки выпускников бакалавриата необходимо совершенствовать отечественные бакалаврские программы путем повышения вариативности образовательных программ, увеличения объема практических занятий, активного вовлечения работодателей в образовательный процесс и использования механизмов прогнозирования потребностей рынка труда, что будет способствовать приведению уровня подготовки бакалавров в соответствие с требованиями российского рынка труда.

Исследования, посвященные вопросам оценки профессиональным сообществом (работодателями) качества подготовки выпускников вузов (исследования Левада-центра, Петрозаводского государственного университета, исследования порталов по трудоустройству и др.), составили основу для последующего выявления нами степени соответствия современной российской модели вы-

пускника бакалавриата требованиям рынка труда.

Чем отличается модель выпускника российского бакалавриата? Выраженной профессиональной ориентированностью (долей общепрофессиональных и профессиональных дисциплин в общей трудоемкости программы составляет примерно 60%), заявленной необходимостью личностного и социально-культурного развития студентов (что выражается в общекультурных компетенциях, однако доля общеобразовательных дисциплин относительно невысока – около 15%), акцентом на развитие практических навыков (наличие обязательных практик) и исследовательских навыков (курсовые работы, ВКР). Модель выпускника американского бакалавриата имеет акцент на личностном и социально-культурном развитии студентов (доля общеобразовательных дисциплин в общей трудоемкости программы – 30% и более). Профессиональный компонент, тем не менее, тоже существенный: доля общепрофессиональных и профессиональных дисциплин составляет в среднем около 40%, хотя может варьироваться от 34 до 47% в зависимости от выбранного учебного плана – стандартного или с последующим присуждением степени с отличием. Подчеркнем отличия программ прикладного бакалавриата (ПБ) в РФ и США. В России программы ПБ призваны развивать практико-ориентированное обучение и вариативность образовательных программ ВО, а также ликвидировать социальный разрыв между выпускниками «традиционных» вузовских программ и потребностями предприятий в рабочих кадрах. Российские программы ПБ формируются за счет наполнения их теоретической компонентой, свойственной бакалавриату, и практической частью, характерной для среднего профессионального образования.

Работодатели считают, что многие из оцениваемых компетенций неразвиты или недостаточно развиты: способность выпускников управлять проектами, самостоятельность, способность находить подходы к решению проблем и принимать решения, адаптивность и способность ставить приоритеты, навыки публичных выступлений, навыки подготовки документов, отчетов, презентаций, способность планировать свое время и др.

Предлагаем вспомнить и осмыслить то, что перед тем, как было принято решение о вступлении нашей системы образования в Болонский процесс, большинство специалистов, занимающихся проблемой введения двухциклового обучения в высшей школе, считали и считают, что нецелесообразно отказываться от модели обучения студентов, которая включает в себя три ступени подготовки профессиональных кадров: бакалавры, специалисты, магистры. Но узаконение трех ступеней подготовки, видимо, не может не ве-

сти к конфликту планов России и других стран, вступивших в Болонский процесс, по построению единого европейского пространства высшего профессионального образования [23]. Хотя Болонский процесс не предполагает разрушения высшего специального образования в какой-либо стране, теперь, когда нас исключили из Болонского процесса, хочется верить в то, что мы вернемся к обучению в вузах нашей страны специалистов.

Подчеркнем, что практика в вузе и раньше выполняла роль квазипрофессиональной деятельности, но она была четко организована, вуз и образовательные учреждения, принимающие практику, несли ответственность за ее результаты. Ни педагогика, ни психология пока не знают способов выработки профессиональной трудовой деятельности в процессе только теоретического образования. Теория без практики мертва, как и практика без теории. Организация самостоятельной работы студентов по учебному курсу начинается с лекций. В последние годы, когда идет поиск путей реформ системы высшего образования, лекции подвергаются резкой критике, они сводятся к резкому сокращению. Даже рекомендуют на лекциях прорабатывать предыдущий материал, проводить дискуссии, решать задачи, анализировать видеозаписи, составлять опорные конспекты – такое учебное занятие перестает быть лекцией в вузовском понимании.

Кроме того, беспокоит, что в настоящее время эффективная лекция – та, которая приобретает ориентационные функции вместо информационных. Такая лекция дает студентам ориентировку в подходе к отбору и интерпретации материала и логике его построения. Именно на лекции дается общая структура и логика курса в целом [5].

Однако, на наш взгляд, все меньше времени отводится на лекции. Так, дифференциальную психологию, то есть практически целую дисциплину, приходится излагать лишь на одной лекции. Считается, что на лекции уходит много непродуктивно затрачиваемого времени, поэтому акцент надо делать на практические занятия и особенно на самостоятельную работу. Студенты во многом не готовы к обучению в вузе, так как в школе чаще всего не учат, как слушать и конспектировать лекцию, книгу или статью. Ситуация усложняется еще тем, что зачастую в вузе студенты записывают лекцию под диктовку и сдают зачеты и экзамены по этим записям. По некоторым опросам, встречающимся в литературных источниках, более 40% современных студентов сдают экзамены по конспектам лекций [20].

Выделяя очень важную проблему активизации внимания на лекции, исследуя внимание студентов, мы получаем данные, к сожалению, лишь о низком и среднем уровнях концентрации и со-

средоточенности, переключении и распределении внимания, так как внимание является обязательным компонентом в структуре любого психического процесса [26]. В ходе развития внимания развиваются такие важные его свойства, как концентрация, устойчивость, распределение, переключение, увеличивается объем, возникает привычка быть внимательным даже при неблагоприятных условиях. На основе этой привычки формируется внимательность как свойство личности.

Мы исследовали такие важные свойства, как концентрация, устойчивость, распределение, переключение у 135 студентов НГАУ. Нами выявлены следующие уровни устойчивости внимания: очень высокий коэффициент у 34,4% студентов, высокий у 15,6%, средний у 18%, но низкий уровень устойчивости с коэффициентом – у 31,3% студентов. Можно отметить, что каждый третий студент имеет очень высокий уровень устойчивости внимания, что благотворно сказывается на развитии познавательных способностей и формировании внимательности как свойства личности, но нас не может не беспокоить тот факт, что выявлен низкий уровень у 31,3%, то есть практически каждый третий студент проявил неустойчивость внимания. Методика использована в группах с общим охватом 135 человек. По результатам исследования нами выявлен очень высокий уровень концентрации лишь 14% студентов, высокий – у 23,7% студентов, средний уровень концентрации имеют 23% студентов. Однако беспокоит то, что концентрация внимания выявлена с низким уровнем у 33,33% студентов. Поэтому при таком подходе речь не идет о глубоком изучении студентами монографий и других первоисточников по учебной дисциплине, им не нужны даже учебники, не нужно и усиленно заниматься. Действительно, обучение в вузе превращается в точку, в ноль. Но вершина пирамиды – это не ноль, предполагается высокий уровень готовности человека к обучению, усвоению значительного по объему, серьезности и трудности материала. В результате возникает проблема цели образования.

Мы осмысливаем жесткую формализацию учебных целей, когда требуется в РП и ФОСах обозначить, какие конкретно компетентности необходимо формировать при обучении тому или иному предмету. Можно ли одним предметом сформировать определенную компетентность? Компетентности и компетентность – сложное многокомпонентное образование, требующее длительного времени на их становление и развитие, реальной деятельности в данной сфере, чего практически ни один вуз не может обеспечить.

Психологическими исследованиями доказано, что не договоренная до конца идея в результате ее самостоятельного завершения интериоризирует-

ся и начинает выступать в сознании как самостоятельно найденная, становится элементом общей структуры формирующегося профессионального сознания. В своих исследованиях В. С. Мерлин доказал, что для развития творческих способностей нужна своеобразная «зона неопределенности в учебном процессе» [24]. Так, мы на лекции по теме «Индивидуально-психологические особенности личности» выделили узловые вопросы темы, основные психологические понятия по теме «Темперамент», «Характер» и «Способности». Начали лекцию с того, что в психологии индивидуально-психологическими особенностями называются своеобразные свойства психической активности, которые выражаются в темпераменте, характере, мотивационно-потребностной сфере и способностях. Они образуются и в результате системного обобщения индивидуальных биологических и социально приобретенных свойств, вовлеченных в функционирование системы поведения человека, а также его деятельности и общения. Это позволит студентам понять, что индивидуально-психологические особенности личности связаны со всеми психологическими процессами: мотивационно-потребностными, познавательными, эмоционально-волевыми. Считается, что темперамент и характер обозначают динамические и содержательные аспекты поведения, а способности – это такие особенности личности, которые являются условием выполнения той или иной продуктивной деятельности [25, с. 194].

Проблемы образования как феномена общественной жизни и его роли в общественном развитии издревле находились в центре внимания философов. Эта проблема занимает особое место в учении великих древнегреческих философов Демокрита, Сократа, Платона и Аристотеля. Они сформулировали идею о необходимости непрерывного гармоничного образования личности. По их мнению, образованный человек может быть не только здоров телом, но и прекрасен душой [26].

Как показали результаты нашего исследования, 19 студентов, или 13,1%, находятся на низком уровне гармоничности, высокий уровень интегральной гармоничности выявлен лишь у 11 студентов НГАУ, что составляет 7,59%. Преобладает в основном средний уровень интегральной гармоничности – у 113 студентов, что составило 77,93% от общей выборки испытуемых. Отмечается высший уровень лишь у двух человек или 1,38% студентов.

В нашем исследовании интегральной гармоничности личности [27] в НГАУ 2017–2019 г. [25] сделан особый акцент на изучении ценностей испытуемых и их действенности, поэтому мы подсчитали выраженность дополнительных показателей факторов «ценности духовные»: «нравственные, эсте-

тические, творчество и реалистичность картины мира». Приведем полученные результаты.

Так, высокий уровень значимости и реализации «нравственных ценностей» выявлен у 95 студентов НГАУ, что составило 65,52%. Следующей ценностью значимости реализации высокого уровня является «творчество» у 59,31%, затем «реалистичность картины мира» – у 50,34%, «эстетические ценности» – у 37,93%.

Выявлены уровни значимости и реализации ценности «творчество» псевдовысокого – у 35,86%, «реалистичности картины мира» – у 13,1%, нравственных ценностей – у 11,72%, эстетических – у 9,66%.

Выраженность значимости и реализации среднего уровня эстетических ценностей – у 33,1%, реалистичности картины мира – у 28,97%.

Низкий уровень значимости и реализации эстетических ценностей свойствен – у 19,31%, реалистичности картины мира – 7,59%, нравственных ценностей – 6,9%. Наименьшее количество студентов, а если точнее, то 1 студент имеет реализацию и значимость ценности творчество на низком уровне – 0,69%.

Результаты по главному показателю ИГЛ на псевдовысоком уровне у студентов выше 4,5 указывают на завышенную, недостаточно критичную самооценку своей гармоничности, на наличие амбиций, стремление поднять себя в собственных глазах или глазах экспериментатора.

Полученные результаты исследования ИГЛ студентов НГАУ в 2018–2019 гг. позволили нам провести корреляционный анализ.

$0,5 \div 0,7$ – (ЦГЛ – Р – 0,53, ЦГЛ – ПС – 0,61, ЦГЛ – ИГЛ – 0,53, ЦГЛ – СР – 0,51)

Реалистичность картины мира РКМ с помощью критерия Фишера позволило вывести уравнение линейной регрессии зависимости РКМ от показателей ИГЛ, включая шкалу лжи так как ее среднее значение 2,9 позволяет считать наши результаты достоверными.

$RKM = 0,46 + 0,21 \times ИГЛ + 0,32 \times ЦД \times 3 + 0,15 \times СР + 0,04 \times КО + 0,00015 \times СГ + 0,2 \times УМ + 0,24 \times САМ + 0,028 \times УД + 0,073 \times ЖСО + 0,089 \times ЖСР - 0,04 \times ПС - 0,2 \times ИГЛ$

Введение в уравнение нравственных ценностей позволило повысить критерий Фишера до 6,6. Это говорит о значимости уравнения.

Нам удалось провести вторую линейную регрессию с учетом дополнительных факторов духовных ценностей.

Так, «Реалистичность картины мира» = $0,21 + ЛЖИ \times 0,25 + ЦГЛ \times 0,26 + ЦД \times 0,007 + ОЖ \times 0,18 + СР \times 0,038 + КО + СР \times 0,09 + УМ \times 0,06 - САМ \times 0,016 + УД \times 0,15 - ЖСО \times 0,15 - ЖСР \times 0,05 - ПС \times 0,17 - ИГЛ \times 0,04 + 0,3$ нр. цен. + 0,15 эст. цен. + 0,25 творчество.

Значимость уравнения повысилась, так как были введены дополнительные шкалы духовных ценностей, которые имеют больший весовой коэффициент и большую значимость ($\sqrt[3]{3, 2, 8, 2, 7}$).

Таким образом, мы установили, что на реалистичность картины мира влияют ценности духовные, то есть значимость коэффициента Стьюдента и наименьшие стандартные ошибки. На ЦГЛ влияет СГ и ПС 145 человек ИГЛ, то есть всей нашей выборки 0,3 – 0,5.

ЛЖИ – ЦГЛ – 0,32

ЛЖИ – СР – 0,35

ЛЖИ – КО – 0,32

ЛЖИ – УМ – 0,3

ЛЖИ – САМ – 0,38

ЛЖИ – ПС – 0,33

Наши исследования показали, что социокультурное состояние страны, мировая экономическая ситуация требуют качественно новой парадигмы образования, направленной на развитие творчески одаренной, активной личности. Мобилизовать творчество каждого выпускника вуза в сегодняшних нестабильных условиях и использовать его для развития страны – ведущая задача российского государства по выходу из кризиса. Стратегия государственной молодежной политики в современной России строится на уважении к личности, на развитии творческого потенциала. На рубеже XX–XXI вв. произошли значительные изменения в общественной идеологии, в межличностных отношениях и системе ценностей. Изменившееся представление об обществе и культуре, противоречивые тенденции, искания и эксперименты, во многом обусловленные усложнением самого мира, привели к необходимости нового концептуального обоснования развития творческой одаренности молодежи [28].

Результаты исследования в Инженерном институте НГАУ, представленные нами ниже, показатели научной деятельности студентов в ИИ НГАУ, а также результаты деятельности студенческих научных кружков способствуют развитию творческой одаренности молодежи в высшей школе, ведут к успеху в творческой деятельности и отображают направленность личности на творческую деятельность; характерологические особенности личности; творческие умения; индивидуальные особенности психических процессов.

На основе анализа исследований в педагогике и психологии состояния решения проблем в практике, а также учитывая, что творческая одаренность молодежи в высшей школе реализуется не только в предметной деятельности, но и в процессе самой жизни, самореализации как способа самоутверждения, самовыражения и саморазвития, предлагается система критериев оценки творческой одаренности учащейся молодежи, на осно-

ве которых в ИИ НГАУ увеличилось количество студентов, занимающихся НИРС, до 95 в 2019 г., количество участвующих в конференциях – до 40, происходит рост поданных заявок на конкурсы и гранты – до 8, ежегодно защищающих кандидатские диссертации сотрудниками НГАУ из числа бывших студентов.

В научных кружках Инженерного института: Диагност, Теоретическая механика в задачах, Chameleon, Эрудит, Инженеры 21 века, Инноватор, Нестандартные математические задачи, Центр молодежного и инновационного творчества ЦМИТ, имеющих регистрацию в научно-исследовательской части НГАУ, занимается 74 студента, которые приняли участие в 10 конференциях (международных, всероссийских), ими получено 2 патента на изобретения и полезные модели, подано 6 заявок на конкурсы и гранты с участием студентов, участвовали в 5 олимпиадах, конкурсах, 35 статей в РИНЦ/ВАК, поощрено 20 студентов по результатам НИРС [25].

Выводы. Психолого-педагогическое осмысление позволяет утверждать то, что, во-первых, сегодня российское образование, находящееся в ситуации выбора вследствие вызовов современных глобализационных процессов, для сохранения своей конституирующей роли в изменяющейся системе общественных отношений должно модифицироваться в соответствии с этими вызовами, однако при его реформировании, являющемся необходимой задачей образовательной политики, следует учитывать, прежде всего, отечественный положительный опыт, что будет способствовать обеспечению преемственности и стабильности развития всего российского общества [29, с. 103].

Во-вторых, одна из самых востребованных сегодня человекообразующих функций системы образования – гуманистическая – должна быть дополнена не менее важной – культуротранслирующей. Реализация этой функции обеспечивает передачу и усвоение культурного опыта человечества в его конкретных национальных формах, выработку у нового поколения «поликультурного познавательного интереса» [14, с. 21], способствующего его приобщению к цивилизационным знаниям и ценностям одновременно с обеспечением национальной самоидентификации.

В-третьих, выработанное при реализации культуротранслирующей функции образования поликультурное мышление и гуманитарная грамотность станут важным условием усвоения личностью гуманистических ценностей и ориентиров, толерантности, противостоящих дегуманистическому мышлению и ксенофобии. В современном образовании, к какой будущей деятельности ни готовился бы получающий его человек... среди обозначенных приоритетов должна быть культурная толерантность,

нацеленность на сближение культурных традиций Востока и Запада [29, с. 428].

В области высшего образования в Сибирском регионе обновится содержание учебных дисциплин социально-гуманитарного цикла с акцентом на формировании гражданских и патриотических позиций специалистов вне зависимости от специальности. Так, важной для изучения станет дисциплина «История российской государственности» [30].

Осмысливая выход из Болонской системы, которая в отечественных условиях демонстрирует более дисфункциональный смысл и не сможет серьезно содействовать решению задач, ставящихся руководством страны; восстановление наиболее конструктивных традиций отечественного образования – увеличение государственного финансирования и правового контроля с целью ослабления коррупционных тенденций; проведение гибкой политики в сфере высшего образования на основе сочетания государственной и коммерческой форм обучения; сокращение вала бумажной отчетности преподавателей с целью высвобождения времени для творческой работы; восстановление системы экзаменов как при приеме в ВУЗ, так и в ходе учебных сессий; расширение демократических тенденций в рамках взаимоотношения административных структур и преподавательского сообщества.

В-четвертых, подготовка кадров в РФ может быть усовершенствована с учетом практики американской высшей школы при условии выявления особенностей моделей выпускника бакалавриата в РФ и США с точки зрения подходов к проектированию, формированию структуры, содержания и целевых характеристик образовательных программ; определения степени соответствия подготовки бакалавров требованиям работодателей; выявления преимуществ и потенциальных рисков использования отечественной системой образования американской модели подготовки бакалавров.

Наше психолого-педагогическое осмысление показало, что согласно результатам опроса [32], работодатели США в целом положительно отзывались об уровне подготовки выпускников бакалавриата, однако признаются, что испытывают сложности с подбором из их числа квалифицированных кандидатов на вакантные должности. При этом большинство выпускников бакалаврских программ в США сразу выходят на рынок труда (около 60%), продолжать обучение в магистратуре планируют в среднем около 25% выпускников [33].

Особое значение приобретает образование на уровне бакалавриата: если в России в 2011/12 уч. году из общего числа студентов (6490 тыс.) 22% обучались по программам бакалавриата, то в 2014/15 – уже 67,5% (из 5290 тыс.) [22]. В силу того что в США этот уровень высшего образования имеет определенную историю и мас-

штаб (10,5 млн студентов, обучающихся по программам бакалавриата в 2013/14 уч. году) [34; 35] и сами выпускники бакалавриата выходят в большинстве своем на рынок труда непосредственно после окончания вуза, изучение американского опыта в вопросах реализации программ бакалавриата и их совершенствования представляет интерес для образовательной практики российской высшей школы. Важно понимать то, что доля обучающихся в американском бакалавриате от общей численности населения США [22, с. 20] составляла 3,4% (2012 г., по данным Национального Центра образовательной статистики и Бюро переписи США). Для сравнения в РФ, по данным Федеральной службы государственной статистики, эта доля равна 2,1% (2013 г.). Согласно результатам исследования The Chronicle of Higher Education и American Public Media's Marketplace [36], в США в целом 70% респондентов отметили, что колледжи хорошо или отлично готовят выпускников бакалавриата к трудоустройству. Однако более 50% принявших участие в опросе работодателей заявили о сложностях с наймом квалифицированных кандидатов из числа выпускников. Американскими работодателями больше ценятся опыт работы кандидата, опыт прохождения практик и их общекультурные и общепрофессиональные компетенции. Отметим, что по данным американских опросов [36; 37], для работодателей при приеме на работу бакалавров в первую очередь значимы знания и навыки, присущие всем выпускникам независимо от направления подготовки (навыки устной и письменной коммуникации, работы в команде, критическое мышление и пр.), что, по-видимому, обусловлено исторической традицией давать более общее «либеральное» образование.

У нас есть шанс осмыслить самих себя [31], свое участие в Болонском процессе и понять, что он был несовершенен, признать, что мы все в ответе за то, что допустили.

Отход от Болонской системы позволит нам вернуться к лучшим российским традициям, направленным на развитие всех уровней образования, исправить допущенные ошибки, по И. Канту: «Никакая эпоха не может обязаться и поклясться поставить следующую эпоху в такое положение, когда для нее было бы невозможно расширить свои (прежде всего настоятельно необходимые) познания, избавиться от ошибок и вообще двигаться вперед в просвещении. Это было бы преступлением перед человеческой природой, первоначальное назначение которой заключается именно в этом движении вперед» [13, с. 33–34]. Будущее поколение имеет полное право отбросить принятые незаконно и злонамеренно договоры. Критерии всего того, что принимается как закон для того или иного народа, заключается в вопросе: принял бы сам

народ для себя такой закон? Он мог бы быть признан на короткое время как бы в ожидании лучшего для введения определенного порядка.

Сейчас очень важно и то, кто будет стоять у истоков нового реформирования системы образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Константинова А. В. Университеты в системе высшего образования: стратегии и перспективы развития в современной России: автореф. дис.... канд. социол. наук. Москва, 2017. 27 с.
2. Луценко Н. О. Механизмы формирования и реализации государственной политики России в области высшего образования: автореф. дис.... канд. полит. наук. Москва, 2018. 28 с.
3. Какоткина Е. А. Социальные функции регионального вуза в условиях модернизации российского высшего образования: автореф. дис.... канд. социол. наук. Пенза, 2019. 21 с.
4. Education for sustainable development goals. Learning objectives. Paris: UNESCO, 2017. 62 p.
5. Корниенко Н. А. Логика и методология в образовании и воспитании личности // Философия образования. 2016. №2. С. 128–140.
6. Гаврилова И. Н. Проблемы реформирования образования в современной России // Проблемный анализ и государственно-управленческое проектирование. 2012. Т. 5, №3. С. 6–16.
7. Иванкина Л. И. Образовательный дискурс современности // Философские науки. 2007. № 12. С. 86–99.
8. Степин В. С. Философия и универсалии культуры // Ценностно-смысловые ориентиры современного образования: Проблемные очерки. Санкт-Петербург: СпецЛит, 2002. С. 69–79.
9. Джуринский А. Н. Проблемы поликультурного воспитания в зарубежной педагогике // Вопросы философии. 2007. № 10. С. 41–52.
10. Панфилова Т. В., Ашин Г. К. Перспективы высшего образования в России // Общественные науки и современность. 2006. №6. С. 88–94.
11. Телегина Г. В. Реформа образования на Западе: либеральный консерватизм или консервативный либерализм? // Вопросы философии. 2005. №8. С. 129–144.
12. Балдицына Е. И. Российское образование перед вызовами глобализации // Общество и право. 2018. №1. С. 101–104.
13. Кант И. Ответ на вопрос: что такое просвещение? // Собрание сочинений. В 8 т. Москва, 1994. Т. 8. С. 29–37.
14. Мариносян Х. Э. Роль системы образования в формировании российской нации // Философские науки. 2008. №9. С. 5–22.
15. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва: Высшая школа, 1980. 368 с.
16. Черных С. И. Слово редактора // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №2. С. 193.
17. Коджаспирова Г. М. Психолого-педагогические аспекты современного высшего образования // Психология обучения. 2016. №3. С. 4–12.
18. Формирование учебной деятельности студентов / ред. В. Я. Ляудис. Москва: Изд-во МГУ, 1989. 240 с.
19. Манхейм К. Диагноз нашего времени. Москва: Юристъ, 1994. 700 с.
20. Модернизация российского образования: проблемы и перспективы / ред. М. К. Горшков, Ф. Э. Шерега. Москва: ЦСПиМ, 2010. 352 с.
21. Работодатели не верят в выпускников. Исследования портала HeadHunter. URL: <https://novosibirsk.hh.ru/article/17408> (дата обращения: 19.07.2022).
22. Медникова Т. Б. Бакалавриат в системах высшего образования РФ и США: сравнительный анализ моделей выпускника и их соответствия требованиям рынка труда: автореф. дис.... канд. пед. наук. Москва, 2016. 29 с.
23. Столяренко Л. Д. Психология и педагогика. Ростов-на-Дону: Феникс, 2014. 636 с.
24. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. Москва: Педагогика, 1986. 256 с.
25. Корниенко Н. А. Новые исследования эмоционально-ценностной сферы личности. Кн. 5. Личность, одаренность, индивидуальность, гениальность. Новосибирск: Сиб. кн. изд-во, 2020. 638 с.
26. Назаренко К. С. Социально-философский анализ модернизации современного российского высшего образования в контексте цивилизационного процесса: автореф. дис.... канд. филос. наук. Воронеж, 2018. 32 с.
27. Мотков О. И. Тест интегральной гармоничности личности. Москва: Маска, 2015. 98 с.
28. Гладилина И. П. Педагогическая технология развития творческой одаренности молодежи в высшей школе: автореф. дис.... д-ра пед. наук. Москва, 2009. 44 с.
29. Арефьева Н. Т. Роль образования в системе глобальных ценностей // Личность, культура, общество. 2008. Т. 10, №5/6. С. 425–429.
30. Корниенко Н. А. Каким быть образованию в XXI веке? // Философия образования. 2020. №2. С. 100–116.
31. Франкл В. Человек в поисках смысла // Ценностно-смысловые ориентиры современного образования: проблемные очерки. Санкт-Петербург, 2002. С. 79–94.

32. The role of higher education in career development: employer perceptions. 2012. URL: <https://chronicle-assets.s3.amazonaws.com/5/items/biz/pdf/Employers%20Survey.pdf> (accessed 27.08.2022).
33. The class of 2014 student survey report. Results from NACE's annual survey of college students. URL: https://www.phdstudent.com/wp-content/uploads/2016/02/career.sa_.ucsb_.edu_files_docs_handouts_2014-student-survey.pdf (accessed 27.08.2022).
34. The condition of education 2015 (NCES 2015–144) / ed. T. Nachazel. Washington: NCES, 2015. 320 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556901.pdf> (дата обращения: 27.08.2022).
35. It takes more than a major: employer priorities for college learning and student success. 2013. URL: https://dgm81phhvh63.cloudfront.net/content/user-photos/Research/PDFs/2013_EmployerSurvey.pdf (accessed 27.08.2022).
36. Casner-Lotto J., Barrington L. Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st Century U.S. Workforce. 2006. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519465.pdf> (accessed 27.08.2022).

REFERENCES

1. Konstantinova A. V. *Universities in higher education: strategies and prospects for the development of modern Russia*: diss. abstr. Moscow, 2017, 27 p. (In Russ.)
2. Lutsenko N. O. *Mechanisms for the formation and implementation of the state policy of Russia in the field of higher education*: diss. abstr. Moscow, 2018, 28 p. (In Russ.)
3. Kakotkina E. A. *Social functions of a regional university in the context of modernization of Russian higher education*: diss. abstr. Penza, 2019, 21 p. (In Russ.)
4. *Education for sustainable development goals. Learning objectives*. Paris, UNESCO, 2017, 62 p.
5. Kornienko N. A. Logic and methodology in upbringing and education of the person. *Philosophy of education*, 2016, no. 2, p. 128–140. (In Russ.)
6. Gavrilova I. N. Problems of education reforming in contemporary Russia. *Problem analysis and public administration projection*, 2012, vol. 5, no. 3, pp. 6–16. (In Russ.)
7. Ivankina L. I. Education discourse today. *Russian journal of philosophical sciences*, 2007, vol. 12, pp. 86–99. (In Russ.)
8. Stepin V. S. Philosophy and universals of culture. *Value-semantic guidelines of modern education: problematic essays*. Saint Petersburg, 2002, p. 69–79. (In Russ.)
9. Dzhurinsky A. N. The problems of the multicultural education in abroad. *Issues of philosophy*, 2007, no. 10, pp. 41–52. (In Russ.)
10. Panfilova T. V., Ashin G. K. Prospects for higher education in Russia. *Social sciences and contemporary world*, 2006, no. 6, p. 88–94. (In Russ.)
11. Telegina G. V. Education reform in the West: liberal conservatism or conservative liberalism? *Issues of philosophy*, 2005, no. 8, p. 129–144. (In Russ.)
12. Balditsyna E. I. Russian education before the challenges of globalization. *Society and law*, 2018, no. 1, pp. 101–104. (In Russ.)
13. Kant I. An answer to the question: what is enlightenment? *Collected works by I. Kant. In 8 vols*. Moscow, 1994, vol. 8, pp. 29–37. (In Russ.)
14. Marinosyan H. E. The role of the education system in the formation of the Russian nation. *Russian journal of philosophical sciences*, 2008, no. 9, p. 5–22. (In Russ.)
15. Arhangel'sky S. I. *The educational process in higher education, its natural foundations and methods*. Moscow, Higher school, 1980, 368 p. (In Russ.)
16. Chernykh S. I. Editorial. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 2, p. 193. (In Russ.)
17. Kodzhaspirova G. M. Psychological and pedagogical aspects of modern higher education. *Psychology of education*, 2016, no. 3, pp. 4–12. (In Russ.)
18. Lyaudis V. Ya. (ed.) *Formation of educational work of students*. Moscow, MSU, 1989, 240 p. (In Russ.)
19. Mannheim K. *Diagnosis of our time*. Moscow, Jurist, 1994, 700 p. (In Russ.)
20. Gorshkov M. K., Sherega F. E. (eds.) *Modernization of Russian education: problems and prospects*. Moscow, CSPiM, 2010, 352 p. (In Russ.)
21. Employers do not believe in graduates. *Research of HeadHunter portal*. URL: <https://novosibirsk.hh.ru/article/17408> (accessed 19.07.2022). (In Russ.)
22. Mednikova T. B. *Bachelor's degree in higher education institutions of the Russian Federation and the USA: a comparative analysis of graduate models and their compliance with the requirements of the labor market*: diss. abstr. Moscow, 2016, 29 p. (In Russ.)
23. Stolyarenko L. D. *Psychology and pedagogy*. Rostov-on-Don, Fenix, 2014, 636 p. (In Russ.)
24. Merlin V. S. *Essay on the integral study of individuality*. Moscow, Pedagogics, 1986, 256 p. (In Russ.)

25. Kornienko N.A. *New studies of the emotional-value area of personality. Bk. 5. Personality, giftedness, individuality, genius*. Novosibirsk, Siber. Bk. Publ., 2020, 638 p. (In Russ.)
26. Nazarenko K. S. *Socio-philosophical analysis of the modernization of modern Russian higher education in the context of the civilizational process: diss. abstr.* Voronezh, 2018, 32 p. (In Russ.)
27. Motkov O. I. *Personality integral harmony test*. Moscow, Maska, 2015, 98 p. (In Russ.)
28. Gladilina I. P. *Pedagogical technology for the development of creative talents of young people in higher education: diss. abstr.* Moscow, 2009, 44 p. (In Russ.)
29. Aref'eva N. T. The role of education in the system of global values. *Personality. Culture. Society*, 2008, vol. 10, no. 5/6, pp. 425–429. (In Russ.)
30. Kornienko N.A. What should education be like in the XXI century? *Philosophy of education*, 2020, no. 2, pp. 100–116. (In Russ.)
31. Frankl V. Man's search for meaning. *Value-semantic guidelines of modern education: problematic essays*. Saint Petersburg, 2002, pp. 79–94. (In Russ.)
32. The role of higher education in career development: employer perceptions. 2012. URL: <https://chronicle-assets.s3.amazonaws.com/5/items/biz/pdf/Employers%20Survey.pdf> (accessed 27.08.2022).
33. The class of 2014 student survey report. Results from NACE's annual survey of college students. URL: https://www.phdstudent.com/wp-content/uploads/2016/02/career.sa_.ucsb_.edu_files_docs_handouts_2014-student-survey.pdf (accessed 27.08.2022).
34. Nachazel T. (ed.) *The condition of education 2015 (NCES 2015–144)*. Washington, NCES, 320 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556901.pdf> (accessed 27.08.2022).
35. It takes more than a major: employer priorities for college learning and student success. 2013. URL: https://dgm-g81phhvh63.cloudfront.net/content/user-photos/Research/PDFs/2013_EmployerSurvey.pdf (accessed 27.08.2022).
36. Casner-Lotto J., Barrington L. Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century U. S. workforce. 2006. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519465.pdf> (accessed 27.08.2022)

Информация об авторе

Корниенко Нина Алексеевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры технологии обучения психологии и педагогики, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Никитина, 149, e-mail: na.kornienko2012@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 31.08.2022

После доработки 14.09.2022

Принята к публикации 23.09.2022

Information about the author

Nina A. Kornienko – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Technology of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Agrarian University (149 Nikitina Str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation, e-mail: na.kornienko2012@yandex.ru).

The paper was submitted 31.08.2022

Received after reworking 14.09.2022

Accepted for publication 23.09.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-17

УДК 1:001+001.8+101.1:316

Оригинальная научная статья

Институциональный характер социального лифта¹

Г. В. Сорина

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Москва, Российская Федерация

e-mail: gsorina@mail.ru

Ф. Н. Гуров

Департамент проектного управления АНО «Россия – страна возможностей»

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова,

Москва, Российская Федерация

e-mail: gurov@gurovpr.ru

Аннотация. *Введение.* Понятие «социальный лифт» непосредственно связано с именем П. А. Сорокина. Сам термин, как и скрывающееся за ним явление, становятся особенно востребованными в условиях кризисных ситуаций, в которые попадает социум. В статье социальный лифт рассматривается в качестве одного из инструментов выхода из кризиса. Обосновывается необходимость качественной проработки смыслов того, что скрывается за этим словосочетанием; прояснено взаимоотношение между метафорой и понятием в его актуальной трактовке, в понимании проблем социального лифта. *Постановка задачи.* Прослеживается эволюция идеи горизонтальных и вертикальных координат социального пространства; исследуется аналогия между геометрическим и социальным пространствами. *Методика и методология исследования.* Анализируются особенности формирования методологических знаний в истории культуры; уточняется идея измерения социального пространства в концепции П. А. Сорокина; показывается, что использование декартовой системы координат позволяет Сорокину предложить новый философский взгляд на социальное пространство, которое в отличие от классических реляционного или субстанционального способов видения пространства предлагает вертикальный и горизонтальный срезы этого пространства. *Результаты.* В статье последовательно представлены ответы на вопросы, связанные с историей появления словосочетания «социальный лифт» в науке и повседневности; раскрыты метафорическая и концептуальная интерпретации социального лифта; исследуемый концепт применен к актуальной реальности современной России на примере одного из институтов гражданского общества (автономная некоммерческая организация «Россия – страна возможностей»). *Выводы.* Впервые последовательно прослежен статус геометрии в формировании методологического знания, в развитии социально-философских идеи П. А. Сорокина. Особенности работы социальных лифтов проиллюстрированы на примере анализа такого института гражданского общества современной России, как АНО «Россия – страна возможностей». Обосновано, что социально-философская концепция П. Сорокина выступает эффективным научным основанием для объяснения специфики социальной мобильности в современных реалиях.

Ключевые слова: социальный лифт, социальное пространство, социальная мобильность, геометрия, методология

Для цитирования: Сорина Г. В., Гуров Ф. Н. Институциональный характер социального лифта // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №3. С. 553–561. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-17>

¹ Статья подготовлена в рамках деятельности Междисциплинарной научно-образовательной школы МГУ имени М. В. Ломоносова «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-17
Full Article

Institutional nature of the social elevator

Sorina, G. V.

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

Gurov, Ph. N.

*ANO «Russia – the country of opportunities»
Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russian Federation
e-mail: gurovpr@gurov.ru*

Abstract. *Introduction.* The concept of «social elevator» is directly related to the name of P.A. Sorokin. The term itself, as well as the phenomenon hiding behind it, become especially in demand in the conditions of crisis situations in which society finds itself. In the article, the social elevator is considered as one of the tools for overcoming the crisis. The introduction of the article substantiates the need for a qualitative study of the meanings of what is hidden behind this phrase; the relationship between the metaphor and the concept in its current interpretation, in understanding the problems of social elevator, is clarified. *Purpose setting.* The evolution of the idea of horizontal and vertical coordinates of social space is traced; the analogy between geometric and social spaces is investigated. *Methods and methodology of the study.* The article analyzes the features of the formation of methodological knowledge in the history of culture, clarifies the idea of measuring social space in the concept of P.A. Sorokin, shows that the use of Cartesian coordinate system allows Sorokin to offer a new philosophical view of social space. This view, in contrast to the classical relational or substantial ways of seeing space, offers vertical and horizontal slices of this space. *Results.* The article consistently presents answers to questions related to the history of the appearance of the phrase "social elevator" in science and everyday life; metaphorical and conceptual interpretations of the social elevator are revealed; the concept under study is applied to the actual reality of modern Russia on the example of one of the institutions of civil society (Autonomous Nonprofit Organization "Russia – the country of opportunities"). *Conclusions.* For the first time, the status of geometry in the formation of methodological knowledge, in the development of P.A. Sorokin's socio-philosophical ideas was consistently traced. The peculiarities of the work of social elevators are illustrated by the example of the analysis of such an institution of civil society in modern Russia as the ANO "Russia – the country of opportunities". It is proved that Sorokin's socio-philosophical concept is an effective scientific basis for explaining the specifics of social mobility in modern realities.

Keywords: social elevator, social space, social mobility, geometry, methodology

Citation: Sorina, G. V., Gurov, Ph. N. [Institutional nature of the social elevator]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 3, pp. 553–561. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-17>

Введение. Говоря о словосочетании «социальный лифт», важно, в первую очередь, понять, что это словосочетание представляет в социальном пространстве. С нашей точки зрения, ответ на этот вопрос предполагает несколько уровней анализа и соответственно два подвопроса.

1. Первый из них носит историко-культурный характер. Это вопрос об истории появления словосочетания «социальный лифт» в научной и публицистической литературе. Когда, как и при каких обстоятельствах оно появляется в научном, а затем в публицистическом дискурсе?

2. Второй уровень анализа – это уровень, на котором надо определиться с тем, что для нас будет стоять за словосочетанием «социальный лифт»: метафора или понятие.

Отвечая на первый вопрос, хотели бы сразу подчеркнуть, что появление рассматриваемого словосочетания неразрывно связано с именем Пилиппа Александровича Сорокина, который получил заслуженное мировое научное признание в качестве социолога. Однако отметим, что теоретическое наследие П.А. Сорокина гораздо многообразнее, его по праву можно назвать энциклопедистом, продолжающим линию философов-энциклопедистов Нового времени. В осмыслении социальной реальности он придерживался интегрального подхода, рассматривая субъектов социального взаимодействия в их единстве и взаимосвязанности. Социально-философская концепция П. Сорокина учитывает разнообразные закономерности в развитии общества, ее отличает универсализм и гуманизм.

П. А. Сорокин – один из крупнейших исследователей, предложивших философско-методологический анализ проблем социального пространства. Именно он впервые использовал социологию в качестве инструмента для обоснования своей методологической позиции.

Работы ученого позволяют проследить эволюционный путь развития того концептуального аппарата, который создает П. А. Сорокин, в частности, движение его мысли от понятий «социальное пространство», «социальная мобильность» к понятию «социальный лифт». В предисловии к своей работе «Social and Cultural Mobility», фактически представляющая собой сборник различных ранее опубликованных трудов, автор утверждает, что это издание позволяет ему представить «пионерскую работу», которая открывает для последующих исследований «обширную область проблем социальной мобильности» [1]. В новое издание своих работ П. А. Сорокин включил предшествующие издания 1927 и 1953 г., в которых впервые рассматриваются идеи социальной мобильности в разных сферах [1, р. 4]. В этом же объединенном издании П. А. Сорокин отмечает, что рад тому, что его изыскания по проблемам социальной мобильности, разработанная им концептуальная стратегия «инициировали многочисленные и постоянно растущие исследования в этой области», в частности, исследования в области социальной философии. Нам представляется важным тот факт, что П. А. Сорокин подчеркивает свой приоритет как непосредственно в сфере исследования проблем социальной мобильности, так и в разработке концептуального аппарата для анализа соответствующих форм мобильности. Он обращает внимание на то, что введенные им «основные понятия и терминология стали общепринятыми». Применение концептуального аппарата П. А. Сорокина происходит даже в том случае, если кто-то не ссылается непосредственно на его работы. Наконец, одно из важнейших достоинств своих теоретических обобщений он видит в том, что они подтверждены последующими практическими исследованиями [1].

Идея социального лифта кристаллизуется в творчестве П. А. Сорокина постепенно. Вначале он исследует проблемы социального пространства, социальной дистанции, социальной позиции и социальной стратификации, лестницы культуры, по которой движется субъект в своем постижении культуры как части социума. В исследовании проблем социального пространства П. А. Сорокин занимает, в первую очередь, позицию социального философа, а не социолога. В своих работах он опирается на работы философов Нового времени, но при этом разрабатывает собственный подход к анализу социального пространства.

Чтобы прояснить идею социального пространства, П. А. Сорокин проводит аналогию между геометрическим и социальным пространствами, используя понятие «координаты». Он показывает, что в любых пространственных положениях может быть выявлено место исследуемого объекта в системе пространственных координат. Такое местоположение достаточно просто вычисляется в рамках геометрического пространства, которое имеет только три пространственные координаты: длина, ширина, высота. В отличие от геометрического социальное пространство одновременно имеет дело с множеством координат на разных уровнях и в разных областях конкретного социума. Сорокин исходит из того, что хорошо выстроенная социальная система координат должна позволить определить социальное положение любого человека внутри определенного пространства. Он определяет социальное положение человека как «совокупность его отношений ко всем группам населения и внутри каждой из них к ее членам». Для него «социальное пространство – это вселенная человеческой популяции» [1, с. 7].

Постановка задачи. Именно для систематизации множества пространственных координат в рамках этой вселенной П. Сорокин вводит идею горизонтальных и вертикальных координат социального пространства. В результате многомерное социальное пространство оказывается представимо лишь двумя строго однозначными координатами: вертикальной и горизонтальной. Мы полагаем, что такая кодификация социального пространства происходит под влиянием метода координат Рене Декарта в его построении геометрии.

Декартова система координат исходно носила методологический характер. В качестве методологии она может быть распространена на разные области исследования. В то же время «геометрическая методология» базисно разрабатывается Декартом для анализа и представления геометрического пространства [7]. Идея пространственных координат носит отчужденный от автора характер [11], однако в то же время делает автора этой идеи одним из основателей аналитической геометрии. Вместе с тем на его координатный метод в силу его методологического характера начинают опираться не только математики. Так, декартовская система координат используется, например, в физике, в первую очередь, Ньютоном. Она применяется и в политической экономике. В частности, Энгельс в «Анти-Дюринге» характеризует производство и потребление как абсциссу (горизонтальная ось) и ординату (вертикальная ось) экономической кривой [8]. В широкий социогуманитарный дискурс геометрический контекст декартовой системы координат был перенесен П. А. Сорокиным.

Методика и методология исследования.

В то же время «зачатки методологических знаний» в истории культуры базисно были связаны именно с геометрией. Это можно проследить на примерах анализа разработок в области древнеегипетской геометрии. Именно в геометрии формировалась первая совокупность методологических установок, которые проявлялись в описании порядка проведения процедур по измерению, разделению, перераспределению участков земли. Обсуждение методологических проблем вплоть до Нового времени не носило самостоятельного характера. Оно было включено в контекст решения геометрических, натурфилософских и логических проблем [9, с. 30–31].

Затем методологические идеи в истории культуры, философии и методологии науки явным образом начинают разрабатываться исключительно в связи с проблемами науки. Такой сложившийся подход не является вполне адекватным реальному статусу теории методологии. Несомненно, методологические проблемы науки очень важны и всегда актуальны. Именно они позволили развить методологию как таковую в качестве самостоятельной предметной области исследований. В то же время необходимо осознавать значение методологического анализа и для других сфер деятельности человека. Понятие методологии – это один из примеров сложного гуманитарного понятия. На практике это означает наличие разных подходов к трактовке этого понятия, к вариантам его определения. Вне зависимости от этих различий важно понимать следующее. Методология в широком смысле слова «есть учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности. В таком понимании *методология образует необходимый компонент всякой деятельности* (выделено нами. – Г. С., Ф. Г.), поскольку последняя становится предметом осознания, обучения и рационализации» [9, с. 30]. Методология как таковая задает ситуацию метауровня анализа, потому что в ее рамках исследуется «знание о». Это знание о предмете, объекте, цели, задачах исследования. В то же время она задает возможности исследования структурных особенностей различных форм деятельности, представленных в тексте. Так формируется методологизм в науке и культуре в целом. Его основные идеи приобретают отчужденный от их создателей характер, вместе с тем эти идеи в процессе трансляции их в культуре приобретают общезначимый характер (см. подр.: [11]).

Мы можем позволить себе сказать, что именно в таком широком контексте методологизм присущ П. А. Сорокину. В своем исследовании социума он развивает идеи способов измерения социального пространства, формирует понятийный аппарат те-

оретической работы и средства познания в целом. Он применяет полученные результаты для кристаллизации методологических идей как применительно к научной теории, так и в отношении проблем повседневности. Собственно философия повседневности разрабатывается во второй половине XX в. В силу этого П. А. Сорокин не использует непосредственно концептуальный аппарат философии повседневности. Однако по факту он в своих трудах создает не только научные теории, но и предлагает описание и интерпретацию каких-то обыденных, повседневных состояний социума. Именно он впервые показал значение разработки концептуального аппарата для описания проблем социальной мобильности и социальных лифтов, в частности.

П. А. Сорокин связывает социальную мобильность с передвижением по социальному пространству не только непосредственно индивидуализированного субъекта, но и тех предметов, идей, которые создает человек. В конечном счете важным оказывается движение по социальному пространству не только людей, но и идей, и предметного мира. Использование декартовой системы координат позволяет П. А. Сорокину предложить новый философский взгляд на социальное пространство. Он исходит из того, что после философов Нового времени Р. Декарта, Т. Гоббса, В. Лейбница, Э. Вайгеля – учителя Лейбница, которые обсуждали проблемы пространства в классических подходах, то есть с реляционной или субстанциональной точек зрения, многие философы XX в. пытались дать иное описание как самого социального пространства, так и возникающих в связи с этим проблем [1, р. 3]. С точки зрения П. А. Сорокина, социальное пространство откликается на разные формы социальных практик. В контексте его идей речь идет о такой практике, как социальная мобильность. В этой связи в свое видение социального пространства он включает вертикальную и горизонтальную составляющие пространства. Соответственно этому оказывается, что и социальная мобильность проявляет себя в качестве вертикальной или горизонтальной. Свою точку зрения П. А. Сорокин подтверждает не только теоретическими рассуждениями, в первую очередь, социально-философского характера, но и результатами социологических исследований. Во второй половине XX в. фактически аналогичную позицию при описании социального пространства займет П. Бурдьё.

Для П. А. Сорокина горизонтальная мобильность проявляется в переходе как конкретного индивида, так и любого предмета в социальную группу того же уровня. В качестве примеров, иллюстрирующих такой переход, П. А. Сорокин рассматривает изменения конфессиональной принад-

лежности, семьи в результате развода и образования новой семьи, смены места работы без изменения профессионального статуса. Аналогичное положение дел складывается и с передвижением любых объектов, представленных в социальном пространстве. В качестве образцов такого «сдвига» он рассматривает теории, идеи моды или предметный мир, представленный, в частности, автомобилями, радио и другими предметами. Подобное движение, по П.А. Сорокину, существенно не меняет ни положение индивида, ни положение предметного мира в социальном пространстве.

В отличие от такого горизонтального перемещения вертикальная мобильность приводит к существенным изменениям, потому что сопровождается переходом в иную социальную страту. Так как речь идет о лифте, то очевидно, что движение может осуществляться как вверх, так и вниз. Соответственно этому П.А. Сорокин выделяет два вида вертикальной мобильности: движение вверх и движение вниз, которое он называет падением. Движение социального лифта вверх, по П.А. Сорокину, может проявляться в двух основополагающих формах. Первая из них связана с индивидом, который переходит из более низкого социального уровня на более высокий. Вторая форма проявляется в движении группы индивидов, которые специально объединяются между собой, создают новую группу и уже в этом новом качестве осуществляют движение вверх. Вновь созданная группа передвигается в более высокий вертикальный слой. Социальный лифт, движущийся вверх, поднимает всю группу.

В то же время лифт может двигаться и вниз. В соответствии с этим оказывается, что нисходящее движение тоже может быть представлено в двух основных формах. Первая из них связана с индивидом, который как бы отбрасывается, переводится из более высокого социального положения в более низкое. Но при этом группа, к которой он принадлежал, сохраняет свой статус. Вторая форма нисходящего движения проявляется в деградации социальной группы в целом. Ее ранг становится ниже, она распадается как социальная единица. В качестве общезначимых примеров широкой социальной мобильности, кроме войн и революций, П.А. Сорокин ссылается на опыт индустриализации, которая приводит к тому, что в каждой промышленно развитой стране большая часть населения вынуждена была находить занятия, которые отличались от занятий их родителей. Так, в течение XIX в. доля рабочей силы в городских профессиях быстро увеличивалась, а доля в сельском хозяйстве уменьшалась.

Для выявления различных показателей социальной мобильности, включая вертикальную, П.А. Сорокин, например, предлагает способы

измерения развития доходов людей в различных западных странах и в России. Полученные результаты он располагает в декартовой системе координат. П.А. Сорокин наглядно в цифрах и фактах демонстрирует, что во второй половине XIX в. происходит рост среднего дохода и уровня благосостояния в этих странах. При этом отдельно он строит таблицы доходов по годам в отдельных странах, например, Пруссии или Англии [1, р. 40–41]. Уже на этой базе П.А. Сорокин выстраивает таблицы социальной мобильности, в которые включает такие расчетные и одновременно методологические принципы, как вычисление процентов общего национального дохода, полученного в результате развития труда, капитала, предпринимательства и другие показатели. Еще одним из методологических принципов анализа социальной мобильности для П.А. Сорокина становится исследование конкретных групп людей, принадлежащих общему для них социальному пространству. Так, в частности, он анализирует особенности социальной мобильности студентов, преподавателей и представителей бизнеса, включенных в деятельность университета Миннесоты – Миннеаполис [1, р. 463]. В работах ученого представлены и другие примеры.

В результате П.А. Сорокин показывает, что происходит переход каких-то лиц из одного экономического статуса в иной, что этот процесс нарастает «в периоды социальных потрясений, войн, политических и социальных революций, бурного промышленного и коммерческого преобразования благодаря великим изобретениям, открытиям и т.п.» [1, р. 466]. Свое теоретическое утверждение исследователь иллюстрирует примерами, связанными с Первой мировой войной и «сопутствующими ей революциями». Особенно яркие примеры он приводит из истории России [1, р. 466]. В то же время он подчеркивает, что события в России сопровождались необычайным вертикальным экономическим смещением не только в самой России, но и в европейских странах, и в США.

Возможно, представителям современного Запада полезно было бы перечитать работы П.А. Сорокина, которого рассматривают в качестве крупнейшего американского социолога и работы которого в основном опубликованы на английском языке, для понимания того, что никакие катаклизмы, планируемые для современной России, не оказываются катаклизмами только для России. Рассуждение по аналогии с революционным кризисом в начале прошлого века показывает, что все, что планируется для России, включая бесчисленные санкции, бумерангом возвращается на Запад. Для современников первой четверти XXI в. все это очевидно здесь и сейчас. Но Сорокин это опи-

сал еще для начала XX в. Нет ничего практичнее хорошей теории, в данном случае теории социальной мобильности П. А. Сорокина. Зачем же повторять старые ошибки?

Так, П. А. Сорокин показывает, что Великая война фактически задала особые формы вертикальной мобильности, в первую очередь, в экономической сфере, но что серьезный вертикальный экономический рост произошел только в одной стране: в США, чья экономика возросла в два раза. В других странах, например, в Англии, она осталась на прежнем уровне, а в некоторых, включая Германию, Францию, Бельгию, просто упала [1, р. 469].

Для того чтобы понять особенности социальной мобильности индивидов, П. А. Сорокин предлагает расчет такой динамики на фундаменте анализа четырех классов доходов в разных социальных группах: от самого богатого до самого бедного с учетом двух средних уровней дохода. В рамках настоящей статьи неважно, как, на основании каких показателей П. А. Сорокин проводил свою классификацию. Для нас оказывается важным *сам факт построения измерительной методологии* для понимания особенностей социальной мобильности.

Этот же методологический принцип П. А. Сорокин использует при выделении не только отдельных групп населения, классифицируя их по разным основаниям, но и при анализе множества специфических линий разграничения как внутри отдельных групп людей, так и между самими группами. П. А. Сорокин показывает, что эти линии разграничения могут проходить через профессию, религию, национальность, экономическое положение, политическую партию, расу, пол, возраст и т. д.

Оказывается, что общий методологический принцип представления геометрического пространства, исходно разработанный Декартом, можно транслировать на систематизацию социального космоса, на многомерную социальную вселенную, в которой трудно ориентироваться без определенной кодификации. Геометрическая типологизация, в данном случае осуществленная Декартом, оказалась очень эффективной и продуктивной для кодификации различных групп социума и отношений между ними. Перевод множества социальных координат всего в две группы: вертикальную и горизонтальную, делает измерение социального универсума «ясным и отчетливым», то есть таким, которым стремился сделать знание в целом Декарт. В современных условиях мы могли бы сказать, что *кодификация П. А. Сорокина делает социальное пространство аналитически представимым*.

Второй уровень анализа и второй подвопрос связаны с трактовкой словосочетания «социальный лифт» с точки зрения понимания его как ме-

тафоры или как понятия. Метафорическая и концептуальная интерпретации социального лифта, на наш взгляд, переплетены и имеют право на существование. Вместе с тем важно понимать то, чем отличаются друг от друга метафора и понятие. Если метафора всегда связана с образом, интуицией, догадкой, предположением, возможной аналогией, то понятие предполагает рациональную процедуру выделения необходимых и существенных признаков анализируемого предмета.

Мы полагаем, что словосочетание «социальный лифт» – это некоторая метафора, которая стремится к тому, чтобы стать понятием. Метафорический характер этого словосочетания связан с тем, что речь идет о понятии «лифт», которое ограничено другим понятием «социальный». Исходно понятие «лифт» представляет определенную грузоподъемную машину, предназначенную для перемещения грузов на специальных платформах, то есть это механический, технический инструмент. Ограничение понятия «лифт» понятием «социальный» выводит полученный результат из области механических, технических инструментов в какую-то другую плоскость. В то же время у нас появляется и определенный метафорический образ (метафора всегда выстраивает узнаваемые образы, однако сама идея образа вполне может быть рационализирована [14]), который связан с идеей вертикального подъема или, наоборот, спуска. Когда мы начинаем говорить о социальном лифте как об определенном понятии, то оказывается, что мы можем выделить его важнейшие признаки. Например, для индивида мы выделяем признаки изменения карьерного и репутационного статусов человека в обществе и формулируем некоторые правила такого социального изменения. В таком случае оказывается, что понятие «социальный лифт» представляет определенный институт, которому, как любому другому институту, присущи явным образом сформулированные, с одной стороны, общезначимые институциональные признаки, с другой – специфические, отличающие этот институт от всех других.

Результаты. Словосочетание «социальный лифт» переходит из метафоры в понятие в тот момент, когда появляются система признаков этого словосочетания и система правил, позволяющая выделить особенности этого понятия в его отличии от других понятий. Появление системы правил «работы» этого социального лифта означает появление конвенционально выстроенного социального института. Среди общих признаков мы хотели бы выделить такие характеристики институтов, как:

- институты – это системы устоявшихся и общепринятых правил, которые структурируют взаимодействия внутри общества;

- институты – это особый вид социальной структуры, которая влияет на цели и предпочтения субъектов деятельности;

- в рамках институтов действуют хорошо сформулированные и транслируемые в социум правила;

- всякий институт представлен своим хорошо разработанным концептуальным аппаратом, анализ которого каждый раз оказывается специальной аналитической задачей.

Особенности представления этих правил в обществе оказываются зависимыми от времени, специфики сложившегося социального пространства, языка, культуры. Здесь, мы полагаем, как раз и оказывается особенно значимым выявление тех особенностей гражданского общества, которые способствуют структурированию и продвижению социальных лифтов в обществе. Применительно к современной России мы полагаем, что в качестве примера можно рассмотреть такой институт гражданского общества, как АНО «Россия – страна возможностей» (РСВ). Организация, согласно ее Уставу, создана «в целях содействия развитию социальных лифтов, поддержки проектов и инициатив, создающих возможности для личностной и профессиональной самореализации граждан в различных сферах деятельности» [17].

Как это часто бывает в России, институт гражданского общества может первоначально создаваться по инициативе государства, а уже затем превращаться в полноценный элемент гражданского общества. Так, платформа РСВ была создана в 2018 г. в соответствии с указом Президента РФ. Однако «сегодня она уже объединяет 26 конкурсов, проектов и олимпиад, каждый из которых имеет свою аудиторию и предлагает различные пути к успеху. За время работы платформы участниками ее проектов стали 10 млн человек из всех регионов России и 150 стран мира, а партнерами – более 1 500 компаний, вузов, государственных и общественных организаций» [17].

Однажды созданная гуманитарная, исследовательская платформа, отталкиваясь от идей государства по развитию общества, становится полноценным структурным элементом гражданского общества. Методологически эта позиция была явным образом представлена в концепции С. В. Кириенко в данном случае как представителя государства. Свою точку зрения он сформулировал следующим образом: «Государство не может за человека реализовать его таланты. Но государство может создать для этого условия и возмож-

ности. И чтобы они не зависели от того, кто у человека родители или сколько денег в его семье. А чтобы зависели только от таланта, трудолюбия, преданности выбранному призванию и пути в жизни. Этому посвящены все проекты и конкурсы платформы «Россия – страна возможностей». И есть задача подумать о том, какие еще должны появиться проекты и конкурсы, позволяющие людям самореализовываться» [18].

Социальный лифт как институт гражданского общества развивается в социуме в соответствии с правилами, которые включают в себя:

- нормы поведения;
- этические нормы;
- социальные конвенции;
- правовые нормы.

Применительно к развитию платформы РСВ особенно важным становится создание условий для развития талантов всех тех, кто включен в деятельность этой платформы. Сама же система управления талантами должна быть «направлена на создание условий и возможностей для развития, раскрытия и реализации потенциалов, основанных на ключевых личностно-профессиональных ресурсах, способностях и компетентностях» [19].

Выводы. Социально-философская концепция П. А. Сорокина оказывается философско-методологическим основанием для объяснения специфики социальной мобильности. Геометрическая декартова система координат, преломленная в социальном пространстве, позволяет легче ориентироваться в рамках многомерного социального универсума, эффективно кодифицирует действующие социальные группы и отношения между ними. В самом деле люди могут действовать разным образом, их способы поведения могут меняться, поэтому так важно, с одной стороны, наличие правил, регулирующих взаимодействия между людьми, с другой – возможность их корреляции в соответствии с эпохой, культурой, языком. Это относится к любым институтам. В ходе исследования мы пришли к выводу, что социальный лифт может быть рассмотрен в качестве института и гражданского общества, и государства. Пример АНО «Россия – страна возможностей» демонстрирует на практике действие конвенционально выстроенных норм и правил работы социальных лифтов. Концепция П. А. Сорокина позволяет концептуализировать многие проблемы социального пространства, рационализировать объяснение происходящих в обществе изменений, включая особенности социальной мобильности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Sorokin P.A. Social and cultural mobility. Illinois: Free Press of Glencoe, 1959. 654 p.
2. Sorokin P.A. Polarization in frustration and crises // Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie. 1951. Vol. 39, no. 2. P. 145–163.

3. Sorokin P.A. Sociology of yesterday, today and tomorrow // *American Sociological Review*. 1965. Vol. 30, no. 6. P. 833–843.
4. Sorokin P.A. A survey of the cyclical conceptions of social and historical process. // *Social Forces*. 1927. Vol. 6, no. 1. P. 28–40.
5. Sorokin P.A., Robert K. Merton social time: a methodological and functional analysis // *American Journal of Sociology*. 1937. Vol. 42, no. 5. P. 615–629.
6. Фоменко А. Т. Математика. URL: <http://dfgm.math.msu.su/files/mathematics.pdf> (дата обращения: 20. 07.2022).
7. Декарт Р. Рассуждение о методе, чтобы верно направлять свой разум и отыскивать истину в науках. Москва: Акад. проект, 2011. 335 с.
8. Энгельс Ф. Анти-Дюринг. Переворот в науке, произведенный господином Евгением Дюрингом. Москва: Политиздат, 1983. 482 с.
9. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. Москва: Наука, 1978. 391 с.
10. Сорина Г. В. Методология экспертного анализа текста (МЭАТ) в образовательном процессе. Москва: ИСРО РАО, 2017. 60 с.
11. Сорина Г. В. Интеллектуальная деятельность: присвоение, отчуждение, способы хранения // *Ценности и смыслы*. 2020. №4. С. 85–103.
12. Бажанов В. А., Васильева О. А., Сивелькина С. Н. Метафора как критерий инновации // *Философские науки*. 2011. № 11. С. 117–130.
13. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. Москва: Едиториал УРСС, 2004. 252 с.
14. Грифцова И. Н. Логика как теоретическая и практическая дисциплина. К вопросу о соотношении формальной и неформальной логики. Москва: Едиториал УРСС, 1998. 151 с.
15. Хейне П. Экономический образ мышления. Москва, 1992. 530 с.
16. Сорина Г. В., Гуров Ф. Н. Программа выявления навязывания идентичности в интернет-пространстве. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2022 664 283 от 27.07.2022. URL: <https://istina.msu.ru/certificates/480377870/> (дата обращения: 30.07.2022).
17. Устав Автономной некоммерческой организации «Россия – страна возможностей»: протокол от 4 окт. 2019 г. №1. URL: <https://rsv.ru/education-info/documents/> (дата обращения: 17.07.2022).
18. Белуза А. Сергей Кириенко: Возможностей для самореализации молодежи в России больше, чем на Западе // *Российская газета*. 2019. 6 июля. URL: <https://rg.ru/2019/07/06/reg-cfo/kirienko-vozmozhnostej-dlia-samorealizacii-molodezhi-v-rf-bolshe-chem-na-zapade.html> (дата обращения: 12.07.2022).
19. Комиссаров А. Г., Синягин Ю. В., Чирковская Е. Г. К вопросу о создании единой системы управления талантами в России // *Личность: ресурсы и потенциал*. 2020. №1. С. 5–9.
20. Серл Дж. Современная теория институтов: предмет и метод // *Вопросы экономики*. 2007. №8. С. 4–27.
21. Ходжсон Дж. Что такое институты // *Вопросы экономики*. 2007. №8. С. 28–48.

REFERENCES

1. Sorokin P.A. *Social and cultural mobility*. Illinois, Free Press of Glencoe, 1959, 654 p.
2. Sorokin P.A. Polarization in frustration and crises. *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie*, 1951, vol. 39, no. 2, pp. 145–163.
3. Sorokin P.A. Sociology of yesterday, today and tomorrow. *American Sociological Review*, 1965, vol. 30, no. 6, pp. 833–843.
4. Sorokin Pitirim. A. A survey of the cyclical conceptions of social and historical process. *Social Forces*, 1927, vol. 6, no. 1, pp. 28–40.
5. Sorokin P.A., Robert K. Merton social time: a methodological and functional analysis. *American Journal of Sociology*, 1937, vol. 42, no. 5, pp. 615–629.
6. Fomenko A. T. *Matematics*. URL: <http://dfgm.math.msu.su/files/mathematics.pdf> (accessed 20.07.2022). (In Russ.)
7. Descartes R. *Reasoning about the method to guide your mind correctly and find the truth in the sciences*. Moscow, Acad. Project, 2011, 335 p. (In Russ.)
8. Engels. F. *Anti-During. Revolution in science, made by Mr. Eugene During*. Moscow, Politizdat, 1983, 482 p. (In Russ.)
9. Yudin E. G. *System approach and principle of activity. Methodological problems of modern science*. Moscow, Nauka, 1978, 391 p. (In Russ.)
10. Sorina G. V. *Methodology of expert text analysis (MEAT) in the educational process*. Moscow, ISRO RAO, 2017, 60 p. (In Russ.)
11. Sorina G. V. Intellectual activity: appropriation, alienation, storage methods. *Values and meanings*, 2020, no. 4, pp. 85–103. (In Russ.)

12. Bazhanov V.A., Vasilyeva O.A., Sivelkina S.N. Metaphor as a criterion of innovation. *Philosophical sciences*, 2011, no. 11, pp. 117–130. (In Russ.)
13. Lakoff J., Johnson M. *Metaphors that we live by*. Moscow, URSS Editorial, 2004, 252 p. (In Russ.)
14. Grifitsova I.N. *Logic as a theoretical and practical discipline. On the question of the correlation of formal and informal logic*. Moscow, URSS Editorial 1998, 151 p. (In Russ.)
15. Heine P. *Economic way of thinking*. Moscow, 1992, 530 p. (In Russ.)
16. Sorina G. V., Gurov F. N. *The program of identification of the imposition of identity in the Internet space. Certificate of state registration of the computer program no. 2 022 664 283 dated 27.07.20 022*. URL: <https://istina.msu.ru/certificates/480377870/> (accessed 30.07.2022). (In Russ.)
17. *Charter of the Autonomous non – profit organization «Russia – the country of opportunities»*: minutes of 4 Oct. 2019 №1. URL: <https://rsv.ru/education-info/documents> (accessed 17.07.2022). (In Russ.)
18. Beluza A. Sergey Kirienko: there are more opportunities for self – realization of youth in Russia than at the West. *Russian Newspaper*, July 06, 2019. URL: <https://rg.ru/2019/07/06/reg-cfo/kirienko-vozmozhnostej-dlia-samorealizacii-molodezhi-v-rf-bolshe-chem-na-zapade.html> (accessed 12.07.2022). (In Russ.)
19. Komissarov A. G., Sinyagin Yu. V., Chirkovskaya E. G. On the issue of creating a unified talent management system in Russia. *Personality: resources and potential*, 2020, no. 1, pp. 5–9. (In Russ.)
20. Searle J. Modern theory of institutions: subject and method. *Questions of economics*, 2007, no. 8, pp. 4–27. (In Russ.)
21. Hodgson J. What are institutions. *Questions of economics*, 2007, no. 8, pp. 28–48. (In Russ.)

Информация об авторах

Сорина Галина Вениаминовна – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии языка и коммуникации философского факультета, заместитель декана по научной работе факультета педагогического образования, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Российская Федерация, 119991, ГСП-1, г. Москва, Ленинские горы, 1, e-mail: gsorina@mail.ru).

Гуров Филипп Никитич – кандидат философских наук, главный аналитик департамента проектного управления АНО «Россия – страна возможностей» (Российская Федерация, 123 112, г. Москва, 1-й Красногвардейский проезд, д. 21); старший научный сотрудник факультета педагогического образования, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Российская Федерация, 119991, ГСП-1, г. Москва, Ленинские горы, 1, e-mail: gurov@gurovpr.ru).

Статья поступила в редакцию 15.08.2022

После доработки 23.09.2022

Принята к публикации 26.09.2022

Information about the authors

Galina V. Sorina – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor of the Department of Philosophy of Language and Communication, Faculty of Philosophy, Deputy Dean for Scientific Work of the Faculty of Pedagogical Education, Lomonosov Moscow State University (1 Leninskiye Gory, Moscow, 119991, Russian Federation, e-mail: gsorina@mail.ru).

Philip N. Gurov – Candidate of Philosophical Sciences, Chief Analyst of the Project Management Department, Autonomous Nonprofit Organization «Russia – The Country of Opportunities» (21 1st Krasnogvardeysky Passage, Moscow, 123 112 Russian Federation); Senior Researcher at the Faculty of Pedagogical Education, Lomonosov Moscow State University (1 Leninskiye Gory, Moscow, 119991, Russian Federation, e-mail: gurov@gurovpr.ru).

The paper was submitted 15.08.2022

Received after reworking 23.09.2022

Accepted for publication 26.09.2022

DOI:10.20913/2618-7515-2022-3-18

УДК 159.98+ 37.015.32

Оригинальная научная статья

Академические службы психологического сопровождения университетского образования

А. И. Ташёва

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

С. В. Гриднева

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

М. Р. Арпентьева

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

Аннотация. *Введение.* Университеты предоставляют ряд услуг социальной поддержки, ориентированных на решение проблем, чтобы помочь студентам и преподавателям, испытывающим психологические трудности. Служба психологической поддержки университета является важной дополнительной формой социально-психологической защиты человека, поддержки на учебном и/или рабочем месте, она предназначена для оказания психологической помощи, анализа и улаживания (медиации) конфликтных и критических инцидентов, (анти) кризисного управления или экспертного анализа и руководства/сопровождения в формах мониторинга влияния на здоровье и благополучия процессов и результатов образовательных и сопутствующих программ и новаций, коррекции и помощи в совладании с трудными ситуациями и проблемами, коучинга личностного, группового и организационного развития. Современная университетская жизнь богата событиями и проблемами: она может быть захватывающей и интересной, но в ней много сложностей, с которыми человек не всегда может справиться сам, в том числе с использованием обычных ресурсов семейной, трудовой и учебной поддержки. Ему нужна направленная профессиональная поддержка психолога, а при возможности помощь мультидисциплинарной академической службы. Такая помощь включает как поддержку человека в ситуациях стрессов, конфликтов, кризисов учебно-профессиональной жизни, так и в ряде иных проблемных ситуаций, нарушений и затруднений. *Постановка задачи.* Цель исследования – анализ проблем современных академических психологических служб, 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* – теоретическое структурирование и технологическое обеспечение психологического сопровождения образовательного процесса. *Результаты исследования.* В академические службы клиенты могут обратиться, чтобы получить конфиденциальные, личные и профессиональные консультации и т.д. для развития, помощь по следующим вопросам: немедленное избавление от стрессового состояния, определение стратегий преодоления текущих проблем или кризиса, изучение путей более долгосрочных решений и более масштабных перемен, разработка и осмысление следующих шагов, коррекция намеченных маршрутов и т.д., развитие компетенций самопомощи. *Выводы.* Современные академические службы психологического сопровождения – междисциплинарные, полиморфные, полифункциональные и политехнологические структуры, активно развивающиеся в направлении оказания помощи и поддержки самопомощи людям, имеющим разные по типу, форме, интенсивности и модусу нарушения и запросы.

Ключевые слова: университетский стресс, академическое консультирование, психологическое сопровождение образовательного процесса, совладание, кризис личностного развития, кризис межличностного развития, кризис учебно-профессионального развития

Для цитирования: Ташчёва А. И., Гриднева С. В., Арпентьева М. Р. Академические службы психологического сопровождения университетского образования // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №3. С. 562–570. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-18>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-18

Full Article

Academic services of psychological support of university education

Tashcheva, A. I.

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

Gridneva, S. V.

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

Arpentieva, M. R.

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

Abstract. Introduction. Universities provide a range of problem-solving oriented social support services to help students and faculty who experience psychological difficulties. The psychological support service of the university is an important additional form of socio-psychological protection of a person by support at the educational and / or workplace, it is intended to provide psychological assistance, analysis and settlement (mediation) of conflict and critical incidents, (anti) crisis management or expert analysis and guidance / and support in the form of monitoring the impact on health and well-being of the processes and results of educational and related programs and innovations, correction and assistance in coping with difficult situations and problems, coaching of personal, group and organizational development. Modern university life is rich in events and problems: it can be exciting and interesting, but, one way or another, it has many difficulties that a person cannot always cope with on his own, including using the usual resources of family, work and educational support. He needs the directed professional support of a psychologist, and, if possible, the help of a multidisciplinary academic service. Such assistance includes both support for a person in situations of stress, conflicts, crises of educational and professional life, and in a number of other problematic situations, violations and difficulties. **Purpose setting.** The purpose of the study is to analyze the problems of modern academic psychological services, psychological support of the educational process as a sphere of numerous types of human assistance to a person in solving the tasks facing him of coping with crises of personal, interpersonal and educational and professional development. **Methodology and methods of the study.** Research method are theoretical structuring and technological support of the psychological support of the educational process. **Results.** Academic Services can be contacted by clients for confidential, personal and professional advice, etc. for development, assistance in the following areas: immediate relief from stress, identifying strategies for coping with current problems or a crisis, exploring ways for longer-term solutions and larger changes, developing and thinking about next steps, correcting planned routes, etc., developing self-help competencies. **Conclusion.** Modern academic psychological support services are interdisciplinary, polymorphic, polyfunctional and polytechnological structures that are actively developing in the direction of providing assistance and self-help support to people with disorders and requests that are very different in type, form, intensity and mode.

Keywords: university stress, academic counseling, psychological support of the educational process, coping, crisis of personal development, crisis of interpersonal development, crisis of educational and professional development

Citation: Tashcheva, A. I., Gridneva, S. V., Arpentieva, M. R. [Academic services of psychological support of university education]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 3, pp. 562–570. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-18>

Введение. Современная университетская жизнь богата событиями и проблемами: она может быть захватывающей и интересной, но в ней много сложностей, включая такие, как приспособление к новой среде и общий стресс студенческой/преподавательской жизни и т.д. Некоторые исследователи на основании полученных ими данных делают вывод, что университетский стресс и некоторые кризисные и проблемные состояния и ситуации в университете имеют хронический, неизбежный характер трудностей, которые необходимо преодолеть на пути развития (H.M. Stallman, C.P. Hurst, M. Williams) [1; 2]. Типы и уровни проблемных ситуаций, конфликтов и стрессов, направления и способы поддержки студентов, педагогов и иных членов университетского сообщества при этом могут быть весьма различными (A. Greig, T. MacKay, L. Ginter) [3], но крайне необходимыми, особенно в ситуациях макросоциальных стрессов, создаваемых целенаправленно, поэтапно, и неожиданных, неуправляемых, непредсказуемых [4–6]. Однако и сами события университетской жизни, особенно некоторые ее периоды и аспекты, испытания, тревоги и трудности личностных, межличностных и учебно-профессиональных отношений, также могут быть потенциальным фактором возникновения и усугубления психологических проблем (конфликтов, стрессов, кризисов) у различных субъектов образования [7–9]. Некоторых студентов и преподавателей могут психологически угнетать тяжелые семейные и трудовые жизненные события [10–12]. В таких условиях человеку недостаточно имеющихся способов самопомощи и помощи членов семьи, коллег и соучеников, ему необходима профессиональная психологическая, а чаще всего комплексная (междисциплинарная) помощь [12–14]. Чтобы получить поддержку, позволяющую преодолеть затруднение или кризис, ему часто требуется неотложная и специализированная поддержка (см., напр.: [1; 14; 15]).

Университеты предоставляют ряд услуг социальной поддержки, ориентированных на решение проблем, чтобы помочь студентам и преподавателям, испытывающим психологические трудности (F.S. Julal, B. Bewick, T.K. Fagan, P.S. Wise, K.W. Merrell, R.A. Ervin, G.A. Gimpel) [16–19]. Служба психологической поддержки университета является важной дополнительной формой социально-психологической защиты человека поддержкой на учебном и/или рабочем месте, она предназначена для оказания психологической помощи, анализа и улаживания (медиации) конфликтных и критических инцидентов, (анти) кризисного управления или экспертного анализа и руководства/сопровождения в формах мониторинга влияния на здоровье и благополучие (health

and wellbeing) процессов и результатов образовательных и сопутствующих программ и новаций, коррекции и помощи в совладании с трудными ситуациями и проблемами, коучинга личностного, группового и организационного развития (R. Campbell, Sh.A. Riggs, S. Cho) [2; 20; 21].

Постановка задачи. Цель исследования – анализ проблем современных академических психологических служб, 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 – теоретическое структурирование и технологическое обеспечение психологического сопровождения образовательного процесса.

Результаты исследования. В академические службы клиенты могут обратиться, чтобы получить конфиденциальные, личные и профессиональные консультации и т.д. для развития, помощь по следующим вопросам: немедленное избавление от стрессового состояния, определение стратегий преодоления текущих проблем или кризиса, изучение путей более долгосрочных решений и более масштабных перемен, разработка и осмысление следующих шагов, коррекция намеченных маршрутов и т.д., развитие компетенций самопомощи [13–15]. Они могут проконсультироваться с сотрудниками службы по любым вопросам, связанным с психическим здоровьем студентов или других сотрудников, например: как справиться с кризисом и его причинами и последствиями, понимать сложное поведение студентов и иных субъектов образования, реагировать на проблемы с психическим и иным здоровьем, направлять людей на консультацию, медиацию и т.д. Консультанты стремятся способствовать самоисследованию и пониманию, используя ряд терапевтических подходов. Консультанты могут помочь клиентам лучше осознать, что происходит в их жизни, и почувствовать себя лучше, способными решать проблемы более объективно или с меньшим беспокойством и напряжением. Педагогические психологи и иные специалисты-практики в области психического здоровья (educational mental health practitioners, ЕМНР) стремятся понять, как дети учатся, и найти способы улучшить результаты обучения. Их роль связана обычно с оказанием малоинтенсивных, ранних, основанных на неполных фактических данных вмешательств, таких как фасилитация и управление самопомощью на основе краткосрочных и среднесрочных индивидуальных и групповых форм, например, когнитивно-поведенческой терапии, например, работа с людьми

с легкой или умеренной тревожностью, депрессией, астенией, аддикциями и акцентуациями, поддержанием связи университета с родителями и опекунами обучающихся и, при необходимости, семьями сотрудников, а также с поддержкой университетов в их инициативах, направленных на предотвращение проблем с психическим здоровьем у субъектов образования [4; 5; 13; 14].

Специалисты академических служб работают с обучающимися и обучающими для того, чтобы выявить сильные и слабые стороны, помочь им задействовать имеющиеся ресурсы, проконсультировать или передать педагогическому и иному персоналу вузов информацию, помогающую оказывать себе и другим адекватную психологическую правильную поддержку, помогают разрабатывать, внедрить и отразить стратегии для преодоления трудностей и повышения производительности, поддерживать администрацию университетов и колледжей в улучшении психического благополучия обучающихся и сотрудников. Эта работа часто выходит за рамки классной комнаты и распространяется на другие аспекты повседневной жизни, такие как управление стрессом, повышение устойчивости и уверенности в себе и т.д. [8; 9; 11; 12]. Психологи работают с обучающимися, чтобы узнать, как они учатся обрабатывать информацию, как они развиваются как личности и партнеры, носители ценностей, ищут способы улучшить их успеваемость и поддерживать развитие. Кроме того, они работают с педагогами и администрацией, чтобы понять, как учат и воспитывают студентов, чтобы повысить качество обучения и воспитания [6; 7; 10].

Осуществляемые академическими службами мониторинг образовательных отношений и процессов, образовательная оценка также показывают конкретные сильные и слабые стороны основных компетенций в образовании, академическую успеваемость по сравнению с ожидаемой для возраста и уровня образования; положительные и отрицательные стимулы образования и развития; проблемы окружающей среды и другие факторы, влияющие на процесс и результаты образования. Образовательный коучинг (VCE или educational coaching) помогает развитию жизненно важных компетенций студентов в образовании (в том числе умений и знаний в сфере распознавания и преодоления прокрастинации и «саботажного» поведения, в области преодоления неадаптивного перфекционизма (ведущего в перспективе к депрессии и самоубийству) (Т. К. Hamilton, R. Schweitzer) и постановки и достижения сложных, но реальных целей в сфере организации и планирования, наращивания и оптимизации мотивации образования, минимизации отвлекающих и беспокоящих факторов и условий, стрессов, по-

вышения устойчивости и компетентности в сфере преодоления трудностей и неудач, в сфере осознания и развития собственного стиля образования и оптимизации методов воспитания и обучения, их «углубления» и т.д., развитие компетенций в сфере чтения и обработки информации в целом, выполнения тестовых работ и сдачи экзаменов и т.д.) [4; 11; 12; 22].

Вузовская служба помогает осуществить оценку профиля образования и готовности – способности (learning profile assessment или educational assessment, readiness assessment и assessment for giftedness) к образованию: чтобы узнать, каков потенциал обучения и воспитания, чтобы раскрыть их «профиль обучения» – показать сильные и слабые стороны студентов, чтобы определить конкретные стратегии обучения и типы поддержки, от которых студенты скорее всего, выиграют – дома и в вузе, чтобы помочь им понять свои способности, в том числе творческие (оценка индекса (GIA) и типа одаренности), и самостоятельно или совместно с членами семьи и педагогами принимать обоснованные решения об их образовании.

Профессиональный коучинг помогает развитию карьерных и профессиональных сторон деятельности сотрудников вуза. Консультирование для родителей (counselling for parents) и иных членов семьи студента или преподавателя способствует пониманию ими своего ребенка (или иного обучающегося члена семьи) и его актуальных и будущих результатов, оно дает возможность общей поддержки родителей и семьи, в том числе в контексте помощи тревожным детям и детям с ОВЗ и иными нетипичностями. Оно помогает осознать и преобразовать проблемы в отношениях, функции «воспитания через разлуку», наладить работу с трудными членами семьи, в том числе с бывшими партнерами, а также наладить работу по коррекции и профилактике родительских привязанностей, ожиданий и сценариев, оказать консультативную помощь в сфере поступления в вуз и трудоустройства, помочь в работе с зависимостями, включая наркотики и иные моменты, психолог может также помочь в модификации поведения (как настроить систему дисциплины, поощрений и наказаний и т.д.). Оно может включать создание рекомендаций и советов по развитию и управлению поведением и отношениями членов семьи в направлении их «нормализации», гармонизации и прояснению отношений. Оно предоставляет возможность обсудить эффективные стратегии поведения в ситуации психологических «американских горок» (спадов и подъемов, провалов и триумфов), развивающие терпение и любовь к «трудным» членам семьи и учебно-трудового коллектива, с опытным профессионалом,

помочь выявить и отличить ситуации, в которых родителям/наставникам следует или не следует беспокоиться и т.д. [4; 12; 14].

Психолог может помочь выбрать и родителям, и педагогам результативные стратегии разговора с обучающимся об изменениях и соответствующих возрасту занятиях, которые помогут им приспособиться и развиваться; осуществить передовые, основанные на фактических данных планы воспитания и обучения, адаптированные к возрасту и особенностям члена семьи; найти направления разрешения конфликтов и стратегии ведения переговоров, управления тревогой разлуки и/или отказом от посещения; выбрать стратегии, позволяющие уберечь от конфликтов и гарантировать, что студент не окажется в роли «посланника» или «идентифицированного пациента», манифестирующего проблемы семьи обществу; управлять непоследовательным поведением детей, которое может быть из-за того, что в различных домохозяйствах существуют разные наборы правил и ожиданий. Специалист также может помочь справиться с тревогой, гневом и бессонницей в то время, когда студенты находятся вне поля зрения и т.д.; оказать поддержку и организовать коучинг для привлечения новых партнеров, создания семейных и преподавательских клубов и т.д. Преподавателям психолог может помочь с профилактикой и коррекцией состояний выгорания и деформаций и т.д. [6; 8; 10].

Одной из актуальных проблем является определение стратегий обучения и контекстов обучения, которые лучше всего способствуют обучению всех обучающихся, особенно тех, чьи индивидуальные характеристики затрудняют их образовательный процесс. Социокультурный подход, созданный Л. С. Выготским и Дж. Брунером (J.S. Bruner), подчеркивает ключевую роль взаимодействия в образовании [23]. В последние несколько лет интерактивный взгляд на образование, основанный на этой теории, привел к развитию образовательных мероприятий, таких как интерактивные группы (IG) и диалогические (литературные) собрания (DLG), которые улучшили результаты обучения различных студентов, в том числе с ограниченными возможностями. Это предполагает использование эгалитарного диалога с конечными пользователями, включая преподавателей, студентов, родственников студентов и других членов сообщества с целью реализовать преимущества интерактивной учебной среды и распространить эти действия на большее количество общеобразовательных и специальных школ, вузов и т.д. Так, проект INCLUD-ED

определил успешные образовательные действия (SEA), то есть действия, которые могут улучшить школьную успеваемость и способствовать социальной сплоченности в каждом контексте, где они осуществляются (R. Flecha) [24].

Психолог вуза изучает, создает и корректирует образовательные технологии: то, как различные типы технологий могут помочь учащимся учиться. Он осуществляет или участвует в учебном дизайне: разработке учебных материалов. Специалист академической службы психологического сопровождения участвует в процессе специального и инклюзивного образования: оказывая помощь обучающимся, которым может потребоваться специальное обучение и их преподавателям. Он работает с отстающими и одаренными обучающимися: оказывает помощь студентам, которые определены в качестве одаренных или «трудных», неуспевающих (E. Duque, R. Gairal, S. Molina, E. Roca; K. Barbier, V. Donche, K. Verschueren) [14; 25; 26]. Он активно участвует в разработке учебных программ: создании курсов, которые максимизируют обучение и оптимизируют воспитание. Психолог проводит организационное обучение: изучая, как люди с теми или иными особенностями учатся в тех или иных организационных условиях; выявляет, как их нужно изменить в конкретном вузе [27; 28]. Таким образом, многочисленные сферы его работы аккумулируют центральную задачу – повышение качества образования как поддержки развития человека как личности, партнера и профессионала.

Выводы. Современные академические службы психологического сопровождения – междисциплинарные, полиморфные, полифункциональные и политехнологические структуры, активно развивающиеся в направлении оказания помощи и поддержки самопомощи людям, имеющим разные по типу, форме, интенсивности и модусу нарушения и запросы. Основные типы запросов клиентов академических служб и технологии работы с ними в целом мало отличаются от работы иных служб, однако в работе специалистов прослеживается ориентация на работу с проблемами клиентов, прежде всего через призму целей совершенствования образовательного процесса и достижения высоких образовательных результатов, повышения культуры (психологической и общей) населения регионов. Поэтому в академических службах помощи обучающимся и сотрудникам вузов важны направления деятельности и методики, нацеленные на обеспечение и совершенствование условий получения населением качественного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Stallman H.M., & Hurst C.P. The University Stress scale: measuring domains and extent of stress in university students // Australian Psychologist. 2016. Vol. 51, no. 2. P. 128–134. DOI: <https://doi.org/10.1111/ap.12127>.

2. Williams M., Coare P., Marvell R., Pollard E., Houghton A.-M., Anderson J. Understanding provision for students with mental health problems and intensive support needs. Brighton: Inst. for Employment Studies, 2015. 210 p.
3. Greig A., MacKay T., Ginter L. Supporting the mental health of children and young people: a survey of Scottish educational psychology services // *Educational Psychology in Practice*. 2019. Vol. 35, no. 3. P. 257–270. DOI: <https://doi.org/10.1080/02667363.2019.1573720>.
4. Современная консультативная психология – 2021: психологическое консультирование и психотерапия глазами молодых ученых: [коллективная моногр.]. В 2 т. / под ред. М. Р. Арпентьевой. Торонто: Альтасфера, 2020. Т. 1. 634 с.; Т. 2. 600 с.
5. Byrd De A. R., McKinney K. J. Individual, interpersonal, and institutional level factors associated with the mental health of college students // *Journal of American College Health*. 2012. Vol. 60, no. 3. P. 185–193. DOI: <https://doi.org/10.1080/07448481.2011.584334>.
6. Академическое психологическое консультирование: психологическое сопровождение образования: [коллективная моногр.] / под ред. М. Р. Арпентьевой. Торонто: Альтасфера, 2019. 230 с.
7. 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.
8. Психологическая служба университета: реальность и перспективы: материалы I Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Москва, 27–28 октября 2017 г.) / отв. ред.: И. Б. Умняшова, И. В. Макарова. Москва: МГППУ, ИУ ВШЭ, 2017. 424 с.
9. Психологическая служба учреждений высшего образования: интеграция учащейся молодёжи Республики Крым в социокультурное пространство РФ / под общ. ред. С. В. Кучеренко. Ялта: Гуманитар.-пед. акад. (фил.), Крымский федер. ун-т им. В. И. Вернадского, 2019. 200 с.
10. Ташёва А. И., Воронцов Д. В., Гриднева С. В. Консультативная психология: базовые методические проблемы. Ростов-на-Дону: Изд-во Юж. федер. ун-та, 2016. 342 с.
11. Ташёва А. И., Гриднева С. В., Киценко Н. В. Социально-психологическая адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья к образовательному процессу в вузе // *Психолого-педагогическое сопровождение развития детей с ОВЗ и их семей*. Торонто: Альтасфера пабблишинг, 2019. С. 220–229.
12. Quintiliani L., Sisto A., Vicinanza Fl., Curcio G., Tambone V. Resilience and psychological impact on Italian university students during COVID-19 pandemic. Distance learning and health // *Psychology, Health & Medicine*. 2021. Vol. 27, no. 3. P. 69–80. DOI: <https://doi.org/10.1080/13548506.2021.1891266>.
13. Trougakos J. P., Beal D. J., Cheng B. H., Hideg I., Zweig D. Too drained to help: a resource depletion perspective on daily interpersonal citizenship behaviors // *Journal of Applied Psychology*. 2015. Vol. 100, no. 1. P. 227–236.
14. Арпентьева М. Р. Академическое социально-психологическое консультирование и преподавание психологии в вузе. Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2016. 750 с.
15. Ташёва А. И. Энциклопедия психологической помощи. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 544 с.
16. Julal F. S. Use of student support services among university students: associations with problem-focused coping, experience of personal difficulty and psychological distress // *British Journal of Guidance & Counselling*, 2013. Vol. 41, no. 4. P. 414–425. DOI: <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.741680>.
17. Bewick B., Koutsopoulou G., Miles J., Slaa E., Barkham M. Changes in undergraduate students' psychological well-being as they progress through university // *Studies in Higher Education*. 2010. Vol. 35. P. 633–645. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070903216643>
18. School psychology: past, present and future / eds.: T. K. Fagan, P. S. Wise. Washington: National. Assoc. of School Psychologists, 2007. 290 p.
19. Merrell K. W., Ervin R. A., Gimpel G. A. School psychology for the 21st century: Foundations and practices, New York: Guilford, 2006. 380 p.
20. Campbell R., Riggs Sh. A. The Role of Psychological Symptomatology and Social Support in the Academic Adjustment of Previously Deployed Student Veterans // *Journal of American College Health*, 2015. Vol. 63, no. 7. P. 473–481. DOI: <https://doi.org/10.1080/07448481.2015.1040408>.
21. Cho S. Effects of social support and grateful disposition on employees' psychological well-being // *The Service Industries Journal*, 2018. Vol. 39, no. 11/12. P. 799–819. DOI: <https://doi.org/10.1080/02642069.2018.1444755>.
22. Hamilton T. K., Schweitzer R. The cost of being perfect: Perfectionism and suicide ideation in university students // *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 2000. Vol. 34, no. 5. P. 829–835. DOI: <https://doi.org/10.1080/j.1440-1614.2000.00801.x>.
23. Bruner J. S. The Culture of Education. Cambridge: Harvard Univ. Press, 1996. 224 p.
24. Flecha R. Successful educational action for inclusion and social cohesion in Europe. Berlin: Springer, 2015. 106 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>.

25. Barbier K., Donche V., Verschueren K. Academic (under) achievement of intellectually gifted students in the transition between primary and secondary education: An individual learner perspective // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. Art. 2533. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02533>.
26. Duque E., Gairal R., Molina S., Roca E. How the psychology of education contributes to research with a social impact on the education of students with special needs: the case of successful educational actions // *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. Art. 439. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00439>.
27. Арпентьева М.Р. Психосоциальное сопровождение лиц с ОВЗ и их семей. Санкт-Петербург: Лань, 2022. 252 с.
28. Гриднева С.В., Ташёва А.И., Арпентьева М.Р. Модели психологического сопровождения образования в вузе // *Профессиональное образование в современном мире*. 2022. Т. 12, №2. С. 337–350. <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-17>.

REFERENCES

1. Stallman H.M., Ohan J.L., Chiera B. The role of social support, being present, and self-kindness in university student psychological distress. *Australian Psychologist*, 2018, vol. 53, no. 1, pp. 52–59. DOI: <https://doi.org/10.1111/ap.12271>.
2. Williams M., Coare P., Marvell R., Pollard E., Houghton A.-M., Anderson J. *Understanding provision for students with mental health problems and intensive support needs*. Brighton, Inst. for Employment Studies, 2015, 210 p.
3. Greig A., MacKay T., Ginter L. Supporting the mental health of children and young people: a survey of Scottish educational psychology services. *Educational Psychology in Practice*, 2019, vol. 35, no. 3, pp. 257–270. DOI: <https://doi.org/10.1080/02667363.2019.1573720>.
4. Arpentieva M. R. (ed.) *Contemporary counseling psychology – 2021: psychological counseling: and psychotherapy through the eyes of young scientists*. In 2 vols. Toronto, Altasfera Publ., 2020. Vol. 1, 634 p.; vol. 2, 600 p.
5. De Byrd A. R., McKinney K. J. Individual, interpersonal, and institutional level factors associated with the mental health of college students. *Journal of American College Health*, 2012, vol. 60, no. 3, pp. 185–193. DOI: <https://doi.org/10.1080/07448481.2011.584334>.
6. Arpentieva M. R. (ed.) *Academic psychological counseling: psychological support for education*. Toronto, Altasfera Publ., 2019, 230 p. (In Russ.)
7. Gridneva S. V., Tashcheva A. I., Arpentieva M. R. The main directions of psychological and pedagogical support of students and 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.)
8. 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, Oc. 27–28, 2017)*. Moscow, MGPPU, HSE, 2017, 424 p. (In Russ.)
9. Kucherenko S. V. (ed.) *Psychological service of higher education institutions: the integration of student youth of the Republic of Crimea into the socio-cultural space of the Russian Federation*. Yalta, Humanitar. a. Pedagog. Acad. (branch), Crimean V. Vernadsky Feder. Univ., 2019, 200 p. (In Russ.)
10. Tashcheva A. I., Vorontsov D. V., Gridneva S. V. *Counseling psychology: basic methodological problems*. Rostov-on-Don, South Feder. Univ. Publ., 2016, 342p. (In Russ.)
11. Tashcheva A. I., Gridneva S. V., Kitsenko N. V. Socio-psychological adaptation of students with disabilities to the educational process at the university. *Psychological and pedagogical support for the development of children with disabilities and their families*. Toronto, 2019, pp. 220–229. (In Russ.)
12. Quintiliani L., Sisto A., Vicinanza Fl., Curcio G., Tambone V. Resilience and psychological impact on Italian university students during COVID-19 pandemic. Distance learning and health. *Psychology, Health & Medicine*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 69–80. DOI: <https://doi.org/10.1080/13548506.2021.1891266>.
13. Trougakos J. P., Beal D. J., Cheng B. H., Hideg I., Zweig D. Too drained to help: a resource depletion perspective on daily interpersonal citizenship behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 2015, vol. 100, no. 1, pp. 227–236.
14. Arpentieva M. R. *Academic socio-psychological counseling and teaching psychology at the university*. Kaluga: K. Tsiolkovsky Kaluga Univ. Publ., 2016. 750 p. (In Russ.)
15. Tashcheva A. I. *Encyclopedia of psychological assistance*. Rostov-on-Don, Phoenix, 2000, 544 p. (In Russ.)
16. Julal F. S. Use of student support services among university students: associations with problem-focused coping, experience of personal difficulty and psychological distress. *British Journal of Guidance & Counselling*, 2013, vol. 41, no. 4, pp. 414–425. DOI: <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.741680>.
17. Bewick B., Koutsopoulou G., Miles J., Slaa E., Barkham M. Changes in undergraduate students' psychological well-being as they progress through university. *Studies in Higher Education*, 2010, vol. 35, pp. 633–645. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070903216643>.
18. Fagan T. K., Wise P. S. (eds.) *School psychology: past, present and future*. 3rd ed. Washington, Nat. Assoc. of School Psychologists, 2007, 290 p.

19. Merrell K. W., Ervin R. A., Gimpel G. A. *School psychology for the 21st century: foundations and practices*. New York, Guilford, 2006, 380 p.
20. Campbell R., Riggs Sh. A. The role of psychological symptomatology and social support in the academic adjustment of previously deployed student veterans. *Journal of American College Health*, 2015, vol. 63, no. 7, pp. 473–481. DOI: <https://doi.org/10.1080/07448481.2015.1040408>.
21. Cho S. Effects of social support and grateful disposition on employees' psychological well-being. *Service Industries Journal*, 2018, vol. 39, no. 11/12, pp. 799–819. DOI: <https://doi.org/10.1080/02642069.2018.1444755>.
22. Hamilton T. K., Schweitzer R. The cost of being perfect: Perfectionism and suicide ideation in university students. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 2000, vol. 34, no. 5, pp. 829–835. DOI: <https://doi.org/10.1080/j.1440-1614.2000.00801.x>.
23. Bruner J. S. *The culture of education*. Cambridge, Harvard Univ. Press, 1996, 224 p.
24. Flecha R. *Successful educational action for inclusion and social cohesion in Europe*. Berlin, Springer, 2015, 106 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>.
25. Barbier K., Donche V., Verschueren, K. Academic (under) achievement of intellectually gifted students in the transition between primary and secondary education: an individual learner perspective. *Frontiers in Psychology*, 2019, vol. 10, art. 2533. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02533>.
26. Duque E., Gairal R., Molina S., Roca, E. How the psychology of education contributes to research with a social impact on the education of students with special needs: the case of successful educational actions. *Frontiers in Psychology*, 2020, vol. 11, art. 439. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00439>.
27. Arpentieva M. R. *Psychosocial support of persons with disabilities and their families*. Saint Petersburg, Lan', 2022, 252 p. (In Russ.)
28. 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>.

Информация об авторах

Ташчёва Анна Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии личности и консультативной психологии, научный руководитель Психологической службы Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет (Российская Федерация, 344 056, г. Ростов-на-Дону, Днепроvский пер., 116, корп. 4, e-mail: annaivta@mail.ru). <https://orcid.org/0000-0001-5199-9254>

Гриднева Светлана Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологии Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет (Российская Федерация, 344 056, г. Ростов-на-Дону, Днепроvский пер., 116, корп. 4, e-mail: gridneva-sveta@mail.ru). <https://orcid.org/0000-0001-6947-5416>

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). <https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

Статья поступила в редакцию 19.11.2021

После доработки 13.07.2022

Принята к публикации 15.07.2022

Information about the authors

Anna I. Tashcheva – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Personality Psychology and Consultative Psychology, 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

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

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: <https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

The paper was submitted 19.11.2021

Received after reworking 13.07.2022

Accepted for publication 15.07.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-19

УДК 159.913: 35.088

Оригинальная научная статья

Взаимосвязь эмоционального выгорания, личностной тревожности и жизнестойкости государственных служащих

Л. Н. Антилогова

Омский государственный педагогический университет

Омск, Российская Федерация

e-mail: antilogova@yandex.ru

Л. С. Каиржанова

филиал Академии государственного управления

при Президенте Республики Казахстан

по Северо-Казахстанской области

Петропавловск, Республика Казахстан

e-mail: l.kairzhanova@apa.kz

Д. В. Лазаренко

филиал Академии государственного управления

при Президенте Республики Казахстан

по Северо-Казахстанской области

Петропавловск, Республика Казахстан

e-mail: d.lazarenko@apa.kz

Аннотация. *Введение.* Эффективность профессиональной деятельности государственных служащих зависит от многих факторов. На внутреннем уровне речь идет о компетенциях и профессионально (психологически) важных качествах личности. Значительную роль при этом играют качества личности, влияющие на работоспособность, психологическое здоровье специалиста. В этом ряду особенно выделяются свойства эмоционально-волевой сферы личности, так как профессия государственного служащего входит в систему «человек – человек», которой свойственен феномен эмоционального выгорания. *Постановка задачи.* Отсюда изучение внутренних предикторов эмоционального выгорания государственных служащих является насущной проблемой. *Методика и методология исследования.* Методологическую основу исследования составили положения о биосоциальной сущности человека, его развитии и саморазвитии, профессиональном росте, а также о стрессоустойчивости. В основу исследования положены аксиологический и деятельностный подходы. В качестве ведущих методов исследования использованы теоретико-методологический анализ литературных источников, обобщение, анализ, сравнение, и систематизация полученных эмпирических и теоретических данных. Для сбора эмпирических данных применен метод тестирования. В качестве конкретных методик использовались методика для определения личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина, опросник изучения эмоционального выгорания К. Маслач, С. Джексона в адаптации Н. Е. Водопьяновой, методика изучения жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева. *Результаты.* В статье приводятся данные о взаимосвязи личностной тревожности, жизнестойкости и подверженности государственных служащих эмоциональному выгоранию. *Выводы.* Делаются выводы о необходимости осуществления профилактических мероприятий с целью предупреждения неблагоприятных эмоциональных состояний у государственных служащих и обеспечения эффективности и результативности их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, эмоциональное истощение, стрессоустойчивость, жизнестойкость, государственные служащие, эффективность деятельности

Для цитирования: Антилогова Л. Н., Каиржанова Л. С., Лазаренко Д. В. Взаимосвязь эмоционального выгорания, личностной тревожности и жизнестойкости государственных служащих // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №3. С. 571–580. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-19>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-19
Full Article

The relationship of emotional burnout, personal anxiety and resilience of civil servants

Antilogova, L. N.

*Omsk State Pedagogical University
Omsk, Russian Federation
e-mail: antilogova@yandex.ru*

Kairzhanova, L. S.

*The branch of the Academy of Public Administration
under the President of the Republic of Kazakhstan
in the North Kazakhstan Region
Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan
e-mail: l.kairzhanova@apa.kz*

Lazarenko, D. V.

*The branch of the Academy of Public Administration
under the President of the Republic of Kazakhstan
in the North Kazakhstan Region
Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan
e-mail: d.lazarenko@apa.kz*

Abstract. *Introduction.* The effectiveness of the professional activity of civil servants depends on many factors. At the internal level, we are talking about competencies and professionally (psychologically) important qualities of a person. A significant role in this is played by personality qualities that affect the performance, psychological health of a specialist. In this series, the properties of the emotional-volitional sphere of the individual are particularly distinguished, since the profession of a civil servant is part of the "man – man" system, which is characterized by the phenomenon of emotional burnout. *Purpose setting.* Hence, the study of internal predictors of emotional burnout of civil servants is quite an urgent problem. *Methods and methodology of the study.* The methodological basis of the study was the provisions on the bio-social essence of a person, his development and self-development, professional growth, as well as stress resistance. The study was based on the axiological and activity approaches. Theoretical and methodological analysis of literary sources, generalization, analysis, comparison, and systematization of the obtained empirical and theoretical data were used as the leading research methods. A testing method was used to collect empirical data. As specific methods, the method for determining the personal anxiety of C. D. Spielberger in the adaptation of Y. L. Khanin, the questionnaire for the study of emotional burnout of K. Maslach, S. Jackson in the adaptation of N. E. Vodopyanova, the method of studying the vitality of S. Maddi in the adaptation of D. A. Leontiev were used. *Results.* The article provides data on the relationship of personal anxiety, resilience and susceptibility of civil servants to emotional burnout. *Conclusion.* Conclusions are drawn about the need for preventive measures to prevent unfavorable emotional states in civil servants and to ensure the effectiveness and efficiency of their professional activities.

Keywords: emotional burnout, emotional exhaustion, stress resistance, resilience, civil servants, efficiency of activity

Citation: Antilogova, L. N., Kairzhanova, L. S., Lazarenko, D. V. [The relationship of emotional burnout, personal anxiety and resilience of civil servants]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 3, pp. 571–580. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-19>

Введение. В современной действительности происходят значительные изменения как технологического, так и информационного характера. Большие потоки информации, связанные с научными открытиями, с разработкой новых нормативно-правовых документов, требуют от специалистов необходимости отвечать духу времени. Однако стремление овладеть новыми цифровыми и ин-

формационными технологиями, а также успевать решать в кратчайшее время множество профессиональных задач, быть современным специалистом, способным создавать и реализовывать различные образовательные программы, приводит человека в состояние напряженности, тревоги по поводу того, что он может что-то не успеть сделать в срок. Все это негативно влияет на эмоциональную сфе-

ру человека и приводит его к различным неблагоприятным психическим состояниям, в том числе к стрессу. Особенно это касается людей, работающих в сфере «человек – человек», к которой относится деятельность государственных служащих. Они, возможно, даже в большей степени подвержены стрессогенным воздействиям, эмоциональному выгоранию, чем представители других профессий, относящихся к этой сфере.

Синдром эмоционального выгорания является результатом переживания индивидом стресса, отсюда формирование стрессоустойчивости может рассматриваться как его профилактика.

Постановка задачи. На развитие синдрома эмоционального (профессионального) выгорания влияет множество как внешних, так и внутренних факторов. Целью настоящего исследования является выявление взаимосвязи между эмоциональным выгоранием государственных служащих и внутренними психологическими факторами, к которым относим личностную тревожность как устойчивое свойство человека, predisполагающее его к проявлению состояния тревоги, являющейся начальной стадией стресса, а также жизнестойкость как способность личности выдерживать стрессовые ситуации, предупреждающую возникновение и развитие синдрома эмоционального выгорания.

Таким образом, мы акцентируем внимание на выявлении причин возникновения эмоционального выгорания у государственных служащих, а также на способах, средствах преодоления этого негативного состояния, снижающего эффективность деятельности и подрывающего психологическое здоровье сотрудников.

Методика и методология исследования. Методологическую основу исследования составили положения о биосоциальной сущности человека, его развитии и саморазвитии, профессиональном росте, а также о стрессоустойчивости как совокупности качеств личности, позволяющих ей спокойно переносить действие стрессоров без вредных выплесков эмоций, негативно влияющих на деятельность и окружающих. В основу исследования положены аксиологический и деятельностный подходы. Согласно первому высшей ценностью в обществе является человек развивающийся, стремящийся преодолевать жизненные трудности, способный управлять своим поведением и эмоциональным состоянием; согласно второму, профессиональное становление человека осуществляется в процессе его деятельности, в ходе освоения им основных профессиональных компетенций, основополагающей из которых для госслужащих выступает стрессоустойчивость. В качестве ведущих методов исследования использованы теоретико-методологический анализ литературных

источников, обобщение, анализ, сравнение и систематизация полученных эмпирических и теоретических данных.

Для сбора эмпирических данных применен метод тестирования. В качестве конкретных методик использовались методика для определения личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина, опросник изучения эмоционального выгорания К. Маслач, С. Джексона в адаптации Н. Е. Водопьяновой, методика изучения жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева.

Результаты. На современном этапе подготовки государственных служащих в России и Казахстане осуществляется на основе компетентностного подхода, где одной из основополагающих компетенций выступает «стрессоустойчивость» как умение человека оставаться спокойным и сохранять самообладание, обеспечивая надлежащее качество работы в условиях ограниченного времени и эмоционального давления. Овладение этой компетенцией позволяет личности сопротивляться влиянию внешней среды и преодолевать жизненные трудности.

Проблема изучения стрессоустойчивости, эмоционального выгорания казахстанских государственных служащих представлена практически единичными исследованиями (Е. И. Барабанова, Б. К. Жумагалиева [1], А. А. Михеева, Т. В. Черникова [2]), в большинстве исследований акцент смещен в направлении рассмотрения вопросов повышения профессионализма в целом, коррупционности госслужащих, культуры, этичности.

Рассмотрим другие трактовки стрессоустойчивости как компетенции и как качества личности государственных служащих в современной психологической науке.

В ходе анализа существующих дефиниций стрессоустойчивости Н. Г. Климанова, А. В. Климанова, О. В. Григорьева приходят к выводу, что в современной психологической науке нет единого определения этого феномена. Стрессоустойчивость трактуется и как свойство личности, и как эмоциональная стабильность, и как психическая устойчивость, и как навык преодоления активных стимулов, и как определенное умение выдерживать сверхсильное эмоциональное напряжение. Названные выше авторы приходят к собственному пониманию стрессоустойчивости как «особой адаптационно-поведенческой реакции человека на стресс, которая выражается в выборе той или иной стратегии поведения» [3, с. 55].

Как отмечают В. В. Собольников, В. В. Иргит, «анализ имеющейся литературы по исследованию стрессоустойчивости подводит к пониманию этого психологического феномена как обеспечивающего психическую защищенность личности

от влияния стрессовых факторов. Являясь одной из наиболее существенных особенностей стресса, стрессоустойчивость функционально находится в гармоничной взаимосвязи с психической саморегуляцией и механизмами совладания со стрессом и психологической защиты» [4, с.182].

Перечисляя факторы, вызывающие у государственных служащих стресс, О.В. Агейко отмечает, что их совокупность может способствовать возникновению эмоционального выгорания. Полученные автором данные свидетельствуют о том, что «повышение субъективной оценки испытываемой рабочей нагрузки связано с возрастанием эмоционального истощения. Увеличение рабочей нагрузки и эмоциональное истощение сопровождаются ухудшением состояния здоровья, а также отрицательно сказываются на качестве работы» [5, с. 6].

При исследовании стрессоустойчивости государственных служащих Е.В. Камнева в теоретико-методологическом плане опирается на мнение ряда зарубежных ученых, считая, что «личностные особенности в большей степени влияют на развитие синдрома выгорания, нежели демографические характеристики и факторы рабочей среды» [6, с. 197].

В то же время в статье Л.М. Даутмерзаевой «К вопросу о проблеме эмоционального выгорания государственных служащих в моно- и полиэтнических коллективах» отмечается факт расширения представлений о социально-психологических факторах эмоционального выгорания, оказывающих влияние на специалиста в процессе реализации совместной деятельности. Именно поэтому, по мнению автора, «был расширен ряд профессий, специалисты которых подвержены эмоциональному выгоранию, куда вошли не только специалисты помогающих профессий, субъект-субъектного типа, но и специалисты субъект-объектного типа» [7, с. 61].

Схожей позиции придерживается и Н.В. Анненкова, считая, что «эмоциональное выгорание связано с продолжительным и интенсивным эмоциональным межличностным взаимодействием» [8, с. 186]. Исследуя проявления эмоционального выгорания у государственных служащих, она обнаруживает и описывает значимые корреляционные связи между отдельными компонентами эмоционального выгорания (редукция личных достижений) и некоторыми ключевыми компетенциями («способность вести людей за собой», «активность и ответственность»).

Резюмируя опыт изучения синдрома эмоционального выгорания, Е.Е. Лобанова выделяет навыки, которыми должен обладать госслужащий для «избегания выгорания». Это «навыки саморегуляции и конструктивного поведения в слож-

ных ситуациях», а также «позитивное отношение к действительности через рефлексию и когнитивную переоценку основных жизненных ценностей» [9, с. 17].

Негативные последствия эмоционального выгорания могут привести к деформациям личности, нарушению контактов с окружающими и профессиональному выгоранию (снижению и отсутствию мотивации к профессиональной деятельности).

Взаимосвязи между составляющими профессионального выгорания, нравственными характеристиками и стилями поведения государственных служащих выявлены в исследовании Н.В. Пятницыной [10], которая на основе полученных эмпирических данных разработала методические рекомендации, предусматривающие пути предотвращения профессионального выгорания. В качестве одной из таких мер ею предложена разработка индивидуальных «дорожных карт» для каждого государственного служащего, в которых будут предусмотрены этапы карьерного роста, что позволит управлять карьерой, мотивацией и своевременно предупреждать снижение интереса к профессиональной деятельности.

Одним из путей предупреждения эмоционального выгорания является повышение степени удовлетворенности трудом. К такому выводу приходят С.Б. Пашкин, Л.В. Медведева, изучая взаимосвязи между этими феноменами у госслужащих. В качестве практических рекомендаций они предлагают, в частности, «улучшить физические условия труда, модернизировать и сделать открытой систему материальных и нематериальных поощрений для увеличения интереса к выполняемой работе, демонстрировать подчиненным перспективы и возможность карьерного роста с четким распределением критериев передвижения» [11, с. 50]. Эти и другие меры, по мнению авторов, могут способствовать увеличению уровня удовлетворенности трудом и профилактике эмоционального выгорания.

Кроме этого, для предупреждения эмоционального выгорания у государственных служащих следует, с точки зрения Е.Н. Сабыной, заниматься гармонизацией психологической атмосферы в коллективе, оптимизировать нагрузки, улучшать условия труда в целом, а также развивать психологическую культуру для осознания и понимания необходимости осуществления соответствующих изменений [12].

Обсуждая вопросы профилактики и устранения проблем профессионального выгорания в личности и деятельности государственных служащих, О.А. Харитоновна склоняется к мнению, что «работа с внутренними ресурсами служащего наиболее эффективна, так как она персонифици-

рована» [13, с. 128]. Автор считает, что диагностические методики, акмеограмма, личностные тренинги помогают предотвратить и устранить профессиональную деструкцию.

Говоря о роли внутренних ресурсов в развитии эмоционального и профессионального выгорания, мы имеем в виду наличие склонности к большей подверженности этому синдрому при совокупности нескольких личностных свойств. Помимо особенностей эмоциональной сферы могут влиять другие качества личности. Так, в исследованиях В. В. Казьминой, Е. А. Кругловой, Н. В. Попель и М. Е. Раскумандриной изучается влияние экстраверсии-интроверсии на подверженность стрессогенным воздействиям и развитию профессионального и эмоционального выгорания.

В результате корреляционного анализа, на основе данных, полученных в исследовании В. В. Казьминой, сделан вывод, что «существует взаимосвязь между личностными особенностями человека и профессиональным выгоранием. Государственные служащие, имеющие экстравертный тип личности, менее подвержены эмоциональному истощению ($r = -0,40097$; $p \leq 0,01$), деперсонализации ($r = -0,39088$; $p \leq 0,01$) и редукции личных достижений ($r = 0,41418$; $p \leq 0,01$)» [14, с. 57].

В сравнительном исследовании Е. А. Кругловой с соавторами выявлено, что «для госслужащих более характерна эмоциональная отстраненность; выгорание у госслужащих обусловлено интроверсией и стремлением к отдыху» [15, с. 25].

Следовательно, у интровертированных личностей признаки эмоционального выгорания проявляются в большей степени, чем у экстравертированных. На наш взгляд, это придает психопрофилактической работе определенную направленность: применение коучинговых технологий в индивидуальном психологическом консультировании по высвобождению и снятию психоэмоционального напряжения, гармонизации различных сфер жизни.

Другим средством профилактики эмоционального выгорания являются тренинги по развитию навыков эмоционального интеллекта. В ряде исследований (Ю. Н. Зарубина, Д. Э. Макушина, С. А. Ольшанская и др.) доказано влияние эмоционального интеллекта на умение совладать с жизненными трудностями и, как следствие, избегать стрессовых состояний. Так, в исследовании Д. Э. Макушиной обнаружены связи между компонентами эмоционального интеллекта и составляющими эмоционального выгорания, что позволяет обозначить содержание коррекционной и психопрофилактической деятельности [16].

Ю. Н. Зарубина, описывая структуру эмоционального интеллекта, приходит к выводу, что «личность с высоким уровнем эмоциональ-

ного интеллекта способна хорошо распознавать и идентифицировать не только свои, но и чужие эмоции, а также управлять ими» [17, с. 33]. При этом, на наш взгляд, важно своевременно выявить эмоции, создающие напряжение, влияющие на функциональное состояние, работоспособность, профессиональное и личностное развитие и приводящие к потере интереса к деятельности в целом.

В статье С. Н. Карауловой с соавторами, кроме эмоционального интеллекта как качества личности, влияющего на предупреждение эмоционального выгорания, использовано сложное личностное образование – «жизнестойкость». На примере исследования тренеров фитнеса авторы показывают устойчивые взаимозависимости между изучаемыми показателями и делают вывод о том, «что вероятность снижения уровня эмоционального выгорания обуславливается разнообразием выявленных личностных ресурсов и их уровнем развития» [18, с. 421].

Как видно из результатов данного исследования, жизнестойкость выступает не менее значимым личностным качеством в преодолении жизненных трудностей, управления эмоциями и нахождения эффективного (конструктивного) способа совладания со стрессом и предупреждения эмоционального выгорания. Рассмотрим подробнее сущность этого понятия.

Среди современных исследований жизнестойкости как психологического качества можно выделить работы Р. Р. Галиева, В. И. Тапуновой, А. А. Чупраковой и М. В. Шамардиной, Е. С. Ермаковой, Т. И. Куликовой, О. Б. Полушиной и др.

Фундаментальный анализ понятия «жизнестойкость» осуществлен Р. Р. Галиевым, который изучил как теоретические работы, посвященные вопросам жизнестойкости в целом, так и труды, где жизнестойкость изучается в соотношении со смежными понятиями: жизнеспособностью, саморегуляцией, адаптацией, самоактивацией, совладанием с трудными жизненными ситуациями и т. п. На основе осуществленного анализа автор приводит собственное, уточненное определение жизнестойкости и говорит о нем как о «динамично развивающемся на протяжении всей жизни личностном качестве человека, позволяющем в сложных жизненных ситуациях осуществлять значимую деятельность и продолжать находиться в состоянии равновесия своих возможностей и требований среды» [19, с. 131].

Раскрывая содержательные характеристики жизнестойкости, В. И. Тапунова понимает под ней «творческую реализацию своего личностного потенциала, мужество жить и творить жизнь» [20, с. 226].

На примере исследования факторов жизнестойкости сотрудников МЧС А. А. Чупракова

и М. В. Шамардина приходят к выводу, что «жизнестойкость и как важное профессиональное качество и как личностное образование – это основа, исходя из которой индивид справляется со стрессовым воздействием, позволяющая переработать негативный опыт в новые возможности» [21, с. 124].

В исследовании Е. С. Ермаковой обсуждается возможность использования жизнестойкости в качестве личностного ресурса по преодолению трудностей. Изучая копинг-стратегии поведения, жизнестойкость и стрессоустойчивость у врачей с разным стажем работы, автор отмечает выявленную тенденцию к позитивной динамике показателей совладания со стрессом врачей с увеличением их стажа работы [22].

Другим подтверждением зависимости жизнестойкости от стажа работы является исследование Т. И. Куликовой, где на примере учителей подчеркивается значение жизненного опыта в восприятии реальности, а также утверждается, что «учителя со стажем относятся к своей профессиональной деятельности более осознанно по сравнению с молодыми коллегами, а сложившаяся система отношений с миром позволяет лучше регулировать свои эмоции в ситуациях стресса и напряжения» [23, с. 168].

К схожим выводам приходит и О. Б. Полушина, исследуя проявления жизнестойкости сотрудников силовых структур. Автор, обнаруживая различия в уровнях жизнестойкости действующих сотрудников и курсантов Росгвардии и МВД, делает вывод, что «жизненный опыт оказывает существенное влияние на становление и формирование жизнестойкости» [24, с. 68].

На основе анализа данных источников мы приходим к такому пониманию жизнестойкости: это интегральная характеристика личности, особый паттерн установок, ориентаций, помогающих человеку в сложных ситуациях справиться с трудностями, сохраняя собственное психологическое здоровье. Как видно из этого определения, изучаемое качество личности представляет сложное образование, в котором воедино собраны множество проявлений личности, направленных на поддержание психологического здоровья человека.

Таким образом, осуществленный обзор исследований наглядно доказывает наличие влияния таких личностных особенностей, как тревожность, эмоциональное выгорание и жизнестойкость на эффективность профессиональной деятельности государственных служащих.

Для определения реально существующей картины и взаимосвязи качеств личности государственных служащих нами проведено эмпирическое исследование с использованием следующих методик: для выявления личностной тревожности использована шкала методики Спилбергера

в адаптации Ю. Л. Ханина, содержащая 20 вопросов; компоненты эмоционального выгорания исследовались при помощи опросника К. Маслач, С. Джексона в адаптации Н. Е. Водопьяновой, содержащего 22 вопроса; составляющие жизнестойкости изучены посредством методики С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, включающей в себя 45 вопросов.

В исследовании приняли участие 40 государственных служащих Северо-Казахстанской области – слушатели курса переподготовки для впервые поступивших на административную государственную службу и участники семинара повышения квалификации.

На основе полученных «сырых» данных проведен корреляционный анализ, по результатам которого обнаружены устойчивые корреляционные связи между исследуемыми качествами личности государственных служащих. Устойчивыми мы называем те корреляционные связи, уровень статистической значимости которых не менее 95%.

«Тревожность» как свойство личности государственных служащих достаточно тесно связано с таким компонентом эмоционального выгорания, как «Эмоциональное истощение» ($r = 0,403$, при $P \leq 0,01$): чем в большей степени проявляется тревожность, тем в большей степени будет происходить эмоциональное истощение. Другими словами, склонность государственных служащих к повышенному эмоциональному беспокойству по поводу различных ситуаций жизнедеятельности, ожидание отрицательных событий могут смениться эмоциональным напряжением, раздражительностью и, как следствие, возникает подверженность стрессу.

Похожая по степени тесноты обнаружена связь между «тревожностью» и таким компонентом жизнестойкости, как «контроль» ($r = -0,590$, при $P \leq 0,01$): чем чаще проявляется тревожность у государственных служащих, тем в меньшей степени они будут способны к контролю. Иначе говоря, постоянное ожидание отрицательных событий, излишняя сосредоточенность государственных служащих на избегании возможных неудач могут привести к отсутствию профессиональных устремлений, к снижению ориентации на результат в профессиональной деятельности, понижению ответственности за выбор при принятии решений.

Отрицательная корреляционная связь выявлена между «тревожностью» и компонентом жизнестойкости «вовлеченность» ($r = -0,341$, при $P \leq 0,05$): чем выше значения по показателю «тревожность» у государственных служащих, тем ниже показатели их вовлеченности. Следовательно, отрицательно окрашенные эмоциональные переживания, связанные с ощущением неопределенности государственными служащими (по поводу

жизненных событий, ситуаций на работе), могут повлечь за собой угасание убежденности в том, что происходящее вокруг них является интересным и стоящим.

«Тревожность» отрицательно связана и с третьим компонентом жизнестойкости – «Принятие риска» ($r = -0,355$, при $P \leq 0,05$): чем выше тревожность у государственных служащих, тем ниже принятие ими риска. Это говорит о том, что тенденция государственных служащих систематически переживать по поводу различных событий, не осознавая причин своего беспокойства, может снизить устремления к приобретению и расширению опыта, повлиять на уменьшение инициативности.

Рассмотрим содержание корреляционных связей между компонентами эмоционального выгорания и составляющими жизнестойкости государственных служащих.

«Эмоциональное истощение» находится в достаточно тесной связи с «вовлеченностью» ($r = -0,559$, при $P \leq 0,01$): чем сильнее проявляется в профессиональной деятельности и жизни государственных служащих эмоциональное истощение, тем в меньшей степени развита вовлеченность. Другими словами, частое переживание неудач в жизни и профессиональной деятельности, эмоциональное перенапряжение, избыток в проявлении эмоций в течение короткого промежутка времени и отсутствие возможностей для восстановления могут породить такую тенденцию, когда государственные служащие перестанут видеть в происходящих вокруг них событиях интерес. Деятельность станет малозначимой, не столь ценной, как раньше, что может повлечь за собой снижение получаемого от нее удовольствия.

Не менее устойчивая связь была выявлена между «эмоциональным истощением» и «контролем» ($r = -0,496$, при $P \leq 0,01$): чем в большей степени у государственных служащих проявляется эмоциональное истощение в деятельности, тем в меньшей степени развит контроль. Это свидетельствует о том, что сниженный эмоциональный фон, избыток в проявлении эмоций (растрата эмоциональных ресурсов личности) неизбежно будут приводить к снижению (а впоследствии по мере интенсивности нарастания истощения – к полной утрате) влияния на происходящее.

Выявлена отрицательная корреляционная связь между «редукцией личностных достижений» и «вовлеченностью» ($r = -0,326$, при $P \leq 0,05$). Можно предположить, что чем чаще государственные служащие станут негативно относиться к своим достижениям, чем пессимистичнее будут их взгляды относительно своих профессиональных качеств и возможностей продвижения и роста, тем реже они будут получать удовольствие от своей деятельности, тем в меньшей степени будут вовлечены в происходящее вокруг них.

Кроме того, «редукция личностных достижений» тесно связана с такой составляющей жизнестойкости, как «контроль» ($r = -0,522$, при $P \leq 0,01$): чем выше значения по шкале «редукция личностных достижений», тем ниже показатели по шкале «контроль». Иначе говоря, систематическое сомнение в своих профессиональных возможностях, ограничение круга своих обязанностей могут привести к тому, что государственные служащие перестанут проявлять инициативу в деятельности, станут ставить перед собой слишком простые цели и задачи, постепенно теряя интерес к их содержанию.

Выводы. Как видно из анализа полученных результатов, тревожность выступает фактически внутренним фактором, запускающим подверженность стрессу и снижение жизнестойкости у государственных служащих. Отсюда для предупреждения стресса и повышения стрессоустойчивости государственных служащих необходимо заниматься коррекцией тревожности, стабилизируя ее до средних значений (оптимального беспокойства по поводу различных событий и явлений), а также развивать компоненты жизнестойкости для препятствия возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях.

Перспективным является исследование различий в проявлении тревожности, компонентов эмоционального выгорания и составляющих жизнестойкости у государственных служащих с различным профессиональным стажем. Наличие определенного профессионального опыта может выступать одним из факторов предупреждения эмоционального выгорания и стресса вследствие готовности к возможным изменениям в профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барабанова Е. И., Жумагалиева Б. К. Психологические особенности профессионального стресса у госслужащих // Вестник Казахского национального университета. Серия психологии и социологии. 2014. №2. С. 80–85.
2. Михеева А. А., Черникова Т. В. Эмоциональное выгорание и ценностные ориентации сотрудников УИС Казахстана с различным стажем служебной деятельности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2016. №3. С. 46–49.
3. Климанова Н. Г., Климанова А. В., Григорьева О. В. Управление стрессоустойчивостью государственных гражданских служащих // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. №5. С. 51–58.
4. Собольников В. В., Иргит В. В. Исследование стрессоустойчивости операторов при осуществлении служебной деятельности // Развитие человека в современном мире. 2017. №1. С. 180–187.

5. Агейко О. В. Эмоциональное выгорание государственного служащего как критерий состояния его психологического здоровья // Научные труды Республиканского института высшей школы. 2018. № 18–2. С. 3–8.
6. Камнева Е. В. Особенности эмоционального выгорания государственных гражданских служащих // Развитие профессионализма. 2016. №1. С. 197–198.
7. Даутмерзаева Л. М. К вопросу о проблеме эмоционального выгорания государственных служащих в моно- и полиэтнических коллективах // Известия Чеченского государственного университета. 2016. №1. С. 60–64.
8. Анненкова Н. В. Компетенции и эмоциональное выгорание государственных гражданских служащих // Развитие профессионализма. 2016. №1. С. 185–186.
9. Лобанова Е. Е. Влияние эмоционального выгорания на трудоспособность государственных служащих // Гуманитарный трактат. 2019. № 55. С. 16–17.
10. Пятницына Н. В. Особенности профессионального выгорания государственных гражданских служащих // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2019. №2. С. 93–108.
11. Пашкин С. Б., Медведева Л. В. Результаты исследования удовлетворенности трудом и эмоционального выгорания у служащих // Природные и техногенные риски (физико-математические и прикладные аспекты). 2021. №3. С. 39–50.
12. Сабына Е. Н. О некоторых аспектах эмоционально-психологического состояния государственных и муниципальных служащих // Экономика. Профессия. Бизнес. 2020. №3. С. 74–80. DOI: 10.14258/epb201989.
13. Харитонов О. А. Психопрофилактика синдрома профессионального выгорания у государственных служащих // Развитие профессионализма. 2016. №2. С. 127–128.
14. Казьмина В. В. Особенности профессионального выгорания государственных служащих // Развитие профессионализма. 2016. №1. С. 57–58.
15. Круглова Е. А., Попель Н. В., Раскумандрина М. Е. Особенности профессионального психического выгорания у государственных служащих и педагогов // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: естественные, общественные науки. 2017. №1. С. 21–25.
16. Макушина Д. Э. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и эмоционального выгорания сотрудников полиции // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. № 26–1. С. 115–120.
17. Зарубина Ю. Н. Роль эмоционального интеллекта в профилактике развития синдрома эмоционального выгорания // Вестник социально-политических наук. 2021. № 20. С. 28–33.
18. Караулова С. Н., Ольшанская С. А., Кадырова Е. Р. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и жизнестойкости как личностных ресурсов преодоления эмоционального выгорания у инструкторов по фитнесу // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60–2. С. 419–422.
19. Галиев Р. Р. Обзор исследований жизнестойкости // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. №1. С. 129–133. <https://doi.org/10.24158/spp.2022.1.16>.
20. Тапунова В. И. Жизнестойкость как психологический феномен // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. 2021. №2. С. 220–227.
21. Чупракова А. А., Шамардина М. В. Факторы жизнестойкости сотрудников МЧС // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2019. №4. С. 121–128.
22. Ермакова Е. С. Жизнестойкость, копинг-стратегии и стрессоустойчивость врачей // Международный научный журнал «Вестник психофизиологии». 2021. №1. С. 39–47.
23. Куликова Т. И. Взаимосвязь жизнестойкости и стрессоустойчивости учителей с разным стажем работы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. №2. С. 157–171.
24. Полушина О. Б. Особенности жизнестойкости сотрудников силовых структур // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2021. №3. С. 66–69.

REFERENCES

1. Barabanova E. I., Zhumagalieva B. K. Psychological features of professional stress in civil servants. *Bulletin of Kazakh State University. Psychology and Sociology series*, 2014, no. 2, pp. 80–85. (In Russ.)
2. Mikheeva A. A., Chernikova T. V. Emotional burnout and value orientations of employees of the PES of Kazakhstan with various service experience. *Psychopedagogy in law enforcement agencies*, 2016, no. 3, pp. 46–49. (In Russ.)
3. Klimanova N. G., Klimanova A. V., Grigorieva O. V. Management of stress resistance of state civil servants. *Innovative economy: prospects for development and improvement*, 2019, no. 5, pp. 51–58. (In Russ.)
4. Sobolnikov V. V., Irgit V. V. Investigation of stress resistance of operators in the performance of official activities. *Human development in the modern world*, 2017, no. 1, pp. 180–187. (In Russ.)
5. Ageiko O. V. Emotional burnout of a civil servant as a criterion of his psychological health. *Scientific works of Republican Institute of Higher School*, 2018, no. 18–2, pp. 3–8. (In Russ.)
6. Kamneva E. V. Features of emotional burnout of state civil servants. *Development of professionalism*, 2016, vol. 1, no. 1, pp. 197–198. (In Russ.)

7. Dautmerzaeva L. M. On the issue of the problem of emotional burnout of civil servants in mono- and multi-ethnic collectives. *News of Chechen State University*, 2016, vol. 1, no. 1, pp. 60–64. (In Russ.)
8. Annenkova N. V. Competence and emotional burnout of state civil servants. *Development of professionalism*, 2016, no. 1, pp. 185–186. (In Russ.)
9. Lobanova E. E. The influence of emotional burnout on the ability to work of civil servants. *Humanitarian treatise*, 2019, no. 55, pp. 16–17. (In Russ.)
10. Pyatnitsyna N. V. Features of professional burnout of state civil servants. *Bulletin of Samara Humanitarian Academy. Series «Psychology»*, 2019, no. 2, pp. 93–108. (In Russ.)
11. Pashkin S. B., Medvedeva L. V. Results of the study of job satisfaction and emotional burnout among employees. *Natural and technogenic risks (physico-mathematical and applied aspects)*, 2021, no. 3, pp. 39–50. (In Russ.)
12. Sabyna E. N. About some aspects of the emotional and psychological state of state and municipal employees. *Economy. Profession. Business*, 2020, no. 3, pp. 74–80. (In Russ.). DOI: 10.14258/epb201989.
13. Kharitonova O. A. Psychoprophylaxis of professional burnout syndrome in civil servants. *Development of professionalism*, 2016, no. 2, pp. 127–128. (In Russ.)
14. Kaz'mina V. V. Features of professional burnout of civil servants. *Development of professionalism*, 2016, no. 1, pp. 57–58. (In Russ.)
15. Kruglova E. A., Popel N. V., Raskumandrina M. E. Features of professional mental burnout among civil servants and teachers. *Bulletin of Ivanovo State University. Series: natural, social science*, 2017, no. 1, pp. 21–25. (In Russ.)
16. Makushina D. E. Interrelation of emotional intelligence and emotional burnout of police officers. *Priority scientific directions: from theory to practice*, 2016, no. 26–1, pp. 115–120. (In Russ.)
17. Zarubina Yu. N. The role of emotional intelligence in the prevention of the development of emotional burnout syndrome. *Bulletin of socio-political sciences*, 2021, no. 20, pp. 28–33. (In Russ.)
18. Karaulova S. N., Ol'shanskaya S. A., Kadyrova E. R. Interrelation of emotional intelligence and resilience as personal resources for overcoming emotional burnout among fitness instructors. *Problems of modern pedagogical education*, 2018, vol. 60, no. 2, pp. 419–422. (In Russ.)
19. Galiev R. R. Review of resilience studies. *Society: sociology, psychology, pedagogy*, 2022, no. 1, pp. 129–133. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2022.1.16>.
20. Tapunova V. I. Resilience as a psychological phenomenon. *Psychology and pedagogy in Crimea: ways of development*, 2021, no. 2, pp. 220–227. (In Russ.)
21. Chuprakova A. A., Shamardina M. V. Factors of resilience of EMERCOM employees. *Bulletin of psychology and pedagogy of Altai State University*, 2019, no. 4, pp. 121–128. (In Russ.)
22. Ermakova E. S. Resilience, coping strategies and stress resistance of doctors. *Bulletin of psychophysiology*, 2021, no. 1, pp. 39–47. (In Russ.)
23. Kulikova T. I. The relationship of resilience and stress resistance of teachers with different work experience. *Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Psychological sciences*, 2021, no. 2, pp. 157–171. (In Russ.)
24. Polushina O. B. Features of the resilience of law enforcement officers. *Bulletin of Saint-Petersburg Military Institute of the National Guard Troops*, 2021, no. 3, pp. 66–69. (In Russ.)

Информация об авторах

Антилогова Лариса Николаевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии, Омский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 644 099, г. Омск, ул. Партизанская, 4а, e-mail: antilogova@yandex.ru).

Каиржанова Лаура Советовна – кандидат биологических наук, доцент, Ph.D по биологии, член-корреспондент КазНАЕН, директор, филиал Академии государственного управления при Президенте Республики Казахстан по Северо-Казахстанской области (Республика Казахстан, 150 000, г. Петропавловск, ул. Конституции Казахстана, 38, e-mail: l.kairzhanova@apa.kz).

Лазаренко Дмитрий Витальевич – Ph.D по специальности «Психология», доцент, филиал Академии государственного управления при Президенте Республики Казахстан по Северо-Казахстанской области (Республика Казахстан, 150 000, г. Петропавловск, ул. Конституции Казахстана, 38, e-mail: d.lazarenko@apa.kz).

Статья поступила в редакцию 19.05.2022

После доработки 23.09.2022

Принята к публикации 26.09.2022

Information about the authors

Larisa N. Antilogova – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of General and Pedagogical Psychology, Omsk State Pedagogical University (4A Partizanskaya Str., Omsk, 644099, Russian Federation, e-mail: antilogova@yandex.ru).

Laura S. Kairzhanova – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Ph.D. in Biology, Corresponding Member of the KazNANS, Director of the Branch of the Academy of Public Administration under the President of the Republic of Kazakhstan in the North Kazakhstan Region (38 Constitution of Kazakhstan Str., Petropavlovsk, 150000, Republic of Kazakhstan, e-mail: l.kairzhanova@apa.kz).

Dmitry V. Lazarenko – Ph.D. in Psychology, Associate Professor, the Branch of the Academy of Public Administration under the President of the Republic of Kazakhstan in the North Kazakhstan Region (38 Constitution of Kazakhstan Str., Petropavlovsk, 150000, Republic of Kazakhstan, e-mail: d.lazarenko@apa.kz).

The paper was submitted 19.05.2022

Received after reworking 23.09.2022

Accepted for publication 26.09.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-20

УДК 372.851

Оригинальная научная статья

Математическое образование в техническом вузе: мотивационные аспекты

В.В. Филатов

Новосибирский государственный технический университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: filatov@corp.nstu.ru

А.В. Гобыш

Новосибирский государственный технический университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: gobysh@corp.nstu.ru

Аннотация. *Введение.* Распространение цифровых технологий во всех сферах жизни привело к повышению престижа профессий, связанных со сферой информационных и коммуникационных технологий, и притоку в вузы студентов на эти специальности. Однако эти студенты имеют разный уровень мотивации к обучению, зачастую они просто не имеют четкого представления о будущей профессии и не осознают, например, необходимости изучения такой абстрактной дисциплины, как математика. Потому одной из актуальных задач является повышение мотивации и заинтересованности студентов в изучении математических дисциплин. *Постановка задачи.* В статье исследуются некоторые проблемы мотивации студентов младших курсов при изучении математических дисциплин в техническом вузе. *Методика и методология исследования.* Основными методами исследования являются анализ, обобщение опубликованных статей, наблюдение и личный опыт авторов в преподавании дисциплины «Математический анализ» студентам первого курса факультета автоматики и вычислительной техники Новосибирского государственного технического университета. *Результаты исследования.* Одну из возможностей повышения заинтересованности студентов авторы видят во введении дополнительных обзорных лекций, цель которых донести до студентов первых курсов всю важность фундаментальной математической подготовки, увязывая такую подготовку с выбранной специальностью и указывая на невозможность ее подмены поверхностным изучением «модных» тенденций, например, в компьютерной индустрии. Отдельное внимание авторы уделяют анализу уровня подготовки выпускников школ. Отмечается, что одной из причин низкой мотивации студентов к обучению в техническом вузе является их слабая математическая подготовка, далеко не всегда соответствующая относительно высоким баллам ЕГЭ по профильной математике, которые позволяет им поступать в вузы без экзаменов. *Выводы.* Степень мотивации во многом определяет эффективность подготовки специалистов, поэтому одна из задач преподавателей вуза заключается в целенаправленном формировании мотиваций, направленных на профессиональную адаптацию студентов.

Ключевые слова: мотивация студентов к обучению, обучение математике в техническом вузе, профессиональная направленность обучения, математическая компетентность, баллы ЕГЭ

Для цитирования: Филатов В.В., Гобыш А.В. Математическое образование в техническом вузе: мотивационные аспекты // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №3. С. 581–591. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-20>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-20
Full Article

Mathematical education at a technical university: Motivational aspects

Filatov, V. V.

*Novosibirsk State Technical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: filatov@corp.nstu.ru*

Gobysh, A. V.

*Novosibirsk State Technical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: gobysh@corp.nstu.ru*

Abstract. *Introduction.* The spread of digital technologies in all areas of life is associated with the acquisition of a prestigious profession related to the field of information and communication technologies and the influx of students to these specialties. However, level of motivation among these students is significantly different. They simply do not have significant knowledge about the profession and do not realize, for example, the need to study such an abstract discipline as mathematics. This is due to the increased motivation and interest of students in the study of mathematical disciplines. *Purpose setting.* The article deals with the problems of motivation of undergraduate students in the study of mathematical disciplines in a technical university. *Methods and methodology of the study.* The main methods of the research are analysis, generalization of published materials, personal observation and experienced authors in teaching the discipline "mathematical student analysis" based on first-year students of the Faculty of Automation and Computer Engineering of the Novosibirsk State Technical University. *Results.* The authors see one of the possibilities to increase interest of students in the introduction of extended survey lectures, the purpose of which is to convey to first-year students all serious fundamental mathematical training, linking such training with the chosen specialty and pointing out the impossibility of replacing it with the study of "fashionable" trends, for example, in the computer industry. The authors pay special attention to the analysis of the level of training of school graduates. It is noted that one of the reasons for the low motivation of students to study at a technical university is their weak mathematical training, which does not always correspond to relatively high USE score in specialized mathematics, which allows them to enroll in universities without exams. *Conclusions.* The level of motivation largely determines the effectiveness of training specialists, therefore, one of the tasks of a university teacher is to purposefully form motivations aimed at professional adaptation and professional development of students.

Keywords: motivation to study, teaching mathematics at a technical university, professional orientation of training, mathematical competence, Unified State Exam (USE) scores

Citation: Filatov, V. V., Gobysh, A. V. [Mathematical education at a technical university: Motivational aspects]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 3, pp. 581–591. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-20>

В каждой естественной науке заключено столько истины, сколько в ней есть математики.
И. Кант

Введение. В XXI веке успех нашей страны определяется состоянием «...математической науки, математического образования и математической грамотности населения, от эффективного использования современных математических методов» [1]. Для решения поставленных в [1] задач «элиты» выпускников явно недостаточно, кроме того при увеличении числа выпускников вузов на рынке труда остается потребность в квалифицированных рабочих кадрах [2]. Например, в прогнозе кадровой потребности Новосибирской области на 2020–2026 годы ожидаемый спрос

на специалистов с высшим образованием составляет 25,9% от общей потребности всех отраслей экономики в кадрах за указанный период, а среднегодовой объем дополнительной кадровой потребности в специалистах с высшим образованием – 5–9 тыс. человек ежегодно [3].

Быстрое распространение информационных и коммуникационных технологий во всех сферах жизни привело к увеличению спроса на этих специалистов в мире и, соответственно, к расширению образовательных программ по их подготовке. В исследовании, проведенном междуна-

родной группой ученых [4], оцениваются и сравниваются компетенции в области computer science выпускников, обучающихся в США, Китае, Индии и России. Оказалось, что на момент поступления в учебные заведения у американских студентов слабее знания по математике и физике, чем у участников эксперимента из других стран, а к моменту окончания их результаты становятся лучше. Следует отметить, что рост престижности специальностей, связанных с computer science, привел к увеличению числа студентов, желающих получить соответствующую квалификацию, но значительная часть этих студентов не имеют четкого представления о будущей профессии. Отсюда возникает низкая мотивация в освоении предметов, которые, по мнению таких студентов, не очень важны для их профессии, в частности, это касается математических дисциплин. Очевидно, что для удержания позиций на мировом рынке и для улучшения качества подготовки студентов в вузах эту ситуацию следует исправлять.

Постановка задачи. Повышение качества математической подготовки студентов технического вуза является актуальной задачей, решение которой позволит готовить конкурентоспособных выпускников. В данном исследовании рассматриваются только два ее аспекта. Во-первых, формированию математических компетенций студентов в рамках новых образовательных стандартов (уменьшение аудиторных часов и увеличение доли самостоятельной работы) препятствует отсутствие мотивации к изучению абстрактных математических дисциплин. Во-вторых, реальный уровень математической подготовки школьников не соответствует требованиям, предъявляемым к студентам технических специальностей, что сказывается на показателях подготовки выпускников вузов, из которых должны получаться специалисты с развитыми математическими компетенциями. Обозначенные проблемы являются комплексными, требующими решения ряда дополнительных задач, например, выявления причин неуспеваемости студентов технических вузов по математическим дисциплинам.

Методика и методология исследования. Предлагаемое научное исследование опирается на публикации специалистов по вопросам повышения мотивации студентов к обучению. Основными методами исследования являются наблюдение, анализ, обобщение опубликованных статистических исследований, а также личный опыт преподавания дисциплины «Математический анализ» студентам первого курса факультета автоматики и вычислительной техники Новосибирского государственного технического университета (НГТУ).

Результаты. Проблемы мотивации студентов при изучении математических дисциплин в тех-

ническом вузе. В исследовании С.А. Татьяненко и Е.С. Чижиковой [5] выделяются основные группы проблем, связанные с математической подготовкой студентов в техническом вузе: преемственность между школой и вузом, специфика математики как науки, особенности образовательных стандартов, кадровые проблемы и отсутствие должного методического обеспечения. Считаем, что этот список следует дополнить и выделить следующие сложности в освоении математики студентами технического вуза:

- несовершенство системы и недостаточная объективность оценивания уровня школьных математических знаний;
- отсутствие в учебных курсах связи математики как науки с абстрактными понятиями с профессиональной деятельностью, в частности недостаток ресурсов с профессионально-ориентированными заданиями; неготовность использовать в преподавании последних образовательных и научных тенденций;
- подмена фундаментальной математической подготовки поверхностным изучением «модных» тенденций (связанных, например, с искусственным интеллектом), игнорируя тот факт, что в основе таких тенденций должны лежать фундаментальные знания, в том числе знание математики;
- необходимость обучать в больших группах студентов разного уровня подготовки; отсутствие возможности отчислять слабых студентов из-за подушевого финансирования [6].

В публикации [6] в качестве основных причин отсева студентов в техническом вузе названы низкие баллы ЕГЭ, с которыми абитуриенты поступают в вуз, и недостаточное вовлечение студентов младших курсов в образовательную среду университета. То есть обозначены недостаточность работы со стороны вуза по повышению мотивации студентов к обучению и проблема формирования устойчивой системы мотивов в образовательной деятельности. Соглашаясь с автором статьи [7] в том, что мотивация является основной движущей силой в поведении студента в процессе обучения, подчеркнем, что со стороны преподавателей важно и необходимо стимулировать и мотивировать учебную деятельность студентов.

Перечисленные проблемы восходят к вопросам мотивации студентов к обучению (например, [8; 9]) и, по мнению авторов, для комплексного их решения требуется построение мотивирующей образовательной среды вуза. В публикациях Н.Н. Храмовой и М.А. Родионова [10] рассматривается построение мотивационно ориентированной среды, анализируются межкомпонентные взаимодействия, выявляется комплекс закономерностей, регулирующих отдельные ресурсы среды

и всю совокупность в целом. Д. А. Коноплянский [11] устанавливает зависимость формирования конкурентоспособности выпускника вуза от организации пространства, в котором взаимодействуют студенты, преподаватели и работодатели.

Среди трудностей обучения [12] необходимо выделить личностные, связанные с мотивацией студентов, направленной на развитие и совершенствование. Если направление подготовки выбрано студентом не вполне осознанно, то задача преподавателя заключается в целенаправленном формировании устойчивой системы мотивов деятельности, направленной на профессиональное становление студентов вуза. А. М. Митина [13] указывает на распространенное заблуждение преподавателей, которые ориентируются на то, что студенты сделали выбор осознанно, то есть они мотивированы и заинтересованы в дисциплинах, изучаемых в рамках выбранной профессии. Важно отметить, что отличие «сильных» и «слабых» студентов во многом определяется силой, качеством и типом мотивации к обучению, а не уровнем интеллекта.

Среди ошибок, допускаемых преподавателями в учебном процессе, В. К. Стародубцева [7] выделяет «голые знания» без демонстрации их применения в выбранной специальности; отсутствие взаимосвязи «студент – преподаватель», где преподаватель выступает в роли наставника; отсутствие уважения к студентам. Одним из таких побудительных мотивов, по мнению автора [7], является балльно-рейтинговая система, однако такой подход, на наш взгляд, может стать своего рода «гонкой» за баллами, а не осознанным освоением учебного материала. М. А. Приходько [14], обосновывая значимость учебной мотивации, делает акцент на личностно-ориентированное обучение математике. Анализируя научные публикации, можно сделать вывод, что формирование мотивации к обучению заключается в создании условий, в которых студенту самому хочется учиться.

С другой стороны, данные опроса студентов, приведенные в [15], показывают, что в процессе обучения у студентов зачастую теряется интерес к выбранной специальности и готовность работать по полученной профессии. Именно на повышение качества подготовки «средних» студентов и сохранение их положительного отношения к выбранной специальности, по нашему мнению, должны быть направлены основные усилия преподавателей, чтобы конкурентоспособными и востребованными являлась большая часть выпускников вуза, а не только «элита».

Как внутренняя, так и внешняя учебная мотивации [16] необходимы для формирования конкурентоспособного специалиста, но внутренне

мотивированные студенты более сознательны в выборе своего образования. Эти студенты больше заинтересованы в результатах своего обучения, сам процесс обучения привлекает их больше, чем внешние по отношению к нему факторы, их практически в равной степени интересуют и общеобразовательные, и профильные предметы. Внешне мотивированные студенты обычно уделяют существенно меньше внимания процессу обучения, поскольку преобладают в их сознании не познавательные или профессиональные моменты, а внешние особенности выбранной специальности. Поскольку часть студентов выбирает специальность исходя из совершенно сторонних мотивов (маленький конкурс и т. п.), то, как правило, они не осознают комплексности процесса обучения и не считают необходимым изучать некоторые предметы (в том числе математику). Исследования, проведенные в НИИ мониторинга качества образования г. Йошкар-Олы [17], показывают, что на первом курсе преобладает внешняя мотивация. Со временем ситуация меняется, но скорость смены мотивации, то есть как быстро студент осознает необходимость целенаправленного и систематического обучения, зависит еще от одного фактора – интеллектуальных способностей. К сожалению, с этим фактором тоже есть определенные проблемы. Выявлено, что лишь 1% и 3% первокурсников имеют высокий уровень математического и пространственного интеллекта соответственно, тогда как недостаточный уровень развития математического интеллекта имеют 77% участников исследования. Отмечается факт отсутствия студентов, имеющих высокий уровень вербального интеллекта. Поскольку изучение базового курса математики приходится как раз на первые два или три семестра, то эта проблема становится весьма существенной.

Затронутая тема многогранна, и дать полное ее освещение весьма затруднительно, но можно остановиться на анализе проблемы, связанной с подменной фундаментальной математической подготовки поверхностным изучением «модных» тенденций, в основу которых, однако, заложены фундаментальные знания математики. Для анализа ситуации рассмотрим направления подготовки будущих специалистов в сфере компьютерных технологий. Основная проблема, на наш взгляд, заключается в недостаточном понимании студентами младших курсов, специализирующихся на информационных технологиях, сути выбранной специальности и ее связи с математическими дисциплинами. В этой ситуации прослеживается проблема отсутствия мотивации студентов к изучению абстрактных разделов математического анализа.

В некоторых вузах недостаточный уровень математической подготовки абитуриентов пытаются компенсировать дополнительными «выравнивающими» курсами элементарной математики [18]. С нашей точки зрения, «выравнивающие» курсы эффективны как помощь студентам, желающим учиться, но имеющим пробелы в школьном математическом образовании. Если студент слабо мотивирован и еще не до конца понимает актуальность выбранной специальности, то предлагаемые курсы по элементарной математике не будут им востребованы и не повысят заинтересованности в дальнейшем обучении и получении профессии. С нашей точки зрения, более целесообразным было бы введение дополнительных вводных курсов (возможно, совместно с выпускающими кафедрами), в которых отражалась бы связь выбранной специальности с математическими компетенциями. Следует отметить, что дисциплина «Введение в специальность» читается выпускающими кафедрами вуза на всех направлениях подготовки, но, к сожалению, при этом далеко не всегда уделяется должное внимание выявлению связей изучаемой специальности с математикой.

Рассмотрим на некоторых примерах, как может выглядеть такое «введение в специальность» для студентов, видящих себя как специалистов в области Data Science – одной из самых перспективных профессий, на которую делает упор руководство страны. Желательно как можно раньше донести до студентов, что по общепризнанным критериям в этой специальности краеугольным камнем являются следующие направления математики: математическая статистика, теория вероятностей, математический анализ, линейная алгебра. Без математических понятий и теорем (при всей их абстрактности и кажущейся отдаленности от практики) невозможно, например, по-настоящему глубоко анализировать и систематизировать огромный объем информации, разработать методы машинного обучения, методы моделирования поведения различных объектов, а также методы обнаружения ранее неизвестных и доступных интерпретаций знаний, необходимых для принятия решений. Все перечисленное входит в курс Data Mining, освоение которого считается необходимым, например, в онлайн-курсе Data Science, опубликованном на образовательной платформе Coursera преподавателем Bill Howe [19].

Многочисленные соревнования школьников по робототехнике создают иллюзию, что задачи робототехники можно решать, не обладая глубоким математическими знаниями. В комментариях робо-эксперта, куратора екатеринбургского хакспейса MakeItLab Олега Евсегнеева [20] сказано, что математика лежит в основе поведения робота, его реакции и способности учиться. Там же при-

водятся примеры, что фильтр Калмана, используемый для уточнения данных о положении робота в пространстве, применяется в полетах современных беспилотников, нейронные сети позволяют роботу Asimo различать предметы, а сложная математика нужна для правильного построения маршрута по комнате роботу-пылесосу. В частности, для решения любых задач анализа и синтеза систем управления даже, например, манипуляционного робота KUKA KR16 требуется решать прямые и обратные задачи кинематики. При этом значительное упрощение и снижение вычислительной сложности задач может быть обеспечено с помощью использования многослойных нейронных сетей [21].

Приведем еще один пример, показывающий важность математических знаний в профессиях, связанных с информационными технологиями. Одним из основных направлений, широко используемых при глубокой обработке данных, является нейросетевое моделирование в условиях неполной и нечеткой информации, которое используется во многих областях, например, в задачах экологического мониторинга. Простым приемом можно продемонстрировать студентам использование моделирования при прогнозировании развития коронавирусной инфекции. Без освоения понятий математического анализа и алгебры реализовать подобные модели не удастся, что закрывает путь не только в Data Science, но и в разработку качественных компьютерных игр, где необходимо разбираться в задачах распознавания образов, в основе которых лежит нейросетевое моделирование. Изучение математического анализа является единственным способом разобраться, например, с методом обратного распространения ошибки (методом вычисления градиента, который используется при обновлении весов в нейронной сети). Понимать различия в применении методов минимизации многомерных функций невероятно полезно любому специалисту в области обработки данных. Эти методы широко используют для уменьшения размерности, кластеризации и имеют важное значение в оптимизации нейросетей или прогнозов. У одного из создателей компьютерной игры Counter-Strike Мин Ле курс распознавания изображений был одним из основных в университете [22].

Прогнозирование является одним из самых востребованных методов решения задач бизнес-аналитики. Любые изменения в массивах данных распределены во времени, следовательно, прогнозирование в области управления потоками обычно связано с анализом временных рядов. Прогнозирование данных временных рядов является неотъемлемым компонентом управле-

ния, планирования и принятия решений. В соответствии с основными тенденциями формирования больших данных временные ряды больших данных доступны из многих разнородных источников во многих областях применения. Высокодинамичный и часто колеблющийся характер этих областей в сочетании с логистическими проблемами сбора таких данных из различных источников ставит новые задачи в области прогнозирования.

Вопросы, которые мы затронули, являются достаточно существенными и при решении проблем мотивации. С одной стороны, как отмечено в работе [23], около 95% студентов получают высшее образование для материального благополучия в будущем и получения хорошей профессии, а также надеются не только на более высокооплачиваемую, но и более интересную работу, которая позволит им реализовать себя. С другой стороны, для высокой мотивации обучения у студента должен быть четкое представление его будущей профессии, именно это придает смысл обучению. В работе Е.П. Ильина справедливо отмечено, что цель стимулирует человека в том случае, если ее достижение имеет для него какой-то смысл [9]. Таким образом, мы предлагаем формировать мотивационные аспекты обучения математике, ориентируясь на направление подготовки студентов, что позволит избежать упомянутой подмены фундаментальной математической подготовки поверхностным изучением «модных» тенденций.

Уровень математической подготовки абитуриентов и система объективного оценивания знаний учащихся. Отметим, что одна из проблем при обучении студентов в техническом вузе, связанная со школьным математическим образованием, имеет два аспекта: уровень подготовки выпускников школ и система его объективного оценивания. Введение стандартизации выпускных экзаменов на основе ЕГЭ направлено на совершенствование независимой оценки знаний выпускников школ и создание одинаковых условий для сдачи экзаменов. Исследования показали, что технические вузы принимают абитуриентов с недостаточно высоким баллом ЕГЭ [6], а результаты ЕГЭ по математике не соответствуют реальному уровню знаний абитуриентов [24]. Предполагалось, что ранжирование задач на базовый и профильный уровни позволит вузам проводить более качественный отбор абитуриентов. Согласно данным Рособнадзора [25], средний балл за ЕГЭ по математике профильного уровня составил в 2019 г. 56,5 против 49,8 в 2018 г. и 47,1 в 2017 г. Средний тестовый балл на ЕГЭ по профильной математике в 2020 г. составил 54,2; количество учащихся, набравших

81–100 баллов, составило 6,6%. Средний тестовый балл ЕГЭ 2021 г. по математике составил 55,1, увеличившись по сравнению с 2020 г. на 1,2 балла.

Шкала перевода баллов по предметам ЕГЭ в пятибалльную оценку официально не используется с 2008 г., но зачастую такой перевод целесообразен для проведения сравнительных характеристик. Существует ряд таблиц (очень близких по значениям), которые позволяют осуществить перевод тестовых баллов ЕГЭ 2022 г. по математике в стандартную пятибалльную оценку, например, оценка «отлично» – от 68 баллов; «хорошо» – 50–67 баллов; «удовлетворительно» – 27–49 баллов; «неудовлетворительно» – менее 27. С учетом такой таблицы можно сказать, что средний балл выпускников находится на уровне оценки «хорошо». С одной стороны, приведенные данные, казалось бы, позволяют судить о достаточно высоком уровне подготовки выпускников. С другой стороны, в 2018 г. максимально возможный балл по всей России набрали только 145 школьников из 421 тысячи сдававших (0,03%), а в 2021 г. из почти 366 тысяч высший балл получили 504 выпускника. Как видно, уровень поднялся, но составил всего 0,14%. Именно низкий уровень учащихся с высоким баллом и является предметом озабоченности преподавателей вузов, перед которыми стоит задача подготовки высококлассных специалистов с математическими компетенциями. Это находит отражение в результатах, показываемых первокурсниками на первой же сессии.

Рассмотрим в качестве примера результаты сравнения баллов ЕГЭ по математике выпускников школ в 2019 г. и экзаменационных оценок, полученных ими по математическому анализу во время обучения на факультете автоматики и вычислительной техники НГТУ. На рис. 1 показано распределение баллов ЕГЭ по профильной математике у студентов, сдававших экзамен по математическому анализу в первом семестре. В первой части гистограммы (элементы 1–67) сгруппированы студенты, не сдавшие экзамен или получившие минимальный балл на экзамене, что практически равносильно неудовлетворительной оценке. Оказалось, что их средний балл ЕГЭ составляет 60,5. Вторая часть гистограммы (элементы 69–125) показывает, что у студентов, сдавших экзамен относительно уверенно, средний балл составляет 75,7. Как видно из рисунка, определенная корреляция баллов ЕГЭ и оценок, полученных за первый экзамен по математическому анализу, существует. Но получается, что реально сдают экзамен учащиеся с баллом выше 65, хотя и такой балл, как видно из гистограммы, не дает гарантии успешной сдачи экзамена в вузе.

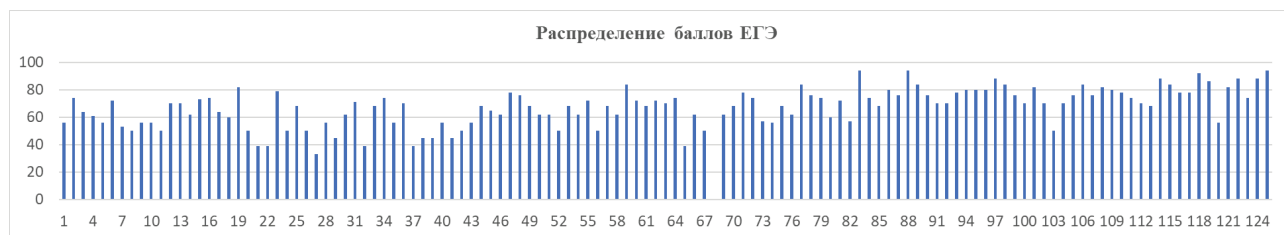


Рис. 1. Распределение баллов ЕГЭ по профильной математике у студентов, окончивших школу в 2019 г.

(По горизонтали отложены номера студентов, упорядоченные по экзаменационной оценке; по вертикали – балл ЕГЭ)

Fig. 1. Distribution of USE scores in specialized mathematics among students who graduated from school in 2019

(The number of students ordered by exam assessment are shown horizontally; vertically – the USE score)

Отметим, переходя опять к пятибалльной шкале ЕГЭ, что практически все студенты имели балл ЕГЭ по профильной математике выше четырех. Здесь хотелось бы еще отметить некоторое несоответствие стобальной шкалы, которая используется в вузе, и шкалы ЕГЭ. В соответствии с первой шкалой, например, в НГТУ баллы ниже 50 интерпретируются как «неудовлетворительно», в то же время для того, чтобы сдать ЕГЭ по профильной математике и поступить в вуз, достаточно набрать 27 баллов. И это для тех, кто собирается поступать в вузы на специальности, которые связаны с естественными науками, технологиями и техникой. В связи с очевидным несоответствием достаточно высоких баллов ЕГЭ и результатов экзамена возникает вопрос: «Чем именно обусловлено это различие?». Следует сказать, что уровень задач ЕГЭ, предлагаемых на профильной математике, вполне соответствует уровню, необходимому для поступления в вузы. В чем же причина несоответствия? С нашей точки зрения, некоторая иллюзия успешности сдачи ЕГЭ обусловлена уже упомянутой системой перевода стобальной системы оценок в пятибалльную (табл.). Если по этим шкалам оценивать ЕГЭ, то все практически становится на свои места: средний балл

студентов, не сдавших экзамен по «еврошкале», чуть выше двойки, по шкале российской – средняя тройка. Тогда результат экзамена на первом курсе в целом становится закономерным. Нужно отметить, что у российских вузов системы перевода стобальной системы оценок в пятибалльную шкалу разнятся (табл.), при этом оценка «неудовлетворительно» варьирует от 49 до 60, то есть в пределах 10 баллов. В целом приходится констатировать, что уровень подготовки студентов отличается гораздо сильнее, чем это может показаться по результатам ЕГЭ. Именно это создает основную проблему для преподавателей вузов. В принципе, отсюда следует довольно очевидный вывод о возможном пересмотре отношения к баллам ЕГЭ. По-видимому, для поступления в вузы без экзаменов целесообразно ориентироваться на оценку в 70 баллов. В настоящее время в вузы без экзаменов зачастую принимают выпускников, балл которых по профильной математике, если говорить объективно, на уровне «удовлетворительно» и ниже. Говорить о мотивации таких студентов в области математики крайне сложно, но есть вероятность, что такая мотивация появится после уже упомянутых нами курсов «введения в специальность».

Таблица. Система перевода стобальной системы оценок в пятибалльную шкалу
 Table. A system for converting the hundred-point grading system to a five-point scale

Вуз	Оценка			
	неудовлетворительно	удовлетворительно	хорошо	отлично
ФГБОУ ВО СибГУТИ	0–60	61–73	74–90	91–100
МИФИ	0–59	60–69	70–89	90–100
НГТУ	0–49	50–72	73–86	87–100
МГИМО	0–59	60–74	75–89	90–100
СПбГУ	0–49	50–70	71–84	85–100

ТУИС РУДН	0–50	51–68	69–94	95–100
Удмуртский государственный университет	0–60	61–73	74–90	91–100
КФУ им. В. И. Вернадского	0–59	60–73	74–89	90–100
США и страны Европы	0–59	60–74	75–89	90–100

Формальное несоответствие шкал – это только одна из возможных причин низкой успеваемости и, как следствие, низкой мотивированности студентов. Говоря о роли ЕГЭ в математическом образовании, нельзя не отметить еще один существенный момент. Возникает определенное противоречие между уровнем задач, предлагаемых в рамках ЕГЭ по профильной математике, и уровнем выпускников, получивших высокие оценки по результатам тестирования по ЕГЭ, то есть формально решивших эти задачи. Рассмотрим пример освоения курса математического анализа в течение первого семестра в 2021 г.

на одном из потоков факультета автоматизации и вычислительной техники, куда отбирались студенты, имеющие высокий балл по профильной математике.

На рис. 2 представлены результаты сравнения количества студентов, получивших тестовый балл по профильной математике ЕГЭ выше 70 (что, по общепринятой квалификации, свидетельствует об отличном знании школьной программы), студентов, не освоивших программу первого семестра (не сумевших сдать в течение первого семестра контрольные работы), и студентов, показавших хороший уровень освоения материала.

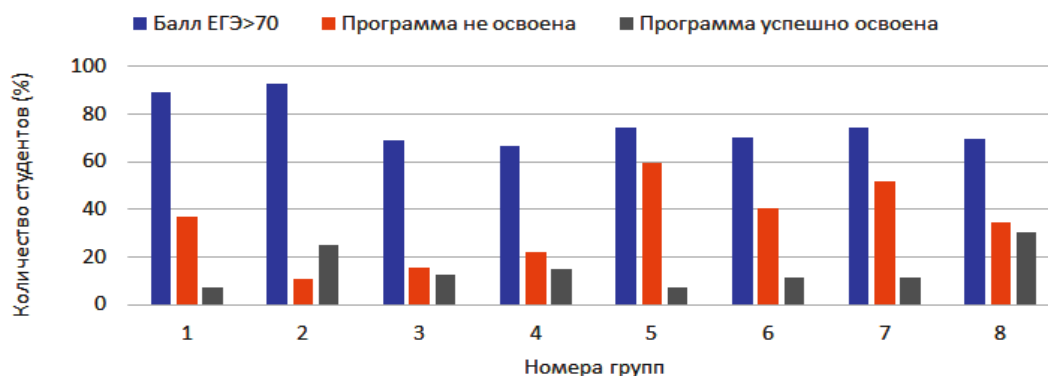


Рис. 2. Количество студентов, не освоивших программу первого семестра, и студентов, показавших хороший уровень освоения материала, в сравнении с количеством студентов, сдавших ЕГЭ по профильной математике выше 70 баллов

Fig 2. The number of students who did not master the program of the first semester, and students who showed a good level of mastering the material, in comparison with the number of students who passed the USE in specialized mathematics is above 70 points

Отметим, что в целом расхождение высоких баллов по ЕГЭ и результатов, показанных в вузе, соответствует результатам 2019 г., представленным на рис. 1. При этом, с нашей точки зрения, задачи, входящие в тест ЕГЭ по профильной математике, имеют достаточно высокий уровень сложности и, казалось бы, что студенты, сдавшие экзамен (даже не принимая во внимание конкретные оценки), должны владеть соответствующим математическим аппаратом. Но стоит отметить, что ни один из студентов, не освоивших программу первого семестра, не смог решить, например, далеко не самую сложную задачу теста ЕГЭ: найти все корни уравнения $(2\cos^2 x + \sin x - 2)\sqrt{5\lg x} = 0$, принадлежащие отрезку $\left[\pi, \frac{5\pi}{2}\right]$. Хотя знание основ тригонометрии является необходимым условием успешного освоения курса, а у всех участников эксперимента балл ЕГЭ был выше 50.

Несмотря на высокие баллы, формально полученные за решение задач, реальная подготовка выпускников школ зачастую достаточно низкая, что крайне затрудняет их обучение математическим дисциплинам и соответственно приводит к проблемам мотивации к дальнейшему обучению. Таким образом, имеется явное несоответствие проходных баллов ЕГЭ по профильной математике с требованиями по математике, предъявляемыми к первокурсникам в технических вузах. Это тоже влияет на невысокую мотивацию студентов технических вузов к обучению математике. Кроме того, на примере различий систем перевода сто-балльной системы оценок в пятибалльную шкалу среди вузов России можно говорить об определенной неоднозначности и субъективности трактовки знаний выпускников.

Выводы. Наличие высокой мотивации является необходимым условием достижения намеченных целей, особенно в образовательном процессе. Проблема создания такой мотивации к изучению, в частности, такой абстрактной дисциплины, как математика в последнее время становится все более актуальной. С одной стороны, для высокой мотивации обучения у студента должно быть четкое представление его будущей профессии, именно это придает смысл обучению. С другой стороны, у студентов, поступающих в вуз, такое представление зачастую отсутствует и тем более отсутствует осознание необходимости изучения математических дисциплин. Отсюда возникает проблема целенаправленного формирования мотиваций, направленных на профессиональную адаптацию и профессиональное становление.

В статье рассмотрены два аспекта этой проблемы, связанные с обучением студентов технического вуза математическим дисциплинам, и предложены

подходы к ее решению. Во-первых, целесообразно в курсах «введения в специальность», обычно читаемых студентам, существенно усилить акцент на связь выбранной специальности с математическими компетенциями, что позволит повысить заинтересованность студентов в качественном освоении математики. Кроме того, такой подход позволит избежать подмены фундаментальной математической подготовки поверхностным изучением «модных» тенденций. Во-вторых, следует обратить внимание на несоответствие проходных баллов ЕГЭ по профильной математике с требованиями, предъявляемыми к первокурсникам в технических вузах, что во многом обуславливает низкую мотивацию студентов к обучению.

Это только часть проблем, связанных с мотивацией изучения математики, и авторы считают необходимым продолжить работу над построением мотивирующей образовательной среды технического вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция развития математического образования в РФ: утв. распоряжением Правительства РФ от 24 дек. 2013 г. № 2506-п // Гарант.ру. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70452506/> (дата обращения: 06.06.2022).
2. Костина Е. Ю., Орлова Н. А. Рынок труда и построение профессиональной карьеры студентами // Высшее образование в России. 2015. № 11. С. 28–35.
3. О прогнозе кадровой потребности Новосибирской области на 2020–2026 годы: приказ от 5 сент. 2019 г. № 957 // Официальный сайт Министерства труда и социального развития Новосибирской области. URL: <https://mtsr.nso.ru/page/1243?page=6> (дата обращения: 06.06.2022).
4. Loyalka P., Liu O. L., Chirikov G. Li, I., Kardanov E., Gu L., Ling G., Yu N., Guo F., Ma L., Hu S. [et al.] Computer science skills across China, India, Russia, and the United States // Proceedings of the National Academy of Sciences of USA. 2019. Vol. 116, № 14. P. 6732–6736. DOI: 10.1073/pnas.1814646116.
5. Татьянаенко С. А., Чижикова Е. С. Математическая подготовка инженеров на основе ФГОС 3++ // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 1. С. 76–87. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-76-87.
6. Смык А. Ф., Прусова В. И., Зиманов Л. Л., Солнцев А. А. Анализ масштаба и причин отсева студентов в техническом университете // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 6. С. 52–62. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-6-52-62.
7. Стародубцева В. К. Мотивация студентов к обучению // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: [http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15617/](http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15617) (дата обращения: 06.06.2022).
8. Приходько М. А. Учебная мотивация как средство управления личностно-ориентированным обучением математике студентов аграрного университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2008. 22 с.
9. Ильин Е. П. Мотивации и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 512 с.
10. Храмова Н. Н., Родионов М. А. Модель мотивационно ориентированной образовательной среды // Вестник Пензенского государственного университета. 2015. № 1. С. 66–73.
11. Коноплянский Д. А. Формирование конкурентоспособности выпускника в профессионально-образовательном пространстве вуза // Международный научный журнал «Инновационная наука». 2015. № 8–1. С. 104–108.
12. Парыгина С. А., Сенатова И. А., Гордобаева Т. В. О преодолении трудностей освоения студентами математических дисциплин в условиях реализации ФГОС ВПО в ЧГУ // Вестник Череповецкого государственного университета. 2013. № 3. С. 128–132.
13. Митина А. М. Зарубежные исследования учебной мотивации взрослых // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология, 2004. № 2. С. 56–65.
14. Приходько М. А. Особенности формирования учебной мотивации в личностно-ориентированном обучении студентов // Омский научный вестник. 2012. № 3. С. 200–204.
15. Данакин Н. С., Шутенко А. И. Конкурентоспособность выпускников как показатель эффективности работы современного вуза // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15869> (дата обращения: 06.06.2022).

16. Бугрименко А. Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов вуза // Психологическая наука и образование. 2006. Том. 11, №4. С. 51–60.
17. Чернова Е. П. Особенности психологической готовности студентов первокурсников к продолжению обучения в вузе. // Единый портал интернет-тестирования в сфере образования. URL: https://i-exam.ru/sites/default/files/chernova_e_p Peculiarities_of_psychological_readiness.pdf (дата обращения: 06.06.2022).
18. Кочеткова Т. О., Кытманов А. А. Адаптационный курс математики в университете – назад в будущее // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2016. №2. С. 60–63.
19. Howe B. DataScience // Образовательная платформа Coursera. URL: <https://www.coursera.org/specializations/data-science> (дата обращения: 06.06.2022).
20. Евсегнеев О. 10 основных навыков, необходимых для робототехников // Информационно-аналитический ресурс о рынке робототехники в России и мире. URL: <http://www.robogeek.ru/robo-obrazovanie/10-osnovnyh-navykov-neobhodimyh-dlya-robototeknikov> (дата обращения: 06.06.2022).
21. Оськин Д. А., Дыда А. А., Константинова Е. А. Нейросетевое моделирование задачи обратной кинематики для манипуляционного робота // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 12–2. С. 254–257.
22. Мин Ле // Википедия. URL: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.0f6d73da-63540d4f-3ee3e026-74722d776562/https/en.wikipedia.org/wiki/Minh_%22Gooseman%22_Le (дата обращения: 06.06.2022).
23. Крушельницкая О. И., Третьякова А. Н. Мотивация получения высшего образования у студентов первого и выпускного курсов (сравнительный анализ) // Высшее образование в России. 2017. №2. С. 70–77.
24. Степкина М. А. Байгушева И. А. О готовности первокурсников к изучению математики в вузе // Преподаватель XXI век. 2016. №4. С. 211–217.
25. Рособрандзор сравнил баллы ЕГЭ за последние несколько лет // РИА Новости. URL: <https://ria.ru/20190626/1555935617.html> (дата обращения: 06.06.2022).

REFERENCES

1. The concept of the mathematical education development in the Russian Federation: approved by of the Government order of the Russ. Federation of Dec. 24, 2013 № 2506-p. *Garant.ru*. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70452506/> (accessed 06.06.2022). (In Russ.)
2. Kostina E. Yu., Orlova N. A. Labor market and professional career building. *Higher education in Russia*, 2015, no. 11, pp. 28–35. (In Russ.)
3. On the forecast of the personnel needs of the Novosibirsk region for 2020–2026: Order No. 957 dated 05.09.2019. *Ministry of Labor and Social Development of Novosibirsk region website*. URL: <https://mtsr.nso.ru/page/1243?page=6> (accessed 06.06.2022). (In Russ.)
4. Loyalka P., Liu O. L., L. G., Chirikov I., Kardanov E., Gu, L., Ling G., Yu N., Guo F., Ma L., Hu S., Johnson A. S., Bhuradia A., Khanna S., Froumin I., Shi J., Choudhury P. K., Beteille T., Marmolejo F., Tognatta N. Computer science skills across China, India, Russia, and the United States. *Proceedings of the National Academy of Sciences of USA*, 2019, vol. 116, no. 14, pp. 6732–6736. DOI: 10.1073/pnas.1814646116
5. Tat'yankenko S. A., Chizhikova E. S. Mathematical training of engineers in the context of transition to FSES 3++. *Higher education in Russia*, 2020, vol. 29, no. 1, pp. 76–87. (In Russ.). DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-76-87.
6. Smyk A. F., Prusova V. I., Zimanov L. L., Solntsev A. A. Study of the scale and the reasons of student dropout from technical university. *Higher education in Russia*, 2019, vol. 28, no. 6, pp. 52–62. (In Russ.). DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-6-52-62.
7. Starodubtseva V. K. Motivating students to learn. *Modern problems of science and education*, 2014, no. 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15617/> (accessed 06.06.2022). (In Russ.)
8. Prikhod'ko M. A. *Educational motivation as a means of managing student-centered teaching mathematics of students of the agricultural university: diss. abstr.* Omsk, 2008, 22 p. (In Russ.)
9. Il'in E. P. *Motivation and motives*. Saint Petersburg, Piter, 2012, 512 p. (In Russ.)
10. Khramova N. N., Rodionov M. A. Model of a motivationally oriented educational environment. *Bulletin of Penza State University*, 2015, vol. 9, no. 1, pp. 66–73. (In Russ.)
11. Konoplyansky D. A. Formation of the competitiveness of the graduate in the professional educational space of the university. *Innovative science*, 2015, no. 8–1, pp. 104–108. (In Russ.)
12. Parygina S. A., Senatova I. A., Gordobaeva T. V. On overcoming the difficulties of mastering mathematical disciplines by students in the context of the implementation of the FSES HPE at ChSU. *Bulletin of Cherepovets State University*, 2013, vol. 49, no. 3, pp. 128–132. (In Russ.)
13. Mitina A. M. Foreign studies of educational motivation of adults. *Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*, 2004, no. 2, pp. 56–65. (In Russ.)
14. Prikhod'ko M. A. Features of the formation of educational motivation in student-centered teaching. *Omsk scientific bulletin*, 2012, vol. 109, no. 3, pp. 200–204. (In Russ.)

15. Danakin N. S., Shutenko A. I. Competitiveness of graduates as an indicator of the efficiency of a modern university. *Modern problems of science and education. Surgery*, 2014, no. 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15869> (accessed 06.06.2022). (In Russ.)
16. Bugrimenko A. G. Inner and outer motivation in students of pedagogical university. *Psychological science and education*, 2006, vol. 11, no. 4, pp. 51–60. (In Russ.)
17. Chernova E. P. Features of the psychological readiness of first-year students to continue their studies at the university. *Unified Internet testing portal in the field of education*. URL: https://i-exam.ru/sites/default/files/chernova_e_p_peculiarities_of_psychological_readiness.pdf (accessed 06.06.2022). (In Russ.)
18. Kochetkova T. O., Kytmanov A. A. The adaptation course of mathematics at university – back to the future. *Bulletin of V. Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University*, 2016, no. 2, pp. 60–63. (In Russ.)
19. Howe B. Data science. *Coursera*. URL: <https://www.coursera.org/specializations/data-science> (accessed 06.06.2022).
20. Evsegneev O. 10 basic skills needed for robotics. Information and analytical resource about the robotics market in Russia and the world. *Information and analytical resource about the robotics market in Russia and the world*. URL: <http://www.robogeek.ru/robo-obrazovanie/10-osnovnyh-navykov-neobhodimyh-dlya-robototekhnikov> (accessed 06.06.2022) (In Russ.)
21. Os'kin D. A., Dyda A. A., Konstantinova E. A. Inverse kinematics problem modelling for manipulator robot. *Modern high technologies*, 2015, no. 12, pt. 2, pp. 254–257. (In Russ.)
22. Minh Le. *Wikipedia*. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Minh_Le (accessed 06.06.2022).
23. Krushel'nitskaya O. I., Tret'yakova A. N. Motivation to receive higher education: the results of student poll (comparative analysis). *Higher education in Russia*, 2017, vol. 209, no. 2, pp. 70–77. (In Russ.)
24. Stepkina M. A., Baygusheva I. A. First-year students' readiness to the study of mathematics in higher education institutions. *Teacher XXI century*, 2016, no. 4, pp. 211–217. (In Russ.)
25. Rosobrnadzor compared the USE scores over the past few years. *RIA News*. URL: <https://ria.ru/20190626/1555935617.html> (accessed 06.06.2022) (In Russ.)

Информация об авторах

Филатов Владимир Викторович – доктор физико-математических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры инженерной математики, Новосибирский государственный технический университет (Российская Федерация, 630073, г. Новосибирск, пр-т К. Маркса, 20, e-mail: filatov@corp.nstu.ru).

Гобыш Альбина Владимировна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры инженерной математики, Новосибирский государственный технический университет (Российская Федерация, 630073, г. Новосибирск, пр-т К. Маркса, 20, e-mail: gobysh@corp.nstu.ru).

Статья поступила в редакцию 14.06.2022

После доработки 27.09.2022

Принята к публикации 30.09.2022

Information about the authors

Vladimir V. Filatov – Doctor of Physical-Mathematical Science, Senior Researcher, Professor of the Department of Engineering Mathematics, Novosibirsk State Technical University (20 K. Marx Ave., Novosibirsk, 630073, Russian Federation, e-mail: filatov@corp.nstu.ru).

Albina V. Gobysh – Candidate of Physical-Mathematical Science, Associate Professor of the Department of Engineering Mathematics, Novosibirsk State Technical University (20 K. Marx Ave., Novosibirsk, 630073, Russian Federation, e-mail: gobysh@corp.nstu.ru).

The paper was submitted 14.06.2022

Received after reworking 27.09.2022

Accepted for publication 30.09.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-21

УДК 378+376.3

Оригинальная научная статья

Развитие рефлексии учебной деятельности слабослышащих студентов в условиях инклюзивной образовательной среды

Е. В. Траулько

*Новосибирский государственный технический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: e_traulko@mail.ru*

Т. В. Буравлева

*Новосибирский государственный педагогический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: 311btv@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* В статье приведены результаты исследования учебной рефлексии у студентов с нарушением слуха, обучающихся по программам среднего профессионального образования, в процессе аудиторных занятий и во внеучебной деятельности. Для этого контингента обучающихся профессиональное образование является одним из важнейших факторов социальной адаптации и профессиональной реабилитации, обеспечивая возможность полноценной самодостаточной жизни. Однако в силу объективных причин такие студенты испытывают значительные трудности в процессе профессиональной подготовки. *Постановка задачи.* Возникает необходимость в создании комплексной системы педагогической работы по развитию рефлексивного компонента учебной деятельности у этой категории граждан. *Методика и методология исследования.* В статье аргументированно доказывается, что организация педагогической работы по развитию учебной рефлексии, способности оценивать и контролировать свою учебную и учебно-профессиональную деятельность может не только повысить эффективность образовательного процесса, но и будет способствовать профессиональному самоопределению студентов с нарушениями слуха. В статье описана система диагностических методик, которая позволяет выявить актуальный уровень учебной рефлексии у студентов; представлена система педагогической работы, которая включает направления, приемы, методы и формы по развитию рефлексивного компонента учебной деятельности у студентов с нарушением слуха. *Результаты.* Диагностическое исследование показало, что у большей половины обучающихся низкий уровень развития рефлексии учебной деятельности. Определены условия, необходимые для эффективной организации педагогической работы по развитию рефлексии учебной деятельности. *Выводы.* Выявлено, что их развитию способствует погружение студентов в учебную деятельность, которая является личностно значимой для них. В свою очередь, сформированные навыки учебной рефлексии облегчают процесс обучения и профессионального самоопределения обучающихся.

Ключевые слова: профессиональное образование, учебная деятельность, рефлексия учебной деятельности, система работы по развитию рефлексивного компонента учебной деятельности, студенты с нарушениями слуха

Для цитирования: Траулько Е. В., Буравлева Т. В. Развитие рефлексии учебной деятельности слабослышащих студентов в условиях инклюзивной образовательной среды // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №3. С. 592–602. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-21>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-21
Full Article

Development of reflection on the learning activities of hearing-impaired students in inclusive educational environment

Traulko, E. V.

*Novosibirsk State Technical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: e_traulko@mail.ru*

Buravleva, T. V.

*Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: 311btv@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* The article presents the results of a study of educational reflection among students with hearing impairments studying under the programs of secondary vocational education, in the process of classroom studies and in extracurricular activities. For this contingent of students, vocational education is one of the most important factors of social adaptation and professional rehabilitation, providing the opportunity for a full-fledged self-sufficient life. However, due to objective reasons, such students experience significant difficulties in the process of professional training. *Purpose setting.* There is a need to create a comprehensive system of pedagogical work for the development of the reflexive component of educational activity among this category of citizens. *Methods and methodology of the study.* The article reasonably proves that the organization of pedagogical work on the development of educational reflection, the ability to evaluate and control their educational and educational and professional activities can not only increase the effectiveness of the educational process, but will also contribute to the professional self-determination of students with hearing impairments. The article describes a system of diagnostic methods that allows to identify the current level of educational reflection in students; the system of pedagogical work is presented, which includes directions, techniques, methods and forms for the development of the reflexive component of educational activity among students with hearing impairment. *Results.* A diagnostic study showed that more than half of the students have a low level of development of the reflection of educational activity. The conditions necessary for the effective organization of pedagogical work to develop the reflection of educational activity were determined. *Conclusions.* It was found out that their development is facilitated by the immersion of students in educational activities that are personally significant for them. In turn, the formed skills of educational reflection facilitate the process of learning and professional self-determination of students.

Keywords: vocational education, learning activities, reflection of learning activities, system of work on the development of the reflective component of learning activities, students with hearing impairments

Citation: Traulko, E. V., Buravleva, T. V. [Development of reflection on the learning activities of hearing-impaired students in inclusive educational environment]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 3, pp. 592–602. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-21>

Введение. Развитие инклюзивного образования актуализирует задачи развития общих и профессиональных компетенций, общеучебных умений и навыков, личностных качеств студентов с ограниченными возможностями здоровья. Без достаточного уровня владения ими обучающиеся испытывают значительные трудности в процессе профессиональной подготовки в условиях инклюзивных групп. В силу объективных причин, связанных со структурой дефекта, а также особенностями допрофессиональной подготовки (как правило, в школах, реализующих адаптированные образовательные программы), у лиц с нарушениями слуха перечисленные выше компетенции и качества находятся на более низ-

ком уровне развития, чем у обычных студентов. В то же время без развития способности к рефлексии учебной деятельности не формируется способность к учебно-профессиональной и профессиональной рефлексии. Вследствие этого профессиональная подготовка не выполняет в полной мере функцию профессиональной реабилитации студентов со слуховой депривацией.

В условиях современного рынка трудовых ресурсов и вызовов информационного общества особое значение приобретает способность к рефлексивному мышлению. Неопределенность в профессиональном будущем и низкий уровень развития общих компетенций обуславливают трудности в освоении содержания образовательной

программы. К этому добавляются барьеры адаптационного периода, связанные со сменой образовательной организации, а для ряда студентов – и места жительства. Таким образом, выявляется противоречие между необходимостью активно включиться в образовательный процесс и несформированностью основных компонентов учебной деятельности, важнейшим из которых является рефлексия.

В литературе практически отсутствует описание исследований, посвященных изучению данной проблемы. Диагностический инструментарий, позволяющий выявить уровень развития учебной рефлексии студентов, не разработан. Отсутствуют и методики развития рефлексивного компонента учебной деятельности. Учитывая результаты исследований Д. В. Романенковой, посвященных организации реабилитационного сопровождения содействия трудоустройству студентов-инвалидов [1], мы полагаем, что действенным условием совершенствования среднего профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья является создание комплексной системы педагогического воздействия, направленной на развитие профессионального самоопределения и мотивации профессиональной подготовки в совокупности с формированием основных компонентов учебной деятельности, в том числе, умений и навыков рефлексии. Это обуславливает актуальность исследования.

Постановка задачи. На основе анализа литературных данных, многолетнего опыта профессиональной подготовки студентов со слуховой депривацией, особенностей личностного развития глухих и слабослышащих обучающихся, а также с учетом трудностей их профессионального самоопределения необходимо создать комплексную систему педагогической работы, направленную на развитие рефлексивного компонента учебной деятельности этой категории граждан, обеспечивающую переход учебной рефлексии в профессиональную.

Методика и методология исследования. Учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий. По мнению Д. Б. Эльконина, учебная деятельность состоит из: учебных задач, учебных действий, действий контроля, действий оценки [2, с. 246]. Эта деятельность связана с освоением теоретических и практических знаний. Л. Р. Лизунова в структуру учебной деятельности включает самоконтроль и самооценку [3, с. 12]. Кроме того, исследователь указывает на такой ее компонент, как мотивация. Следует отметить, что мотивы учебной деятельности у студентов-первокурсников зачастую оказываются внешними. Развитие

профессиональной мотивации помогает преодолеть недоразвитие учебных умений и многие трудности в учебно-образовательном процессе. При этом студент начинает осознавать значимость освоения учебно-профессиональной деятельности, испытывает потребность в профессиональной подготовке и формировании профессиональных компетенций, которые обретают для него личностный смысл [4]. Учебная деятельность не только дает студенту знания, умения, навыки, но и формирует у него умение управлять своими психическими процессами, выбирать, организовывать и направлять свои действия и операции, навыки и опыт в соответствии с решаемой задачей. Таким образом, учебная деятельность подготавливает человека к трудовой, профессиональной деятельности [2].

В связи с особенностями умственного развития слабослышащих обучающихся, в частности, с отставанием в развитии мышления и речи, у них наблюдаются значительные трудности в формировании всех учебных действий. Довольно часто учебные действия формируются на суженной, недостаточно обобщенной основе. Вследствие нарушения слуха общие базовые знания сравнительно ограничены и менее закреплены. Анализ качества учебного процесса в институте социальных технологий НГТУ позволил выявить общие тенденции в обучении первокурсников с нарушениями слуха:

- 1) неумение выделять главное, недостаточное обобщение воспринимаемого, трудность установления сходства и различия;
- 2) формальное усвоение знаний при осмыслении материала, затруднения в осуществлении мыслительных операций синтеза и анализа;
- 3) стремление к дословному заучиванию текстов;
- 4) неумение применять знания на практике [5, с. 154].

Для студентов с нарушением слуха характерны трудности привыкания к различному темпу и артикуляции речи преподавателей, сложности восприятия непривычных формулировок, медленная адаптация к требованиям преподавателей, неумение планировать время и действия при выполнении домашних заданий и самостоятельной работы [6, с. 8–9].

Самоконтроль представляет собой совокупность сенсорных, моторных и интеллектуальных компонентов деятельности, необходимых для оценки целесообразного и эффективного планирования, осуществления и регуляции выполняемого трудового процесса [7, с. 281]. Ю. А. Матвиенко выделяет три основных структурных элемента самоконтроля: самопроверку, самооценивание и самоанализ (рефлексия) [8, с. 746]. Именно овладение этими действиями позволяет учащимся

самостоятельно планировать, анализировать, оценивать собственную деятельность, производить ее коррекцию, ставить перед собой новые учебные задачи и находить пути их решения. Самоконтроль осуществляется на всех этапах учебной деятельности и включает в себя чувственные, умственные и двигательные компоненты деятельности, позволяющие учащимся на основе поставленной цели, намеченного плана решать учебные задачи и достигать конечного результата.

Формирование самооценки представляет собой сложный, многоуровневый процесс. В ходе развития личности появляются качественно новые виды самооценки, формированию которых способствует то, что на каждом возрастном этапе ребенок занимает различные места в системе социальных отношений с вытекающими отсюда определенными требованиями к его поведению, системой норм и правил поведения, определенными социальными ожиданиями [9, с. 86]. Психологи и педагоги обнаружили зависимость личностных проявлений от уровня развития словесной речи. Так, результаты исследования Т. Г. Богдановой свидетельствуют о том, что группа слабослышащих обучающихся с высоким уровнем развития речи по личностным особенностям не отличается от слышащих сверстников; в группе слабослышащих обучающихся со средним уровнем развития словесной речи выявлены разные типы психологической слабости, связанные с трудностями в общении, в группе слабослышащих обучающихся с низким уровнем развития речи проявились выраженные особенности, такие как ригидность, чувство отличия от других людей, чувство неполноценности [9, с. 91].

Проблема рефлексии в общей педагогике и дефектологии изучена недостаточно. Дж. Андерсон определяет рефлексия как «сознательное, эмпирически обоснованное мышление, иногда включающее аспекты оценки, критичности, и решение проблем, и ведущее к пониманию, повышению осведомленности и/или новому пониманию» [10, р. 481]. В кратком современном словаре по педагогике даются следующие определения понятия «рефлексия»: «Это размышление, полное сомнений, противоречий, анализ собственного состояния, самопознание, высшая речемыслительная форма реализации деятельности личности, сознательное отражение деятельности для ее регуляции, коррекции, приостановки или прекращения, исследовательский акт, связанный с переосмыслением содержания деятельности, оценкой и анализом достижений через самонаблюдение, самооценку, анализ «Я-образа»» [11, с. 76].

Рефлексию понимают как компонент мышления, иначе говоря, интеллектуальную деятельность обучающегося, ориентированную на осоз-

нание себя в системе познавательной деятельности и межличностной коммуникации [12]. Рефлексию рассматривают как переосмысление человеком изменений, которые произошли в мыслительной деятельности, то есть то, что уже вошло в сферу сознания [13].

В. В. Давыдов определяет рефлексию как «способность индивида к выделению своего образа действий в особый предмет преобразований, к рассмотрению его вариативных возможностей и обоснованному выбору адекватного способа, то есть к действенному пониманию смысла и цели своей деятельности» [14, с. 20].

Исследование, проведенное О. В. Бережковой, показало, что «развитие рефлексивной деятельности студента обеспечивается в том случае, если преподаватель аргументированно мотивирует ее необходимость и формирует образ перспективного профессионального будущего». В этом случае студенты осваивают рефлексию как определенный профессиональный механизм саморазвития [15].

Как отмечает В. С. Цилинский, «развитие рефлексивного сознания человека связано с личностным и профессиональным самоопределением и развитием профессиональной рефлексии в процессе профессионального образования, овладения профессией и творческой самореализации как профессионала» [16].

Анализ диагностических методик, позволяющих оценить уровень развития рефлексивных умений, показал, что в основном они направлены на выявление субъективного мнения испытуемых об уровне сформированности у себя рефлексивного компонента учебной деятельности. Описания валидных, научно обоснованных, проверенных на репрезентативной выборке тестовых заданий, позволяющих объективно оценить рефлексивные умения, в научной литературе практически отсутствуют. В качестве диагностического инструментария для выявления особенностей и уровня развития рефлексивных умений у слабослышащих студентов первого курса, осваивающих программы среднего профессионального образования, мы составили систему вопросов, предложенных для диагностики индивидуальной меры выраженности рефлексивности А. В. Карпова [17], использовали методику О. В. Калашниковой [18] и методику изучения уровня рефлексивности О. С. Анисимова [19].

Результаты. Экспериментальная работа проводилась на базе Института социальных технологий ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет» осенью 2020 года. Основным контингентом студентов на протяжении всего времени его существования являются обучающиеся с нарушениями слуха. Именно для данной категории граждан и был создан институт более четверти века назад (в то время он

носил название «Новосибирский институт социальной реабилитации»). Констатирующий этап, цель которого – определение уровня развития рефлексии учебной деятельности слабослышащих студентов первого курса колледжа, был организован в октябре 2020 года. В исследовании приняли участие 12 обучающихся по специальностям 44.02.03 «Педагогика дополнительного образования» и 49.02.02 «Адаптивная физическая культура», которые и составили выборку исследовательской группы. Обучающиеся поступили в колледж в сентябре 2020 года, до этого они обучались в коррекционных школах-интернатах, где получили основное общее образование. Возрастная категория обучающихся – от 17 лет до 20 лет. По заключению психолого-медико-педагогической комиссии, у семерых студентов выявлена третья степень сенсоневральной тугоухости на оба уха; у пяти студентов – вторая степень тугоухости на оба уха. Педагогическое исследование проводилось во вне учебной деятельности, а также во время занятий. Инструкции к диагностическим методикам были адаптированы с учетом психологических особенностей обучающихся. Часть вопросов, предложенных в методиках, сложных по конструкции, были упрощены для понимания слабослышащими обучающимися без изменения их сути. Коррекция формулировок вопросов проводилась совместно с психологом института и сотрудниками лаборатории русского жестового языка.

По методике определения уровня рефлексивности получены следующие результаты. У шести студентов выявлен средний уровень развития рефлексии, который говорит о том, что эти обучающиеся, как правило, анализируют свою деятельность, склонны к выяснению причины и следствия своих действий. У второй половины испытуемых выявлен низкий уровень развития рефлексии. Этим студентам сложно поставить себя на место другого и регулировать собственное поведение. Диагностика рефлексивности по методике О. В. Калашниковой показала, что пятеро студентов оказались не способны контролировать свои действия и поступки. Они не критичны по отношению к себе. При разрешении конфликтных ситуаций предпочитают соперничество либо избегание. Семь студентов показали средний уровень развития рефлексии. Высокого уровня развития исследуемого процесса по первой и второй методикам выявлено не было. «Методика изучения уровня рефлексивности» (О. С. Анисимов) также показала преобладание в группе испытуемых студентов со средним уровнем развития рефлексивных умений. По результатам трех проведенных методик было установлено, что 42% обучающихся показали низкий уровень развития рефлексии учебной деятельности. Проведение диагностиче-

ского исследования на выявление практических рефлексивных умений показало, что только двое из испытуемых смогли применить рефлексивные умения в конкретной ситуации учебного занятия. Полученные результаты стали основой для проектирования системы педагогической работы по развитию рефлексивного компонента учебной деятельности.

Целью педагогической работы является повышение уровня учебной рефлексии у студентов с нарушением слуха. Известно, что в структуру любой деятельности входят мотивационный, содержательный и операциональный компоненты. Бесспорным является тот факт, что успеваемость обучающихся зависит от развития учебной мотивации, а не только от природных способностей. Между этими двумя факторами существует сложная система взаимосвязей. При высоком интересе личности к конкретной деятельности может включаться так называемый компенсаторный механизм. Недостаток способностей при этом восполняется развитием мотивационной сферы, и студент добивается больших успехов [20].

В связи с этим первым направлением педагогической работы по развитию учебной рефлексии было определено формирование мотивации учебной и профессиональной деятельности. Для развития мотивационного компонента рефлексивной деятельности следует обеспечить принятие студентами целей профессиональной подготовки, определение смысла учебной деятельности и собственных потребностей в изучении материала. Немаловажная роль в выборе будущей профессии отводится педагогу-психологу, который в начале первого курса обучения осуществляет профессиональную диагностику обучающихся на основе тестирования с целью выявления их интересов и склонностей, оценку их способностей и потенциальных возможностей, соответствия уровня усваиваемых знаний избранной специальности.

Вторым направлением развития учебной рефлексии определена организация педагогической работы по формированию рефлексии эмоционального состояния. Однако в связи с особенностями психического развития, обусловленными нарушениями слуха, студенты со слуховой депривацией испытывают трудности в оценке эмоциональных состояний, переживаний, чувств. Поэтому параллельно с аудиторной работой по развитию рефлексии эмоций во внеучебной деятельности следует использовать приемы и упражнения, направленные на формирование у студентов адекватной самооценки, способности понимать поступки и чувства окружающих людей.

Следующим направлением педагогической работы по развитию рефлексивных умений является формирование рефлексии содержания изучаемого

материала. На первом курсе оно включает в себя анализ собственных знаний о каком-либо объекте и способов их получения в процессе освоения учебного материала по дисциплинам учебного плана. При этом содержание учебного материала должно включать опыт проявления и развития личностных функций студентов: целеполагания, мотивации, самостоятельности, смысловторчества и др. при обсуждении значимых ситуаций, решении задач с личностным контекстом, диалоговом общении.

Четвертым направлением педагогической работы должно стать формирование деятельностного компонента рефлексии – способности осмысливать ход и результаты собственной учебной деятельности, ее успешность и эффективность, анализировать причины затруднений, находить способы их устранения и новые пути решения учебных задач на основе анализа предшествующего опыта. Направления педагогической работы по развитию рефлексии у слабослышащих студентов можно представить в виде схемы (рис. 1).



Рис. 1. Направления педагогической работы
Fig 1. Directions of pedagogical work

Система педагогической работы по развитию рефлексивного компонента в учебной деятельности у слабослышащих студентов включает в себя принципы, этапы, цели и задачи каждого этапа,

содержание, методы и приемы, систему заданий. Нами были выделены три этапа педагогической работы: подготовительный, основной и заключительный (табл.).

Таблица. Этапы педагогической работы по развитию рефлексивного компонента учебной деятельности

Table. Stages of pedagogical work on the development of the reflexive component of educational activity

Этапы	Цели и задачи
I. Подготовительный этап	Цель: организация педагогической работы по развитию рефлексивного компонента в учебной деятельности у слабослышащих студентов 1 курса колледжа. Задачи: 1. Создать психологически комфортную атмосферу на занятиях. 2. Наладить свободное межличностное взаимодействие со слабослышащими учащимися. 3. Спроектировать учебный материал сообразно задачам формирования рефлексивного мышления. 4. Включать студентов экспериментальной группы в рефлексивную учебную деятельность. 5. Составить план проведения профориентационных мероприятий

II. Основной этап	Цель: развитие рефлексивного компонента учебной деятельности у слабослышащих студентов. Этап включает в себя следующие задачи по развитию рефлексии. 1. Стимулировать мотивацию к обучению, развивать когнитивные функции. 2. Формировать навык контроля свои и чужих действий. 3. Активизировать компенсаторные возможности слабослышащих студентов. 4. Применять рефлексивные технологии, методы и задания в учебной деятельности. 5. Развитие слухового восприятия и профессиональной лексики на занятиях
III. Заключительный этап	Цель: самостоятельное использование студентами рефлексивных приемов на учебных занятиях и во внеучебной деятельности. Задачи: 1. Активное включение студентов в творческую, спортивную, волонтерскую и профессиональную деятельность. 2. Самостоятельное использование приемов по развитию рефлексивного мышления. 3. Мониторинг процесса развития рефлексивных умений

На подготовительном (рис. 2), основном (рис. 3) и заключительном этапе (рис. 4) были определены направления, методы и приемы работы.

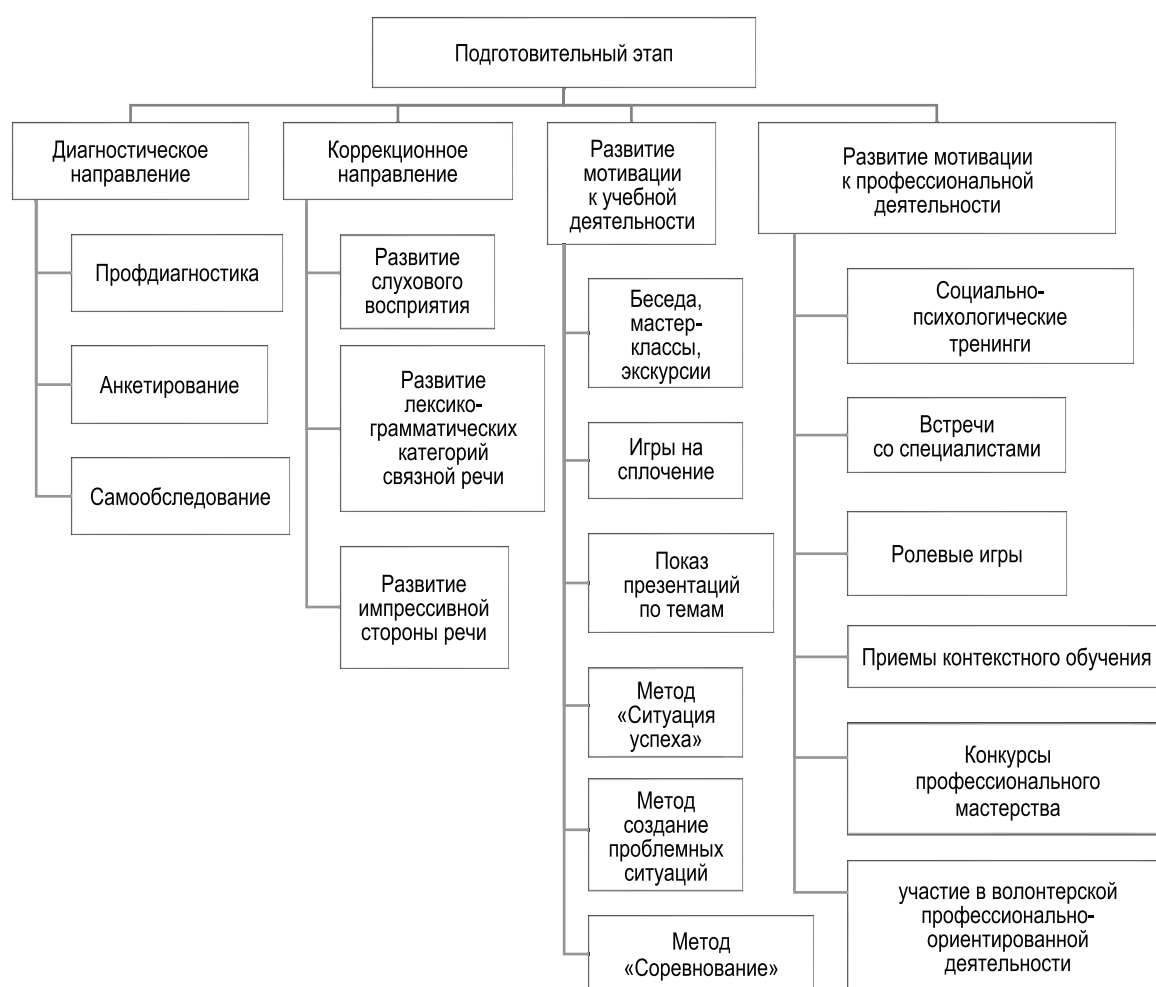


Рис. 2. Направления, методы и приемы работы на подготовительном этапе
Fig. 2. Directions, methods and techniques of work at the preparatory stage

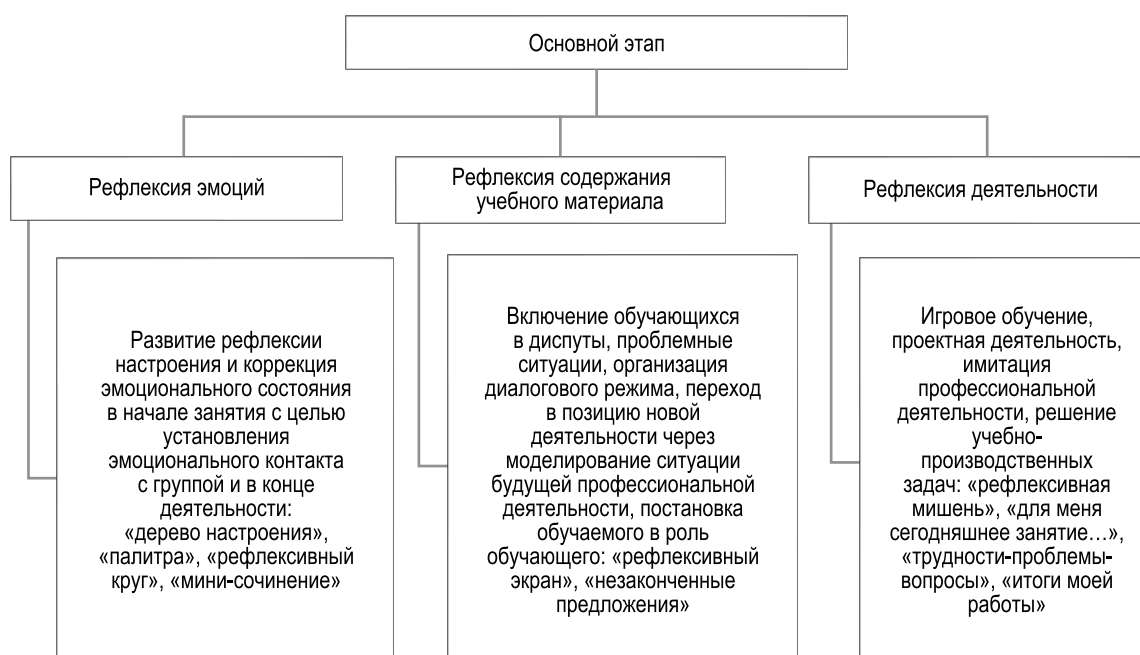


Рис. 3. Направления, методы и приемы работы на основном этапе
 Fig. 3. Directions, methods and techniques of work at the main stage

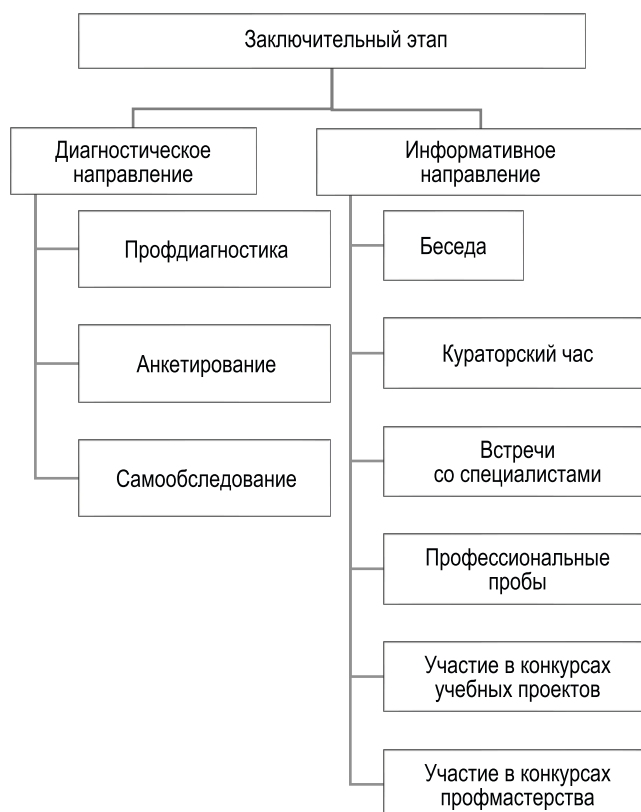


Рис. 4. Направления, методы и приемы работы на заключительном этапе
 Fig. 4. Directions, methods and techniques of work at the final stage

Выводы. Развитию рефлексивных умений способствует погружение студентов в учебную деятельность, которая является лично значимой для них. Иметь личностную окраску долж-

ны все компоненты учебного процесса, начиная с цели обучения. Так, целевые ориентиры занятия следует обсудить совместно со студентами, чтобы каждый мог их понять и принять. Способы решения учебных задач также должны быть вариативны и выбираемы в зависимости от потребностей и личностных особенностей обучающихся.

Условиями эффективного развития рефлексивных умений является использование комплексного подхода при организации учебного процесса; вариативность и избыточность содержательного компонента учебного процесса, его направленность на будущую профессиональную деятельность; сочетание работы по развитию учебной рефлексии с коррекционной работой; сочетание аудиторных и внеаудиторных форм педагогического воздействия.

На заключительном этапе педагогической работы проведено повторное диагностическое исследование. Результаты показали, что у студентов наблюдаются изменения в характере подготовки к занятиям, уровне осознанности, мотивации и развития рефлексии. Они стали более вдумчиво относиться к домашним заданиям, активнее задавать вопросы преподавателю в процессе учебных занятий, осознанно заполнять рефлексивную страницу дневника практики. Студенты экспериментальной группы на втором курсе обучения уже активно включились в волонтерскую деятельность, принимая участие

в мероприятиях, проводимых Центром адаптивной физической культуры и спорта Новосибирской области. Улучшились и учебные показатели: по результатам осенне-зимней экзаменационной сессии 2021/22 учебного года в этой учебной группе отсутствовали студенты, имеющие академические задолженности. Для оценки достоверности полученных на контрольном этапе исследования результатов, а также для доказательства различий между исследуемыми показателями до и после проведенной педагогической работы был проведен расчет значимости количественных различий с использованием критерия Манна – Уитни. Выяснено, что эмпирическое значение в экспериментальной группе находится в зоне значимости, указывающее на то, что на данном этапе исследования есть статистически значимая количественная разница между исследуемыми показателями констатирующего и контрольного этапов.

Таким образом, организация образовательного процесса с учетом направленности на развитие рефлексивных способностей не только обеспечивает повышение эффективности учебной деятельности и формирование профессионально значимых качеств личности, но и способствует становлению профессионального самоопределения, расширяет возможности студентов с нарушениями слуха в социальной адаптации и самореализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Романенкова Д. Ф. Реализация мероприятий по обеспечению доступности среднего профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации // Инновационное развитие профессионального образования. 2016. №3. С. 25–30.
2. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: избр. психол. тр. 3-е изд. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. 416 с.
3. Лизунова Л. Р. Основы учебной деятельности: курс лекций с практикумом. Пермь: Перм гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2015. 86 с.
4. Траулько Е. В. Развитие готовности к профессиональному самоопределению студентов с нарушениями слуха // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №3. С. 4120–4129.
5. Проектирование структуры и содержания профессионального образования инвалидов: [коллективная моногр.] / под общ. ред. Г. С. Птушкина. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2009. 295 с.
6. Сапрыкина Л. П. Особенности организации и проведения занятий со студентами, имеющими нарушения слуха. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2012. 51 с.
7. Садыкова А. Р. Рефлексивное мышление как стратегия познавательной деятельности // Ученые записки Орловского гос. ун-та. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. №1. С. 280–281.
8. Матвиенко Ю. А. Использование самоконтроля учебной деятельности студентов экономических специальностей в процессе психолого-педагогической подготовки с целью повышения качества усвоения знаний // Молодой ученый. 2013. №5. С. 744–748.
9. Богданова Т. Г. Сурдопсихология: учеб. пособие для вузов: рек. УМО вузов РФ. Москва: Academia, 2002. 221 с.
10. Anderson J. Reflection // ELT Journal. 2020. Vol. 74, iss. 4. P. 480–483. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa039>.
11. Краткий словарь современной педагогики / под. ред. Л. Н. Юмсуновой. Изд. 2-е, перераб. и доп. УланУдэ: Изд-во Бурят. госуниверситета. 2001. 100 с.
12. Белозерцева Т. В. Педагогическая технология формирования рефлексии школьников в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2000. 22 с.
13. Рябышева Е. Н. Феномен рефлексии: механизм развития личности // Территория науки. 2013. №6. С. 207–211.
14. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва: Педагогика, 1986. 240 с.

15. Бережнова О. В. Рефлексивная деятельность как педагогическое условие саморазвития студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2005. 21 с.
16. Цилицкий В. С. Закономерности формирования рефлексивных умений и навыков на разных этапах возрастного развития человека // Молодой ученый. 2015. № 22. С. 913–917.
17. Карпов А. А. Основные тенденции развития современного метакогнитивизма: метод. указания. Ярославль: ЯрГУ, 2015. 72 с.
18. Калашникова О. В. Развитие педагогической рефлексии: практ. рук. для студентов и начинающих учителей. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. 40 с.
19. Мальцева О. А. Конфликтологическая компетентность педагога (с практикумом). Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2015. 255 с.
20. Бордовская Н. В. Педагогика: учеб. для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 304 с.

REFERENCES

1. Romanenkova D. F. Implementation of measures to ensure the availability of secondary vocational education for people with disabilities and people with disabilities in the Russian Federation. *Innovative development of vocational education*, 2016, no. 3, pp. 25–30. (In Russ.)
2. El'konin D. B. *Mental development in childhood: selected psychological works*. 3rd ed. Moscow, MPSI; Voronezh, MODEK, 2001, 416 p. (In Russ.)
3. Lizunova L. R. *Basics of educational activity: a course of lectures with a workshop*. Perm, Perm Humanitar-Pedagog. Univ., 2015, 86 p. (In Russ.)
4. Traulko E. V. Developing the preparedness for professional self-determination of hearing impaired students. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 4120–4129. (In Russ.)
5. Ptushkina G. S. (ed.) *Designing the structure and content of vocational education for disabled people*. Novosibirsk, NSTU Publ., 2009, 295 p. (In Russ.)
6. Saprykina L. P. *Features of organizing and conducting classes with students with hearing impairments*. Novosibirsk, NSTU Publ., 2012, 51 p. (In Russ.)
7. Sadykova A. R. Reflective thinking as a strategy of cognitive activity. *Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and social sciences*, 2009, no. 1, pp. 280–281. (In Russ.)
8. Matvienko Yu. A. The use of self-control of educational activities of students of economic specialties in the process of psychological and pedagogical training in order to improve the quality of knowledge acquisition. *Young scientist*, 2013, no. 5, pp. 744–748. (In Russ.)
9. Bogdanova T. G. *Deaf psychology: textbook*. Moscow, Academia, 2002, 221 p. (In Russ.)
10. Anderson J. Reflection. *ELT Journal*, 2020, vol. 74, no. 4, pp. 480–483. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa039>.
11. Yumsunova L. N. *Brief dictionary of modern pedagogy*. 2nd ed. Ulan-Ude: Buryat State Univ. Publ., 2001, 100 p. (In Russ.)
12. Belozertseva T. V. *Pedagogical technology for the formation of reflection of schoolchildren in the learning process: diss. abstr.* Chelyabinsk, 2000, 22 p. (In Russ.)
13. Ryabysheva E. N. The phenomenon of reflection: the mechanism of personality development. *Territory of science*, 2013, no. 6, pp. 207–211. (In Russ.)
14. Davydov V. V. *Problems of developmental education: experiences of theoretical and experimental psychological research*. Moscow, Pedagogika, 1986, 240 p. (In Russ.)
15. Berezhnova O. V. *Reflexive activity as a pedagogical condition for the self-development of university students: diss. abstr.* Rostov-on-Don, 2005, 21 p. (In Russ.)
16. Tsilitsky V. S. Patterns of the formation of reflexive skills and abilities at different stages of a person's age development. *Young scientist*, 2015, no. 22, pp. 913–917. (In Russ.)
17. Karpov A. A. *The main trends in the development of modern metacognitivism: guidelines*. Yaroslavl', YarSU, 2015, 72 p. (In Russ.)
18. Kalashnikova O. V. *Development of pedagogical reflection: manual*. Ekaterinburg, Ural Prof.-Pedagogic. Univ. Publ., 1998, 40 p. (In Russ.)
19. Maltseva O. A. *Conflictological competence of the teacher (with practice)*. Tyumen, Tyumen State Univ. Publ., 2015, 255 p. (In Russ.)
20. Bordovskaya N. V. *Pedagogy: textbook*. Saint Petersburg, Piter, 2001, 304 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Траулько Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по учебно-методической работе, Новосибирский государственный технический университет (Российская Федерация, 630073, г. Новосибирск, просп. Карла Маркса, 20, e-mail: e_traulko@mail.ru).

Буравлева Татьяна Владимировна – магистрант 2 курса, направления подготовки «Коррекционно-педагогическое сопровождение обучения и воспитания детей с нарушением слуха и речи», Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630 126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28, e-mail: 311btv@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 27.01.2022

После доработки 12.09.2022

Принята к публикации 26.09.2022

Information about the authors

Elena V. Traulko – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-director for Academical-Methodological Work of the Institute of Social Technologies, Novosibirsk State Technical University (20 K. Marx Ave., Novosibirsk, 630 073, Russian Federation, e-mail: e_traulko@mail.ru).

Tatiana V. Buravleva – 2nd Year Master's Student of «Correctional and Pedagogical Support of Training and Education of Children with Hearing and Speech impairment», Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuyskaya Str., Novosibirsk, 630 126, Russian Federation, e-mail: 311btv@mail.ru).

The paper was submitted 27.01.2022

Received after reworking 12.09.2022

Accepted for publication 26.09.2022



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
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 очно-заочная конференция
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 модули
- Персонализация в образовательных практиках: от ДОО 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, 630039, 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

Материалы для дискуссионной площадки

Materials for discussion

В этом номере журнала редакция предлагает для обсуждения работу кандидата философских наук Ольги Ивановны Барковой, председателя Красноярского краевого отделения Всероссийского общества охраны памятников истории и культуры.

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-22

УДК 008:002

Научная статья

Сохранение советского наследия. Pro et contra

О. И. Баркова

Красноярское краевое отделение

Всероссийского общества охраны памятников истории и культуры

Красноярск, Российская Федерация

e-mail: bo1112@ya.ru

ORCID: 0000-0002-2868-7700

Аннотация. 2022 год объявлен в России годом культурного наследия. Это важное для Красноярского края и в целом для России известие, так как многие объекты культурного наследия требуют к себе неотложного внимания. Также 2022 год является годом столетнего юбилея Александра Зиновьева – логика и (в позднем периоде жизни) блестящего публициста-антиглобалиста.

Глобализация предполагает некую унификацию мирового наследия, подведение российского наследия под общемировую знаменатель. В мировое наследие не укладывается такое уникальное явление, как социализм, к проявлениям которого относится почти 50% объектов, внесенных в охраненный реестр Красноярского края.

Пожив 20 лет в ФРГ, Зиновьев, пережил запоздалое прозрение, что социалистический уклад (к тому времени уже поверженный) был на порядок (то есть в десять раз) более нравственным, чем западная демократия (и есть ли там демократия). Зиновьев писал: «Глобализация есть новая мировая война», понимая ее как хитрую безнравственную технологию обмана, абсолютное зло.

По выражению М. Маклюэна, технологии коммуникации сделали весь мир «глобальным театром». Адепты глобализма (кроме информатиков, являющихся ее главными бенефициарами) концентрируются в сфере экономики и политики (по В. И. Ленину, ее концентрированного выражения). Видоизменив характер труда, информационные технологии незаметно изменили и способы присвоения его результатов. С ними незаметно меняется нравственность и произрастающая на ее основе культура (в том числе искусство).

Проблемы сохранения советского историко-культурного наследия в предлагаемой читателю статье освещены с позиций ценностного дуализма. Приводятся как аргументы сторонников сохранения советского наследия, так и доводы его противников.

Ключевые слова: Наследие, Ценность, Охрана, Дуализм, Глобализация

Для цитирования: Баркова О. И. Сохранение советского наследия. Pro et contra // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т.12, №3. С. 605–612. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-22>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-22
Article

Preserving the soviet heritage. Pro et contra

Barkova, O. I.

*Krasnoyarsk Regional Branch
of the All-Russian Society for the Protection of Historical and Cultural Monuments
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: bo1112@ya.ru
ORCID: 0000-0002-2868-7700*

Abstract. 2022 has been declared the year of cultural heritage in Russia. This is an important announcement for the Krasnoyarsk Territory and for Russia as a whole, as many cultural heritage sites require urgent attention. Also, 2022 is the year of the centenary of Alexander Zinoviev, a logician and (in the late period of his life) a brilliant anti-globalist publicist. Globalization presupposes a certain unification of the world heritage, bringing the Russian heritage under the global denominator. Such a unique phenomenon as socialism does not fit into the world heritage, the manifestations of which include almost 60% of objects. Included in the security register of the Krasnoyarsk Territory.

Having lived 20 years under capitalism, Zinoviev experienced a belated insight that the socialist order (already defeated by that time) was an order of magnitude (that is, ten times) more moral than Western democracy (and whether there is democracy there). Zinoviev wrote: "Globalization is a new world war", understanding it as a cunning immoral technology, an absolute evil.

According to M. McLuhan, communication technologies have made the whole world a "global theater". The adherents of globalism, apart from computer scientists, who are its main beneficiaries, are concentrated in the sphere of politics and economics (its concentrated expression). By changing the nature of work, information technology has imperceptibly changed the way its results are appropriated. With them, morality and the culture that arises on its basis (including art) imperceptibly change.

The problems of preserving the Soviet historical and cultural heritage in the article offered to the reader are covered from the standpoint of value dualism. Both the arguments of the supporters of conservation and the arguments of its opponents are given.

Keywords: Heritage, Value, Protection, Dualism, Globalization

Citation: Barkova, O. I. [Preserving the soviet heritage. Pro et contra]. *Professional education in the modern world*. 2022, vol. 12, no. 3, pp. 605–612. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-22>

Введение. В Красноярском крае имеется около тысячи объектов культурного наследия. В ближайшем времени их может стать гораздо меньше по самым разным причинам, но в основном, во-первых, из-за нежелания сохранять объекты советского периода по причине дороговизны реставрации, а во-вторых, потому что современному россиянину все это якобы не особенно необходимо.

Постановка задачи. Нравнодушные красноярцы и общественники несколько раз подавали в Службу по государственной охране объектов культурного наследия Красноярского края заявления о разрушении ценных с исторической точки зрения объектов, но дело не движется. Вот наиболее важные примеры попустительства в исторических городах Красноярского края.

Канск: Реальное Училище (ул. Краснопартизанская, 66) – заброшено; дом, где В.Я. Зазубриным был написан первый советский роман «Два мира» (Краснопартизанская, 105) – заброшен;

Дом, где располагался Совет крестьянских и солдатских депутатов (ул. Коростелёва, 15) – сгорел; Дом, где располагался штаб Красной гвардии (Коростелева, 8) – заброшен; дом, где располагался Штаб партизанского отряда (Краснопартизанская, 109) – заброшен.

Ачинск: гостиница «Чулым» – бывший дом купца Бородавкина, с балкона которого была провозглашена Советская власть (ул. Ленина, 22) – заброшен; комплекс зданий Военного городка – заброшен.

Минусинск: типография, построенная мещанином Александром Фёдоровичем Метёлкиным (г. Минусинск, ул. Комсомольская, 9); здание военкомата – бывший дом купца Никона Алексеевича Смирнова (г. Минусинск, ул. Комсомольская, 15); дом 65 по ул. Мира, в котором жил российский и международный деятель Кон Феликс Яковлевич (заброшен). Не желают ставить на государственную охрану комплекс зданий Общественного присутствия по ул. Октябрьская, 35, связанных с име-

нами Петрашевского, Кона, Ленина, Крупской. Даже в ожидании юбилейной даты – 200-летия города Минусинска (в 2023 г.), судьба большинства домов исторической застройки, в том числе ОКН, вызывает большую тревогу. Большую их часть власти не собираются включать в программу подготовки к юбилею.

В свете дефицита средств существуют разные мнения по вопросу отношения к сохранению наследия социализма. Беречь их или снести и забыть?

Федеральный закон от 25 июня 2002 г. № 73-ФЗ «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации» (далее – Федеральный закон «Об объектах культурного наследия», 73-ФЗ) устанавливает в качестве объектов культурного наследия строения, «возникшие в результате исторических событий» «и являющиеся свидетельством эпох и цивилизаций, подлинными источниками информации о зарождении и развитии культуры» (Ст. 3 Закона 73-ФЗ).

Кандидат архитектуры из СФУ (Красноярск) Александр Васильевич Слабуха считает, что «экспертная практика оценки объектов наследия пока не имеет утвержденных на федеральном уровне регламентов [2]. Степень объективности оценки относится к персональной ответственности эксперта и зависит от уровня его профессиональных знаний и опыта. За отсутствием конкретных критериев оценки народной архитектуры подчас берется средний по региону показатель ценности объектов уже включенных в государственный реестр».

Проблемы ценности культурного наследия активно исследуются в сфере права. Представление о различии взглядов на историко-культурную ценность как научную категорию дают работы к. ю. н. Анатолия Николаевича Панфилова [3].

Критерии определения культурной ценности остаются за пределами федерального законодательства из-за приоритета международных правовых актов, а в мировое наследие не укладывается аксиологическая ценность такого уникального явления как социализм, к материальным воплощениям которого относится почти 50% объектов, внесенных в охранный реестр Красноярского края. Многие *интеллектуалы* до сих пор подходят к этому вопросу с позиций диссидентствующих гуманитариев эпохи застоя и ведут разговоры о ревизии и подчистке реестра культурного наследия в целях экономии бюджетных средств. Безусловно, это увязывается с логикой глобализации, предполагающей унификацию мирового наследия и подведение российского (и любого другого национального) наследия под некий общемировой знаменатель.

В Общественной палате РФ неоднократно обсуждалось предложение от главы комиссии по ЖКХ, строительству и дорогам Общественной палаты РФ, ныне покойного, Игоря Шпектора: сократить количество охраняемого наследия [4]. Для чего, дескать, тратить столь большие средства на реставрацию и поддержание исторических объектов, если они, в сущности, не нужны современному человеку? В особенности, молодежи.

Глава Ростуризма Зарина Догузова по всей видимости также взяла курс на деидеологизацию туристической отрасли. В своем выступлении на Совете Федерации [5] и подробном интервью ютуб-каналу «Стрелец» Зарина Валерьевна неоднократно назвала туризм «индустрией гостеприимства», а также отметила, что он «как любой бизнес должен ориентироваться на спрос» [6]. Поэтому предложила сконцентрировать туризм в России исключительно на здоровье, спорте и экологии, подчеркивая, что нужно показывать отдыхающим красоты природы, водопады, горные системы, реки, озера, эстетические виды. Флору и фауну наших регионов.

При таком подходе, конечно, будут обойдены вниманием (либо упомянуты всуе или в отрицательном ключе) личности и судьбы деятелей, которые способствовали социальным преобразованиям в стране: революционеров (под предлогом того, что они опасны, будучи «бунтовщиками»). При таком глобалистском усреднении подхода к наследию они будут выглядеть антигероями, злодеями.

Доктор архитектуры и исторических наук из Иркутска М.Г. Меерович обратился с открытым письмом в органы прокуратуры о недопустимом поведении чиновников Службы по государственной охране наследия [7].

«Эксперты Министерства культуры Российской Федерации при подготовке заключения государственной историко-культурной экспертизы чаще всего пользуются собственными представлениями о методах определения историко-культурной ценности объектов», – заявила Зарина Догузова в том же интервью ютуб-каналу «Стрелец» [6].

Фактическое состояние правовой базы таково, что позволяет государственным органам в виду отсутствия мероприятий по охране (ненаказуемого), давать разрешение даже на снос данных объектов.

Методика и методология исследования. Для начала, отметим, что объекты культурного наследия Красноярского края можно разделить на четыре больших группы.

Наименее многочисленная группа (*менее ста объектов*) – это культовые сооружения: церкви, мечети, синагоги, часовни и молельные дома.

Их судьба не вызывает у нас большого опасения. Средства на их ремонт рано или поздно найдутся, так как в их ценности практически никто не сомневается.

Около *ста тридцати* объектов (не обладая ярко выраженными архитектурно-стилистическими особенностями) были поставлены на охрану по историческим (или как сейчас говорят, идеологическим) основаниям в советское время. Связаны эти объекты с высоко ценимыми в ту эпоху лицами: декабристами, народовольцами, большевиками, красными партизанами, борцами за установление советской власти, проведение коллективизации и других фигур, способствовавших построению социалистического государства.

Около *трехсот* объектов наследия (треть) – могилы, подавляющее количество из которых – это, опять-таки, могилы красных партизан и жертв колчаковского террора.

Последние две категории объектов – конкретные «кандидаты» на выбывание из охранного реестра, так как советское наследие теперь для властей не представляет интереса.

Остальные объекты, около *пятиста*, половина от общего количества, являются «мирскими» объектами, обладающими достоинствами стиля (архитектурно-художественными). Они по крайней мере поставлены на государственную охрану по этому основанию.

Наследие разводят по основанию как художественной и исторической ценности. Иногда они сопутствуют друг другу – как в случае с Эрмитажем-Зимним дворцом, многочисленными особняками (Рябушинского, Морозова, Кшесинской) – местами важных исторических событий. Но что делать, когда событие достопримечательное, а здание, где оно состоялось художественной ценностью отнюдь не обладает? Ведь если художественную ценность можно оценить достаточно объективно, то историческая ценность событий советского периода, особенно периода ее установления, упорно подвергается пересмотру (как в случае со Шпектором). Что делать с *Идеологическими объектами*? Правоммерно ли уравнивать идеологическую ценность с культурной.

Активистам-общественникам непонятна цель глобализаторского подхода к советскому наследию. Как при подобном подходе будут выглядеть города с богатым наследием времен Гражданской войны: Канск, Ачинск и Минусинск?

При реформировании подхода к ценностям, реестр может пострадать не только в части «идеологической». Понесет потери и наиболее многочисленная «мирская» часть реестра. В том числе и дореволюционная.

Ряд искусствоведов придерживается мнения, что сибирские постройки, выполненные в стиле

модерн, неоклассицизм, ар-деко и «кирпичной» архитектуры, не имеют высокой художественной ценности. Доказывают, что они сформированы методами повторения, заимствования, нетворческой интерпретации. Столь нелестная характеристика накладывает на эти объекты девальвирующий ценностный оттенок. А так же внесет правовые нюансы при определении целесообразности включения новых объектов в единый охранный реестр. Останется, похоже, одна природа, экология, спорт и рекреация.

В программном манифесте «Евразийство: Опыт систематического изложения», истинная идеология определяется как *душа культуры*. Утверждается, что «культуре нельзя научиться или просто заимствовать ее – продолжателем культурной традиции является только тот, кто качественно ее обновляет и превращает в свою собственность, в неотъемлемый духовный элемент личного бытия, как бы воссоздает ее заново. Она в каждом человеке как бы возрождается вновь и делает, таким образом, шаг, «прыжок» из прошлого в настоящее, а из него в будущее. История вся состоит из таких «прыжков». Там, где этот процесс прерывается, культура умирает и остается один косный, бездушный быт» [8, с. 35].

Культурные процессы и механизмы удобно рассматривать с помощью инструментария *культурной антропологии*. Советский и российский философ, специалист в области философской и культурной антропологии и теории познания, доктор философских наук Борис Васильевич Марков писал следующее. «Глобализация, которая открывает хорошие перспективы в сферах экономики, политики, информации и коммуникации, тем не менее, таит в себе определенные опасности. ... стоит подумать над тем, как их максимально нейтрализовать. За все приходится платить и, вероятнее всего, придется заплатить существованием самобытных культур, игравших роль *символической защиты общества*. ...Бездомность, безродность современного человека прогрессирует, как ни странно, прежде всего, там, где люди имеют комфортабельное жилище, и могут сами свободно передвигаться по миру» [9].

Экономическая антропология представляет нравственность как способ выживания людей. Но общество – не только совокупность индивидов со своими собственными интересами и ценностями, но и *объединяющие их общечеловеческие ценности*. Задача школы нам «видится в поиске, четком определении и защите этих ценностей» [10, с. 191].

Реальный, естественный человек укоренен в своем пространстве и времени. Глобализация же в ее худшем выражении лишает человека опоры на свою землю и на свою национальную

историю, делает «неисторичным», заставляя жить только настоящим. Красноярский культуролог А. Н. Городищева описала процесс искривления ценностной шкалы. «Допускается, что общество имеет в своем распоряжении идеальную форму существования – западный образец цивилизации, что идеалом и целью цивилизации является общество потребления. Вместе с изменением комплекса потребностей шкал ценностей изменяется и отношение к прошлому. Нередко оно (прошлое) подвергается преследованию, жесткой критике, а утверждению новых потребностей и шкал ценностей придается принципиальное значение [11].

Анна Николаевна показала что искривление шкалы ценности происходит незаметно, исподволь проводя наше общество к состоянию «неисторичности», варварства и дикости, провозглашаемого как *цивилизованное*, что, видимо и является не афишируемой целью, секретным замыслом социальных конструктивистов.

Карл Юнг считал «неисторичность» изменой прошлому. Отрицать прошлое и осознать только настоящее философ считал несовместимым. «Сегодня» имеет смысл лишь тогда, когда оно находится между «вчера» «завтра». «Сегодня» – это процесс, переход, который отрывается от «вчера» и устремляется в «завтра». Тот, кто осознает «сегодня» в этом смысле, может называться современным» [12, с. 318].

Поставить социалистические идеалы на одну доску с идеалами архаического общества, стремился К. Поппер [13]. Делал он это с тем, чтобы опорочить, дезавуировать и вытеснить их (социалистические идеалы. – Б. О.) с мировой арены, доказывая, что капитализм более соответствует интересам свободного развития личности. Напомним, что путь к обществу благосостояния в социалистическом государстве пролегал не через свободный рынок – активность частных собственников-капиталистов, а через доминирование «авторитарного» (в терминологии Поппера) государства (опирающегося на рабоче-крестьянскую массу).

К положительным итогам социалистических преобразований относится резкое усиление мобильности масс, при котором к вершинам власти пришли самые разнообразные представители низов. Не имевших никаких шансов, ни при капитализме, ни, тем более, при феодализме. Это вызвало мощную волну социального оздоровления.

В соревновании между социализмом и капитализмом именно социализм наиболее последовательно выступает за развитие в интересах самого человека. Советская система (социальная в целом и градостроительная в частности) отличалась от западной тем, что она всё стремилась построить на рационализме и целерациональности.

Как уже упомянуто, посредством манипуляции историческими данными умышленно искажается шкала духовных ценностей. Периодически повторяется тезис об отсутствии преемственности, «рваном характере» российской истории.

Учителя в школах нового поколения, чаще рассказывают детям о «кровавых большевиках», нежели о достижениях Советского правительства. Безусловно, что такая трактовка ничего, кроме отвращения к истории собственной страны, вызвать не может. Другие последствия подобной трактовки: Если все время мазать черной краской большевиков, то у человека подсознательно может сложиться предубеждение, что они по определению не могли сделать ничего хорошего [14].

Вопрос о необходимости сохранения «коммунистических артефактов» при такой аксиологической трактовке отпадает сам собой. После такой трактовки у слушателей должно как бы само собой напрашиваться заключение о советском периоде как о «роковой ошибке».

Александр Зиновьев в работе «Коммунизм как реальность» писал следующее. «Требуются еще значительные интеллектуальные усилия, чтобы в потоке и мешанине происходящего выделить явления, специфически характеризующие коммунистическую систему, осознать их закономерность, разгадать их механизмы, проследить их важность в жизни людей, их детерминирующую роль в этом обществе. Требуется еще работа ума, чтобы обнаружить скрытых дирижеров и запевал видимого и слышимого хора жизни и уловить мелодию, исполняемую им. Добавьте к этому следствия того факта, что данная страна есть сама элемент в системе других стран» [15, с.11].

Как философ-логик, Зиновьев стремился привести систему знаний о России к логически непротиворечивому виду, ни на минуту не забывая напоминать о том, что культура основывается на нравственности, непосредственно вытекающей из трудовых отношений. Принципом социализма была справедливая оплата по труду. А. А. Зиновьев писал, что для самой активной и производительной части населения степень вознаграждения в коммунистическом обществе имела тенденцию возрастать, а степень эксплуатации – снижаться. Причем степень вознаграждения здесь была выше, чем для соответствующего типа людей на Западе, а степень эксплуатации – ниже. И в этом состояло основное преимущество коммунистического общества перед Западом. В этом – основа его притягательной силы для миллионов людей на планете [15, с. 31]. А. А. Зиновьев отмечал, что Коммунистическое общество, было обществом справедливости и коллективизма (однако, в ранних работах оговаривался, что *лишь в теории*).

Трудно, однако, оспаривать тот факт, что условия жизни в разных странах (и даже их регионах) различны по благоприятности проживания: климату, географическим условиям, размерам, численности населения, национальному составу, истории и традициям. Это делает регионы несопоставимыми по возможностям образования, профессиональной подготовки и выбора профессии. Развитие культурных процессов складывается на этом фоне крайне неравномерно. На более перспективные места для жизни быстро растет спрос. Другие места остаются чем-то вроде мест «вынужденного пребывания». С объективностью предпосылок отмеченного Зиновьевым целерационального делового поведения, невозможно не согласиться: Каждый человек стремится всячески «избегать ухудшения условий своего существования, отдавать предпочтение лучшим условиям существования». А. А. Зиновьев, упоминая данный принцип, оговаривался, что он неизбежен, так как возник в результате биологической эволюции человека. Упоминает Зиновьев и о том, что основная масса русского народа – не хозяйева глобализации, а её своеобразные жертвы. В процесс глобализации «вовлечены огромные массы людей. Причем одни в качестве конкистадоров, другие – покоряемых, одни в качестве выигрывающих, другие – теряющих» [16, с 578]. То, что для основной части русского народа трагедия, фатум, для «социальных конструктивистов» – проект. «Постепенно искажая и занижая вклад русских в историю человечества, в конце концов исключить из памяти человечества все следы пребывания их в истории вообще, сделать так, как будто никогда такого великого народа на Земле не было. Это «вычеркивание» русских из истории уже практически делается. Причём делается педантично, планомерно, со стопроцентной уверенностью в том, что это делается на благо человечества. Такая фальсификация истории не раз делалась в прошлом. А с современными средствами это заурядная проблема» [16, с 378]. Одна из задач общества потребления – насадить искусство в качестве массового товара. Искусству как социальному процессу имманентны механизмы, инициирующие его возникновение и разворачивание в пространстве и времени.

Как уже упомянуто, социальные процессы и их механизмы удобно рассматривать с помощью инструментария культурной антропологии.

Конечная цель *искусства общества потребления* проста – превратить любое произведение в *продукт массового потребления*. Поскольку доход не может возникать на уровне производства, а может извлекаться только в том случае, если произведение становится товаром.

Цель подобного искусства безнравственна, антикультурна, если исходить из классического

определения культуры. Основа нравственности – трудовая практика. У людей, осуществляющих трудовую практику, открывается тот или иной веер выбора возможностей. И чем общество демократичнее, тем шире раскрыт этот веер. И, наоборот – чем уже веер возможностей (что мы видим сейчас), тем меньше у человека шансов реализовать себя, свои надежды, притязания, творческий потенциал.

Некогда считавшиеся постыдными факты торговли своими убеждениями, своим прошлым, манипуляция историческими фактами, продажа чести, совести, оправдываются библейским принципом: «Не суди, да не судим будешь» [17]. Из которого следует, что «негоже» осуждать «культурное проституирование», если оно «ради заработка». Этой «священной коровы» современности. Вплоть до продажи «за понюшку табака» того, чем гордились несколько поколений наших предков, не думая о том, что «деньги проедят, а позор останется».

Потребитель такой «культуры» – *Массовый человек* – превращается в средство достижения чужих целей. Хаотическое управление чужим бессознательным ведёт к «децентрации личности» этих людей. Таким образом, *массовый человек* при помощи «творческой интеллигенции» превращается в машину.

Выводы. Состояние объектов культурного наследия – не только показатель культуры народа, но и показатель экономического, правового и политического состояния общества. Его идеологии или отсутствия таковой. Исторический процесс в целом наполнен позитивом «на каждом этапе исторического развития человечество создаёт ценности. Задача прогресса заключается в том, чтобы не утратить ни одну из них, какие бы новые ценности в последующем на были выработаны. Иными словами, в ходе исторического развития ценности не заменяются, а увеличиваются в числе» [18, с.49]. На практике мы видим неуклонное снижение количества объектов культурного наследия, что говорит об отсутствии эффективного механизма охраны существующих объектов и их приумножения путём выявления и постановки на охрану, а затем популяризации новых ценных объектов.

У авторов складывается мнение о недостаточности накопленного опыта для методического обоснования культурной ценности объектов советского прошлого в свете современного градостроительного развития исторических территорий и поселений.

Важно отметить, что понятия «массовая культура» и «культура общества потребления» нужно разводить... так как «массовое тиражирование нужной информации обладает огромным управ-

ленческим, экономическим и воспитательным потенциалом. Делая нечто, полезное для себя лично, субъект культуры должен представлять, не будет ли *это* злом для других людей, общества в целом» [19]. В этом моральная и идеологическая сила культуры и высокого искусства. Культурная антропология увязывает искусство с экономикой.

В частности и «экономика не самоцельна, ее назначение – обеспечить нормальное существование и жизнедеятельность человека.... роль нравственной экономики сводится к установлению таких идеалов и стандартов оценки экономической деятельности общества, которые бы комплексно учитывали фактор человека» [10]. В этом состоит концепция общественного прогресса.

Премьер-министр РФ Михаил Мишустин в июле 2020 года подписал распоряжение о выделении 15 млрд рублей на возврат 3 млн туристам части средств за туры по России [20]. Национальные проекты в области внутреннего туризма дают

надежду на то, что эта важнейшая сфера будет совершенствовать не только экономику страны, но и духовную и образовательную сферу.

Важно сказать, что перспективы развития России в XXI веке связаны с правильной, позитивной оценкой ее исторических судеб, наличием ответственных ученых и политиков, руководствующихся правильным пониманием процесса общественного воспроизводства, его типов и механизмов, источников и механизмов социокультурных изменений. Качество жизни в России можно и нужно поднимать за счет культуры. Соединение концепций Качества жизни, Человеческого капитала и Социального капитала должны быть неразрывно связаны с духовным капиталом.

Закончим исследование словами самого Александра Зиновьева.

«Теперь все зависит лично от тебя самого, человек! Покажи, на что ты способен, венец творчества!» [15, с.79].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Marshall McLuhan. At the moment of Sputnik the planet becomes a global theatre in which there are no spectators but only actors. Journal of Communication. Winter, 1974, pp. 48–58. Перевод был опубликован в журналах «Кентавр» (1994, №1) и «Знание-Сила» (1996, №3).
2. Слабуха А. В. Установление историко-культурной ценности объектов архитектурного наследия (часть 2): критерии и метод в современной экспертной практике // Человек и культура. 2016. №6. С. 9–22. DOI: 10.7256/2409–8744.2016.6.20767 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=20767
3. Панфилов А. Н. Полномочия органов местного самоуправления в области охраны объектов культурного наследия: проблемы правового регулирования и реализации: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата юридических наук: специальность 12.00.02 / Панфилов Анатолий Николаевич; ГОУ ВПО [Тюменский государственный университет]. Тюмень, 2011. 26 с. <https://www.prlib.ru/item/358680>
4. Шпектор И. Л. URL: <https://news.rambler.ru/other/40645334-kakoe-eto-kulturnoe-nasledie-chlen-obschestvennoy-palaty-rf-predlozhit-snesti-starye-doma-v-samare/>
5. Доружева З. https://yandex.ru/video/preview/?text=доружева&path=wizard&parent-reqid=1631075762978666-1123299899499978440-sas2-0662-sas-17-balancer-8080-BAL-8561&wiz_type=vital&filmId=15856830075004350618
6. Доружева З. URL: https://yandex.ru/video/preview/?text=доружева&path=wizard&parent-reqid=1631075762978666-1123299899499978440-sas2-0662-sas-17-balancer-8080-BAL-8561&wiz_type=vital&filmId=11826135008495050489&fbclid=IwAR3Pu7_4kuKnA7dHeiz78-isTYb7mywYqUCQW4nspRQTSzfYyunOXkrzw4
7. Меерович М. Г. Вынужден обратить Ваше внимание. URL: <http://irkutsk.aldana.ru/new> (дата обращения: 24.04.2018)
8. Гончаров Е. А. Симфоническая (соборная) личность // Теория и история. 2004. №3. С. 35.
9. Марков Б. В. Философский ландшафт в России // Credo 2006. №1. С. 58.
10. Жернов Е. Е. Нравственная экономика: идентификация и сопоставление теоретических подходов. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nravstvennaya-ekonomika-identifikatsiya-i-sopostavlenie-teoreticheskikh-podhodov>
11. Городищева А. Н. Цивилизационный исследовательский подход // Теория и история. 2002. №1. С. 145–147.
12. Юнг К. Проблема души современного человека // Проблема души нашего времени. СПб., 2002. С. 318.
13. K. R. Popper The open society and its enemies. URL: http://www.bim-bad.ru/docs/popper_i.pdf
14. Банников А. Кому и зачем нужен миф о 80% грамотных детей в царской России? <https://regnum.ru/news/2322991.html?fbclid=IwAR0AaorJdM5Z36fOQ3fUeomCgQ6kZiB2WDILoy2Ifd3RPgkUuxPi1YEd1vI>
15. Зиновьев А. А. Коммунизм как реальность <https://www.litmir.me/br/?b=30727&p=1>
16. Зиновьев А. А. Русская трагедия. М.: Алгоритм: Эксмо, 2005. 608 с.
17. Библия / Книги Священного Писания ветхого и нового завета/Евангелие от Луки 6:37
18. Баркова О. И., Власов В. А. Некоторые актуальные аспекты совершенствования архитектурной среды России: проблемы правового обеспечения // Lex Russica. Закон русский. 2019. №7 (152). С. 45–53
19. Баркова О. И., Власов В. А., Тамаровская А. А. Ценностный дуализм элитарности и массовости в воспитании художественной культуры // Философия образования. 2020. №1. URL: <https://dlib.eastview.com/browse/doc/58563071>
20. Мишустин М. В. URL: <https://tass.ru/ekonomika/9026881>

Информация об авторе

Баркова Ольга Ивановна – кандидат философских наук, председатель Красноярского краевого отделения Всероссийского общества охраны памятников истории и культуры (ВООПИиК), Председатель рабочей группы по контролю содержания культурного наследия Общественной палаты Гражданской ассамблеи Красноярского края (Российская Федерация, г. Красноярск, e-mail: bo1112@ya.ru). ORCID: 0000-0002-2868-7700

Статья поступила в редакцию 14.02.2022

После доработки 14.09.2022

Принята к публикации 23.09.2022

Information about the author

Olga I. Barkova – Candidate of Philosophy, Chairman of the Krasnoyarsk Regional Branch of the All-Russian Society for the Protection of Historical and Cultural Monuments (VOOPIiK), Chairman of the working group on control of the content of cultural heritage of the Public Chamber of the Civil Assembly of the Krasnoyarsk Territory (Russian Federation, Krasnoyarsk, e-mail: bo1112@ya.ru). ORCID: 0000-0002-2868-7700

The paper was submitted 14.02.2022

Received after reworking 14.09.2022

Accepted for publication 23.09.2022

ПОЛОЖЕНИЕ
о порядке направления, приема, оформления и регистрации рукописей
для публикации в рецензируемом научном журнале
«Профессиональное образование в современном мире»

1. Общие положения

1.1. Настоящее Положение устанавливает порядок направления, приема, оформления и регистрации рукописей, поступающих для опубликования в рецензируемый научный журнал «Профессиональное образование в современном мире».

«Профессиональное образование в современном мире» – официальный научный журнал (далее – Журнал), учрежденный постановлением Ученого совета ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ от 31.01.2011 г. Это периодическое рецензируемое издание, распространяемое по подписке, издаваемое с 2011 года, зарегистрированное в установленном порядке как средство массовой информации 18.05.2011 г. (свидетельство ПИ № ФС 77–45 179), имеющее международный стандартный номер сериального издания ISSN 2224–1841 (дата выдачи сертификата 22.08.2011).

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»
– в филиалах ФГУП «Почта России»
на сайте <http://www.pressa-rf.ru>

29156

Подписной каталог
«Урал-Пресс»
<http://www.ural-press.ru>

29156

ISSN 2224-1841 (print)
ISSN 2712-7923 (online)
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ. 2022. Т. 12, № 3

