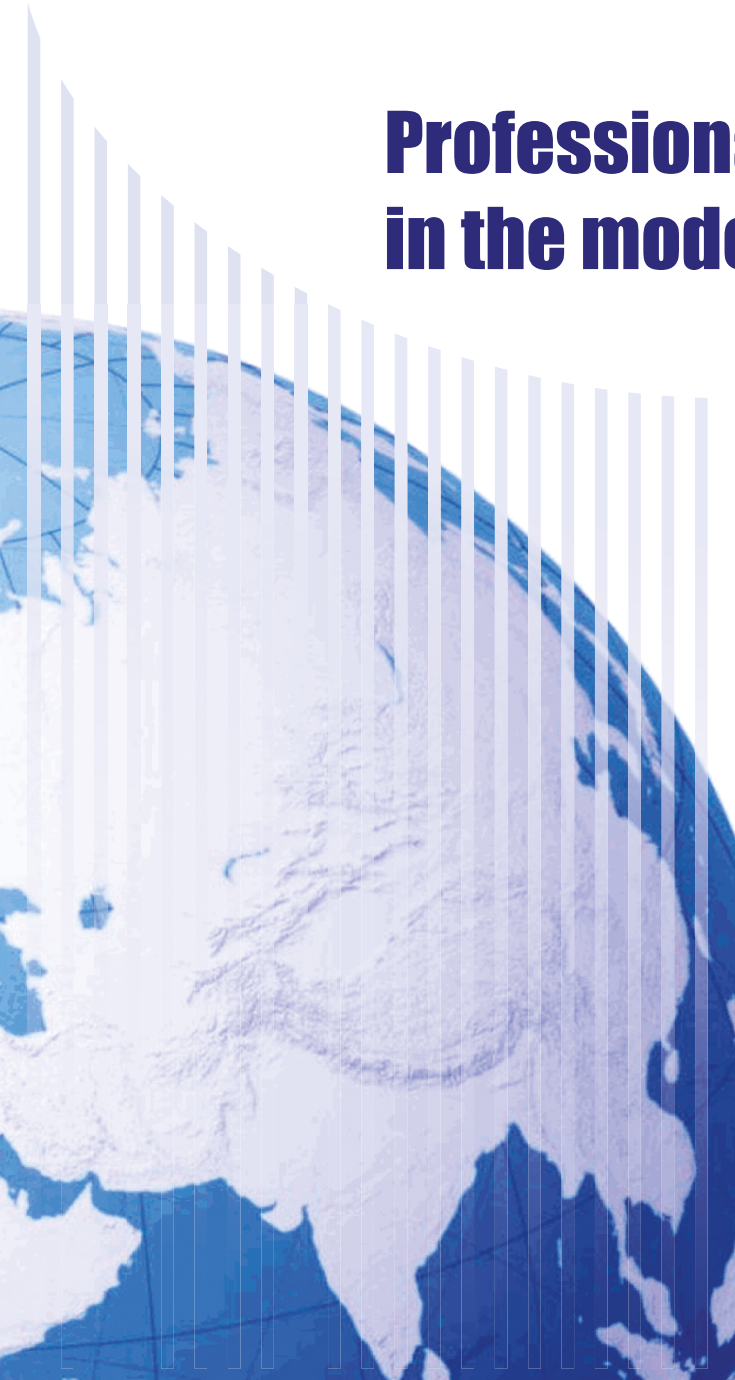


ISSN 2224-1841 (print)
ISSN 2712-7923 (online)

• 2022. Т. 12, № 4 •

**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)
- Сегал А. П.** кандидат философских наук, старший научный сотрудник, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (Москва, 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	629
-----------------------	-----

Раздел I. ФИЛОСОФИЯ

Черных С. И. (Новосибирск, Российская Федерация). К вопросу о новой архитектуре российского образовательного пространства.....	630
Пискорская С. Ю. (Новосибирск, Российская Федерация). Коммуникации в профессиональном образовании	636
Минеев В. В., Викторук Е. Н. (Красноярск, Российская Федерация). Категория «понимание» в процессе формирования исследовательских компетенций аспирантов	642
Панарин В. И. (Новосибирск, Российская Федерация), Яценко М. П. (Красноярск, Российская Федерация), Пучков О. Э. (Новосибирск, Российская Федерация). Противоречивый характер информационных ресурсов современного образования.....	651
Петров В. В. (Новосибирск, Российская Федерация). Формирование кадрового потенциала науки и высшей школы в условиях внешних ограничений	658
Рубанцова Т. А. (Новосибирск, Российская Федерация). Проблемы коммуникативного отчуждения субъектов образования в интерактивном пространстве университета	667
Ашилова М. С., Бегалинов А. С., Бегалинова К. К. (Алматы, Республика Казахстан). Трансформация образовательных ценностей молодежи в период пандемии COVID-19.....	676
Голубчиков Ю. Н. (Москва, Российская Федерация). Возможности походов в образовательном процессе в условиях (пост)пандемии и тотальной цифровизации.....	690

Раздел II. ПЕДАГОГИКА

Гарифуллина А. М. (Казань, Российская Федерация). Методология менторинга в контексте руководства дошкольной образовательной организацией	698
Севостьянов Д. А., Лисецкая Е. В., Павленко Т. В. (Новосибирск, Российская Федерация). Основания лично-ориентированного подхода в художественной педагогике	706
Самсонова Е. В., Кутепова Е. Н., Алексеева М. Н. (Москва, Российская Федерация). Специфика инклюзивной образовательной среды в организациях среднего профессионального образования.....	714
Астафьев Я. У. (Москва, Российская Федерация). Профессии выпускников СПО в сфере интернет-услуг	723
Колоскова Г. А. (Москва, Российская Федерация). Методические подходы к повышению квалификации педагога информатики в области проектирования цифровых образовательных ресурсов	733
Алдошина М. И. (Орёл, Российская Федерация). Потенциал дистанционного обучения системы дополнительного профессионального образования педагога.....	741
Попова И. В. (Иркутск, Российская Федерация). К вопросу об изменении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 38.05.01 Экономическая безопасность	750

Раздел III. ПСИХОЛОГИЯ

Гасанова Р.Р. (Москва, Российская Федерация). Психолого-педагогические направления и трудности совершенствования современного образования	758
Аксюткина З.А. (Омск, Российская Федерация). Методологические принципы двухуровневой классификации категорий социального воспитания.....	769
Тащёва А.И. (Ростов-на-Дону, Российская Федерация), Валеева Г.В. (Челябинск, Российская Федерация), Гриднева С.В. (Ростов-на-Дону, Российская Федерация), Арпентьева М.Р. (Калуга, Российская Федерация). Актуальные проблемы психологического сопровождения образования.....	779
Евдокимова А.И., Василянская Е.Э. (Саратов, Российская Федерация). Проблемное обучение в дистанционном формате как метод формирования клинического мышления обучающихся ординатуры медицинского вуза	793

СООБЩЕНИЯ О ПРОВОДИМЫХ КОНФЕРЕНЦИЯХ, ЗАМЕТКИ, ПИСЬМА

Итоговый документ 10-й Всероссийской научно-практической очно-заочной конференции с международным участием	804
Положение о порядке направления, приема, оформления и регистрации рукописей для публикации	808

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

Печать цифровая. Усл.-печ. л. 22,6. Уч.-изд. л. 21,7.
Тираж 350 экз. Формат 60 × 84^{1/8}. Свободная цена.
Заказ № 411. Подписано в печать 10.03.2023
Дата выхода в свет 15.03.2023
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)
- Alexander P. Segal** Candidate of Philosophical Sciences, Senior Researcher, Lomonosov Moscow State University (Moscow, 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	629
----------------------	-----

Part I. PHILOSOPHY

Chernykh, S. I. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). On the question of the new architecture of the Russian educational space	630
Piskorskaya, S. Yu. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Communications in vocational education	636
Mineev, V. V., Viktoruk, E. N. (<i>Krasnoyarsk, Russian Federation</i>). The category of understanding within the process of forming postgraduate students» research competencies.....	642
Panarin, V. I. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>), Yatsenko, M. P. (<i>Krasnoyarsk, Russian Federation</i>), Puchkov, O. E. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Contradictory nature of information resources of modern education	651
Petrov, V. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Forming of the personnel potential of higher education and science in conditions of external constraints	658
Rubantsova, T. A. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Problems of communicative alienation of subjects of education in the interactive space of the University.....	667
Ashilova, M. S., Begalinov, A. S., Begalinova, K. K. (<i>Almaty, Republic of Kazakhstan</i>). Transformation of the educational values of youth during the COVID-19 pandemic	676
Golubchikov, Yu. N. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). Potential of hikes in the educational process in the conditions of (post)pandemic and total digitalization	690

Part II. PEDAGOGICS

Garifullina, A. M. (<i>Kazan, Russian Federation</i>). Methodology of mentoring in the context of the guidance of a preschool educational organization.....	698
Sevostyanov, D. A., Lisetskaya, E. V., Pavlenko, T. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). The foundations of a personality-oriented approach in art pedagogy.....	706
Samsonova, E. V., Kutepova, E. N., Alekseeva, M. N. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). Special features of the inclusive educational environment in organizations of secondary vocational education.....	714
Astafyev, Ya. U. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). Professions for vocational education graduates in the field of internet services	723
Koloskova, G. A. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). Methodological approaches to advanced training of a computer science teacher in the field of designing digital educational resources	733
Aldoshina, M. I. (<i>Orel, Russian Federation</i>). Distance learning potential of the teacher's additional vocational education system.....	741
Popova, I. V. (<i>Irkutsk, Russian Federation</i>). On the issue of changing the Federal State Educational Standard of Higher Education in the specialty 38.05.01 Economic Security	750

Part III. PSYCHOLOGY

Gasanova, R. R. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). Psychological and pedagogical directions and difficulties of improving modern education.....	758
--	-----

Aksyutina, Z. A. (<i>Omsk, Russian Federation</i>). Methodological principles of a two-level classification of categories of social upbringing	769
Tashcheva, A. I. (<i>Rostov-on-Don, Russian Federation</i>), Valeeva, G. V. (<i>Chelyabinsk, Russian Federation</i>), Gridneva, S. V. (<i>Rostov-on-Don, Russian Federation</i>), Arpentieva, M. R. (<i>Kaluga, Russian Federation</i>). Current issues of psychological support of education	779
Evdokimova, A. I., Vasilyanskaya, E. E. (<i>Saratov, Russian Federation</i>). Problem-based distance learning as a method of forming Clinical Thinking of Medical university Residency students.....	793

REPORTS ON CONFERENCES

10-th all-Russia research and practical online Conference with international participation. Newsletter	804
Provision on submitting the manuscripts	808

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. Podoprighora
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: 22,6.
Publisher's sheets: 21,7. Circulation is 350 issues.
Order № 411. Free price. Passed for printing 10.03.2023.
Release date 15.03.2023
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/10.20913/2618-7515-2022-4-1>

Слово редактора

Дорогие авторы, коллеги и читатели!

Наступил новый 2023 год. Ситуация, как внешняя, так и внутренняя, складывается в сторону усложнения. Это усложнение в сочетании с неопределенностью определяется экономическими и политическими обстоятельствами, вызванными кризисом глобального мира, надвигающейся многополярностью и другими реалиями, которые детерминируют векторы развития регионов. Внешние обстоятельства самым различным образом сказываются на развитии и состоянии российского образовательного пространства. Ослабление пандемии COVID-19 изменило вектор высшего образования в сторону очного обучения. Вместе с этим изменилась ориентация выпускников школ, предпочитающих сегодня среднее профессиональное образование высшему. Это тенденции, которые, несомненно, обострят конкуренцию между вузами за заполнение даже бюджетных мест. Продолжающаяся цифровизация общественных сфер жизнедеятельности, влияющая на развитие образовательных взаимодействий во всем их объеме, буквально «заставила» педагогическое сообщество повысить уровень своей цифровой культуры, однако системного характера это еще не приобрело.

Особые сложности в связи со сложившимися обстоятельствами претерпевает вузовское научное сообщество. С одной стороны, наблюдается увеличение виртуальных научных контактов, с другой – сокращается объем живого общения, которое стало более ценным в научной среде. Деление массива журналов на три категории поставило перед людьми, стремящимися заняться научными исследованиями, новые задачи. Радует открытие новых диссертационных советов по специальности «Социальная и политическая философия» на Урале и востоке страны. В совокупности с принятием нового паспорта для этой специальности у соискателей, заканчивающих аспирантуру по общественным и гуманитарным наукам, стало больше шансов для достойной защиты. Все эти факторы не могли не повлиять на своеобразную «переакцентацию» научных исследований: резко увеличилось количество публикаций, связанных с национально-исторической, национально-психологической и национально-философской проблематикой. Вопросы национальной идентичности, национального сознания и самосознания, патриотизма, войны и справедливости и другие подобные им охватывают все большую область научных исследований в философии, педагогике, психологии.

Эта ситуация не могла не отразиться на проблемном поле регулярной, уже десятой по счету, Юбилейной научно-практической конференции. «Развитие российского образовательного пространства как национальная цель» – такова была основная идея конференции, проведенной 25–26 ноября 2022 г. Зарубежные участники в этот раз были представлены только Казахстаном и Китаем, однако внутрироссийское научное сообщество характеризовалось самым широким географическим спектром. Конференция проходила в смешанном, очно-заочном и онлайн-формате. В очном формате за два рабочих дня было прослушано и обсуждено более 20 докладов, прокламировано множество точек зрения, но концептуальный стержень остался практически единым: роль и функционал образования как социального института необходимо усиливать, а также совершенствовать его воспитательный потенциал. Соответственно, это не только расширяет сферу обязанностей кафедр общественных наук, но и диктует другой, более высокий уровень ответственности для всего педагогического сообщества.

Уважаемые авторы! В Новом, 2023 году, журнал, как и всегда, ставит перед собой новые задачи. С учредителями журнала достигнута договоренность о переходе журнала на частичную самоокупаемость с 2023 года. Статьи, поступившие в редакцию позже 1 июля 2022 года и размещаемые в выпусках 2023 года, будут сопровождаться заключением договора о компенсации допечатных услуг. Однако генеральный курс редакции остается прежним: плату за редактирование и печать номеров, а также за всю техническую работу (включая рецензирование) мы постараемся минимизировать. Актуальные материалы, оформленные без замечаний, качественные, содержательные и практически направленные, по-прежнему будут оставаться в приоритете. Более подробную информацию по этим вопросам можно получить в редакции. Прошу обратить внимание на то, что портфель редакции переполнен и уже сейчас идет набор в третий выпуск 2023 года. Установлено, что подписчики журнала на год освобождаются от оплаты за технические и редакционные услуги.

Позвольте, дорогие авторы и читатели, от имени редакции поздравить всех Вас с наступившим новым 2023 годом и пожелать мира и творческих успехов! По-прежнему ждем от Вас новых материалов, предложений и мнений, решений и активного участия в развитии журнала.



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

I ФИЛОСОФИЯ PHILOSOPHY

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

УДК 378.1

Оригинальная научная статья

К вопросу о новой архитектуре российского образовательного пространства

С. И. Черных

Новосибирский государственный аграрный университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: 2560380@ngs.ru

Аннотация. *Введение.* После выхода из Болонской системы перед российской системой образования встало множество новых задач. Большинство из них связывается с необходимостью разработки новых, относительно автономных алгоритмов трансформации российской образовательной системы. *Постановка задачи.* В статье рассматривается совокупность факторов, определяющих создание таких алгоритмов. *Методика и методология исследования.* Методология анализа этих алгоритмов опирается на прогнозный анализ перспектив развития российского образовательного пространства, представленный российскими и зарубежными трендотчерами. Модели будущего мирхозяйства ориентированы на процессы трансформации системы образования. Объект исследования ограничивается сферой высшего профессионального образования. *Результаты.* Обычно глобальное образование эксплицируется как «наполнение» национальных систем образования глобальным знанием, смыслами и ценностями. По большому счету, последние выступили методологическими основаниями либеральных моделей, подобных моделям Р. Хенви и М. Боткина. Мир как единое целое, человечество как глобальная община, гуманизм, холизм составили качественные признаки либерального образования в его глобальном дискурсе. Но выход из Болонской системы и изменение экономической и социально-политической ситуации поставили перед российскими регуляторами вопрос о формировании нового взгляда на проблематику глобализации образования. Сам выход можно рассматривать двояко: с одной стороны, как неудачный финал интеграции российского образовательного пространства в европейское (а параллельно в мировое) образовательное пространство; с другой – как начало создания обновленной (новой) национально ориентированной системы образования. Образование – это платформа для развития человеческого и социального капитала страны. Оно имеет полиморфную структуру и его развитие определяется множественной совокупностью внешних и внутренних факторов. Основные внешние факторы связаны с началом формирования нового мирхозяйственного уклада, а внутренние – с готовностью страны, государства и народа «принять» его как реальность и функционировать в этой реальности. *Выводы.* Аналитика таких условий показывает, что выходом из Болонской системы Россия акцентирует два вектора развития своей системы образования: «недоверие» к англо-саксонской и гумбольдтовской моделям организации образовательного пространства и необходимость разработки новой архитектуры своего, национального (отличного от глобальных вариантов) типа такого пространства. Основной целью такого пространства прокламируется создание национально ориентированных технологического, когнитивного и образовательного суверенитетов.

Ключевые слова: образование, глобальное образование, новая архитектура российского образовательного пространства, национальный образовательный суверенитет, смыслы и ценности образования, моделирование образовательного пространства

Для цитирования: Черных С. И. К вопросу о новой архитектуре российского образовательного пространства // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №4. С. 630–635. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-2>

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

On the question of the new architecture of the Russian educational space

Chernykh, S. I.

Novosibirsk State Agrarian University

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: 2560380@ngs.ru

Abstract. *Introduction.* After leaving the Bologna system, the Russian education system faced many new challenges. Most of them are associated with the carelessness of developing new, relatively autonomous algorithms for the transformation of the Russian educational system. *Purpose setting.* The article considers a set of factors determining the creation of such algorithms. *Methodology and methods of the study.* The methodology of the analysis of such algorithms is based on a predictive analysis of the prospects for the development of the Russian educational space, presented by Russian and foreign trendwatchers. The models of the future world economy focused on the processes of transformation of the education system. The object of research is limited to the sphere of higher professional education. The object of research is limited to the sphere of higher professional education. *Results.* Usually global education is explicated as «filling» national education systems with global knowledge, meanings and values. By and large, the latter were the methodological foundations of liberal models, similar to the models of R. Henvey and M. Botkin. The world as a whole, humanity as a global community, humanism, holism made up the qualitative features of liberal education in its global discourse. But the withdrawal from the Bologna system, the change in the economic and socio-political situation raised the question of forming a new view on the problems of globalization of education for Russian regulators. The output itself can be viewed in two ways. On the one hand, as an unsuccessful finale of the integration of the Russian educational space into the European (and in parallel into the world) educational space. On the other hand, as the beginning of the creation of an updated (new) nationally oriented education system. Education is a platform for the development of the country's human and social capital. It has a polymorphic structure and its development is determined by a multiple set of external and internal factors. The main external factors are associated with the beginning of the formation of a new world economic order, and internal ones with the willingness of the country, the state and the people to «accept» it as reality and function in this reality. *Conclusions.* Analysis of such conditions shows that by leaving the Bologna system, Russia emphasizes two vectors of development of its education system: «distrust» of the Anglo-Saxon and Humboldtian models of the organization of educational space and the need to develop a new architecture of its own, national (different from global variants) type of such space. As main goal of such space is proclaimed the creation of nationally oriented technological, cognitive and educational sovereignties.

Keywords: education, global education, new architecture of the Russian educational space, national educational sovereignty, meanings and values of education, modeling of the educational space

Citation: Chernykh, S. I. [On the question of the new architecture of the Russian educational space]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 4, pp. 630–635. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-2>

Введение. Выход России из Болонской системы поставил перед ее научным и педагогическим сообществом, а также перед 45 млн людей, причастных к системе образования, ряд новых проблем. Выработанные за 20 лет интеграции в глобальное образовательное пространство алгоритмы образования/обучения и собственно организации образовательного пространства России оказались деактуализированными. Такую ситуацию можно рассматривать двояким образом: с одной стороны, это можно представлять как неудачный финал интеграционного процесса; с другой – как возможность разработки национально ориентированной, относительно автономной системы организации и функционирования всей системы российского образования. Последнее означало создание новой архитектуры образовательного пространства,

способной решить (по меньшей мере) три взаимосвязанных проблемы:

- проблему, связанную с созданием конкурентоспособной образовательной среды. Такая среда должна не только «противостоять» англо-саксонским и гумбольдтовским схемам организации обучения / образования / воспитания, но и диалектически сочетать в себе их достоинства с национально ориентированными смыслами и ценностями;

- проблему сохранения и развития позитивных начал из стандартов и смыслов традиционного образования, в том числе традиций формирования человеческого капитала (создания новой системы воспитания);

- проблему формирования (в том числе законодательной базы) состоятельной государственной политики в области образования, где состоятель-

ность интерпретируется как целеосмысленность, целепредставленность, последовательность (как преемственность) и системность.

В совокупности решение этих проблем будет означать приближение к решению мегапроблемы России: создание национального образовательного суверенитета. Такой суверенитет не только возможен, сегодня он крайне необходим России. Экономические, социально-политические и ментально-исследовательские перверсии, складывающиеся вокруг России сегодня, наряду с информационными и сугубо военными аспектами обусловили достижение указанных суверенитетов как национальной цели. Научное сообщество уже составило первичную рефлексию по этому спектру проблем [1].

Постановка задачи. Задача статьи состоит в том, чтобы на основе моделирования перспектив развития современного мирхозяйства представить некоторую совокупность принципов, в дискурсе которых «сложится» стратегия новой архитектуры российского образовательного пространства (РОП). Современный статус российской системы образования на глобальном рынке образовательных услуг далеко не во всем соответствует передовым позициям. В серии научных монографий издательства Высшей школы экономики и множестве других аналитических публикаций детально анализируются трансформационные процессы, происходящие в РОП и определяющие достаточность/недостаточность его состояния [2]. Однако сегодняшняя экономическая и социально-политическая ситуация, под влиянием которой РОП «развелся» с Болонской

системой, поставила перед регуляторами его перспективного развития принципиально новые задачи и рубежи. Центром, фокусирующим эти задачи в системный блок, является задача создания такой архитектуры РОП, которая обеспечила бы технологический и когнитивный суверенитет страны в условиях развивающейся автаркии.

Методика и методология исследования. Концепты VUCA и BANI миров, индустриальная революция 4.0, новый мирхозяйственный уклад, «островизация» и другие футурологические фреймворки имеют в своем основании четыре исходных посыла: собственно глобализацию происходящих экономических и социально-политических процессов; формирование/переход от однополярного мира к би- или многополярному миру; экологизацию; цифровизацию. При этом указанные основания обязательно «привязываются» к научно-техническому и образовательному прогрессу, который рассматривается как фундаментальный катализатор и своеобразный гарант происходящих трансформаций в их позитивно направленном векторе. Однако эсхатологические мотивы сильны практически у всех трендотчеров, которые пытаются составить «рабочие прогнозы будущего» и обозначить средства для их достижения. Многие из трендотчеров признают, что «сейчас государства в основном хорошо фиксируют кризисы, но плохо умеют их предугадывать» [3]. Представим составленную нами таблицу сравнительных характеристик по материалам К. Schwab, Т. Malleret [4], В. Саитовой [5] и Дм. Пескова [6], которая вполне подтверждает этот тезис Ричарда ван Хойдонка.

Таблица. Сравнительные характеристики
Table. Comparative characteristics

Концепт	Создатели	Характеристики	Средства преодоления вызовов
VUCA-мир VUCA-Prime	Р. Йохансен	Изменчивость (volatility) Неопределенность (uncertainty) Сложность (complexity) Двусмысленность (ambiguity)	Видение (vision) Понимание (understanding) Явность (clarity) Быстрота (agility)
BANI-мир BANI-Prime	Д. Кашио (Ж. Кассио)	Хрупкость (brittle) Тревожность (anxious) Нелинейность (nonlinear) Непостижимость (incomprehensive)	Гибкость и сопротивляемость (flexibility and resilience) Эмпатия и осознанность (empathy and mindfulness) Контекст и гибкость (context and flexibility) Прозрачность и интуиция (transparency and intuition)

Великая перезагрузка	К. Шваб Т. Маллере	Взаимозависимость Скорость Сложность	Нет средств. Нужна макро-перезагрузка
Карта Будущего	А. Михайлов А. Безруков П. Лукша Дм. Песков Агентство стратегических исследований	Зеленый пост капитализм Новый левый национализм Период полураспада Островизация	Перестройка всей системы государственных приоритетов Выстраивание новой государственной политики управления сложными структурами
Островизация (для России)		Технологический суверенитет Когнитивный суверенитет Национальный образовательный суверенитет	

Сегодня многие из этих средств уже «взяты на вооружение» и реализуются в учебных программах, но большинство из них составили основу так называемого либерального образования, организационную архитектуру которого и образовала Болонская система [7]. Выход России из Болонской системы привел к пониманию того, что «некоторые идеологии привлекательны, ими восхищаются за качества, выходящие за рамки собственного опыта человека. Либералов легко соблазнить. Эксперимент с Болонской системой образования стал одним из примеров такого соблазна. В ходе этого эксперимента (продолжительностью в 20 лет. – Авт.) были перенастроены и переопределены российское высшее образование и его дипломы в модель, подходящую для Западной интеграции. Результаты нельзя назвать удовлетворительными» [8, с. 60]. Фактически это признание того, что российское образование после 20 лет интеграции в глобальное образовательное пространство оказалось в ситуации нового поиска. Но скорость поиска новых алгоритмов строительства новой же архитектуры своей «бытийственности» определяется не столько политикой в области образования, сколько внешними по отношению к системе образования факторами.

Результаты и обсуждение. Обострение интернализма составляет главный тезис достаточно солидной монографии «Университеты в России. Как это работает» Ярослава Кузьмина и Марии Юдкевич. В своем интервью на портале «Ректор Говорит» М. Юдкевич утверждает, что «главный тезис книги: то, что происходит внутри университета, внутри образования, в существенной степени определяется тем, что происходит сегодня в обществе за ее пределами» [9]. Но последствия «развода» с Болонской системой будут проявляться еще очень долго, так как, по сути, наступает эпоха «развода» с неолиберальным образованием как идеологией развития российского образовательного пространства за последние 20 лет. Тем более что совокупность «внешних» по отношению к любой образовательной системе условий остается, а темпы их влияния на социаль-

ные институты типа образования и науки гораздо выше, чем темпы «совершенствования», «модернизации» или «трансформации» национальных систем.

Если рассматривать образование как платформу для создания человеческого капитала (причем в непрерывной динамике), а обучение как общественно-индивидуальный процесс субъективации знания, то индивид, составляющий основу того и другого, будет функционально отличным. В случае образования основным субъектом (организующим образовательное пространство) будет государство; во втором (обучения) – таким субъектом будет собственно индивид (обучающий или обучаемый). Сегодня спектр «внешних» воздействий детерминирует развитие и собственно функционал каждого из субъектов, чья взаимная активность и составляет то, что называют образовательным пространством. Кроме государства (и его коллективных формообразований типа детских садов, школ, вузов и т.д.) и собственно индивида, к ним следует отнести гражданское общество и семью. К «внешним» факторам, детерминирующим их действия в формировании образовательного пространства, традиционно относят глобализацию, информатизацию, цифровизацию, а также постоянно расширяющее сегодня применение технологий социального инжиниринга (от *nudge* – технологий и социального кредита до открытого манипулирования индивидуальным и коллективным сознанием). Сегодня (в условиях глобализации) для национальных образовательных систем радикализация «внешнего пояса» в их функционировании означает возникновение своеобразной «зоны риска» и вместе с этим выявляет те недоработки, которые в неявной форме существовали раньше возникновения «точки кризиса».

Применительно к состоянию российского образовательного пространства к ним можно отнести:

- слабую рефлексивную позицию всех (индивид, семья, гражданское общество, государство) субъектов образовательных взаимодействий;
- недостаточно состоятельную и эффективную образовательную политику, осложняющуюся дог-

матизацией вертикали организационных отношений на всем РОП;

– психологический дискомфорт субъектов РОП, обостряемый постоянными «метаниями» регуляторов изменений (совершенствовании, модернизаций, трансформаций) РОП на протяжении последних десятилетий;

– неэффективность применения законодательных актов, определяющих алгоритмы преобразований, происходящих в РОП;

– разностороннюю и фактическую диффамацию педагогического сообщества со стороны родителей, учащихся и СМИ [10; 11].

Выводы. Неявным образом прокламируемые сегодня концепты «островизации» (Дм. Песков) и «поворот к Востоку», а также все попытки сохранить и трансформировать оставшееся от СССР позитивное в функционировании и организации РОП – все это тренды, в рамках которых «нащупывается» новая архитектура будущего устройства российской системы образования. Скорее всего это будет некая смешанная модель, в которой (если хорошо выстроить!) будут эле-

менты, унаследованные из советского времени, из Болонского «опыта», а также учитывающие опыт пандемии и цифровизации. Наряду с технологическим и когнитивным суверенитетом необходимо создавать (или возвращать?) национальный образовательный суверенитет, защищающий и отражающий интересы не только государства России, но и тех 45 млн ее населения, имеющих прямые и опосредованные интересы в создании и функционировании эффективной образовательной системы. Сегодня необходим переход от «модельной стратегии» (чем мы занимались последние 20 лет) к «векторному проектированию». Это означает, что важнейшим фактором управления развитием РОП становятся не модели ФГОС и не критериальности передовых/отстающих, но смыслоопределенное для педагогического сообщества «начальное направление движения на ближайшую перспективу» [12]. Революция (как показал опыт) не предполагает решения этой задачи. Здесь нужен эволюционный путь, осмысленный и целепонятный как путь «развития через выживание».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глобальный конфликт и контуры нового мирового порядка: XX Междунар. Лихачевские науч. чтения, 9–10 июня 2022 г. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2022. 628 с.
2. Как сделать образование двигателем социально-экономического развития? / под ред. Я.И. Кузьминова [и др.]. Москва: Изд. дом Высш. шк. экономики, 2019. 284 с.
3. Хойдонк Р ван. Мы уже живем в смешанной материально-цифровой реальности: [беседа с тренд-аналитиком Р. ван Хойдонк] / записали: К. Акопян, С. Лебеденко // РБК. Тренды. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/futurology/604105aa9a794740604a6d66> (дата обращения: 22.11.2022).
4. Schwab K., Malleret T. COVID-19: the Great Reset. Forum publishing. 2020. URL: <http://reparti.free.fr/schwab2020.pdf> (accessed 05.08.2022)
5. Саитова В. Конец этого глобального мира: футурологи составили прогноз до 2035 года // РБК. Тренды. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/futurology/62ab036c9a794724fa9b3c3a> (дата обращения: 05.08.2022)
6. Песков Дм. Остров Россия. Спецпредставитель президента о новой цифровой стратегии. URL: <https://www.rbc.ru/opinions/economics/09/06/2022/62a0e95b9a79472d8b713207> (дата обращения: 20.07.2022).
7. Куренной В.А. Философия либерального образования: принципы // Вопросы образования. 2020. №1. С. 8–39. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-1-8-39>.
8. Годдард Ч. Российское образование на новом рубеже эпох (диалектика прошлого и будущего). Что нужно России? // Глобальный конфликт и контуры нового мирового порядка: XX Междунар. Лихачевские науч. чтения, 9–10 июня 2022 г. Санкт-Петербург, 2022. С. 59–61.
9. Юдкевич М. «Все очень просто: ищем лучших людей» – проректор НИУ ВШЭ М. Юдкевич о концепции развития университета-лидера: интервью / вела С. Тюкина. URL: <https://rectorspeaking.ru/intervyu-s-prorektorom-niu-vskeh-mariej-yudkevich> (дата обращения: 02.11.2022).
10. Черных С.И. Образование как фиктивный капитал // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №1. С. 3400–3408.
11. Донских О.А., Разумов В.И. РПД-логия и совершенствование образования в XXI в. // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т.12, №1. С. 168–174.
12. Радаев В. Образование в университете – это не продажа услуг, а форма наставничества: интервью с В. Радаевым, первым проректором Высш. шк. экономики / вела С. Тюкина. URL: <https://rectorspeaking.ru/obrazovanie-v-universitete-eh-to-ne-prodazha-uslug-a-forma-nastavnichestva> (дата обращения: 06.12.2022).

REFERENCES

1. *Global conflict and the outlines of the new world order: XX Intern. Likhachev sci. readings, June 9–10, 2022.* Saint Petersburg, S.-Petersburg Univ. of the Humanities and Social Sciences, 2022, 628 p. (In Russ.).

2. Kuzminov Ya. I., Frumin I. D., Sorokin P. S. (eds.) *How to make education an engine of socio-economic development?* Moscow, Higher School of Economics Publ., 2019, 284 p. (In Russ.).
3. Hoydonk R. van. We already live in a mixed material-digital reality: [conversation with trend analyst R. van Hooydonk]. *RBC. Trends*. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/futurology/604105aa9a794740604a6d66> (accessed 22.11.2022). (In Russ.).
4. Schwab K., Malleret T. COVID-19: the Great Reset. Forum publishing, 2020. URL: <http://reparti.free.fr/schwab2020.pdf> (accessed 05.08.2022)
5. Saitova V. The end of this global world: futurologists have made a forecast until 2035. *RBC. Trends*. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/futurology/62ab036c9a794724fa9b3c3a> (accessed 05.08.2022)
6. Peskov Dm. The island of Russia. Special representative of the president on the new digital strategy. URL: <https://www.rbc.ru/opinions/economics/09/06/2022/62a0e95b9a79472d8b713207> (accessed 20.07.2022). (In Russ.).
7. Kurennoi V. A. Philosophy of liberal education: principles. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, 2020, no. 1, pp. 8–39. (In Russ.).
8. Goddard Ch. Russian education at the new turn of the epochs (dialectics of the past and the future). What does Russia need? *Global conflict and the contours of a new world order: XX Intern. Likhachev sci. readings, June 9–10, 2022*. Saint Petersburg, S.-Petersburg Univ. of the Humanities and Social Sciences, 2022, pp. 59–61. (In Russ.).
9. Yudkevich M. «It's very simple: we are looking for the best people» – the vice-rector of the Higher School of Economics Maria Yudkevich on the concept of a leading university development: interview. URL: <https://rectorspeaking.ru/intervyu-s-prorektorom-niu-vsheh-mariej-yudkevich> (accessed 02.11.2022). (In Russ.).
10. Chernykh S. I. Education as fictitious capital. *Professional Education in the Modern World*, 2020, vol.10, no. 1, pp. 3400–3408. (In Russ.).
11. Donskikh O. A., Razumov V. I. WPD-logy as a tool of improvement of education in the XXI century. *Professional Education in the Modern World*, 2022, vol.12, no. 1, pp. 168–174. (In Russ.).
12. Radaev V. Education at the university is not a sale of services, but a form of mentoring: interview with Vadim Radaev, the first vice-rector of the Higher School of Economics. URL: <https://rectorspeaking.ru/obrazovanie-v-universitete-hto-ne-prodazha-uslug-a-forma-nastavnichestva> (accessed 06.12.2022). (In Russ.).

Информация об авторе

Черных Сергей Иванович – доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой истории и философии, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Никитина, 149, e-mail: 2560380@ngs.ru). ORCID: 0000–0001–6644–8295

Статья поступила в редакцию 15.12.2022

После доработки 22.12.2022

Принята к публикации 23.12.2022

Information about the author

Sergey I. Chernykh – Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of History and Philosophy, Novosibirsk State Agrarian University (149 Nikitina Str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation, e-mail: 2560380@ngs.ru). ORCID: 0000–0001–6644–8295

The paper was submitted 15.12.2022

Received after reworking 22.12.2022

Accepted for publication 23.12.2022

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

УДК 316.76

Оригинальная научная статья

Коммуникации в профессиональном образовании

С. Ю. Пискорская

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева

Институт социального инжиниринга

Красноярск, Российская Федерация

e-mail: piskorskaya1@rambler.ru

Аннотация. *Введение.* В статье рассматривается профессиональное образование в аспекте взаимосвязи образовательной организации, реальных секторов экономики и государства. *Постановка задачи.* Задачами исследования являются выявление причин неудовлетворенности работодателей качеством подготовки выпускников образовательных организаций и поиск вариантов модернизации системы профессионального образования путем установления соответствия запросов бизнеса и промышленности. *Методика и методология исследования.* Методология исследования базируется на философском осмыслении основных компонентов профессионального образования, отвечающих за качество подготовки выпускников. *Результаты.* В результате анализа содержательного и организационного компонентов образования выявлено, что государственная политика РФ диктует необходимость модернизации системы профессионального образования в части установления тесных связей (профессиональных коммуникаций) между университетами, бизнесом, промышленными отраслями и государством. *Выводы.* Отмечено, что такие коммуникации следует рассматривать как бизнес-коммуникации, поскольку это дает возможность рассматривать профессиональное образование в контексте междисциплинарного подхода, при котором формируются не только профессиональные, прикладные, но и надпрофессиональные компетенции, необходимые работодателям. Приведен перечень учебных дисциплин, раскрывающих определенные аспекты коммуникаций с экономической, информационной, технологической и организационной сторон. Установлено, что важнейшей задачей является подготовка руководителей, которые будут разрабатывать определенные технологические проекты, а затем реализовывать их в виде конкретных продуктов, систем, услуг. Выявлены основные проблемы, задачи, принципы и механизмы подготовки и переподготовки кадров, представлены возможные результаты. Отмечено, что образовательные программы должны быть выстроены не только на углубленной фундаментальной подготовке, но и на междисциплинарности проектов, разработке программ по согласованию с предприятиями, организации подготовки специалистов с использованием проектно-ориентированных технологий. Доказано, что ориентированность на реальные секторы экономики, взаимодействие с отраслевыми предприятиями сделают российское образование важным инструментом научно-технологического развития страны.

Ключевые слова: философия образования, коммуникации, профессиональное образование

Для цитирования: Пискорская С. Ю. Коммуникации в профессиональном образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №4. С. 636–641. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-3>

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

Full Article

Communications in vocational education

Piskorskaya, S. Yu.

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology

Institute of Social Engineering

Krasnoyarsk, Russian Federation

e-mail: piskorskaya1@rambler.ru

Abstract. *Introduction.* The article considers vocational education in the aspect of the relationship between the educational organization, the real sectors of the economy and the state. *Purpose setting.* The objectives of the study are to

identify the reasons for employers' dissatisfaction with the quality of training of graduates of educational organizations and to search for options for modernizing the system of vocational education by establishing a correspondence between the needs of business and industry. *Methodology and methods of the study.* The research methodology is based on a philosophical understanding of the main components of vocational education that are responsible for the quality of graduate training. *Results.* As a result of the analysis of the content and organizational components of education, it was revealed that the state policy of the Russian Federation dictates the need to modernize the system of vocational education in terms of establishing close ties (professional communications) between universities, business, industries and the state. *Conclusion.* It is noted that such communications should be considered as business communications, since this makes it possible to consider professional education in the context of an interdisciplinary approach, in which not only professional and applied, but also supra-professional competencies necessary for employers are formed. A list of academic disciplines is given that reveals certain aspects of communications from the economic, informational, technological and organizational side. It has been established that the most important task is to train managers who will develop certain technological projects and then implement them in the form of specific products, systems, services. The main problems, tasks, principles and mechanisms of training and retraining of personnel are identified, and possible results are presented. It is noted that educational programs should be built not only on in-depth fundamental training, but also on the interdisciplinarity of projects, the development of programs in agreement with enterprises, and the organization of training specialists using project-oriented technologies. It has been proved that focus on the real sectors of the economy, interaction with industry enterprises will make Russian education an important tool for the scientific and technological development of the country.

Keywords: philosophy of education, communications, professional education

Citation: Piskorskaya, S. Yu. [Communications in vocational education]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 4, pp. 636–641. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-3>

Введение. Российское высшее образование на протяжении многих лет считалось одним из лучших, поскольку в нем уделялось большое внимание развитию технической базы отраслевых направлений подготовки и подготовке высококвалифицированных кадров. Однако длительный период социально-экономического кризиса и неустойчивое функционирование общества привели к не отвечающим стратегическим интересам страны последствиям, в том числе понижению престижа ряда важных для экономики профессий [1].

Отметим, что традиционная модель российского образования рассчитана на подготовку по конкретным, а значит, узким направлениям подготовки для определенных стабильно работающих отраслей промышленности. Учитывая, что эти отрасли напрямую связаны с развитием технологий, которые меняются в среднем раз в три года, а современные технологии – это зачастую прорывные, междисциплинарные технологии на стыке наук, совершить прорыв в них специалистам, которые подготовлены в рамках узкого направления, практически невозможно. Поэтому одним из вызовов, стоящих перед российскими университетами, является неудовлетворенность работодателей качеством подготовки выпускников образовательных программ. Это связано с тем, что традиционная оценка качества образования не отражает реального состояния, не исследуются факторы, отвечающие за развитие профессиональных компетенций [2].

При этом необходимо отметить, что представители промышленности отмечают хороший уро-

вень базовых знаний и теоретической подготовки по отдельным дисциплинам, но выделяют в качестве недостатка низкий уровень практических навыков, необходимых для решения реальных прикладных задач и актуальных компетенций. Работодателей интересуют такие компетенции принимаемых сотрудников, как способность системно и самостоятельно мыслить и эффективно решать производственные задачи; умение работать в команде; знание бизнес-процессов; способность генерировать и воспринимать инновационные идеи; умение аргументированно презентовать свою идею и принимать ответственность за результаты своей деятельности [3].

Постановка задачи. Автор предпринял попытку выявить основные причины отсутствия необходимых для реального сектора экономики компетенций у выпускников российских вузов. В задачу исследования входит поиск вариантов модернизации системы профессионального образования в части установления тесных связей (профессиональных коммуникаций) между университетами, бизнесом, промышленными отраслями и государством.

Методика и методология исследования. Методологическим основанием исследования выступает философское осмысление ключевых компонентов профессионального образования, отвечающих за качество подготовки выпускников. Поскольку высшее образование выступает как многоплановое и многоаспектное явление в части его взаимосвязи с реальными секторами экономики и государством, необходимо фи-

лософское обоснование профессионального образования в этом аспекте.

Результаты. Проблему недостаточной подготовленности выпускников часто связывают с консервативностью системы высшего образования [4], в которой можно выделить два принципиальных компонента: содержательный и организационный. *Содержательный* компонент напрямую связан с развитием науки и техники и ориентирован на потребителя (промышленные отрасли). Предполагается, что учить в университете должны те, кто владеет современными технологиями и активно ведет научную работу. *Организационный* компонент – продукт государственной системы, постоянной смены федеральных государственных образовательных стандартов. Модернизация этих стандартов не всегда была безобидной. Так, к 2015 г. из стандартов убрали требования к университетам в части формирования социокультурной среды, необходимой для всестороннего развития личности, и в части обеспечения гарантии качества подготовки. В настоящее время в соответствии с ФГОС ВО 3++ профессиональные компетенции определяются самой образовательной организацией, без согласования с будущими работодателями выпускников, что может в итоге привести к тому, что сформированные профессиональные компетенции выпускников университетов будут существенно различаться [5].

Выход из сложившейся ситуации видится в усилении самостоятельности вузов в плане разработки основных профессиональных образовательных программ с одновременной координацией их с ведущими работодателями отраслей и оценкой качества профессиональными сообществами. Речь идет о подготовке выпускников, знания и навыки которых соответствовали бы реальным запросам бизнеса и промышленности, что находит отражение и в государственной политике Российской Федерации.

Государственная поддержка взаимодействия предприятий и образовательных организаций определяется государственной программой «Научно-технологическое развитие Российской Федерации», национальным проектом «Наука и университеты», федеральным проектом «Развитие интеграционных процессов в сфере науки, высшего образования и индустрии» и Постановлением Правительства РФ № 218 «Об утверждении правил предоставления субсидий на развитие кооперации российских образовательных организаций высшего образования, государственных научных учреждений и организаций реального сектора экономики в целях реализации комплексных проектов по созданию высокотехнологичных производств».

В государственной программе отмечено, что при значительном числе научных школ и ве-

дущих научных центров сохраняется определенное несоответствие результатов научных исследований спросу на них со стороны реального сектора экономики. Эта проблема должна решаться за счет усиления внимания к передовым направлениям исследований, снижения административных барьеров и создания благоприятных условий для осуществления инвестиционных вложений в науку: от получения новых знаний до создания высокотехнологичной продукции [6].

Государственная программа научно-технологического развития РФ рассчитана на период до 2030 г., ее целями являются развитие интеллектуального потенциала нации, научно-техническое и интеллектуальное обеспечение структурных изменений в экономике, организация и технологическое обновление инновационной (высокотехнологичной) деятельности. Программой предусмотрена реализация основных мероприятий и их бюджетирование, при этом основная доля финансирования приходится на Министерство образования России (65,8%) [7].

Тем самым государственная политика РФ диктует необходимость модернизации системы профессионального образования в части установления тесных связей (профессиональных коммуникаций) между университетами, бизнесом, промышленными отраслями и государством. Такие коммуникации следует рассматривать как бизнес-коммуникации, представляющие взаимодействие субъектов коммуникации для достижения тех или иных интересов и целей, в том числе в сфере профессиональной подготовки обучающихся [8]. Дж. Лэйхифф и Дж. Пендроуз выделили такие типы бизнес-коммуникаций, как логическое обоснование работ, коммуникации, направленные на разъяснение политики и методики, личных преимуществ, а также обратной связи [9].

Бизнес-коммуникации дают возможность рассматривать профессиональное образование в контексте междисциплинарного подхода, при котором формируются не только профессиональные, прикладные, но и надпрофессиональные компетенции, необходимые работодателям. При таком подходе, кроме профессиональных, могут быть задействованы следующие учебные дисциплины, раскрывающие определенные аспекты коммуникаций:

- «Управление проектами» – деятельность по решению задач и достижению поставленных целей проекта;
- «Управление персоналом» – организация коммуникаций, связанных с деятельностью отдельных людей и групп в интересах организации и их собственных интересах;
- «Маркетинг» – коммуникации организации с субъектами рынка по поводу определения по-

требностей рынка и возможностей их удовлетворения или по поводу средств и путей продвижения товара и услуги на рынок;

- «Менеджмент» – коммуникации в управлении;
- «Теория и практика коммуникаций» – коммуникационные методы и средства;
- «Конфликтология» – исследование коммуникаций, в основе которых лежит противоречие интересов сторон;
- «Связи с общественностью» – исследование проблемы формирования у общества позитивного представления об организации и ее продукции, услугах;
- «Реклама» – коммуникации с целью привлечения внимания, формирования интереса, желания и активности у покупателя товара;
- «Корпоративная культура» – культура коммуникаций, культура управления;
- «Русский язык и культура речи» – культура межличностного и профессионального общения.

Представленный набор учебных дисциплин раскрывает содержание бизнес-коммуникаций с экономической, информационной, технологической и организационной сторон, демонстрирует их нацеленность на достижение конкретного результата, направленного на реализацию стратегических целей и задач как предприятия, так и образовательной организации, отвечающей за подготовку выпускников для каждой отрасли.

В связи с этим образовательные программы подготовки будущих профессионалов должны быть выстроены не только на углубленной фундаментальной подготовке, но и на индивидуальном плане обучения, междисциплинарности проектов, разработке программ по согласованию с предприятиями, организации подготовки специалистов с использованием проектно-ориентированных технологий командного обучения, работающих над инновационными научно-техническими проектами в интересах предприятий.

При организации проектного обучения должны быть учтены основные принципы инновационного образования: повышение самостоятельности и инициативности студенческой работы, повышение междисциплинарности, выстраивание коммуникативных площадок, использование информационно-телекоммуникационных технологий и усиление мотивации студентов, их личной заинтересованности в результатах проектов [10].

Важнейшей задачей является подготовка специалистов и руководителей, которые будут разрабатывать определенные технологические проекты, а затем реализовывать их в виде конкретных продуктов, систем, услуг. Проблемы, которые должны быть решены, касаются как повышения квалификации научно-педагогических и инженерно-технических работников университета, так и подго-

товки соответствующего уровня специалистов в системе научных учреждений и промышленных предприятий.

Основополагающим принципом подготовки и переподготовки кадров является комплексное теоретическое и практическое обучение, совмещенное с выполнением перспективных научно-практических работ в рамках проектов по созданию перспективных образцов техники, программного обеспечения и технологий. Особенно это важно для наукоемких отраслей, поскольку определяет как уровень разработок, так и скорость этих разработок, и внедрение их в промышленность.

Для достижения поставленных задач можно предусмотреть следующие механизмы:

- специальную подготовку студентов с третьего курса по программам, адаптированным к поставленным задачам, включая непосредственное участие в разработках и организации производства;
- включение в контракты университетов на разработку и внедрение требований по подготовке специалистов;
- организацию студенческих конструкторских бюро и других творческих коллективов с участием студентов;
- организацию в университетах центров компетенций по перспективным направлениям;
- обучение работников производственных предприятий по перспективным специальностям в рамках реализации дополнительных образовательных программ;
- организацию совместных с производственными предприятиями семинаров, сессий и других мероприятий, способствующих развитию.

Эффектом практической ориентированности образования станет повышение качества профессионального образования и создание тесной научно-образовательной и бизнес-кооперации.

В результате будут обеспечены:

- содействие системной модернизации непрерывного многоуровневого профессионального образования на основе интегрированной подготовки кадров с использованием современных образовательных технологий, сочетающих баланс между новшествами и традициями, между обучением и научными исследованиями;
- создание эффективной системы подготовки обучающихся;
- реализация полного цикла инновационного образования и трансфер наукоемких технологий в экономику на основе интеграции науки и образования и эффективного партнерства с бизнес-сообществом.

Выводы. Таким образом, в настоящее время назрела необходимость в изменении принципов, методов и подходов, касающихся построения си-

стемы профессионального образования. Междисциплинарность, ориентированность на реальные секторы экономики, взаимодействие с отраслевыми

предприятиями сделают российское образование важным инструментом научно-технологического развития страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федоров И. В., Ипполитова Г. К., Минина О. Г., Лезина О. В. Инженерное образование в современном мире // Аккредитация в образовании. 2009. № 34. URL: https://akvobr.ru/inzhenernoe_obrazovanie_v_sovremennom_mire.html (дата обращения: 07.10.2022).
2. Борисова Л. М., Конева О. Ю., Плотникова И. В., Силифонова Е. В., Шевелева Е. А. Моделирование процесса оценки качества вузовского образования: постановка задачи // Векторы благополучия: экономика и социум. 2021. № 1. С. 122–127.
3. Кондратьев В. В., Кудрявцев Ю. М., Казакова У. А., Кузнецова М. Н. Глобальные вызовы в инженерном образовании. Инженерное образование для новой индустриализации (итоги международного симпозиума и международной научной школы) // Мир образования – образование в мире. 2013. № 4. С. 46–52.
4. Ельцов В. В. Условия формирования корпуса профессиональных инженеров в Российской Федерации // Инженерное образование. 2020. № 28. С. 31–41.
5. Соловьев В. П., Перескокова Т. А. Модернизация системы профессионального образования: современные реалии и новые вызовы // Инженерное образование. 2020. № 28. С. 104–117.
6. Постановление Правительства РФ от 29 марта 2019 г. N 377 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Научно-технологическое развитие Российской Федерации»» // Гарант. Ру: информ.-правовой портал. URL: <https://base.garant.ru/72216664/> (дата обращения: 07.10.2022).
7. Научно-технологическое развитие Российской Федерации (ГП-47). URL: <https://ach.gov.ru/upload/pdf/budget/gp-2020/ГП-47%20Научно-технологическое%20развитие%20Российской%20Федерации.pdf> (дата обращения: 07.10.2022).
8. Бландел Р. Эффективные бизнес-коммуникации. Принципы и практика в эпоху информации. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 381 с.
9. Лэйхифф Дж. М., Пенроуз Дж. М. Бизнес-коммуникации: стратегии и навыки. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 686 с.
10. Пискорская С. Ю. Философия инновационного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 3. С. 2024–2031.

REFERENCES

1. Fedorov I. V., Ippolitova G. K., Minina O. G., Lezina O. V. Engineering education in the modern world. *Accreditation in Education*, 2009, no. 34. URL: https://akvobr.ru/inzhenernoe_obrazovanie_v_sovremennom_mire.html (accessed 07.10.2022). (In Russ.).
2. Borisova L. M., Koneva O. Yu., Plotnikova I. V., Silifonova E. V., Sheveleva E. A. Modeling the process of assessing the quality of higher education: setting the task. *Journal of Wellbeing Technologies*, 2021, no. 1, pp. 122–127. (In Russ.).
3. Kondratiev V. V., Kudryavtsev Yu. M., Kazakova U. A., Kuznetsova M. N. Global challenges in engineering education. Engineering education for new industrialization (results of the international symposium and the international scientific school). *The World of Education – Education in the World*, 2013, no. 4, pp. 46–52. (In Russ.).
4. Eltsov V. V. Conditions for the formation of a corps of professional engineers in the Russian Federation. *Engineering Education*, 2020, no. 28, pp. 31–41. (In Russ.).
5. Soloviev V. P., Pereskokova T. A. Modernization of the system of vocational education: modern realities and new challenges. *Engineering Education*, 2020, no. 28, pp. 104–117. (In Russ.).
6. Decree of the Government of the Russian Federation of March 29, 2019 № 377 «On approval of the state program of the Russian Federation «Scientific and technological development of the Russian Federation». Garant.ru: information and legal portal. URL: <https://base.garant.ru/72216664/> (accessed 07.10.2022). (In Russ.).
7. Scientific and technological development of the Russian Federation (GP-47). URL: <https://ach.gov.ru/upload/pdf/budget/gp-2020/ГП-47%20Научно-технологическое%20развитие%20Российской%20Федерации.pdf> (accessed 07.10.2022). (In Russ.).
8. Blandel R. *Effective business communications. Principles and practice in the information age*. Saint Petersburg, Piter Publ., 2000, 381 p. (In Russ.).
9. Lahiff J. M., Penrose J. M. *Business communications: strategies and skills*. Saint Petersburg, Piter Publ., 2001, 686 p. (In Russ.).
10. Piskorskaya S. Yu. Philosophy of innovative education. *Professional Education in the Modern World*, 2018, vol. 8, no. 3, pp. 2024–2031. (In Russ.).

Информация об авторе

Пискорская Светлана Юрьевна – доктор философских наук, доцент, директор Института социального инжиниринга, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева (Российская Федерация, 660 037, г. Красноярск, пр. им. газ. «Красноярский рабочий», 31, e-mail: piskorskaya1@rambler.ru).

Статья поступила в редакцию 10.10.2022

После доработки 06.12.2022

Принята к публикации 09.12.2022

Information about the author

Svetlana Yu. Piskorskaya – Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Director of the Institute of Social Engineering, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (31 Krasnoyarsky Rabochy Ave., Krasnoyarsk, 660 037, Russian Federation, e-mail: piskorskaya1@rambler.ru).

The paper was submitted 10.10.2022

Received after reworking 06.12.2022

Accepted for publication 09.12.2022

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

УДК 101.1:165.0

Оригинальная научная статья

Категория «понимание» в процессе формирования исследовательских компетенций аспирантов

В. В. Минеев

*Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева
Федеральный исследовательский центр «Красноярский научный центр Сибирского отделения
Российской академии наук»
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: vvmineyev@mail.ru*

Е. Н. Викторук

*Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева
Федеральный исследовательский центр «Красноярский научный центр Сибирского отделения
Российской академии наук»
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: eviktoruk@yandex.ru*

Аннотация. *Введение.* Способность решать исследовательские задачи относится к числу ключевых универсальных компетенций будущих специалистов высшей квалификации. Центральное место в исследовательской деятельности принадлежит процессу понимания. Однако проблема заключается в том, что в отличие от большинства эпистемологических процедур опыт понимания, глубоко личностный и часто уникальный, с трудом поддается изучению и трансляции. *Постановка задачи.* В этой связи цель исследования, осуществляемого на кафедре философии, социологии и религиоведения КГПУ им. В. П. Астафьева на протяжении 2017–2021 гг., состояла в следующем: проследить динамику представлений учащихся аспирантуры о феномене понимания, точнее, выявить их отрефлектированный опыт понимания и, соответственно, особенности становления исследовательских компетенций. *Методика и методология исследования.* Целевая группа ежегодно включала около 50 респондентов. В исследовании использовались типовое и нестандартизированное интервью, опрос, включенное наблюдение, элементы сравнительного метода и лонгитюдного наблюдения, контент-анализ, логический анализ, феноменологический метод. Опросы, беседы, ненаправленные интервью, проводимые среди обучающихся, не только позволяли выявлять их представления о феномене понимания, но и становились инструментом формирования этих представлений, средством обучения и развития. При этом сам учебный процесс приобретал черты научного поиска. *Результаты.* Ответы показали, что учащиеся четко различают гносеологические понятия, выбирают верные дефиниции, дают оценку утверждениям. Ни одной явной ошибки не допустили 75% опрошенных. Получены данные, касающиеся восприятия различия между естественными науками и социально-гуманитарными, между объяснением и пониманием, а также данные, касающиеся отношения к ряду других проблем. *Выводы.* Установлено, что к концу первого года обучения аспиранты демонстрируют ряд устойчивых достижений: осознают ключевое положение понимания в системе эпистемологических процедур и категорий; способны видеть многомерность понимания, его нередуцируемость к другим эпистемологическим процедурам и психическим актам; владеют постнеклассическими познавательными стратегиями и открыты новым парадигмам в науке, образовании и социальной практике. Сравнительный анализ показывает также, что динамика эпистемологических предпочтений обучающихся отражает тренды, наблюдающиеся в науке и образовании (поворот от нормативистского подхода к интерпретационно-гуманистическому и ряд других).

Ключевые слова: понимание, научное знание, рефлексия, исследователь, универсальные компетенции, аспиранты

Для цитирования: Минеев В. В., Викторук Е. Н. Категория «понимание» в процессе формирования исследовательских компетенций аспирантов // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №4. С. 642–650. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-4>

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

The category of understanding in the process of forming postgraduate students' research competencies

Mineev, V. V.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev
Federal Research Center «Krasnoyarsk Science Center of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences»
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: vvmineyev@mail.ru

Viktoruk, E. N.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev
Federal Research Center «Krasnoyarsk Science Center of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences»
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: eviktoruk@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* The capacity to solve research problems is one of the key universal competencies of future highly qualified specialists. Meanwhile, the process of understanding occupies the central position in research activity. However, the problem is that, unlike most epistemological procedures, the experience of understanding, deeply personal and often unique, is difficult to explore and transmit. *Purpose setting.* In this connection, the purpose of the research carried out at the Department of Philosophy, Sociology and Religious Studies of the KSPU named after V.P. Astafiev during 2017–2021 was to trace the dynamics in postgraduate students' ideas about the phenomenon of understanding. More precisely, to identify their reflected experience of understanding and, accordingly, the features of formation of research competencies. *Methodology and methods of the study.* The target group included about 50 respondents annually. A typical and non-standardized interview, a survey, a participant observation, elements of the comparative method and longitudinal study, content analysis, logical analysis, and the phenomenological method were used. Surveys, conversations, unstructured interviews conducted among students not only allowed to reveal their ideas about the phenomenon of understanding, but also become a tool for forming these ideas, a means of learning and development. At the same time, the educational process itself acquires the features of a scientific search. *Results.* The answers showed that students clearly distinguish epistemological concepts, choose the right definitions, evaluate statements. 75% of respondents did not make any obvious mistakes. Data were obtained concerning the perception of the difference between the natural sciences and the humanities, between explanation and understanding, as well as data concerning attitudes to a number of other problems. *Conclusion.* It has been established that by the end of the first year of study, postgraduate students demonstrated a number of stable achievements: they were aware of the key position of understanding in the system of epistemological procedures and categories; they were able to see the multidimensionality of understanding, its non-reducibility to other epistemological procedures and categories; they master post-nonclassical cognitive strategies and are open to new paradigms in science, education, and social practice. As the comparative analysis shows, the dynamics of students' epistemological preferences is reflecting the trends observed in science and education (a turn from a normative approach to an interpretative-humanistic one, and some other trends).

Keywords: understanding, scientific knowledge, reflection, researcher, universal competencies, postgraduate students

Citation: Mineev, V. V., Viktoruk, E. N. [The category of understanding within the process of forming postgraduate students' research competencies]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 4, pp. 642–650. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-4>

Введение. В числе универсальных компетенций, формируемых при подготовке кадров высшей квалификации (впрочем, как и в числе профессиональных и общепрофессиональных компетенций), указывается способность к решению исследовательских задач. Универсальные компетенции отражают потребность общества не в узких профессионалах, а в специалистах универсального типа, владеющих многофункциональными метазнани-

ями и метанавыками. Так, УК-2 сформулирована следующим образом: «Способность проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием знаний в области истории и философии науки» [1]. Философско-мировоззренческому знанию при этом отводится особое место, философия служит пространством, средством

интеграции разнообразных знаний, выполняет критическую, эвристическую, прогностическую функции, жизненно важные для любой исследовательской деятельности.

Ключевую роль при реализации этих функций играет феномен (процедура, процесс) понимания, поскольку речь идет об интеграции нового материала в систему уже сложившихся представлений [2, р. 699], о соотношении части и целого, об о-смыслении наблюдаемых явлений, о коммуникации в любых ее проявлениях и проникновении в духовный мир другого человека [3, р. 722], а также о генерировании качественно нового знания [4, р. 10–15]. Ведь всякое исследование нацелено на открытие, то есть обнаружение чего-либо неизвестного ранее. Часто значение имеет не увеличение объема информации об объекте, а нетривиальная интерпретация фактов, выражающая новое их понимание. В знакомом и привычном сознании усматривает нечто такое, чего прежде не замечало. Еще античные авторы «многознанию» противопоставляли знание сущности как когнитивный и жизненно-практический идеал. Действительно, люди и даже машины могут успешно обрабатывать информацию, не понимая ее. Однако под влиянием позитивистской традиции знанием нередко называют информированность, осведомленность о фактах, но в отличие от информации подлинное знание личностно и предполагает понимание, поэтому подмена понятия «знание» понятием «информация» таит в себе опасность дегуманизации образования и ведет к снижению его качества. И.М. Ильинский и П.С. Гуревич, подчеркивающие, что целью образования является понимание, справедливо связывают последнее с воспитанием личности, а не просто с совершенствованием интеллекта [5].

Постановка задачи. Как научить будущего исследователя понимать? Чему именно тут учить и как? Поскольку, во-первых, теорему, химическое явление, текст, намек и собственное ощущение понимают не одинаковым образом; во-вторых, понимание – опыт глубоко личностный и часто уникальный (хотя при этом не «субъективный»). Следует ли в таком случае просто признать способность к пониманию даром свыше и закрыть тему?

Подобно многим другим философским категориям понимание ускользает от однозначных определений и, по мнению последователей Э. Гуссерля, представляет собой одну из бесчисленных очевидностей, интуиций сознания, отличную, скажем, от интуиции описания. Суть понимания не раскрыть одними аналитическими средствами, для того чтобы, понять, что такое понимание, его необходимо прожить. С точки зрения феноменологии рефлексия является и свойством сознания, и способом его исследования [6, р. 180]. Осущест-

вляя рефлекссию относительно разнообразных проявлений и уровней понимания, мы шаг за шагом раздвигаем его горизонты, развиваем мыслительные навыки, воспитываем определенные интеллектуальные, профессиональные, а также нравственные качества [7, с. 124–125]. Так, серия опросов, бесед или ненаправленных интервью, проводимых среди обучающихся, казалось бы, с целью выявить их представления о феномене понимания, закономерно превращается в эффективный инструмент формирования этих представлений, в средство обучения и развития. Более того, учебный процесс обретает черты полноценного научного исследования, осуществляемого совместными усилиями преподавателей и студентов. Не случайно феноменологический подход уже завоевал признание в отечественной педагогике [8], дидактике и эпистемологии [9]. «Проблема привлечения ресурсов феноменологии в область образования» активно разрабатывается крупными научными коллективами [10, с. 47]. Акцент делается на понимающих стратегиях, индивидуализации обучения, диалогичности, преодолении оппозиции теории и практики («школы» и «жизни»). Вполне правомерно предпринимаются усилия связать феноменологическую модель познания с реализацией задач компетентностного подхода в образовании [11, с. 69–71]. Цель предпринимаемого нами поиска заключается в том, чтобы проследить динамику представлений учащихся аспирантуры о феномене понимания, точнее, выявить их отрефлексированный опыт понимания и, соответственно, путь становления исследовательских компетенций.

Методика и методология исследования. Кафедрой философии, социологии и религиоведения, а также лабораторией «Этики социального проектирования» Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева на протяжении 2017–2021 гг. проводились опросы аспирантов первого года обучения на тему «Понимание в системе научного знания».

Аспиранты педагогического вуза, как правило, имеют опыт практической работы в качестве учителя. Они не раз проходили педагогическую практику, ведут занятия в школе или вузе, достаточно мотивированы и к учебе, и к исследовательской деятельности, проявляют интерес к проблеме понимания. Стремление к практическому применению полученных знаний, ориентация на решение проблем, внутренняя мотивированность – все это составляет специфику обучения взрослых [12]. Но главной особенностью, созвучной принципам феноменологического подхода, представляется обращение к собственному опыту и понимание себя самого, self-concept [13].

Целевая группа, доступная для опроса, ежегодно включала около 50 респондентов преимущественно женского пола (свыше 60%) в возрасте от 25 до 40 лет. Респонденты старше 40 лет составляли не более 20% от общего числа опрошенных. В равной степени были представлены естественнонаучные, социально-гуманитарные и собственно педагогические направления подготовки. Стартовая анкета насчитывала 50 вопросов по заявленной теме (без паспорта). Углубленные, тематически направленные диалоги (беседы) проводились в рамках курса «История и философия науки».

В исследовании использовались типовое и нестандартизированное интервью, опрос, включенное наблюдение, элементы сравнительного метода и лонгитюдного наблюдения, контент-анализ, логический анализ, феноменологическое описание. В процессе интерпретации высказываний о понимании локально привлекались как феноменологические установки (когда необходимо уловить смысл на уровне самопонимания опрашиваемого), так и герменевтические (поскольку в дальнейшем интерпретатор приносил в высказывание новый смысл). Несмотря на значительный объем полученных количественных данных, исследование в целом носило качественный характер.

Результаты. В последние десятилетия отечественная философия стала по-настоящему плюралистичной: оформилась концепция многообразия видов познания [14, с. 22], расширился арсенал естественно-научной методологии, в том числе за счет внедрения методов «наук о духе», в рамках которых понимание традиционно трактуется не так, как в естественных науках. «Субъект образования предстает как человек, непрерывно интерпретирующий, расшифровывающий глубинные смыслы, которые стоят за очевидными, поверхностными смыслами, раскрывающий уровни значений, которые скрываются за буквальными значениями. Эта деятельность мышления в процессе образования оказывается не менее значимой, чем обычная кумуляция знаний...» [15, с. 238]. Установка на одностороннюю трансляцию знаний от учителя к ученику постепенно уступает место образу творческого содружества субъектов образования как созидателей знаний, что подразумевает усиление позиций *понимания*. Авторы работ, посвященных вопросам трансформации научной рациональности, подтверждают, что законодательный разум вытесняется интерпретирующим, порождающим смыслы в процессе коммуникации, диалога [16, с. 102–103]. Однако возникает вопрос: насколько происходящая трансформация в сфере научно-теоретической мысли (в том числе в педагогической теории) находит отражение в образовательной практике, а главное – в сознании аспиранта?

Результаты проведенных опросов и бесед свидетельствуют о наличии у респондентов ясных представлений как о познавательных процедурах и стратегиях, так и о тенденциях, преобладающих в современной науке, о триумфе «интерпретативно-гуманистической концепции понимания» [17], причем представления эти складываются в процессе рефлексии над *собственным* профессиональным опытом.

В ходе опросов были заданы следующие вопросы: «Необходимо ли понимание для знания?», «Необходимо ли знание для понимания?», «Можно ли поставить знак равенства между знанием и пониманием?», «Возрастает ли значение категории понимания в методологии науки?», «Что такое знание?», «Что такое понимание?», а также ряд других. В анкете присутствовали как закрытые, так и открытые вопросы.

Ответы показали, что обучающиеся четко различают гносеологические понятия (формы, методы, процедуры), выбирают (или формулируют) верные дефиниции, дают оценку утверждениям и аргументам. Ни одной явной ошибки не допустили 75% опрошенных. Погрешности в ответах оставшейся четверти во многом могут быть объяснены непреодолимой полисемией философских «терминов», а в некоторых случаях и плюрализмом подходов.

Далее участникам опроса предлагалось отметить предметные области, в которых используется герменевтический метод. Свыше 80% респондентов указали не только «Исследования культурных объектов» и «Интерпретацию исторических открытий», но и «Математические вычисления», «Технические изобретения», «Сферу информатики» и т.п. Любопытный момент: почти все, кто ограничивал область применения герменевтического метода, оказывались гуманитариями, а не естественниками.

Краеугольным в этом блоке был вопрос «Соответствует ли противопоставление понимания и объяснения дихотомическому разделению наук на социально-гуманитарные и естественные?» Отвечая на вопрос, все респонденты (100%) отмечали, что «понимание не следует противопоставлять объяснению». При этом знак равенства между тем и другим никто не ставил. Правда, 10% респондентов склонялись к тому, что значимость различия между социально-гуманитарными науками и естественными вообще преувеличивается.

Далее были предложены своего рода контрольные вопросы, ответы на которые распределились следующим образом. На вопрос «Согласны ли Вы с утверждением, что методы естественных наук универсальны?» положительный ответ дали 30% слушателей курса (из них естественники составляли 90%). На вопрос «Согласны ли Вы с утвержде-

нием, что методы социально-гуманитарных наук универсальны?» положительный ответ дали лишь 5% обследуемых (из них гуманитарии составляли 100%). Однозначно интерпретировать полученный результат, отчасти вступающий в противоречие с другими ответами, мы затрудняемся. Скорее всего, он говорит об инерционности мышления или о плохом понимании смысла поставленного вопроса, но не о неискренности респондентов.

К моменту завершения курса практически все обучающиеся приходят к осознанию ключевой роли феномена понимания в структуре познавательной деятельности. Они быстро усваивают, что объяснение – это лишь средство на пути к пониманию [18, р. 267] и готовы согласиться с тем, что понимание – более важная цель, чем знание [19, р. 34], и большая ценность, чем истина [20, р. 217].

Однако приоритетность актов понимания (в сравнении с процедурами описания, объяснения, воображения) в их собственной работе подтвердили лишь 80% аспирантов. По-видимому, результат указывает на недостаток опыта самостоятельной работы и применения теоретически освоенных познавательных стратегий и исследовательских технологий на практике. Аспиранты пока просто не в состоянии распознать вездесущие акты понимания и адекватно оценить их удельный вес. Об этом же говорит и комментарий, касающийся момента выбора методологии и отражающий степень понимания объекта, предмета, задач научного поиска. Так, около 30% участников остановились на том, что «определение методов, соответствующих цели исследования, осуществляется перед началом работы». Только 60% обследуемых сообщили, что «уточняют методологию в ходе исследования» (на наш взгляд, наиболее правильный ответ, поскольку учитывает необходимость корректировки методов). По мнению 10% участников, «установление методов относится к рефлексивной фазе исследования».

Многие (как правило, гуманитарии или математики) с легкостью принимают гипотезу, согласно которой понимание заключается скорее в приписывании смысла некоторому предмету, явлению, поступку, слову, чем в раскрытии присущих объекту свойств, его собственной сущности. Однако практически никто из обучающихся не может убедительно обосновать такой подход и что-либо противопоставить его принципиальным критикам. В данном случае, очевидно, выявляется предельный уровень философско-теоретической подготовки, достигаемый к моменту завершения обследования.

Наиболее трудно дается обучающимся онтологическая концепция понимания (впрочем, как и онтологическая концепция истины). Так, в ходе бесед (главным образом, в рамках семинар-

ских занятий и консультаций) предлагалось прокомментировать характерные фрагменты из работ М. Хайдеггера или Г. Гадамера: «Понимание есть бытие такого умения быть, какое никогда не предстает как еще-не-наличное, но как по сути никогда не наличное оно "есть" с бытием присутствия в смысле экзистенции. Присутствие есть таким образом, что всегда поняло, соответственно не поняло, в том или ином своем бытии. Будучи таким пониманием, оно "знает", как оно с ним самим, т.е. с его умением быть, обстоит. Это "знание" не возникло лишь из имманентного самовосприятия, но принадлежит к бытию вот, которое по сути есть понимание» [21, с. 77]. «Понимание – это... изначальная форма исполнения человеческого существования, которое представляет собой в-мире-бытие. До всякой дифференциации понимания на различные направления прагматического и теоретического интереса понимание является способом бытия человека, поскольку оно есть способность бытия и "возможность"» [22, с. 160].

Лишь 10% участников, успешно освоивших курс истории и философии науки, сумели более или менее внятно раскрыть смысл приведенных цитат. Немало недоразумений возникало и при знакомстве даже с наиболее «популярными» текстами Э. Гуссерля [23]. В то же время все достаточно хорошо понимали содержание работ ведущих отечественных эпистемологов: А.П. Огурцова, А.Л. Никифорова, А.А. Печенкина, И.Т. Касавина. Обучающиеся увлеченно и со знанием дела комментировали статьи полемика, провокационного (в хорошем смысле) характера [24], а также материалы, касающиеся сложных аспектов современной науки [25].

Впрочем, несмотря на свою огромную философско-антропологическую значимость, онтологическая концепция действительно в наименьшей степени отвечает задачам базовой подготовки в аспирантуре. Попытки форсировать усвоение трудного материала приводят лишь к его полной профанации, например, не удается добиться удовлетворительного понимания таких «сущностей», как «интенциональность», «интерсубъективность», «ноэма», «трансцендентальный субъект» и, разумеется, «понимание» (в гуссерлевской трактовке).

Выводы. В ходе проведенных опросов и бесед респонденты показали следующие достижения, которые правомерно рассматривать в качестве важных слагаемых исследовательских компетенций:

– способность видеть многомерность понимания, нередуцируемость его к другим эпистемологическим процедурам, психическим актам, к отдельным проявлениям, видам, формам, уровням (такому видению благоприятствует совмещение

в процессе обучения приемов феноменологического описания и логического анализа);

– осознание центрального положения понимания (а не объяснения или доказательства) в системе эпистемологических процедур и категорий;

– открытость новым парадигмам в науке, образовании и социальной практике, владение постнеклассическими познавательными стратегиями и концепциями, трактующими процесс понимания не в нормативистском, а в конструктивистском и интерпретационно-герменевтическом ключе; наиболее трудна для усвоения онтологическая концепция понимания.

Кроме того, наблюдалась активная динамика когнитивно-эпистемологических предпочтений учащихся аспирантуры на протяжении последних лет, в целом отражающая тренды, преобладающие в науке и образовании. Способ приобщения к принципам научного исследования (рефлексивно-практический либо абстрактно-теоретический) неизбежно сказывается на будущей профессиональной судьбе.

Нельзя не согласиться с мнением известного американского эпистемолога С. Гримма, который считает, что «понимание – это многогранное понятие в философии, и стремление к пониманию пронизывает повседневную жизнь... Концепт понимания иногда выступал на передний план, иногда им пренебрегали, иногда смотрели на него с подозрением...» [26]. На наш взгляд, довольно прохладное отношение к данному «концепту» (если сравнивать с категориями истины или знания) вызвано тем, что, как резюмирует М. Бёрнет, понимание не подлежит передаче другим в том

смысле, в каком передается, например знание [27, р. 186]. Пониманию трудно учить, в отличие от объяснения, оно почти незримо. Публично обвиняя другого в непонимании, многим рискуешь. Упрек в непонимании ранит больше, чем упрек в незнании. Тем не менее исследовательская деятельность предполагает готовность формулировать проблему, определять адекватные методы и средства ее решения, интерпретировать факты, генерировать качественно новое знание, коммуницировать с коллегами и следовать профессиональным этическим нормам. Все перечисленные моменты предполагают способность не просто действовать в соответствии с алгоритмом, но понимать природные процессы, суть поставленной задачи, идеалы и ценности сообщества. Выпускник современного университета должен быть, в первую очередь, исследователем. Выход видится в том, чтобы совершенствовать навыки понимания, опираясь на опыт обучающегося, на рефлексию и самодемонстрацию феноменов сознания. Эффективны разные методы взаимодействия между учителем и учеником, в том числе имеющие вид методов сбора информации.

В дальнейшем было бы целесообразно сравнить опыт обследования учащихся педагогического вуза с данными, полученными на ином материале, детально изучить факторы формирования исследовательских компетенций (в частности в связи с проблемой преемственности в системе трехуровневого образования), но главное – продолжить мониторинг изменения интеллектуального портрета аспирантов от выпуска к выпуску.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 июля 2014 г. N 902 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации)» (с изменениями и дополнениями) // Гарант. URL: <https://base.garant.ru/70731950/> (дата обращения: 15.11.2022).
2. Kvanvig J. L. Knowledge, understanding, and reasons for belief // The Oxford handbook of reasons and normativity. New York, 2018. P. 685–705.
3. Potochnik A. Scientific explanation: putting communication first // Philosophy of Science. 2016. Vol. 83, №5. P. 721–732. DOI: <https://doi.org/10.1086/687858>.
4. Baumberger Ch., Beisbart C., Brun G. What is understanding? An overview of recent debates in epistemology and philosophy of science // Explaining understanding: new perspectives from epistemology and philosophy of science. New York, 2017. P. 1–34. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315686110>.
5. Ильинский И. М., Гуревич П. С. Понимание как цель образования // Знание. Понимание. Умение. 2006. №1. С. 5–15.
6. Zahavi D. Phenomenology of reflection // Commentary on Husserl's «Ideas I». Berlin; New York, 2015. P. 177–194.
7. Минеев В. В. Единство теоретико-методологических и методико-практических аспектов преподавания философских дисциплин // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2012. №5–1. С. 123–127.
8. Зелеева В. П. Педагогическая феноменология: возвращение и новые смыслы // Образование и саморазвитие. 2010. №5. С. 56–61.
9. Плеханов Е. А. Феноменология образования: эпистемологические аспекты // Эпистемология и философия науки. 2009. №2. С. 58–61.

10. Куренкова Р. А. Феноменология образования: современный диалог философии и педагогики // Профессиональное образование в современном мире. 2012. №1. С. 43–49.
11. Тимошук Е. А. Феноменология в современном образовании // Философская мысль. 2018. №8. С. 67–72. DOI: 10.25136/2409–8728.2018.8.24368.
12. Draves W. A. How to teach adults. London: Learning Resources Network, 2007. 151 p.
13. Knowles M., Holton E. F., Swanson R. A. The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development. London; Abingdon: Routledge, 2020. 406 p.
14. Мартишина Н. И. Концепция многообразия видов познания: о некоторых следствиях парадигмы // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2016. №1. С. 21–24.
15. Микешина Л. А. Философия познания: полемические главы. Москва: Прогресс-Традиция, 2002. 624 с.
16. Викторук Е. Н., Черняева А. С. Феномен понимания в социально-философской рефлексии. Красноярск: Сиб. гос. технол. ун-т, 2009. 157 с.
17. Stueber K. R. Understanding versus explanation? How to think about the distinction between the human and the natural sciences // Inquiry. 2012. Vol. 55, №1. P. 17–32. DOI: <https://doi.org/10.1080/0020174X.2012.643621>.
18. Humphreys P. Analytic versus synthetic understanding // Science, explanation, and rationality: the philosophy of Carl G. Hempel. Oxford, 2000. P. 267–286.
19. Pritchard D. Seeing it for oneself: perceptual knowledge, understanding, and intellectual autonomy // Episteme. 2016. Vol. 13, №1. P. 29–42. DOI: <https://doi.org/10.1017/epi.2015.59>.
20. Riggs W. Understanding «virtue» and the virtue of understanding // Intellectual virtue: perspectives from ethics and epistemology. Oxford, 2003. P. 203–226. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199252732.003.001>.
21. Хайдеггер М. Бытие и время. Харьков: Фолио, 2003. 503 с.
22. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. Москва: Прогресс, 1988. 704 с.
23. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Введение в феноменологическую философию. Москва: Наука, 2013. 494 с.
24. Никифоров А. Л. Что дала человечеству наука Нового Времени? // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2018. № 42. С. 179–187. DOI: 10.17223/1998863X/42/19.
25. Касавин И. Т. Зоны обмена как предмет социальной философии науки // Эпистемология и философия науки. 2017. Т. 51, №1. С. 8–17. DOI: 10.5840/eps20175111.
26. Grimm S. Understanding // Stanford Encyclopedia of Philosophy. Stanford, 2021. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/understanding/#UndeOntoCate> (accessed 15.09.2022).
27. Burnyeat M. F., Barnes J. Socrates and the jury: Paradoxes in Plato's distinction between knowledge and true belief // Aristotelian Society Supplementary Volume. 1980. Vol. 54, iss. 1. P. 173–206. DOI: <https://doi.org/10.1093/aristoteliansupp/54.1.173>.

REFERENCES

1. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of July 30, 2014 No. 902 «On approval of the federal state educational standard of higher education in the direction of training 44.06.01 Education and pedagogical sciences (the level of training of highly qualified personnel)» (with changes and additions). *Garant*. URL: <https://base.garant.ru/70731950/> (accessed 15.11.2022). (In Russ.).
2. Kvanvig J. L. Knowledge, understanding, and reasons for belief. *The Oxford handbook of reasons and normativity*. New York, 2018, pp. 685–705.
3. Potochnik A. Scientific explanation: putting communication first. *Philosophy of Science*, 2016, vol. 83, no. 5, pp. 721–732. DOI: <https://doi.org/10.1086/687858>.
4. Baumberger Ch., Beisbart C., Brun G. What is understanding? An overview of recent debates in epistemology and philosophy of science. *Explaining understanding: new perspectives from epistemology and philosophy of science*. New York, 2017, pp. 1–34. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315686110>.
5. Ilyinsky I. M., Gourevich P. S. Understanding as a goal of education. *Knowledge. Understanding. Skill*, 2006, no. 1, pp. 5–15. (In Russ.).
6. Zahavi D. Phenomenology of reflection. *Commentary on Husserl's «Ideas I»*. Berlin, New York, 2015, pp. 177–194.
7. Mineev V. V. Unity of theoretical-methodological and methodic-practical aspects of philosophy disciplines teaching. *Historical, Philosophical, Political and Law Sciences, Culturology and Study of Art. Issues of Theory and Practice*, 2012, no. 5–1, pp. 123–127. (In Russ.).
8. Zeleeva V. P. Pedagogical phenomenology: coming back and new meanings. *Education and Self-Development*, 2010, no. 5, pp. 56–61. (In Russ.).
9. Plekhanov E. A. Phenomenology of education: epistemological aspects. *Epistemology and Philosophy of Science*, 2009, no. 2, pp. 58–61. (In Russ.).
10. Kurenkova R. A. Phenomenology of education: the present-day dialogue between philosophy and pedagogy. *Professional Education in the Modern World*, 2012, no. 1, pp. 43–49. (In Russ.).

11. Timoshchuk E.A. Phenomenology in modern education. *Philosophical Thought*, 2018, no. 8, pp. 67–72. DOI: 10.25136/2409–8728.2018.8.24368. (In Russ.).
12. Draves W.A. *How to teach adults*. London, Learning Resources Network, 2007, 151 p.
13. Knowles M., Holton E.F., Swanson R.A. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. London, Abingdon, Routledge, 2020, 406 p.
14. Martishina N.I. The concept of the diversity of types of cognition: some consequences of the paradigm. *Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Studies*, 2016, no. 1, pp. 21–24. (In Russ.).
15. Mikesheva L.A. *Philosophy of cognition: polemical chapters*. Moscow, Progress-Tradiciya, 2002, 624 p. (In Russ.).
16. Viktoruk E.N., Chernyaeva A.S. *The phenomenon of understanding in socio-philosophical reflection*. Krasnoyarsk, Siberian State Technological Univ., 2009, 157 p. (In Russ.).
17. Stueber K.R. Understanding versus explanation? How to think about the distinction between the human and the natural sciences. *Inquiry*, 2012, vol. 55, no. 1, pp. 17–32. DOI: <https://doi.org/10.1080/0020174X.2012.643621>.
18. Humphreys P. Analytic versus synthetic understanding. *Science, explanation, and rationality: the philosophy of Carl G. Hempel*. Oxford, 2000, pp. 267–286.
19. Pritchard D. Seeing it for oneself: perceptual knowledge, understanding, and intellectual autonomy. *Episteme*, 2016, vol. 13, no. 1, pp. 29–42. DOI: <https://doi.org/10.1017/epi.2015.59>.
20. Riggs W. Understanding «virtue» and the virtue of understanding. *Intellectual virtue: perspectives from ethics and epistemology*. Oxford, 2003, pp. 203–226. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199252732.003.0010>.
21. Heidegger M. *Being and time*. Kharkiv, Folio, 2003, 503 p. (In Russ.).
22. Gadamer H.-G. *Truth and method: fundamentals of philosophical hermeneutics*. Moscow, Progress, 1988, 704 p. (In Russ.).
23. Husserl E. *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology: an introduction to phenomenological philosophy*. Moscow, Nauka, 2013, 494 p. (In Russ.).
24. Nikiforov A.L. How the modern age science has enriched the humanity? *Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 2018, no. 42, pp. 179–187. DOI: 10.17223/1998863X/42/19. (In Russ.).
25. Kasavin I.T. Trading zones as a subject-matter of social philosophy of science. *Epistemology and Philosophy of Science*, 2017, vol. 51, no. 1, pp. 8–17. DOI: 10.5840/eps20175111. (In Russ.).
26. Grimm S. Understanding. *Stanford encyclopedia of philosophy*. Stanford, 2021. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/understanding/#UndeOntoCate> (accessed 15.09.2022).
27. Burnyeat M.F., Barnes J. Socrates and the jury: paradoxes in Plato's distinction between knowledge and true belief. *Aristotelian Society Supplementary Volume*, 1980, vol. 54, iss. 1, pp. 173–206. DOI: <https://doi.org/10.1093/aristoteliansupp/54.1.173>.

Информация об авторах

Минеев Валерий Валерьевич – доктор философских наук, профессор кафедры философии, экономики и права, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Российская Федерация, 660049, г. Красноярск, ул. Ады Лебедевой, 89, e-mail: vvmineyev@mail.ru), кафедры фундаментальных исследований и методологии науки, Федеральный исследовательский центр «Красноярский научный центр Сибирского отделения Российской академии наук» (Российская Федерация, 660036, г. Красноярск, ул. Академгородок, 50). ORCID: 0000–0001–5378–9891

Викторук Елена Николаевна – доктор философских наук, профессор кафедры философии, экономики и права, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Российская Федерация, 660049, г. Красноярск, ул. Ады Лебедевой, 89, e-mail: eviktoruk@yandex.ru); ведущий научный сотрудник лаборатории научно-образовательных технологий подготовки кадров высшей квалификации, Федеральный исследовательский центр «Красноярский научный центр Сибирского отделения Российской академии наук» (Российская Федерация, 660036, г. Красноярск, ул. Академгородок, 50). ORCID: 0000–0003–3445–1638

Статья поступила в редакцию 04.02.2022

После доработки 12.01.2023

Принята к публикации 13.01.2023

Information about the authors

Valery V. Mineev – Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Department of Philosophy, Economics and Law, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev (89 Ady Lebedevoy Str., Krasnoyarsk,

660 049, Russian Federation, e-mail: vvmineyev@mail.ru), Professor of the Department of Fundamental Researches and Methodology of Sciences, Federal Research Center «Krasnoyarsk Science Center of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences» (50 Akademgorodok Str., Krasnoyarsk, 660 036, Russian Federation). ORCID: 0000–0001–5378–9891

Elena N. Viktoruk – Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Department of Philosophy, Economics and Law, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev (89 Ady Lebedevoy Str., Krasnoyarsk, 660 049, Russian Federation, e-mail: eviktoruk@yandex.ru); Leading Researcher of the Laboratory of Scientific and Educational Technologies for Training Highly Qualified Personnel, Federal Research Center «Krasnoyarsk Science Center of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences» (50 Akademgorodok Str., Krasnoyarsk, 660 036, Russian Federation). ORCID: 0000–0003–3445–1638

The paper was submitted 04.02.2022

Received after reworking 12.01.2023

Accepted for publication 13.01.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-5

УДК 378.140.8

Оригинальная научная статья

Противоречивый характер информационных ресурсов современного образования

В. И. Панарин

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

М. П. Яценко

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

О. Э. Пучков

*Сибирский федеральный университет
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: opor505@gmail.com*

Аннотация. *Введение.* В статье исследуется проблема неоднозначного влияния современных информационных технологий на образование. *Постановка задачи.* Авторы не только анализируют положительные эффекты от компьютеризации, но и показывают проблемы, с которыми сталкиваются субъекты образовательного процесса под влиянием цифровизации. *Методика и методология исследования.* Как освещается в статье, неконтролируемые информационные потоки препятствуют формированию у учащихся целостного мировоззрения. Доминирование информационных технологий в образовании приводит к трансформации субъект-объектных отношений в процессе познания. Авторы исследуют факторы, которые создают базис для структурных изменений в обществе. Цифровые технологии способствуют активизации коммуникативных возможностей представителей различных социальных групп, однако они могут иметь и негативные последствия. В современном мире наблюдается нарушение традиционных общественных связей, что создает условия для потенциальных конфликтов в конкретном социуме. По мнению авторов, в информационном обществе подобные тенденции наблюдаются во взаимоотношениях представителей разных поколений. Социальное неравенство усугубляется благодаря активному внедрению новейших информационных технологий, в частности в школах. В статье показывается, как новейшие информационные технологии провоцируют социальную напряженность из-за невозможности обеспечения равного доступа к информационным ресурсам для всех граждан. *Результаты.* Роль преподавателя существенно меняется, потому что он чаще выступает в качестве координатора. Использование гаджетов в учебном процессе предоставляет возможность получить образование на расстоянии, однако широкое применение дистанционных технологий приводит к падению качества учебных услуг. Это обусловлено необходимостью выработки новых методик. Кроме того, постоянное обновление информационных технологий не позволяет преподавателю выработать устойчивую методологию преподавания своего предмета. *Выводы.* Авторы доказывают, что активное использование цифровых технологий в информационном обществе предполагает гармоничное сочетание традиционных и современных информационных технологий. Это в полной мере касается и современной отечественной системы образования.

Ключевые слова: информационные ресурсы, цифровое пространство, образовательная сфера, информационное общество, современные медиасредства, ценности образования, информационные технологии, дистанционное образование, трансформация образования, структурные изменения в обществе, социальная напряженность

Для цитирования: Панарин В. И., Яценко М. П., Пучков О. Э. Противоречивый характер информационных ресурсов современного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №4. С. 651–657. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-5>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-5
Full Article

Contradictory nature of information resources of modern education

Panarin, V. I.

*Novosibirsk State Agrarian University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: opop505@gmail.com*

Yatsenko, M. P.

*Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: mikhailyatzenko@yandex.ru*

Puchkov, O. E.

*Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: idpo@ngs.ru*

Abstract. *Introduction.* The article examines the problem of the ambiguous influence of modern information technologies on education. *Purpose setting.* The authors analyze not only the positive effects of computerization. They also show the problems faced by the subjects of the educational process under the influence of digitalization. *Methodology and methods of the study.* As the article highlights, uncontrolled information flows prevent the formation of a holistic worldview among students. The dominance of information technologies in education also leads to the transformation of subject-object relations in the process of cognition. The authors investigate the factors that create the basis for structural changes in society. Digital technologies contribute to the activation of the communicative capabilities of representatives of various social groups, but they can also have negative consequences. In the modern world, there is a violation of traditional public relations, which creates conditions for potential conflicts in a certain society. According to the authors, in the information society, similar trends are observed in the relationship between representatives of different generations. Social inequality is also largely exacerbated by the active introduction of the latest information technologies, in particular, in schools. The article proves how the latest information technologies provoke social tension due to the impossibility of providing equal access to all information resources to citizens for all. *Results.* The role of the teacher is changing significantly, because he often acts as a coordinator. The use of gadgets in the educational process provides an opportunity to get an education at a distance. However, the widespread use of distance technologies leads to a drop in the quality of educational services. This is due to the need to develop new techniques. In addition, the constant updating of information technologies does not allow the teacher to develop a sustainable methodology for teaching his subject. *Conclusion.* The authors prove that the active use of digital technologies in the information society implies a harmonious combination of traditional and modern information technologies. This fully applies to the modern domestic education system.

Keywords: information resources, digital space, educational sphere, information society, modern media tools, values of education, information technologies, distance education, transformation of education, structural changes in society, social tension

Citation: Panarin, V. I., Yatsenko, M. P., Puchkov, O. E. [Contradictory nature of information resources of modern education]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 4, pp. 651–657. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-5>

Введение. Новейшие информационные технологии создали условия для значительных трансформаций во всех социальных институтах, что максимально проявилось в образовательной системе. Использование информационных технологий в образовательном процессе в первую очередь направлено на получение оперативной информации, хотя часто это приводит к снижению качества накапливаемой информации. В процессе

ее накопления появляется информация, смысл которой вообще не может быть восстановлен из-за того, что все чаще «наблюдается усиление дисбаланса смыслового и информационного компонентов в социуме с преобладанием именно информационного» [1, с. 164].

Постановка задачи. Ведущая проблема, с которой сталкиваются участники образовательного процесса, культивирующие информационные

ресурсы в качестве доминирующих, состоит в том, что подобных условиях учащийся постепенно превращается в объект манипуляции, который не обладает признаками самостоятельности, поскольку полностью полагается не на себя, а на технику. Если такой молодой человек представляет собой еще не полностью оформившуюся личность, то возникает угроза потери качеств, необходимых для появления поколения достойных граждан.

Методика и методология исследования. Инновационная сущность информации как важнейшая ее характеристика вынуждает педагогов вырабатывать новые методические приемы, которые могут принципиально различаться в системе естественного и гуманитарного познания. В качестве примера может служить концепция «опережающего образования», которая возникла в середине 1990-х гг. и рассматривается некоторыми специалистами в области педагогики как социально-философская проблема соотношения старых и новых социальных институтов, что не всегда подтверждается на практике [2].

Цифровизация образовательной сферы свидетельствует о том, что универсализация социального пространства, проявляющаяся в виде глобализации, в значительной степени обусловлена технологической детерминацией, которая значительно трансформирует всю систему социальных коммуникаций. Естественно, что изменения в образовательной системе в значительной степени задают вектор всего социального процесса, то есть формируется культура информационного общества [3]. Именно поэтому влияние цифровизации на отдельные этапы образования и воспитания требует отдельного глубокого анализа, поскольку последствия стихийного внедрения компьютерных технологий в достаточной мере не просчитаны специалистами в области педагогики и психологии.

Результаты. Противоречивость информационных потоков создает опасную иллюзию постоянной обновляемости образовательного учреждения как социального института. Таким образом, нарушается важная функция образования, выступающего в качестве не только ведущего хранителя общественных традиций, но и транслятора лучших из них. Подобная ситуация складывается в случаях, когда особенности развития производства или отдельных социальных институтов неправомерно переносятся на образовательную систему.

Важная проблема, обусловленная ускоренным внедрением информационных технологий в образовательный процесс, связана с тем фактом, что учебная информация воспринимается современными учащимися по аналогии с докомпьютерной эпохой в качестве первичной информации.

Исследования показывают, что современная информационная революция характеризуется в области образования формированием информационного мировоззрения, которые не только создают новое образовательное пространство, но и существенным образом изменяют традиционную вещественно-энергетическую картину мира, научную парадигму и методологию научных исследований [4]. В отличие от социально-культурной личности, которая подвержена видоизменениям со стороны социума, в глобальном образовании ведущими становятся антропоцентристские установки, преподносящие «свободную личность» посредством культивирования «человеческого фактора». Подобный подход часто приводит к тому, что целью определенной группы участников образовательного процесса является выброс в сетевое сообщество информации, которая в состоянии спровоцировать разрыв коммуникаций внутри конкретной социальной группы. Образовательное пространство, расширяющееся посредством новых информационных технологий, выдвигает новые стандарты в коммуникациях всех участников образовательного процесса. Это обусловлено тем фактом, что традиционная система образования базировалась на тезисе о ведущих субъектах образовательного процесса, где окружающий мир выступал в роли вспомогательного. В информационном обществе решающее значение приобретает информационная культура, в формировании которой системе образования отводится особая роль, поскольку именно образование является ядром будущего информационного социума [5, с. 85].

Специфика формирования эффективного цифрового пространства в гуманитарной образовательной сфере состоит в том, что она должна основываться на ведущих традициях конкретного общества, определяемых правовыми или моральными нормами. Установившееся господство новейших цифровых технологий изменяет саму сущность взаимоотношений в среде субъектов образовательного процесса, а не только меняет методологию познания в процессе освоения конкретных учебных дисциплин. Эта тенденция, довольно ярко характеризующая современность, детально анализируется в статье С. Г. Горина, где он, в частности, отмечает: «Развитие и усложнение организации социума, переход от индустриального типа общества к информационному, к новым технологическим укладам обуславливает нелинейность его развития, выраженную в противоречивых социальных процессах, носящих циклический, волновой характер» [6, с. 1625].

Актуализация теории ценностно-ориентированного знания, которое затрагивает цели и методы различных форм образования, предполагает определенную степень операциональности,

поскольку этот познавательный механизм обуславливает разрешение вопросов, связанных с социальной организацией общества. Усугубление проблемы «расчеловечивания» в условиях резко расширившегося образовательного пространства проявляется во многих направлениях, однако максимально этот процесс можно наблюдать в современном образовании. «В образовательной процесс порой слепо внедряются зарубежные модели образования: мы наблюдаем активное внедрение западной системы ценностей и жизненных установок в российскую действительность» [7, с. 8].

Указанные тенденции в образовательном пространстве имеют свою специфику, потому что образовательное пространство в каждой стране формируется с учетом целей, которые преследует данный социум для сохранения своей идентичности. Подростающее поколение настроено на создание своих коммуникативных сообществ сетей, развивая при этом коммуникативные стратегии на всех уровнях социализации. По мнению И.В. Яковлевой, «вызовы времени заставляют переосмыслить роль системы образования в процессах реконструкции индустрии и перехода к шестому технологическому укладу, что требует по-новому взглянуть на задачи построения "цифровой" экономики и специфику подготовки современных трудовых ресурсов, в том числе инженерных и гуманитарных кадров. Наиболее востребованными в ближайшем будущем станут профессии в области высоких технологий, среди них – индустрия больших чисел и их обработка, искусственный интеллект ... В будущем наибольшего результата следует ожидать от тех, кто работает на стыке наук, так как границы между отраслями знаний размываются» [8, с. 2447].

Сложившаяся ситуация обусловлена тем, что сетевое сообщество задает определенный вектор всему учебному процессу, поскольку любые гносеологические акты включают в себя различные коммуникативные стратегии. Различного толка манипулятивные практики, часто включающие негативную информацию, занимают значительное место в образовательном пространстве, поскольку подобные ресурсы создаются в различных форматах без учета особенностей учебного процесса, а также потребностей пользователей. Предоставление подобных информационных ресурсов приводит к снижению качества учебного процесса. Подобные негативные тенденции детерминированы отсутствием четких принципов представления учебного материала, а также технологий накопления соответствующей информации и эффективных методик ведения учебного процесса.

Содержание объема знаний, умений и навыков, которые предоставляет конкретная образовательная система, определяется общественными

потребностями, где потребность молодых людей в непрерывном образовании занимает важное место. Образование также выполняет важную миссию, связанную не только с накоплением жизненного опыта, но и со способностью решать не только личностные, но и общественные проблемы. Трудно переоценить в этом плане роли образования в содействии социальной и творческой самореализации учащихся посредством приобщения их к здоровому образу жизни [9]. Дело в том, что эта педагогическая концепция связана с религиозными представлениями о духовном совершенствовании человека, а также восходит к идеям великих мыслителей. При том что ведущие педагогические идеи носят универсальный характер, они всегда имеют специфику, которую накладывает история, традиции и менталитет конкретного общества. В последнее время наблюдается деформация ведущих педагогических принципов на всех уровнях, что обусловлено мировыми тенденциями.

На современном этапе развития человечество стремится к цели, которая является актуальной для любого исторического периода и максимально проявляется именно в образовательной системе. Главную опасность для подрастающих поколений представляет тот факт, что современные медиасредства, к которым относятся все СМИ, в современном мире формируют потребительский тип личности, что провоцирует потенциальную недостоверность или даже искажение реальных фактов, разрушая морально-нравственные и культурные формы поведения. Эффективное цифровое пространство возможно, если гуманитарное образование станет равноценным естественному и техническому образованию, поскольку не только бытие определяет сознание, но и сознание определяет бытие. В то же время качество сознания зависит от качества формирующих его гуманитарных наук и гуманитарного образования. Эта диалектическая взаимосвязь многократно подтверждена фактами и событиями российской действительности. Данный аспект приобретает большое значение для отечественной образовательной системы, подвергшейся серьезным трансформациям в результате кардинальной смены социокультурной парадигмы [10, с. 275].

Усиление преимуществ каждого социума и его образовательной системы в мире, который подвержен универсалистским тенденциям, способствует борьбе с «расчеловечиванием», проявляющимся на всех уровнях любой социальной системы. Однако параллельно с этими тенденциями в условиях быстро изменяющейся социальной структуры резко возрастает необходимость использования новейших информационных технологий, поскольку они не только формируют современный

образовательный базис, но и способствуют прогнозированию подобных социальных изменений, а также выработке эффективных обратных связей и т. д.

Образование во многом задает образ высокотехнологичного будущего, который формирует в сознании молодого человека новые представления не только об окружающем мире, но и о самом человеке, который аккумулирует в себе осознанные и неосознанные цели, а также новое знание и новые ценности и нормы. Современные технологии принципиальным образом влияют на социокультурную среду самого человека, непосредственно воздействуя на его биосоциальную сущность и духовные основания, в результате чего человек становится объектом манипуляций [11]. Проявление подобных тенденций представляется особо опасным для участников образовательного процесса, что обусловлено их мировоззренческой неустойчивостью, а также нигилистическими проявлениями, присущими представителям подрастающего поколения.

Неоднозначность влияния информационных технологий на образование и его участников проявляется также в том, что образовательная система направлена в будущее, потому что готовит потенциальных специалистов к новой, еще неведомой реальности. Необходимость приспособиться к этой малоизвестной еще информационной реальности значительно затрудняет самореализацию современных молодых людей, которые, как правило, еще не обладают устойчивым мировоззренческим базисом. Подобные тенденции приводят к нарушению традиционных отношений в образовании, влекущих за собой новые социальные трансформации.

Виртуальная реальность, представляющая собой искусственно сконструированный мир, постепенно превращается не просто в имитацию реальной жизни, хотя такое мнение было распространено несколько десятилетий назад, это важная, хотя и мало изведенная грань самой сущности жизни, будучи аналогичной подсознанию, предоставляет новые перспективы для самутверждения в жизни, однако на практике, к сожалению, личность, окунувшаяся в виртуальную жизнь, как правило, превращается в элемент стандартного массового сознания. Надежды на то, что виртуалистика создает особые возможности для учащихся в плане инновационной деятельности не оправдываются. Это связано с тем фактом, что инновационный вектор в образовательной сфере часто оказывается специально спроектированным в порядке педагогической инициативы. Амбивалентность процессов, наблюдающихся в современном отечественном образовании, обусловлена информационными технологиями в той

степени, в какой преподаватели способны использовать новый цифровой потенциал в сочетании с традиционными методиками. Именно поэтому важно учитывать тот факт, что педагогический процесс может полноценно проявляться только при наличии обратной связи, хотя предпринимаемые в современной России реформы в области организации учебного процесса ориентированы в основном на максимальное нивелирование этой важной связи или на полное ее уничтожение. В этом плане важно подчеркнуть, что развитие образования мы рассматриваем как процесс, который обеспечивает формирование личности, способной к самореализации в противоречивом меняющемся мире, что руководствуется установившимся нормативным базисом.

Современные мировые тенденции, направленные на универсализацию мирового пространства, предполагают мощную информационную поддержку, максимально проявляющуюся в региональных образовательных системах, которые не в состоянии избежать негативного глобального давления. Выстоять и продолжать выполнять свою главную функцию образовательные системы в состоянии только в том случае, если они сохраняют традиционный аксиологический вектор, который, в свою очередь, опирается на историческое прошлое. Понятно, что при всех позитивных последствиях, которые несет в себе глобальная цифровизация, важно сохранить в образовательной системе традиции, представляющие максимально близкими национальному самосознанию и национальной идентичности. Однако неконтролируемые информационные потоки приводят к тому, что у представителей подрастающего поколения формируется новая аксиологическая шкала, где возрождающийся интерес к своей культуре гармонично сочетается с ценностями глобального мира. Вот почему в условиях неконтролируемого распространения новейших информационных технологий важно выработать у школьников способность не противопоставлять ценности своего социума ценностям другого этноса, а пытаться отыскать общую платформу, на которой возможно не только сосуществование, но и гармоничное развитие.

Выводы. Возрождение отечественного образования возможно только на духовной основе, однако современный плюрализм представляет собой внешнее проявление многообразия, которое мешает сохранению социокультурной идентичности отдельных обществ и конкретных личностей. Известно, что в школьных учебниках заложен не всегда обоснованный плюрализм, который не способствует формированию целостной мировоззренческой картины мира. Использование новейших информационных технологий в будущем

приобретает особое значение также в контексте универсализации мирового пространства. Потенциальная виртуализация многих коммуникаций в образовательной системе предполагает всестороннее рассмотрение ее как устойчивого социального феномена в связи с другими вполне реальными явлениями и отношениями.

Пределы цифрового образовательного пространства в гуманитарной области имеют свою специфику, потому что в значительной мере обусловлены субъективным фактором, определяющим гносеологические особенности социально-гуманитарной сферы не только науки, но и образования. Бездумное использование цифровых носителей превращает учащихся в людей, не способных к творческому самовыражению ««из-за игнорирования менеджерами образования выводов научного сообщества» [12, с. 1615]. Ведущим вектором современности становится осмысление роли современных информационных технологий в образовательной сфере, а также осознание новых задач, которые возникают перед системой образования.

Требуется выработать особый взгляд на задачи современного образования, где «цифровая» составляющая становится доминирующей, поскольку от этого зависит подготовка инженерных и гуманитарных кадров. Максимально весомые результаты будут получены в тех отраслях науки и образования, которые находятся на стыке нескольких наук, тем более что границы между отраслями знаний все более размываются благодаря новейшим информационным технологиям.

Образование, бездумно ориентированное исключительно на информационные ресурсы, лишается воспитательных функций, поэтому подрастающее поколение перестает играть роль базиса для сохранения суверенитета и единства России. Ситуация в современном мире требует перераспределения ролей всех участников образовательного процесса таким образом, чтобы образование не только выполняло положенные образовательные функции, но и решало воспитательные задачи для формирования поколения, готового жить в информационном обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Власкин А. В. Проблема утраты смысла и ее влияние на современные информационные коммуникации // Четвертый Сибирский философский семинар «Современная философия в России: междисциплинарные исследования в контексте традиций и инноваций», Омск, 15–17 октября 2014 г. Омск, 2014. С. 164.
2. Новиков П. Н., Зуев В. М. Опережающее образование: гипотезы и реалии. Москва: Рос. учеб. центр Федер. службы занятости населения России, 1996. 136 с.
3. Нижегородцев Р. М. Становление информационного мировоззрения и задачи сферы образования // Информатика и научное мировоззрение. Москва, 2013. С. 151–174.
4. Колин К. К. Информатика сегодня и завтра: фундаментальные проблемы и перспективы развития в XXI веке // Молодые в библиотечном деле. 2006. №9/10. С. 16–26.
5. Пфаненштиль И. А., Яценко М. П., Борисенко И. Г. Социально-философские аспекты проблем инженерного образования в контексте информационной культуры // Профессиональное образование в современном мире. 2014. №2. С. 80–86.
6. Горин С. Г. Промежуточные результаты образовательных трансформаций: постнеклассический подход // Профессиональное образование в современном мире. 2018, Т. 8, №1. С. 1624–1631.
7. Чумаков А. Н. Глобализация. Контуры целостного мира. Москва: Проспект, 2005. 428 с.
8. Яковлева И. В. Безопасность российского образовательного пространства: аксиологическое содержание концепции // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №1. С. 2443–2450.
9. Мутных Т. А. Особенности среды вуза в малом городе, обеспечивающие развитие общих и профессиональных компетенций // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, №2. С. 1055–1057.
10. Наливайко Н. В., Пушкарева Е. А., Шматков Р. Н., Камашев С. В., Косенко Т. С., Майер Б. О., Наливайко А. В., Пушкарев Ю. В. Шматков М. Н. Качество современного отечественного образования: сущность и проблемы. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. 312 с.
11. Бабич В. В. О подходах к определению форм военных (боевых) действий // Вестник Академии военных наук. 2013. №3. С. 20–51.
12. Гурина Р. В. Управленческие эксперименты с содержанием образования и педагогическая наука: телега впереди лошади // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №1. С. 1610–1617.

REFERENCES

1. Vlaskin A. V. The problem of meaning loss and its impact on modern information communications. *The fourth Siberian philosophical seminar «Modern philosophy in Russia: interdisciplinary research in the context of traditions and innovations»*, Omsk, October 15–17, 2014. Omsk, 2014, p. 164. (In Russ.).
2. Novikov P. N., Zuev V. M. *Advanced education: hypotheses and realities*. Moscow, Russian training center of the Federal employment service of Russia, 1996, 136 p. (In Russ.).

3. Nizhegorodtsev R. M. The formation of the information worldview and the tasks of the field of education. *Information and scientific worldview*. Moscow, 2013, pp. 151–174. (In Russ.).
4. Kolin K. K. Informatics today and tomorrow: fundamental problems and prospects of development in the XXI century. *Young people in Librarianship*, 2006, no. 9/10, pp. 16–26. (In Russ.).
5. Pfanenstil I. A., Yatsenko M. P., Borisenko I. G. Socio-philosophical aspects of the problems of engineering education in the context of information culture. *Professional Education in the Modern World*, 2014, no. 2, pp. 80–86. (In Russ.).
6. Gorin S. G. Intermediate results of educational transformations: a post-non-classical approach. *Professional Education in the Modern World*, 2018, vol. 8, no. 1, pp. 1624–1631. (In Russ.).
7. Chumakov A. N. *Globalization. Contours of the integral world*. Moscow, Prospekt, 2005, 428 p. (In Russ.).
8. Iakovleva I. V. Security of Russian education space: axiological concept. *Professional Education in the Modern World*, 2019, vol. 9, no. 1, pp. 2443–24502. (In Russ.).
9. Mutnykh T. A. Peculiarities of the university environment in a small town that provide development of students' general and professional competencies. *Professional Education in the Modern World*, 2017, vol. 7, no. 2, pp. 1055–1057. (In Russ.).
10. Nalivaiko N. V., Pushkareva E. A., Shmatkov R. N., Kamashev S. V., Kosenko T. S., Majer B. O., Nalivajko A. V., Pushkarev Yu. V. Shmatkov M. N. *The quality of modern domestic education: the essence and problems*. Novosibirsk, NSPU Publ., 2009, 312 p. (In Russ.).
11. Babich V. V. On approaches to the definition of forms of military (combat) actions. *Bulletin of the Academy of Military Sciences*, 2013, no. 3, pp. 20–51. (In Russ.).
12. Gurina R. V. Management experiments with the content of education and pedagogical science: the cart before the horse. *Professional Education in the Modern World*, 2018, vol. 8, no. 1, pp. 1610–1617. (In Russ.).

Информация об авторах

Панарин Владимир Иванович – доктор философских наук, профессор, заместитель директора Института дополнительного профессионального образования ИДПО, Новосибирский государственный аграрный университет (Россия, 630039, г. Новосибирск, ул. Никитина, 149, e-mail: idpo@ngs.ru).

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

Пучков Олег Эрнстович – аспирант кафедры глобалистики и геополитики, Сибирский федеральный университет (Российская Федерация, г. Красноярск, 660041, пр. Свободный, 79, e-mail: opop505@gmail.com).

Статья поступила в редакцию 27.12.2022

После доработки 30.12.2022

Принята к публикации 09.01.2023

Information about the authors

Vladimir I. Panarin – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Vice-Director of the Institute of Additional Vocational Education, Novosibirsk State Agrarian University (149 Nikitina Str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation, e-mail: idpo@ngs.ru).

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

Oleg E. Puchkov – Postgraduate Student of the Department of Global Studies and Geopolitics, Siberian Federal University (79, Svobodny Ave., Krasnoyarsk, 660041, Russian Federation, e-mail: opop505@gmail.com).

The paper was submitted 27.12.2022

Received after reworking 30.12.2022

Accepted for publication 09.01.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-6

УДК 304.2+378.1

Оригинальная научная статья

Формирование кадрового потенциала науки и высшей школы в условиях внешних ограничений

В.В. Петров

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

Аннотация. *Введение.* В структуре совокупного социального потенциала базовая роль отводится кадровому потенциалу, в формировании которого принимают участие социальные институты науки и образования. Внешние ограничения, вызванные распространением новой коронавирусной инфекции COVID-19, привели к необходимости серьезных преобразований в сложившейся системе подготовки молодых научно-исследовательских кадров. *Постановка задачи.* Для преодоления возникших внешних ограничений оперативно разработан ряд рекомендаций и внедрен комплекс мер, призванных повысить качество образования и привлекательность научно-образовательного сектора для молодых специалистов, но при этом технология оценки эффективности принимаемых мер до конца не проработана. Цели работы – выявить результат принятых мер и обозначить основные противоречия, сдерживающие повышение привлекательности научно-образовательной деятельности для выпускников высших учебных заведений в условиях внешних ограничений. *Методика и методология исследования.* В работе использованы социокультурный и структурно-функциональный подходы, позволившие определить потенциальный вектор и форму развития национальных университетов в условиях глобализации под влиянием внешних ограничений. Эмпирическую базу исследования составили данные, полученные с применением социологических методов в ходе ежегодного изучения траекторий трудоустройства выпускников Новосибирского национального исследовательского государственного университета. *Результаты исследования.* Показано, что принятые меры и рекомендации предполагают ряд действий не только на федеральном уровне, но и на уровне вузов, включая тактику и стратегию. Анализ эмпирических данных, полученных в рамках социологических исследований трудовых предпочтений выпускников, показал возрастание интереса молодых специалистов к бюджетным сферам науки и образования в период локдауна. При снятии ограничений процент вовлекаемых в науку молодых исследователей снижается, в то время как в сфере образования динамика остается положительной. *Выводы.* В рамках произошедшего локдауна принятые меры оказались достаточно эффективными, чтобы позволить отечественной высшей школе успешно локализоваться и продолжить свою деятельность в национальном образовательном пространстве.

Ключевые слова: социальный потенциал, исследовательский университет, подготовка научных кадров

Для цитирования: *Петров В.В.* Формирование кадрового потенциала науки и высшей школы в условиях внешних ограничений // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №4. С. 658–666. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-6>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-6

Full Article

Forming of the personnel potential of higher education and science in conditions of external constraints

Petrov, V. V.

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

Abstract. *Introduction.* In the structure of the total social potential, the basic role is assigned to the personnel potential, in the formation of which the social institutions of science and education take part. External restrictions caused by

the spread of the novel coronavirus infection COVID-19 have led to the need for major changes in the existing system of training young research personnel. *Purpose setting.* To overcome the external constraints that have arisen, a number of recommendations have been promptly developed and a set of measures has been introduced to improve the quality of education and the attractiveness of the scientific and educational sector for young professionals, but at the same time, the technology for evaluating the effectiveness of the measures taken has not been fully developed. The purpose of the work is to identify the result of the measures taken and to identify the main contradictions that hinder the increase in the attractiveness of scientific and educational activities for graduates of higher educational institutions in the face of external restrictions. *Methodology and methods of the study.* The work uses sociocultural and structural-functional approaches, which made it possible to determine the potential vector and form of national universities development in the context of globalization under the influence of external constraints. The empirical base of the study was data obtained by using sociological methods in the course of the annual study of the employment trajectories of graduates of the Novosibirsk National Research State University. *Results.* It is shown that the measures and recommendations taken involve a number of actions not only at the federal level, but also at the level of universities, including tactics and strategy. An analysis of empirical data obtained in the framework of sociological studies of the labor preferences of graduates showed an increase in the interest of young professionals in the public sector of science and education during the lockdown period. With the removal of restrictions, the percentage of young researchers involved in science is reduced, while in the field of education the dynamics remain positive. *Conclusion.* As part of the lockdown, the measures taken were sufficiently effective to allow the domestic higher school to successfully localize and continue its activities in the national educational space.

Keywords: social potential, research university, scientific staff training

Citation: Petrov, V. V. [Forming of the personnel potential of higher education and science in conditions of external constraints]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 4, pp. 658–666. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-6>

Введение. В условиях социокультурных трансформаций XXI в. системным основанием инновационной экономики, базирующейся на развитии фундаментального и прикладного знания, выступает совокупный социальный потенциал, в формировании которого принимают участие социальные институты науки и образования. В качестве базового основания социального потенциала выступают кадровые ресурсы, то есть люди, как уже занятые в этой социальной области, так и те, кого необходимо дополнительно привлечь для ее дальнейшего развития [1, с. 10]. Совокупность ресурсов в области науки и образования, которыми обладают государственные и частные компании, обеспечивает генерирование и приумножение новых знаний, создание технологических инноваций и формирование кадровой базы экономики [2, с. 141]. Современное высшее образование является единственной структурой, одновременно занимающей такие социальные позиции, как производство научного знания, трансляция социально значимой информации и формирование на этой основе определенного типа личности (гражданина и профессионала) [3, с. 90].

В рамках мировых трендов наряду с трансляцией информации отечественная высшая школа расширяет свое присутствие в фундаментальных исследованиях и прикладных разработках, объективно играя роль интегратора научно-образовательных систем, определяя дальнейшее развитие социума в целом [1, с. 331]. Внешние ограничения развития традиционного формата трансфера тех-

нологий и трансляции знаний, вызванные коронавирусной инфекцией (COVID-19), привели к ряду серьезных проблем в отечественном образовании [4–6], что отмечается в аналитическом докладе [7], выполненном коллективами тринадцати российских университетов в ходе работ по исследованию проблем и направлений развития высшего образования в период пандемии и после нее.

В представленном докладе авторами предпринята попытка систематизировать ключевые недостатки отечественной системы высшего образования и обозначить пути их преодоления. Материал основан на десятках масштабных исследований, включая опросы, фокус-группы и интервью студентов, преподавателей, администраторов, а также широкий обзор открытых источников, общедоступных аналитических и отчетных материалов российских университетов. Отчет затронул ключевые направления деятельности университетов: формирование кадрового потенциала, развитие студенческого сообщества, обновление образовательных программ, укрепление инфраструктуры, формирование новой модели управления университетом и т. д.

Поскольку авторами доклада выступили эксперты из различных университетов России, то в этом контексте представленный материал содержит ряд различных подходов и точек зрения, основанных на большом массиве данных социологических исследований. Каждый из университетов, участвовавших в исследовании, смог использовать собственный опыт и лучшие прак-

тики, накопленные за несколько месяцев удаленной работы во время пандемии. В экспертном обсуждении материала приняли участие представители Министерства науки и высшего образования, общественного совета при министерстве, Совета Российского союза ректоров, международные эксперты, что позволило учесть существующие международные и российские тенденции, нормативно-правовые реалии и стратегические направления социально-экономического развития страны. Личное участие министра науки и высшего образования В.Н. Фалькова [8] в обсуждении задач и результатов исследования позволило оперативно включить часть разработанных мер в текущую деятельность департаментов министерства и подведомственных организаций. Эти решения были призваны оптимизировать систему отечественного образования и повысить привлекательность научно-образовательной деятельности в целом.

Постановка задачи. Проблема, обсуждаемая в рамках настоящей работы, может быть сформулирована следующим образом: с одной стороны, для преодоления возникших внешних ограничений оперативно разработан ряд рекомендаций и внедрен комплекс мер [9–12], призванных повысить качество образования и привлекательность научно-образовательного сектора для молодежи, но, с другой стороны, остается неясным, насколько эффективными оказались принятые меры – обратная связь либо не проработана, либо отсутствует возможность ее корректного анализа.

Цель данной работы – выявить результат принятых мер и обозначить основные противоречия, сдерживающие повышение привлекательности научно-образовательной деятельности для выпускников высших учебных заведений в изменившихся социокультурных условиях.

Для достижения поставленной цели сформулированы следующие задачи: во-первых, провести анализ основных рекомендаций, определяющих развитие отечественной системы образования; во-вторых, определить факторы, снижающие привлекательность сферы образования и науки для выпускников высших учебных заведений.

Методика и методология исследования. Применяемые нами в рамках работы социокультурный и структурно-функциональный подходы позволили обозначить потенциальную траекторию и форму развития национальных университетов в условиях глобализации под влиянием внешних ограничений. Изучение концептуально значимых документов, определяющих развитие системы образования в целом, сделало необходимым применение аналитико-описательного метода, позволившего обобщить данные, полученные в ходе исследования. Эмпирическую базу исследования

составили социологические данные, полученные нами в ходе ежегодного изучения траекторий трудоустройства выпускников Новосибирского национального исследовательского государственного университета. Выбор этого высшего учебного заведения обусловлен его соответствием модели университета мирового класса [13, с. 8], успешно реализованной в отечественном научно-образовательном пространстве. Анализируемый временной интервал включает допандемийный период, пандемийный переход с интенсивным внедрением ИКТ в научно-образовательный процесс и «постпандемийный» этап, сопровождающийся частичным снятием введенных ранее ограничений.

Результаты исследования. В настоящее время существует ряд исследований, выполненных отечественными [14–17] и зарубежными [18–21] учеными, где предпринята попытка дать общий перечень характерологических особенностей модели организации науки и образования в изменившихся социокультурных условиях. В рамках нашей работы мы обращаемся к модели университета мирового класса Дж. Салми, разработанной в 2005 г. [13, с. 8], где в качестве базовой триады выступает единство концентрации талантов, изобилия ресурсов и эффективного управления. Автор приводит ключевые характеристики университетов мирового класса из 24 критериев, изложенные английскими учеными в 2004 г. [13, с. 85–86], но 19 из них практически полностью повторяют критерии отечественной разработки, созданной в 1994 г. [22, с. 52–55] и реализуемой в настоящее время в Новосибирском научном центре.

Модель Дж. Салми привлекает как минимизацией базовых блоков и составляющих их ключевых характеристик, так и демонстрацией их тесного взаимодействия: «Первое и, вероятно, определяющее свойство превосходства – это наличие критической массы лучших студентов и выдающихся преподавателей... Высокая степень обеспеченности ресурсами является вторым фактором, характеризующим большинство университетов мирового класса, поскольку содержание современного комплекса, в котором проводятся интенсивные научные исследования, является непростым делом и требует огромных затрат... Третья характеристика... связана с общей структурой управления вузами, конкурентоспособной средой и степенью академической и управленческой автономии... Важно подчеркнуть, что комбинация трех факторов, характеризующих университет мирового класса – концентрация талантов, высокий уровень финансирования и эффективное управление – именно это и является их основной отличительной чертой. Динамическое взаимодействие между всеми тремя группами отличает университеты, принадлежащие к элите академи-

ческого мира» [13, с. 20–32]. Как итог этого взаимодействия им называются выпускники, результаты научных исследований, распространение новых идей и технологий. В рамках этой модели «концентрация талантов» (наличие критической массы лучших студентов и выдающихся преподавателей) является ключевым фактором, определяющим успешное развитие научно-образовательной системы.

В аналитическом докладе [7], к которому мы обращаемся в нашей работе, выделено восемь основных направлений трансформации: обновление компетенций преподавателей высшей школы как направление развития системы высшего образования; поддержка развития студентов в новых условиях; продвижение цифровых технологий и новой дидактики; преодоление неравенства и повышение доступности качественного образования; реализация новых подходов к организации исследований и инновационной деятельности; модернизация цифровой инфраструктуры высшего образования; преодоление дефицита управленческих команд и совершенствование модели университетского управления.

Из обозначенных направлений пять непосредственно связаны с формированием кадрового потенциала и предполагают ряд действий на федеральном уровне, а также на уровне вузов, включая оперативные и стратегические меры. Остановимся на этом более подробно.

На федеральном уровне подразумевается регулирование как отрасли в целом, так и конкретных организаций, осуществляющих непосредственную образовательную, научную и инновационную деятельность; на университетском уровне реализуются инициативы самих вузов с учетом рекомендаций министерства.

В рамках принятых мер предусмотрено, во-первых, *обновление компетенций преподавателей высших учебных заведений*, в том числе повышение цифровой грамотности преподавателей, разработка систем сертификации и оценки качества курсов с учетом мнения студенческого сообщества, расширение практики сертификации компетенций преподавателей, а также включение профессионального экзамена в структуру образовательных программ повышения квалификации и переподготовки; создание национальной службы тестирования преподавательского состава, позволяющей осуществлять контроль уровня цифровой грамотности и т. д. Другими словами, речь идет о подготовке преподавателя «нового типа», способного работать в условиях интенсивной цифровизации образовательного пространства [23, с. 25].

Во-вторых, *поддержка развития студенческого сообщества в новых условиях*, подразу-

мевающая возможность управления студентом индивидуальной образовательной траекторией; реализацию программ трудоустройства студентов; продление стипендий и грантов для аспирантов и студентов магистратуры и бакалавриата, участвующих в исследовательских проектах; разработку онлайн-форматов внешней независимой оценки качества образования; реализацию мотивационной модели для получения стипендий и ряд других. По сути, речь идет о создании благоприятных условий для «всесторонне развитого выпускника, обладающего необходимым набором компетенций, готового к продолжению образования в высокоразвитом информационном обществе» [24, с. 11].

В-третьих, *продвижение цифровых технологий и новой дидактики в контексте трансформации образовательного процесса*. Это позволяет увеличить долю занятий, проводимых с использованием онлайн-практик и виртуального контента; приводит к повышению требований к квалификации административно-управленческого и учебно-вспомогательного персонала, принимающего участие в администрировании и поддержке образовательного процесса в онлайн-формате; способствует внедрению электронных сервисов, направленных на сбор обратной связи от студентов для мониторинга качества реализуемых образовательных программ; активизирует формирование студенческих сообществ для организации исследовательской и инновационной деятельности; вызывает необходимость разработки стандартов моделей смешанного обучения и самостоятельной работы студентов в электронной среде и т. д.

В-четвертых, *преодоление неравенства и повышение доступности качественного образования*, что направлено на выравнивание качества образования, нивелирование региональной неравномерности в распределении кадрового потенциала и повышение финансовой доступности обучения. Реализация этих мер позволяет снизить издержки процедур поступления и получения информации за счет максимального перевода большинства процедур навигации образовательного выбора и подачи заявлений в электронный дистанционный формат, что способствует привлечению большего количества талантливых абитуриентов независимо от их географической локализации и финансового положения. В рамках обозначенной меры возможно распределение контрольных цифр приема с учетом роли вузов в обеспечении доступа к высшему образованию населения удаленных территорий и малых городов; выделение целевых субсидий вузам на работу со студентами, оказавшимися в сложной ситуации; обеспечение централизованного бесплатного доступа к информационным ресурсам обучения, центра-

лизированная поддержка подключения к ведущим библиотечным ресурсам вузов, у которых нет соответствующей возможности и т.д.

В-пятых, отдельным пунктом в докладе выделен *дефицит управленческих команд* и обозначены *ориентир по совершенствованию модели университетского управления*. Так, отмечено, что «краеугольным камнем развития управленческого потенциала вуза является подготовка управленческого кадрового резерва» [7 с. 79]. В совокупности система подготовки кадрового резерва должна обеспечить получение опыта принятия решений в реальных условиях, а также возможность получить внешний взгляд на деятельность вуза и выработать недостающие компетенции, при этом необходимым является наличие практической подготовки и тренировки управленческих специалистов по вопросам стратегического развития.

Доклад был опубликован в 2020 г. и в большей степени повлиял на тактику и стратегию высших учебных заведений в 2020/21 учебном году. Необходимо отметить направленность принимаемых мер и управленческих решений в большей степени на увеличение доли привлекаемых абитуриентов и студентов как неотъемлемой составляющей «концентрации талантов». В то же время, как мы отмечали в наших предыдущих работах [25], немаловажное значение в формировании кадрового потенциала имеет «обратная ротация», то есть вовлечение молодых специалистов – выпускников высших учебных заведений – в сферу науки и образования.

Для того чтобы понять, насколько эффективными оказались анонсированные и частично внедренные меры, мы обратились к результатам исследований, проведенных нами в Новосибирском государственном университете (НГУ) в период с 2017 по 2021 г. Этот выбор обусловлен двумя факторами: во-первых, модель организации науки и образования, реализованная в НГУ, схожа по значительному числу критериев с моделью университета мирового класса Дж. Салми, используемой нами в качестве образца; во-вторых, временной интервал определен относительно стабильным «допандемийным» периодом 2015–2019 гг., «пандемийным переходом» 2020 г. и «постпандемийным» 2021 г., когда была произведена отмена значительной части внешних ограничений, введенных ранее.

Представленные результаты базируются на данных ежегодных опросов выпускников, получивших

дипломы НГУ. Целью опросов является получение систематизированной информации об образовательных траекториях и трудоустройстве выпускников бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры НГУ. Работа проводится в несколько этапов с применением информационно-коммуникационных технологий.

В первую очередь для нас представляет интерес выпуск 2019 г.¹ как последний выпуск «допандемийного» периода. Результаты исследования показывают, что в 2019 г. 79,8% выпускников остались в Новосибирской области (преимущественно в областном центре), в столичные регионы переехало 13,5%, а за пределы Российской Федерации – 2,3% (что преимущественно связано с дальнейшим получением образования на уровне аспирантуры и докторантуры). При этом 51,1% выпускников отметили полное соответствие трудовой деятельности полученному в НГУ образованию; 27,7% работают по аналогичной специальности; 19,8% работают не по специальности. В то же время доминирующей сферой деятельности выпускников НГУ остается наука и научные услуги: 27,4% работающих респондентов отнесли свою работу к данной сфере; каждый пятый выпускник (21,0%) занят в сфере информационных технологий; на третьем месте (11,3%) находится трудоустройство выпускников в сфере права, в то время как доля занятых в сфере образования составила 9,2%.

Следует отметить, что в течение пятилетнего периода, предшествовавшего пандемии, доля выпускников, ориентированных на научную деятельность после окончания учебы, постепенно снижалась с 31,4% в 2015 г. до 27,4% в 2019 г. Сфера образования, которая не может развиваться в отрыве от научной деятельности, показала более резкий спад: от 17,2 до 9,2% (2015–2019 гг.) [2, с. 256]. Результаты 2020 г. – «пандемийного» года, сопровождавшегося интенсивным внедрением информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс – демонстрируют позитивные изменения, произошедшие в основной сфере деятельности выпускников НГУ² [4]. Так, по-прежнему на первом месте находятся наука и научные услуги, но доля респондентов, работающих в этой сфере, выросла до 41,2%, на втором месте осталась занятость в сфере информационных технологий (ИТ, программирование, техническая поддержка, административные сети и т.д.), увеличившись до 24,1%. Сфера об-

¹ Мониторинг трудоустройства выпускников 2018/2019. URL: <https://www.nsu.ru/n/career/statistika/monitoring-trudoustroystva-vypusknikov-2019/> (дата обращения: 01.07.2021).

² Мониторинг трудоустройства выпускников 2019/2020. URL: <https://www.nsu.ru/n/career/statistika/monitoring-trudoustroystva-vypusknikov-2019-2020/> (дата обращения: 18.08.2021).

разования, в которой наблюдался существенный провал, выросла с 9,2 до 12,0%, переместившись на третье место. Немаловажным является тот факт, что в 2020 г. 58,7% трудоустроенных отметили, что их основная работа полностью соответствует полученному в НГУ образованию; 24,5% считают, что работают по аналогичной специальности, что в сумме составляет 83,2% (78,8% в 2019 г.). При этом общая доля выпускников, оставшихся работать в Новосибирске и Новосибирской области, изменилась очень незначительно: 85,5% в 2020 г. против 79,8% в 2019 г.

Соответственно, по итогам 2020 г. можно констатировать, что отечественная система образования «справилась» с возникшими внешними ограничениями.

На основе рекомендаций, обозначенных в аналитическом докладе [7], как мы отмечали ранее, на федеральном уровне, а также на уровне вузов принят комплекс мер, направленных на формирование кадрового потенциала высших учебных заведений, что предполагало дальнейшее увеличение численности молодых специалистов, вовлекаемых в научно-образовательную сферу.

Обработка данных, полученных нами в 2021 г.³, показала следующие результаты.

Хотя доминирующей сферой деятельности выпускников Новосибирского национального исследовательского государственного университета по-прежнему остается научная деятельность, доля выбравших ее выпускников снизилась до 32% (с 41,2% в 2020 г.). Второе место прочно удерживает сфера информационных технологий, которая показала рост до 30% работающих респондентов (в 2020 г. – 24,1%). Сфера образования осталась на третьем месте, так же продемонстрировав значительный рост до 18,0% (в 2020 г. – 12,0%). По сравнению с данными предыдущих опросов произошла ротация сфер-лидеров, замыкающих первую пятерку: занятость в финансовой сфере поднялась на 4 позицию (8%), а в юриспруденции опустилась на 5 место (6,5%). Ровно половина трудоустроенных выпускников сочли, что их основная работа полностью соответствует полученному в НГУ образованию (50,0% в 2021 г. против 58,7% в 2020 г.); 31% считают, что работают по близкой специальности (24,5% в 2020 г.); 17% работают не в соответствии с полученным образованием.

Продолжают образование, не сочетая это с занятостью, 14% опрошенных выпускников бакалавриата, 17,5% обладателей диплома специалиста, а также 2,2% магистров. Значительная часть выпускников бакалавриата и магистратуры

(43 и 45,5% соответственно) продолжает образование, сочетая это с работой; среди окончивших специалитет эта доля немного выше – 53%. Имеют оплачиваемую занятость, но не учатся 39% бакалавров, 26% специалистов, 50,5% магистров и 95% выпускников аспирантуры и ординатуры. На момент опроса не работали и не учились всего 3,5% выпускников разных уровней. Если сравнивать данные с показателями прошлого года, то хотелось бы отметить, что доля работающих среди выпускников и студентов значительно увеличилась (в среднем на 12% по всем уровням образования). По уровню заработной платы в 2021 г. почти 40% выпускников (от числа работающих) получают заработную плату в диапазоне 40–60 тыс. руб. и 60–80 тыс. руб. (18% выпускников), 12% ответили, что получают от 80 до 100 тыс. руб. Доля выпускников, зарабатывающих свыше 100 тыс. руб. в месяц, выросла в 2 раза по сравнению с 2020 г. и составила 14%. Большая часть (78%) респондентов данного опроса живут в Новосибирске или Новосибирской области, в Москве и Подмосковье проживает 8% выпускников НГУ, в Санкт-Петербурге – 5%. За границу переехали 4% опрошенных.

Выводы. На основании проведенных исследований мы можем сделать следующие выводы. Количество выпускников, трудоустраивающихся после окончания вуза на территории региона, остается достаточно стабильным. В качестве факторов, влияющих на снижение количества выпускников университета, готовых заниматься научной и образовательной деятельностью, мы можем выделить, во-первых, серьезное снижение престижа научно-образовательной деятельности в общественном сознании (начиная с 1990-х гг.); во-вторых, относительно невысокий уровень заработной платы на начальном этапе научной деятельности; в-третьих, ограниченные социальные условия, что выражается в проблемном решении жилищного вопроса и недостаточном развитии благоприятной социальной инфраструктуры. На фоне предшествующего снижения количества выпускников вузов в научно-образовательном секторе, мы можем наблюдать в 2020 г. серьезный прирост количества выпускников университета, вовлекаемых в научную деятельность, и несколько меньший – в образовательную. Это обстоятельство объясняется не столько возросшей привлекательностью обозначенных сфер, сколько комплексом неблагоприятных эпидемиологических условий, оказавших серьезное влияние на экономическую ситуацию и снизивших привлекательность внебюджетного трудоустройства для молодых специалистов.

³ Мониторинг трудоустройства выпускников 2020/2021 URL: <https://www.nsu.ru/n/career/statistika/monitoring-trudoustroystva-vypusknikov-2020-2021/> (дата обращения: 20.06.2022).

При снятии внешних ограничений в 2021 г. в научном секторе произошло серьезное снижение. В системе образования, напротив, рост продолжился, что может объясняться не только оперативно принятыми мерами с личным участием министра образования, но и частичным решением финансовых и социальных проблем молодых специалистов в форме грантовой поддержки, социальных гарантий и т.д. В рамках

произошедшего локдауна принятые меры оказались достаточно эффективными, чтобы позволить отечественной высшей школе успешно локализоваться и продолжить свою деятельность, направленную на формирование определенного типа личности – гражданина и профессионала – в национальном образовательном пространстве, снизив зависимость от глобализационных преобразований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Водичев Е.Г. Высшая школа в условиях системных трансформаций: сравнительно-исторический аспект. Новосибирск: Гео, 2013. 396 с.
2. Петров В.В. Специфика формирования регионального научно-образовательного потенциала: вектор оттока // *Философия образования*. 2020. Т. 20, №3. С. 141–152.
3. Антонова О.Г. Социальные функции высшего образования в контексте новой образовательной парадигмы // *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки*. 2018. №1. С. 89–98.
4. Агранович М.Л. Организация образования в условиях пандемии. Практика стран ОЭСР // РАНХиГС. URL: <https://firo.ranepa.ru/novosti/105-monitoring-obrazovaniya-na-karantine/789-agranovicheskspertiza> (дата обращения: 12.07.2022).
5. Академик Аганбегян оценил экономическую ситуацию России в кризисе. РАНХиГС. URL: <https://www.ranepa.ru/sobytiya/novosti/akademik-aganbegyan-otsenil-ekonomicheskuyu-situatsiyurossii-v-krizise/> (дата обращения: 10.06.2022).
6. Дара Мельник. Высшее образование в мире: какие проблемы высветила пандемия. URL: <https://www.skolkovo.ru/sp/anti-fragility/article/vysshee-obrazovanie-v-mire-kakie-problemyvysvetila-pandemiya/> (дата обращения: 10.06.2022).
7. Высшее образование: уроки пандемии. URL.: http://viu.tsu.ru/upload/2_5249500202460514728.pdf (дата обращения: 01.09.2022).
8. Брифинг Валерия Фалькова в пресс-центре Правительства Российской Федерации 25.03.2020. URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2502 (дата обращения: 12.05.2022).
9. Путин В.В. Совещание по текущей ситуации в системе образования в условиях распространения новой коронавирусной инфекции. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/63376> (дата обращения: 21.05.2022).
10. Указ Президента Российской Федерации от 2 апреля 2020 г. № 239 «О мерах по обеспечению санитарно-эпидемиологического благополучия населения на территории Российской Федерации в связи с распространением новой коронавирусной инфекции (COVID-19)» // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_349217/ (дата обращения: 21.05.2022).
11. Приказ Минобрнауки России от 14.03.2020 № 397 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации» // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_348668/ (дата обращения: 21.05.2022).
12. Методические рекомендации Минобрнауки от 18.03.2020 «Экспертные разъяснения по вопросам, возникающим в связи с использованием онлайн-курсов в целях предупреждения распространения коронавирусной инфекции». URL: <https://kipu-rc.ru/downloads/2020/03/minobr.pdf> (дата обращения: 12.04.2022).
13. Салми Д. Создание университетов мирового класса. Москва: Весь Мир, 2009. 132 с.
14. Волков А.Е. Современный университетский регистр. Как изменить дизайн системы высшего образования в России // <https://www.kommersant.ru/doc/3635939> (дата обращения: 12.04.2022).
15. Зернов В.А., Манюшис А.Ю., Юнусов Л.А. Независимые университеты: системная трансформация образовательного пространства России // *Научные труды Вольного экономического общества России*. 2018. Т. 210, №2. С. 366–400.
16. Карпов А.О. Университет – от модерна к постмодерну // *Общественные науки и современность*. 2014. №4. С. 132–141.
17. Князев Н.А., Буянкина Р.Г., Рахинский Д.В. Социально-методологические аспекты развития опорного университета // *Профессиональное образование в современном мире*. 2022. Т.12, №2. 194–202. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-2>.
18. Виссема Й. Университет третьего поколения. Москва: Олимп-Бизнес, 2016. 480 с.

19. Кларк Б. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. Москва: ИД ГУ-ВШЭ, 2011. 240 с.
20. Etzkowitz H. Innovation lodestar: the entrepreneurial university in a stellar knowledge firmament // *Technological Forecasting and Social Change*. 2017. Vol. 123. P. 122–129. DOI: 10.1016/j.techfore.2016.04.026.
21. Heyneman S., Lee J. World-class universities: the sector requirements // *Institutionalization of worldclass university in global competition*. Heidelberg, 2013. P. 45–54.
22. Врагов В. Н., Ильин В. Е., Лисс Л. Ф., Хаславская Л. М. Основные принципы современного университетского образования. Новосибирск, 1994. 57 с.
23. Иванова С. В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий // *Ценности и смыслы*. 2015. №6. С. 23–28.
24. Мироненко Е. С. Цифровая образовательная среда: понятия и структура // *Социальное пространство*. 2019. №4. С. 1–14. DOI: 10.15838/sa.2019.4.21.6.
25. Петров В. В. Университетские системы в трансформирующихся обществах. Новосибирск: Манускрипт, 2020. 324 с.

REFERENCES

1. Vodichev E. G. *Higher education in the conditions of systemic transformations: a comparative-historical aspect*. Novosibirsk, Geo, 2013, 396 p. (In Russ.).
2. Petrov V. V. Specificity of formation of regional scientific and educational potential: outflow vector. *Philosophy of Education*, 2020, vol. 20, no. 3, pp. 141–152. (In Russ.).
3. Antonova O. G. Social functions of higher education in the context of a new educational paradigm. *University Proceedings. Volga Region. Social Sciences*, 2018, no. 1, pp. 89–98. (In Russ.).
4. Agranovich M. L. *Organization of education in a pandemic. Practice of OECD countries*. RANEPa. URL: <https://firo.ranepa.ru/novosti/105-monitoring-obrazovaniya-na-karantine/789-agranovich-ekspertiza> (accessed: 12.07.2022). (In Russ.).
5. *Academician Aganbegyan assessed the economic situation in Russia in crisis*. RANEPa. URL: <https://www.ranepa.ru/sobytiya/novosti/akademik-aganbegyan-otsenil-ekonomicheskuyu-situatsiyurossii-v-krizise/> (accessed: 10.06.2022). (In Russ.).
6. Melnik D. *Higher education in the world: what problems the pandemic highlighted*. URL: <https://www.skolkovo.ru/expert-opinions/vysshee-obrazovanie-v-mire-kakie-problemy-vysvetila-pandemiya/> (accessed: 23.04.2020). (In Russ.).
7. *Higher education: lessons from the pandemic*. URL.: http://viu.tsu.ru/upload/2_5249500202460514728.pdf (accessed: 01.09.2021). (In Russ.).
8. *Briefing by Valery Falkov at the press center of the Government of the Russian Federation 25.03.2020*. URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2502322 (accessed: 12.05.2022). (In Russ.).
9. Putin V. V. *Meeting on the current situation in the education system in the context of the spread of a new coronavirus infection*. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/63376> (accessed: 21.05.2022). (In Russ.).
10. *Decree of the President of the Russian Federation of April 2, 2020 No. 239 «On measures to ensure the sanitary and epidemiological well-being of the population on the territory of the Russian Federation in connection with the spread of a new coronavirus infection (COVID-19)»*. ConsultantPlus. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_349217/ (accessed: 21.05.2022). (In Russ.).
11. *Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of March 14, 2020 No. 397 «On the organization of educational activities in organizations implementing educational programs of higher education and relevant additional professional programs, in the context of preventing the spread of a new coronavirus infection in the Russian Federation»*. ConsultantPlus. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_348668/ (accessed: 21.05.2022). (In Russ.).
12. *Methodological recommendations of the Ministry of Education and Science dated March 18, 2020 «Expert clarifications on issues arising from the use of online courses in order to prevent the spread of coronavirus infection»*. URL: <https://kipu-rc.ru/downloads/2020/03/minobr.pdf> (accessed: 12.04.2022). (In Russ.).
13. Salmi D. *Creation of world-class universities*. Moscow, Ves» Mir, 2009, 132 p. (In Russ.). (In Russ.).
14. Volkov A. E. *Modern university register. How to change the design of the higher education system in Russia*. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3635939> (accessed: 12.04.2022). (In Russ.).
15. Zernov V. A., Manjushis A. Ju., Junusov L. A. Independent universities: systematic transformation of the Russian educational space. *Scientific Works of the Free Economic Society of Russia*, 2018, vol. 210, no. 2, pp. 366–400. (In Russ.).
16. Karpov A. O. University – from modern to postmodern. *Social sciences and modernity*, 2014, no. 4, pp. 132–141. (In Russ.).

17. Knyazev N.A., Buyankina R.G., Rakhinsky D.V. Socio-methodological aspects of the development of the flagship university. *Professional Education in the Modern World*, 2022, vol. 12, no. 2, pp. 194–202. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-2>. (In Russ.).
18. Wissema J. *University of the third generation*. Moscow, Olimp-Business, 2016, 480 p. (In Russ.).
19. Clark B. *Creation of entrepreneurial universities: organizational directions of transformation*. Moscow: HSE Publ., 2011, 240 p. (In Russ.).
20. Etzkowitz H. Innovation lodestar: the entrepreneurial university in a stellar knowledge firmament. *Technological Forecasting and Social Change*, 2017, vol. 123, pp. 122–129. DOI: 10.1016/j.techfore.2016.04.026.
21. Heyneman S., Lee J. World-class universities: the sector requirements. *Institutionalization of world-class university in global competition*. Heidelberg, Springer, 2013, pp. 45–54.
22. Vragov V.N., Ilyin V.E., Liss L.F., Khaslavskaya L.M. *Basic principles of modern university education*. Novosibirsk, 1994, 57 p. (In Russ.).
23. Ivanova S.V. Educational space and educational environment: in search of differences. *Values and Meanings*, 2015, no. 6, pp. 23–28. (In Russ.).
24. Mironenko E.S. Digital educational environment: concepts and structure. *Social Space*, 2019, no. 4, pp. 1–6. DOI: 10.15838/sa.2019.4.4.21.6. (In Russ.).
25. Petrov V.V. *University systems in transforming societies*. Novosibirsk, Manuscript, 2020, 324 p. (In Russ.).

Информация об авторе

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

Статья поступила в редакцию 29.08.2022

После доработки 29.11.2022

Принята к публикации 30.11.2022

Information about the author

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

The paper was submitted 29.08.2022

Received after reworking 29.11.2022

Accepted for publication 30.11.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-7

УДК 141.319.8

Оригинальная научная статья

Проблемы коммуникативного отчуждения субъектов образования в интерактивном пространстве университета

Т. А. Рубанцова

Сибирский государственный университет геосистем и технологий

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: Trubantsova@yandex.ru

ORCID: 0000-0003-3097-4917

Аннотация. *Введение.* В последние годы активно развиваются все формы дистанционного образования, коренным образом изменилось образовательное пространство университета в период пандемии, выросло поколение, которое постоянно использует цифровой контент, заменяя реальные объекты цифровыми симулярами. Все образовательное пространство делят между собой цифровые мигранты и цифровые аборигены, тем самым усугубляя проблемы отчуждения в современном образовании. *Постановка задачи.* Цель статьи – рассмотрение проблем отчуждения субъектов образования в интерактивном пространстве университета и выбора путей для преодоления этого феномена. Сложность формирования системных взаимодействий в современном интерактивном образовании требует при анализе процесса отчуждения исследования информационного обмена и взаимодействия между участниками в системе образования. *Методика и методология исследования* основаны на системном и структурно-функциональном анализе теоретических концепций и источников по проблемам отчуждения субъектов образования. В работе проблемы отчуждения субъектов образования в современном образовательном пространстве рассмотрены в процессе образовательных коммуникаций, которые менялись в зависимости от культурных и социальных трансформаций. Проблема отчуждения в университетском образовательном пространстве является сложным социальным явлением, требующим философского анализа. Отчуждение субъектов образования показано через призму образовательных парадигм и коммуникационных систем, дан анализ перспектив развития интерактивных форм обучения в университете. *Результаты.* В статье отчуждение анализируется как философская категория, а также как процесс и результат информатизации образования, которые приводят к отчуждению субъектов образования своей деятельности. При использовании интерактивного обучения в процессе взаимодействия субъектов формируется новая социальная реальность. Возникает инновационная образовательная среда, в которой процесс обучения как передачи информации, его способы позволяют во многом отвечать современным социальным вызовам и уменьшают отчуждение в образовательном процессе. *Выводы.* В статье даны основные подходы в философии категории отчуждения, выявлена классификация отчуждения в образовании, намечены пути преодоления отчуждения в современном интерактивном пространстве университета. Исследование процессов отчуждения в образовании приводит к выводам о том, что в результате взаимодействия субъектов происходит переоценка качества воспринятой ими информации. Преподаватели и студенты в условиях интерактивного образования формируют новое виртуальное образовательное пространство, в котором коммуникативное взаимодействие происходит в игровой форме, носит нелинейный, многофакторный характер, в результате чего формируется сложный коммуникативный процесс восприятия информации. Интерактивное образование способствует преодолению феномена отчуждения субъектов образования.

Ключевые слова: интерактивное образование, межличностные коммуникации, отчуждение в образовании, субъекты образовательного процесса

Для цитирования: Рубанцова Т. А. Проблемы коммуникативного отчуждения субъектов образования в интерактивном пространстве университета // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №4. С. 667–675. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-7>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-7
Full Article

Problems of communicative alienation of subjects of education in the interactive space of the University

Rubantsova, T. A.

Siberian State University of Geosystems and Technologies
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: Trubantsova@yandex.ru
ORCID: 0000-0003-3097-4917

Abstract. *Introduction.* In recent years, all forms of distance education have been actively developing, the university's educational space has changed radically during the pandemic, a generation has grown up that constantly uses digital content, replacing real objects with digital simulacra. The entire educational space is shared between digital migrants and digital natives, thereby exacerbating the problems of alienation in modern education. *Purpose setting.* The purpose of the article is to consider the problems of alienation of subjects of education in the interactive space of the university and the choice of ways to overcome this phenomenon. The complexity of the formation of systemic interactions in modern interactive education requires, when analyzing the process of alienation, the need to study information exchange and interaction between participants in the education system. *Methodology and methods of the study.* The research methodology is based on a systemic and structural-functional analysis of theoretical concepts and sources on the problems of alienation of subjects of education. In the article the problems of alienation of subjects of education in the modern educational space are considered in the process of educational communications, which changed depending on cultural and social transformations. The problem of alienation in the university educational space is a complex social phenomenon that requires philosophical analysis. The alienation of the subjects of education is shown through the prism of educational paradigms and communication systems, an analysis is given of the prospects for the development of interactive forms of education at the university. *Results.* The article analyzes alienation as a philosophical category, as well as a process and result of informatization of education, which leads to the processes of alienation of the subjects of education in their activities. When using interactive learning in the process of interaction between subjects, a new social reality is formed. An innovative educational environment is emerging, in which the learning process as the transfer of information, its methods allow in many respects to meet modern social challenges and reduce alienation in the educational process. *Conclusions.* The article presents the main approaches in the philosophy of the category of alienation, identifies the classification of alienation in education, outlines the ways to overcome alienation in the modern interactive space of the university. The study of the processes of alienation in education leads to the conclusion that, as a result of the interaction of subjects, the quality of the information they perceived is revised. In the context of interactive education, teachers and students form a new virtual educational space, in which communicative interaction takes place in a playful form, is nonlinear, multifactorial, and as a result of such interaction, a complex communicative process of information perception is formed. Interactive education helps to overcome the phenomenon of alienation of subjects of education.

Keywords: interactive education, interpersonal communication, alienation in education, subjects of the educational process

Citation: Rubantsova, T. A. [Problems of communicative alienation of subjects of education in the interactive space of the University]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 4, pp. 667–675. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-7>

Введение. Проблема отчуждения субъектов образования в интерактивном пространстве университета является наименее изученной, однако важность и необходимость анализа этого феномена нельзя отрицать. В последние годы активно развиваются все формы дистанционного образования, вводятся новые курсы по искусственному интеллекту, коренным образом изменилось образовательное пространство университета в период пандемии. Выросло поколение «цифровых аборигенов», которое, по выражению М. Пренски, постоянно использует цифровой контент, часто

заменяя реальные объекты цифровыми симулякрами. Все образовательное пространство делят между собой цифровые мигранты и цифровые аборигены, тем самым усугубляя проблемы отчуждения в современном образовании.

Постановка задачи. Цель статьи состоит в теоретическом осмыслении категории «отчуждения» в образовании в современную эпоху, выявления и анализе процессов отчуждения субъектами образовательного пространства в современном интерактивном образовании университета, определении путей преодоления этого социального

явления. Организация обучения, при котором происходит активное взаимодействие субъектов образовательного процесса, диалоговое обучение, называется интерактивным. Следует отметить, что интерактивное образование может значительно расширять круг субъектов образовательного процесса до необходимого состава для решения тех или иных задач. Такая форма обучения сформировалась как ответ на вызовы современности, то есть на процессы отчуждения в образовательном пространстве университета [1, с. 7].

В исследованиях, посвященных интерактивному образованию, можно выделить два основных подхода: в первом положительно оценивается интерактивное образование, второй подход рассматривает его как негативный опыт, который снижает качество образования и уничтожает гуманитарное содержание курсов.

Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова рассматривают интерактивное образование как положительное явление учебного процесса, как коллективную мыслительную деятельность, многообразие форм взаимодействия субъектов образования и различные формы и методы освоения учебного материала [2, с. 33]. А.А. Малышко исследует интегративное образование как положительную тенденцию в развитии современного образовательного пространства, так как дистанционное образование во всем мире способствует снижению цены на образовательные услуги. Она считает, что интерактивное дистанционное образование – это образование будущего, так как оно имеет неограниченные возможности при подачи учебного материала через интернет, использование мультимедиа и виртуальной реальности [3, с. 395]. Н.М. Королёва, И.В. Костерина изучают интерактивное образование с психологической точки зрения и его влияние на развитие обучающегося. Они считают, что такие способы коммуникации улучшают диалоговую форму восприятия учебного материала учащимися, способствуют формированию навыков коллективного взаимодействия [4, с. 130].

Противоположную точку зрения на обозначенную проблему имеют Б.В. Марков и С.В. Волкова, они утверждают, что новые медиа и интерактивное образовательное пространство являются главными причинами падения качества образования, а процессы коммерциализации в системе образования приводят к падению уровня знаний у студентов и отсутствию усвоения культурных традиций в системе обучения [5].

В научных исследованиях недостаточно изучена проблема процессов отчуждения, возникающих в процессе формирования технологических приемов и способов и использования многофакторных коммуникациях в обучении. Для исследования проблем отчуждения в процессе комму-

никативного взаимодействия в интерактивном образовании следует выделить основные принципы данного вида обучения. М. Пренски называет этих преподавателей «цифровые мигранты», они не родились в эпоху цифровых технологий, им приходится их осваивать в процессе работы. М. Пренски считает, что это поколение не сможет в полной мере пользоваться достижениями цифровизации [6, р. 11]. Следует в чем-то согласиться с утверждением М. Пренски, однако культурный текст может прочитать и донести до студента только образованный педагог, который способен раскрыть смысл проблемы, показать историю ее развития и пути решения. Для «цифровых аборигенов», то есть поколения, которое родилось в век интернета и гаджетов, использование новых передовых технологий не представляет никакой проблемы. Они осваивают их быстро и активно внедряют в повседневную жизнь, в том числе в процесс освоения знаний.

Однако эти субъекты образования также сталкиваются с процессами отчуждения в образовании. Студенты – «цифровые аборигены» – на занятиях с удовольствием смотрят фильмы, картинки, схемы, легко работают с поисковыми системами, однако не умеют анализировать тексты, самостоятельно делать теоретические выводы, медленно читают, поверхностно усваивают учебный материал и т.д. Кроме того, существует отчуждение в коммуникациях между студентами и преподавателями в процессе передачи, освоения и отчетности при анализе учебного материала. Можно зафиксировать общесоциальное отчуждение, которое реализуется в образовательном пространстве университета, между субъектами образовательного процесса и коммуникативных моделях передачи знания.

Методика и методология исследования. Методологической и теоретической основой исследования выступили работы Г.В. Ф. Гегеля, Л. Фейербаха, Э. Фромма, Н. Бердяева, Г. Гесса. О. Шпенглера, К. Маркса, Т. Кун, М. Пренски и других классиков философской мысли, а также исследования Н. М. Королевой, И.В. Костериной, Л.К. Гехмана, Т.С. Паниной, Г.И. Петровой, Т. Рубанцовой, А.В. Харламова, С. Черных и других авторов философии образования. В работе использовались структурно-функциональный и системный подходы, диалектический метод, которые помогли выявить проблемы отчуждения в системе современного университетского образования и дисфункции при его работе. При анализе в статье использовались анализ и синтез, восхождение от абстрактного к конкретному.

Проблема отчуждения в философии имеет длительную историю развития. Основной категорией в работе Г.В. Ф. Гегеля «Феноменологии духа» яв-

ляется отчуждение, которое развивается на основе идеалистической идеи истории человеческого общества и выступает как внешнее отчуждение через процесс опредмечивания его сущностных сил. Люди, с точки зрения Г.В. Ф. Гегеля, искаженно воспринимают продукты собственной деятельности. В результате богатство, государство, произведения искусства выступают как результат отчужденной человеческой деятельности, живут самостоятельно и властвуют над человеком. Философ считает, что это отчуждение можно снять только через распредмечивание продуктов труда в процессе познания [7, с. 260]. Л. Фейербах видит причину отчуждения в психологии человека, так как он испытывает чувство страха, боли и зависимости перед силами природы и общества [8, с. 44]. Таким образом, в немецкой классической философии сформировался подход к категории «отчуждения» как к внешней объективированной силе, которая противостоит человеку и обществу.

Ряд авторов ищет причину отчуждения в формировании новых общественных отношений. Например, Г. Гесс связывает появление отчуждения с распадом натурального хозяйствования и формированием капиталистических денежных отношений [9, с. 56]. Э. Фромм видит причину отчуждения современного человека в капитале и рынке [10, с. 86]. К. Маркс рассматривает отчуждение как процесс развития капитализма и экономическое отчуждение, которое основано на разделении труда и частной собственности на средства производства [11, с. 34].

Исследователи связывают процесс отчуждения с появлением техники и развитием материального прогресса, которое привело к системным переменам в культуре и обществе. О. Шпенглер рассматривает отчуждение как процесс отмирания европейской культуры, которая превращается в цивилизацию и формирует безличные механизмы влияния на человека [12, с. 166]. Н. Бердяев исследует отчуждение как материализованное отчужденное бытие, он рассматривает отчуждение человека как результат кризиса гуманизма в социуме, так как развитие научно-технического прогресса привело к деформациям взаимосвязи человека и природы. Н. Бердяев отмечает, что «цивилизация развила огромные технические силы... Но технические силы властвуют над самим человеком, делают его рабом, убивают его душу» [13, с. 57]. Экзистенциалист К. Ясперс утверждает, что техника обрела самостоятельную силу, которая увлекла все за собой, так что общество превращается в единую большую машину [14, с. 134]. М. Хайдеггер в своих работах раскрывает проблему человеческого самоотчуждения XX в., которая обусловлена всепоглощающим влиянием техники. Он называет этот процесс техническим отчуждением, которое становится центральным в современном мире [15, с. 48].

Следовательно, отчуждение – сложный и противоречивый социальный процесс, который проникает во все системы общественной жизни. Традиция философского анализа приводит к необходимости поиска причин развития отчуждения в обществе, культуре и техническом прогрессе, а также в формировании цивилизации и новых экономических отношений. Отчуждение отражает процессы коммуникационного взаимодействия субъектов образования в разных парадигмах, в зависимости от этих форм формируются и различные виды отчуждения. Коммуникативные процессы в образовании в каждой новой парадигме изменяют характер взаимодействия между ними, а также само образовательное пространство. В зависимости от того, в каких парадигмах происходит процесс коммуникативного общения между субъектами, какие социальные взаимодействия выстроены между ними, можно выделить различные формы отчуждения в этом процессе. Для каждой образовательной парадигмы можно выделить характерный вид отчуждения.

Современному образовательному пространству свойственны различные формы коммуникативного взаимодействия между субъектами образования, таковыми могут быть взаимодействия между личностью и группой, группами и обществом, что, в свою очередь, определяет тип отчуждения [16, с. 23]. Процесс отчуждения в интерактивном образовании можно рассматривать как часть социальных объект-субъектных отношений, в которых участники могут взаимодействовать в различных формах в процессе образования.

Таким образом, сложность формирования системных взаимодействий в современном интерактивном образовании требует при его анализе процесса отчуждения проанализировать информационный обмен между участниками образовательных процессов и рассмотреть процессы их взаимодействия в системе образования. Образование как социальный институт является наиболее важным фактором социализации, профессионализации и коммуникации в сообществе. В системе образования идет процесс информационного обмена между педагогами, преподавателями и студентами, студентами и их группами, университетом и обществом. Именно в процессе передачи преподавателями знаний, умений и навыков происходит стимулирование и мотивация освоения знаний, именно образовательные коммуникации обеспечивают доступ к информации и ее понимание. Можно сделать вывод, что обмен информацией в коммуникативных взаимодействиях играет основную роль в процессе образования. Именно в этой сфере необходимо минимизировать процессы отчуждения [17, с. 158]. Информационное взаимодействие в процессе об-

учения преподавателя и студента может привести к отчуждению не только между ними, но и между группами студентов и педагогов, а также к социальному отчуждению.

Процессы отчуждения в современном образовании необходимо исследовать, рассмотрев историю развития образовательных парадигм. Для исследования обратимся к категории «парадигма», которую ввел в научный оборот Т. Кун, он рассматривает признанные всеми научные достижения, дающие научному сообществу модель постановки проблемы и ее решение как парадигму в науке [18, с. 11]. Научное знание на каждом этапе своего развития обладает определенной структурой, в нее входят элементы нового научного знания, части ушедших парадигм и части сменяющих парадигм. Для процесса анализа проблемы коммуникативного отчуждения субъектов образования в интерактивном пространстве университета необходимо обратиться к истории вопроса.

В истории развития образования как социального института коммуникации в образовательном пространстве основная роль в процессе преподавания отводилась учителю, именно он должен был знать и передать знания, умения и навыки, необходимые для жизни [13, с. 44]. Первой формой образовательной парадигмы было образование традиционного общества, поэтому необходимо рассмотреть процессы отчуждения в коммуникативных процессах традиционного общества. В этом типе общества главной целью института образования было воспроизводство религиозной и мифологической традиции, которая передавалась через приобщение к традиционной культуре и религии. Целью образования выступало формирование личности ученика, который при необходимости мог бы полностью заменить учителя. Для этого он должен был знать все тайны и мифы, обряды и магию и применять эти знания в словах или поступках.

П. Сорокин отмечает, что ученик как личность в процессе такого образования уничтожается и формируется новый тип человека, в котором после смерти учителя возродится учеником его личность. Социолог указывает, что в процессе обучения у ученика было множество ограничений, например, ученик должен был разговаривать с учителем стоя, употреблять в пищу мясо и мед; пользоваться другими льготами. Если ученик нарушит эти правила, то он потеряет знания и ему будет уготован ад, а жизнь сократится [20, с. 412]. Ученики, которые прошли это обучение, знали правила и освоили культурные традиции общества, становились гуру, так как умели контролировать свои чувства, эмоции и обладали сакральными знаниями, которые передал им учитель. На этом этапе развития образовательного пространства традиционной парадигмы образования

можно зафиксировать внутриличностную форму отчуждения субъекта образования – ученика.

Здесь фиксируется сущностное противоречие, отчуждение в информационном поле коммуникации субъектов образования, в процессе обучения все же было невозможно воспроизвести учеником личность учителя. Следует отметить, что часто образование могло длиться всю жизнь, как в Древнем Китае. Процессы отчуждения в архаичном обществе в образовании затрагивали все сферы жизни, и можно констатировать тот факт, что отчуждение ученика в процессе образовательной коммуникации было полным. Передача информации в процессе образования проводилась путем примера, а образовательные коммуникации формировали новую личность ученика, подобную личности учителя. В традиционной парадигме образования полностью отчуждается личность ученика как субъекта образовательного процесса, это наиболее выраженная форма отчуждения – внутриличностная.

Рассмотрим коммуникативные процессы отчуждения в образовании античности, которая была следующей формой образовательной парадигмы. В философии образования первыми учителями принято считать софистов и Сократа. Известно, что софисты первыми стали брать деньги за обучение риторике, а первый учитель Сократ только проверяет способность своих подопечных мыслить и делать выводы. Платон, так же как и Сократ, задавал вопросы ученика и в процессе общения и диалога обучал философии.

В этот период образование стало социальным институтом, появился профессионал-педагог, который выполнял единственную социальную функцию – давать знания и умения. Именно тогда будет сформирована новая традиция, согласно которой учитель станет основным субъектом образовательного процесса, он будет обладать истиной, которую и призван раскрывать в процессе обучения. Но исчезли ли процессы отчуждения в образовательном пространстве Греции? Для анализа обратимся к работам В. Йегера, который отмечает, что «формы отчуждения в образовании Древней Греции приобрели новые формы, одной из которых стала личность учителя» [21, с. 116]. Образование ученика стало полностью зависеть от учителя, его взглядов на мир, ценностей и способов передачи информации. В данном случае можно фиксировать межличностное отчуждение между субъектами образовательного пространства.

В Средние века, в XII в. начинает формироваться новая образовательная парадигма, университет, который стал типичным продуктом средневековья. Основными формами обучения здесь были корпорации лекции и диспуты. Достижением периода является создание центров научного знания, религиозной грамотности имен-

но в университетах и формирование нового образовательного пространства, которое послужило прообразом современной системы образования. Однако следует отметить внеличный характер системы образования, который был нацелен на изучение Священных книг, формирование теологического мышления и служение церкви. Такой тип образования не формировал личность, в процессе образовательной коммуникации появилась система религиозного обучения, которая основывалась на нерушимом авторитете теологических построений, способствовала формированию межличностного отчуждения.

В образовательной практике эпохи модернизма произошли существенные изменения. В этот период активно развиваются математика, физика, механика, идет активный процесс секуляризации научного знания и коммуникативных практик в процессе образования; появляется новая форма взаимодействия в образовательном пространстве, анонимность как противодействие клерикализму в образовательной среде. Средством коммуникации в образовании становится математика, которая обладает абстрактным характером, это взаимодействие в образовательной среде разрешает личностную традицию взаимосвязи, которая раньше была между субъектами образовательного процесса. В эту эпоху появились разные способы освоения научных истин, в том числе подпольные анонимные издания, анонимный путь к истине исключил тесные связи между субъектами образовательного процесса, что также стало аспектом отчуждения.

В Новое время, в эпоху расцвета Просвещения и науки система образования претерпевает существенные изменения, развиваются и новые формы обучения и коммуникации, передача знаний становится безличной, знания – абстрактами, а процесс обучения – светским. В образовательной практике эпохи модернизма в коммуникационных процессах межличностное отчуждение становится частью образования.

Как отмечает М. Вебер, культура Нового времени – культура утилитаристская [2, с. 55]. В условиях капиталистической реальности первенство одерживает идея практической пользы, выгоды, они становятся основными с развитием машинного производства, поэтому и педагогическое пространство должно быть организовано с точки зрения разума, эффективности и пользы. Преподаватель должен все знать и уметь отвечать на все вопросы студента. Обучающемуся студенту необходимо изучить весь материал, который изложен педагогом в процессе чтения лекций и на практиках.

Отчуждение также присутствует в форме образования общества модерна. Отчуждение между субъектами образовательного процесса становится межгрупповым. В этом рациональном организо-

ванном образовательном пространстве педагог является носителем знаний, он обладает знанием истины, которую студенты должны понять и изучить в процессе образования. В период модерна была создана классно-урочная система образования выдающимися педагогами своего времени, такими как Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, которые, в свою очередь, стали новыми авторитетами и препятствовали развитию новаторских идей в системе образования. Новые формы образовательных практик стали отчужденными от субъекта образования, появляющиеся гуманистические тенденции в педагогике неизбежно отрицались и подавлялись авторитарными типами педагогических систем. Отчуждение также присутствует в этой форме образования, оно становится межгрупповым.

Таким образом, в истории философии образования отчуждение субъектов образовательного пространства всегда было частью образовательного процесса, в истории развития образовательных парадигмах оно проявлялось по-разному, но в той или иной мере всегда присутствовало в процессе обучения и педагогических практиках.

Современное образовательное пространство претерпело существенные изменения в связи с развитием технических способов и методов подачи информации, формированием новых межгрупповых взаимодействий между участниками системы образования и обучения, а также коренной перестройкой образовательного пространства университета в результате возникновения интернета и других технических способов взаимодействия субъектов образования.

При анализе современных тенденций отчуждения в информационных процессах в интегративном образовании необходимо учитывать тот факт что, в XXI в. образовательные коммуникации субъектов стали намного сложнее и многообразнее, форма подачи и освоение учебного материала изменилась коренным образом во многом благодаря его интерактивному характеру. Однако следует отметить, что процессы отчуждения в образовании приобрели новые формы в интерактивном обучении, а процессы коммуникации в современном образовательном стали занимать ведущее место. Преподаватели испытывают отчуждение в процессе освоения новых технологических форм для преподавания.

Образование, построенное для передачи специализированного иерархизированного знания в Новое время, не справляется со своей задачей, так как объем знания в науке не только значительно превысил возможности передачи его через канал образования, но и продолжает быстро увеличиваться, а интерактивное образование стало способом передачи этой информации. Термин «интерактивное образование» произошел от англ. *interaction* – взаимодействие, то есть про-

цесс образования, который формируется во взаимодействии студента, образовательной среды и преподавателем [23, с. 136]. В процессе интерактивного обучения формируется новое образовательное пространство, которое образуется в результате процессов взаимодействия студента, группы, преподавателя и информационных ресурсов, которые используются на занятии [24, с. 135].

Результаты. Интерактивное обучение подразумевает формирование нового педагогического пространства и стимулирует использование новых форм образования, основанного на технологических взаимодействиях субъектов образовательного процесса. Этот вид обучения активизирует субъектов образования формировать новые формы, взаимосвязи между ними в процессе использования современных технических средств. В интерактивном образовании педагог и студенты вовлечены в процесс совместной поисковой деятельности при решении учебных задач; в результате создается новое образовательное пространство на основе многофакторного системного взаимодействия субъектов образовательного процесса [25, с. 65].

Такой образовательный процесс способствует активному взаимодействию между субъектами образовательного пространства. На занятиях в общении формируется атмосфера равенства и доверия, которая помогает открыто обсуждать возникающие учебные и научные проблемы и пути их решения. На лекциях и семинарах в процессе обсуждения проблемы студенты и преподаватели часто экспериментируют, ищут новые пути решения проблем, что стимулирует творческий подход в процессе обучения.

В интерактивном обучении огромную роль играют технические средства подачи информационного материала, они и формируют образовательную среду, меняется и сама информация, и форма ее освоения. В результате возникают новые способы и методы взаимодействия между субъектами образования, получения новой информации, формирования поисковой деятельности в учебном процессе [26, с. 13].

При использовании интерактивного обучения в процессе взаимодействия субъектов формируется новая социальная реальность, возникает новая образовательная среда, где процесс обучения как передачи информации, его способы во многом отвечают современным социальным вызовам и уменьшают отчуждение в образовательном процессе. Однако следует отметить существенное противоречие в современном образовании, которое способствует отчуждению. Пространство современной системы образования во многом было сформировано в прежние парадигмы, поэтому она не ориентирована на многообразие коммуникативных форм в системе обучения. Вся система

прежних парадигм образования выстроена при ведущей роли личности педагога и воздействии этой личности на обучающегося. Интерактивное образование позволяет преодолеть это объективное отчуждение при помощи организации нового образовательного пространства.

Современная постмодернистская культура перестала быть отраслевой. В связи с этим в культуре и образовании формируются новый тип рациональности и новый способ образовательной коммуникации, которые создают новое технологичное, информационное пространство образования [27, р. 56]. Процесс обучения в таком пространстве основан на взаимодействии субъектов образовательного процесса и новых формах, способах получения знания. Работа студентов в малых группах, использование игровых методов обучения, тренинги, дискуссии и постановка проблем для научного и учебного поиска характерны для интерактивного образования. Все это помогает студентам сформировать навыки работы в команде и освоить новые способы и формы познания. Это также способствует преодолению отчуждения в образовании.

Выводы. Теоретическое значение статьи состоит в исследовании образования как информационного коммуникативного канала, работающего с новыми типами передачи информации, новыми формами и способами, которые диктует интерактивное образование, частью которого является отчуждение. Научная новизна работы заключается в том, что в исследовании выявлена ведущая роль информационного отчуждения в коммуникативных процессах в образовании. Современное интерактивное образование может способствовать преодолению феномена отчуждения в результате многофакторного взаимодействия субъектов и новых информационных технологий в системе образования. Участники информационного взаимодействия в системе образования могут постоянно менять формы и методы обучения при помощи технологий, рассматривая его как виртуальную игру или как решение проблемных задач, ситуаций. На смену линейному тексту как одномерной последовательности знаков приходит гипертекст, соответствующий ассоциативному мышлению человека.

Теоретически обосновано положение о том, что на разных этапах развития образования можно проследить процессы коммуникационного отчуждения и формирование новых образовательных форм и информационных каналов. Следует отметить перспективы дальнейших разработок в данном направлении, так как с развитием общества развиваются процессы коммуникативного отчуждения, оставляя заметный след в образовательной среде. На каждом историческом этапе в процессе информационного взаимодействия, коммуникации субъектов образования формируются новые

образовательное пространство, новые способы восприятия информации. Субъекты образования каждого исторического этапа формируют новые способности и возможности оценки информационных ресурсов.

Особенностью функционирования образовательных парадигм является то, что в процессе реализации они как бы «накладываются» друг на друга, перенимая многое из предыдущих форм, причем новые и так называемые «старые» формы и приемы уживаются друг с другом, образуя органическое единство в культурном континууме. Многие формы современного образовательного процесса разработаны в традиционной парадигме, они были усовершенствованы, наполнены новым содержанием. Перед образованием встали новые задачи, но форма организации педагогического пространства в основном основана на традиции, а процесс отчуждения воспринимается как «знакомый» незнакомец.

Анализируя сущность отчуждения в образовательном пространстве, необходимо понимать, что отчуждение является неизбежной частью социальных процессов, существующей во всех парадигмах образования. Отчуждение как некое определение деятельности общества, проявление человеческой активности в процессе деятельности может принимать новые отчужденные формы социальной реальности. Это могут быть формы отчуждения новых форм технологий образования, психологическое отрицание новых коммуникаций в системе обучения, ощущение манипулирования и отсутствие свободы в процессе обучения. Однако постепенно в процессе освоения субъектами образования новых технологий и форм образовательной деятельности в процессе интерактивного обучения идет процесс преодоления отчуждения в образовании и расширения свободы субъектов образования в процессе информационной коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рубанцова Т. А., Зиневиц О. В. Инновационные методики для улучшения качества образования. Новосибирск: НГТУ, 120 с.
2. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Интерактивное обучение // Образование и наука. 2007. №6. С. 32–41.
3. Малышко А. А. Философские аспекты процессов дистанционного образования // Вестник МГТУ: Труды Мурманского государственного технического университета. 2007. Т. 10, №3. С. 394–398.
4. Королёва Н. М., Костерина И. В. Роль интерактивного обучения в современном образовании // Ученые записки: электрон. науч. журн. Курского гос. ун-та. 2015. №1. С. 128–132.
5. Марков Б. В., Волкова С. В. Образование в цифровую эпоху: опыт философского осмысления // Непрерывное образование: XXI век. 2020. Вып. 3. DOI: 10.15393/j5.art.2020.605.1.
6. Prensky M. Digital natives, digital immigrants // On the Horizon. 2001. Vol. 9, no. 5. P. 1–6.
7. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа: пер. с нем. Санкт-Петербург: Наука, 2008. 767 с.
8. Фейербах Л. Сущность христианства: пер. с нем. Москва: Юрайт, 2021. 307 с.
9. Гесс Г. Избранное: пер. с нем. Москва: Радуга, 1991. 433 с.
10. Фромм Э. Бегство от свободы. Москва: Прогресс, 1990. 269 с.
11. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года: пер. с нем. Москва: Прогресс, 1981. 216 с.
12. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологической истории: пер. с нем. Москва: Мысль, 1993. 667 с.
13. Бердяев Н. А. Философия свободы. Москва: Правда, 1989. 608 с.
14. Ясперс К. Смысл и назначение истории: пер. с нем. Москва: Политиздат, 1991. 527 с.
15. Хайдеггер О. Время и бытие: статьи и выступления: пер. с нем. Москва: Республика, 1993. 447 с.
16. Харламов А. В. Информационное отчуждение в процессе модернизации образования // Философия образования. 2006. №2. С. 50–54.
17. Рубанцова Т. А. Проблемы гуманизации современного образования Новосибирск: СГУПС, 2000. 174 с.
18. Кун Т. Структура научных революций. Москва: Прогресс, 1975. 288 с.
19. Рубанцова Т. А. Гуманитарные основы российской образовательной парадигмы // Философия образования. 2014. №3. С. 43–53.
20. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. Москва: Политиздат, 1992. 542 с.
21. Йегер В. Пайдейя. Москва: Греко-латин. кабинет, 1997. 336 с.
22. Вебер М. Избранное. Образ общества. Москва: Юрист, 1994. 704 с.
23. Гейхман Л. К. Обучение общению во взаимодействии: интерактивный подход // Образование и наука. – 2002. – №3. – С. 135–146.
24. Черных С. И., Борисенко И. Г. Цифровые технологии в образовании и их влияние на изменение человеческого капитала // Философия образования. 2020. Т. 20, №3. С. 5–20.
25. Петрова Г. И. Современные тенденции изменения содержания образования. Опыт становления философии образования в образовательных практиках. Томск: ТГУ, 2001. 124 с.
26. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // Педагогика. 2000. №7. С. 12–18.
27. Tapscott D. Grown up digital: how the Net Generation is changing your world. New York [etc.]: McGraw-Hill, 2008. 384 p.

REFERENCES

1. Rubantsova T.A., Zinevich O.V. *Innovative methods for improving the quality of education*. Novosibirsk, NSTU, 120 p. (In Russ.).
2. Panina T.S., Vavilova L.N. Interactive learning. *Education and Science*, 2007, no. 6, pp. 32–41. (In Russ.).
3. Malyishko A.A. Philosophical aspects of distance education processes. *Vestnik MSTU: proc. of Murmansk State Technical University*, 2007, vol. 10, no. 3, pp. 394–398. (In Russ.).
4. Korolyova N.M., Kosterina I.V. The role of interactive learning in modern education. *Scientific Notes: electronic sci. jour. of Kursk State University*, 2015, no. 1, pp. 128–132. (In Russ.).
5. Markov B.V., Volkova S.V. Digitalization and education in the mirror of philosophical reflection. *Lifelong Education: the 21st Century*, 2020, no. 3. DOI: 10.15393/j5.art.2020.605.1. (In Russ.).
6. Prensky M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 2001, vol. 9, no. 5, pp. 1–6.
7. Hegel G.V.F. *Phenomenology of the spirit: trans. from germ.* Saint Petersburg, Nauka, 2008, 767 p. (In Russ.).
8. Feyerbah L. *Essence of Christianity: trans. from germ.* Moscow, Yurayt, 2021, 307 p. (In Russ.).
9. Gess G. *Izbrannoe = Selected writings*. Moscow, Raduga, 1991, 433 p. (In Russ.).
10. Fromm E. *Escape from freedom*. Moscow, Progress, 1990, 269 p. (In Russ.).
11. Marks K. *Economic-philosophical manuscripts of 1844: trans. from germ.* Moscow, Progress, 1981, 216 p. (In Russ.).
12. Shpengler O. *The decline of Europe. Essays on the morphology of world history: trans. from germ.* Moscow, Mysl, 1993, 667 p. (In Russ.).
13. Berdyaev N.A. *Philosophy of freedom*. Moscow, Pravda, 1989, 608 p. (In Russ.).
14. Yasperks K. *The meaning and purpose of history*. Moscow, Politizdat, 1991, 527 p. (In Russ.).
15. Haydegger O. *Time and being: articles and speeches: trans. from germ.* Moscow, Respublika, 1993, 447 p. (In Russ.).
16. Harlamov A.V. Information alienation in the process of education modernization. *Philosophy of Education*, 2006, no. 2, pp. 50–54. (In Russ.).
17. Rubantsova T.A. *Problems of modern education humanization*. Novosibirsk, STU, 2000, 174 p. (In Russ.).
18. Kun T. *The structure of scientific revolutions*. Moscow, Progress, 1975, 288 p. (In Russ.).
19. Rubantsova T.A. Humanitarian foundations of the Russian educational paradigm. *Philosophy of Education*, 2014, no. 3, pp. 43–53. (In Russ.).
20. Sorokin P.A. *Man. Civilization. Society*. Moscow, Politizdat, 1992, 542 p. (In Russ.).
21. Yeager V. *Paideia. The education of an ancient Greek*. Moscow, Museum Graeco-Latinum, 1997, 256 p. (In Russ.).
22. Veber M. *Izbrannoe = Selected writings. The image of society*. Moscow, Yurist, 1994, 704 p. (In Russ.).
23. Geyhman L.K. Learning to communicate in interaction: an interactive approach. *Education and Science*, 2002, no. 3, pp. 135–146. (In Russ.).
24. Chernykh S.I., Borisenko I.G. Digital technologies in education and their impact on the change of human capital. *Philosophy of Education*, 2020, vol. 20, no. 3, pp. 5–20. (In Russ.).
25. Petrova G.I. *Modern trends in changing the content of education. Experience in the Formation of the Philosophy of Education in Educational Practices*. Tomsk, TSU, 2001, 124 p. (In Russ.).
26. Klarin M.V. Interactive learning is a tool for mastering new experiences. *Pedagogika = Pedagogy*, 2000, no. 7, pp. 12–18. (In Russ.).
27. Tapscott D. *Grown up digital: how the Net Generation is changing your world*. New York [etc.], McGraw-Hill, 2008, 384 p.

Информация об авторе

Рубанцова Тамара Антоновна – доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой правовых и социальных наук, Сибирский государственный университет геосистем и технологий (Российская Федерация, 630 108, г. Новосибирск, ул. Пархоменко, д. 10, e-mail: Trubantsova@yandex.ru). ORCID: 0000-0003-3097-4917

Статья поступила в редакцию 10.01.2022

После доработки 11.01.2022

Принята к публикации 14.01.2022

Information about the author

Tamara A. Rubantsova – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Head of the Department of Legal and Social Sciences, Siberian State University of Geosystems and Technologies (10 Parkhomenko Str., 630 108, Novosibirsk, Russian Federation, e-mail: Trubantsova@yandex.ru). ORCID: 0000-0003-3097-4917

The paper was submitted 10.01.2022

Received after reworking 11.01.2022

Accepted for publication 14.01.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-8

УДК 378

Оригинальная научная статья

Трансформация образовательных ценностей молодежи в период пандемии COVID-19

М. С. Ашилова

*Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана
Алматы, Республика Казахстан
e-mail: madina.almaty@mail.ru*

А. С. Бегалинов

*Международный университет информационных технологий
Алматы, Республика Казахстан
e-mail: alibek557@inbox.ru*

К. К. Бегалинова

*Казахский национальный университет имени аль-Фараби
Алматы, Республика Казахстан
e-mail: kalima910@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* Пандемия коронавируса, которая широко распространилась по всему миру в начале 2020 г., существенно отразилась на сфере образования. Она привела практически к полной парализации школ, колледжей и университетов. Процесс, который только на первый взгляд кажется временным, вызывает серьезные опасения у ученого сообщества, обусловленные глубокими социально-экономическими последствиями и новым витком мирового образовательного кризиса. Изучение трансформационных процессов, происходящих в сфере образовательных ценностей молодежи, является сегодня актуальной проблемой. *Постановка задачи.* В статье ставятся и решаются такие задачи, как выявление позитивных и негативных тенденций в сфере высшего образования, вызванных пандемией COVID-19, основных ценностей студентов, выяснение степени их удовлетворенности высшим образованием. К важным проблемам обсуждения относятся такие, как цель и ценность обучения. *Методика и методология исследования.* При раскрытии проблем трансформации образовательных ценностей в качестве методологии использованы диалектический, структурно-функциональный, деятельностный подходы, а также ряд социологических методов: опрос, анализ информации, экспертная оценка и др., при выявлении влияния пандемии на систему образования. Авторы обращаются и к таким методам, как социальная аналитика и проблемно-тематическая интерпретация образовательных процессов, что позволит выявить социокультурные особенности трансформации мировоззренческих ценностей и направлений образовательной политики. *Результаты.* Пандемия COVID-19 пошатнула основы образования: его возможность быть. Как показывают исследования в разных странах мира, студенты все чаще задаются вопросом: стоит ли учиться? В среде молодежи растут пессимистические настроения по поводу будущего. В этой связи в Казахстане проведено исследование, изучающее настроения студенческой молодежи, их самочувствие, ценностные ориентиры и их оценку качества образования в условиях пандемии. В процессе исследования получен результат: пандемия в целом не отразилась на жизненных перспективах: подавляющее большинство опрошенных молодых людей (86,6%) имеют четкую жизненную цель, еще у более 90% – эта жизненная цель полностью или частично совпадает с выбранной ими профессией. *Выводы.* Настоящее исследование призвано дополнить представления об образовательных ценностях студентов под воздействием пандемии, глобализации, цифровизации и других факторов. Его результаты будут полезны педагогам высших учебных заведений, философам образования и всем, кто интересуется проблемами высшего образования.

Ключевые слова: философия образования, пандемия, высшее образование, ценности образования, цель образования, дистанционное образование, трансформация образования, постковидное образование

Для цитирования: Ашилова М. С., Бегалинов А. С., Бегалинова К. К. Трансформация образовательных ценностей молодежи в период пандемии COVID-19 // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №4. С. 676–689. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-8>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-8
Full Article

Transformation of the educational values of youth during the COVID-19 pandemic

Ashilova, M. S.

*Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages
Almaty, Republic of Kazakhstan
e-mail: madina.almatyv@mail.ru*

Begalinov, A. S.

*International Information Technology University
Almaty, Republic of Kazakhstan
e-mail: alibek557@inbox.ru*

Begalinova, K. K.

*Al-Farabi Kazakh National University
Almaty, Republic of Kazakhstan
e-mail: kalima910@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* The coronavirus pandemic, which has spread widely around the world in early 2020, has seriously affected the education sector. It led to the almost complete paralysis of schools, colleges and universities. The process, which, only at first glance, seems temporary, in fact, causes serious fears of the scientific community with deep socio-economic consequences and a new round of the global educational crisis. The study of transformational processes taking place in the field of educational values of young people is an urgent problem today. *Purpose setting.* The article sets and solves such tasks as identifying positive and negative trends in the field of higher education caused by the COVID-19 pandemic, the main values of students, and ascertaining the degree of satisfaction with Kazakhstani higher education students. Important issues of discussion include such as the purpose and value of training. *Methodology and methods of the study.* When revealing the problems of transforming educational values, dialectical, structural-functional, and activity-based approaches were used as a methodology, as well as a set of sociological methods: a survey, information analysis, peer review, etc. in identifying the impact of a pandemic on the education system. The authors also turn to such methods as social analytics and problem-thematic interpretation of educational processes, which will reveal the socio-cultural features of the transformation of worldview values and directions of educational policy. *Results.* The COVID-19 pandemic has shaken the very foundations of education: its ability to be. As studies around the world show, students are increasingly asking questions, is it worth studying? There is growing pessimism among young people about the future. In this regard, Kazakhstan conducted its own research that studies the mood of student youth, their well-being, value orientations and their assessment of the quality of education in a pandemic. In the course of the study, the result was obtained: the pandemic as a whole did not affect life prospects: the vast majority of the young people surveyed (86,6%) have a clear life goal, more than 90% have this life goal fully or partially coincides with their chosen profession. *Conclusion.* The study will complement the understanding of the educational values of students under the influence of the pandemic, globalization, digitalization, and other factors. Its results will be useful to teachers of higher educational institutions, philosophers of education and everyone who is interested in the problems of higher education.

Keywords: philosophy of education, pandemic, higher education, values of education, purpose of education, distance education, transformation of education, post-COVID-19 education

Citation: Ashilova, M. S., Begalinov, A. S., Begalinova, K. K. [Transformation of the educational values of youth during the COVID-19 pandemic]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 4, pp. 676–689. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-8>

Введение. Пандемия COVID-19 серьезно отразилась на сфере образования, парализовав деятельность ряда школ, колледжей и университетов. Уже в середине апреля, по данным ЮНЕСКО, школы были закрыты в 191 стране мира, а более 1,5 млрд учащихся перешли на дистанционное образование [1]. Этот процесс, который только

на первый взгляд кажется временным, на деле вызывает серьезные опасения у ученого сообщества из-за глубоких социально-экономических последствий и нового витка мирового образовательного кризиса. Считается, что основными негативными факторами пандемии являются сбои в работе учебных учреждений, слабая техническая осна-

ценность, перебои в работе интернета, ограниченный доступ к образовательным продуктам, слабая цифровая подготовка педагогов и учащихся, растущая безработица в сфере образования, рост студенческих долгов и др. [2]. Но все это – лишь вершина айсберга. Пандемия COVID-19 пошатнула основы образования: его возможность быть. «Стоит ли учиться дальше, когда мир нестабилен?» – этим вопросом задаются миллионы студентов по всему миру. В чем ценность образования, в чем его цель?

Восстановление системы образования уже не может показаться чисто механическим действием по выходу из изоляции, открытию школ и университетов. Реанимация системы станет гораздо более продолжительным и сложным процессом, поскольку пандемия не только затронула внешнюю сторону системы образования, но и проникла в самую глубь. Сегодня мы наблюдаем, как под влиянием пандемии меняется психология молодых людей, их ценностные ориентации, мыс-

ли о будущем, их самочувствие и поведение. Необходимы серьезные научные исследования, чтобы понять, насколько глубоко пандемия повлияла на студенчество во всем мире и к каким последствиям это может привести. В настоящем исследовании мы лишь попробуем разобраться, какие факторы наиболее значимо повлияли на ценностную картину молодежи и как это отразилось на системе высшего образования в Казахстане и мире.

Постановка задачи. Проблемы качества постковидного образования и трансформация образовательных ценностей сегодня находятся в центре внимания многих ученых мира.

Чтобы ответить на вопрос «Каковы ценности у студентов высших учебных заведений?», исследователи из Португалии и Бразилии M. H. de Agrela Gonçalves Jardim, G. B. da Silva Junior, M. L. S. D. Alves провели обзор литературы, проиндексированной в базах данных в интернете. Ученые выделили следующие виды ценностей, назвав их «базовыми общечеловеческими ценностями». В их числе:

- | | | |
|------------------------|-------------------------|-----------------------|
| • выживание; | • социальная поддержка; | • конфиденциальность; |
| • удовольствие; | • общественный строй; | • социальная |
| • стимуляция; | • эмоциональность; | справедливость; |
| • эмоции; | • сосуществование; | • честность; |
| • личная стабильность; | • успех; | • традиция; |
| • здоровье; | • престиж; | • послушание; |
| • сексуальные; | • сила; | • знание и красота. |
| • религиозные; | • зрелость; | |
| | • направление; | |

Изучив 279 статей, изданных с 2008 по 2017 г., ученые обнаружили, что наиболее распространенными ценностями у студентов высших учебных заведений являются эмоции, удовольствия, личная самореализация, безопасность, самоуважение, достижение целей – все это как результат их успешной учебы в вузе, а также благополучие и хорошее психическое здоровье [3].

Рассуждая о ценностях университетского образования, профессор Saleem Badat отмечает, что их нельзя абстрагировать от «фундаментального вопроса»: «Какова цель высшего образования?». Как указывает философ Гордон Грэхем, мы «не можем иметь удовлетворительного ощущения (нашей) ценности, если (у нас) нет представления о том, какова (наша) цель» [4, р. 158]. В этой связи профессор Saleem Badat отмечает, что на данный момент национальные системы высшего образования не сформировали четких и единых целей. Напротив, они представляют собой сильно дифференцированные и разнообразные учебные заведения с разной миссией, различными социальными и образовательными целями и задачами, разным размером, разными конфигурациями академических программ, раз-

ными требованиями к поступающим и различными академическими стандартами. Это приводит к тому, что цели университетов разнятся, а университеты выполняют не одну, а сразу несколько функций. Так, одни университеты одновременно могут быть радикальными и трансформирующими, реформистскими и консервативными. Иными словами, они могут одновременно воспроизводить, поддерживать и сохранять, а также подрывать, разрушать и трансформировать социальные отношения, институты, политику и практику [5]. Одна из причин этого, как пишет Мануэль Кастельс, заключается в том, что университеты не стоят вне общества; они подвержены «конфликтам и противоречиям общества, и поэтому они будут иметь тенденцию выражать – и даже усиливать – идеологическую борьбу, присутствующую во всех обществах» [6, р. 212].

Таким образом, по мнению вышеназванных ученых, именно цели, которые ставят перед собой университеты, в конечном итоге влияют на те ценности, формирующиеся у студентов, поэтому высшим учебным заведениям необходимо крайне ответственно относиться к проводимой ими образовательной политике.

Обзор литературы. Исследователь из Индии Ankit Kumar считает, что университеты проводят недостаточную работу по формированию ценностей. В нынешнем сценарии система образования концентрируется на предоставлении учащимся навыков делать вещи (которые имеют экономическую ценность). Другими словами, она концентрируется на предоставлении «Как делать?», а не «Что делать?» или «Почему что-то должно быть сделано?». Результатом этого являются выпускники, которые не осознают ни свое окружение, ни самих себя и сталкиваются с трудностями. Система образования не готовит учащихся к жизни, но готовит их только к профессии или работе. Они должны сами научиться справляться с жизнью, что включает в себя изучение своих целей, выявление и разрешение конфликтов, работу с отношениями в семье и с друзьями, понимание общества и взаимообогащающие отношения с природой. Это требует умения критически относиться к повседневным вопросам жизни. Образование также не затрагивает вопросы приверженности. Таким образом, системе образования не удастся развить критическое мышление, которое приводит к ясности и приверженности учащихся [7]. Исследователь считает: в настоящее время существует острая необходимость дополнить систему образования ценностными аспектами, формированием истинно человеческих ценностей взамен сугубо капиталистических.

Ann L. Saurbier из США, в свою очередь, полагает, что сегодня под вопросом оказалась вся система образования. До недавнего времени получение высшего образования считалось важным занятием. Однако факторы, включая рост стоимости обучения, готовность выпускников к работе и возникновение связанного с этим долга, снизили воспринимаемую ценность дипломов о высшем образовании на всех уровнях. Это привело к тому, что высшие учебные заведения вынуждены сегодня искать новые способы, чтобы продемонстрировать свои преимущества, которые заключены в целостности ценностей. Высшее образование должно предложить студентам более высокие ценности и долгосрочные перспективы. Только таким образом оно может сохраниться [8].

Главной темой научно-исследовательских работ последнего года стали проблемы пандемии и перспектив высшего образования после ее окончания. Какое возможно образование в условиях карантина и возможно ли оно вообще?

Исследователи Manuel Mazzara, Petr Zhdanov, Mohammad Reza Bahrani и др. считают, что цифровизация образования и переход в онлайн – это закономерный этап в развитии образования. Пандемия лишь ускорила его и помогла свершиться четвертой промышленной революции [9]. Постковидное образование изменило не только способы преподавания, но и суть образовательного

процесса. Так, педагог в онлайн-обучении будет выполнять не роль инструктора, напрямую взаимодействующего с классом, а скорее роль модератора. Самая сложная задача онлайн-образования – это качественное оценивание знаний студентов. В этой связи оценке знаний будет уделено максимальное внимание (взамен итоговых экзаменов – цикл промежуточного оценивания знаний). Онлайн-образование потребует открытых интернет-ресурсов, доступа к крупным библиотекам и базам данных, оно также потребует от студентов большей кооперации, удаленного сотрудничества над решением проектов.

Образование неминуемо трансформируется, это не может пройти незаметно для самочувствия студентов. Приведенные ниже исследования показывают, что практически во всех странах мира дистанционное образование ощутимо сказалось на образе жизни и ценностях студентов, что нашло отражение в возрастающей индивидуализации образовательных услуг. Как справедливо отмечают российские ученые С.И. Черных и В.И. Паршиков, «взаимосвязь индивидуализации с вектором «образование через всю жизнь» – одно из перспективных направлений в исследованиях трансформации образовательных услуг» [10].

Так, результаты опроса, проведенного Goodwin Simon Strategic Research в 2020 г. среди 1 305 молодых людей в США в возрасте от 15–21 года, ученые сравнили с аналогичными результатами 2019 г., то есть до пандемии. Они наглядно демонстрируют трансформацию ценностей и понимания важности образования в современном мире: респонденты проявили меньшую ясность в отношении своих целей и идей относительно будущей работы или карьеры, многие респонденты не уверены, стоит ли им продолжать учиться в университете, большинство изменили свои образовательные планы, в числе жизненно важных ценностей после пандемии оказались связь с родными, семьей. Качество образования в пандемию респонденты в США оценивают как низкое: многие считают, что и качество, и опыт существенно ухудшились в ковидную эпоху [11].

Опрос, который провели компания Third Way в партнерстве с Global Strategy Group среди 1 000 избирателей в США, в свою очередь, показал, что высшее образование в период пандемии как никогда ценно. Пандемия COVID-19 повысила ценность высшего образования как главного приоритета для избирателей. Несмотря на это вопрос «Стоит ли обучаться в вузе?» до сих пор остается актуальным [12].

Повлияла пандемия и на качество образования в Индии. Так, проведенное исследование показало, что почти все респонденты в Индии имели доступ к виртуальным платформам; 48,3% ока-

зались невнимательными во время онлайн-занятий, а 71,6% не были удовлетворены пониманием темы. Академическая честность также требует серьезной оценки, поскольку только 11,3% студентов были уверены, что во время онлайн-оценивания не использовались недобросовестные методы. Повышенная нагрузка (57,7%) и экранное время (94,2%) детей стали проблемой для родителей. Авторы исследования R. Gupta, A. Aggarwal, D. Sable and etc. Резюмируют, что онлайн-образование предложило решение в текущем сценарии, но оно не может заменить автономное обучение, которое обеспечивает целостное развитие молодых умов для лучшего будущего [13]

В Китае переход на онлайн-образование начался раньше всех: в феврале 2020 г. За это время китайские студенты тоже произвели переоценку образовательных ценностей: они более не стремятся получать образование за рубежом. В исследовании ожиданий студентов материкового Китая и Гонконга, обучающихся за границей, из 2739 респондентов 84% не проявили интереса к обучению за границей после пандемии. Для респондентов, которые по-прежнему будут учиться за границей, азиатские регионы и страны, особенно Гонконг, Япония и Тайвань, включены в пятерку лучших, помимо США и Великобритании [14].

Более половины (56%) студентов в Великобритании сообщили, что отсутствие очного обучения в период пандемии оказало значительное или умеренное влияние на качество их курса; около половины (49%) отметили, что пандемия сильно или существенно повлияла на их успеваемость. Средний балл удовлетворенности жизнью среди студентов оставался стабильным в мае 2021 г. на уровне 5,8 (из 10), однако он по-прежнему значительно ниже, чем у взрослого населения Великобритании (7,0) [15].

Таким образом, проанализировав литературу, посвященную трансформации образовательных ценностей и влиянию пандемии на сферу образования, мы приходим к выводу, что ни для одной страны мира пандемия не прошла бесследно. Переход в онлайн определил качественно иной уровень образования (дистанционное образование, свершение Четвертой промышленной революции в образовании и др.). Однако степень удовлетворенности подобным образованием разнится от страны к стране, что в итоге влияет на изменение образовательных ценностей молодежи.

Задачами настоящего исследования является выяснение степени удовлетворенности казахстанскими студентами высшего образования в период пандемии, а также выявление основных ценностей студентов высших учебных заведений Республики Казахстан. Всего в анкете указан 21 вопрос. Вопросы смешанные, предполагающие

как простой ответ (да / нет / затрудняюсь ответить), так и собственные ответы (мнения, суждения, предложения), а также оценку (по шкале от 0 до 10).

1. Есть ли у Вас определенная цель в жизни? Если есть, то какая?
2. Что для Вас наиболее ценно в жизни?
3. Чем ценна для Вас учеба в университете?
4. Считаете ли Вы, что качественное высшее образование поможет обеспечить успешную карьеру и самореализацию?
5. Ваша будущая профессия должна:...
6. Чем любите заниматься в свободное время?
7. Ваше мнение о материальных ценностях:...
8. Какие чувства Вы испытываете чаще других?
9. Что вызывает опасение и неуверенность в дальнейшей жизни?
10. Какое влияние, на Ваш взгляд, оказывает современная культура и глобализация на молодежь? Объясните ответ.
11. Что, по Вашему мнению, необходимо сделать, чтобы нивелировать негативные последствия глобализации и современной культуры, если таковые имеются?
12. Социальные сети, по Вашему мнению, помогают или вредят процессу обучения?
13. Как много времени Вы проводите в социальных сетях?
14. Какой формат обучения Вы предпочитаете?
15. Назовите основные плюсы дистанционного образования.
16. Назовите основные минусы дистанционного образования.
17. Оцените в целом качество обучения в Вашем вузе.
18. Каков уровень удовлетворенности получаемым образованием?
19. Совпадают ли Ваши жизненные цели с Вашей будущей профессией?
20. Планируете ли в будущем работать по специальности?
21. Ваши предложения по улучшению качества высшего образования в Казахстане:...

Значение исследования. Ожидается, что настоящее исследование дополнит представления об образовательных ценностях студентов в Казахстане, а также трансформации этих ценностей под воздействием пандемии, глобализации, цифровизации и других факторов. Отдельный вопрос посвящен качеству высшего образования в период пандемии (онлайн-образования). Эти исследования помогут глубже понять самочувствие и степень удовлетворенности казахстанских студентов с целью последующей выработки стратегий и методик по работе в вузах (онлайн-образование, смешанное образование). Результаты исследования

будут полезны педагогам высших учебных заведений, философам образования и всем, кто интересуется проблемами высшего образования.

Методика и методология исследования. В качестве методологии исследования использованы диалектическая методология, системный, структурно-функциональный и деятельностный подходы, принципы объективности, всеобщей связи и развития, противоречивости, детерминации, единства исторического и логического, а также ряд социологических методов: опрос, анализ, экспертная оценка, проблемно-тематическая оценка происходящих в современной образовательной системе процессов. Теоретическое значение статьи состоит в том, что полученные результаты, проведенное в ее рамках социологическое исследование позволили показать образование как социально-культурный феномен, раскрыть генезис и перспективы развития казахстанского высшего образования и предложить новые подходы в условиях пандемии коронавируса в контексте социально-культурной трансформации, модернизации мирового образовательного пространства.

В социологическом исследовании приняли участие студенты высших учебных заведений Республики Казахстан. Всего 1000 человек. Исследованием охвачены все 14 регионов Казахстана, студенты разных курсов (от 1 до 4), разных отделений (обучающиеся на русском, казахском и английском языках), разных специальностей (технических, гуманитарных, медицинских и др.). Однако в выборке была сохранена основная доля учащихся (мужского/женского населения, доли крупных мегаполисов и маленьких городов, популярных и непопулярных специальностей и др.).

Исследование было ограничено онлайн-форматом, поскольку по настоящее время в Казахстане действует карантин: студенты обучаются дистанционно, социальные контакты во многих регионах значительно ограничены. Исследование проводилось с применением приложения Google Forms. На основе анализа социологического опроса показаны общая удовлетворенность качеством высшего образования, переход на дистанционное образование, основные образовательные ценности студентов, тенденции и перспективы высшего образования в Республике Казахстан.

Из 1000 студентов вузов Республики Казахстан, принявших участие в опросе, 78,5% составили женщины и 21,5% мужчины.

Представлены позиции студентов из всех 14 регионов Казахстана. Наибольшее число анкет поступило из Алматы и Алматинской области (31,8%), Шымкента и Туркестанской области (11%) и Караганды (10,4%), по 5,9% – из Костаная и Павлодара, 5,7% – из ВКО, 5,4% – из Кызылорды, 5,1% – из Актобе, 4,6% – из Атырау, 4,4%

– из СКО, 2,9% – из ЗКО, 2,6% – из Нур-Султана и Акмолинской области, 2,5% – из Мангистауской области, 1,8% – из Тараза и Жамбылской области.

В опросе участвовали студенты различных отделений и специальностей, в том числе изучающие гуманитарные науки (45,8%), сферу образования (17,2%), социальные науки, экономику и бизнес (13,7%), естественные науки (5,2%), технические науки и технологии (5%), сферу услуг (4,5%), искусство (3,3%), право (2,6%), сельское хозяйство (2,3%), медицину (2%).

По курсам обучения респонденты распределились следующим образом: 1 курс – 47,3%, 2 курс – 21,1%, 3 курс – 20%, 4 курс – 11,6%.

По этническому составу в опросе приняли участие преимущественно студенты казахской национальности (85,1%), а также русской (5,3%), корейской (2,7%), узбекской (1,3%), уйгурской (1,2%) и остальных (менее 1%: таджикской, таатарской, немецкой и др.).

По возрасту респонденты представили мнения студентов вузов Республики Казахстан до 18 лет (46,2%), 19–21 год (48,3%), 22–24 года (4,8%) и старше 24 лет (7%).

Таким образом, репрезентативный состав участников социологического онлайн-опроса отобразил многообразие суждений участников по актуальным вопросам современного высшего образования и может рассматриваться как надежный источник обобщений.

Проблемы обсуждения. Проведенное исследование выявило следующие тенденции в сфере высшего образования в Республике Казахстан.

На вопрос «Есть ли у Вас определенная цель в жизни?» подавляющее большинство респондентов ответило утвердительно (86,6%). О том, что у них нет цели в жизни отметили всего 2,9% учащихся, затруднились ответить – 10,5%.

В числе целей респонденты чаще всего отмечали следующие: стать квалифицированным специалистом, реализовать себя, карьерный рост, создание семьи, достижение финансовой независимости, успех в делах, путешествия.

В ответе на вопрос «Что для Вас наиболее ценно в жизни?» преобладающее число респондентов указали семью (60,9%), здоровье (14,1%), карьеру (9,5%), деньги (4,8%) и образование (2,8%). Все остальное (друзья, любовь и др.) заняло 7,9%.

Несмотря на вызовы пандемии и трудности образования последних лет, респонденты в целом высоко оценивают значимость университетского образования, в частности для приобретения профессиональных навыков. Так, по их мнению, учеба в университете важна тем, что позволяет приобрести профессию (44,7%), стать образованным (33,4%), подготовиться к самостоятельной жизни

(15,1%), утвердиться среди близких людей (1,9%). Также обучение в университете, по мнению респондентов (4%), помогает стать богатым, расширить кругозор, получить диплом, установить коммуникацию с людьми и сверстниками, избежать службы в армии и др.

Большинство респондентов считают, что качественное высшее образование поможет обеспечить успешную карьеру и самореализацию. За данное положение высказались 820 респондентов (82%), нет – 82 респондента (8,2%), 98 затруднились ответить (9,8%).

В следующем вопросе респондентам было предложено поразмышлять о том, что должна принести с собой их будущая профессия. Большая часть студентов согласилась с положением, что работа должна приносить удовольствие от деятельности (49,8%), 22,3% считают, что работа должна быть полезной людям. Не меньшая часть респондентов выразила мнение, что работа должна приносить высокий доход (21,7%) и быть престижной (6,2%).

Чтобы понять, какие факторы влияют на систему ценностей молодежи, в анкету были включены вопросы о досуге. Так, на вопрос «Чем Вы любите заниматься в свободное время?» большая часть студентов вузов Республики Казахстан ответила, что предпочитает гулять с друзьями (28,4%); на втором месте у студентов – чтение книг (18,3%); на третьем – социальные сети (16,3%); 6,4% высказались в пользу посещения театров и других культурных заведений; 4,9% студентов любит поспать, 4,2% – ходить по магазинам, 2,7% – играть в компьютерные игры. Более четверти всех респондентов (17,6%) предложили свой вариант ответа: спорт, иностранные языки, музыка, рисование, психология, волонтерство, дебаты, шитье, путешествия и др.

Ответы респондентов на вопрос о значимости материальных ценностей следующие: для большей части студентов духовные ценности оказались важнее материальных (57,2%); для 19,1% материальные ценности – самые важные в жизни; 23,7% студентов затруднились ответить.

На вопрос «Какие чувства чаще всего испытывают респонденты?» ответы были следующими: обычный жизненный тонус, ровные чувства (48,5%), эмоциональный подъем, бодрость (30,9%). Следует обратить внимание, что часть респондентов (9%) чувствует состояние неуравновешенности, чувство тревоги, еще часть (4,8%) пребывают в депрессии, а 4,2% испытывают чувство безразличия ко всему. В числе других ответов студенты указывали чаще негативные чувства, такие как эмоциональные карусели, страх, усталость, одиночество, агрессия, подавленность, грусть, стыд, апатия, тревожность, чувство вины,

отвращение и др. Из общего числа ответов каждый пятый студент отметил негативное чувство.

Отвечая на следующий вопрос анкеты «Что вызывает опасение и неуверенность в дальнейшей жизни?», студенты отмечали страх не реализовать себя (54%), проблемы с трудоустройством (11,4%), страх остаться без средств к существованию (11,2%), проблемы со здоровьем (10,3%), проблемы с семейным положением (8,5%). В своем ответе студенты также поделились, что обеспокоены страхом не найти себя; страхом неизвестности; вызванным политической ситуацией в мире; страхом затяжной депрессии, зависимости; страхом перед будущими препятствиями и др.

Переходя к вопросу о влиянии глобализации и современной культуры на молодежь, большая часть респондентов отметила, что считает это влияние скорее позитивным (84,5%), лишь малая часть – скорее негативным (15,5%).

В следующем вопросе студентам было предложено пояснить свою точку зрения: почему они считают влияние глобализации и современной культуры на молодежь позитивным или негативным? Те, кто ответил в пользу скорее позитивного влияния, отметили увеличение трудовой и образовательной мобильности молодежи, появление социальной сети Тик-ток, новых возможностей для молодежи, инноваций, которые быстро распространяются по миру, культурных перемен, избавление от старых предрассудков, расширение кругозора, сближение культур и стран и др. Те, кто ответил в пользу скорее негативного влияния, отметили потерю духовности, возрастание неравенства, деградацию молодежи, зависимость от технологий, интернета, асоциальность молодежи и др.

На вопрос «Что, по Вашему мнению, необходимо сделать, чтобы нивелировать негативные последствия глобализации и современной культуры, если таковые имеются?» студенты ответили предложениями научиться быть терпимыми друг к другу, различать правильное от неправильного, слушать и учитывать мнение старшего поколения, родителям больше уделять времени детям, модернизировать старые традиции, не забывать свои культурные и национальные истоки, привить молодежи нравственные и духовные ценности, правильно преподносить информацию, вести открытый диалог, сохранять национальную идентичность, дать право выбора и свободу слова и др.

На вопрос «Вредят ли социальные сети процессу образования или помогают?» преобладающая часть респондентов ответила утвердительно (82,5%), лишь 18% отметили, что социальные сети скорее вредят.

На вопрос «Почему Вы так считаете?» студенты, отметившие, что социальные сети скорее

помогают в процессе обучения указали на такие его свойства, как наличие полезной информации, огласка важных для общества тем (насилие, феминизм, опыты над животными и др.), наличие информации, которой не дают в университетах, обмен информацией, повышение мотивации учащихся, стимуляция творческих способностей, познавательного интереса, наличие людей, разговаривающих на разных языках мира, самореализация, наличие образовательных онлайн-курсов, поддержание связи с одногруппниками, общение в период пандемии и др. Те, кто ответил, что социальные сети скорее вредят процессу обучения, отметили, что в социальных сетях слишком много информации, которая в конечном счете не пригодится, социальные сети отнимают много времени, обилие некачественной информации (фейков), социальные сети – скорее зависимость, нежели полезный инструмент, у молодежи появляются психологические проблемы и др.

На вопрос «Как много времени Вы проводите в социальных сетях и мессенджерах?» казахстанские студенты ответили следующим образом: 35,4% респондентов проводят в социальных сетях от 3–5 часов в день, 34,4% респондентов – от 1–3 часов в день, 20,9% – более 5 часов в день. Малая часть ответивших на вопрос (6,7%) проводит в социальных сетях менее 1 часа в день. Некоторые студенты отмечали 12 часов в день (в связи с работой онлайн), в будние дни больше, чем в выходные из-за нагрузки по учебе, а также разное время проведения в зависимости от ситуации.

Уже более года студенты вузов Республики Казахстан учатся в дистанционном формате. На вопрос «Какой формат обучения Вы предпочитаете?» большая часть респондентов высказалась за очное обучение (50,6%), еще чуть более четверти – за дистанционное (26,7%), остальные – за смешанное обучение (22,7%).

За дистанционное образование в чистом или смешанном виде выступили почти половина респондентов (49,4%). Отвечая на вопрос о плюсах дистанционного образования, студенты отметили следующие: экономия времени, экономия денег, возможность дополнительно развиваться в других сферах, удобство, безопасность, доступность, свобода и гибкость, самостоятельность, возможность саморазвития, не нужно искать жилье, отсутствие транспортных переездов, освоение новых технологий, возможность быть дома, рядом с родителями и др.

В числе минусов дистанционного образования респонденты отметили снижение качества образования, отсутствие «живого» общения и студенческой жизни, нестабильный интернет, отсутствие практических навыков, отсутствие прямой связи с педагогами, проблемы со здоровьем (боль

в спине, ухудшение зрения, физическая усталость от компьютера), технические проблемы во время занятий, невозможность разделить домашние дела от учебных и др.

Пандемия коронавируса заставила все вузы Казахстана в срочном порядке перейти на дистанционный формат. Но удалось ли университетам сохранить качество образования? На этот вопрос студенты ответили по-разному: большая часть респондентов (40,8%) оценили качество дистанционного образования как высокое, 30,2% – выше среднего, 24,5% – среднее. Малая часть студентов считает, что качество образования снизилось: 3,2% считает, что оно стало ниже среднего, и 1,3% – низким.

Уровень удовлетворенности получаемым в университете образованием варьируется от 1–5: большая часть респондентов поставила оценку 4 (36,8%); 34,3% – 5; 21,9% – 3. Малая часть студентов поставила оценку 2 (5,5%) и 1 (1,5%).

На вопрос «Совпадают ли Ваши жизненные цели с Вашей будущей профессией?» почти половина респондентов отметила, что частично (47,6%); еще 43,3% – да, совпадает; лишь 6,3% респондентов ответили отрицательно; 2,8% затруднились ответить.

На следующий вопрос о планах в будущем работать по специальности подавляющее большинство респондентов ответило утвердительно – 67,4%; 24% затруднились ответить; 8,3% респондентов в будущем не планируют работать по специальности.

В заключение респондентам была дана возможность внести свои предложения по улучшению качества высшего образования в Казахстане. Студенты предложили следующее: преподавателям быть более объективными и с большим пониманием относиться к студентам; больше практических занятий; слышать молодежь и уметь советоваться со студентами; сделать образование доступным; добавить финансовую грамотность как обязательный предмет; больше актуальной информации в лекциях; креативно преподносить материалы лекций; рекомендовать больше книг для прочтения; больше доступных информационных ресурсов в интернете; повысить заработную плату преподавателям, чтобы у них было больше мотивации; открыть специальные кружки по специальности и др.

Результаты. Анализируя результаты исследования, остановимся на следующих важных выводах.

1. Казахстанские студенты преимущественно имеют определенную жизненную цель, которая частично совпадает с их будущей профессией. Успешную карьеру и самореализацию большинство (82%) связывает с получением качествен-

ного высшего образования. Это показывает, что, несмотря на затяжную пандемию, казахстанская молодежь не потеряла интерес к своей профессии и не отказалась от жизненных целей. Во многом этому способствовали внезапный, но контролируемый и стабильный переход университетского образования в онлайн-сферу, а также сохранение стабильности государственными институтами власти.

Для сравнения: в результате опроса, проведенного Goodwin Simon Strategic Research в США, было выявлено, что американские респонденты показали меньшую ясность в отношении своих целей и идей относительно будущей работы или карьеры, многие студенты в США не уверены, стоит ли им продолжать учиться в университете [11]. Во многом это связано с экономическими факторами: финансовыми проблемами молодежи в США и потерей дохода на время карантина.

В Великобритании средний балл удовлетворенности жизнью среди студентов понизился: он стал гораздо ниже, чем у взрослого населения (5,8 против 7 из 10) [15].

В Австралии большинство студентов не уверены в своем финансовом будущем (64%) и откладывают достижение основных жизненных целей из-за пандемии COVID-19 (69%). Это показал опрос, выявивший широко распространенный пессимизм [16]. Большинство молодых людей заявило, что вряд ли они выйдут на пенсию до 65 лет, найдут дом своей мечты или работу, которая связана не только с оплатой счетов. 84% из 1000 молодых австралийцев заявили, что после COVID-19 получить работу стало сложнее.

В России 57,2% респондентов из числа студентов заявили, что теряют контроль над ситуацией и над своей жизнью, чувствуют потерю целей, отсутствие планов и неизвестность [17].

Пандемия, как видим, оказала существенное давление на устойчивость жизненных целей и ценностных представлений молодежи по всему миру. Во многих странах радужные представления о будущем сменились затяжными тревогой и пессимизмом. В Казахстане, согласно исследованию, жизненные цели молодежи не подверглись большим трансформациям.

2. Большая часть казахстанских студентов считает духовные ценности важнее материальных. Наиболее ценными для казахстанской студенческой молодежи являются семья, здоровье и карьера.

Это положение не выступает прямым следствием влияния пандемии, так как Казахстан издавна является страной с сильными родовыми и семейными устоями. По сей день страна разделяется на три больших жуза, а те, в свою очередь, на множество племен и родов. В связи с этим семья

всегда была для жителей страны главной ценностью, воспитываемой с детства. Примечательным является лишь включение здоровья в список приоритетных ценностей. Ранее оно было на третьем месте, уступая друзьям [18]. В настоящем исследовании дружба не попала в топ основных ценностей молодежи, а здоровье стало более ценным. Здесь видим прямое влияние пандемии: опасение за жизнь и здоровье себя и близких, переоценку ценностей глазами респондентов. В тройке важнейших приоритетов студенты отметили карьеру во многом как следствие и итог успешной учебы в вузе.

Для студентов США, согласно опросу, проведенному Goodwin Simon Strategic Research, семья также встала на первое место ценностной картины мира молодежи [11].

Согласно масштабному исследованию, проведенному Deloitte, охватившему 27,5 тыс. человек по всему миру, самое важное, о чем беспокоятся молодые респонденты – это благосостояние семьи (41%), долгосрочное финансовое будущее (41%) и карьерные перспективы (40%) [19].

Как видим, влияние пандемии сказалось на ценностном восприятии студентов: по всему миру укрепляются связи молодежи с семьей. Студенты стали больше заботиться о здоровье и ответственнее относиться к финансовому будущему.

3. Каждый пятый студент в Казахстане испытывает негативные чувства (состояние неуравновешенности, чувство тревоги, депрессии, безразличия и др.). В числе основных страхов молодежи – страх не реализовать себя, проблемы с трудоустройством, страх остаться без средств к существованию, проблемы со здоровьем и семейным положением.

Беспокойство и депрессия среди молодежи в период пандемии стали общераспространенным явлением, о них докладывают различные международные организации и исследовательские группы.

Согласно опросу ЮНИСЕФ о влиянии COVID на психическое здоровье подростков и молодежи, проведенному в 9 странах мира и охватившему свыше 8 тыс. респондентов, каждый третий ответил, что чувствует беспокойство (27%) и еще 15% испытывают депрессию; 43% девушек и 31% парней с пессимизмом смотрят в будущее [20].

Согласно докладу Международной организации труда «Молодежь и пандемия COVID-19: влияние на рабочие места, образование, права и психологическое состояние» 50% молодых людей потенциально могут испытывать чувство тревоги или депрессии, а еще 17%, по всей вероятности, уже столкнулись с этими проблемами [21].

В России наряду с ростом традиционных страхов у молодежи появились новые: пандемические.

Эти страхи либо отсутствовали до коронавируса, либо были очень слабо выражены [17]. По данным исследования, 88% участников опроса отметили, что пандемия усилила состояние тревожности. 65,9% респондентов переживают о состоянии здоровья как собственном, так и родных и близких. Среди лидеров и страх за собственное будущее (57,2%): респонденты отмечают, что теряют контроль над ситуацией и своей жизнью.

В Канаде каждый четвертый студент-респондент отметил, что уровень стресса у него – выше критических порогов [22].

В США анализ на основе интервью студентов показал повышенный стресс и тревогу вследствие вспышки COVID-19 (71%). Были выявлены множественные факторы, которые способствовали повышению уровня стресса, беспокойства и депрессивных мыслей среди студентов. К ним относятся страх и беспокойство за собственное здоровье и за своих близких (91%), трудности с концентрацией внимания (89%), нарушения режима сна (86%), снижение социальных взаимодействий из-за физического дистанцирования (86%) и усиление опасений по поводу академической успеваемости (82%) [23].

Как видим, пандемия серьезно сказывается на ментальном и психическом здоровье молодежи. По всему миру, в том числе в Казахстане, уровень стресса и тревоги у молодежи растет.

4. Казахстанская студенческая молодежь преимущественно не видит негативных последствий глобализации и выступает за положение, что социальные сети скорее помогают процессу обучения, нежели вредят. Среднее время проведения студентов Республики Казахстан в социальных сетях – от 3–5 часов в день.

Экстренный переход образования в онлайн-сферу, локдауны, сменяющие один за другим, социальное дистанцирование и множество других факторов привели к тому, что потребление медиа и социальных сетей в разы увеличилось. Для студентов интернет стал основным источником знаний, а социальные сети – основным развлечением.

Однако наряду с позитивными моментами есть ряд факторов, которые вызывают серьезное беспокойство у ученых. Так, ученые из университета Пенсильвании на основе эксперимента пришли к выводу, что чрезмерное использование социальных сетей приводит к чувству одиночества и депрессиям. Оптимальное пользование социальных сетей, по их мнению, должно быть не более 30 минут в день [24]. Однако, как видим, большая часть респондентов проводит в сетях не менее 3–5 часов в день, а некоторые – до 12 часов в сутки, что косвенно наряду с пандемией является причиной повышения беспокойства и стрессов

среди молодежи. В связи с этим ученые считают возврат к очной системе образования (или смешанный вариант образования), большую социальную активность и мобильность молодежи лекарством, нивелирующим эти негативные последствия в будущем.

5. Большая часть студентов считает очное обучение лучшим видом образования. Качество дистанционного образования в Казахстане молодежь оценивает как высокое, но на 4.

Исследование, проведенное учеными в 62 странах мира среди 30383 студентов, показало, что в условиях изоляции по всему миру и перехода на онлайн-обучение студенты на начальном этапе были наиболее удовлетворены поддержкой, оказываемой преподавательским составом и университетами. В последующем они сочли недостаточным навыки работы с компьютером, а также отметили увеличение учебной нагрузки. Студентов беспокоили вопросы, касающиеся их будущей профессиональной карьеры и учебы, они испытывали скуку, беспокойство и разочарование [25].

В докладе, подготовленном Международной организацией труда «Молодежь и пандемия COVID-19: влияние на рабочие места, образование, права и психологическое состояние» (Youth and COVID-19: impacts on jobs, education, rights and mental well-being), сообщается, что 65% молодых людей за время пандемии получили меньше знаний из-за того, что в результате закрытия учебных заведений им пришлось перейти с очного формата обучения на учебу онлайн или в удаленном режиме. Все они стремятся продолжать учебу и профессиональную подготовку, но половина из них считает, что теперь их обучение может затянуться, а 9% не уверены, что смогут его завершить [21].

В США результаты опроса, проведенного Goodwin Simon Strategic Research, показали, что респонденты оценивают качество образования в пандемию как низкое: многие считают, что и качество, и опыт существенно ухудшились в ковидную эпоху [11].

Ученые из Индии отмечают, что онлайн-образование предоставило решение в текущем сценарии, но оно не может заменить автономное обучение, которое обеспечивает целостное развитие молодых умов для лучшего будущего [13].

Около половины (49%) студентов в Великобритании, сообщили, что пандемия сильно или существенно повлияла на их успеваемость [15].

В России переход на дистант, согласно исследованиям, не стал «катастрофой», система российского высшего образования показала устойчивость к резким изменениям. Однако в связи с отсутствием социальных контактов и студенческой жизни значительно ухудшилось физическое и психологическое самочувствие студентов [26].

В этой связи ситуация в Казахстане не стала исключением. Несмотря на то что в целом студенты достаточно лояльно и с пониманием относятся к экстренным нововведениям в их университетах, общая оценка качества образования на уровне 4. По сравнению с традиционным, очным образованием качество дистанционного образования хуже. Казахские студенты отметили такие его негативные факторы, как отсутствие живого общения и студенческой жизни, нестабильный интернет и технические проблемы, отсутствие практических навыков и прямой связи с педагогами, появление проблем со здоровьем (боль в спине, ухудшение зрения, физическая усталость от компьютера), невозможность отделить домашние дела от учебных и др. Больше половины казахских студентов (50,6%) желает вернуться в университеты на очное обучение.

Выводы. Исходя из проведенного анализа научно-исследовательской литературы и социологического исследования в Казахстане приходим к выводу, что в условиях затяжной пандемии, которая вместо нескольких месяцев в университетах продлилась более, чем полтора года, образовательные ценности студенческой молодежи некоторым образом изменились.

В США, по результатам исследований, молодые люди серьезно ставят вопрос о необходимости продолжения учебы в университетах («Is college worth it?») [12]. Растущий уровень безработицы, социальное дистанцирование, распространяющаяся быстрыми темпами пандемия привели к разочарованию в системе образования, которая более не способна обеспечить экономическую стабильность и общественный баланс.

Пессимизм, связанный с будущей карьерой, финансовой стабильностью и перспективами, среди молодых людей повсеместен: о нем говорят исследования и в Европе, США, Австралии. Казахстан не стал исключением. Как показывает наше исследование, уровень тревоги, депрессии и стрессов среди молодежи велик: каждый пятый студент в Казахстане заявил о том, что испытывает больше негативных чувств, нежели позитивных. Тем не менее казахские студенты имеют более прочную ценностную основу: они, как правило, не связывают сложности пандемии со сферой образования и будущей карьерой. Так, большинство казахцев (82%) до сих пор считает, что качественное высшее образование поможет им обеспечить успешную карьеру и самореализацию, поэтому в отличие от американских и европейских студентов они не намерены бросать обучение в вузах.

Есть, однако, некоторое расхождение в выборе профессии и уверенности в том, что в будущем студент будет обучаться именно по этой профессии: уверенность работать по специальности проявили

лишь 67,4% опрошенных студентов, еще 24% затруднились ответить. Думается, что отчасти роль сыграла пандемия, которая сегодня поставила под вопрос существование и эффективность многих профессий.

Несмотря на все сложности пандемического образования, студенты в целом довольны его качеством, оценив как высокое, но на уровне 4.

В целом трансформация ценностной картины мира у казахских студентов под влиянием пандемии видится менее негативной, нежели у студентов других государств. Думается, что причиной подобного положения дел являются особенности казахского общества, основывающегося скорее не на рыночных отношениях, а на семейных ценностях.

Пандемия серьезно сказалась на экономиках и рынках всего мира, разрушив стабильность и вызвав опасения за будущее. В то же время она упрочила семейные связи, сделав общение с близкими и заботу друг о друге непреходящей ценностью. Поскольку казахское общество и ранее характеризовалось сильными семейными связями и неустойчивой финансовой системой, на молодых людях она сказалась не так болезненно, как на студентах Европы, США или Австралии.

Тем не менее следует понимать, что каким бы ни было влияние пандемии, потребуются годы для нивелирования его последствий. Университетам по всему миру понадобятся более целенаправленные и эффективные стратегии.

Думается, что возвращение к «нормальности», то есть к состоянию до пандемии, невозможно, поскольку многое за это время изменилось, существенно изменились главные участники процесса: учащиеся и педагоги. В этой связи справедливо утверждение, что пандемия – это разрыв, после которого образование уже никогда не будет прежним.

Разрыв сегодня очевиден как никогда, созданы все условия для формирования нового типа образования: образования, которое учло бы все ошибки старой школы и извлекло лучшие уроки пандемии.

Пандемия поставила острый вопрос о ценностной стоимости образования: как показали исследования, молодые люди по всему миру приходят к выводу, что стоимость образования сегодня определяет не рынок, а духовные потребности молодежи. В условиях растущего беспокойства, стресса и депрессий образование может стать лекарством, панацеей для молодых людей от духовного кризиса. Соответственно, от усилий современных ученых и педагогов по всему миру зависит, каким будет будущее образования, каковы будут его устои, ценности и смысл и сможет ли новая система образования нивелировать последствия пандемии COVID-19.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глубокий «цифровой разрыв» в дистанционном обучении: пресс-релиз // ЮНЕСКО. URL: <https://ru.unesco.org/news/glubokiy-cifrovoy-razryv-v-distancionnom-obuchenii> (дата обращения: 15.12.2022).
2. Концептуальная записка: Образование в эпоху COVID-19 и в последующий период: авг. 2020 г. / ООН. 32 с. URL: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_russian.pdf (дата обращения: 20.12.2022).
3. De-Agrela Gonçalves Jardim M. H., Da-Silva Junior G. B., Alves M. L. S. D. Values in students of higher education // *Creative Education*. 2017. Vol. 8, no. 10. P. 1682–1693. DOI: 10.4236/ce.2017.810114.
4. Graham G. The institution of intellectual values: realism and idealism in higher education. Imprint Academic, 2005. 300 p.
5. Badat S. The role of higher education in society: valuing higher education // Rhodes University: site. 2009. 14 p. URL: <https://commons.ru.ac.za/vital/access/services/Download/vital:7122/SOURCEPDF?view=true> (accessed 20.07.2022).
6. Castells M. Universities as dynamic systems of contradictory functions // *Challenges of globalisation: South African debates with Manuel Castells*. Cape Town, 2001. P. 206–223.
7. Kumar A. Value education in higher education. 2020. DOI: 10.13140/RG.2.2.16787.84005.
8. Saurbier A. A question of value: exploring perceptions of higher education value in academic and popular literature // *Economics and Culture*. 2020. Vol. 17, no. 1. P. 62–74. DOI: 10.2478/jec-2020-0006.
9. Mazzara M., Zhdanov P., Bahrami M. R., Aslam H., Kotorov I., Imam M., Salem H. Education after COVID-19 // *Smart and sustainable technology for resilient cities and communities*. Springer, 2021. P. 193–207. URL: https://www.researchgate.net/publication/351587748_Education_after_COVID-19 (accessed 20.07.2022).
10. Черных С. И., Паршиков В. И. Образование как услуга: социально-философский анализ // *Профессиональное образование в современном мире*. 2015. №2. С. 40–47.
11. Equitable Futures National Youth Poll 2020–2021. How COVID-19 and other events are shaping young people's perceptions of the future // Equitable Futures: site. URL: <https://www.equitablefutures.org/covid19/> (accessed 20.07.2022).
12. How COVID-19 made higher education value a top priority // Third Way: site. URL: <https://www.thirdway.org/memo/how-covid-19-made-higher-education-value-a-top-priority> (accessed 20.07.2022).
13. Gupta R., Aggarwal A., Sable D., Chahar P., Sharma A., Kumari A., Maji R. Covid-19 pandemic and online education: impact on students, parents and teachers // *Journal of Human Behavior in the Social Environment*. 2021. Vol. 32, iss. 4. P. 417–425. DOI: 10.1080/10911359.2021.1909518.
14. Weiyan Xiong, Ka Ho Mok, Guoguo Ke, Joyce Oiwan Cheung. Impact of COVID-19 pandemic on international higher education and student mobility: student perspectives from Mainland China and Hong Kong: working paper no. 54, Sept. 2020. URL: https://www.researchgate.net/publication/344429005_Impact_of_COVID-19_Pandemic_on_International_Higher_Education_and_Student_Mobility_Student_Perspectives_from_Mainland_China_and_Hong_Kong/link/5f745d1a92851c14bca08482/download (accessed 15.07.2022).
15. Coronavirus and higher education students: England, 4 to 12 May 2021. URL: <https://www.ons.gov.uk/people-populationandcommunity/healthandsocialcare/healthandwellbeing/bulletins/coronavirusandhighereducationstudents/england4to12may2021> (accessed 15.07.2022).
16. Young Australians delaying life goals due to pandemic and feel pessimistic about future // *Support the Guardian: site*. URL: <https://www.theguardian.com/business/2020/nov/05/young-australians-delaying-life-goals-due-to-pandemic-and-feel-pessimistic-about-future> (accessed 15.07.2022).
17. У молодых людей появились пандемические страхи // Уральский федеральный университет: сайт. URL: <https://urfu.ru/ru/news/35209/> (дата обращения: 15.07.2022).
18. Сарсембек Г. Е. Ценности современной молодежи Казахстана. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/83471/1/978-5-7996-2997-7_2020_091.pdf (дата обращения: 15.07.2022).
19. Deloitte исследовала настроения миллениалов во время пандемии // Frank Media: сайт. URL: <https://frankrg.com/20855> (дата обращения: 15.07.2022).
20. The impact of COVID-19 on the mental health of adolescents and youth // UNICEF: site. URL: <https://www.unicef.org/lac/en/impact-covid-19-mental-health-adolescents-and-youth> (accessed 15.07.2022).
21. Из-за пандемии COVID-19 более 70 процентов молодых людей не могут нормально учиться // МОТ. Международная организация труда: сайт. URL: https://www.ilo.org/moscow/news/WCMS_753125/lang--ru/index.htm (дата обращения: 15.07.2022).
22. Schwartz K. D., Exner-Cortens D., McMorris C. A., Makarenko E., Arnold P., Van Bavel M., Williams S., Canfield R. COVID-19 and student well-being: stress and mental health during return-to-school // *Canadian Journal of School Psychology*. 2021. Vol. 36, no. 2. P. 166–185. DOI: <https://doi.org/10.1177/08295735211001653>.
23. Son C., Hegde S., Smith A., Wang X., Sasangohar F. Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: interview survey study // *Journal of Medical Internet Research*. 2020. Vol. 22, no. 9, art. e21279. DOI: <https://doi.org/10.2196/21279>.

24. Сколько времени нужно проводить в соцсетях, чтобы не чувствовать себя одиноким // ALEV: сайт. URL: <https://alev.biz/resources/helpful-information/psychology/skolko-vremeni-nuzhno-provodit-v-socsetjah-htoby-ne-chuvstvovat-sebja-odinokim/> (дата обращения: 15.07.2022).
25. Aristovnik A., Keržič D., Ravšelj D., Umek L., Tomažević N. Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: a global perspective // *Sustainability*. 2020. Vol. 12, iss. 20, art. 8438. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12208438>.
26. Обучение в период пандемии: социальный голод и страхи студентов // Опорный вуз. Тольяттинский государственный университет: сайт. URL: https://www.tltsu.ru/about_the_university/news/detail.php?ID=277991 (дата обращения: 15.07.2022).

REFERENCES

1. Deep «digital divide» in distance learning: press release. *UNESCO*. URL: <https://ru.unesco.org/news/glubokiy-cifrovoy-razryv-v-distancionnom-obuchenii> (accessed 15.12.2022). (In Russ.).
2. Concept note: Education during COVID-19 and in the subsequent period: August 2020. *UN*, 32 p. URL: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_russian.pdf (accessed 20.12.2022). (In Russ.).
3. De-Agrela Gonçalves Jardim M. H., Da-Silva Junior G. B., Alves M. L. S. D. Values in Students of Higher Education. *Creative Education*, 2017, vol 8, no. 10, pp. 1682–1693. DOI: 10.4236/ce.2017.810114.
4. Graham G. *The institution of intellectual values: realism and idealism in higher education*. Imprint Academic, 2005, 300 p.
5. Badat S. The role of higher education in society: valuing higher education. *Rhodes University: site*. 2009, 14 p. URL: <https://commons.ru.ac.za/vital/access/services/Download/vital:7122/SOURCEPDF?view=true> (accessed 20.07.2022).
6. Castells M. Universities as dynamic systems of contradictory functions. *Challenges of globalisation: South African debates with Manuel Castells*. Cape Town, 2001, pp. 206–223.
7. Kumar A. Value education in higher education. 2020. DOI: 10.13140/RG.2.2.16787.84005.
8. Saurbier A. A question of value: exploring perceptions of higher education value in academic and popular literature. *Economics and Culture*, 2020, vol. 17, no. 1, pp. 62–74. DOI: 10.2478/jec-2020–0006.
9. Mazzara M., Zhdanov P., Bahrami M. R., Aslam H., Kotorov I., Imam M., Salem H. Education after COVID-19. *Smart and sustainable technology for resilient cities and communities*. Springer, 2021, pp. 193–207. URL: https://www.researchgate.net/publication/351587748_Education_after_COVID-19. (accessed 20.07.2022).
10. Chernyih S. I., Parshikov V. I. Education as a service: a socio-philosophical analysis. *Professional Education in the Modern World*, 2015, no. 2, pp. 40–47. (In Russ.).
11. Equitable Futures National Youth Poll 2020–2021. How COVID-19 and other events are shaping young people's perceptions of the future. *Equitable Futures: site*. URL: <https://www.equitablefutures.org/covid19/> (accessed 15.07.2022).
12. How COVID-19 made higher education value a top priority. *Third Way: site*. URL: <https://www.thirdway.org/memo/how-covid-19-made-higher-education-value-a-top-priority>. (accessed 20.07.2022).
13. Gupta R., Aggarwal A., Sable D., Chahar P., Sharma A., Kumari A., Maji R. Covid-19 pandemic and online education: impact on students, parents and teachers. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 2021, vol. 32, no. 1, pp. 1–24. DOI: 10.1080/10911359.2021.1909518.
14. Weiyan Xiong, Ka Ho Mok, Guoguo Ke, Joyce Oiwan Cheung. Impact of COVID-19 pandemic on international higher education and student mobility: student perspectives from Mainland China and Hong Kong: working paper no. 54, Sept. 2020. URL: https://www.researchgate.net/publication/344429005_Impact_of_COVID-19_Pandemic_on_International_Higher_Education_and_Student_Mobility_Student_Perspectives_from_Mainland_China_and_Hong_Kong/link/5f745d1a92851c14bca08482/download (accessed 15.07.2022).
15. Coronavirus and higher education students: England, 4 to 12 May 2021. URL: <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/healthandsocialcare/healthandwellbeing/bulletins/coronavirusandhighereducationstudents/england4to12may2021> (accessed 15.07.2022).
16. Young Australians delaying life goals due to pandemic and feel pessimistic about future. *Support the Guardian: site*. URL: <https://www.theguardian.com/business/2020/nov/05/young-australians-delaying-life-goals-due-to-pandemic-and-feel-pessimistic-about-future> (accessed 15.07.2021).
17. Young people have pandemic fears. *Ural Federal University: site*. URL: <https://urfu.ru/ru/news/35209/> (accessed 15.07.2022). (In Russ.).
18. Sarsembek G. E. Values of the modern youth of Kazakhstan. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/83471/1/978-5-7996-2997-7_2020_091.pdf. (accessed 15.07.2022). (In Russ.).
19. Deloitte surveyed millennial sentiment during the pandemic. *Frank Media: site*. URL: <https://frankrg.com/20855> (accessed 15.07.2022).
20. The impact of COVID-19 on the mental health of adolescents and youth. *UNICEF: site*. URL: <https://www.unicef.org/lac/en/impact-covid-19-mental-health-adolescents-and-youth> (accessed 15.07.2022).

21. Due to the COVID-19 pandemic, more than 70 percent of young people are unable to study properly. *ILO. International Labor Organization: site*. URL: https://www.ilo.org/moscow/news/WCMS_753125/lang--ru/index.htm (accessed 15.07.2022). (In Russ.).
22. Schwartz K. D., Exner-Cortens D., McMorris C. A., Makarenko E., Arnold P., Van Bavel M., Williams S., Canfield R. COVID-19 and student well-being: stress and mental health during return-to-school. *Canadian Journal of School Psychology*, 2021, vol. 36, no. 2, pp. 166–185. DOI: <https://doi.org/10.1177/08295735211001653>.
23. Son C., Hegde S., Smith A., Wang X., Sasangohar F. Effects of COVID-19 on college students» mental health in the United States: interview survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 2020, vol. 22, no. 9, art. e21279. DOI: <https://doi.org/10.2196/21279>.
24. How much time do you need to spend on social networks in order not to feel lonely. *ALEV: site*. URL: <https://alev.biz/resources/helpful-information/psychology/skolko-vremeni-nuzhno-provodit-v-socsetjah-chtoby-ne-chuvstvoval-sebja-odinokim/> (accessed 15.07.2022). (In Russ.).
25. Aristovnik A., Keržič D., Ravšelj D., Umek L., Tomažević N. Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: a global perspective. *Sustainability*, 2020, vol. 12, iss. 20, art. 8438. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12208438>.
26. Learning during a pandemic: social hunger and student fears. *Flagship university. Togliatti State University: site*. URL: https://www.tltsu.ru/about_the_university/news/detail.php?ID=277991. (accessed 15.07.2022). (In Russ.).

Информация об авторах

Ашилова Мадина Серикбековна – кандидат философских наук, доктор PhD, ассоциированный профессор, Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана (Казахстан, 050022, г. Алматы, ул. Муратбаева, 200, e-mail: madina.almatyty@mail.ru). ORCID: 0000-0002-7634-7727

Бегалинов Алибек Серикбекович – кандидат философских наук, доктор PhD, ассоциированный профессор, Международный университет информационных технологий (Казахстан, 050000, г. Алматы, ул. Манаса, 8, e-mail: alibek557@inbox.ru). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7439-221X>

Бегалинова Калимаш Капсамаровна – доктор философских наук, профессор, Казахский национальный университет имени аль-Фараби (Казахстан, 050040, г. Алматы, проспект Аль-Фараби, 71, e-mail: kalima910@mail.ru), ORCID: 0000-0001-5575-5142

Статья поступила в редакцию 06.07.2022

После доработки 06.12.2022

Принята к публикации 09.12.2022

Information about the authors

Madina S. Ashilova – Candidate of Philosophical Sciences, PhD, Associate Professor, Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages (200 Muratbaeva Str., Almaty, 050022, Kazakhstan, e-mail: madina.almatyty@mail.ru). ORCID: 0000-0002-7634-7727

Alibek S. Begalinov – Candidate of Philosophical Sciences, PhD, Associate Professor, International Information Technology University (8 Manasa Str., Almaty, 050000, Kazakhstan, e-mail: alibek557@inbox.ru). ORCID: 0000-0001-7439-221x

Kalimash K. Begalinova – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Al-Farabi Kazakh National University (71 Al-Farabi Ave., Almaty, 050040, Kazakhstan, e-mail: Kalima910@mail.ru). ORCID: 0000-0001-5575-5142

The paper was submitted 06.07.2022

Received after reworking 06.12.2022

Accepted for publication 09.12.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-9

УДК 910+101.3+372.891

Оригинальная научная статья

Возможности походов в образовательном процессе в условиях (пост)пандемии и тотальной цифровизации

Ю. Н. Голубчиков

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Москва, Российская Федерация

e-mail: golubchikov@list.ru

Аннотация. *Введение.* Тотальное использование цифровых технологий ведет в перспективе к противопоставлению образовательного и воспитательного процессов. Их объединение мыслится через создание институциональных условий поддержки обучения в форме походов и путешествий. *Постановка задачи.* Цель исследования – выявить значение краеведения и туризма в образовательном пространстве и их возможностей в условиях (пост)пандемии. Предполагается, что этому способствуют утверждение приоритета здоровья в массовом сознании и освобождение людей от массового труда. *Методика и методология исследования.* На основе контент-анализа литературы выводится усиление значения туризма в условиях пандемии и господства информационных технологий. *Результаты.* Обучение в форме походов и путешествий не отделяется от жизни и составляет с ней единое целое. В походе проявляются личные качества, установки и ценности. Задача учителя в таких условиях – «научить жить». Образование на открытом воздухе в разных странах принимает различные формы, это самый распространенный вид ситуативного обучения скандинавской молодежи. Обучение на свежем воздухе во время пандемии приобретает особое значение, благодаря ему укрепляется иммунитет. Кроме того, важно осознать целебное значение красивых ландшафтов, прививать любовь к своей стране и ее красоте – это тоже путь к оздоровлению людей и повышению качества их жизни. Обучение в походах и путешествиях позволяет преодолевать разделение географического образования на физическую и экономическую географию. Туристическая география рассматривается как наука об аксиологических (ценностных) и образовательно-оздоровительных ресурсах географической среды. *Выводы.* Туризм и краеведение служат эффективным средством передачи учащимся знаний, которые пригодятся в жизни и должны составить важнейшую часть образовательного процесса.

Ключевые слова: интернет, искусство жить, образование, походы и путешествия, обучение на свежем воздухе, география, туристическая география

Для цитирования: Голубчиков Ю. Н. Возможности походов в образовательном процессе в условиях (пост)пандемии и тотальной цифровизации // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №4. С. 690–697. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-9>

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

Full Article

Potential of hikes in the educational process in the conditions of (post)pandemic and total digitalization

Golubchikov, Yu. N.

Lomonosov Moscow State University

Moscow, Russian Federation

e-mail: golubchikov@list.ru

Abstract. *Introduction.* The total use of digital technology leads in the long term to the opposition of educational and pedagogic processes. Their union is thought through the creation of institutional conditions to support learning in the form of hiking and travel. *Purpose setting.* The goal of the research is to identify the importance of local lore and tourism in the educational space and their capacity in the (post) pandemic. It is assumed that this is facilitated by the assertion of the priority of health in the mass consciousness and the release of people from mass labor. *Methodology and methods of the*

study. On the basis of the content analysis of the literature the strengthening of the importance of tourism in the conditions of the pandemic and the dominance of information technology is deduced. *Results.* Learning in the form of hiking and travel is not separated from life and makes with it a whole. Personal qualities, attitudes, and values are manifested in the hike. The task of the teacher in such conditions is to «teach how to live». Outdoor education takes different forms in different countries; it is the most common type of situational learning among Scandinavian youth. Outdoor education during the pandemic takes on a special importance. It sterilizes all infections and strengthens immunity. In a pandemic, it is a good time to realize the healing value of beautiful landscapes. Fostering a love for native country and its beauty is also the way to make people healthier and improve their quality of life. Learning through camping and travel allows to overcome the division of geographic education into physical and economic geography. Tourism geography as a science of axiological (value) and educational and recreational resources of the geographical environment is considered. *Conclusion.* Tourism and local history serve as an effective means of filling students with exactly the knowledge that will be useful in life and should constitute the most important part of the educational process.

Keywords: internet, art of living, education, hiking and travel, outdoor education, geography, touristic geography

Citation: Golubchikov, Yu. N. [Potential of hikes in the educational process in the conditions of (post)pandemic and total digitalization]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 4, pp. 690–697. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-9>

Введение. Молодое поколение активно использует цифровую атрибутику современного мира (смартфоны, айфоны, планшеты). Его представители мало двигаются, страдают гиподинамией, ослаблением мышечных функций, физической слабостью, вялостью реакций [1]. Большинство из них экранированы от природы мощным полем компьютеров и телевизоров. Ребенок постоянно находится в агрессивных антропогенных средах. Это приводит к широкому спектру психосоматических заболеваний [2]. Их обучение основывается на дроблении сложной реальности на фрагменты разделенных дисциплинами знаний, которые не помогают им в познании конкретных жизненных проблем. Учиться им нужно не для решения этих проблем, а для адаптации к различного рода контрольным и экзаменам, которыми, в свою очередь, отчитывается преподаватель. В результате наблюдается «имитация образовательных практик», когда «преподаватели как бы преподают, а студенты как бы учатся» [3, с. 72].

М. Фуко утверждает, что экзамен – та же ритуализированная форма дисциплинарных технологий, что используются в тюрьме [4]. Школа, фабрика, больница, армия «слеплены» с нее. Но развитие нанотехнологий способствует утрате устоявшихся дисциплинарно-образовательных канонов. Уже сегодня никакой экзамен или самый изощренный тест не в состоянии преодолеть возможности, предоставляемые доступом экзаменуемого к мобильным коммуникаторам, а впереди – появление нейролингвистических техник.

В перспективе тотальное использование цифровых технологий ведет к разрыву и даже противопоставлению образовательного и воспитательно-процессов [5]. Его преодоление мыслится через создание институциональных условий поддержки в образовательном процессе исторического типа

мышления, «который выступает хранителем аксиологической шкалы системы образования, представляющей конкретный регион» [6, с. 972]. Наилучшей альтернативой этого видится обучение в форме походов и путешествий. Полученное таким путем знание (точнее понимание) не отделяется от жизни и составляет с ней единое целое.

Пандемия вызвала обсуждения о конце туризма. На деле это скорее его перезагрузка, подтверждением этого является несколько предпосылок.

Во-первых, пандемия показала, что лучше многим платить пособия, лишь бы не работали и не имитировали бурную деятельность. Эксперты сходятся в том, что к 2030 г., если считать совокупно по всему миру, роботы займут около 375 млн рабочих мест, на которых сегодня трудятся люди. Искусственный интеллект будет делать около 30% работ, выполняемых сегодня людьми с дипломами бакалавра [7]. Впервые, по-видимому, в истории человечества труд перестал быть массово необходимым [8]. Если новые военные конфликты не вызовут масштабных потребностей в человеческих ресурсах, то у высвободившихся людей появится свободное время, что будет способствовать расширению возможностей научного, культурного и оздоровительного развития человека.

Во-вторых, благодаря пандемии наступило время приоритета базовых ценностей здоровья и долгой активной жизни. Ни в какое другое время в истории люди во всем мире не испытывали большей потребности в покое и комфорте, отдыхе на природе [9]. Люди массово выезжали на дачи, в результате общение людей с природой существенно возросло.

В-третьих, карантин, самоизоляция и закрытие международных границ пробудили интерес к тому, что находится рядом с домом: люди обра-

тили внимание на местные парки, деревья, леса и храмы.

В-четвертых, многие люди в научились учиться и работать вне замкнутых микроколлективов, стали гораздо подвижнее. Оказалось, что можно работать, находясь в путешествии и путешествовать, не отрываясь от работы.

Пандемия, обеспечив прима́т национальных и социальных интересов над глобальными и экономическими, выдвинула приоритет нематериальных благ (безопасность, здоровье, чистота, тишина, зелень, красота, совмещение места жительства и места работы). Все из материального, что раньше было редким и элитарным, стало общедоступным. Вещами стало необязательно обладать, их можно арендовать или снять в любом месте мира. Благополучие начали связывать не столько с материальным обладанием, сколько с качеством и безопасностью жизни. Важнее оказалось то, что не купишь: здоровье, образование и впечатления, которые можно получить благодаря туризму. Прослеживается некая смена приоритетов, пересмотр техник прогресса и его целей.

В истории человечества блокады и ограничения, а не технократическая вседозволенность в конечном итоге способствуют прогрессу. «Ограничение рождает изобретение. Континентальная блокада заставила наполеоновскую Францию открыть сахарную свеклу; ограничения между двумя мировыми войнами привели Германию к открытию множества синтетических продуктов» [10, с. 237]. Не стала исключением и пандемия COVID-19. С появлением коронавируса и внедрением ограничительных мер коммуникационного и социального взаимодействия открылись новые локальные возможности и решения: существенно возросла скорость цифровизации экономики, во многих семьях покупки продуктов, одежды и развлечений через интернет заменили посещение магазинов.

Интернет и мобильный телефон предоставили людям столь высокую степень личной свободы, мобильности и автономности, что теперь человек может работать, находясь в путешествии, и путешествовать, не отрываясь от работы. Если еще недавно основу туристского рынка составляли оплачиваемые отпуска рабочих и служащих, то теперь для многих людей все может стать туризмом. В то же время благодаря онлайн-платформам повсеместно появились доступные для проживания места. Туризм перестал быть атрибутом свободного времени. Сфера туризма размылась и он вступил в повседневную жизнь.

Уже сегодня многие задаются вопросом: зачем нужны туроператоры и турагенты, если можно самостоятельно оформлять себе туры в Европу? Завтра эти логистические услуги будут доступны

повсеместно по всем миру. Кто тогда станет переплачивать кому-то непонятно за что? Самостоятельная организация тура по интернету дешевле и спокойнее. Означает ли это что через 15–20 лет специалисты по туризму станут не нужны? Да, если наука о туризме будет сведена к экономгеографии гостиничного дела и кафедры туризма будут продолжать готовить специалистов, специализирующихся на бронировании авиабилетов и отелей. Уже можно предвидеть, что сектор их деятельности сузится, впрочем, как и у всех узкопрофессиональных специалистов, даже очень престижных сегодня. Благодаря постмодерну (постпозитивизмом), опирающемуся на сетевые технологии, в небытие уходят многие узкопрофессиональные сферы.

Так кто же будет востребован обществом «третьей волны» сетевого постмодерна? Прежде всего универсальные специалисты, которые умеют соединить эмоции и креативность с универсальностью географизма, которых и должен готовить университет.

Университет состоит из многих факультетов. Далеко не все из них универсальны. Из всех факультетов классического университета наиболее универсальное естественно-гуманитарное начало имеет географический. В Европе и в России кафедры туризма обычно сосредоточены на географических факультетах университетов. В остальном мире большинство их оказалось на факультетах бизнеса и экономики. В североамериканской традиции они сконцентрированы на специальных факультетах, посвященных отдыху и рекреации. В России студентов по туристическим специальностям готовят около 600 вузов.

Не будет большой ошибкой утверждать, что из всех кафедр классического географического факультета наиболее универсальна кафедра туризма. Будучи естественно-гуманитарной, она может дать своим воспитанникам универсальную, поистине университетскую подготовку, потому что именно в рамках туризма наиболее удачно и естественно совмещаются природные и общественные территориальные системы, история с географией, а человек с пространственными подразделениями разного таксономического уровня.

Постановка задачи. Цель исследования – выявить значение туризма в образовательном пространстве и его возможности в поддержании здоровья людей в условиях пандемии. Для этого предполагается задействовать образовательно-оздоровительные и ценностно-эстетические (аксиологические) ресурсы географической среды, которые выдвигаются в качестве предмета туристической географии – науки о красоте территории и ее восприятии человеком.

Методика и методология исследования. Используется стратегия обзорного поиска потенциально релевантных теме статей.

Результаты. В походе проявляются личные качества, установки и ценности, каждый проявляет себя в соответствии с тем, кто он есть. Задача учителя в походных условиях – «научить жить». Еще Страбон отмечал полезность в географии философа – человека, который посвящает себя изучению искусства жить, то есть жить счастливо [11]. Учится в походе и сам учитель. Взаимообучение обучаемых и обучающихся идет в них в режиме полилога – разговора многих участников, а иногда и местных жителей. Все в походах учатся быть готовыми к неожиданностям, связанным с преодолением пространства. Немаловажно, что участники похода непосредственно заботятся друг о друге. Он является эффективным средством социализации личности. В походном обучении обнаруживаются признаки понимания и собственного внутреннего мира с помощью интроспекции (самонаблюдения) и понимания чужого мира путем сопереживания, вживания, вчувствования (эмпатии) [12]. В походе и ходьбе ум, тело и мир сливаются в одно целое.

Образование на открытом воздухе (outdoor education) основывается на локации (месте) как важном факторе преподавания и обучения. «Места» могут быть различные: городские парки, музеи, научные центры, ботанические сады, фермы, природные ландшафты. Однако повсюду образование на открытом воздухе вовлекает пространство в природе для участия людей вобретении опыта транс/междисциплинарного обучения. В нем выделяется приключенческое образование. Чаще всего оно ассоциируется с риском, неопределенностью результатов, состоянием потока, целостной вовлеченностью, развитием физических навыков; межличностными и внутриличностными отношениями, путешествием и дикими условиями [13].

В Америке и Западной Европе обучению и оздоровлению путем туризма уделяют самое серьезное внимание. Для активизации экскурсионной и туристической деятельности каждая школа обеспечивается школьным автобусом. А в России с каждым годом условия для проведения школьных походов ужесточаются: для их организации нужно зафрахтовать автобус, составить для ГИБДД график движения, получить согласие от родителей. Ужесточения начались после трагедии 2016 г. на озере в Карелии, когда погибло 14 детей. В этом же году, по словам вице-премьера РФ Ольги Голодец, «из-за неорганизованного отдыха детей за одно только лето погибло в РФ 1 674 ребенка» [14]. Получается, гибнет по 18–20 детей в день, это не считая тех, кто побывал на грани,

но выжил. Судя по всему, статистика возросла, поскольку стало еще больше детей, предоставленных самим себе, не вовлеченных в экскурсионно-туристскую деятельность.

Концепция образования на открытом воздухе стала доминирующей в скандинавских странах. Время, проведенное на природе, за такими немоторизованными занятиями, как пеший туризм, катание на лыжах, кемпинг, рыбалка и т.п., называется *nfv*-понятием «*friluftsliv*» (буквально: «жизнь на свободном воздухе» или «жизнь под открытым небом»). Это самый распространенный вид ситуативного обучения скандинавской молодежи. Студенты решают в них реальные проблемы в малых группах с лидером из их среды. В Норвегии, например, они занимаются ориентацией, поиском безопасного маршрута в лавиноопасных местах, сооружением снежных пещер или иглу, рыбалкой, завязыванием веревочных узлов [15].

Эффективность путешествия обусловлена заинтересованностью путешествующего. Интерес этот тем выше, чем развитее индивид. «Счастье дается только знающим. Чем больше знает человек, тем резче, тем сильнее он видит поэзию земли там, где ее никогда не найдет человек, обладающий скудными знаниями» [16, с. 297].

COVID и дистант «ломают» традиционное образование, и осознание этого приводит к пониманию ценности «живого» человеческого образовательного и любого другого взаимодействия [17]. Обучение на свежем воздухе во время пандемии приобретает особое значение, поскольку оно способствует укреплению иммунитета. Пребывание среди деревьев, как отмечает Д. Собел, «разговор с деревьями и прятанье в деревьях предшествует спасению деревьев» [18, р. 19], этому может научить педагог, ориентированный на образование на открытом воздухе. Нередко именно в туристических маршрутах человек в наиболее наглядном виде постигает необходимость бережного отношения к природе и сохранения ее эстетической ценности и чистоты.

Следование природе и есть здоровье, а законы природы – это законы красоты. Пандемия – это подходящее время для осознания целебного значения красивых ландшафтов. К.Г. Паустовский утверждает, что «прекрасный ландшафт есть дело государственной важности. Он должен охраняться законом» [16, с. 295]. Прививать любовь к своей стране и ее красоте – также один из путей к оздоровлению людей и повышению качества их жизни. Для многих государств конструирование притягательного портрета их стран становится важнее укрепления военно-экономического могущества. На этот заказ, входящий в число приоритетных расходных статей государственного бюджета, ежегодно выделяются средства. По мнению сибирско-

го писателя А.К. Омельчука, «надо сформулировать: Россия – главная страна на этой планете. Если даже это не имеет никакого отношения к истине. Россия – главная страна на Земле» [19, с. 01/19].

Географическая среда переполнена ресурсами красоты, а красота важнейшая ценность любой страны, значимая не менее богатств ее недр, но она нигде не фигурирует, в географии ее нет. Образовательно-оздоровительные ресурсы географической среды – тоже не менее важный ресурс страны, чем ее нефть и газ, но они также нигде не учитываются.

Как науку об аксиологических (ценностных) и образовательно-оздоровительных ресурсах географической среды мы выдвигаем туристическую географию [20]. Если в природопользовании в центре внимания находится воздействие человека на географическую среду, то в фокусе гуманитарной географии (географии человека / антропогеографии) лежит воздействие географической среды на человека. В туристической географии центр смещен на восприятие человеком географической среды. Воспринимаются путешествующими прежде всего удовольствия и впечатления, все, что открывает пути к духовным и физическим обогащениям – это субъективные категории. Но и познание все больше воспринимается личностным и реляционным, различным для разных веков и народов.

Образовательно-оздоровительные и аксиологические (ценностные) ресурсы географической среды – одни из важнейших ценностей (императивов), которые соотносят людей с ландшафтами и жизненно важны для высокого качества жизни. «Изучаемые проблемы далеко выходят за рамки строго очерченных предметов отдельных академических дисциплин (биологии, географии, психологии, когнитивной и региональной наук), более того, они включают в себя философию и искусство» [21, с. 18].

Вновь обращаем внимание на глубокую исходную близость географии и искусства. Если в географии, как пишет В.М. Котляков, «в лучших работах соседствуют элементы науки и искусства» [22, с. 9], то в туристической географии эстетические ресурсы вплетаются в научный дискурс. География сближается с эстетикой, которая «проникает всю атмосферу образования, и такие вопросы, как «Что красиво?» и «Что мне должно нравиться?» образуют еще одну часть философской платформы» [23, с. 36].

Туризм становится все более яркой и доступной формой индивидуализации и самоутверждения личности. Туристы ищут различные, запоминающиеся путешествия. Трудно назвать нечто другое в школьной программе или университетском образовании, что было бы столь тесно связано со другими предметами, как экскурсия или поход. Конечно, все связано со всем, но теснота

этой связи различна. Теснее всех связана со всеми география. Ее положение между естественными и гуманитарными науками, или, точнее, и в тех, и в других, тесно переплетает ее со всеми дисциплинами. Интересуют они ее не сами по себе, а их взаимосвязи, не отдельные вещи, предметы, объекты, а их сочетания и взаимоотношения. Между любыми понятиями, интересами и явлениями географ установит связь. Естественно-гуманитарное положение широкого моста между двумя основными областями знания география делит с еще одной наукой – философией.

Туризм дает новое дыхание географическим описаниям и, как можно надеяться, разбивает их шаблонность. Современный географ в этом отношении напоминает философа, а «современный философ уже не может работать так, как работали в XIX–XX веках. Он не имеет права писать огромные тексты с пустыми смысловыми воронками и с чудовищно развитой терминологией. Хотя бы потому, что такие тексты никто никогда не прочтет в силу того простого факта, что ни у кого более не будет времени на чтение. Философские тексты должны быть компактны, с плотной смысловой упакованностью и при этом они должны быть литературными текстами, т.е. они должны радовать, смешить, огорчать и очаровывать» [24, с. 6].

К сожалению, сегодня в географических отечественных изданиях нет «живых» описаний природы и человека. Из отечественной университетской географии «исчез» человек, остались лишь население и антропогенный фактор. Как восклицал Н.Н. Баранский: «Человека забыли!!!» [25, с. 21]. Не нашлось в географии места для «географии человека». Во всей науке не нашлось. Нет такой науки – человековедение, не читается в университетах такой курс. Как подмечает И.А. Пфаненштиль, «специальные науки, занимающиеся человеком и все возрастающие в своем числе скорее скрывают сущность человека, чем раскрывают ее» [26, с. 5].

Походы и путешествия соединяют физическую географию с экономической и включают в нее человека. От физико-географических и экономико-географических характеристик туристско-географические описания отличаются естественно-гуманитарным наполнением, публицистичностью и журнализмом. Они поднимают географию на постдисциплинарный уровень и особенно важны в век рекламы и имиджевых продвижений. Благодаря туризму с наукой начинают соседствовать источники информации из повседневности: реклама, путеводители, популярные издания.

Походы и путешествия становятся главной формой постижения истории в пространстве и географии во времени в едином оздоровительно-образовательном процессе. Как отмечает И.В. Зорин, «сама среда путешествия, новые условия бытия ак-

тивизируют познавательные способности человека» [27, с. 5–6]. Даже если туризм осуществляется исключительно ради поиска удовольствий, то и он не проходит без обретения научных знаний и географического опыта. Даже если человек прекрасно представляет то место, куда едет, все равно поездка изменяет его взгляды на мир, людей и себя. Туризм стал величайшим географическим общественным движением всех времен и народов. Он связывает географию практически со всеми видами спорта, со всеми видами жизни. Едва ли найдется еще столь гармоничная для человека деятельность.

Выводы. Пандемия способствует переориентированию географии и экологии от преобразова-

ния природы и ее охраны к преобразению человека и его спасению. Туризм служит эффективным средством наполнения учащихся теми знаниями, которые пригодятся в жизни, и должен составить важнейшую часть образовательного процесса. Туристическая география инициирует вектор единства и целостности всей географии и интегрирует множество географических дисциплин землеведческого, страноведческого и краеведческого характера. Предметом туристической географии являются образовательно-оздоровительные и ценностно-эстетические (аксиологические) ресурсы географической среды. Это наука о красоте территории и ее восприятии человеком.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Соколовская И. Э. Психические благоденствие (благосостояние) и доверие общества в условиях неопределенности // Общество. Доверие. Риски: материалы Ежегод. Междунар. форума. Москва, 2020. С. 252–257.
2. Наумова Н. Н. Ландшафт как форма познания национального характера и воспитания экологической личности // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 1А. С. 638–644.
3. Селиверстова Н. А. Имитация образовательных практик в сфере высшего образования // Социологические исследования. 2020. №3. С. 71–77. DOI: 10.31857/S013216250008802–5.
4. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. Москва: Ad Marginem, 1999. 480 с.
5. Пфаненштиль И. А., Панарин В. И. Цифровое образовательное пространство и проблема «расчеловечивания» // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №2. С. 3656–3665. DOI: 10.15372/PEMW20200202.
6. Кудашов В. И., Черных С. И., Яценко М. П., Рахинский Д. В. Аксиологические трансформации в глобальном образовании как следствие информационных технологий // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, №2. С. 968–975. DOI: 10.15372/PEMW20170204.
7. Соколовская И. Э. Конфликтотенность искусственного интеллекта в образовательном пространстве молодежи поколения Z // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №4. С. 28–35. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618751520214-4>.
8. Зорин И. В., Лаковский С. Г. Профессиональная направленность рекреационной сущности экогуманизма // V Международный форум «Туризм: наука и образование»: сб. материалов междунар. науч. конф. 2017 г., Москва – г. о. Химки. Москва: Унив. книга, 2018. С. 73–80.
9. Gilberston K., Bates T., McLaughlin T., Ewert A., Outdoor education: methods and strategies. Human Kinetics, 2022. 208 p.
10. Сен-Марк Ф. Социализация природы. Москва: Прогресс, 1977. 440 с.
11. Страбон. География: в 17 кн. Ленинград: Наука, 1964. 943 с.
12. Бахтин М., Балахонский В. В. Процедуры объяснения и интерпретации истории: исторический и логико-методологический аспекты // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2013. №2. С. 194–201.
13. Stonehouse P. Sustainable adventure? The Necessary «Transitioning» of outdoor adventure education // Journal of Sustainability Education. 2022. Vol. 26, Feb. URL: <http://www.susted.com/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/Stonehouse-JSE-General-February-2022-PDF.pdf> (accessed 02.04.2022).
14. На каникулах в России каждый день гибнет 18–20 детей // МК.RU. 29.06.2016. URL: <https://www.mk.ru/social/2016/06/29/na-kanikulakh-v-rossii-kazhdy-den-gibnet-1820-detey.html> (дата обращения: 02.04.2022).
15. Vigane Å., Dyrstad S. M. Learning leadership in outdoor education: effects of feedback // Journal for Research in Arts and Sports Education. 2022. Vol. 6, no. 1. P. 108–121. DOI: [HTTPS://doi.org/10.23865/jased.v6.2969](https://doi.org/10.23865/jased.v6.2969).
16. Паустовский К. Г. Письма из Тарусы. URL: <http://paustovskiy-lit.ru/paustovskiy/mesta/tarusa/pisma.htm> (дата обращения: 02.04.2022).
17. Черных С. И., Борисенко И. Г. Изменение экосистемы образования в условиях турбулентного социума // Высшее образование в современном мире: история и перспективы: междунар. междисциплинар. коллективная моногр. Изд. 2-е, доп. Москва, 2020. С. 83–95.
18. Sobel D. Childhood and nature: design principles for educators. Portland: Stenhouse Publ., 2008, 184 p.
19. Омельчук А. К. Високосный год. 366. Тюмень, 2013. 460 с.
20. Голубчиков Ю. Н. Гуманитарно-географические основы образования, оздоровления и туризма. Москва: Диалог культур, 2021. 352 с.

21. Бочарников В.Н. Географическое познание и индивидуализм, восприятие и исследовательский образ – важные вопросы социально-экономической географии // Географический вестник. 2013. №2. С. 14–24.
22. Котляков В.М. Избранные сочинения. Кн. 6. Наука – это жизнь. Москва: Наука, 2003. 576 с.
23. Бахтин М.В. Актуальные вопросы философии образования // Высшее образование в современном мире: история и перспективы: междунар. междисциплинар. коллективная моногр. Изд. 2-е, доп. – Москва, 2020. С. 6–42.
24. Гиренок Ф.Г. Фигуры и складки. 2-е изд. Москва: Акад. Проект, 2014. 244 с.
25. Баранский Н.Н. Страноведение и география физическая и экономическая // Избранные труды. Научные принципы географии / Н.Н. Баранский. – Москва, 1980. С. 18–51.
26. Пфаненштиль И.А. Геополитические аспекты глобализации в контексте цивилизационных перспектив человечества // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6, №1. С. 40–47. DOI: 10.15372/PEMW20160106.
27. Зорин И.В. Феномен туризма: избр. соч. Москва: Наука, 2005. 552 с.

REFERENCES

1. Sokolovskaya I.E. Mental well-being and public trust under uncertainty. *Society. Trust. Risks: materials of the Annual International forum*. Moscow, 2020, pp. 252–257. (In Russ.).
2. Naumova N.N. Landscape as a form of knowledge of national character and ecological personality education. *Pedagogical Journal*, 2019, vol. 9, no. 1A, pp. 638–644. (In Russ.).
3. Seliverstova N.A. Imitation of educational practices in higher education. *Sociological Studies*, 2020, no. 3, pp. 71–77. DOI: 10.31857/S013216250008802–5. (In Russ.).
4. Foucault M. *To supervise and punish. Birth of the prison*. Moscow, Ad Marginem, 1999, 480 p. (In Russ.).
5. Pfanenstil I.A., Panarin V.I. Digital educational space and the problem of «dehumanization». *Professional Education in the Modern World*, 2020, vol. 10, no. 2, pp. 3656–3665. DOI: 10.15372/PEMW20200202. (In Russ.).
6. Kudashov V.I., Chernykh S.I., Yatsenko M.P., Rakhinsky D.V. Axiological transformations in global education as a consequence of information technologies. *Professional Education in the Modern World*, 2017, vol. 7, no. 2, pp. 968–975. DOI: 10.15372/PEMW20170204. (In Russ.).
7. Sokolovskaya I.E. Conflictogenicity of artificial intelligence in the educational space of generation Z youth. *Professional Education in the Modern World*, 2021, vol. 11, no. 4, pp. 28–35. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618751520214-4>. (In Russ.).
8. Zorin I.V., Lakovsky S.G. Professional orientation of the recreational essence of ecotourism. *V International forum «Tourism: science and education»: collection of materials of Intern. sci. conf. 2017*, Moscow, Khimki. Moscow, University Book, 2018, pp. 73–80. (In Russ.).
9. Gilberston K., Bates T., McLaughlin T., Ewert A., *Outdoor education: methods and strategies*. Human Kinetics, 2022, 208 p.
10. Saint-Marc F. *Socialization of nature*. Moscow, Progress, 1977, 440 p. (In Russ.).
11. Strabo. *Geography: in 17 books*. Leningrad, Nauka, 1964, 943 p. (In Russ.).
12. Bakhtin M.V., Balakhonsky V.V. Procedures for explaining and interpreting history: historical and logical-methodological aspects. *Vestnik of the Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2013, no. 2, pp. 194–201. (In Russ.).
13. Stonehouse P. Sustainable adventure? The necessary «transitioning» of outdoor adventure education. *Journal of Sustainability Education*, 2022, vol. 26, Feb. URL: <http://www.susted.com/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/Stonehouse-JSE-General-February-2022-PDF.pdf> (accessed 02.04.2022).
14. On vacation in Russia, 18–20 children die every day. *MK.RU*. 29.06.2016. URL: <https://www.mk.ru/social/2016/06/29/na-kanikulakh-v-rossii-kazhdyy-den-gibnet-1820-detey.html> (accessed 02.04.2022). (In Russ.).
15. Vigane Å, Dyrstad S.M. Learning leadership in outdoor education: effects of feedback. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2022, vol. 6, no. 1, pp. 108–121. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.23865/JASED.V6.2969](https://doi.org/10.23865/JASED.V6.2969).
16. Paustovsky K. G. Letters from Tarusa. URL: <http://paustovskiy-lit.ru/paustovskiy/mesta/tarusa/pisma.htm> (accessed 02.04.2022). (In Russ.).
17. Chernykh S.I., Borisenko I.G. Changing the ecosystem of education in a turbulent society. *Higher education in the modern world: history and prospects: intern. interdisciplinary collective monograph*. 2nd ed., suppl. Moscow, 2020, pp. 83–95. (In Russ.).
18. Sobel D. *Childhood and nature: design principles for educators*. Portland, Stenhouse Publ., 2008, 184 p.
19. Omelchuk A.K. *The leap year*. 366. Tyumen, 2013, 460 p. (In Russ.).
20. Golubchikov Y.N. *Humanitarian and geographical foundations of education, health improvement and tourism*. Moscow, Dialogue of Cultures, 2021, 352 p. (In Russ.).

21. Bocharnikov V. N. Geographical knowledge and individualism, perception and research image – important issues of socio-economic geography. *Geographical Bulletin*, 2013, no. 2, pp. 14–24. (In Russ.).
22. Kotlyakov V. M. *Selected works. Book 6. Science is life*. Moscow, Nauka, 2003, 576 p. (In Russ.).
23. Bakhtin M. V. Actual issues of philosophy of education. *Higher education in the modern world: history and prospects: intern. interdisciplinary collective monograph*. 2nd ed., suppl. Moscow, 2020, pp. 6–42. (In Russ.).
24. Girenok F. *Figures and folds*. 2nd ed. Moscow, Acad. Project, 2014, 244 p. (In Russ.).
25. Baransky N. N. Country studies and physical and economic geography. *Selected works. Scientific principles of geography / N. N. Baransky*. Moscow, 1980, pp. 18–51. (In Russ.).
26. Pfanenstil I. A. Geopolitical aspects of globalization in the context of civilizational prospects of humanity. *Professional Education in the Modern World*, 2016, vol. 6, no. 1, pp. 40–47. DOI: 10.15372/PEMW20160106. (In Russ.).
27. Zorin I. V. *Tourism phenomenon: selected works*. Moscow, Nauka, 2005, 552 p. (In Russ.).

Информация об авторе

Голубчиков Юрий Николаевич – кандидат географических наук, старший научный сотрудник, доцент, ведущий научный сотрудник кафедры рекреационной географии и туризма географического факультета, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (Российская Федерация, 119991, г. Москва, ул. Колмогорова, 1, e-mail: golubchikov@list.ru).

Статья поступила в редакцию 15.07.2022

После доработки 06.12.2022

Принята к публикации 09.12.2022

Information about the author

Yuri N. Golubchikov – Candidate of Geographical Sciences, Senior Researcher, Associate Professor, Leading Researcher of the Department of Recreational Geography and Tourism, Faculty of Geography, M. V. Lomonosov Moscow State University (1 Kolmogorova Str., Moscow, 119991, Russian Federation, e-mail: golubchikov@list.ru).

The paper was submitted 15.07.2022

Received after reworking 06.12.2022

Accepted for publication 09.12.2022

II ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-10

УДК 378

Оригинальная научная статья

Методология менторинга в контексте руководства дошкольной образовательной организацией

А. М. Гарифуллина

Казанский федеральный университет

Казань, Российская Федерация

e-mail: alm.garifullina2012@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* Методология менторинга – самостоятельная научная область. За рубежом последние несколько десятилетий научными основами менторинга пользуются не только в бизнес-индустрии, но и в структурах образовательных организаций. Менторинг представляет собой особый управленческий потенциал с техниками и методами по взаимодействию, способствующими прогрессу и положительным преобразованиям в организации. Руководитель дошкольной образовательной организации в условиях глобализации не может более придерживаться авторитарного стиля управления, который был популярен длительное время. Менторинг является аттрактивным способом управления образовательной организацией, его методология позволяет многим руководителям освоить структуру эффективного управления образовательной организацией с применением таких техник, как шедоунг, коучинг, баддинг, эдвайзинг. В статье рассматриваются последние исследования в области менторинга: наиболее «продвинутые» подходы; методы, способы и техники воплощения научных основ в практику дошкольной образовательной организации. *Постановка задачи.* Цель – формирование понятия о менторинге в дошкольной образовательной организации. Исходя из цели можно выделить главную задачу исследования, которая будет заключаться во внедрении методологии менторинга в работу руководителя (ментора) дошкольной образовательной организации. *Методика и методология исследования.* Методом исследования выступает критический анализ зарубежной литературы по теме западного, в том числе американского менторинга – с 1990 г. и до наших дней. Нами применяются метод критического мышления и метод экспертного мнения, с их помощью исследованы регионы Поволжья (Чувашская, Марийская республики) и регион Предуралья (Республика Башкортостан). *Результаты исследования.* Представления о наставничестве обобщаются с менторингом. Наша задача – выделить менторинг как направление, которое демонстрирует субъектную позицию наставника (где руководитель единолично «наставляет» подопечного) и объективную позицию ментора (где менти-педагогу предлагаются варианты и способы принятия самостоятельного решения). *Выводы.* Руководители дошкольных образовательных организаций отмечают, что применение менторинга позволяет рассматривать взаимодействие в контексте «делай, как ты можешь, но способов решения у тебя множество». Более уверенно проходит процесс делегирования обязанностей между менти-педагогами, что, безусловно, ведет к преобразованию управленческого потенциала. Научные основы менторинга адаптируются под глобализацию образовательного пространства, вносят новые компоненты в структуру взаимоотношений руководителей и подчиненных. Коэффициенты интеллекта и эмоциональности позволяют учитывать индивидуальные особенности менторов и менти в образовательной организации.

Ключевые слова: менторинг, ментор, коэффициенты интеллекта, эмоциональный интеллект, менти-педагог

Финансирование. Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета (Приоритет – 2030).

Для цитирования: Гарифуллина А. М. Методология менторинга в контексте руководства дошкольной образовательной организацией // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №4. С. 698–705. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-10>

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

Methodology of mentoring in the context of the guidance of a preschool educational organization

Garifullina, A. M.

Kazan Federal University

Kazan, Russian Federation

e-mail: alm.garifullina2012@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* The methodology of mentoring is an independent scientific field. Over the past few decades, the scientific foundations of mentoring have been used abroad not only in the business industry, but also in the structures of educational organizations. Mentoring is a special managerial capacity, with techniques and methods of interaction that contribute to the progress and positive changes in the organization. Head of a preschool educational organization in the context of globalization simply cannot adhere to the authoritarian management style that has been popular for a long time. Mentoring is an attractive way to manage an educational organization, its methodology allows many leaders to master the structure of effective management of an educational organization, using techniques such as shadowing, coaching, budding, advising. In the article, we reviewed the latest research in the field of mentoring: the most «advanced» approaches; methods, ways and techniques for translating the scientific foundations into the practice of a preschool educational organization. *Purpose setting.* The goal is to form the concept of mentoring in a preschool educational organization. Based on the goal, we can single out the main task of the study, which will be to introduce the methodology of mentoring into the work of the head (mentor) of a preschool educational organization. *Methodology and methods of the study.* The research method was a critical analysis of foreign literature on the topic of Western, including American mentoring since the 1990s. until the present. We used the approach of critical thinking and the method of expert opinion, with the help of which we studied the Volga region area (Chuvash and Mari republics) and the Cis-Urals region area (Republic of Bashkortostan). *Results.* Ideas about mentoring are generalized with mentoring. Our task was to single out mentoring as a separate direction, which demonstrates the subjective position of the instructor (where the leader single-handedly «instructs» the ward) and the objective position of the mentor (where the mentee teacher is offered options and ways to make an independent decision). *Conclusion.* The leaders of preschool educational organizations note that the use of mentoring allows us to consider interaction in the context of «do as you can, but you have many ways to solve it». The process of delegating responsibilities between mentee teachers is more confident, which certainly transforms managerial potential. The scientific foundations of mentoring are being adapted to the globalization of the educational space, introducing new components into the structure of relationships between managers and subordinates. The coefficients of intelligence and emotionality make it possible to take into account the individual characteristics of mentors and mentees in an educational organization.

Keywords: mentoring, mentor, intelligence quotients, emotional intelligence, mentee teacher

Financing. This paper has been supported by the Strategic Academic Leadership Program (Priority – 2030) of the Kazan Federal University.

Citation: Garifullina, A. M. [Methodology of mentoring in the context of the guidance of a preschool educational organization]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 4, pp. 698–705. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-10>

Введение. Изменения, происходящие в системе образования, демонстрируют процесс различных преобразований во взаимоотношениях педагогов и детей, а также их родителей, что особым образом сказывается на взаимодействии педагогического состава образовательной организации; на пьедестал возводятся отношения руководителя и педагога. В предыдущих исследованиях мы рассматривали педагогическое взаимодействие в пространственной среде: переход из академического формата в цифровой как фактор, влияющий на развитие «самости» будущего педагога, на развитие его управленческих качеств

с применением научных основ менторинга. В настоящем исследовании мы рассмотрим различные факторы, влияющие на управленческий потенциал руководителя дошкольной образовательной организацией [1–3]:

- факторы IQ (intelligence quotient – англ. «уровень интеллекта»);
- EQ (emotional quotient – англ. «эмоциональный фактор»);
- SQ (spiritual quotient – англ. «духовный фактор»), влияющий на становление личности руководителя дошкольной образовательной организации как ментора.

Цель статьи заключается в определении понятий об IQ, EQ и SQ как самостоятельных единицах в научных основах менторинга. В качестве альтернативы классическому руководству вслед за бизнес-индустрией в США руководители образовательных организаций предпочли применять менторинг.

Отличительной особенностью современной дошкольной образовательной организации является то, что подавляющее большинство современных руководителей, в первую очередь, менеджеры – обладатели базового экономического и юридического образования. Зарубежные тенденции привели нас к процессу менеджментизации – совокупности (набору) особых профессионально значимых компетенций руководителя. На смену пришла переквалификация, на которую впоследствии наложили запрет, а с недавнего времени педагоги и руководители не просто преобразовывают свою квалификацию, а дополняют ее научной степенью магистра в высших педагогических учебных заведениях.

Дошкольное образование на сегодняшний день демонстрирует небывалый подъем в качестве высококвалифицированных кадров, которые, в свою очередь, продолжают повышать уровень взаимодействия в контексте преобразования качественных управленческих навыков: ментора и менти-педагогов.

Зачатки научных основ менторинга появились в 1990-х гг.: на уровне эксперимента стали применять элементы баддинга, шедоунга и популярного на сегодняшний день коучинга. В образовательной среде менторинг прочно закрепился в начале XXI в., когда его научные основы впервые применили в дошкольной образовательной организации [3–6].

После проведенного в Соединенных Штатах Америки эксперимента руководители образовательных организаций признались, что самым сложным оказался отказ от привычного поиска «виноватых» в чем-либо сотрудников. Педагоги и специалисты образовательных организаций отметили, что сомнение в собственных силах практически исчезает, когда руководитель прекращает «обвинять» и «пугать» в процессе деятельности образовательной организации.

Обучая руководителей образовательных организаций принципам практической деятельности с применением элементов менторинга, тренеры сосредоточились на типах поведения руководителей. В общественной ментор-организации Lindementor (США) работают с руководителями с выраженной способностью к осуждению и поиску виноватых в среде подчиненных, которые создают помехи в процессе профессиональной деятельности педагогов и персонала. Презентуя

руководителям с подобным типом поведения альтернативные варианты взаимодействий, где происходит делегирование обязанностей на основе доверия, стимуляции командной работы, порождающих любознательность и партнерство, исследователи отметили повышение эффективности деятельности образовательной организации.

Результаты эксперимента были следующими: успешность образовательной организации возросла на 43%. Под критериями успешности было принято понимать организацию различных мероприятий в командной работе (то есть с делегированием обязанностей и ответственности без повышенного контроля со стороны руководителя). Если отобразить этот результат на кривой эффективности, то это 43-процентный рост результатов. Менторинг в системе образования позволяет создать культуру высоких результатов, поскольку организационное мышление преобразовывается во взаимозависимости с окружающей действительностью [7–9].

Американская дошкольная образовательная организация сознательно внедрила проект по замене иерархической структуры на культуру доверия и созависимости коллектива педагогов – StarChild Academy (штат Флорида). Ими были опубликованы результаты деятельностного подхода, реализуемого в детском саду, все менти-педагоги говорят о своих руководителях как о менторах и опытных коучах. Руководство дошкольной организации признается, что отказ от распоряжений ощущается как потеря власти (например, в случаях, где руководителем демонстрировался авторитарный стиль управления), однако менти-педагоги стали охотнее выполнять поручения ментора (78%, до эксперимента эти результаты не превышали 42%) и инициатива стала исходить от менти-педагогов (82%, до эксперимента этот результат не превышал 50%) [9].

Спустя год подобной практики в детском саду StarChild Academy полностью изменилась система поощрений, менти-педагоги самостоятельно распределяют выделенное финансирование с учетом выполненной работы (на методических объединениях открыто обсуждается вопрос поощрений, награждений по результатам эффективности каждого сотрудника). Исходя из проведенного эксперимента участниками выявлено несколько направлений, о которых упоминалось чаще всего: коэффициент интеллекта, эмоциональный коэффициент, духовный коэффициент. Под духовностью подразумевается желание не демонстрировать религиозные предпочтения, а взаимодействовать с окружающей действительностью, то, что профессор Э. Дентон из Чикагского университета определила как «фундаментальное желание найти в жизни главный смысл и цель и жить цельной жизнью» [10–12].

Безусловно, этот пример заставляет нас задуматься, однако не все подходы могут применяться в условиях российского менторинга. Для подробного ознакомления с нашим исследованием мы приводим ниже результаты педагогического диалога научных основ менторинга в РФ.

Постановка задачи. В процессе изучения научных основ менторинга для системы дошкольного образования в Казанском федеральном университете проведен ряд исследований, где применялись методы критического мышления и экспертного мнения (экспертами стали руководители дошкольных образовательных организаций, а также методисты, которые входят в резервную группу будущих руководителей (всего 156 человек)) [13].

Для высокоэффективного лидерства очень важно учитывать факторы, которыми руководствуется менти-педагог. Существует несколько факторов, влияющих на взаимодействие в педагогическом коллективе разных людей: IQ – коэффициент интеллекта, EQ – эмоциональный коэффициент и SQ – духовный коэффициент.

Согласно исследованиям университета Висконсин (США) эмоциональный коэффициент (EQ) важнее для выдающихся результатов, чем коэффициент интеллекта (IQ). Менторинг сказывается на эмоциональной составляющей руководителя: поскольку менторинг не является готовой технологией, которую можно легко применить в определенных ситуациях. Для конкретной ситуации всегда есть несколько вариантов решения. В этом и заключается основной механизм и преимущество менторинга. Менторинг – способ эффективного взаимодействия с людьми, естественный, альтернативный стиль демонстрации образа мыслей и жизни. Менторинг призван укреплять взаимоотношения; открыто демонстрировать уважение к достоинствам и видению менти-педагогов; учитывать в практике не только уровень интеллекта собеседника, но и его эмоциональный и духовный фон, которые зачастую являются наиболее значимыми в профессиональной деятельности педагогов. Именно эмоциональная и социальная составляющие позволяют лучше адаптироваться к окружающим условиям, а также проявлять «гибкие» (soft skills) навыки взаимодействия. Это способность относиться к окружающей действительности исходя из парадигмы доверия, а не страха, поэтому менторинг, безусловно, находится во взаимозависимом секторе кривой «когнитивности», а значит, презентует высокие результаты.

Следовательно, для повышения эмоционального и духовного коэффициентов необходимо выбрать тактическое поведение, при этом нет необходимости сверяться с академическим спи-

ском «правильных» видов поведения. В нашем исследовании респондентам предлагалось подумать над тем, что бы сказали о них люди (выразить в трех словах); какие чувства они вызывают в процессе общения с домочадцами, коллегами, на работе / соседями / друзьями / руководством / подчиненными (описать чувства).

Методика и методология исследования. Ученый-исследователь С. Кови описывает менторинг следующим образом: «Главное – вперед, мы понимаем, что вступаем в область иного измерения. Независимо от того, какова ваша должность – президент компании или дворник – при переходе от независимости к взаимозависимости вы вступаете в роль лидера» [14].

Исходя из вышеизложенного эффективная взаимозависимость имеет большое значение. У менторов есть навыки для того, чтобы создавать взаимозависимые отношения в положительном ключе, когда в системе дошкольного образования педагоги могут реализовывать свой творческий потенциал, доверяя друг другу. Культуру взаимозависимости необходимо создавать для того, чтобы в коллективе был доступ к потенциалу каждого сотрудника для того, чтобы перестроить тип отношений между менти-педагогами и менторами-руководителями.

В 1995 г. исследования Д. Гоулмана произвели интеллектуальный бум на международной арене. Эмоциональный интеллект оказался в приоритете в таких направлениях, как спорт (поскольку, именно в нем берет начало коучинг), культура, искусство, медицина и образование. Исследование Д. Гоулмана показало, что эмоциональный интеллект (который он назвал EQ или EI) дает значительные преимущества в построении эффективного руководства. Его слова вполне возможно перенести на руководство дошкольной образовательной организацией. Оказалось, что для успеха в сфере образования эмоциональный интеллект во много раз важнее, чем академические или технические знания, причем для любого уровня: начиная от приглашенного персонала заканчивая высшим звеном руководства [14; 15].

Успех в менторинге измеряется как на уровне отношений в коллективе, так и продуктивностью в профессиональной деятельности педагога. Зарубежные ученые отмечают пропорциональное соотношение вышеупомянутым категориям – 75:25, то есть, когда речь идет о высоком уровне результативности, на первое место выходят положительные взаимоотношения в коллективе и только после этого можно говорить о профессионально-значимых компетенциях. В этом случае требуется эмоциональный и духовный интеллект.

Способность взаимодействовать с коллективом исходя из парадигмы доверия, не испы-

таявая при этом страха перед социумом, и есть эмоциональный коэффициент. Он находится в независимом секторе кривой эффективности, где рождаются высокие результаты деятельности. Благодаря Д. Гоулману эмоциональный интеллект стал не только приемлемым, но и необходимым.

Менторинг для лидеров является способом повышения качества деятельности, необходимого для высокой эффективности профессиональной деятельности. В менторинге особое значение имеет осознанный подход.

У осознанности есть несколько аспектов. Профессор Университета Калифорнии Д. Макфарлейн выдвинул идею о том, что «менторинг призван создавать для педагогов волнующее и безопасное приключение, достойное того, чтобы искать «новое» в своей профессиональной деятельности. Большинство педагогов работающих в системе образования искренне хотят внести личный вклад в решение тех или иных проблем и посвятить свою жизнь чему-то стоящему, а именно детям и их развитию. Менторы могут использовать это желание, если помогут менти-педагогам развить скрытый потенциал через коучинг как особый стиль взаимодействия, а также повысить уровень эмоционального интеллекта с помощью встреч тет-а-тет» [14; 15].

Ментору понадобятся особые профессиональные навыки. По мнению Д. Макфарлейна первым навыком является умение задавать вопрос с целью повысить осознанность и ответственность менти-педагога; второй навык – умение менти слушать и выполнять все рекомендации ментора. Однако для наибольшей эффективности ментору необходимо повысить уровень сложности через коучинг. Ментор может проводить наблюдение за менти в процессе его профессиональной дея-

тельности, в его рабочих условиях. В подобном подходе заложено гораздо больше информации, которая поможет руководителю образовательной организации изучить проблемы и перспективы развития менти. Именно в процессе подобной работы в США созданы упражнения на основе визуализации практических ситуаций [16–19].

Результаты исследования. Исследования в Казанском федеральном университете позволяют сделать вывод, что в процессе применения нижеприведенных упражнений педагогам была предоставлена возможность критически осмыслить два вопроса:

1) каким типом лидера хотелось бы стать, если бы представилась такая возможность (self-presentation)?

2) с каким типом лидера хотелось бы работать, если было бы возможным выбирать (independent choice)?

Одним из основных присущих менторингу показателей является поддержка руководителя с высоким уровнем эмоционального коэффициента в области осознанного на пути достижения успеха дошкольной образовательной организацией.

Эмоциональный и духовный коэффициенты можно понимать как интеллект межличностного общения, как развитые личностные и социальные навыки. В процессе применения экспертного мнения выявлено, что существуют следующие ключевые черты, присущие ментору:

- уверенность в себе;
- эмпатия;
- адаптивные навыки;
- желание преобразовывать окружающую действительность.

В более широком смысле эти навыки можно объединить в самостоятельные группы (рис. 1).



Рис. 1. Осознанность как основополагающий фактор развития ментора
Fig. 1. Mindfulness as a fundamental factor in the development of a mentor

Поскольку эмоциональный и духовный коэффициенты важны для успеха в процессе руководства педагогической деятельностью в детском

саду, а менти-педагоги и система дошкольного образования в целом призваны готовить детей к жизни в социальном мире, отсутствие соответ-

ствующей подготовки у педагогов является весомым упущением для конкретной образовательной организации.

Согласно результатам исследования тип ментора, который представляют себе большинство менти-педагогов в качестве будущего «Я», предполагает наличие 73% эмоционального коэффициента (которые проявляются в развитии навыков «самости» (рис. 2)) и лишь 27% коэффициента

интеллекта. Исследование позволило сделать вывод о том, что людям с высоким уровнем EQ свойственны особые качества личности: они более «гибкие», умеют принимать обстоятельства, в которых оказались, адаптируются в них гораздо быстрее, чем те, у кого IQ выше; умеют извлекать полезное для своей деятельности, а также более стрессоустойчивы и при необходимости быстро мобилизуются.

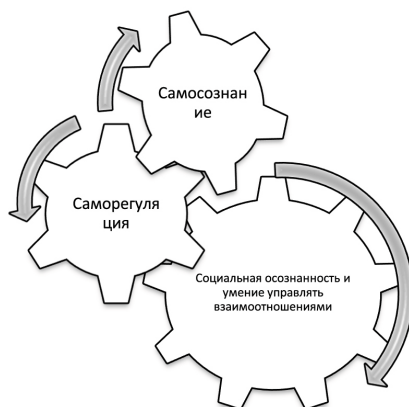


Рис. 2. Навыки «самости», выявленные экспертной группой (156 руководителей ДОО)
Fig. 2. Skills of «selfhood» identified by the expert group (156 heads of preschool institutions)

Теоретические знания в области эмоциональной грамотности, по мнению Е. Кес [20], просто необходимы: «Азбука чувств – детский сад, который создает идеальные условия для развития эмоционального интеллекта юного поколения через игры, структурированные интерактивные упражнения и менторинг. С ключевыми навыками не рождаются, их приобретают в течение всей жизни, тут вспомнятся люди или действия, которые оказались «банком» чувств и эмоций. После этого можно осознать, какова истинная сила эмоционального интеллекта. Чтобы лично его прочувствовать, рекомендуется проделать следующее упражнение: вспомните того взрослого, которым восхищались в детстве» [21; 22]. Как выяснилось, большинство отвечает одинаково, применяя следующие характеристики: добрый, отзывчивый, позитивный, дружелюбный и др. Набор характеристик и качеств, которые приходят на ум, не зависят ни от страны, ни от культуры, ни от религии, этноса или вероисповедания. Следующий этап упражнения предлагает подумать, как бы тот самый взрослый поступил в той или иной ситуации.

Выводы. В результате внедрения научных основ менторинга в практику дошкольной образовательной организации можно достичь эффективного управления педагогическим составом. В процессе менторских взаимоотношений раскрываются новые возможности для повышения качества образования, определяются воздействия на деятельность и поведение менти-педагогов с применением не только интеллектуальной деятельности, но и эмоционального и духовного факторов. Высокий уровень лояльности ментора позволит создать благоприятную атмосферу в коллективе образовательной системы, инвестиция времени в менти-педагогов разовьет способность к обратной связи.

Огромное значение оказывает и интеллектуальный, и эмоциональный, и духовный коэффициенты, они являются предопределяющими факторами в процессе руководства дошкольной образовательной организацией. Успешность менторинга будет зависеть от соблюдения вышеизложенных аспектов и позволит обеспечить эффективное управление дошкольной образовательной организацией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гарифуллина А. М. Реализация научных основ менторинга в американской системе дошкольного образования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2020. №1. С. 179–185.
2. Гарифуллина А. М., Башинова С. Н. Менторинг в системе дошкольного образования Российской Федерации // Казанский педагогический журнал. 2019. №6. С. 104–107.

3. Genao S. Culturally responsive pedagogy: Reflections on mentoring by educational leadership candidates. *Issues in Educational Research*. 2016. Vol. 26, no. 3. P. 431–445.
4. Габдулхаков В.Ф. О технологиях педагогического образования в федеральных университетах // Сборник тезисов по итогам Профессорского форума 2019 «Наука. Образование. Регионы». Москва, 2019. Т. 2. С. 162–164.
5. Goleman D. *Social intelligence*. Нью-Йорк, 2007. 416 p.
6. Еремин В.А. Отчаянная педагогика: организация работы с подростками. Москва: ВЛАДОС, 2017. 176 с.
7. Welton A.D., Mansfield K.C., Lee P.-L. Mentoring matters: an exploratory survey of educational leadership doctoral students» perspectives // *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2014. Vol. 22, no 5. P. 481–509. DOI: 10.1080/13 611 267.2014.983 330.
8. Гарифуллина А.М. Педагогическая технология подготовки будущих педагогов к работе в детской поликультурной среде // *Казанская наука*. 2017. №6. С. 104–107.
9. Геммерлин Т.В., Белякова Н.Н. Эффективные формы наставничества в государственном образовательном учреждении «Начальная школа-детский сад» 1839 // Развитие института наставничества в условиях модернизации педагогического образования: материалы межрегион. науч.-практ. конф. Москва, 2010. С. 14–19.
10. Жеребятнева С.В. Модель совершенствования профессионального мастерства педагогов // *Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения*. 2010. № 10. С. 5–15.
11. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. Москва: Альпина Паблишер, 2017. 388 с.
12. Гарифуллина А.М. Менторинг – тайм-менеджмент для дошкольной организации в условиях цифровизации образования Российской Федерации // *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2021. №1. С. 171–176.
13. Закурдаева С.Ю., Чинарева О.А. Наставничество как средство создания целостной развивающей среды в образовании // Развитие института наставничества в условиях модернизации педагогического образования: материалы межрегион. науч.-практ. конф. Москва, 2010. С. 28–30.
14. Кови С.Р. Семь навыков высокоэффективных людей. Мощные инструменты развития личности. Москва: Альпина Паблишер, 2018. 265 с.
15. Garifullina Alm.M., Zakirova V.G., Bashinova S.N., Pomortseva N., Garifullina Ais.M. Self-actualization of a young teacher»s personality in multicultural child educational environment // *IFTE-2019: proc. of the V International forum on teacher education*. Kazan, 2019. P. 102–111.
16. Doran G.T. There»s a S.M. A. R.T. way to write management»s goals and objectives // *Management Review*. 1981. Vol. 70. P. 35–36.
17. Каменская И.Н. Модель управления развитием корпоративной культуры педагогов дошкольного образовательного учреждения // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). Санкт-Петербург, 2014. С. 34–37.
18. Кес Е.А. Азбука чувств и эмоций. Москва: Феникс-Премьер, 2020. 63 с.
19. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Педагогическая антропология в контексте идей самоопределения // *Вопросы образования*. 2007. №3. С. 186–198.
20. Гагаев П.А., Гагаев А.А. Русская цивилизация и крестьянство: педагогика соборности. Москва: РИОР: ИНФРА-М, 2018. 151 с.
21. Габдулхаков В.Ф., Гарифуллина Альм. М., Гарифуллина Айс.М. Наставнический подход в контексте дошкольного образования: проблемы и перспективы // *Вестник образования: сб. ст. и метод. материалов III Междунар. образоват. сес. «Высшая шк. педагогики: учитель, воспитатель, наставник»*. Москва, 2019. С. 112–116.
22. Waaland T. Educational leadership, autonomy and mentoring provided: investigating the moderating influence of educational leadership // *International Journal of Leadership in Education*. 2016. Vol.19, no. 4, P. 464–481.

REFERENCES

1. Garifullina A.M. Implementation of the scientific foundations of mentoring in the American system of preschool education. *Bulletin of the North Caucasus Federal University*, 2020, no. 1, pp. 179–185. (In Russ.).
2. Garifullina A.M., Bashinova S.N. Mentoring in the system of preschool education of the Russian Federation. *Kazan Pedagogical Journal*, 2019, no. 6, pp. 104–107. (In Russ.).
3. Genao S. Culturally responsive pedagogy: reflections on mentoring by educational leadership candidates. *Issues in Educational Research*, 2016, vol. 26, no. 3, pp. 431–445.
4. Gabdulkhakov V.F. About technologies of pedagogical education in federal universities. *Collection of abstracts based on the results of the Professorial forum 2019 «Science. Education. Regions»*. Moscow, 2019, vol. 2, pp. 162–164. (In Russ.).
5. Goleman D. *Social intelligence*. New York, 2007, 416 p.
6. Eremin V.A. *Desperate pedagogy: organization of the work with adolescents*. Moscow, VLADOS, 2017, 176 p. (In Russ.).

7. Welton A. D., Mansfield K. C., Lee P.-L. Mentoring matters: an exploratory survey of educational leadership doctoral students» perspectives. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2014, vol. 22, no. 5, pp. 481–509. DOI: 10.1080/13611267.2014.983330.
8. Garifullina A. M. Pedagogical technology of training future teachers to work in a children»s multicultural environment. *Kazan Science*, 2017, no. 6, pp. 104–107. (In Russ.).
9. Gemmerlin T. V., Belyakova N. N. Effective forms of mentoring in the state educational institution «Primary school-kindergarten». *The development of the institute of mentoring in the conditions of modernization of pedagogical education: proc. of the Interregional sci.-pract. conf.* Moscow, 2010, pp. 14–19. (In Russ.).
10. Zhrebtyayeva S. V. The model of improving the professional skills of teachers. *Handbook of the Senior Preschool Teacher*, 2010, no. 10, pp. 5–15. (In Russ.).
11. Goulman D., Boyatsis R., McKee E. *Emotional leadership. The art of managing people based on emotional intelligence.* Moscow, Alpina Publ., 2017, 388 p. (In Russ.).
12. Garifullina A. M. Mentoring – time management for a preschool organization in the conditions of digitalization of education in the Russian Federation. *Bulletin of the North Caucasus Federal University*, 2021, no. 1, pp. 171–176. (In Russ.).
13. Zakurdaeva S. Yu., Chinareva O. A. Mentoring as a means of creating an integral developing environment in education. *The development of the institute of mentoring in the conditions of modernization of pedagogical education: proc. of the Interregional sci.-pract. conf.* Moscow, 2010, pp. 28–30. (In Russ.).
14. Kovi S. R. *The seven habits of highly effective people. Powerful lessons in personal change.* Moscow, Alpina Publ., 2018, 265 p. (In Russ.).
15. Garifullina Alm. M., Zakirova V. G., Bashinova S. N., Pomortseva N., Garifullina Ais. M. Self-actualization of a young teacher»s personality in multicultural child educational environment. *IFTE-2019: proc. of the V Intern. forum on teacher education.* Kazan, 2019, pp. 102–111.
16. Doran G. T. There»s a S. M. A. R. T. way to write management»s goals and objectives. *Management Review*, 1981, vol. 70, pp. 35–36.
17. Kamenskaya I. N. Management model for the development of corporate culture of teachers of a preschool educational institution. *Theory and practice of education in the modern world: proc. of the V Intern. sci. conf. (Saint Petersburg, July 2014).* Saint Petersburg, 2014, pp. 34–37. (In Russ.).
18. Kes E. A. *ABC of feelings and emotions.* Moscow, Phoenix-Premier, 2020, 63 p. (In Russ.).
19. Popov A. A. Pedagogical anthropology in the context of self-determination ideas. *Educational Studies*, 2007, no. 3, pp. 186–198. (In Russ.).
20. Gagaev P. A., Gagaev A. A. *Russian civilization and the peasantry: conciliarity pedagogics.* Moscow, RIOR, INFRA-M, 2018, 151 p. (In Russ.).
21. Gabdulkhakov V. F., Garifullina Alm. M., Garifullina Ais. M. Mentoring approach in the context of preschool education: problems and prospects. *Education bulletin: digest of art. and method. mater. of the III Intern. educational sess. «Higher school of pedagogy: teacher, upbringing, mentor».* Moscow, 2019, pp. 112–116. (In Russ.).
22. Waaland T. Educational leadership, autonomy and mentoring provided: investigating the moderating influence of educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 2016, vol. 19, no. 4, pp. 464–481.

Информация об авторе

Гарифуллина Альмира Маратовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования Института психологии и образования, Казанский федеральный университет (Российская Федерация, 420008, г. Казань, ул. Кремлёвская, д. 18 e-mail: alm.garifullina2012@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 21.03.2022

После доработки 22.03.2022

Принята к публикации 31.03.2022

Information about the author

Almira M. Garifullina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool Education, Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University (18 Kremlyovskaya Str., Kazan, 420008, Russian Federation, e-mail: alm.garifullina2012@yandex.ru).

The paper was submitted 21.03.2022

Received after reworking 22.03.2022

Accepted for publication 31.03.2022

DOI: 10.20913/26187515-2022-4-11

УДК 372.874

Оригинальная научная статья

Основания личностно-ориентированного подхода в художественной педагогике

Д. А. Севостьянов

Новосибирский государственный медицинский университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: dimasev@ngs.ru

Е. В. Лисецкая

Новосибирский государственный педагогический университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: liseckay@mail.ru

Т. В. Павленко

Новосибирский государственный педагогический университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: tvpavlenko@mail.ru

Аннотация. *Введение.* В статье рассматриваются психофизиологические аспекты личностно-ориентированного подхода в художественной педагогике. Личностно-ориентированный подход – более широкое понятие, чем индивидуальный подход в обучении, но первое немыслимо без второго. *Постановка задачи.* За основу в индивидуальном подходе взяты различия в моторных профилях обучающихся. Индивидуальный моторный профиль представляет собой систему отношений отдельных моторных уровней в моторике обучающегося согласно концепции Н. А. Бернштейна. Эта концепция получила дальнейшую проработку в трудах современных исследователей. Согласно этому подходу человеческая активность представляет собой иерархическую систему, во главе которой находится символический уровень, а в основании – низшие моторики. У разных индивидуумов развитие тех или иных моторных уровней может существенно различаться. Учет этих различий и должен составлять базу при формировании индивидуального подхода в художественном образовании. *Методика и методология исследования.* В исследовании применен системный подход, изучается одно обстоятельство, не учтенное в свое время Н. А. Бернштейном. Согласно его классической концепции высший моторный уровень в иерархии действует осознанно, а подчиненные уровни работают вне актуального сознания. Но моторная иерархия обладает теми же свойствами, что и другие сложные иерархии, она способна порождать системные инверсии, в результате которых низший моторный уровень приобретает главенство в этой системе, что проявляется во многих направлениях изобразительного искусства. *Результаты исследования.* Особенно наглядно системные инверсии проявляются в направлениях искусства, которые могут быть названы маргинальными, например абстрактный экспрессионизм или гиперреализм. В таких художественных направлениях высший символический координационный уровень выступает в качестве служебного; он только поставляет материал низшим моторным уровням, через которые осуществляется художественный замысел. Но маргинальные художественные направления есть лишь пример, демонстрирующий потенциальное разнообразие моторик в изобразительной деятельности. *Выводы.* Описанное разнообразие двигательных задатков позволяет обучающимся с разными профилями моторики достичь самореализации в изобразительном искусстве.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, художественное образование, моторные профили, иерархия, инверсия

Для цитирования: Севостьянов Д. А., Лисецкая Е. В., Павленко Т. В. Основания личностно-ориентированного подхода в художественной педагогике // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №4. С. 706–713. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-11>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-11
Full Article

The foundations of a personality-oriented approach in art pedagogy

Sevostyanov, D. A.

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

Lisetskaya, E. V.

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

Pavlenko, T. V.

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

Abstract. *Introduction.* The article deals with the psychophysiological aspects of the personality-oriented approach in art pedagogy. A person-centered approach is a broader concept than an individual approach to learning, but the former is unthinkable without the latter. *Purpose setting.* The individual approach is based on differences in the motor profiles of students. Individual motor profile is a system of relations of individual motor levels in the student's motor skills, according to the concept of N. A. Bernstein. This concept has been further elaborated in the works of modern researchers. According to this approach, human activity is a hierarchical system, at the head of which is the symbolic level, and at the base – the lower motor levels. In different individuals, the development of certain motor levels can vary significantly. Taking into account these differences should form the basis for the formation of an individual approach in art education. *Methodology and methods of the study.* The study uses a systematic approach. One circumstance that was not taken into account by N. A. Bernstein at the time is being investigated. According to his classical concept, the highest motor level in the hierarchy acts consciously, and the subordinate levels work outside the actual consciousness. But the motor hierarchy has the same properties as other complex hierarchies. It is capable to generate systemic inversions, as a result of which the lower motor level takes precedence in this system. This is evident in many areas of fine art. *Results.* System inversions are especially evident in those areas of art that can be called marginal; for example, abstract expressionism or hyperrealism. In such art movements, the highest symbolic coordination level acts as a service level; it only supplies material to the lower motor levels, through which the artistic intent is carried out. But marginal artistic trends are only an example that demonstrates the potential diversity of motor skills in visual art activity. *Conclusion.* The described diversity of motor inclinations allows students with a variety of motor skills profiles to achieve self-realization in the visual arts.

Keywords: personality-oriented approach, art education, motor profiles, hierarchy, inversion

Citation: Sevostyanov, D. A., Lisetskaya, E. V., Pavlenko, T. V. [The foundations of a personality-oriented approach in art pedagogy]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 4, pp. 706–713. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-11>

Введение. В настоящее время личностно-ориентированный подход в педагогике получил значительную теоретическую и практическую проработку [1; 2]. Однако в художественной педагогике этот подход имеет особую специфику. Личностные качества обучающихся, которые должен учитывать педагог и на которые по возможности ему следует опираться, так или иначе проявляются в графической деятельности, в создании изображений. Первые изображения, которые создает обучающийся в начале своей образовательной траектории, выглядят, конечно, непрофессиональ-

но и часто отражают неловкость и неумение, однако вместе с тем они являются запечатленными на изобразительной поверхности комплексами свойств индивидуальной моторики, с которыми далее предстоит иметь дело педагогу.

Применительно к личностно-ориентированному подходу необходимым условием является учет индивидуальных характеристик обучающихся, а в художественной педагогике в первую очередь приходится обращать внимание на задатки, реализующиеся в изобразительной деятельности. Усвоение базовых навыков создания

изображений, начиная с того, что принято называть фундаментальным графическим действием [3, с. 387], является общим для всех обучающихся, однако каждый из них обладает собственными особенностями графомоторики, которые неизбежно проявляются в изобразительном процессе. Эти особенности зависят от индивидуальных психофизиологических параметров каждого индивида, и игнорировать их применительно к созданию изображений – значит отказаться от попыток применения личностно-ориентированного подхода в обучении.

Постановка задачи. Наиболее полную фундаментальную проработку вопросов, затрагивающих индивидуальные моторные особенности обучающихся, можно встретить в классических трудах выдающегося отечественного психофизиолога Н. А. Бернштейна. Его труды, которым уже более полувека, не могут считаться устаревшими хотя бы потому, что они носят отнюдь не умозрительный характер, они базируются на большом объеме эмпирических данных, как клинических, так и лабораторных. Вместе с тем эти труды остаются непревзойденным примером глубины философского анализа человеческой активности. Однако при этом нельзя сказать, что применительно к изобразительной моторике (и моторике вообще) исследования Н. А. Бернштейна можно считать исчерпывающими, они скорее создают базу для дальнейшей продуктивной работы в этом направлении.

Итак, согласно концепции Н. А. Бернштейна, в моторике человека может быть выявлен ряд уровней моторного построения (УМП), каждый из которых объединяет ряд сравнимых по сложности движений, в определенной последовательности возникавших в ходе биологической эволюции. Эти уровни обозначаются буквами латинского алфавита – А, В, С, D, Е. Каждый уровень обладает собственным нейронным аппаратом в центральной нервной системе (и «выпадает» при поражении этого аппарата). Каждый УМП имеет собственное сенсорное обеспечение и образует тем самым систему с обратной связью. Кроме того, каждый УМП применительно к конкретному субъекту обладает собственным содержанием, поскольку объемом освоенных двигательных актов у всех людей разный. Так, ходьба на ходулях относится к уровню С, однако этот двигательный акт освоен далеко не каждым и поэтому не входит в собственное содержание уровня С у очень многих людей. Точно так же и изобразительные навыки в разной мере представлены у разных лиц в зависимости от их задатков и прижизненного опыта.

В построении многих двигательных актов УМП участвуют не по отдельности, а в ансамбле, каждый из них обеспечивает какой-либо один

аспект моторики (если рассматривать это понятие в самом широком смысле, относя к моторикам даже движение мысли). При этом вместе они образуют иерархическую систему. Относительно рассматриваемой темы отметим: особое значение приобретает то, что в изобразительном акте в составе единой системы участвуют все без исключения моторные уровни. С одной стороны, это обстоятельство позволяет считать изобразительную деятельность (например при графическом тестировании) важнейшим предметом для диагностики моторных особенностей индивида; с другой стороны, это создает возможность для всестороннего анализа всевозможных готовых изображений, созданных рукой человека. Рассмотрим УМП по отдельности применительно к процессу создания изображений.

Уровень А (у Н. А. Бернштейна – уровень палеокинетических регуляций) формирует тонус тела, сократительную готовность скелетной мускулатуры, он определяет также тонус рисующей руки и хваточную позу (удержание рабочего инструмента при рисовании). В тестовом рисунке этот уровень определяет, в частности, нажим.

Уровень В (уровень синергий и штампов) ответственен за синхронное и сопряженное сокращение мышечных групп, а также за ритмические, повторяющиеся движения (штампы). Этот уровень обеспечивает повторяющиеся движения и при рисовании (нанесение штрихов или однотипных мазков); его содержание обеспечивает выразительные свойства линий или других протяженных структурных элементов изображения. Впечатление от этих структурных элементов не передается словами и требует непременно непосредственного зрительного восприятия, хотя уровень В не получает сенсорной коррекции от зрения и, будучи замкнут внутри тела, управляется только проприорецепторикой. Этот уровень определяет и особенности «почерка» живописца, и особенности почерка любого человека при письме: будем мы писать с открытыми или закрытыми глазами, наш почерк от этого не изменится.

Уровень С (уровень пространственного поля) объединяет совокупность моторик, связанных с перемещением в обширном пространстве, по своим размерам намного превышающем тело человека – это локомоции (ходьба, бег, прыжки). В изобразительной деятельности он ответственен и за размещение изображения в условном пространстве на изобразительной поверхности, то есть за композиционное решение и сходство изображенного с изображаемым (иначе говоря, реализует подражательную или миметическую функцию изобразительного искусства). Этот уровень (как и более высокие уровни) управляется при помощи зрения, что особенно существенно

при изобразительной деятельности. Этот уровень подразделялся Н. А. Бернштейном на подуровни C_1 и C_2 . Если при обведении готового контура на плоскости мы задействуем подуровень C_1 , то при создании копированного изображения с соблюдением правил геометрического подобия используется уже подуровень C_2 .

Уровень D, иначе обозначаемый как уровень предметных действий, позволяет оперировать с орудиями труда; в изобразительной деятельности он отвечает за изображение фигур, относящихся к определенному топологическому классу (например, к классу «человек», если речь идет об изображении целой человеческой фигуры, или, скажем, к классу «голова», если от обучающегося требуется изображение одной только головы). При этом изображение может быть и предельно схематичным, требуется только, чтобы оно было узнаваемым. Схематические (но при этом легко узнаваемые) изображения можно встретить, например, в карикатуре (где весьма сильно проявляется и уровень B, делающий рисунок выразительным, эмоционально нагруженным, а не только доступным для опознания).

Наконец, уровень E (Н. А. Бернштейн полагал, что здесь имеет место набор уровней: E_1 , E_2 и т. д.) может быть обозначен как уровень символических операций. Символ есть некоторый объект (или образ такого объекта), наделенный особым смыслом [4; 5]. Если бы этот уровень действовал в одиночку, то это означало бы отсутствие каких-либо физических движений, а только лишь, как уже говорилось, движение мысли. Однако этот уровень принимает участие во многих реальных моторных актах, наделяя их осознанным (а в некоторых случаях и неосознанным) смыслом. В изобразительной деятельности этот УМП непременно участвует, поскольку сам факт создания изображения означает осмысление некоторого комплекса следов на изобразительной поверхности. Однако в художественном рисовании смыслы, придаваемые созданному визуальному образу, становятся сложными, многоуровневыми, многоэтапными; они пронизаны аллюзиями к другим носителям смыслов.

В особенности важно то, что каждый УМП у субъекта в соответствии с задатками последнего может иметь большее или меньшее развитие, тем самым формируется индивидуальный (и в значительной мере уникальный) моторный профиль. Соответственно, обучающиеся различаются своими моторными профилями и это обстоятельство приобретает особое значение в художественной педагогике. Примечательно, что типичная структура индивидуальных моторных профилей в большой мере зависит от пола обучающихся. В моторных профилях девушек преобладает тенденция к стереотипности, у юно-

шей же моторные профили менее «правильны», но в то же время значительно (в несколько раз) более разнообразны [6]; при этом, однако, и у мужского, и у женского пола в целом могут встречаться какие угодно моторные профили. Изредка, но встречаются случаи, когда моторные профили двух людей практически полностью совпадают; тогда и изображения, выполненные такими людьми на одну и ту же тему, получаются настолько схожими, что их можно принять за ксерокопии.

Об этом Н. А. Бернштейн писал следующее: «У разных субъектов встречаются в норме очень различные соотносительные степени развития отдельных координационных уровней. Есть люди, отличающиеся большим изяществом и гармонией телодвижений (уровень B), но их руки необычайно беспомощны, они не умеют управиться ни с молотком, ни с каким-либо примитивным орудием (уровень D). Другие обладают исключительной точностью мелких движений (гравирование, работы часовщика или ювелира) и при этом мешковаты, неловки, спотыкаются о свои ноги, роняют стулья, мимо которых проходят: у этих лиц имеется резкое преобладание уровней C_2 и A над уровнем B. Необходимость выработки системы наблюдений, которая позволила бы объективно определять подобные моторные профили и пропорции, совершенно назрела, но, к сожалению, пока такой системы еще не существует и приходится ограничиваться весьма приблизительными описаниями» [7, с. 325]. Собственный моторный профиль индивидуума вслед за Н. А. Бернштейном изучают и современные исследователи [8].

Суть моторных профилей, коротко говоря, можно наглядно описать так. У каждого человека все УМП представляют собой как бы лестницу из пяти ступеней: A, B, C, B и E. Но эти ступени имеют неодинаковую высоту у разных людей: у кого-то в большей мере развит один уровень, у кого-то – другой. Нет сомнения, что люди отличаются один от другого по абсолютному развитию моторики, это в известной мере показатель общего развития человека. Но столь же несомненно, что два человека, имеющие в принципе равный общий уровень развития моторики, все же показывают обычно массу индивидуальных моторных различий. Продолжая аналогию с лестницей, скажем: лестницы могут быть разной высоты, но и у одинаковых по высоте лестниц высота отдельных ступенек не совпадает.

Учет исходного моторного профиля обучающегося составляет необходимое условие для применения личностно-ориентированного подхода в художественной педагогике. Если от обучающегося требуются главным образом операции символического уровня (как это бывает при освоении боль-

шинства технических дисциплин), то при оценке личных перспектив обучающегося речь и идет о больших и меньших способностях только к таким операциям. В изучении же изобразительной деятельности это выглядит совершенно иначе. Да, определенный (и достаточно высокий) уровень символического мышления всегда необходим и здесь (поскольку художественное рисование во всех его видах являет собою прежде всего символическую деятельность), однако, как уже говорилось выше, в изобразительной деятельности находит выражение активность всех без исключения моторных уровней. Каждый из них вносит в художественные достоинства изображения некоторый вклад, который применительно к этому изображению не может быть ничем заменен (если не брать случаи копирования чужих произведений или откровенного эпигонства, когда образцом для изображения является другое изображение). Следовательно, и оценивать следует развитие всех УМК, то есть полностью весь моторный профиль обучающегося без изъятий.

Методика и методология исследования. Особенность изобразительной деятельности заключается в том, что она крайне многообразна в моторном отношении. В ней проявляется одной из важнейших свойств сложных иерархических систем: способность к формированию системных инверсий. В связи с этим формирование личностно-ориентированного подхода в художественной педагогике следует производить исходя из системных позиций.

Системная инверсия представляет собой форму отношений в иерархии, при которой низший, подчиненный элемент приобретает главенствующее значение, формально не покидая при этом своей невысокой иерархической позиции. Возникает противоречие между положением элемента в иерархии и его реальной ролью в ней. В результате в этой системе проявляются противоречия; впрочем, искусство немислимо вне системных противоречий. Если же в иерархической системе сохраняется безусловное доминирование высших уровней над низшими, а инверсии отсутствуют, то такая форма отношений может быть обозначена как отношения ордера [9; 10].

В своем классическом, изначальном виде система уровней моторного построения, описанная Н.А. Бернштейном, таких противоречий не предусматривает. Действительно, когда в том или ином моторном акте действует одновременно несколько УМП, то высший из них, возглавляющий иерархию, осознается; подчиненные же уровни действуют неосознанно. Так, совершая акт ходьбы из пункта А в пункт В, человек осознает, куда и откуда он движется (уровень С), но не осознает, в каком порядке происходит сокра-

щение тех или иных мышечных групп (уровень В) и как поддерживается тонус этих мышц (уровень А) – это все происходит за пределами актуального сознания, не перегружая его лишней информацией. Таковы отношения ордера в моторной иерархии. Но так бывает не всегда, а в изобразительном искусстве можно найти особенно много противоположных примеров, когда высшие УМП приобретают служебный характер, низшие же доминируют. Если такое доминирование низших моторных уровней наблюдается в моторном профиле обучающегося, то это заслуживает особого внимания, поскольку и такая форма моторики создает возможности для успешной самореализации в изобразительном искусстве.

Системные инверсии применительно к моторной иерархии есть важнейший ресурс ее индивидуализации. Человек отличается от других людей не только набором освоенных (или неосвоенных) моторных навыков, но и характером отношений в моторной иерархии. Это находит прямое отражение в его изобразительной деятельности.

Результаты исследования. В академическом искусстве в иерархии моторных уровней художника сохраняются, как правило, исходные отношения ордера (в том плане что вершину в иерархии занимает символический уровень). Однако история искусств, особенно изобразительного искусства нового и новейшего времени, позволяет утверждать, что отступления от академизма составляют не исключение, а своего рода правило. При этом в качестве показательных примеров можно привести ряд направлений в художественном творчестве, которые могут считаться в известном роде маргинальными, однако они создают возможность анализа практически «чистых» инверсий в структуре изобразительного моторного акта. Например, в таком направлении изобразительного искусства, как абстрактный экспрессионизм, в основе эмоционального воздействия изображения лежат главным образом выразительные свойства линий [11–13], причем воздействие это не только по природе своей невербально, но и не подлежит вербализации. Оно целиком находится в ведении низшего уровня моторного построения В, в то время как высший моторный уровень – моторный уровень Е – в основном только предоставляет материал для подобного эмоционального воздействия. Символы здесь не главенствуют, они лишь используются, а эмоциональную информацию от художника к зрителю передает линия (контур).

Другое, в известной мере противоположное направление в изобразительном искусстве – гиперреализм [14]; в нем за основу взято фотографическое, абсолютное сходство изображенного и изображаемого, сходство, порождающее даже

оптическую иллюзию. Однако и здесь наблюдается инверсия в иерархии моторных уровней, но только на первый план (исходя из концепции Н. А. Бернштейна) выходит не уровень В, как в предыдущем примере, а уровень С. Важнее всего изобразительное сходство, а что взято в качестве материала для проявления этого сходства – вопрос при этом подходе второстепенный; символический уровень человеческой активности и тут лишь поставляет такой материал. В то же время проявления в изображении собственных свойств низших моторик (уровень В) препятствовало бы абсолютному сходству, поэтому в работах гиперреалистов мы никогда не увидим ни выразительных мазков, ни столь же выразительных линий, созданных с участием низших моторных уровней.

Приведенные случаи моторных инверсий в изобразительной деятельности и характеристика тех или иных индивидуальных моторных профилей не означают, что требуется производить своего рода сортировку обучающихся и распределять их по уже известным художественным направлениям в зависимости от их моторных задатков: того в гиперреалисты, а этого в абстрактные экспрессионисты. Художественные направления не только занимают определенное место в спектре изобразительных возможностей человека, они еще и исторически локализованы, привязаны к определенной социальной и культурной ситуации и не могут рассматриваться независимо от нее. Помимо этого, принципы, на которых обособлялись те или иные направления, их манифесты и самоназвания могут находиться и часто находятся далеко за пределами дискурса, затрагивающего особенности изобразительной моторики. Однако маргинальные, крайние в своем роде художественные направления в познавательном плане оказываются весьма полезными исходя из того положения, что всякая вещь в целях адекватного ее познания должна рассматриваться в ее пределе, при наиболее сильном проявлении ее имманентных свойств.

Средства передачи эмоционального воздействия от художника реципиенту (зрителю) сильно разнятся в различных художественных направлениях и даже у разных художников в пределах одного направления (а нередко и у одного и того же художника в разные периоды его творчества). И наоборот: нередко художники, формально относящиеся к разным направлениям и школам, порой фактически демонстрируют сходную изобразительную технику и сходные же соотношения моторных уровней в изобразительной деятельности. Соответственно, одинаковы у них и графические средства для передачи зрителю эмоциональной информации.

Проявления низших моторик могут быть целиком подавлены в результате скрупулезного зрительного контроля в ходе изобразительного акта (то есть, по Н. А. Бернштейну, действием уровня С), а могут и составлять основу эмоционального воздействия художественного изображения. Первое, например, можно наблюдать в большинстве работ А. Г. Венецианова и С. К. Зарянко, второе отличает работы М. А. Врубеля, которого принято относить к символистам, и Н. И. Фешина, считающегося последователем импрессионизма. Этих художников уже нельзя отнести к приверженцам каких-либо маргинальных направлений, но и в их работах пролеживается внушительное и весьма наглядное разнообразие индивидуальных моторик. Индивидуальный подход в художественном образовании призван не подавлять это моторное разнообразие, а напротив, использовать его как базу для дальнейшего творческого развития обучающихся.

Выводы. Итак, следует отметить, что в изобразительной деятельности могут найти применение разные индивидуальные моторные профили обучающихся. Со стороны педагога важнейшей обязанностью выступает, во-первых, распознавание этих моторных профилей, а во-вторых, их рациональное использование.

До настоящего времени в художественной педагогике при реализации личностно-ориентированного подхода к обучению изобразительному искусству обращалось внимание на два основных момента: на возрастные особенности обучающихся и на их интересы, в проявлении которых велика роль эмоционального начала и на основании которых должны создаваться индивидуализированные задания [15, с. 91]. Однако изучение индивидуальных моторных профилей обучающихся позволяет по-новому взглянуть на проблему личностно-ориентированного обучения.

Таким образом, основания личностно-ориентированного подхода можно найти как минимум с двух сторон: во-первых, это многообразные психофизиологические задатки в моторике обучающихся, а во-вторых, это столь же большое историческое и современное многообразие изобразительных практик в искусстве. В обучении художественному рисованию общим правилом может считаться не искоренение каких-либо недостатков графомоторики обучающихся (что в целом контрпродуктивно), а развитие ее сильных сторон. Выявление этих сильных сторон индивидуальной графомоторики может осуществляться в ходе учебной изобразительной деятельности либо средствами графического тестирования, либо просто при помощи сравнительного анализа изображений, созданных при выполнении учебных заданий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Казданян С. Ш., Асланян А. Г. О роли гуманистических технологий в личностно-ориентированном взаимодействии в вузе // Бюллетень науки и практики. 2016. № 12. С. 354–359.
2. Щур Л. М. Философско-психологические детерминанты личностно-ориентированного подхода в образовании // Веснік МДПУ імя І. П. Шамякіна. 2012. №4. С. 108–112.
3. Гибсон Дж. Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. Москва: Прогресс, 1988. 464 с.
4. Лосев А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. Москва: Искусство, 1995. 320 с.
5. Аверинцев С. С. София-Логос. Словарь. 2-е, испр. изд. Киев: Дух і Літера, 2001. С. 155–161.
6. Севостьянов Д. А. Особенности мужской и женской графомоторики // Вопросы психологии. 2017. №5. С. 88–97.
7. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность. Москва: Наука, 1990. 496 с.
8. Коренкова Н. Е., Олейник Ю. Н. Психомоторика в структуре интегральной индивидуальности человека // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 1. С. 54–66.
9. Севостьянов Д. А. Инверсивное тело: философский анализ. Новосибирск: Реклам.-изд. фирма «Новосибирск», 2009. 176 с.
10. Севостьянов Д. А. Противоречие и инверсия. Новосибирск: ИЦ НГАУ «Золотой колос», 2015. 245 с.
11. Титкина А. А. «Живопись действия» в контексте абстрактного экспрессионизма // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2013. №3. С. 187–191.
12. Кандинский В. Точка и линия на плоскости. Москва: Азбука-Аттикус, 2011. 240 с.
13. Якушина А. Б. Преобразования линейных и плоскостных элементов в пространственных построениях мастеров русского авангарда на примере творчества мастеров: К. Малевича, архитекторов «круга Малевича», Л. Лисицкого, К. Мельникова // Architecture and Modern Information Technologies. 2015. №2. С. 26.
14. Борисова А. Г., Юхнина О. Ю. Гиперреализм как творческий метод и художественное направление искусства второй половины XX века // Манускрипт. 2016. №7–2. С. 25–29.
15. Аманжолов С. А. Роль и значение личностно-ориентированного подхода обучения школьников изобразительному искусству // Наука и школа. 2015. №5. С. 88–92.

REFERENCES

1. Kazdanyan S. Sh., Aslanyan A. G. On the role of humanistic technologies in personality-oriented interaction in higher education. *Bulletin of Science and Practice*, 2016, no. 12, pp. 354–359. (In Russ.).
2. Shchur L. M. Philosophical and psychological determinants of the personality-oriented approach in education. *Bulletin of I. P. Shamyakin MSPU*, 2012, no. 4, pp. 108–112. (In Russ.).
3. Gibson J. J. *The ecological approach to visual perception*. Moscow, Progress, 1988, 464 p. (In Russ.).
4. Losev A. F. *The symbol problem and realistic art*. Moscow, Iskusstvo, 1995, 320 p. (In Russ.).
5. Averincev S. S. *Sofia-Logos: dictionary*. 2nd ed., rev. Kiev, Duh i Litera, 2001, pp. 155–161. (In Russ.).
6. Sevostyanov D. A. Features of the male and female graphomotor activity. *Voprosy Psichologii = Problems of Psychology*, 2017, no. 5, pp. 88–97. (In Russ.).
7. Bernshtejn N. A. *Physiology of movements and activity*. Moscow, Nauka, 1990, 496 p. (In Russ.).
8. Korenkova N. E., Olejnik Yu. N. Psychomotor activity in the structure of integral human individuality. *Psychological Journal*, 2006, vol. 27, no. 1, pp. 54–66. (In Russ.).
9. Sevostyanov D. A. *Inversive body: philosophical analysis*. Novosibirsk, Advertising and publishing company «Novosibirsk», 2009, 176 p. (In Russ.).
10. Sevostyanov D. A. *Contradiction and inversion*. Novosibirsk, NSAU Publ. «Zolotoj kolos», 2015, 245 p. (In Russ.).
11. Titkina A. A. «Action painting» in the context of abstract expressionism. *Humanitarian Bulletin of L. N. Tolstoy TSPU*, 2013, no. 3, pp. 187–191. (In Russ.).
12. Kandinskij V. *Point and line to plane*. Moscow, Azbuka-Attikus, 2011, 240 p. (In Russ.).
13. Yakushina A. B. Transformations of linear and planar elements in spatial constructions of masters of the Russian avant-garde on the example of the work of masters: K. Malevich, architects of the «Malevich circle», L. Lisitsky, K. Melnikov. *Architecture and Modern Information Technologies*, 2015, no. 2, p. 26. (In Russ.).
14. Borisova A. G., Yuhnina O. Yu. Hyperrealism as a creative method and artistic direction in the art of the second half of the XX century. *Manuskript*, 2016, no. 7–2, pp. 25–29. (In Russ.).
15. Amanzholov S. A. The role and significance of a personality-oriented approach to teaching fine arts to schoolchildren. *Science and School*, 2015, no. 5, pp. 88–92. (In Russ.).

Информация об авторах

Севостьянов Дмитрий Анатольевич – доктор философских наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Новосибирский государственный медицинский университет (Российская Федерация, 630091, г. Новосибирск, Красный проспект, 52, e-mail: dimasev@ngs.ru).

Лисецкая Елена Вениаминовна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой дизайна и художественного образования Института искусств, Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630 126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28, e-mail: liseckay@mail.ru).

Павленко Татьяна Владимировна – старший преподаватель кафедры изобразительного искусства Института искусств, Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630 126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28, e-mail: tvpavlenko@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 21.03.2022

После доработки 22.03.2022

Принята к публикации 25.03.2022

Information about the authors

Dmitry A. Sevostyanov – Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Medical University (52 Krasny Ave., Novosibirsk, 630 091, Russian Federation, e-mail: dimasev@ngs.ru).

Elena V. Lisetskaya – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Design and Art Education of the Institute of Arts, Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuiskaya Str., Novosibirsk, 630 126, Russian Federation, e-mail: liseckay@mail.ru).

Tatyana V. Pavlenko – Senior Lecturer of the Department of Fine Arts of the Institute of Arts, Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuiskaya Str., Novosibirsk, 630 126, Russian Federation, e-mail: tvpavlenko@mail.ru).

The paper was submitted 21.03.2022

Received after reworking 22.03.2022

Accepted for publication 25.03.2022

DOI:10.20913/2618-7515-2022-4-12

УДК 376+377.1

Оригинальная научная статья

Специфика инклюзивной образовательной среды в организациях среднего профессионального образования

Е. В. Самсонова

Московский государственный психолого-педагогический университет

Москва, Российская Федерация

e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>

Е. Н. Кутепова

Московский государственный психолого-педагогический университет

Москва, Российская Федерация

e-mail: KutepovaEN@mgppu.ru

ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-5347-9583>

М. Н. Алексеева

Московский государственный психолого-педагогический университет

Москва, Российская Федерация

e-mail: alekseevamn@mgppu.ru

ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-3802-297X>

Аннотация. *Введение.* Реализация инклюзивного образования в профессиональных образовательных организациях среднего профессионального образования определяет необходимость разработки модели инклюзивной образовательной среды в целях оценки ее состояния в образовательных организациях и выработки эффективных управленческих решений для ее проектирования и создания. *Постановка задачи.* Статья предлагает к рассмотрению результаты исследования специфики создания инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях среднего профессионального образования и описание модели инклюзивной образовательной среды, разработанной сотрудниками Института проблем инклюзивного образования Московского государственного психолого-педагогического университета. *Методика и методология исследования* базируется на системно-деятельностном подходе в обучении. Модель инклюзивной образовательной среды представляет собой матричную структуру, в которой основные компоненты образовательной среды характеризуются базовыми критериями инклюзивности. При этом системообразующим отношением выступает поддержка активного участия в создании инклюзивной образовательной среды всех ее субъектов, позволяющей учитывать разнообразие их образовательных потребностей. На основе модели разработаны анкеты как инструменты оценки инклюзивной образовательной среды самими участниками образовательного процесса: администрацией профессиональной образовательной организации, педагогами, студентами. В анкетировании приняли участие 8 профессиональных образовательных организаций из двух регионов Российской Федерации (Красноярский край, Псковская область), 8 представителей администрации, 232 педагога, 1811 студентов, из которых 17,3% имеют ограниченные возможности здоровья. *Результаты* исследования показывают, что по многим показателям инклюзивной образовательной среды, отражающей ее специфику на уровне среднего профессионального образования, есть существенное расхождение между возможностями, созданными в профессиональных образовательных организациях, и использованием этих возможностей студентами. *Выводы.* Таким образом, можно предположить, что специальные условия без получения запроса на них от студентов являются для них внешними и не активизируют их субъектную позицию, что выступает основным критерием инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, профориентация, трудоустройство, участие, поддержка, субъектность, особые образовательные потребности

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 08.04.2022 № 073-00 110-22-02 «Научно-методическое сопровождение развития инклюзивной образовательной среды в системе общего и профессионального образования».

Для цитирования: Самсонова Е. В., Кутепова Е. Н., Алексеева М. Н. Специфика инклюзивной образовательной среды в организациях среднего профессионального образования // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №4. С. 714–722. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-12>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-12

Full Article

Special features of the inclusive educational environment in organizations of secondary vocational education

Samsonova, E. V.

Moscow State University of Psychology and Education

Moscow, Russian Federation

e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

ORCID: 0000-0001-8961-1438

Kutepova, E. N.

Moscow State University of Psychology and Education

Moscow, Russian Federation

e-mail: KutepovaEN@mgppu.ru

ORCID: 0000-0002-5347-9583

Alekseeva, M. N.

Moscow State University of Psychology and Education

Moscow, Russian Federation

e-mail: alekseevamn@mgppu.ru

ORCID: 0000-0003-3802-297X

Abstract. *Introduction.* The development of the model of inclusive educational environment (IEE) became relevant due to the implementation of inclusive education in professional educational organizations of secondary vocational education. It is a necessity to monitor and evaluate the inclusive educational environment in the organization. This, in turn, leads to the development of effective managerial decisions in planning and design. *Purpose setting.* The article aims to discuss the results of research conducted by the Institution of Inclusive Education»s Problems of Moscow State University of Psychology and Education. The research is dedicated to the specificity of creating an inclusive educational environment in educational institutions of secondary vocational education. It is based on the IEE model created by Institution»s academics. *Methodology and methods of the study.* Used methods and methodology are based on the system and activity approach in education. IEE model is a matrix organizational structure in which the basic components of educational environment correlate with basic criteria of inclusiveness. The link between inclusive environmental conditions and support of the proactive position of all entities with diverse educational needs is crucial here. The IEE model provided a survey for key participants of the educational process (students, teachers, managers) to evaluate an inclusive educational environment on-site. Eight professional educational organizations from two regions of the Russian Federation (Krasnoyarsk region and Pskov region) participated in the survey. The respondents in the study are 8 managers, 232 teachers, and 1811 students. 17,3% of these students are people with health limitations. *Results.* The results show major discrepancies between opportunities created by organizations (given the specificity of secondary vocational education) and students» abilities to use such opportunities. *Conclusions.* Thus, we can assume that any favorable conditions are inadequate unless they are inquired for by students and supported by their subjective position and proactive participation according to the core principles of inclusive education.

Keywords: inclusive educational environment, students with special educational needs, employment, support, subjectivity, career guidance, special educational needs

Financing: The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation dated April 8, 2022 No. 073-00 110-22-02 «Scientific and methodological support for the development of an inclusive educational environment in the system of general and vocational education».

Citation: Samsonova, E. V., Kutepova, E. N., Alekseeva, M. N. [Special features of the inclusive educational environment in organizations of secondary vocational education]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 4, pp. 714–722. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-12>

Введение. Внедрение идей инклюзии в профессиональные образовательные организации требует серьезной работы по созданию инклюзивной образовательной среды, позволяющей учитывать индивидуальные особенности и возможности студентов и реализовывать профессиональное образование и обучение в условиях разнообразия особых образовательных потребностей. Именно в этой связи во всем мире, в том числе России, актуален вопрос о разработке модели инклюзивной образовательной среды, а на ее основе системы критериев, индикаторов, показателей, с помощью которых можно было бы провести оценку ее состояния в образовательной организации, что будет способствовать выработке эффективных управленческих решений при проектировании и создании инклюзивной образовательной среды.

Создание инклюзивной образовательной среды представлено в работах зарубежных авторов (Т. Бут, М. Эйнскоу, Y. Guo, B. E. Sawyer, L. M. Justice, J. N. Kaderavek, J. P. Jose, C. Shanuga) [1–3]. Специфика инклюзивного образования лиц с инвалидностью и ОВЗ на уровне среднего профессионального образования отражена в отечественных исследованиях А. А. Гусейновой, А. И. Касьяновой, Е. Н. Кутеповой, И. Ю. Левченко, И. И. Мамайчук, В. В. Мануйловой, О. Г. Приходько, А. И. Рожкова, Е. В. Самсоновой, М. А. Шумских и др. [4–8]. Однако, как показано в отечественных исследованиях, большинство колледжей и техникумов не имеют опыта работы в ситуации обучения студентов с разнообразными образовательными потребностями и сталкиваются с рядом барьеров и трудностей, таких как:

- доступность зданий и сервисов;
- недостаточная разработанность и применимость образовательных технологий, способствующих, с одной стороны, индивидуализации образования, в том числе применению адаптированных образовательных программ, а с другой – кооперации обучающихся с разными образовательными потребностями в учебном процессе;
- неготовность педагогического состава к обучению молодых людей, имеющих особые образовательные потребности;
- недостаточность адаптированных программ, по которым обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью могут освоить большее количество специальностей;
- недостаточность инклюзивной культуры по принятию людей с различными особенностями;
- барьеры социально-психологической адаптации студентов с ОВЗ или инвалидностью: ожи-

дание ими гиперопеки, сниженная работоспособность, низкий уровень произвольности, контроля за своим поведением, заниженная самооценка, неуверенность в себе – и многие другие проблемы, связанные с низким уровнем развития активной позиции студентов в образовательном процессе.

Постановка задачи. Преодоление этих барьеров возможно через создание в образовательных организациях инклюзивной образовательной среды, поскольку она характеризуется направленностью на создание инклюзивного сообщества, поддерживающего индивидуальный потенциал каждого его участника, и служит реализации права каждого человека на образование, соответствующее его потребностям и возможностям. Задачей настоящей статьи является обсуждение результатов исследования, посвященного специфике создания инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях среднего профессионального образования (ОО СПО) на основе модели, разработанной сотрудниками Института проблем инклюзивного образования ФГБОУ ВО МГППУ.

Методика и методология исследования. Модель инклюзивной образовательной среды представляет собой матричную структуру, где основные компоненты образовательной среды характеризуются базовыми критериями инклюзивности [8–11]. На пересечении компонентов и критериев появляются конкретные индикаторы, которые объединяются в систему показателей. В модели инклюзивной образовательной среды выделены компоненты, характерные для образовательной среды как таковой: организационно-управленческий, предметно-пространственный, программно-методический (технологический), информационный и социальный [12], специфика которых рассматривалась через призму инклюзивных критериев, таких как индивидуализация, вариативность, доступность, открытость, участие и др. Критерии инклюзивности позволяют в каждом компоненте определить группу показателей и индикаторов.

При этом подходом к определению инклюзивности образовательной среды, как было показано в исследованиях, проводимых Институтом проблем инклюзивного образования, является подход, связанный не просто с суммированием компонентов среды, а тот, где инклюзивная образовательная среда рассматривается как сложный системный объект. В этом объекте системообразующим отношением выступает связь условий образовательной среды и активного участия всех субъектов образо-

вательной среды с учетом разнообразия образовательных потребностей в образовательном процессе [9]. Важными для работы стала разработка Д. Бакли и М. Чатти понятий «персонализация для учащегося» и «персонализация учащегося» и положения о персонализированной образовательной среде не только как о субъективированном наборе инструментов для ее создания, но и о передаче контроля за ними самому учащемуся, который должен «иметь» и «уметь» осуществлять «контроль над этими инструментами для их рекомбинации и обеспечения своих образовательных потребностей» [13, с. 14; 14].

С этим подходом соотносится позиция В. А. Ясвина, который рассматривает понятие среды как обеспечивающей возможности реализации для каждого обучающегося своей субъектной позиции. Среда при этом выступает не безотносительно субъекта, а по отношению к нему – как система, включающая действующего в ней субъекта, причем среда определяется как предоставляющая субъекту возможности деятельности в ней. Тем самым характеристики среды превращаются из внешних условий в направления активного участия в ее преобразовании в ходе реализации субъектом себя, своих намерений и целей вместе с другими действующими субъектами образования [12].

На основе этого подхода в процессе моделирования инклюзивной образовательной среды сформулированы как общие для любой образовательной организации показатели и индикаторы, так и специфичные для разных уровней образования. Так, на уровне СПО на основе экспертных мнений выделены специфичные показатели, характеризующие особенности созданных в профессиональных образовательных организациях условий, связанных с будущей профессиональной деятельностью студентов, позволяющие актуализировать образовательные интересы и мотивацию студентов, предусматривать вариативные и доступные условия для профессиональных и социальных проб, предоставлять в открытом доступе информацию о возможностях трудоустройства, участия в индивидуальных и групповых проектах, связанных с будущей профессией, проводить активную работу с социальными партнерами и ресурсными организациями по расширению баз практики.

Осенью 2021 г. Институтом проблем инклюзивного образования ФГБОУ ВО МГППУ проведено пилотное исследование инклюзивной образовательной среды в учреждениях СПО. Всего в исследовании приняли участие 8 профессиональных образовательных организаций из двух регионов Российской Федерации (Красноярский край, Псковская область), 8 представителей администрации, 232 педагога, 1811 студентов, из которых 17,3% имеют ограниченные возможности

здоровья. В настоящей статье мы остановимся только на специфических параметрах инклюзивной образовательной среды, связанных с вопросами профориентации и трудоустройства.

Анкета для администрации состоит из 41 вопроса, для педагогов – из 36 вопросов, для студентов СПО – из 20 вопросов закрытого типа. В ответах на некоторые вопросы использовалась лайкертовская шкала. Для анализа мы выбрали вопросы, которые позволяют соотнести созданные в организациях СПО условия поддержки со степенью участия и востребованности этих условий студентами. Вопросы касались профориентации и трудоустройства, предлагаемых организацией, а также возможности обращения к персоналу профессиональных образовательных организаций за поддержкой и помощью и реальных обращений студентов.

Обработка полученных количественных данных проводилась с помощью программы Excel через сравнительно-сопоставительный анализ мониторинговых форм. При работе с данными использовались группировка, средние величины, частотное распределение, корреляционный анализ (определение коэффициента корреляции Спирмена), сравнительный анализ.

Результаты. В процессе оценки педагогами и представителями администрации организационно-управленческого компонента инклюзивной образовательной среды выявлены специфические особенности во внутренней системе оценки качества образования в профессиональных образовательных организациях (ПОО) по сравнению с ОО. Так, 87,5% организаций ($n=8$) на первое место в оценке качества деятельности ПОО поставили мониторинг количества трудоустроенных выпускников, в том числе с особыми образовательными потребностями, и 87,5% – мониторинг качества реализации адаптированных образовательных программ, в то время как организации общего образования на первое место ставят социологические опросы родителей по оценке качества образовательного процесса – 86% ($n=43$) и мониторинги образовательных достижений обучающихся – 81,4%. Можно предположить, что трудоустройство выпускников ПОО (что вполне закономерно) является одним из основных показателей в оценке качества образования на уровне СПО.

Оценка педагогами и администрацией условий, созданных в ПОО, относительно профориентации, профессиональной подготовки и трудоустройства всех студентов, показывает, что на сайте 75% ПОО ($n=8$) опубликованы полезные ссылки на ресурсы по профориентации и последующему трудоустройству («Проектории», «Билет в будущее» и др.); 25% сайтов ПОО (из числа принявших участие в исследовании) содержат информацию от профильных органи-

заций по проблемам профориентации и трудоустройства (или о возможностях трудоустройства и доступности профильных организаций) для лиц с ОВЗ и инвалидностью. Мастерские, оборудованные для прохождения производственной практики и производственного обучения с учетом особых образовательных потребностей студентов с ОВЗ и инвалидностью, имеют 87,5% ПОО; в 50% из них располагаются в том числе адаптированные учебные лаборатории, а также в 50%

ПОО создан банк вакансий для лиц с инвалидностью и ОВЗ. Рабочие программы дисциплин адаптационного учебного цикла для студентов с ОВЗ и/или с инвалидностью разработаны 87,5% ПОО.

В целом по многим показателям информированность студентов о возможностях поддержки в профориентации и трудоустройстве, создаваемых в исследуемых ПОО, превышает 60%, однако использует эти возможности от 12 до 25% студентов (рис. 1).



Рис. 1. Соотношение информированности об организованных в ПОО формах поддержки студентов в трудоустройстве и реального их участия в этих формах

Fig. 1. Ratio of awareness about the forms of support for students in employment organized in professional educational organizations and their real participation in these forms

На рисунке 1 видно, что организация предоставляет широкий спектр помощи в трудоустройстве и от 33,5 до 53,6% студентов знают о таких возможностях. При этом активную позицию запроса на эти услуги занимают лишь 12–15% студентов (по всей выборке).

Процент студентов с ОВЗ, обращающихся за поддержкой в трудоустройстве, ненамного выше. Так, за консультацией к психологу обращается 25% студентов с ОВЗ, списком сайтов пользуется 21,9%, в службу содействия трудоустройству обращается 19,2% студентов с ОВЗ (рис. 2).



Рис. 2. Соотношение информированности об организованных в ПОО формах поддержки студентов с ОВЗ в трудоустройстве и реального участия их в указанных формах

Fig. 2. Ratio of awareness about the forms of support for students in employment organized in professional educational organizations and the real participation of students with disabilities in these forms

При этом низкая активность студентов с ОВЗ отмечается в участии в конкурсах профессионального мастерства, таких как «Абилимпикс» и «WorldSkills». Только 14,1% ($n=576$) студентов с ОВЗ принимают участие в Абилимпиксе, только 0,7% ($n=5663$) нормативных студентов принимают участие в конкурсах WorldSkills.

Такое несоответствие созданных в ПОО условий помощи в профориентации и трудоустройстве и низкого уровня запроса на них у студентов может быть вызвано как внутренними, так и внешними факторами. Так, в исследованиях И.В. Селиверстовой в качестве внутренних факторов отмечаются определенного рода инертность, отсутствие познавательной активности, отличающее личное время студентов ОО СПО. Они реже в сравнении со студентами вузов тратят время на подработку, реже читают, реже занимаются спортом или своим хобби, одновременно с этим чаще занимаются домашними делами и смотрят телевизор. И при этом в 1,5 раза чаще, чем студенты вузов указывают на нехватку средств или отсутствие времени как причину неучастия в дополнительном образовании [15].

В исследованиях Т.В. Михайловой показано, что процесс трудоустройства во многом зависит от того, какими знаниями и компетенциями, причем не только профессиональными, обладает претендент на рабочее место. Так, опрос работодателей показал, что для них отсутствие или дефицит надпрофессиональных компетенций (soft skills), например, таких как готовность к обучению, способность к саморазвитию, инициативность и др., являются более значимой проблемой при приеме выпускников ОО СПО на работу, чем отсутствие профессиональных знаний [16]. Одновременно с этим результаты обследования Росстата [17] демонстрируют слабую нацеленность учащихся ПОО на саморазвитие: лишь каждый двадцатый (5,6%) из них во время своего обучения посещал какие-либо дополнительные занятия или курсы.

Можно предположить, что такая инертность относительно своего будущего, связанного с трудоустройством, во многом определяется отсутствием активной субъектной позиции у студентов ПОО. В этом случае условия, связанные с будущим трудоустройством студентов, создаваемые в ОО СПО, не регламентирующие напрямую их актуальную учебную деятельность, будут

для них внешними, необязательными условиями.

В рамках подхода, в котором мы определяем суть инклюзивной образовательной среды, ее условия должны быть прежде всего направлены на поддержку именно субъектной позиции обучающихся. Конкретные технологические решения в рамках этого подхода найдены во многих мировых университетах, например, такие как личный кабинет абитуриента, студента, преподавателя, выпускника или динамический компетентностный профиль, в рамках которого для мотивации абитуриента должны предусматриваться проблемное поле и содержание курсов, а для студента – проблемное поле элективных курсов профессионализации с компетенциями и базами практики [19]. Однако актуальной остается проблема персонализации и индивидуализации в их отношении к индивидам как основным субъектам (агентам) образовательных взаимодействий [13]. Особенно значительна она по отношению к разработке технологий персонализации и индивидуализации для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Выводы. Данные наших исследований показывают, что по многим показателям информированность студентов о возможностях поддержки в профориентации и трудоустройстве, создаваемых в исследуемых ПОО, превышает 60%, однако используют эти возможности от 12 до 25% студентов, при этом процент студентов с ОВЗ, обращающихся за помощью в трудоустройстве, по некоторым позициям в два раза выше, чем у студентов без ОВЗ. Эти данные могут говорить о том, что создаваемые условия в образовательных организациях часто являются внешними и поэтому невостребованными самими студентами. Анализ причин такого положения дел требует отдельных эмпирических исследований. Однако на уровне подхода к определению сути инклюзивной образовательной среды и ее специфики на уровне СПО можно сделать предположение, что превращение внешних условий в реальные возможности для развития внутреннего потенциала студентов требует формирования субъектного запроса на поддержку в профориентации и трудоустройстве на основе рефлексии студентами своих интересов, жизненных перспектив и соотнесения последних с теми возможностями, которые могут быть предоставлены для их реализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии: практ. пособие. Москва: Перспектива, 2007. 124 с.
2. Guo Y., Sawyer B. E., Justice L. M., Kaderavek J. N. Quality of the literacy environment in inclusive early childhood special education classrooms // Journal of Early Intervention. 2013. Vol. 35, № 1. P. 40–60. DOI:10.1177/1053815113500343
3. Jose J. P., Shanuga C. Inclusive properties of school interactional milieu: Implications for Identity Construction and Social Exclusion // Contemporary Voice of Dalit. 2018. Vol. 10, № 1. P. 98–113. DOI:10.1177/2455328X17745174.

4. Касьянова А.И. Инклюзивное образование в рамках системы среднего профессионального образования в России. URL: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/38900/1/po_2015_01_37.pdf (дата обращения: 07.09.2022).
5. Мануйлова В.В. Инклюзивное среднее профессиональное образование: опыт и перспективы развития. Москва: Парадигма, 2017. 114 с.
6. Мануйлова В.В. Актуальные вопросы организации профориентационной работы с лицами с инвалидностью и ОВЗ // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2017. Т. 4, № 42. С. 89–95.
7. Рожков А.И., Приходько О.Г., Левченко И.Ю., Мануйлова В.В., Гусейнова А.А. Методические рекомендации по обеспечению реализации инклюзивного среднего профессионального образования и профессионального обучения. Москва: Парадигма, 2017. 78 с.
8. Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, №5. С. 116–126. DOI:10.17759/pse.2021.260.509.
9. Алехина С.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, №5 (в печати). С. 69–84.
10. Создание инклюзивной среды в образовательных организациях среднего профессионального образования: метод. рекомендации / под ред. Е.Н. Кутеповой, Е.В. Самсоновой. Москва: МГППУ, 2022. 82 с.
11. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций / под ред. С.В. Алехиной, Е.В. Самсоновой. Москва: МГППУ, 2022. 151 с.
12. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. Москва: Нар. образование, 2019. 448 с.
13. Черных С.И. Персональная образовательная среда в проблемном поле философии образования // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №1. С. 11–19. DOI:10.20913/2618-7515-2022-1-2.
14. Chatti M.A. Personalization in technology enhanced learning: a social software perspective: diss. theses. Athena: Athena Univ., 2010. 399 p.
15. Селиверстова И.В. Трудоустройство выпускников СПО: в чем специфика? // Научен вектор на Балканите. 2020. Т. 4, №4. С. 24–30.
16. Михайлова Т.В. Профессиональное самоопределение молодежи как процесс непрерывного образования и профессионального развития личности // Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях: сб. тр. II Всерос. заоч. науч.-практ. конф. Белгород, 2010. С. 196–201.
17. Итоги комплексного наблюдения условий жизни населения. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/KOUZ18/index.html (дата обращения: 04.09.2022).
18. Бродовская Е.В., Домбровская А.Ю., Петрова Т.Э., Пырма Р.В., Азаров А.А. Цифровая среда ведущих университетов мира и РФ: результаты сравнительного анализа данных сайтов // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 12. С. 9–22. DOI:10.31992/0869-3617-2019-28-12-9-22.
19. Передовой опыт базовых профессиональных образовательных организаций и ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ в системе среднего профессионального образования. Москва: РУДН, 2018. URL: https://www.spo-rudn.ru/images/vdnh/20_best_2018.pdf (дата обращения: 08.09.2022).

REFERENCES

1. Booth T., Ainscow M. *Inclusion indicators: pract. tutorial*. Moscow, Perspective, 2007, 124 p. (In Russ.).
2. Guo Y., Sawyer B.E., Justice L.M., Kaderavek J.N. Quality of the literacy environment in inclusive early childhood special education classrooms. *Journal of Early Intervention*, 2013, vol. 35, no. 1, pp. 40–60. DOI: 10.1177/1053815113500343.
3. Jose J.P., Shanuga C. Inclusive properties of school interactional milieu: implications for identity construction and social exclusion. *Contemporary Voice of Dalit*, 2018, vol. 10, no. 1, pp. 98–113. DOI: 10.1177/2455328X17745174.
4. Kasyanova A.I. *Inclusive education within the system of secondary vocational education in Russia*. URL: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/38900/1/po_2015_01_37.pdf (accessed 07.09.2022). (In Russ.).
5. Manuilova V.V. *Inclusive secondary vocational education: experience and development prospects*. Moscow, Paradigm, 2017, 114 p. (In Russ.).
6. Manuilova V.V. Topical issues of organization of career guidance work with people with disabilities and health limitations. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and psychology*, 2017, vol. 4, no. 42, pp. 89–95. (In Russ.).
7. Rozhkov A.I., Prihodko O.G., Levchenko I.Y., Manuilova V.V., Guseynova A.A. *Guidelines of ensuring the implementation of inclusive secondary vocational education and vocational training*. Moscow, Paradigm, 2017, 78 p. (In Russ.).

8. Alekhina S. V., Melnik Y. V., Samsonova E. V., Shemanov A. Y. Evaluation of the inclusive process as a tool for designing inclusion in an educational organization. *Psychological Science and Education*, 2021, vol. 26, no. 5, pp. 116–126. DOI: 10.17759/pse.2021260509. (In Russ.).
9. Alekhina S. V., Samsonova E. V., Shemanov A. Y. Approach to the modeling of inclusive environment of an educational organization. *Psychological Science and Education*, 2022, vol. 27, №5, pp. 69–84. (In Russ.).
10. Kutepova E. N., Samsonova E. V. (eds). *Creation of an inclusive environment in educational institutions of secondary vocational education: guidelines*. Moscow, MSUPE, 2022, 82 p. (In Russ.).
11. Alyokhina S. V., Samsonova E. V. (eds). *Creation of an inclusive educational environment in educational institutions: guidelines for managers and teachers of educational organizations*. Moscow, MSUPE, 2022, 151 p. (In Russ.).
12. Yasvin V. A. *School environment as a subject of measurement: expertise, design, management*. Moscow, Public Education, 2019, 448 p. (In Russ.).
13. Chernykh S. I. Personal educational environment in the problematic field of the philosophy of education. *Professional Education in the Modern World*, 2022, vol. 12, no. 1, pp. 11–19. DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-2. (In Russ.).
14. Chatti M. A. *Personalization in technology enhanced learning: a social software perspective: diss. theses*. Ahena, Ahena Univ., 2010, 399 p.
15. Seliverstova I. V. Employment of SVE graduates: what are the specifics? *Scientific vector on the Balkans*, 2020, vol. 4, no. 4, pp. 24–30. (In Russ.).
16. Mikhailova T. V. Professional self-determination of young people as a process of continuous education and professional development of the individual. *Promoting the professional development of the individual and the employment of young professionals in modern conditions: proc. of the II All-Russian distance sci. and pract. conf.* Belgorod, 2010, pp. 196–201. (In Russ.).
17. *Results of the Comprehensive Monitoring of the Living Conditions of the Population*. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/KOUZ18/index.html (accessed 04.09.2022). (In Russ.).
18. Brodovskaya E. V., Dombrovskaya A. Y., Petrova T. E., Pyrma R. V., Azarov A. A. Digital environment of leading universities of the world and the Russian Federation: results of a comparative analysis of sites data. *Higher Education in Russia*, 2019, vol. 28, no. 12, pp. 9–22. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-12-9-22. (In Russ.).
19. *Best practices of basic professional educational organizations and resource educational and methodological centers for training people with disabilities and health limitations in the system of secondary vocational education*. Moscow, RUDN University, 2018. URL: https://www.spo-rudn.ru/images/vdnh/20_best_2018.pdf (accessed 08.09.2022) (In Russ.).

Информация об авторах

Самсонова Елена Валентиновна – кандидат психологических наук, руководитель Научно-методического центра Института проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (Российская Федерация, 127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29, e-mail: elsamson@yandex.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>

Кутепова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора Института проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (Российская Федерация, 127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29, e-mail: KutepovaEN@mgppu.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5347-9583>

Алексеева Марина Николаевна – специалист по учебно-методической работе, заведующая сектором мониторинга Института проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (Российская Федерация, 127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29, e-mail: alekseevamn@mgppu.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3802-297X>

Статья поступила в редакцию 26.09.2022

После доработки 27.09.2022

Принята к публикации 30.09.2022

Information about the authors

Elena V. Samsonova – Candidate of Psychological Sciences, Head of the Research and Methodical Center of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology and Education (29 Sretenska Str., Moscow, 127051, Russian Federation, e-mail: elsamson@yandex.ru). ORCID: 0000-0001-8961-1438

Elena N. Kutepova – Candidate of *Pedagogical* Sciences, Associate Professor, Associate Director of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education (29 Sretenka Str., Moscow, 127 051, Russian Federation, e-mail: KutepovaEN@mgppu.ru). ORCID: 0000–0002–5347–9583

Marina N. Alekseeva – Specialist in Educational and Methodological Work, Head of the Monitoring Sector of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology and Education (29 Sretenka Str., Moscow, 127 051, Russian Federation, e-mail: alekseevamn@mgppu.ru). ORCID: 0000–0003–3802–297X

The paper was submitted 26.09.2022

Received after reworking 27.09.2022

Accepted for publication 30.09.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-13

УДК 314.04

Оригинальная научная статья

Профессии выпускников СПО в сфере интернет-услуг

Я. У. Астафьев

Институт социологии Федерального научно-исследовательского социологического центра

Российской академии наук

Москва, Российская Федерация

e-mail: ayanis@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Область интернет-услуг – одна из наиболее динамично развивающихся в нашей стране. Ключевым показателем эффективности учреждений СПО, где обучаются молодые люди по IT-специальностям, является профильное трудоустройство выпускников; то, насколько их компетенции способствуют получению работы или же требуют дополнительного обучения. *Постановка задачи.* В статье изучаются ниши рынка труда в сфере интернет-услуг, где компетенции выпускников СПО оказывались бы востребованы в наибольшей степени. *Методика и методология исследования.* Список перспективных ниш рынка труда в сфере интернет-услуг сформирован на основе предложений коммерческого образования, публикуемых в интернете, и дополнен обобщенными предложениями работодателей по зарплате. Уровень заработной платы, выступающий средством оценки востребованности специальности, указан в следующих значениях: минимальный, максимальный, средний и медианный. *Результаты.* Выявлены две группы IT-специальностей, отвечающих вышеперечисленным требованиям: с низким порогом входа, где базовых компетенций, полученных в учреждениях СПО, достаточно для первичного трудоустройства, и требующих специфических знаний и навыков, которые могут быть получены при дополнительном образовании. *Выводы.* Несмотря на емкость и динамичность сферы интернет-услуг в нашей стране, выпускники СПО ограничены в плане трудоустройства по профильным IT-специальностям, так как их базовые знания и навыки в малой степени соответствуют требованиям рынка. Они могут конкурентно претендовать на рабочие места с низким порогом входа и, соответственно, низкой заработной платой. Но они также могут улучшить свои позиции на рынке труда путем получения дополнительного образования.

Ключевые слова: выпускники СПО, IT-специальности, дополнительное образование, знания и навыки, интернет-услуги, трудоустройство, заработная плата

Для цитирования: Астафьев Я. У. Профессии выпускников СПО в сфере интернет-услуг // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №4. С. 723–732. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-13>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-13

Full Article

Professions for vocational education graduates in the field of internet services

Astafyev, Ya. U.

Institute of Sociology of the Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Science.

Moscow, Russian Federation

e-mail: ayanis@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The field of Internet services is one of the most dynamically developing in our country. A key indicator of the effectiveness of vocational training institutions where young people study in IT specialties is the profile employment of graduates, to what extent their competencies contribute to getting a job or require additional training. *Purpose setting.* The article examines those niches of the labor market in the field of Internet services, where the competencies of graduates of the vocational school would be most in demand. *Methodology and methods of the study.* The list of promising niches of the labor market in the field of Internet services is formed on the basis of commercial education proposals published on the Internet and supplemented with generalized salary proposals from employers. The salary level, which acts as a means of assessing the demand for a specialty, is indicated in the following values: minimum, maximum,

average and median. *Results.* Two groups of IT specialties have been identified that meet the above requirements: those with a low entry threshold, where the basic competencies obtained in vocational training institutions are sufficient for primary employment, and those requiring specific knowledge and skills that can be obtained with additional education. *Conclusion.* Despite the capacity and dynamism of the Internet services sector in our country, graduates of the vocational school are limited in terms of employment in profile IT specializations, since their basic knowledge and skills only to a small extent meet the requirements of the market. They can compete for jobs with a low entry threshold and, accordingly, low wages. But they can also improve their position in the labor market through additional education.

Keywords: vocational education graduates, IT specializations, additional education, knowledge and skills, internet services, employment, salary

Citation: Astafyev, Ya. U. [Professions for vocational education graduates in the field of internet services]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 4, pp. 723–732. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-13>

Введение. Сегодня информационно-коммуникационные (ИТ) технологии все больше завоевывают мир. Специалисты этой области требуются практически во всех сферах деятельности, в особенности в сфере интернет-услуг. Здесь отечественный рынок до недавнего времени демонстрировал устойчивую динамику развития. По оценкам экспертов по итогам 2020 г., российский ИТ-рынок вырос на 14%, до 1,833 трлн руб., а экономика российской сферы интернета увеличилась на 22% до 6,7 трлн руб. [1]. В 2021 г. рост составил 42% и суммарный вклад компаний «цифрового контура» достиг 9,4 трлн руб. [2].

Сходную динамику демонстрирует рынок труда ИТ-специалистов. Он растет не только количественно, но и качественно. Рынок структурируется, в нем появляются новые специализации, возникает спрос на специфические знания и навыки, соответственно, растут и зарплаты. Если по данным Росстата среднемесячная номинальная начисленная заработная плата работников по полному кругу организаций в целом по экономике Российской Федерации за 2021 г. выросла на 10,1% и составила 56 545 руб., то в области информации и связи – на 11,4% и составила 95 431 руб., что в 1,7 раза выше средней зарплаты по стране.

Естественно, этот рынок создает существенный спрос на специалистов. По данным портала DataReportal, в целом за 2021 г. 12% всех вакансий в стране аккумулировала профессиональная область «Информационные технологии, интернет, телеком» [3], причем для Москвы эта цифра составила 22%, а для Санкт-Петербурга – 19%. То есть наибольшим спросом специалисты этой области пользуются в двух столицах, где преимущественно концентрируется сектор труда и находятся головные офисы ИТ-предприятий.

Говоря о спросе на ИТ-специалистов, следует отметить их все большую востребованность в сфере интернет-услуг. Последняя обладает рядом преимуществ. Например, здесь имеется возможность работать дистанционно, из любого места, где есть интернет, что в определенной ситуации повыша-

ет шансы жителей малых городов и сельских поселений на трудоустройство. ИТ-специальности также предоставляют возможность для дополнительного заработка, свободного трудоустройства, фриланса, которым можно заниматься помимо основной сферы деятельности: учебы или работы.

В этой связи одними из основных претендентов на рабочие места в сфере интернет-услуг являются молодые люди – выпускники образовательных учреждений. Многие из них, будучи пока не обременены семьей и имуществом, высоко мобильны, лабильны к перемене места проживания и приложения своих знаний и навыков. Они также в большей степени, нежели представители других групп населения, обладают базовыми компетенциями, без которых невозможно трудоустройство на рынке интернет-услуг: хорошим владением компьютером и разнообразными мобильными средствами связи, пользовательскими навыками и знаниями как основных компьютерных программ, так и интернета, социальных сетей, определенными навыками программирования.

В то же время в силу различных факторов, главным из которых является спад, переживаемый экономикой страны, а также недостаточная актуальность программ СПО, различные группы выпускников этой системы вынуждены занимать позиции на рынке труда, не связанные с полученной специальностью.

Постановка задачи. Молодые люди, заканчивающие сегодня учебные заведения СПО, при выходе на рынок труда интернет-услуг сталкиваются с непростой ситуацией, прежде всего вызванной экономическими факторами. Начиная с марта 2022 г. российская экономика вошла в фазу спада [4], который явился результатом санкционного давления и ухода с отечественного рынка многих зарубежных компаний, в том числе активно работавших на рынке интернет-услуг. В плане трудоустройства это означает существенное сокращение рабочих мест, переход многих российских предприятий на сокращенную рабочую неделю с соответствующим пони-

жением заработной платы работников, уменьшение числа вакансий.

Понятно, что даже при временном высвобождении рабочей силы у работника возникает потребность в дополнительном заработке, и здесь его преимущества оборачиваются недостатками. Претенденты на дополнительный заработок, как правило, существенно понижают запросы по заработной плате в сфере интернет-услуг, в особенности если они проживают удаленно, в тех местностях и поселениях, где уровень жизни и экономические запросы ниже, чем в крупных городах, не говоря уже о Москве и Санкт-Петербурге.

Наряду с текущим экономическим спадом ситуацию на рынке труда формируют и другие обстоятельства, в частности демографический фактор. Согласно данным Росстата, за последние 5 лет в возрастной группе от 20 до 24 лет наблюдается тренд на снижение численности представителей этой группы населения. Всего за этот период количество молодых людей этого возраста уменьшилось на 13,5%: с 7,8 млн человек в 2016 г.

до 6,8 млн человек в 2021 г. [5], что естественным образом снижает демографическое давление этой категории на рынок труда интернет-услуг и выступает ее значительным преимуществом.

Далее важным фактором, влияющим на трудоустройство молодежи, выступает уровень полученного образования. Как показывают лонгитюдные исследования занятости молодежи, традиционно самыми благополучными в плане трудоустройства являются обладатели дипломов высшего образования по программам специалитета. В последнее время столь же успешными на рынке труда стали выпускники учреждений СПО [6, с. 11].

В то же время, согласно исследованию, проведенному НИУ ВШЭ, в 2016–2018 гг. почти треть обладателей диплома высшего образования (ВО) не смогли найти работу по приобретенной специальности (табл.). Несколько лучше выглядит картина трудоустройства выпускников вузов по IT-специальностям. Среди них не смогли трудоустроиться по профильному образованию 21–23% выпускников.

Таблица. Связь основной работы со специальностью обучения у выпускников ВО и СПО 2016–2018 гг. [7]

Table. The connection of the main work with the specialty of training for graduates of higher education and secondary vocational education in 2016–2018 [7]

Выпускники/специальности	Всего	В том числе имеют работу относительно связи со специальностью обучения			
		связана	не связана	связана	не связана
	тыс. чел.			%	
Выпускники ВО, всего	2044,8	1410,3	634,5	69	31
В том числе по специальности: Компьютерные и информационные науки	7,5	5,8	1,8	77	23
Информатика и вычислительная техника	110,2	86,4	23,9	78	22
Информационная безопасность	17,9	14,2	3,7	79	21
Выпускники СПО-ППССЗ, всего	910,5	521,1	389,3	57	43
В том числе по специальности информатика и вычислительная техника	54,4	24,9	29,4	46	54
Выпускники СПО-ППКРС, всего	450,4	225,8	224,6	50	50
В том числе по специальности информатика и вычислительная техника	8,6	3,3	5,3	38	62

Гораздо хуже положение выпускников СПО: не смогли найти работу по специальности 43% обучавшихся по программам подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ) и 50% обучавшихся по программам квалифицированных рабочих и служащих (ППКРС). Катастрофически выглядят результаты обучения по программе «Ин-

форматика и вычислительная техника»: не смогли трудоустроиться по этому курсу обучения 54% специалистов среднего звена и 62% квалифицированных рабочих и служащих.

Это можно трактовать так, что те знания и навыки, которые предоставляет ФГОС по данной специальности, лишь в малой степени соответству-

ют требованиям рынка. Ситуация усугубляется тем, что многие работодатели требуют портфолио, наличие опыта работы по специальности. Однако для подавляющего большинства только выходящих на рынок выпускников учебных заведений СПО выполнить эти требования затруднительно.

Здесь на помощь молодым людям приходит дополнительное образование в виде разнообразных онлайн-школ и курсов, работающих на коммерческой основе. Они предлагают за сравнительно небольшую плату, которая примерно в 2–3 раза меньше, нежели годовой курс платного обучения в учреждении СПО (не говоря уж о платном вузовском образовании), дообучить выпускника, причем дать ему именно те знания и навыки, на которые сейчас имеется спрос. В настоящее время эта практика широко распространена в сфере интернет-услуг.

Таким образом, задачей настоящего исследования выступает выявление перспективных трудовых ниш на рынке информационно-коммуникативных технологий, где выпускники учебных заведений СПО имели бы конкурентные преимущества перед прочими претендентами на данные рабочие места.

Методика и методология исследования. В социологии изучение указанных вопросов обычно осуществляется по отраслевому принципу. С одной стороны, в рамках социологии занятости, трудовой деятельности, здесь трудоустройство по IT-специальностям чаще всего исследуется в рамках популярной в последнее время темы – precarious занятости, что связано со все большим распространением в области информационно-коммуникативных технологий фриланса и различных форм онлайн-заработков [8–10]. Среди отечественных работ обращают на себя внимание труды того же направления Ж. Т. Тощенко [11–13], где указанные профессии рассматриваются иллюстративно в рамках специфических трудовых отношений. Также следует отметить исследования «электронной самозанятости» НИУ ВШЭ [14; 15], где феномен фриланса также рассматривается в общем плане без выделения отдельных IT-специальностей.

Таким образом, следует указать, что этот вопрос не является предметом конкретных социологических исследований, в то время как различные данные на этот счет представлены на ресурсах компаний, занимающихся BigData в сфере занятости: hh.ru, SuperJob.ru, rabota.ru.

С другой стороны, IT-специальности выступают объектом внимания социологов, занимающихся онлайн-образованием. Здесь также следует отметить специалистов НИУ ВШЭ, ежегодно выпускающих отчеты «Индикаторы образования» [7].

Онлайн-образование является предметом изучения компаний, аккумулирующих BigData. На международном рынке крупнейшей на се-

годняшний день является ирландская Research And Markets. Это предприятие специализируется на международных сравнительных исследованиях и прогнозах. Среди недавних следует выделить отчеты «Обзор глобального рынка онлайн-образования на 2021 год. Анализ и прогноз до 2026 года по производителям, регионам, технологиям», август 2021 [16], «Рынок онлайн-образования – глобальный отраслевой анализ, размер, доля, рост. Тенденции и прогноз на 2021–2031 годы», ноябрь 2021 [17], «Рынок онлайн-образования, размер, глобальный прогноз на 2022–2027 гг. Тенденции в отрасли, доля, рост, влияние COVID-19, анализ возможностей компаний», январь 2022 [18].

В нашей стране онлайн-образованием занимаются компании EdMarket, Нетология DataInsight, TalentTech и др. В частности, компании DataInsight и Нетология выпустили отчет «Исследование российского рынка онлайн-образования 2021 и тренды на 2022» [19], где наряду с общими данными развития российского рынка онлайн-образования на основе телефонного опроса и панельного исследования сформирован портрет потребителя данной услуги, его образовательных предпочтений, затрат на обучения и т. п.

Следует резюмировать, что предметом исследований онлайн-образования по IT-специальностям и указанных выше исследований precarious занятости и фриланса являются общие вопросы без выделения и конкретизации наиболее перспективных ниш. Однако именно эти ниши, эти направления являются областью жизненно важных интересов молодых людей, являющихся бывшими или будущими выпускниками СПО, которые ищут ответы на вопросы, куда им трудоустроиться и какие знания и навыки для этого нужны.

Указанный отраслевой принцип в свое время предприняли попытку преодолеть В. Н. Шубкин и исследователи его группы [20; 21]. Предметом лонгитюдных социологических исследований выступил процесс «перехода от образования к труду», при котором происходит выбор профессии молодыми людьми, вступающими в жизнь. При этом субъективное видение («престиж профессий») сопоставлялся с объективной структурой занятости, что позволяло выявить «слабые места», недостатки подготовки учебных программ. В текущей работе мы будем следовать этой же логике. В первую очередь нас интересуют перспективные для выпускников учреждений СПО IT-специальности позиции, при трудоустройстве на которые они бы оказывались в конкурентном преимуществе в сравнении с прочими соискателями.

Сегодня на рынке труда в области интернет-услуг имеются вакансии в широком спектре: от тех, что подразумевают достаточно высокую квалификацию претендентов, имеющих образование

не ниже профильного вузовского (например, навыки программирования в различных средах), до тех, где требуется сравнительно низкий уровень подготовки или можно даже начать работать практически «с нуля». Применительно к будущим выпускникам СПО этот спектр следует сузить до специальностей и позиций, на которые, с одной стороны, в меньшей мере претендовали бы выпускники профильных вузов, а с другой – где выпускники СПО по программе «Информатика и вычислительная техника» имели бы конкурентное преимущество перед получателями аттестатов среднего образования и теми, кто уже вышел на рынок труда, но вынужден искать любую работу, в том числе в сфере ИТ, не обладая при этом соответствующей квалификацией.

Список таких специальностей можно сформировать на основе самых популярных предложений коммерческого образования, публикуемых в интернете. Этот рынок быстро реагирует на флуктуации спроса на те или иные специальности, предлагая программы обучения за сравнительно небольшую оплату с возможностью трудоустройства, в том числе даже в процессе учебы.

Список ИТ-специальностей указанной ниши дополнен предложениями по зарплате со стороны работодателей [22]. Уровень заработной платы выступает средством оценки востребованности специальности. Он указан в следующих значениях: минимальный (исключая нижние 10%), максимальный (исключая верхние 10%), средний и медианный. Как правило, минимальные значения заработных плат в вакансиях указывают работодатели, ориентирующиеся на начинающего соискателя либо проживающего в населенных пунктах, где уровень жизни и потребительские предпочтения существенно ниже, нежели чем у жителей крупных городских агломераций, тем более – двух столиц. Такого рода соискатели обычно предпочитают дистанционную работу и/или фриланс.

Максимальные зарплатные значения преимущественно подразумевают полную занятость и наличие хотя бы какого-то опыта и/или определенных навыков, даже не всегда связанных с информатикой, например, грамотность, креативность, умение сформулировать мысль. Диапазон заработных плат, средние и медианные значения указаны по состоянию на апрель 2022 г.¹

Результаты исследования. Одна из самых востребованных сегодня специальностей в сфере интернет-услуг – разработчик сайтов. Прежде всего

она требует креативного склада ума, чтобы конечный продукт был интересным, привлекательным, оригинальным. В то же время она может и не подразумевать наличие навыков программирования, поскольку сегодня сайт можно создавать с помощью специальных программ: интернет-конструкторов. Зарплата специалиста по разработке сайтов варьируется в пределах 40 000–130 000 руб., средняя зарплата – 106 000 руб., медианная – 100 000 руб.

Специалист по графическому дизайну при помощи компьютера разрабатывает элементы графики и изображений и с их помощью оформляет веб-ресурсы. Графический дизайнер – тоже творческая профессия, он должен обладать определенным пониманием композиции, колористики, типографики. Графический дизайнер может специализироваться:

- как оформитель сообществ в социальных сетях;
- разработчик баннеров (рекламных креативов) с помощью специальных интернет-сервисов;
- разработчик логотипов и фирменного стиля компании, продукта;
- оформитель обложек, создание этикеток, наружной рекламы.

Специальность графического дизайнера может не подразумевать углубленных знаний и навыков, так как все ее задачи сегодня выполняются с помощью соответствующих интернет-конструкторов, но, как и в случае работника по созданию сайтов, подобному специалисту необходимо иметь креативный склад ума. Зарплата графического дизайнера варьируется в пределах 40 000–100 000 руб., средняя зарплата – 65 000 руб., медианная – 59 000 руб.

Еще одна популярная и пользующаяся спросом в сфере интернет-услуг специальность комьюнити-менеджера (иначе называемого менеджером социальных сетей). В задачи этого работника входит отслеживание определенного социального сообщества и частичная модерация его контента. Комьюнити-менеджер также пишет и выкладывает тексты, подбирает интересующие аудиторию картинки, осуществляет мониторинг комментариев и реагирует на них. Это очень характерная молодежная специализация, так как здесь необходимо разговаривать на одном языке с аудиторией, понимать друг друга. Наряду с перечисленными довольно простыми функциями, комьюнити-менеджер может выполнять и ряд задач, требующих соответствующей подготовки, в частности:

- разработки стратегии по росту сообщества;
- определения KPI²;

¹ Диапазон зарплат, средние и медианные значения рассчитаны на основе вакансий с указанной предлагаемой заработной платой. Значение медианной заработной платы показывает, что половина вакансий соответствуют зарплате ниже его, а другая половина – выше.

² KPI (key performance indicators) – «ключевые показатели эффективности», значения, позволяющие оценить степень достижения целей при выполнении определенных действий, их результативность.

- разработки и организации различных событий для сообщества как в онлайн-, так и в офлайн-режимах;
- решения разнообразных операционных задач, связанных с взаимодействием с сообществом, например, тестирования продукта, вокруг которого формируется сообщество, организация обратной связи и т.д.

Зарплата комьюнити-менеджера обычно невысока, так как не требует специальных навыков. Большинство вакансий находится в диапазоне 20 000–50 000 руб. Впрочем, в зависимости от объема задач и интенсивности участия в процессе модерации социального сообщества его заработок может расти. Средняя зарплата данного специалиста – 72 000 руб., медианная – 55 000 руб.

Для более эффективного продвижения собственного имиджа, бренда, продукта, в компании обычно наряду с комьюнити-менеджером создают специальную ставку SMM-менеджера (SMM – Social Media Marketing, «маркетинг в социальных сетях»). Это тот же самый комьюнити-менеджер, но обладающий специфическими навыками: умением рекламировать, раскручивать интернет-сообщество, привлекать в него все большее и большее число людей. В обязанности SMM-менеджера может входить:

- анализ рынка, аудитории своего сообщества в различных социальных сетях, анализ конкурентов;
- разработка маркетинговой стратегии по продвижению компании, бренда, продукта в сети, для чего необходимо знание возможностей и ограничений тех сетей, где компания ведет свои страницы;
- увеличение аудитории своих страниц в социальных сетях путем привлечение новых подписчиков, что подразумевает опыт ведения таргетированной рекламной кампании;
- деятельность по формированию и повышению лояльности к компании, бренду, продукту;
- мониторинг эффективности продвижения своих страниц в социальных сетях, для чего необходимы навыки работы с сервисами веб-аналитики (Яндекс.Метрика, Google Analytics и др.);
- маркетинг репутации компании, бренда, продукта, то есть анализ их упоминаний в социальных сетях, генерация способов улучшения репутации.

Поскольку специальность SMM-менеджера подразумевает наличие углубленных навыков по сравнению с комьюнити-менеджером, соответственно увеличивается и его зарплата. Она, как правило, варьируется в пределах 50 000–100 000 руб. Средняя зарплата – 66 500 руб., медианная – 59 000 руб.

SEO-специалист (SEO – Search Engine Optimization, «поисковая оптимизация сай-

та») выполняет примерно тот же объем задач, что и SMM-менеджер, но применительно к корпоративным сайтам. Это специалист по долгосрочной стратегии оптимизации сайтов. Для того чтобы поднять сайт на высокие позиции в интернет-поисковых системах, необходимо проделать ряд задач. SEO-специалист наполняет ресурс определенными ключевыми словами или выражениями, чтобы при наборе в поисковых системах он оказывался на верхних строчках. В результате на него бесплатно приходят посетители, потенциальные клиенты. Также высокие рейтинги сайта позволяют привлекать рекламу. В задачи SEO-специалиста обычно входит:

- анализ общей ситуации на рынке, анализ брендов, продуктов, предложений конкурентов;
- анализ целевой аудитории и позиционирование сайта, способов его адаптации под представления и запросы аудитории;
- разработка семантического ядра сайта, формирование списка поисковых запросов, мониторинг объема трафика;
- написание текстов для наполнения сайта, которые отвечают на конкретные запросы из семантического ядра, прописание тегов для каждого текста.

Профессия SEO-специалиста подразумевает владение специфическими навыками, которым необходимо предварительно обучиться. Большинство вакансий варьируется в пределах 55 000–110 000 руб. Средняя зарплата – 73 000 руб., медианная – 62 000 руб.

QA-тестировщик (QA – Quality Assurance, «обеспечение качества») занимается проверкой работоспособности программного продукта. Он смотрит, насколько удобно функционирует продукт с точки зрения пользователя, открываются ли соответствующие страницы и ссылки. QA-тестировщик скрупулезно проверяет, что будет, если совершить в программе или приложении различные действия и насколько ожидания будут соответствовать результатам.

Среди QA-тестировщиков выделяются специалисты по ручному и автоматизированному тестированию программного продукта. Тестировщик вручную, по сути дела, имитирует действия обычного некомпетентного пользователя. Он старается совершить максимальное количество ошибок с целью установления сбоя программы.

Ручное тестирование – наиболее простой, трудоемкий процесс, так как длительность проверки ограничена возможностями специалиста. Напротив, автоматизированное тестирование выполняется в существенно более «сжатые» сроки, но оно подразумевает предварительную разработку соответствующего программного обеспечения. Профессия программиста-тестировщика требу-

ет углубленных знаний и навыков по сравнению с тестирующим вручную.

Соответственно различаются их заработки: предложения по зарплате специалиста по ручному тестированию находятся в диапазоне 50 000–90 000 руб., средняя зарплата – 90 000 руб., медианная – 71 000 руб.; зарплата программиста-тестирующего – 60 000–110 000 руб., средняя – 103 000 руб., медианная – 87 000 руб.

Специалист по контекстной рекламе занимается разработкой, оптимизацией и продвижением платной рекламы в поисковых системах. Обычно это производство баннера или любого другого программного продукта, имеющего ссылку на сайт рекламодателя. Этот специалист обычно настраивает рекламу таким образом, чтобы она была видна только тем, кто ищет такую же или похожую информацию. Профессия специалиста по контекстной рекламе также требует определенных креативных навыков. В его обязанности может входить:

- формулировка целей рекламной кампании, путей их достижения;
- составление рекламных объявлений, включая специальные слова, символы и картинки-триггеры;
- настройка рекламной кампании при помощи специальных сервисов;
- анализ результатов ее проведения.

Предложения по зарплате специалиста по контекстной рекламе находятся в пределах 40 000–100 000 руб., средняя зарплата – 81 000 руб., медианная – 67 000 руб.

Те же функции, но в социальных сетях, выполняет таргетолог: настраивает рекламу страниц в различных социальных сетях с целью привлечения специфической аудитории, способной в дальнейшем приобрести нужный продукт. Этот специалист должен обладать навыками маркетолога, к тому же хорошо владеть слэнгом, принятым в аудитории сети. В круг задач таргетолога входит:

- анализ и сегментирование³ аудитории, подготовка рекламных объявлений в соответствии с потребностями и установками представителей каждого сегмента;
- поиск целевых аудиторий в социальных сетях с помощью как инструментов рекламного кабинета, так и специальных программ;
- запуск тестовой рекламной кампании, по результатам которой отбираются наиболее перспективные креативы, а также определяется размер рекламного бюджета;

– запуск и ведение основной рекламной кампании, в ходе которой постоянно отслеживаются креативные действия конкурентов, корректируются собственные рекламные объявления с целью их более точной настройки на аудиторию, продолжается тестирование адресатов рекламной кампании;

– анализ результатов проведенной рекламной кампании с целью усовершенствования дальнейших действий в этом направлении.

Зарплата таргетолога 40 000–100 000 руб., средняя зарплата – 80 000 руб., медианная – 69 000 руб.

Большой популярностью сегодня пользуются всевозможные онлайн-курсы. В связи с этим широкое распространение приобрела IT-специальность трафик-менеджера, который занимается привлечением максимального числа слушателей на курсы и вебинары путем настройки рекламы в социальных сетях. Это комплексная профессия, которая подразумевает владение навыками как таргетолога, так и специалиста по контекстной рекламе. Соответственно предъявляются и требования к работнику: понимание аудитории, знание технических основ посадочных страниц⁴, планирование, создание и настройка рекламных кампаний в социальных сетях, анализ рекламных программ конкурентов. Профессия трафик-менеджера комплексная, требующая многих навыков, в том числе административных. Зарплата варьируется в диапазоне 60 000–120 000 руб., средняя зарплата – 108 000 руб., медианная – 79 000 руб.

Все вышеперечисленные специальности требуют узких компетенций, которые выпускники СПО могут получить, дополнительно обучаясь на платных курсах. Наряду с ними, однако, на рынке труда в сфере интернет-услуг присутствуют профессии с низким порогом вхождения, подразумевающим самые общие знания и навыки. В частности, относительно новая фриланс-специальность транскрибатора, который занимается переводом аудио- либо видео-контента в текст. Сегодня она не относится к числу высокооплачиваемых, но достаточно популярна, так как для нее требуется лишь хорошее владение русским языком и умение грамотно им распорядиться, составить фразу, абзац, текст из достаточно «сырого» материала: разговора, речи, лекции. Предложения по зарплате транскрибатора находятся в пределах 20 000–50 000 руб., средняя зарплата – 47 000 руб., медианная – 33 000 руб.

Одной из самых востребованных в сфере интернет-услуг сегодня является специальность ко-

³ Сегментирование – разделение аудитории на группы со схожими характеристиками и типовыми реакциями на компанию, бренд, продукт для дальнейшего рекламного воздействия.

⁴ Посадочная страница (landing page) – одностраничный сайт с описанием и ценой продукта с целью его продажи.

пиратера. Его задача заключается в написании статей и постов для блогов, социальных сетей, текстов для писем в рассылку, а также сочинением так называемых «продающих текстов», содержащих предложение приобрести некий товар. Эта специализация требует некоторых знаний в области как психологии, так и маркетинга и продаж, которые можно приобрести самостоятельно, читая соответствующие тексты, широко представленные в сети. Также копирайтер должен уметь хорошо и доступно формулировать мысли, доносить их до целевой аудитории. Копирайтеру предлагают зарплату от 40 000 до 100 000 руб., средняя зарплата – 64 000 руб., медианная – 55 000 руб.

Специалист службы поддержки сегодня востребован в онлайн-школах и интернет-играх. Он обычно отвечает на письма, реагирует в чате на запросы клиентов. В компаниях, занимающихся проведением онлайн-курсов и вебинаров, специалист службы поддержки также сообщает о времени проведения очередного урока, стоимости дополнительных услуг и т.д. Специалисту службы поддержки требуются грамотная речь, усидчивость, терпение в работе с клиентами. Зарплата специалиста службы поддержки на начало 2022 г. колебалась от 20 000 до 50 000 руб. в зависимости от степени занятости и графика работы, средняя зарплата специалиста службы поддержки – 45 000 руб., медианная – 39 000 руб.

Профессионально онлайн-консультант примерно занят тем же, что и специалист службы поддержки, только здесь работа осуществляется на сайтах. Этот специалист ведет окно онлайн-консультации на ресурсе. Спрос на онлайн-консультантов предъявляют юридические сайты, интернет-магазины, компании, торгующие недвижимостью и т.п. Несмотря на то что отвечать, как правило, приходится на стереотипные вопросы, профессия онлайн-консультанта требует определенной подготовки. Чтобы удовлетворить многочисленные запросы клиентов, необходимо в достаточной мере знать предмет. В противном случае, не получив должную консультацию, потенциальные покупатели могут уйти на другой интернет-ресурс, другому продавцу. Зарплата онлайн-консультанта находится в пределах 25 000–55 000 руб., средняя зарплата – 48 000 руб., медианная – 41 000 руб.

Профессия специалиста по рассылкам во многом схожа с профессией копирайтера, но требует дополнительных навыков. Этот специалист не только пишет, оформляет и отправляет письма клиентам, но и отслеживает статистику рассылки. Последнее является одной из важнейших задач специалиста по рассылкам, так как, ос-

новываясь на результатах анализа статистики, руководитель компании, проекта принимает решение о дальнейшей стратегии и деятельности. Специалист по рассылкам зарабатывает в диапазоне 40 000–100 000 руб., средняя зарплата – 65 000 руб., медианная – 57 000 руб.

В целом ИТ-специальности с низким порогом вхождения дают хорошие стартовые возможности для выпускников СПО на рынке труда в сфере интернет-услуг. Для поступления на работу здесь не требуются высшее образование и узкоспециализированные навыки, как правило, достаточно минимальных умений и желания трудиться. Однако рассмотренные виды деятельности, как правило, оплачиваются не слишком хорошо. Для более высокого заработка необходимо получить определенные узкие специализированные компетенции, которые предоставляют коммерческие учреждения дополнительного образования: онлайн-школы и курсы.

Выводы. Выходящие сегодня на рынок труда выпускники учебных заведений сталкиваются с противоречивыми трендами, с одной стороны, спадом в экономике, который обусловлен негативным эффектом санкций и отказом многих зарубежных компаний работать на российском рынке. При этом для сферы интернет-услуг, по крайней мере в ближайшее время, большую значимость имеет второе, так как значительное число рабочих мест в этом секторе экономики обеспечивали до начала 2022 г. иностранные компании. С другой стороны, сказывается продолжающийся с 2017 г. спад численности населения в возрастной группе 20–24 лет. За период с 2017 по 2021 г. количество молодых людей этих возрастов снизилось почти на 14 %, что ослабляет конкуренцию претендентов на рабочие места. Таким образом, несмотря на то, что в целом ситуация на рынке труда ухудшается, у молодых выпускников СПО появляются определенные преимущества перед другими группами соискателей работы в сфере интернет-услуг в силу их большей лабильности к постоянно меняющемуся спросу и предъявляемым требованиям.

Эти преимущества могут быть реализованы в определенных нишах сектора интернет-услуг, где требуются специфические компетенции, которые могут быть получены при дополнительном образовании, а также имеется спрос на ИТ-специальности с низким порогом входа, не предполагающим знаний и навыков, которые можно получить главным образом на платных онлайн-курсах. Такие рабочие места не обещают высоких заработков, но для выпускников СПО могут стать хорошей возможностью для первичного трудоустройства в этом сегменте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рынок ИТ: итоги 2020. URL: https://www.cnews.ru/reviews/rynok_it_itogi_2020/ (дата обращения: 22.03.2022).
2. Экономика Рунета/Цифровая экономика России 2021/2022//РАЭК. URL: <https://raec.ru/activity/analytics/9884/> (дата обращения: 26.04.2022).
3. Digital 2021: главная статистика по России и всему миру. URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2021-russian-federation/> (дата обращения: 26.04.2022).
4. О чем говорят тренды. Макроэкономика и рынки. Бюллетень Департамента исследований и прогнозирования Банка РФ. 2022. №2. URL: http://cbr.ru/Collection/Collection/File/40953/bulletin_22-02.pdf (дата обращения: 25.04.2022).
5. Распределение населения по возрастным группам. 17.06.2022. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/12781/> (дата обращения: 25.06.2022).
6. Константиновский Д. Л., Попова Е. С. Среднее vs высшее // Мир России. 2020. Т. 29. №2. С. 6–26. DOI: 10.17323/1811-038X-2020-29-2-6-26.
7. Индикаторы образования 2021: стат. сб. / редкол. Д. В. Афанасьев [и др.]. – М.: НИУ ВШЭ, 2021. 508 с. URL: <https://www.hse.ru/data/2021/07/15/1418937988/io2021.pdf> (дата обращения: 07.06.2022).
8. Kalleberg A. L. Precarious work, insecure workers: Employment relations in transition. *American Sociological Review*. 2009. Vol. 74, no. 1. P. 1–22.
9. Padrosa, E., Bolívar, M., Julià, M., Benach, J. Comparing precarious employment across countries: Measurement invariance of the employment precariousness scale for Europe (EPRES-E). *Social Indicators Research*. 2021. Vol. 154, iss. 3. P. 893–915. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11205-020-02539-w/>.
10. Standing G. The precariat: the dangerous new class. London; New York: Bloomsbury Acad., 2011. 198 p.
11. Тощенко Ж. Т. Прекариат: от протокласса к новому классу. Москва: Наука, 2018. 350 с.
12. Прекариат: становление нового класса: коллективная моногр. / под ред. Ж. Т. Тощенко. Москва: Центр соц. прогнозирования и маркетинга, 2020. 400 с.
13. Прекарная занятость: истоки, критерии, особенности / под ред. Ж. Т. Тощенко. Москва: Весь Мир, 2021. 400 с.
14. Стребков Д. О., Шевчук А. В. Фрилансеры на российском рынке труда // Социологические исследования. 2010. №2. С. 45–55.
15. Стребков Д. О., Шевчук А. В. Электронная самозанятость в России // Вопросы экономики. 2011. № 10. С. 91–112.
16. Online education global market insights 2021, analysis and forecast to 2026, by manufacturers, regions, technology, application, product type. URL: <https://www.researchandmarkets.com/reports/5399235/online-education-global-market-insights-2021#rela4-5521683/> (accessed 17.06.2022).
17. Online education market – Global industry analysis, size, share, growth, trends, and forecast, 2021–2031. 368 p. URL: <https://www.researchandmarkets.com/reports/5522376/online-education-market-global-industry#rela4-5399235/> (accessed 17.06.2022).
18. Online education market, size, global forecast 2022–2027, industry trends, share, growth, impact of COVID-19. Opportunity company analysis. URL: <https://www.researchandmarkets.com/reports/5521683/online-education-market-size-global-forecast#rela2-5399235/> (accessed 17.06.2022).
19. Исследование российского рынка онлайн-образования 2021 и тренды 2022 от лидеров отрасли. URL: https://datainsight.ru/russian_education_market/ (дата обращения: 07.06.2022).
20. Константиновский Д. Л. Наследие профессора Шубкина // Грани российского образования. М.: Центр социол. исслед., 2015. С. 261–278.
21. Шубкин В. Н., Астафьев Я. У. Социология образования в СССР и России // Мир России. 1996. Т. 5, №3. С. 161–178.
22. Зарплаты по профессиям: Россия 2021–2022 г. URL: <https://zarplan.com/zarplata/po-professiyam/%D0%A0%D0%9E%D0%A1%D0%A1%D0%98%D0%AF/> (дата обращения: 07.04.2022).

REFERENCES

1. *IT market: results of 2020*. URL: https://www.cnews.ru/reviews/rynok_it_itogi_2020/ (accessed 22.03.2022). (In Russ.).
2. *The economy of the Runet / Digital economy of Russia 2021/2022*. URL: <https://raec.ru/activity/analytics/9884/> (accessed 26.04.2022). (In Russ.).
3. *Digital 2021: main statistics for Russia and around the world*. URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2021-russian-federation/> (accessed 26.04.2022). (In Russ.).
4. What the trends say. Macroeconomics and markets. *Bulletin of the Research and Forecasting Department of the Bank of the Russian Federation*, 2022, no. 2. URL: http://cbr.ru/Collection/Collection/File/40953/bulletin_22-02.pdf (accessed 25.04.2022). (In Russ.).
5. *Distribution of the population by age groups*. 17.06.2022. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/12781/> (accessed 25.06.2022). (In Russ.).

6. Konstantinovskiy D. L., Popova E. S. Vocational vs higher education. *Universe of Russia*, 2020, vol. 29, no. 2, pp. 6–26. DOI: 10.17323/1811-038X-2020-29-2-6-26. (In Russ.).
7. Bondarenko N., Gokhberg L., Kuznetsova V. [et al.]. *Indicators of education in the Russian Federation: 2021: data book*. Moscow, NRU HSE, 2021, 508 c. URL: <https://www.hse.ru/data/2021/07/15/1418937988/io2021.pdf/> (accessed 07.06.2022).
8. Kalleberg, A. L. Precarious work, insecure workers: employment relations in transition. *American Sociological Review*, 2009, vol. 74, no. 1, pp. 1–22.
9. Padrosa E., Bolibar M., Julià M., Benach J. (2020). Comparing precarious employment across countries: measurement invariance of the employment precariousness scale for Europe (EPRES-E). *Social Indicators Research*, vol. 154, iss. 3, pp. 893–915. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11205-020-02539-w/>.
10. Standing G. *The precariat: the dangerous new class*. London, New York, Bloomsbury Acad., 2011, 198 p.
11. Toshchenko Zh. T. *Precariat: from protoclass to a new class*. Moscow, Nauka, 2018, 350 p. (In Russ.).
12. Toshchenko Zh. T. (ed.). *Precariat: the emergence of a new class: collective monograph*. Moscow, Center for Social Forecasting and Marketing, 2020, 400 p. (In Russ.).
13. Toshchenko Zh. T. (ed.). *Precarious employment: origins, criteria, features*. Moscow, Ves» Mir, 2021, 400 p. (In Russ.).
14. Strebkov D. O., Shevchuk A. V. Freelancers on the Russian labor market. *Sociological Studies*, 2010, no. 2, pp. 45–55. (In Russ.).
15. Strebkov D. O., Shevchuk A. V. Electronic self-employment in Russia. *Voprosy ekonomiki = Problems of Economy*, 2011, no. 10, pp. 91–112. (In Russ.).
16. *Online education global market insights 2021, analysis and forecast to 2026, by manufacturers, regions, technology, application, product type*. URL: <https://www.researchandmarkets.com/reports/5399235/online-education-global-market-insights-2021#rela4-5521683/> (accessed 17.06.2022).
17. *Online education market—Global industry analysis, size, share, growth, trends, and forecast, 2021–2031*. URL: <https://www.researchandmarkets.com/reports/5522376/online-education-market-global-industry#rela4-5399235/> (accessed 17.06.2022).
18. *Online education market, size, global forecast 2022–2027, industry trends, share, growth, impact of COVID-19, opportunity company analysis*. URL: <https://www.researchandmarkets.com/reports/5521683/online-education-market-size-global-forecast#rela2-5399235/> (accessed 17.06.2022).
19. *Research of the Russian online education market 2021 and trends 2022 from industry leaders*. URL: https://datainsight.ru/russian_education_market/ (accessed 07.06.2022). (In Russ.).
20. Konstantinovskiy D. L. The legacy of Professor Shubkin. *Dimensions of Russian education*, Moscow, Center for Sociological Research, 2015, pp. 261–278. (In Russ.).
21. Shubkin V. N., Astafyev Ya. U. Sociology of education in the USSR and Russia. *Universe of Russia*, 1996, vol. 5, no. 3, pp. 161–178. (In Russ.).
22. *Salaries by profession: Russia 2021–2022*. URL: <https://zarplan.com/zarplata/po-professiyam/%D0%A0%D0%9E%D0%A1%D0%A1%D0%98%D0%AF/> (accessed 07.04.2022). (In Russ.).

Информация об авторе

Астафьев Янис Улдисович – кандидат социологических наук, старший научный сотрудник, Институт социологии Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук (Российская Федерация, 117218, г. Москва, ул. Кржижановского, д. 24/35, к. 5. e-mail: ayanis@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 12.07.2022

После доработки 29.11.2022

Принята к публикации 30.11.2022

Information about the author

Yanis U. Astafyev – Candidate of Sociological Sciences, Senior Researcher, Institute of Sociology of the Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences (24/35, bldg. 5 Krzhizhanovskogo Str., 117218, Moscow, Russian Federation. e-mail: ayanis@mail.ru).

The paper was submitted 12.07.2022

Received after reworking 29.11.2022

Accepted for publication 30.11.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-14

УДК 378.1

Оригинальная научная статья

Методические подходы к повышению квалификации педагога информатики в области проектирования цифровых образовательных ресурсов

Г. А. Колоскова

Институт стратегии развития образования РАО

Москва, Российская Федерация

e-mail: Galina_672@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Статья посвящена вопросам разработки и дизайна интерактивного цифрового учебного ресурса для педагогов. *Постановка задачи.* Автор статьи ставит своей целью определить текущее состояние образовательного контента и умение педагогов проектировать цифровые образовательные ресурсы в образовательном процессе. *Методика и методология исследования.* Методологической основой исследования стало формирование цифровой компетенции педагогов, которое осуществляется в процессе программ повышения квалификации, направленное на усовершенствование знаний, умений и навыков в разработке цифровых образовательных ресурсов. *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 с учащимися посредством цифровых технологий; формирования критической оценки поведения учащихся и корректировки их действий при работе в цифровой образовательной среде, контроля за самостоятельностью учащихся при выполнении образовательных задач; применение результатов анализа цифрового следа учащихся для устранения и исправления образовательных недостатков отдельных учащихся; использование потенциала цифровых инструментов и сервисов в организации групповой работы и проектной деятельности учащихся, общения и вовлечения учащихся. На основе анализа перечня актуальных цифровых компетенций в сфере образования автор предлагает внедрение педагогами в образовательный процесс разработку и проектирование цифровых образовательных ресурсов по преподаваемой ими дисциплине на платформе Moodle. *Выводы.* Практическая значимость работы состоит в том, что предложенные методы могут быть использованы при разработке цифровых образовательных ресурсов педагогами для своей профессиональной деятельности.

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

Для цитирования: Колоскова Г. А. Методические подходы к повышению квалификации педагога информатики в области проектирования цифровых образовательных ресурсов // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №4. С. 733–740. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-14>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-14

Full Article

Methodological approaches to advanced training of a computer science teacher in the field of designing digital educational resources

Koloskova, G. A.

Institute of Education Development Strategy of RAE

Moscow, Russian Federation

e-mail: Galina_672@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The article is devoted to the development and design of an interactive digital educational resource for teachers. *Purpose setting.* The author of the article aims to identify the current state of educational content, and the ability of teachers to design digital educational resources in the academic process. *Methodology and methods of*

the study. The methodological basis of the research was the formation of digital competence of teachers, which is carried out in the process of professional development programs aimed at improving knowledge, skills and abilities in the development of digital educational resources. *Results.* The analysis of information 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 from 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 analyzing the digital footprint of students 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 into the educational process by teachers of the development and design of digital educational resources for the discipline they teach on the platform Moodle. *Conclusions.* The practical significance of the work is that the proposed methods can be used in the development of digital educational resources by teachers for their professional activities.

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

Citation: Koloskova, G. A. [Methodological approaches to advanced training of a computer science teacher in the field of designing digital educational resources]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 4, pp. 733–740. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-14>

Введение. В последние годы в секторе образования возросло внимание к необходимости разработки образовательного контента педагогами и применения цифровых образовательных ресурсов. Также растет интерес к педагогическим исследованиям в области разработки цифровых образовательных ресурсов, особенно с момента начала пандемии в 2019 г. Недавний интерес к цифровой трансформации образования обусловлен растущим вниманием к программам повышения квалификации педагогов на предметном уровне и в аспекте усовершенствования цифровых компетенций. Вместе с тем учащиеся получают интересный контент и вовлекаются в учебный процесс в удобное для них время. Это создало условия, в которых образовательные организации стремятся улучшить свои услуги для улучшения качества учебного процесса [1].

Постановка задачи. Мгновенный переход системы образования на дистанционные образовательные технологии и электронное обучение во время пандемии актуализировал проблему разработки и создания учебного контента в цифровой образовательной среде. Одной из частых проблем, связанных с вышеупомянутым вопросом, является проблема компетентности учителей в условиях внезапного перехода образовательной среды на дистанционное обучение, умения работать и создавать цифровые образовательные ресурсы. Настоящее исследование направлено на выявление траектории цифровой трансформации профессиональной компетентности учителя в области создания качественного учебного контента, внесение изменений в содержание дополнительной программы повышения квалификации педагогов с учетом внедрения онлайн-платформ для создания учебного контента.

Методика и методология исследования.

В связи с быстрыми изменениями в сфере образования возникает конкурентоспособность педагогических кадров, поскольку идти в ногу со временем – основная задача современного педагога [2]. Сегодня недостаточно грамотно и структурированно преподнести учебный материал, важно заинтересовать учащихся и независимо от дисциплины уметь применять цифровые технологии в образовательном процессе. Педагог информатики должен быть примером для своих коллег в сфере информационных технологий. Информатика изучается уже в начальных классах, в наше время этот предмет играет большую роль в жизни современного человека, такую же, как умение писать, читать и считать. В связи с переходом на дистант из-за пандемии умение работать с компьютером и программами не только полезно, но и необходимо для успешного обучения. Педагоги должны иметь какое-то представление о том, что учащиеся сталкиваются со всевозможными собственными проблемами при работе в цифровой образовательной среде [3].

Многие образовательные организации начали разрабатывать и предоставлять услуги по обучению педагогов в работе с цифровыми ресурсами. Подавляющее большинство этих ресурсов дополнительной программы повышения квалификации педагогов предоставляется через веб-страницы онлайн-консультаций. Многие образовательные организации проводят тренинги с персональными преподавателями в рамках вводных программ для новых сотрудников. По большей части это обучение проводится онлайн в ходе презентаций или семинаров с применением таких платформ, как Zoom, Meet, Microsoft Teams и др. образова-

тельные организации предлагают онлайн-обучение в рамках непрерывного повышения квалификации педагогов [4, с. 57].

Результаты. На основании анализа современного состояния системы повышения квалификации предложены новые подходы к организации обучения педагогов в дополнительном профессиональном образовании, сочетающие в себе разные стратегии обучения в соответствии с этапами профессионализации педагога. Система повышения квалификации до сих пор выполняет функцию повышения квалификации работников образования чаще всего в рамках предметно-профессиональной области специалиста, выполняя функции воспроизводства и поддержания существующей образовательной практики на определенном уровне. Изменение социального заказа образованию требует от системы повышения квалификации изменения целей образовательной деятельности, при этом функции воспроизводства уступают место функциям развития, которые предусматривают подготовку работников системы образования, обладающих инновационным мышлением, способностями к преобразовательной деятельности [5]. В связи с этим актуальной становится разработка нового содержания повышения квалификации, педагогических технологий, соответствующих ценностям и целям образования.

Процесс преобразования системы повышения квалификации кадров образования требует прежде всего определения методологического подхода, на котором он строится. Ключевая идея инновационных преобразований постдипломного образования педагога – повышение профессионализма на основе перехода от технократической парадигмы к гуманистической, развития творческого потенциала педагога, его ориентации на гуманистическую педагогику [8]. В свою очередь, ведущей идеей организации процесса повышения квалификации педагогических кадров должна стать идея управляемого развития квалификационных способностей посредством организации процесса повышения квалификации в активных (рефлексивно-деятельностных) коллективных формах обучения [6].

Повышение квалификации, подготовка педагогических кадров в области цифровой трансформации образования, информационной безопасности личности и коммуникационная как составляющая организации дистанционного обучения рассмотрено в трудах И.В. Роберт, О.А. Козлов, В.И. Абрамов, А.Н. Ундозерова, И.А. Толкачева, И.Ш. Мухаметзянов (см., напр.: [7]). При этом важно отметить, что под повышением квалификации понимается не механизм закрепления профессиональных навыков и умений, а механизм развития профессиональной деятельности педагога, его педагогических компетентностей.

Профессиональное педагогическое образование, адекватно отражающее образовательную политику, связывая подготовку, повышение квалификации и профессиональную переподготовку, в новых социально-экономических условиях должно выйти на качественно новый уровень развития. Его суть состоит в реализации идеи непрерывности образования на основе личностно-деятельностного подхода, при этом возможны три направления движения человека в образовательном пространстве:

- совершенствование профессиональной квалификации, связанное со сменой профиля образования;
- поступательный подъем по ступеням и уровням профессионального образования;
- совершенствование профессиональной квалификации, профессионального мастерства без изменения формального образовательного профиля.

Эти направления профессионального развития личности должны обеспечиваться системой повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. Целями повышения квалификации становятся актуализация профессионально-психологического потенциала специалистов, содействие в овладении инструментарием личностно-развивающего образования [8, с. 551].

В практике повышения квалификации при моделировании учебного процесса сложились два подхода: аксиологический и деятельностный. Обладая достоинствами, они не нивелируют многоплановости педагогической деятельности, способств ее воспроизводства. Сочетание этих подходов позволяет обеспечивать как ценностную ориентацию педагога, так и методологическую готовность к реализации и развитию его деятельности [9].

Соответственно, в процессе подготовки педагогов стоят следующие задачи: непрерывное образование как цель – учитель всегда учится, умение углубленно работать в своей области, обладая достаточно обширными знаниями, обучение внутри рамки как формального, так и неформального социального опыта, как справляться с различными ситуациями и работать в команде. Образование не должно игнорировать ни один из аспектов человеческого потенциала: память, разум, чувство прекрасного, физический потенциал и коммуникативные навыки. Следует помнить, что будущий педагог интенсивнее овладевает профессиональными навыками и учебной деятельностью, если его личность занимает активную позицию, если его индивидуальный практический опыт осмыслен и связан с общественно-профессиональной деятельностью, если коллектив поддерживает и поощряет индивидуальные творческие профессиональные начинания. Важно, чтобы у педагога

был выбор и, на наш взгляд, будет правильным выделить три модели организации учебного процесса: обучение с веб-поддержкой, смешанное обучение, онлайн-обучение [10, с. 350].

В процессе повышения квалификации осуществляется как типизация способов деятельности, так и их ситуационная адаптация. Таким образом, целями профессиональной подготовки педагогов становятся обогащение опытом деятельности, формирование механизма самоорганизации и самореализации личности каждого обучающегося. Ключевыми моментами в психолого-педагогической подготовке учителя к осуществлению развивающего педагогического процесса можно считать проектирование и организацию соответствующей образовательной среды, в которой реально воплощены основные принципы личностно-развивающего образования [11].

Результативность при повышении квалификации педагогов информатики обеспечивается реализацией концепции непрерывного образования. Ведущая идея включения в процесс подготовки к здоровьесберегающей деятельности состоит в реализации ряда положений, заданных международными нормативными документами в сфере образования и процессами реформирования общего и высшего образования. Механизмом реализации названных положений выступают формирование индивидуального образовательного маршрута, проектирование здоровьесберегающей деятельности и развитие личностного потенциала педагогов в процессе интеграции аудиторных и внеаудиторных занятий, самообразования и самовоспитания [12]. Важная роль при проектировании, создании и реализации дополнительных программ повышения квалификации в эпоху цифровых технологий должно отводиться дистанционному обучению. Повышение квалификации в онлайн-формате поможет педагогам увереннее ориентироваться в цифровой образовательной среде, иметь возможность совмещать с трудовой деятельностью [13].

Преподаватель, использующий большое количество необычных и интересных способов проведения уроков, обязательно должен быть ученым, любящим постоянно открывать что-то новое. Методическая культура педагога-исследователя должна быть на самом высоком уровне, а это возможно только при условии выхода преподавателя за привычные границы учебников и пособий. Использование методики помогает понять, как должна проводиться практическая и исследовательская работа в рамках одного занятия. Без этих знаний невозможно получить опыт, так как они призваны помочь в преодолении проблем в процессе обучения, а также их предупреждении. Активная работа с методикой позволяет учителю составить

представление о том, какая методика есть у его коллег и что им приходится заимствовать для проведения индивидуальных занятий, чтобы было веселее и интереснее [14].

Если у педагога есть определенный творческий потенциал, то, скорее всего, он не сможет работать, создавая учебные проекты по образцу. Именно в этот момент и начинается происходить формирование методической культуры учителя, когда он занимается практической и познавательной деятельностью, чтобы продемонстрировать свои знания совершенно в новом ракурсе. Результатом такой работы можно считать нестандартные конструкции, которые могут быть выдвинуты для участия в конкурсах педагогической направленности [15, с. 47].

Важную роль в создании собственного педагогического подхода играют принципы, заложенные в начальной подготовке педагогического мастерства и которые ему необходимо переосмыслить. В первую очередь речь идет о целях, поставленных обществом перед сферами воспитания и образования. Далее внимание уделяется условиям, в которых проводится обучение, включая обеспечение аудитории необходимыми материалами. Следует обратить внимание на то, что у ученого и педагога совершенно разные подходы: один из них способен создавать знания на пустом месте, а второй в основном только их использует. Совсем другими будут и критерии методической культуры педагога. В первую очередь речь идет о создании концепции, в соответствии с которой он будет осуществлять свою профессиональную деятельность. Далее должно прийти понимание того, насколько важна методика при проведении обучения [16].

Другой критерий – способность моделировать, формировать и реализовывать наши планы в рамках задач педагогического процесса. По их завершении необходимо проводить своевременный анализ, без него нельзя добиться никакого развития с точки зрения как педагогики, так и личности. Окончательный критерий – системность всех действий и способность к творческому мышлению.

Формирование методической культуры педагога происходит только в процессе активной практики. Он должен стремиться к поиску новых приемов, нахождению новых смыслов в современных педагогических явлениях, предусмотреть разные варианты развития своих подопечных. Сформированная культура помогает педагогу легко адаптироваться в любой профессиональной среде, формировать актуальные ценности: толерантность, тактичность, идейность, взвешенность и взвешенность решений [17].

Для качественного и интересного контента педагогам необходимо уметь анализировать и отби-

рять для размещения образовательного контента проверенные платформы. Надежной и проверенной платформой для онлайн-образования является Moodle. Не следует ограничиваться теми ресурсами, которые педагогу предоставляет образовательная организация, будет правильным искать новые пути и инструменты для создания и внедрения в учебный процесс новых инструментов и ресурсов. К примеру, платформа Stepik позволяет создать онлайн-курс за 20 минут. Педагогу необходимо сфокусироваться на контенте, а заготовленные шаблоны на этом ресурсе помогут быстро создать необходимый курс, который может быть использован педагогом как основной инструмент для урока или для повышения интереса учащихся, чтобы сделать уроки разнообразными и интересными [18].

Платформа OnlineTestPad – бесплатный многофункциональный сервис для обучения и тестирования. На этой платформе также можно создать кроссворд для проверки знаний, что поможет сделать проверку знаний учащихся интересной для них.

Применение нескольких ресурсов для подачи и проверки учебного материала поможет учащимся увереннее ориентироваться и переключаться в цифровой образовательной среде в образовательной организации и за ее пределами. Содержание учебного ресурса предлагается в виде сочетания текста, изображений, видео и ссылок на дополнительные ресурсы, которые знакомят учащихся с политикой, структурами, процессами, поддержкой и передовой практикой в области персонального обучения. Ресурс также содержит интерактивные мероприятия, которые помогают учащимся в обучении, преподавателям – в практике преподавания и дает возможность наблюдать за их прогрессом по мере прохождения различных этапов обучения. Ресурс предлагается разработать таким образом, чтобы он был интерактивным с целью сделать контент максимально привлекательным для учащихся и способствовать сохранению знаний. При этом важно учитывать различные уровни цифровой грамотности учащихся и потребностей в доступности [19, с. 89].

Большое значение для ресурса имеет определение четких целей обучения с целью обеспечения целенаправленности проекта в процессе проектирования. При разработке учебного модуля, начиная с целей и результатов обучения, необходимо следовать теории конструктивного согласования образовательного дизайна [20]. Цели обучения для ресурса должны быть определены с учетом личного опыта обучения сотрудников и студентов. Основным источником для образовательного контента являются учебные методические материалы по преподаваемой дисциплине. Отсутствие

профессиональной подготовки педагога может негативно сказаться на образовательном процессе и успеваемости учащихся.

Основной рекомендацией является осуществление базовой подготовки педагога на курсах повышения квалификации в сфере цифровых технологий и разработки цифровых образовательных ресурсов [21]. Также важно сделать базовую подготовку педагога обязательной для всех новых сотрудников, которые работают или предполагают работать с цифровыми образовательными ресурсами. Прохождение курсов повышения квалификации в области цифровых технологий будет эффективным с периодичностью один раз в год, так как информация быстро устаревает и обновляется [22].

Дизайн и разработка учебного онлайн-ресурса, направленного на поддержку внедрения изменений в роль педагога как очного, так и онлайн-обучения. Действительно, большая часть контента для учебного ресурса необходимо разрабатывать с учетом особенностей образовательных организаций. Эти материалы и их содержание будут эффективными при условии разработки на основе информации, полученной от сотрудников и студентов во время обзора личного обучения. Онлайн-тренинг педагогов направлен на поддержку очного и онлайн-обучения, предоставляет выбор формы обучения педагогу, доступ к которой можно получить в любое время, и которая была бы адаптирована к конкретным потребностям и проблемам педагогов той или иной образовательной организации [23].

Выводы. Исследование демонстрирует ценность онлайн-обучения и ресурсов для поддержки образовательного процесса, демонстрируя положительное влияние учебного ресурса. Эффективность этих ресурсов, инструментария и очных учебных занятий в значительной степени неясна из-за отсутствия опубликованной информации и оценки таких мероприятий. Вполне вероятно, что подходы в разных образовательных учреждениях значительно различаются и их эффективность соответственно. В эпоху цифровой трансформации онлайн-обучение и цифровые ресурсы часто предпочтительнее очного обучения, поскольку его можно использовать и получать доступ в соответствии с требованиями пользователей в любое время и любом месте. Исследования показали, что педагогам необходимо совершенствовать свои знания, умения и навыки в создании учебного контента и разработке цифровых образовательных ресурсов. Было высказано предположение, что педагогам необходимо посещать программы повышения квалификации по разработке и созданию цифровых образовательных ресурсов в формате онлайн-курсов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ангелова О.Ю., Подольская Т.О. Тенденции рынка дистанционного образования в России // Концепт. 2016. №2. С. 26–30. URL: <https://e-koncept.ru/2016/16026.htm> (дата обращения: 27.08.2022).
2. 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, no. 4. P. 403–424. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1708863>.
3. 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.
4. Koloskova G.A., Lyamina I.M. The development of computational thinking when studying the discipline «Informatics» // Последние тенденции в области науки и образования: материалы Междунар. (заоч.) науч.-практ. конф. Нефтекамск, 2021. С. 57–61.
5. Готская И.Б. Массовые открытые онлайн курсы: опыт реализации, проблемы и перспективы // Современное образование: традиции и инновации. 2015. №4. С. 96–100.
6. 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.
7. 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.
8. Колоскова Г.А., Лямина И.М. Мотивация студентов на овладение знаниями и умениями в системах дистанционного обучения // Роль аграрной науки в устойчивом развитии сельских территорий: сб. V Всерос. (нац.) науч. конф. Новосибирск, 2020. С. 551–553.
9. 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.
10. 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.
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. Koloskova G.A., Lyamina I.M. Teaching a foreign language using multimedia technologies // Актуальные вопросы филологии: теория и практика: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. Волгоград, 2021. С. 75–77.
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. Цифровая образовательная среда вуза как условие формирования профессиональных компетенций студентов // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10, № 37. С. 99–106.
18. Яковлева И.В. Безопасность российского образовательного пространства: аксиологическое содержание концепции // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №1. С. 2443–2450.
19. 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.
20. 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.
21. 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, no. 1. P. 64–79. DOI: [10.1080/01425692.2019.1665496](https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1665496).

22. 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. P. 179–196. DOI: 10.1080/00071005.2019.1658861.
23. Федулина 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: 27.08.2022).

REFERENCES

1. 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 27.08.22). (In Russ.).
2. 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, no. 4, pp. 403–424. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1708863>.
3. Kozlov O.A. Development of digital transformation of education: Russian and foreign experience. *Informatics: problems, methods, technologies: proc. of the XXI Intern. sci.-method. conf.* Voronezh, 2021, pp. 1704–1711. (In Russ.).
4. Koloskova G.A., Lyamina I.M. The development of computational thinking when studying the discipline «Informatics». *Recent trends in science and education: proc. of the Intern. (correspondence) sci.-pract. conf.* Neftekhamsk, 2021, pp. 57–61.
5. 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.).
6. Robert I.V., Kozlov O.A., Mukhametzyanov I.Sh., Polyakov V.P., Shikhnabieva T.Sh., Kastornova V.A. Updating the content of the subject area «informatics» of the basic school in conditions of scientific and technological progress of the period of digital technologies. *Russian Journal of Social Sciences and Humanities*, 2019, no. 3, pp. 58–72. (In Russ.).
7. Barysheva I.V., Malkina E.V., Kozlov O.A. Didactic problems of the organization of the educational process at the university in conditions of online and offline learning. *Educational space in the information age: collection of scientific papers of Intern. sci.-pract. conf.* Moscow, 2021, pp. 80–87. (In Russ.).
8. Koloskova G.A., Lyamina I.M. Motivation of students to master knowledge and skills in distance learning systems. *The role of agricultural science in the sustainable development of rural areas: proc. of the V All-Russ. (national) sci. conf.* Novosibirsk, 2020, pp. 551–553. (In Russ.).
9. 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.
10. 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.
11. Gladyshev A.A., Gladysheva A.A. Philosophy of modern education: fundamental nature or competence of the digital space. *Professional Education in the Modern World*, 2020, vol. 10, no. 1, pp. 3508–3519. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20200114>. (In Russ.).
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. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20200104>. (In Russ.).
13. Koloskova G.A., Lyamina I.M. Teaching a foreign language using multimedia technologies. *Current issues of philology: theory and practice: proc. of the IV Intern. sci.-pract. conf.* Volgograd, 2021, pp. 75–77.
14. Kudashov V.I., Chernykh S.I., Yatsenko M.P., Rakhinsky D.V. The influence of information technologies on the formation of the moral foundations of globalization education. *Professional Education in the Modern World*, 2016, vol. 6, no. 4, pp. 583–592. (In Russ.).
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 education quality issues. *Modern education in the context of reform: innovations and prospects: proc. of the III All-Russ. sci.-pract. conf.* Krasnoyarsk, 2012, pp. 254–258. (In Russ.).
17. Koloskova G.A. Digital educational environment of the university as a condition for the formation of professional competencies of students. *Teaching Methodology in Higher Education*, 2021, vol. 10, no. 37, pp. 99–106. (In Russ.).
18. Yakovleva I.V. Security 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. 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. *Tomsk State University Journal*, 2014, no. 1, pp. 89–97. (In Russ.).

20. Barysheva I. V., Kozlov O. Changes in the methodology of studying programming by students of profile specialties in conditions of remote work. *Informatization of education – 2021: proc. of the Intern. sci.-pract. conf. on the 85th anniversary of the birth of Ya. A. Vagramenko, on the 65th anniversary of LSTU*. Lipetsk, 2021, pp. 67–75. (In Russ.).
21. 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, no. 1, pp. 64–79. DOI: 10.1080/01425692.2019.1665496.
22. 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.
23. 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 27.08.22). (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 14.02.2022

После доработки 14.12.2022

Принята к публикации 16.12.2022

Information about the author

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

The paper was submitted 14.02.2022

Received after reworking 14.12.2022

Accepted for publication 16.12.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-15

УДК 378.14

Оригинальная научная статья

Потенциал дистанционного обучения системы дополнительного профессионального образования педагога

М. И. Алдошина

Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева

Орёл, Российская Федерация

e-mail: maraldo57@mail.ru

Аннотация. *Введение.* В современной социокультурной и валеологической ситуации актуальной становится проблема повышения профессиональной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования средствами дистанционного обучения. Цели исследования – разработать теорию дистанционного обучения и обосновать потенциал контекстной ситуации в системе дополнительного профессионального образования педагога. *Постановка задачи.* Задачи исследования: обосновать методологическую основу теории дистанционного обучения средствами контекстной ситуации; уточнить понятие «дистанционное обучение средствами контекстной ситуации»; организовать экспериментальную работу по реализации модели дистанционного обучения средствами контекстной ситуации в дополнительном профессиональном образовании педагога. *Методика и методология исследования:* а) теоретические: анализ и систематизация профильных исследований по проблеме; б) эмпирические: количественный и качественный анализ данных проведенного экспресс-тестирования и интервью слушателей Института непрерывного образования Курского государственного университета, Институтов развития образования Курской и Орловской областей; в) диагностические: эксперимент, метод экспертной оценки, методы статистической обработки данных. *Результаты.* Разработка теории дистанционного обучения средствами контекстной ситуации в системе дополнительного профессионального образования педагога ориентирована на соблюдение баланса между развитием индивидуальных образовательных маршрутов слушателей, что положительно скажется на персонификации образования педагога в поствузовском совершенствовании, и дальнейшей успешной профессиональной самореализацией и ростом профессионально-педагогической компетентности при синергетическом эффекте компетентностного и контекстного методологических подходов. *Выводы.* Опираясь на полученные результаты, мы обобщаем потенциал дистанционного обучения средствами использования контекстной ситуации в системе дополнительного профессионального образования педагога. Результаты исследования могут применяться вузовскими преподавателями, аспирантами, магистрантами для выявления перспективных и эффективных педагогических технологий на разных уровнях профессионального образования педагогов.

Ключевые слова: дистанционное обучение, контекстная ситуация, компетентность педагога, слушатель дополнительного профессионального образования

Для цитирования: Алдошина М. И. Потенциал дистанционного обучения системы дополнительного профессионального образования педагога // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №4. С. 741–749. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-15>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-15
Full Article

Distance learning potential of the teacher's additional vocational education system

Aldoshina, M. I.

Orel State University named after I. S. Turgenev
Orel, Russian Federation
e-mail: maraldo57@mail.ru

Abstract. *Introduction.* In the modern socio-cultural and valeological situation, the problem of increasing the professional competence of a teacher in the system of additional professional education by means of distance learning becomes urgent. The purpose of the study is to develop a theory of distance learning and to substantiate the potential of the contextual situation in the system of additional professional education of a teacher. *Purpose setting.* Research objectives: to substantiate the methodological basis of the theory of distance learning by means of a contextual situation; to clarify the concept of «distance learning by means of a contextual situation»; to organize experimental work on the implementation of a distance learning model by means of a contextual situation in the additional professional education of a teacher. *Methodology and methods of the study:* a) theoretical: analysis and systematization of specialized research on the subject; b) empirical: quantitative and qualitative analysis of the data of rapid testing and interviews conducted among students of the Institute of Continuing Education of the Kursk State University, Institutes of Educational Development of Kursk and Orel regions; c) diagnostic: experiment, expert evaluation method, methods of statistical data processing. *Results.* The development of the theory of distance learning by means of the contextual situation in the system of additional professional education of a teacher is focused on maintaining a balance between the development of individual educational routes of students, which will positively affect the personification of the teacher's education in post-university improvement, and further successful professional self-realization and the growth of professional and pedagogical competence with the synergetic effect of competence and contextual methodological approaches. *Conclusion.* Based on the results obtained, we generalize the potential of distance learning by means of using the contextual situation in the system of additional professional education of a teacher. The results of the study can be used by university teachers, graduate students, undergraduates to identify promising and effective pedagogical technologies at different levels of professional education of teachers.

Keywords: distance learning, contextual situation, competence of a teacher, student of additional professional education

Citation: Aldoshina, M. I. [Distance learning potential of the teacher's additional vocational education system]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 4, pp. 741–749. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-15>

Введение. Современная социокультурная ситуация, в которой реализуется образование на всех его уровнях, детерминирует проявление различных трендов: поликультурности, массовизации и варваризации культуры [1, с. 35], преодоления последствий пандемии, цифровизации [2, с. 92; 3] и т.п. «Проблему цифровой трансформации традиционно рассматривают в контексте происходящих изменений технологического уклада и институциональной структуры общества» [4, с. 11], под влиянием «формальных и неформальных, рыночных и нерыночных институтов, а также институтов, соответствующих цифровым процессам, нецифровым и т.п.» [5, с. 414]. Переход человечества к технологическому укладу 4:0 влечет изменения технологической сферы и дает основания говорить о развитии информационного общества и средств информатизации и цифровизации образования.

Ускоренное внедрение цифровых технологий в экономику и социальную сферу в рамках национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» утверждено протоколом заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам от 4 июня 2019 г. №7. Эта программа направлена на создание условий для высокотехнологичного бизнеса, повышение конкурентоспособности страны на глобальном рынке, укрепление национальной безопасности и повышение качества жизни людей. Это актуализирует образование, трансформируемое в соответствии с требованиями новой реальности по формированию набора ключевых компетенций у подготовленных востребованных специалистов. Для внутриобразовательного пространства современности важнейшими особен-

ностями становятся развитие и внедрение в образование электронного обучения в различных проявлениях, а также использование массовых открытых онлайн-курсов, социальных сетей, блогов, wiki-технологий, развитие мобильного образования на базе планшетов и смартфонов.

Пункт 2 статьи 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [6] закрепляет за образовательной организацией право использовать в процессе реализации образовательных программ электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. Дистанционные образовательные технологии (ДОТ) стали разноаспектно исследоваться и использоваться на всех уровнях системы образования в период преодоления последствий распространения новой коронавирусной инфекции.

Современное поколение ФГОС ВО провозглашает своей методологией компетентностный подход, что выражается в ориентации образовательного процесса на желаемые результаты учебной деятельности обучающихся в форме компетенций разного вида и уровня сформированности. Современными исследователями выделяются такие характеристики социума современности, как его неопределенность, сложность, изменчивость и неоднозначность, что в интернет-пространстве часто называется VUCA-мир (англ. VUCA – volatility, uncertainty, complexity, ambiguity). При таких характеристиках современного пространства существования, общения и профессиональной деятельности перманентность и изменчивость становятся иллюстрацией ежедневности [7, с. 15], важной компетенцией выступает умение быстро, прагматично, продуманно и поэтапно на них реагировать. Эти потенции и заложены в проектировании.

Потенциал системы дополнительного профессионального образования в формировании профессиональной компетентности педагога исследуется рядом ученых (С. И. Змеева, М. Т. Громковой, И. А. Патроновой, Н. К. Сергеевым, С. А. Фетисовым и др.) [8]. «Возможности осуществления дополнительного образования в контексте современных тенденций развития образования в России и мире имеют следующие перспективы: 1) формирование и совершенствование многоуровневой/непрерывной системы образования; 2) совершенствование образовательных дистанционных технологий, в том числе (и особенно) информационных/онлайн-технологий, платформ, инфраструктур, увеличивающих доступ к образовательным ресурсам; 3) «равное обучение», групповое или взаимное обучение; 4) сетевое взаимодействие и образование единой системы учреждений образовательных услуг в рамках комплекса «школа – колледж – вуз – предприятие»;

5) активизация сотрудничества с образовательными учреждениями и системами России и зарубежья, гармонизация мировых и национальных стандартов образования и их вариаций; 6) сочетание инклюзивного и специального обучения; 7) сочетание профильного обучения и общекультурной подготовки человека как субъекта культуры; 8) развитие системы асинхронного образования, включая глобальное/дополнительное и альтернативное образование; 9) переориентация на обучение и воспитание как процесс формирования и развития мета-компетенций, то есть метазнаний и метаумений, дающих возможность успешно учиться и учить других; 10) формирование и развитие дополнительного образования как глобального образовательного феномена» [9, с. 90]. Проектная деятельность в профессионально-педагогическом образовании актуализируется как основа формирования проектных компетенций разного вида (проектирование программного обеспечения образовательного процесса, проектирование индивидуальных образовательных траекторий обучающегося, проектирование разных видов деятельности педагога (диагностической, воспитательной, стимулирующей и т.п.). Проектирование (от лат. *projectus* – брошенный вперед) основано на планировании, прогнозировании, принятии решений, научном исследовании и предполагает возможность всесторонней разработки системы деятельности без обращения к экспериментальной апробации.

Постановка задачи. Для понимания возможностей формирования профессиональной проектной компетентности педагога не только необходимо определить механизмы их практической наработки в образовательном процессе вуза, но и важно иметь в виду их пролонгированное развитие, синергетическое соединение проектных компетенций в метакомплекс, в сложный вид профессионально-педагогической компетентности – проектную. В качестве аргументов развития проектной составляющей современной педагогической деятельности приводятся следующие: направленность проектной деятельности на совершенствование социальных компетенций; положительный потенциал проектной деятельности в развитии представлений в области применения психолого-педагогических инструментов, способствующих жизненной и профессиональной, карьерной и самореализации личности, а также в формировании поливариативного, критического, проектного мышления и активизации личностных ресурсов, индивидуально-своеобразных способов реагирования в проблеме, креативности и профессиональной рефлексии.

Наш опыт позволяет утверждать, что в законченном виде проектная компетентность педаго-

га (перманентно формируемая в разные периоды профессионально-педагогического образования) складывается на практике уже в поствузовский период. Констатировать этот результат в различных видах педагогической деятельности относительно разных объектов воздействия возможно в системе дополнительного профессионального образования через реализацию курсов повышения квалификации педагогов разных образовательных областей по проектированию и формированию их проектной компетентности.

Дистанционные образовательные технологии продемонстрировали свою мягкую мобильность и адаптивность формата к задаче формирования проектной компетентности педагогов в системе ДПО.

Потенциал дистанционного образования заключается в индивидуализации образовательного процесса в университете, создавая возможность:

- моделировать предметные, модульные или тематические объекты усвоения контента;
- выбирать удобный и перспективный способ действия;
- актуализировать адекватный способ горизонтальной, вертикальной или смешанной коммуникации;
- контролировать образовательный процесс и межличностное взаимодействие;
- создавать личностно значимое образовательное пространство и самостоятельные способы усвоения, интериоризации, актуализации значимых и востребованных учебных действий и формируемых компетенций.

Распространение электронного образования посредством разнообразных дистанционных образовательных технологий, их ресурсное обеспечение актуальны и востребованы в ответ на запросы Министерства науки и высшего образования РФ, Министерства просвещения РФ, что актуализирует системное рассмотрение теории дистанционного обучения и обоснования потенциала средств ее практической реализации в системе дополнительного профессионального образования педагога.

Методика и методология исследования. Заказ государства, отраженный в нормативно-правовых актах российского государства и Правительства Российской Федерации, требованиях федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и дополнительного профессионального образования меняют содержание компетенций, что влечет за собой необходимость обновления содержания образования в организациях ДПО, максимально «сдвигающая» акценты в пользу накопления слушателями digital skills и опыта взаимодействия и образования в электронной образовательной среде на разнообразных платформах, в разном наполнении

контента с использованием разнообразных сервисов. Наше исследование основывалось на предположении о том, что разработка теории дистанционного обучения в системе дополнительного профессионального образования педагога будет успешной в случае, если дистанционное обучение в системе дополнительного профессионального образования педагога будет открытой системой, способствующей наращиванию новых компетенций, знаний, мотивированной интуиции, обеспечивающей активность, поисковые, преобразовательные, проектные действия слушателя курсов повышения квалификации педагога в профессионально-ориентированных – контекстных – ситуациях.

Методологическую основу исследования составили теории профессионального образования педагогов в рамках системного подхода (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, Т.А. Ильина, Э.Г. Юдин), позволяющие представить составляющие проектной компетентности педагогов как целостную совокупность компонентов, разработать модель, выявить поэтапное формирование в дистанционном обучении системы ДПО проектной компетентности педагогов на основе этапной технологии; компетентностного подхода (В.А. Козырев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской и др.), раскрывающие алгоритм и поэтапное формирование проектных компетенций в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования как часть их профессиональной компетентности; личностно-деятельностного подхода (В.Н. Введенский, Б.С. Гершунский, Э.Ф. Зеер, В.В. Краевский, И.П. Цвелюх, В.Д. Шадриков и др.) в логике личностного совершенствования и формирования в дистанционном обучении проектной компетентности педагогов в усложняющейся проектной деятельности системы дополнительного профессионально-педагогического образования; аксиологического подхода (И.Ф. Исаев, С.И. Маслов, В.А. Сластенин, Л.А. Шипилина, Е.И. Шиянов и др.), рассматривающего ценностный каркас системы ДПО для формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении.

Теоретической основой исследования являются труды по методологии и технологиям общей и профессиональной педагогики (Ю.К. Бабанский, С.Я. Батышев, И.Я. Лернер, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, В.А. Сластенин и др.); целостности (А.Г. Асмолов, Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Б.Т. Лихачев и др.) и непрерывности образовательного процесса (С.Г. Вершловский, С.И. Змеёв, Л.А. Обухова, Е.М. Разинкина, А.А. Реан, и др.) системы дополнительного профессионального образования

(А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Э. Ф. Зеер, Т. В. Климов, Н. В. Кузьмина и др.); педагогическому проектированию (В. П. Беспалько, В. А. Болотов, М. В. Кларин, В. В. Сериков, В. А. Сластенин и др.), организации проектной деятельности (А. А. Вербицкий, Н. В. Матяш, Е. С. Полат, В. Д. Симоненко и др.) и технологий проектной деятельности в дистанционном обучении (Р. Гаррисон, В. А. Грабауров, В. Я. Ляудис, Л. Л. Салехова, Ю. Д. Романова и др.) дополнительного профессионального образования (И. В. Ильина, М. П. Карпенко, Г. В. Осипова, Г. Н. Подчалимова, А. С. Фетисов и др.).

Существует точка зрения о коренных модификациях профессионального мира, например, ученые пишут, что «есть вероятность, что к 2030 г. профессиональный мир столкнется с профессиональным кризисом зрелости. Бурные преобразования и трансформации бизнеса и труда в соответствии с изменяющимся экономическим спросом потребуют от профессионала адаптации к новым реалиям» [10, с. 120].

В настоящее время в профессиональном сообществе педагогов активно обсуждается вопрос о качестве и эффективности дистанционного обучения. «Студенты должны максимально осознанно подходить к процессу своего обучения, посещению онлайн-занятий и быть заинтересованы в максимальном использовании всех имеющихся ресурсов для получения знаний» [11, с. 120; 12, с. 24]. Важность готовности и подготовленности педагога к профессиональной деятельности в дистанционном формате отмечалась нами и другими исследователями [13, с. 25; 14, с. 15; 15, с. 134; 16, с. 12; 17, с. 56] при обсуждении технических, методических и психолого-педагогических компетенций. Особое значение имеют аспекты качества разрабатываемых материалов с учетом особенностей презентации в современной молодежной среде на основе современных, качественно отобранных интернет-сервисов [18, с. 71; 19; 20, с. 169].

Рассмотрим эффективность контекстных ситуаций на примере их потенциала в формировании проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы ДПО. Эффективным средством формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования выступает технология групповой работы с использованием метода решения практико-ориентированных учебных ситуаций, которые в литературе последних лет имеют разные модификации методического и технологического смысла и теоретического обоснования: кейсов, конкретных ситуаций, профессиональных задач, контекстных ситуаций и т. п.

Нами будет использовано понятие контекстной ситуации. Выбирая этот термин, мы опираемся на методологию контекстного подхода академika А. А. Вербицкого. По мысли автора теории контекстного обучения, его базой выступают следующие теоретические основы: деятельность обучающегося по присвоению имеющегося социокультурного опыта (внешнего по отношению к нему), специально структурированного и отобранного педагогом в аксиосфере и смыслах современного понимания педагогических инноваций и традиций педагогической деятельности; обоснование и востребованность категории «контекст», играющей смыслообразующую роль и обеспечивающей перевод учебной информации в личностные смыслы [21; 22]. «Основная идея контекстного образования заключается в наложении в ходе повышения квалификации педагога усваиваемых им теоретических знаний на его практический опыт. То есть усвоение теоретических знаний и формирование практических компетенций в разнообразных формах образовательной деятельности обучающегося осуществляется в социальном, предметно-технологическом и морально-нравственном контекстах, последовательно моделируемых ситуациях реальной деятельности педагога. Внешним контекстом при этом выступают теоретическое содержание и технологии профессиональной деятельности педагога, а внутренним контекстом будут особенности и потенциал личности обучающегося и педагога (в сфере повышения квалификации – слушателя и преподавателя), которые реализуются в ходе межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса и их учебного диалога» [23, с. 79; 24].

Исследование. Образовательный процесс и организация дополнительного профессионального образования (курсы, вебинары, стажировки, проектные сессии и т. п.) в дистанционном формате в современной ситуации препятствования распространению новой коронавирусной инфекции по формированию проектной компетентности педагогов требует соблюдения следующих принципов:

- последовательного проектирования в образовательной деятельности слушателей ДПО содержания, форм и условий реальной профессиональной деятельности педагога;
- соответствия форм организации образовательной деятельности слушателей в организациях ДПО целям и содержанию процесса формирования профессиональной компетентности педагогов, в том числе проектной;
- приоритета командообразования, совместной коллаборативной деятельности субъектов образовательного процесса, их межличностно-

го диалога/полилога и взаимодействия в ходе коммуникации;

– проектирования ситуаций профессионально-педагогической деятельности в реальном образовательном процессе вне зависимости от этнокультурных, конфессиональных, образовательных, гендерных и иных особенностей персонификации образовательного маршрута.

Педагогический потенциал метода решения контекстных ситуаций [25, с. 157] предопределен насыщенностью профессионального контекста ситуации в сфере профессиональной деятельности, близостью учебной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности, имитирующей живую, жизненную «историю» с реальными нюансами и открытыми диалогами. Участникам проектной сессии (слушателям организаций дополнительного профессионального образования) предлагается ее проанализировать и представить свое решение. Иногда для более глубокого анализа ситуации используют прием инсценировки или «исполнения ролей», когда слушатели исполняют роли действующих лиц ситуации. Приняв на себя роль конкретного лица, слушатель вникает в мотивы поведения, проигрывает, дополняет, додумывает сценарную, смысловую, личностную, карьерную или иную линии. Исполнение ролей заставляет задуматься над необходимостью учитывать разные позиции, коммуникативные барьеры, формальные подстройки в деловой и межличностной коммуникации, учит анализу собственного поведения, профессионализма, персонификации выбора в зависимости от карьерных устремлений, стажа профессиональной деятельности [25; 26], возраста, ментальности, этноконфессиональных особенностей, профессиональных стереотипов и опыта совместных коллаборативных исследований и проектных сессий.

В некоторых контекстных ситуациях оптимально использование приема *инцидента*, понимаемого как простая конфликтная ситуация реальной деятельности, требующая оперативного решения. Слушателям без предварительной подготовки дается краткая информация о конкретном случае (инциденте) в профессионально-педагогической практике. Преподаватель может вводить разнообразных экспертов в процесс обсуждения, могут задаваться дополнительные вопросы, использоваться разные сценарии и варианты развития ситуации, усугубления или ослабления контекстного влияния для актуализации собственного альтернативного или совместного коллективного (группового) решения контекстной ситуации.

В контекстной ситуации профессиональную ориентированность задают специально создаваемые педагогом контексты:

- предметного содержания (для педагогов разных предметных областей);

- общих и специфических учебных предметных действий как основы профессиональных умений и профессиональных компетенций;
- специфических образовательных средств (традиционных и инновационных; общих и предметных; механических, аудиальных, аудиовизуальных и компьютерных; электронных и цифровых);
- разнообразных ролевых распределений в личностной и профессиональной коммуникации (тьютора, наставника, фасилитатора, модератора, медиатора).

Результаты. Опираясь на идеи М. И. Алдошиной, А. А. Вербицкого, И. В. Ильиной, А. С. Фетисова и др., мы исследовали степень удовлетворенности слушателей курсов повышения квалификации педагогов, проводимых в системе дистанционного обучения системой обучения средствами контекстных ситуаций (по формированию проектной компетентности педагога). Исследование проводилось в два этапа: первый исследовал индивидуальную удовлетворенность каждого слушателя; второй был ориентирован на эффективность конкретных видов контекстных ситуаций в структуре курса и конкретной темы.

Первая часть оценивалась на основе Шкалы Ликерта:

- 1) полностью согласен;
- 2) согласен;
- 3) затрудняюсь;
- 4) не согласен;
- 5) полностью не согласен.

Оценивание на основе оценочного руководства «Укажите степень своего согласия с утверждениями оценки контекстных ситуаций» осуществлялось по следующим показателям:

- 1) стимуляция моего интереса;
- 2) организация работы по контекстной ситуации;
- 3) распределение времени на каждый элемент контекста;
- 4) получение ответов на вопросы;
- 5) демонстрация теоретической подготовленности;
- 6) демонстрация эмоциональной погруженности;
- 7) демонстрация методической грамотности;
- 8) организация индивидуальной и групповой работы;
- 9) четкая организация контроля;
- 10) поэтапная рефлексия;
- 11) соблюдение алгоритма проектной деятельности;
- 12) поэтапная диагностика успешности каждого;
- 13) полезность курса в практической деятельности.

Эффективность разного вида контекстных ситуаций оценивалась по 5-балльной системе в контрольной беседе со слушателями курсов.

Общая удовлетворенность дистанционным обучением в системе ДПО средствами контекстных ситуаций продемонстрирована 57,1% слушателей,

интерес продолжить обучение в том же формате проявили 33,4%, а отсутствие интереса или отсутствие ответа на поставленные вопросы продемонстрировали около 10% слушателей. Исследование позволило выявить высокую степень удовлетворенности организацией дистанционного обучения в системе ДПО. Слушатели качественно высоко и профессионально компетентно оценили потенциал контекстных ситуаций в структуре курса, особенно его практической части, и продемонстрировали рост заинтересованности и включенности в образовательную деятельность, начиная с середины курсов по сравнению с их началом, когда контекстные ситуации еще не использовались. Таким образом, контекстные ситуации выступают эффективным средством формирования в дистанционном обучении проектной профессиональной компетентности педагога в системе ДПО.

Выводы. В результате настоящего исследования научно обосновано, что значимым приоритетом

современного профессионально-педагогического образования выступает разработка средств дистанционного обучения в системе дополнительного профессионального образования педагогов. Обоснование педагогического потенциала контекстной ситуации опиралось на актуализацию идей совокупности системного и компетентностного подходов в теории контекстного образования с ориентацией на труды по методологии и технологиям общей и профессиональной педагогики; целостности и непрерывности образовательного процесса системы дополнительного профессионального образования на основе контекстной ситуации. Результаты экспериментальной апробации позволяют констатировать рост уровня проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования средствами контекстной ситуации по всем показателям выделенных мотивационного, когнитивного и деятельностного критериев.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алдошина М. И. О культурной миссии университетов // Высшее образование сегодня. 2007. №5. С. 35–38.
2. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. Москва: ИД ВШЭ, 2019. 342 с.
3. Илларионова Л. П. Духовно-нравственная культура будущего социального педагога: аксиологические основания // Социальная педагогика. 2013. №5. С. 91–93.
4. Абрамова М. А. Цифровая трансформация в регионах России: оценки и реальность // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №3. С. 11–22. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-02>.
5. Литвинцева Г. П., Петров С. П. Теоретические основы взаимодействия цифровой трансформации и качества жизни населения // Журнал экономической теории. 2019. Т. 16, №3. С. 414–427.
6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» // Законы Российской Федерации: сайт. URL: <https://fzkon.ru/laws/federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-n-273-fz/> (дата обращения: 01.10.2022).
7. Колесникова И. А. Развитие историко-педагогического познания в условиях «текущей современности» // Проблемы и перспективы развития современного образования в контексте его историко-педагогической интерпретации: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. ... (29–30 окт. 2020 г.). Санкт-Петербург; Волгоград, 2020. С.15–23.
8. Фетисов А. С. Формирование личностно-профессиональных качеств педагога в компетентностном аспекте // Среднее профессиональное образование. 2013. № 12. С. 5–7.
9. Гасанова Р. Р. Проблема персональных траекторий дополнительного образования педагогов // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №3. С. 88–101. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-09>.
10. Андреева Ю. В. Педагогический потенциал ситуации успеха в профессиональной и творческой самореализации учителя // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №4. С. 119–129.
11. Кузьмичева А. А. Проблема профессионального обучения сотрудников предприятия (в социальном аспекте) // Миссия конфессий. 2020. Т. 9, №1. С. 119–128.
12. Панченко А. А. Пешкова О. А. M-learning с функцией адаптивного обучения // Человек. Социум. Общество. 2020. №2. С. 24–27.
13. Курило Ю. А., Федулова С. В. Применение инновационных технологий для формирования ИКТ-компетенции у студентов в педагогическом ВУЗе // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. №5–1. С. 24–38.
14. Толмачева Н. А. Применения инновационных технологий для активизации учебно-познавательной деятельности в процессе обучения физике // Тенденции развития науки и образования. 2019. № 55–8. С. 13–17.
15. Mkrtchian V. S., Belyanina L. A. The virtual reality, pers references on oriented techniques and interactive education technologies // European Journal of Natural History. 2016. №3. P. 134–135.
16. Major C. H. Teaching online: a guide to theory, research, and practice. Baltimor: JHUP, 2015. 296 p.

17. Toprak E., Kumtepe E.G. Supporting multiculturalism in open and distance learning spaces (advances in educational technologies and instructional design). Hershey: Inform. Science Ref., 2017. 408 p.
18. Гурьев С.В. Проблема социальных способов воздействия на организацию рационального режима труда и отдыха студентов // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. 2019. №1. С. 69–82.
19. Банарцева А.В. Новые образовательные технологии в помощь преподавателю ВУЗа. E-learning // Мир педагогики и психологии. 2019. № 10. С. 16–21.
20. Москаленко Р.Н., Юсифова Ф.И., Худякова О.Ю., Пешикова М.В., Пешиков О.В., Колесникова А.А., Колесников О.Л. Оценка мнения студентов о дистанционном образовании: преимущества и недостатки нового формата обучения // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №1. С. 164–174. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-1-7>.
21. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: учеб. пособие. Москва: МПГУ, 2017. 267 с.
22. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. Москва: Логос, 2017. 336 с.
23. Фетисов А.С. Системообразующая доминанта формирования профессиональных качеств педагога в системе повышения квалификации. Воронеж: Науч. книга, 2019. 241 с.
24. Aldoshina M., Artamonova S. Additional professional education in a region as an indicator of its quality // Education and city: education and quality of living in the city: the third annu. intern. symp. Moscow. 2021. С. 3009.
25. Покушалова Л.В. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения студентов // Молодой ученый. 2011. №5–2. С. 155–157.
26. March T. Are we there yet? A parable on the educational effectiveness of technology // Multimedia Schools Magazine. 2000. Vol. 7, №3. P. 10–15. URL: <http://www.infotoday.com/MMSchools/may00/march.html>.

REFERENCES

1. Aldoshina M.I. On the cultural mission of universities. *Higher Education Today*, 2007, no. 5. pp. 35–38. (In Russ.).
2. Uvarova A. Yu., Frumina I. D. (eds.). *Difficulties and prospects of digital transformation of education*. Moscow, HSE Publ., 2019, 342 p. (In Russ.).
3. Illarionova L. P Spiritual and moral culture of the future social teacher: axiological grounds. *Social Pedagogy*, 2013, no. 5, pp. 91–93. (In Russ.).
4. Abramova M.A. Digital transformation in the regions of Russia: assessments and reality. *Professional Education in the Modern World*, 2021, vol. 11, no. 3, pp. 11–22. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-02>. (In Russ.).
5. Litvintseva G. P., Petrov S. P. Theoretical foundations of the interaction of digital transformation and the quality of life of the population. *Journal of Economic Theory*, 2019, vol. 16, no. 3, pp. 414–427. (In Russ.).
6. Federal Law of December 29, 2012 № 273-FZ (amended on July 2, 2021) «On education in the Russian Federation». *Laws of the Russian Federation: site*. URL: <https://fzakon.ru/laws/federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-n-273-fz/> (accessed 01.10.2022). (In Russ.).
7. Kolesnikova I.A. Development of historical and pedagogical knowledge in the conditions of «fluid modernity». *Problems and prospects for the development of modern education in the context of its historical and pedagogical interpretation: proc. of the Intern. sci. and pract. conf. ... (October 29–30, 2020)*. Saint Petersburg, Volgograd, 2020, pp. 15–23. (In Russ.).
8. Fetisov A.S. Formation of personal and professional qualities of a teacher in the competence aspect. *Secondary Vocational Education*, 2013, no. 12, pp. 5–7. (In Russ.).
9. Gasanova R.R. The problem of personal trajectories of additional education of teachers. *Professional Education in the Modern World*, 2021, vol. 11, no. 3, pp. 88–101. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-09>. (In Russ.).
10. Andreeva Yu. V. The pedagogical potential of the situation of success in the professional and creative self-realization of a teacher. *Professional Education in the Modern World*, 2021, vol. 11, no. 4, pp. 119–129. (In Russ.).
11. Kuzmicheva A.A. The problem of professional training of enterprise employees (in the social aspect). *Mission Confessions*, 2020, vol. 9, no. 1, pp. 119–128. (In Russ.).
12. Panchenko A.A. Peshkova O.A. M-learning with the function of adaptive learning. *Man. Socium. Society*, 2020, no. 2, pp. 24–27. (In Russ.).
13. Kurilo Yu.A., Fedulova S.V. Application of innovative technologies for the formation of ICT competence among students at a pedagogical university. *Scientific Review. Pedagogical Sciences*, 2019, no. 5–1, pp. 24–38. (In Russ.).
14. Tolmacheva N.A. Applications of innovative technologies to intensify educational and cognitive activities in the process of teaching physics. *Trends in the Development of Science and Education*, 2019, no. 55–8, pp. 13–17. (In Russ.).
15. Mkrtchian V.S., Belyanina L.A. The virtual reality, pers references on oriented techniques and interactive education technologies. *European Journal of Natural History*, 2016, no. 3, pp. 134–135.
16. Major C.H. *Teaching online: a guide to theory, research, and practice*. Baltimor, JHUP, 2015, 296 p.

17. Toprak E., Kumtepe E. G. *Supporting multiculturalism in open and distance learning spaces (advances in educational technologies and instructional design)*. Hershey, Inform. Science Ref., 2017, 408 p.
18. Guryev S. V. The problem of social ways of influencing the organization of a rational regime of work and recreation of students. *Human Health, Theory and Methodology of Physical Culture and Sports*, 2019, no. 1, pp. 69–82. (In Russ.).
19. Banartseva A. V. New educational technologies to help the university teacher. E-learning. *The World of Pedagogy and Psychology*, 2019, no. 10, pp. 16–21. (In Russ.).
20. Moskalenko R. N., Yusifova F. I., Khudyakova O. Yu., Peshikova M. V., Peshikov O. V., Kolesnikova A. A., Kolesnikov O. L. Assessment of students' opinion on distance education: advantages and disadvantages of a new learning format. *Professional Education in the Modern World*, 2021, vol. 11, no. 1, pp. 164–174. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-1-7>. (In Russ.).
21. Verbitsky A. A. *Theory and technologies of context education: a textbook*. Moscow, MPGU, 2017. (In Russ.).
22. Verbitsky A. A., Larionova O. G. *Personal and competence approaches in education: problems of integration*. Moscow, Logos, 2017, 336 p. (In Russ.).
23. Fetisov A. S. *The system-forming dominant of the formation of professional qualities of a teacher in the system of advanced training*. Voronezh, Science Book Publ., 2019, 241 p. (In Russ.).
24. Aldoshina M., Artamonova S. Additional professional education in a region as an indicator of its quality. *Education and city: education and quality of living in the city: the third Annu. intern. symp.* Moscow, 2021, p. 3009.
25. Pokushalova L. V. Case-study method as a modern technology for professionally oriented training of students. *Young Scientist*, 2011, no. 5–2, pp. 155–157. (In Russ.).
26. March T. Are we there yet? A parable on the educational effectiveness of technology. *Multimedia Schools Magazine*, 2000, vol. 7, no. 3, pp. 10–15 URL: <http://www.infotoday.com/MMSchools/may00/march.html>.

Информация об авторе

Алдошина Марина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, директор центра взаимодействия с Российской академией образования, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева (Российская Федерация, 302 026, г. Орёл, ул. Комсомольская, д. 95, e-mail: maraldo57@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 18.03.2022

После доработки 23.12.2022

Принята к публикации 30.12.2022

Information about the author

Marina I. Aldoshina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Center for Interaction with the Russian Academy of Education, Orel State University named after I. S. Turgenev (95 Komsomolskaya Str., Orel, 302 026, Russian Federation, e-mail: maraldo57@mail.ru).

The paper was submitted 18.03.2022

Received after reworking 23.12.2022

Accepted for publication 30.12.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-16

УДК 338

Оригинальная научная статья

К вопросу об изменении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 38.05.01 Экономическая безопасность

И. В. Попова

Иркутский государственный аграрный университет имени А. А. Ежовского

Иркутск, Российская Федерация

e-mail: irvinaks@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Обеспечение экономической безопасности на макро- и микроуровне предопределяет необходимость подготовки квалифицированных кадров в этой сфере. В статье рассмотрены вопросы изменения Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности «Экономическая безопасность» и подготовки специалистов по этой специальности в Иркутском государственном аграрном университете. *Постановка задачи.* Существующие условия функционирования российского предпринимательства предполагают обязательную профессиональную деятельность специалистов в сфере экономической безопасности и ее основных аспектов. Цель исследования – в уточнении аспектов изменения Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 38.05.01 «Экономическая безопасность» и влиянии их на реализацию образовательной программы в Иркутском государственном аграрном университете. Задачи исследования состоят в определении особенностей реализации образовательного стандарта по специальности 38.05.01 Экономическая безопасность в Иркутском государственном аграрном университете под влиянием изменения Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. *Методика и методология исследования.* В исследовании использованы исторический и проблемно-хронологический методы, методы сравнительного анализа. *Результаты.* В результате исследования выявлены основные проблемы, связанные с изменением нормативной базы и многих элементов действующего Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, отсутствием профессионального стандарта по специальности, четкого регламента по формированию и формулированию индикаторов достижения и др. *Выводы.* В процессе разработки образовательной программы по специальности 38.05.01 Экономическая безопасность (уровень специалитета) проявились трудности, однако взаимодействие заинтересованных участников образовательного процесса поможет установить необходимые требования и создать условия для подготовки квалифицированного и востребованного специалиста в сфере экономической безопасности.

Ключевые слова: образовательный стандарт, экономическая безопасность, высшее образование

Для цитирования: *Попова И. В.* К вопросу об изменении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 38.05.01 Экономическая безопасность // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №4. С. 750–757. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-16>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-16

Full Article

On the issue of changing the Federal State Educational Standard of Higher Education in the specialty 38.05.01 Economic Security

Popova, I. V.

Irkutsk State Agrarian University

named after A. A. Ezhevsky

Irkutsk, Russian Federation

e-mail: irvinaks@mail.ru

Abstract. Introduction. Ensuring economic security at the macro and micro levels determines the need to train qualified personnel in this area. The article discusses the issues of changing the Federal State Educational Standard of Higher Education in the specialty «Economic Security» and training specialists in this specialty at Irkutsk State Agrarian University. *Purpose setting.* The existing conditions for the functioning of Russian entrepreneurship imply mandatory professional activity of specialists in the field of economic security and its main aspects. The purpose of the study is to clarify the aspects of changing the Federal State Educational Standard of Higher Education in the specialty 38.05.01 Economic Security and their impact on the implementation of the educational program at Irkutsk State Agrarian University. The objectives of the study are to determine the features of the implementation of the educational standard in the specialty 38.05.01 Economic Security at Irkutsk State Agrarian University under the influence of changes in the Federal State Educational Standard of Higher Education. *Methodology and methods of the study.* The research uses historical and problematic chronological methods, methods of comparative analysis. *Results.* As a result of the study, the main problems associated with changes in the regulatory framework and many elements of the current Federal State Educational Standard of Higher Education, the lack of a professional standard in the specialty, clear regulations on the forming and formulation of indicators of achievement, and others are detected. *Conclusion.* In the process of developing an educational program in the specialty 38.05.01 Economic Security (specialty level), difficulties appeared, however, the interaction of interested participants in the educational process will help to establish the necessary requirements and create conditions for the training of a qualified and sought-after specialist in the field of economic security.

Key words: educational standard, economic security, higher education

Citation: Popova, I. V. [On the issue of changing the Federal State Educational Standard of Higher Education in the specialty 38.05.01 Economic Security]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 4, pp. 750–757. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-16>

Введение. Необходимость обеспечения экономической безопасности на уровне предприятия, отрасли, региона и государства предопределяет рост потребности в квалифицированных кадрах, способных эффективно организовать и обеспечивать все виды безопасности, на всех уровнях. В нашей стране на законодательном уровне понятие «экономическая безопасность» появляется в Федеральном законе № 2446–1 от 5 марта 1992 г. «О безопасности» (28 декабря 2010 г. № 390-ФЗ) [1].

Основополагающим документом на уровне российского законодательства является Указ Президента № 683 от 31.12.2015 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации», в котором дается понятие «национальная безопасность Российской Федерации», которое рассматривается как состояние защищенности личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз, при котором обеспечиваются реализация конституционных прав и свобод граждан Российской Федерации, достойные качество и уровень их жизни, суверенитет, независимость, государственная и территориальная целостность, устойчивое социально-экономическое развитие Российской Федерации [2]. Национальная безопасность включает в себя оборону страны и все виды безопасности, предусмотренные Конституцией Российской Федерации и законодательством Российской Федерации, прежде всего государственную, общественную, информационную, экологическую, экономическую, транспортную, энергетическую безопасность, безопасность личности.

Таким образом, понятие экономической безопасности вытекает из определения национальной безопасности и тоже является многоаспектным. Так, А. А. Прохожев считает, что экономическая безопасность – это защищенность интересов личности, общества и государства в экономической сфере от внутренних и внешних угроз [3]. Вышесказанное определяет необходимость подготовки кадров для всех уровней экономики и государственных учреждений, имеющих компетенции специалистов в управлении процессами в сфере экономической безопасности хозяйствующего субъекта, региона, отрасли и страны.

Постановка задачи. Цели исследования – анализ изменений, связанных с появлением в 2021 г. Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по специальности 38.05.01, отражение требований образовательного стандарта в деятельности Иркутского государственного аграрного университета (Иркутского ГАУ) по подготовке специалистов в сфере экономической безопасности для определения дальнейшего направления развития специальности.

Методика и методология исследования. Используя исторический и проблемно-хронологический методы, методы сравнительного анализа, автор исследует вопросы, связанные с изменением образовательного стандарта по подготовке специалистов сферы экономической безопасности в Иркутском ГАУ, осуществляет обобщение сведений, рассматривая их в тесной взаимосвязи и совокупности, дает им оценку и определяет проблемы и направления развития специальности.

Результаты. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 20 от 16 января 2017 г. утвержден ФГОС ВО по направлению подготовки 38.05.01 Экономическая безопасность, в соответствии с которым область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу специалитета, включает обеспечение экономической безопасности общества, государства и личности, субъектов экономической деятельности; обеспечение законности и правопорядка в сфере экономики; судебно-экспертную деятельность по обеспечению судопроизводства, предупреждения, раскрытия и расследования правонарушений в сфере экономики; экономическую, социально-экономическую деятельность хозяйствующих субъектов, экономических, финансовых, производственно-экономических и аналитических служб организаций, государственных и муниципальных органов власти, конкурентную разведку; экономическое образование [4].

Следующим регламентирующим документом – Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 293 от 14 апреля 2021 г. отменен предыдущий документ и утвержден следующий ФГОС ВО по специальности 38.05.01 Экономическая безопасность [5].

В результате появления нового ФГОС ВО по специальности 38.05.01 изменились многие аспекты, которые должны найти отражение в учебном плане, образовательной программе и методических разработках по специальности, в том числе область профессиональной деятельности, которая в соответствии с ФГОС ВО 2021 года изменилась и указана как 08 Финансы и экономика (в сферах правоохранительной деятельности; обороны и безопасности государства; обеспечения экономической безопасности региона; обеспечения экономической безопасности хозяйствующих субъектов; обеспечения безопасности финансово-кредитной системы; проведения судебной экономической экспертизы; финансового мониторинга; противодействия легализации доходов, полученных преступным путем, и финансированию терроризма) [5].

Объектами профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу специалитета в соответствии с ФГОС ВО 38.05.01 2017 г., являются общественные отношения в сфере обеспечения законности и правопорядка, экономической безопасности; события и действия, создающие угрозы экономической безопасности; свойства и признаки материальных носителей розыскной и доказательственной информации; поведение хозяйствующих субъектов, их затраты, риски и результаты экономической деятельности, функционирующие рынки, финансовые и инфор-

мационные потоки, производственные процессы [4]. ФГОС ВО 2021 г. по этому пункту не дает разъяснений.

В Иркутском ГАУ специальность «Экономическая безопасность» появилась в сентябре 2012 г., в результате был проведен первый набор студентов, таким образом, Иркутский ГАУ стал первым из вузов Иркутской области, реализующих образовательную программу по этой специальности. Вуз определена специализация «Экономико-правовое обеспечение экономической безопасности» и выбраны следующие виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу специалитета (по ФГОС ВО 2017 г.): расчетно-экономическая и проектно-экономическая; контрольно-ревизионная; информационно-аналитическая; организационно-управленческая; научно-исследовательская. В соответствии с ФГОС ВО 2021 г. – только расчетно-экономический, информационно-аналитический, организационно-управленческий, контрольный виды деятельности [5].

В 2021 г. в Иркутском ГАУ осуществлен набор студентов для подготовки по ФГОС ВО 2021 г., в связи с появлением которого был разработан учебный план, где нашли отражение его требования. В настоящее время ПООП по специальности 38.05.01 Экономическая безопасность (уровень специалитета) не разработана.

ФГОС ВО по специальности 38.05.01 2021 г. неразрывно связан с профессиональными стандартами, что предъявляет дополнительные требования к разработке образовательной программы, учитывая, что утвержденного профессионального стандарта по экономической безопасности нет.

Так, в образовательную программу 2021 г. вошли профессиональные стандарты, которые предлагает ФГОС ВО: «Внутренний аудитор», 2015 г., «Специалист по управлению рисками», 2018 г., «Специалист по финансовому мониторингу (в сфере противодействия легализации доходов, полученных преступным путем, и финансированию терроризма)», 2015 г., «Аудитор», 2015 г., и, кроме предложенных, в образовательную программу были включены профессиональные стандарты: «Специалист по внутреннему контролю», 2018 г., «Бизнес-аналитик», 2018 г., «Экономист предприятия», 2021 г.

Подготовка специалистов по специальности «Экономическая безопасность в вузе» носит междисциплинарный характер, это связано с необходимостью получения финансовых, экономических знаний, особенно правовых знаний. Так, основы правовых знаний в соответствии с ФГОС ВО 38.05.01 с 2021 г. формируются при преподавании следующих дисциплин: «Правоведение», «Административное право», «Гражданское

право», «Правоохранительная деятельность», «Предпринимательское право», «Уголовное право», «Уголовный процесс», «Финансовое право», «Государственная антикоррупционная политика», «Трудовое право», «Криминалистика» и др.

Специалист в сфере экономической безопасности должен обладать рядом компетенций: хорошо ориентироваться в разных видах права; обладать знаниями в области экономики, бухгалтерского учета, экономического анализа, аудита, финансов, налогообложения, управления, страхования и др. ФГОС ВО 2017 г. по специальности 38.05.01 включал общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК), профессиональные (ПК) и профессионально-специализированные компетенции (ПСК). ФГОС ВО 2021 г. регламентирует универсальные (УК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные компетенции (ПК), при этом формулировка ПК является важной составляющей образовательной программы и они определяются Организацией на основе анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемых к выпускникам на рынке труда, обобщения отечественного и зарубежного опыта, проведения консультаций с ведущими работодателями, объединениями работодателей отрасли, в которой востребованы выпускники, иных источников [4; 5].

Формирование профессиональных компетенций производится из каждого выбранного профессионального стандарта путем выделения одной или нескольких обобщенных трудовых функций, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, на основе установленных профессиональным стандартом для обобщенных трудовых функций (ОТФ), уровня квалификации, которая может быть выделена полностью или частично.

Рассматриваемые стандарты имеют отличия в требованиях к материально-техническому обеспечению. Так, в ФГОС ВО 38.05.01 2021 г. указано, что помещения должны представлять собой учебные аудитории для проведения учебных занятий, предусмотренных программой специалитета, оснащенные оборудованием и техническими средствами обучения, состав которых определяется в рабочих программах дисциплин (модулей). В стандарте 2017 г. требования к материально-техническому обеспечению реализации ОП более конкретные: центр (класс) деловых игр; спортивный зал; кабинеты, оснащенные макетами, наглядными учебными пособиями, тренажерами и другими техническими средствами и оборудованием, обеспечивающими реализацию проектируемых результатов обучения: информатики (компьютерные классы); иностранных языков [4; 5].

Требования к кадровому обеспечению в соответствии с п. 4.4.4. ФГОС ВО 2021 г. таковы: не ме-

нее 1% численности педагогических работников Организации, участвующих в реализации программы специалитета, и лиц, привлекаемых Организацией к реализации программы специалитета на иных условиях (исходя из количества замещаемых ставок, приведенного к целочисленным значениям), должны быть руководителями и (или) работниками иных организаций, осуществляющими трудовую деятельность в профессиональной сфере, соответствующей профессиональной деятельности, к которой готовятся выпускники (иметь стаж работы в этой профессиональной сфере не менее 3 лет) [5]. В то время как ФГОС ВО 2017 года этот показатель характеризует так: в п. 7.2.4. отмечено, что доля работников из числа руководителей и работников образовательных организаций, деятельность которых связана с направленностью (специализацией) реализуемой программы специалитета в общем числе работников, привлекаемых к реализации программы специалитета, должна быть не менее 1% [4].

Аграрная специфика Иркутского ГАУ нашла отражение и в учебном плане, и образовательной программе специальности 38.05.01 Экономическая безопасность. Так, студенты специальности изучают дисциплины «Управление экономическими процессами в АПК», «Предпринимательство на предприятиях АПК», «Диагностика эффективности деятельности сельскохозяйственных организаций».

Специалист в области экономической безопасности необходим любому предприятию, организации, учреждению, так как современные рыночные условия функционирования связаны с огромным количеством и различной направленностью влияния рисков, опасностей и угроз как внешнего происхождения, так и внутреннего. В обязанности риск-менеджера или специалиста по экономической безопасности входят всестороннее и своевременное выявление, распознавание, анализ, диагностика, идентификация ситуаций, угрожающих стабильному и эффективному функционированию предприятия, их предупреждение и работа с кризисными явлениями и ситуациями [6]. Наиболее широкие задачи специалиста лежат в плоскости экономических вопросов, поэтому он должен уметь выполнять расчеты финансово-экономических показателей, интерпретировать их результаты, составлять программы повышения уровня экономической безопасности и разрабатывать рекомендации по проектной деятельности во всех аспектах деятельности предприятия [7].

В ФГБОУ ВО Иркутский ГАУ созданы условия для максимального приближения программ текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся к условиям их будущей профессиональной деятельности. С этой целью,

кроме преподавателей конкретной дисциплины, в качестве внешних экспертов привлекаются работодатели, преподаватели, читающие смежные дисциплины, и другие специалисты.

Условиями реализации и содержанием образовательной программы предусматривается реальная возможность участия студентов в формировании своей программы обучения за счет дисциплин по выбору, избрания тем курсовых и выпускных квалификационных работ. Выпускающая кафедра менеджмента предпринимательства и экономической безопасности в АПК знакомит обучающихся с их правами и обязанностями при выборе учебных дисциплин, темами курсовых и выпускных квалификационных работ, а также разъясняет, что избранные обучающимися дисциплины и темы становятся для них обязательными.

Содержанием образовательной программы по специальности 38.05.01 Экономическая безопасность предусмотрено проведение следующих обязательных практик, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся: учебная, производственная (по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности), научно-исследовательская, преддипломная. В соответствии с ФГОС ВО по 38.05.01, принятым в 2021 г. в учебном плане нашла отражение ознакомительная практика.

Практики проводятся в структурных подразделениях Федеральной налоговой службы по городу Иркутску и Иркутской области, Администрациях муниципальных образований Иркутской области, МРО (ПК) УЭБиПК ГУ МВД России по Иркутской области, ФКУ Сизо №2 ГУФСИН России по Иркутской области, СХ ПАО «Белореченское», ЗАО «Иркутские семена», СХПК «Усольский свинокомплекс», ЗАО «Железнодорожник», АО «Россельхозбанк», ПАО «Сбербанк» и других предприятиях, организациях и учреждениях, обладающих необходимым кадровым и научно-техническим потенциалом.

При прохождении производственных и преддипломных практик возникают сложности частного характера: случаются ситуации, когда экономические и бухгалтерские службы хозяйствующих субъектов и учреждений отказываются предоставлять студентам источники информации в части бухгалтерской, финансовой, управленческой отчетности и иной внутренней отчетности, на основе которой и предусмотрено овладение будущими специалистами по экономической безопасности компетенций (способность осуществлять сбор, анализ, систематизацию, оценку и интерпретацию данных, необходимых для решения профессиональных задач; способность анализировать и интерпретировать финансовую,

бухгалтерскую и иную информацию, содержащуюся в учетно-отчетной документации, использовать полученные сведения для принятия решений по предупреждению, локализации и нейтрализации угроз экономической безопасности). Вместе с тем в эпоху цифровых технологий у студентов Иркутского ГАУ есть возможность интерпретирования и анализа финансовой информации, получаемой при помощи цифровых технологий [6]. Возникают проблемы и другого характера: зачастую студентов при прохождении производственной и преддипломной практик нагружают рутинной работой, часто не входящих в программу практики, что сказывается на эффективности процесса прохождения разных практик.

Выпускники специальности 38.05.01 Экономическая безопасность имеют возможность осуществлять профессиональную деятельность в структурах Федеральной налоговой службы, органах Федерального казначейства, службах по финансовому мониторингу, органах внутренних дел, иных государственных структурах, осуществляющих контрольно-надзорные функции в финансовой и экономической сферах деятельности; службах внутреннего контроля страховых и кредитных организаций, в организациях, являющихся профессиональными участниками рынка ценных бумаг и других организациях, выполняющих операции с денежными средствами и иным имуществом; экономических, финансовых, аналитических службах предприятий, учреждений и организаций любых форм собственности.

Со стороны потенциальных работодателей прослеживается желание получить таких специалистов-выпускников, которые имеют высокий уровень теоретической подготовки и готовы начать карьеру с низовых ступеней, инициативных, лично зрелых, ответственных, способных к проектной деятельности, обладающих высоким уровнем дисциплины и самомотивации. Вместе с тем в настоящее время подготовка обучающихся по специальности 38.05.01 в Иркутском ГАУ осуществляется только на коммерческой основе, что в сочетании с высокой стоимостью обучения отрицательно влияет на контингент обучающихся.

Следует отметить, что выпускники не торопятся связывать свою профессиональную деятельность с предприятиями сферы АПК, зачастую это связано с отсутствием на предприятиях АПК должности специалиста по экономической безопасности, низким уровнем заработной платы и слабым развитием производственной и социальной инфраструктуры в сельской местности [8].

Основные объекты работы специалистов – общественные отношения в сфере обеспечения законности и правопорядка, экономической безопасности; события и действия, создающие угрозы

экономической безопасности; свойства и признаки материальных носителей розыскной и доказательственной информации; поведение хозяйствующих субъектов, их затраты, риски и результаты экономической деятельности, функционирующие рынки, финансовые и информационные потоки, производственные процессы [4].

Специальность «Экономическая безопасность» нашла отражение пока только в проекте профессионального стандарта «Специалист по экономической безопасности», подготовленного приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации в 2018 г., поэтому существуют некоторые проблемы взаимодействия вуза и работодателей между запросами рынка труда и возможностями их удовлетворения, отчасти в силу недостаточности мониторинга потребностей рынка труда [9].

Выводы. В процессе разработки ОПОП по специальности 38.05.01 Экономическая безопасность (уровень специалитета) проявились следующие трудности:

- нет регламента по формированию учебного плана и включению в него определенных блоков дисциплин, принципам отнесения дисциплин в блоки общепрофессиональных, профессиональных и профильных дисциплин;
- нет четкого регламента по формированию и формулированию индикаторов дости-

жения (необходимо связать их с компетенцией или дисциплиной);

- в ФГОС ВО (2021 г.) по специальности 38.05.01 не прописаны объекты профессиональной деятельности;

- в настоящий момент отсутствует ОПОП по специальности 38.05.01 Экономическая безопасность (уровень специалитета);

- при утверждении ОПОП возникает необходимость переработки разработанной ОП.

Таким образом, по нашему мнению, для осуществления эффективной полноценной подготовки специалиста по специальности 38.05.01 Экономическая безопасность необходимо взаимодействие представителей профессионального сообщества, работодателей, вуза для согласования конкретных видов профессиональной деятельности, к которым готовится специалист, и конкретных необходимых профессиональных компетенций путем их участия в профессиональных форумах, итоговой государственной аттестации выпускников, научно-практических конференциях, мастер-классах и лекциях представителей бизнеса в вузе. Эффективное взаимодействие заинтересованных участников поможет сформировать необходимые требования к подготовке квалифицированного и востребованного специалиста в сфере экономической безопасности и оптимизировать баланс на рынке труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. О безопасности: Федер. закон от 28 дек. 2010 г. № 390-ФЗ (ред. от 05.10.2015). // КонсультантПлюс.: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108546/
2. Указ Президента РФ от 31.12.2015 № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669/ (дата обращения: 15.11. 2022).
3. Прохожев А. А. Методологические основы решения проблем внутренней безопасности России // Проблемы внутренней безопасности России: материалы науч.-практ. конф. (г. Москва, 15–16 февр. 2001 г.). Москва, 2001. С. 12–18.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 16 января 2017 г. N 20 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 38.05.01 Экономическая безопасность (уровень специалитета)» // Гарант.ру: информ.-правовой портал. URL: <https://base.garant.ru/71609076/> (дата обращения: 15.11. 2022).
5. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 14.04.2021 № 293 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 38.05.01 Экономическая безопасность» (с изменениями и дополнениями) // Гарант.ру: информ.-правовой портал. URL: <https://base.garant.ru/400799515/> (дата обращения: 15.11. 2022).
6. Попова И. В. Вопросы подготовки специалистов в сфере экономической безопасности в Иркутском ГАУ имени А. А. Ежевского // Социально-экономические проблемы развития экономики АПК в России и за рубежом: материалы Всерос. (нац.) науч.-практ. конф. Молодежный: Изд-во ИрГАУ, 2020. С. 249–254.
7. Арасланова А. А. Управление качеством высшего профессионального образования на основе формирования региональных кластеров. 2-е изд., стер. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2016. 461 с.
8. Меньше всех в России получают работники сферы образования и АПК // Dairynews: сайт. URL: <https://www.dairynews.ru/news/menshe-vsekh-v-rf-poluchayut-rabotniki-sfery-obraz.html> (дата обращения: 15.11. 2022).
9. Экономическая безопасность (основные аспекты, проблемы и перспективы: [коллективная моногр.] / под ред. И. В. Поповой. Молодежный: Изд-во ИрГАУ, 2020. 217 с.
10. Российский рынок труда: тенденции, институты, структурные изменения: докл. Центра трудовых исслед. и Лаб. исслед. рынка труда НИУ ВШЕ / под ред. В. Гимпельсона [и др.]. Москва: Центр стратег. разработок, 2017. 145 с.

11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изменениями на 17 февраля 2021 года) // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 14.03.2022).
12. Приказ Министерства образования и науки РФ от 5 апреля 2017 г. № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» // Гарант.ру: информ.-правовой портал. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71621568> (дата обращения: 14.03.2022).
13. Методические рекомендации для эксперта по анализу содержания и качества подготовки по направлению (специальности) высшего учебного заведения. Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. 34 с.
14. Кумс Г. Ф. Кризис образования в современном мире: системный анализ. Москва: Прогресс, 1970. 263 с.
15. Аношкина В. Л., Резванов С. В. Образование. Инновация. Будущее (методологические и социокультурные проблемы). Ростов-на-Дону: Изд-во РИПК и ППРО, 2001. 176 с.
16. Перевертайло А. С. Итоги регионализации: сетевой и кластерный векторы развития региональных систем профессионального образования // Федеральный справочник. Среднее профессиональное образование в России. Москва, 2015. Т. 1. С. 219–221.
17. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5. С. 34–42.
18. Некрасов С. И. Аграрное образование: социально-экономические предпосылки модернизации и факторы риска // Профессиональное образование и рынок труда. 2013. Спец. вып. С. 4–7.
19. Стратегии развития российских вузов: ответы на новые вызовы: коллективная моногр. / под науч. ред. Н. Л. Титовой. Москва: МАКС Пресс, 2008. 668 с.

REFERENCES

1. The federal law of December 28, 2010, no. 390-FZ (as amended on October 5, 2015) «On security». *Consultant-Plus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108546/. (In Russ.).
2. The decree of the president of the Russian Federation of December 31, 2015, no. 683 «On the national security strategy of the Russian Federation». *ConsultantPlus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669 (accessed 15.11. 2022). (In Russ.).
3. Prohozhev, A. A. Methodological foundations for solving the problems of internal security of Russia. *Problems of internal security of Russia: proc. of sci.-pract. conf. (Moscow, February 15–16, 2001)*. Moscow, 2001, pp. 12–18. (In Russ.).
4. The order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of January 16, 2017, no. 20 «On the approval of the Federal State Educational Standard in the specialty 38.05.01 Economic security (specialist level)». *Garant.ru: inform.-legal portal*. URL: <https://base.garant.ru/71609076/> (accessed 15.11. 2022). (In Russ.).
5. The order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation of April 14, 2021, no. 293 «On the approval of the Federal State Educational Standard in the specialty 38.05.01 Economic security» (with changes and additions). *Garant.ru: inform.-legal portal*. URL: <https://base.garant.ru/400799515/> (accessed 15.11. 2022). (In Russ.).
6. Popova I. V. Issues of training specialists in the field of economic security in A. A. Ezhevsky Irkutsk State Agrarian University. *Socio-economic problems of the development of the agro-industrial complex in Russia and abroad: proc. of the All-Russ. (nat.) sci. and pract. conf. Molodezhnyj, IrSAU Publ.*, 2020, pp. 249–254. (In Russ.).
7. Araslanova A. A. *Quality management of higher professional education based on the formation of regional clusters*. 2nd ed., ster. Moscow, Berlin, Direkt-Media, 2016, 461 p. (In Russ.).
8. Employees in the field of education and the agro-industrial complex receive the least in Russia. *Dairynews: site*. URL: <https://www.dairynews.ru/news/menshe-vsekh-v-rf-poluchayut-rabotniki-sfery-obraz.html> (accessed 15.11. 2022). (In Russ.).
9. Popova I. V. (ed.). *Economic security (main aspects, problems and prospects): [collective monograph]*. Molodezhnyj, IrSAU Publ., 2020, 217 p. (In Russ.).
10. Gimpel»son V. (ed.) [et al.]. *The Russian labor market: trends, institutions, structural changes: report by the Center for Labor Research and the Labor Market Research Laboratory of the National Research University Higher School of Economics*. Moscow, Center for Strategic Developments, 2017, 145 p. (In Russ.).
11. The federal law of December 29, 2012, no. 273-FZ (as amended on February 17, 2021) «On education in the Russian Federation». *Electronic fund of legal and normative-technical documents*. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902389617> (accessed 14.03.2022). (In Russ.).
12. The order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of April 5, 2017, no. 301 «On approval of The procedure for organization and implementation of educational activities in educational programs of higher education – bachelor»s programs, specialist»s programs, master»s programs». *Garant.ru: inform.-legal portal*. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71621568> (accessed 14.03.2022). (In Russ.).

13. *Methodological recommendations for an expert on the analysis of the content and quality of training in the direction (specialty) of a higher educational institution.* Moscow, Research Center for Quality Problems in Specialist Training, 2003, 34 p. (In Russ.).
14. Kums G. F. *The crisis of education in the modern world: system analysis.* Moscow, Progress, 1970, 263 p. (In Russ.).
15. Anoshkina V. L., Rezvanov S. V. *Education. Innovation. Future (methodological and socio-cultural problems).* Rostov-on-Don, RIPK and PPRO Publ., 2001, 176 p. (In Russ.).
16. Perevertajlo A. S. Results of regionalization: network and cluster vectors of development of regional systems of vocational education. *Federal directory. Secondary vocational education in Russia.* Moscow, 2015, vol. 1, p. 219–221. (In Russ.).
17. Zimnyaya I. A. Key competencies – a new paradigm of educational outcomes. *Higher Education Today*, 2003, no. 5, pp. 34–42. (In Russ.).
18. Nekrasov S. I. Agrarian education: socio-economic prerequisites for modernization and risk factors. *Vocational Education and the Labor Market*, 2013, spec. iss., pp. 4–7. (In Russ.).
19. Titova N. L. (ed.). *Development strategies for Russian universities: responses to new challenges.* Moscow, MAKS Press, 2008, 668 p. (In Russ.).

Информация об авторе

Попова Ирина Владимировна – кандидат экономических наук, доцент, заведующая кафедрой менеджмента предпринимательства и экономической безопасности в АПК, Иркутский государственный аграрный университет имени А. А. Ежевского (Российская Федерация, 664 038, Иркутская область, Иркутский район, пос. Молодежный, 1, e-mail: irvinaks@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 17.05.2022

После доработки 27.12.2022

Принята к публикации 30.12.2022

Information about the author

Irina V. Popova – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Entrepreneurship Management and Economic Security in the Agro-Industrial Complex, Irkutsk State Agrarian University named after A. A. Ezhevsky (1, Molodezhny settlement, Irkutsk district, Irkutsk region, 664038, Russian Federation, e-mail: irvinaks@mail.ru).

The paper was submitted 17.05.2022

Received after reworking 27.12.2022

Accepted for publication 30.12.2022

III ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-17

УДК 377+159.98

Оригинальная научная статья

Психолого-педагогические направления и трудности совершенствования современного образования

Р. Р. Гасанова

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Москва, Российская Федерация

e-mail: renata_g@bk.ru

Аннотация. *Введение.* Многие исследователи и педагоги современности озабочены поиском направлений преодоления многочисленных трудностей современного образования. Однако многочисленные и разнообразные проблемы, стоящие перед образованием, далеки от своего разрешения. *Постановка задачи.* Цель исследования – анализ психолого-педагогических аспектов совершенствования современного образования, тех направлений и трудностей его развития, с которыми оно столкнулось в современном мире. *Методика и методология исследования.* Метод исследования – теоретический анализ психолого-педагогических направлений и трудностей совершенствования современного образования. *Результаты.* Дискурс современного «образования» существенно изменился, сопоставлять «образовательные» практики прошлого и настоящего достаточно сложно, поскольку у них разные цели и ценности. Образование прошлого было институтом культурной трансмиссии, обучения и воспитания человека. На волне идей «гуманизации и индивидуализации» образования в него активно внедрялись идеи совершенно противоположного плана: идеи прагматизации образования, цели «образования» в итоге трансформировали обучение и воспитание человека в подготовку компетентного потребителя и обслуживающего персонала, то есть теперь невозможно рассматривать эти два института как единое целое. *Выводы.* Важны профилактика, коррекция и использование стрессов образования, включая стрессы инноваций: важно строить образовательные отношения в духе направленности на понимание как осознанность и взаимопонимание как диалог. Важно, чтобы школа и вуз развивали понимание человеком себя и мира и таким образом повышали психологическое благополучие и жизнеутверждающий потенциал человека. Для этого образовательные отношения должны быть обогащены моделями, позволяющими субъектам проявить активность и сотрудничать в решении актуальных для них проблем, реализуя модель интересубъективного управления как в организации образования, так и в его процессе.

Ключевые слова: осознанность, понимание, взаимопонимание, интересубъективное управление образованием, индивидуальные образовательные траектории, самостоятельность субъектов образования, стрессы инноваций, благополучие субъектов образования, катастрофа неравенства в образовании

Для цитирования: Гасанова Р. Р. Психолого-педагогические направления и трудности совершенствования современного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №4. С. 758–768. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-17>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-17

Full Article

Psychological and pedagogical directions and difficulties of improving modern education

Gasanova, R. R.

Lomonosov Moscow State University

Moscow, Russian Federation

e-mail: renata_g@bk.ru

Abstract. *Introduction.* Many modern researchers and teachers are concerned about finding ways to overcome the number of difficulties of modern education. However, the numerous and diverse problems facing education are far from being solved. *Purpose setting.* The purpose of the study is to analyze the psychological and pedagogical aspects of improving modern education, those directions and difficulties of its development, which it has encountered in the modern world. *Methodology and methods of the study.* The research method is a theoretical analysis of psychological and pedagogical directions and the difficulties of improving modern education. *Results.* The discourse of modern «education» has changed significantly, it is rather difficult to compare the «educational practices of the past and the present, since they differ in their goals and values. The education of the past was the institution of cultural transmission, education and upbringing of a person. On the wave of the ideas of «humanization and individualization» of education, completely opposite ideas were actively introduced into it, the ideas of pragmatization of education, the goals of «education» eventually transformed the training and upbringing of a person into the training of a competent consumer and service personnel, that is, in a way that does not allow considering these two institutions as a whole. *Conclusion.* Prevention, correction and use of the stress of education, including the stress of innovation, are significant: it is important to build educational relationships in the spirit of focusing on understanding as awareness and mutual understanding as dialogue. It is important that the school and university develop a person's understanding of himself and the world, and, thus, increase the psychological well-being and life-affirming potential of a person. For this purpose educational relations should be enriched with models that allow subjects to be active and cooperate in solving problems that are urgent for them, realizing the model of intersubjective management both in the organization of education and in its process.

Keywords: awareness, understanding, mutual understanding, intersubjective education management, individual educational trajectories, independence of education subjects, stress of innovation, well-being of education subjects, the catastrophe of inequality in education

Citation: Gasanova, R. R. [Psychological and pedagogical directions and difficulties of improving modern education]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 4, pp. 758–768. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-17>

Введение. Современное образование активно меняется и меняет мир. Традиционное образование, фиксировавшее важность профессиональной подготовки и компетентности в области «жестких» навыков, выпускало из стен школ и вузов людей, интересовавшихся своим трудом, миром, собой. Современное образование, фокусирующееся на «мягких» компетенциях, ориентировано на подготовку людей, стремящихся сделать карьеру, оценивающих свой успех и ценность, успех и ценность других людей на основе того, как и что они потребляют, какое место в социальной иерархии занимают, каковы их перспективы на социальный рост. Это создает многочисленные трудности, в том числе там и тогда, когда, вопреки ожиданиям, образование перестает быть социальным лифтом и способом поддержки развития человека: продажа «образовательных услуг» и коммодификация образования резко ограничивают

его ценность в глазах потребителей, и производящие эти услуги школы и вузы вынуждены либо искать новые пути (геймификации, комиксоизации), либо возвращаться к традициям и пересматривать свои отношения с миром.

Постановка задачи. Многие исследователи и педагоги современности озабочены поиском направлений преодоления трудностей современного образования, однако многочисленные и разнообразные проблемы, стоящие перед образованием, далеки от своего разрешения. Цель исследования – анализ психолого-педагогических аспектов совершенствования современного образования, тех направлений и трудностей его развития, с которыми оно столкнулось в современном мире.

Методика и методология исследования. Метод исследования – теоретический анализ психолого-педагогических направлений и трудностей совершенствования современного образования.

Анализ трудностей образования осуществляется исходя из представления о том, что дискурс современного «образования» существенно изменился, сопоставлять «образовательные» практики прошлого и настоящего достаточно сложно, поскольку их цели и ценности отличаются. Образование прошлого было институтом культурной трансмиссии, обучения и воспитания человека. На волне идей «гуманизации и индивидуализации» образования в него активно внедрялись идеи совершенно противоположного плана: идеи прагматизации образования, цели «образования» в итоге трансформировали обучение и воспитание человека в подготовку компетентного потребителя и обслуживающего персонала, то есть эти два института невозможно рассматривать как единое целое.

Результаты. Основная граница различий между традиционным и современным дискурсами образования ведется по линии «теоретических» (системных, общих, абстрактных) и «практических» (конкретных, частных, прикладных) компетенций (знаний и умений). Образование прошлого обращало больше внимания на знания, теоретически обоснованные, развивающие сознание человека и обеспечивающие его успешное функционирование как личности, партнера и профессионала в течение жизни; их заботливое сохранение и передачу от предшествующих поколений новым. «Образование» современности обращает внимание на прикладные умения, обеспечивающие конкурентоспособность/востребованность (квази)специалиста в определенной сфере в определенный момент его жизни; их конкурентное производство и продажу тем, кто способен и готов заплатить за их потребление.

Схема рассуждений здесь достаточно проста и, как кажется, самоочевидна: кто-то и когда-то решил, что далеко не всем людям нужны теоретические знания и умения, а также способности и готовность к пониманию себя и мира, которые эти «ненужные» компетенции дают человеку. Из этого постулата естественным образом вытекают следствия, сами по себе не несущие никаких противоречий: так, некоторые исследователи обращают внимание на то, что большинство вузов формирует и развивает у студентов «hard skills» [1], предлагая им применять знания и умения на практике гораздо позднее, чем они присваиваются, однако и технические, и гибкие навыки («soft skills») должны развиваться по возможности одновременно, этому способствуют институт наставничества (менторства), включение студентов в исследовательские группы и стартапы, расширение учебно-профессиональных практик, использование цифровых VR-тренажеров или игровых симуляторов и т.д.

Однако, если мы обратим внимание на определение «hard skills», то увидим, что жесткими

называют навыки, необходимые для конкретной работы, то есть собственно профессиональные. Не удивительно, что вузы год за годом формировали и развивали эти навыки, удивительно было бы, если бы они этого не делали. Что же такое «мягкие или гибкие навыки»? Это дополнительные знания, умения и личные качества, не связанные с профессиональной подготовкой, но помогающие строить карьеру, «пробиваться наверх» социальной иерархии. В предельном выражении ориентация вузов и колледжей на приоритет «мягких навыков» означает отказ от профессиональной подготовки или ее имитацию, что и наблюдается во всем мире. К мягким навыкам, якобы не подверженным намеренному формированию и развитию средствами вузов и школ (несмотря на то что традиционная школа всегда занималась воспитанием как важнейшим слагаемым образования), относят умение работать в команде, критическое «мышление» или рефлексия, тайм-менеджмент или искусство управлять трудовой активностью, лидерские способности и креативность.

Их предлагается формировать «опытным» путем, то есть «как получится», имея в виду, что залогом успеха являются постоянная работа ученика над собой (что, конечно, не требует педагогического присутствия и не всегда означает способность ученика разделять фиктивные и реальные цели), поиск слабых мест и стремление их развивать (доктрина совершенства или превосходства четко ориентирует человека на отношения власти и «лидерства», к которым, однако, у человека может не быть никаких интенций, способностей, претензий и желаний).

Аналогичным образом ученику предписывается формировать и развивать креативность, но что это такое и как ее можно развивать, не сообщается. Это позволяет продавать самые разные «образовательные» услуги, якобы развивающие креативность и иные познавательные способности (примером является «нейрофитнес» и прочие процедуры и технологии развития «критического», «исследовательского» и т.д. отношения к миру). Также ученикам предписываются навыки «работы в команде», в том числе способность и готовность понимать себя и других людей, однако в качестве сферы формирования этих навыков предлагается внеобразовательная ситуация или ситуации «нетрадиционного», в том числе внеаудиторного, образования. В любом случае ведущей, как очевидно, является ситуация «вне образования» (традиционно понятого как диалог ученика и педагога), в котором ученик на основе некоего, неконкретизируемого и технологически не структурированного и не направленного «опыта» может неким (случайным, методом проб и ошибок) образом развить себя как равноправ-

ного сотрудничающего партнера и в то же время и в том же месте как руководящего, лидера группы, как критически мыслящего аналитика, исследователя и как «синтезирующего» творца знаний и умений без какой-либо поддержки со стороны педагога, опираясь на опыт работы в группе таких же, как и он, ищущих карьерного успеха сверстников.

К сожалению, как показывает опыт исследования стилей обучения и стилей учения, «стратегические» стили являются вариантом поверхностных, имитирующих учение и обучение, а вот воспитательные эффекты таких стилей чаще всего разрушительны для человека как гармонично развитой и полноценно функционирующей целостности [2]. Один из вариантов развития таких отношений представлен У. Голдингом в «Повелителе мух», другие варианты отражены в феномене «Маугли»: вне социализирующих отношений со взрослым носителем культуры индивид стать человеком и развиваться как человек не может.

Из школ и университетов все более и более изымается и предметное, и воспитательное содержание. Передача образованием своих функций: воспитания человека как партнера, члена социума – другим институтам также означает, что перед нами – лишь имитация образования. В результате образование начинает действительно выглядеть как институт, не способный дать человеку ни того, ни другого, то есть ненужный. Тогда становится совершенно очевидным, что «образование» современности во многих странах представляет собой симуляцию образования, временно существующий на пути к полному отказу от него институт. Этот институт также отражает уже совершенный намного ранее отказ общества от заботы о подрастающих поколениях, о детях и молодежи. Как один из непосредственных и близлежащих результатов такого отказа выступают крах образования и тотальное невежество населения планеты, жесткое расслоение (неравенство) разных групп населения по отношению к образованию, что уже зафиксировано учеными в 2020–2021 гг. В качестве более отсроченного и опосредованного эффекта мы получаем крах человеческого, «подпираемый» нейроцифровыми и иными цифровыми, биологическими и другими технологиями «улучшения» человека [3].

Не удивительно, что современные школьники и студенты, учителя и преподаватели предвосхищают, а иногда остро ощущают этот крах, обесценивание (десакрализацию) и опустошение (формализацию) образовательных отношений, реагируя на него психологическим выгоранием, деформациями, дидактогеническими расстройствами и травмами образовательного насилия, вплоть до колумбайнов и т. д. [2; 4].

Исходя из представлений о том, каким образование было ранее, ученые и педагоги современности по привычке, а кто-то в рамках поиска путей изменения современного состояния дел выделяют некоторые аспекты, побуждающие молодого и взрослого обучающегося к самосовершенствованию как личности, партнера и профессионала:

- осознание разрыва между актуальным и необходимым уровнем знаний и умений для эффективной профессиональной деятельности;
- стремление к профессионализму и профессиональному росту; желание осмыслить проблемы, находящиеся за пределами его наличного бытия и компетенций и имеющие глобальный характер;
- стремление расширить и углубить понимание себя и мира и освоить новые способы и технологии деятельности;
- желание получить более высокие оценки со стороны референтной группы и повысить социальный (карьерный) статус и т. д. [5].

Сопоставление разных образовательных подходов и стратегий позволяет выделить те, которые помогают человеку осуществить свое становление и развитие не только как профессионала, но и личности, партнера, осмыслить и расширить свою палитру способов поведения, интеракций, решения проблем, осознать себя и свой опыт, включая богатство собственного бессознательного, повысить гибкость и сензитивность [6]. М.Н. Родштейн и другие исследователи, в том числе педагоги «старой школы», обозначают «контрапунктные стратегии» обеспечения качества образования: понимание учениками и педагогами необходимости «учить учиться»; знание основ современной методологии науки и специальности; присвоение компетенций на базе критического подхода, рефлексии (осознанности); развитие готовности и способности будущего специалиста выходить за пределы однажды найденных технологий решения профессиональных задач и т. д. Повышение качества образования связано со смыслопорождающей фокусировкой содержания дисциплины, вводом в предметное содержание образования новых научных данных, моделей, школ, парадигм; моделированием соответствующих программ и обновлением научно-педагогических дискурсов, применением творческих и поисковых сценариев активного обучения и воспитания как порождения знаний и умений, а не только их репродуктивного, пассивного присвоения [2; 7].

Однако часть исследователей считает продуктивными периоды хаоса и коллапсов образования [8], но многие специалисты отмечают, что эксперименты над учащимися и обучающимися, а также педагогами недопустимы. Это особенно хоро-

шо показывает опыт последних двух лет, когда школы и вузы во многих странах мира были практически закрыты, переведены в так называемый «дистанционный» режим [9; 10]. Хаос с согласия испытуемых и администрации может позволить себе экспериментатор в лаборатории. Хаос есть естественное состояние на одной из стадий в образовательном диалоге, но его намеренное создание и превознесение как метода «обновления» образования недопустимо, поскольку завершается потерями не только в образовании, но и психологическом и социальном благополучии, а также в физическом и духовном здоровье субъектов образования [11–13]. Людей и организации необходимо учить пониманию и взаимопониманию, диалогу как целостности, а не преувеличивать продуктивность этапов и процессов разрушения, неминуемых при столкновении человека с постоянно изменяющейся внешней реальностью, также как и понимания человеком того, что он сам – постоянно изменяющаяся «величина» [5; 14; 16; 17].

В контексте описания новаций и реформ образования последних десятилетий часто отмечается, что основное и дополнительное образование современности должно делать особый акцент на процессы и результаты совместного («интерсубъективного»), а не только директивного управления и фасилитации самообразования и самосовершенствования обучающихся/учащихся и иных субъектов образования [18; 19]. Школа и вуз должны стать местом совместного познания людьми себя и мира, интерсубъективного проектирования и осуществления персональных траекторий образования и всей жизни человека [20–22]. Важно выстроить образовательные отношения в духе направленности на понимание как осознанность и взаимопонимание как диалог [23; 24]. Диалог в образовании способен решить очень многие вопросы, включая вопросы полноты предоставляемой ученикам информации о мире [25; 26]. Важно перейти от функционально-ролевых отношений педагога и учеников к отношениям, насыщенным искренними переживаниями, рефлекслируемыми представлениями, ценностно обусловленными поступками и взаимодействиями [27; 28]. Важно, чтобы школа и вуз развивали понимание человеком себя и мира и таким образом повышали психологическое благополучие и жизнеутверждающий потенциал человека [29–31], его потребность и способность к творчеству, отказу от прокрастинаций и страхов развития [25; 32; 33], поскольку школа и вуз становятся местом и временем психологической безопасности [34–36]. Они становятся местом и временем культуры и практики «инклюзии», вовлечения представителей разных групп в образовательный и общесоциальный диалог [36; 37]. Включенность позволяет человеку

опираться в своем развитии на опыт семьи, рода, нации, человечества, сознательно выстраивать в разной мере автономные, ограниченные и разнотипные отношения [38; 39]. Это место, где дидактогении (педигогении, матетогении, эдьюктогении как «systemic violence») и порождающие их насилие и иные травмирующие субъектов образования факторы постоянно и тщательно исследуются, чтобы быть минимизированными [8; 11].

Важными моментами являются исследования самоуправления и «интерсубъективного» управления в образовании, начиная от учебной и профессиональной самостоятельности и заканчивая реальными технологиями обучения и воспитания, ориентированными на поиск и творчество знаний и умений в проблемном и значимом для обучающихся/учащихся диалоге по поводу насущных для их жизни и развития вопросов и тем [20–22]. В этих исследованиях отмечается важность внутренних, «скрытых» знаний и умений каждого человека, которые в диалоге и поиске консенсуса обнаруживаются и приводят к наиболее оптимальному для всех участников пониманию и решению проблем.

Исследования в области развития понимания и взаимопонимания в образовании постоянно обновляются интересными и важными идеями и разработками. Так, К. Хокинс, представляет развивающий подход к обучению и воспитанию, он показывает, как осознанность может обогатить образование и жизнь учителей/преподавателей и их учеников, как воплотить осознанность в своей повседневной жизни [30]. Аналогичный подход мы видим в изучении работ, посвященных развитию рефлексии, понимания, критического осмысления реальности и т.д. Исследователи отмечают, что надежды на серьезные социальные перемены должны быть основаны на переосмыслении и воссоздании существовавшей ранее, традиционной системы образования индустриального века, а растущий интерес к осознанности в школах и вузах может помочь нам привести их к системе образования, реально ориентированной на человеческое развитие. Здесь возможен простой и естественный прогресс: от осознанности педагога к осознанному обучению и вовлечению учеников через обучение учеников внимательности и, наконец, к развитию и поддержанию осознанной школьной культуры. Образование должно развивать и разум, и сердце, и волю, и любовь, вооружать последующие поколения не только знаниями, но и умениями, в том числе умениями осознания, а также такими качествами, как любопытство, сострадание, игривость и стойкость: образование – это опыт отношений с собой и миром.

Также важно понимать и учитывать в образовании, что несет в себе каждый человек типичного и индивидуально-неповторимого, врожденного

и приобретенного, изменчивого и неизменяемого. Еще великий суфийский учитель Дж. Руми описал «два вида интеллекта»: один приобретается, второй уже завершен и «сохранен» внутри человека. Важно помнить богатства «уже завершенного» и способы, которыми оно как «врожденное» помогает приобретению нового¹. Кроме того, следует опираться на традиции образования, а не уповать только на инновации. Поэтому критически важную роль в образовании детей, их учителей, родителей, общества играет «внимательность», связанное с ней развитие «гибкости» и осознанности субъектов образования как самостоятельных личностей, гармоничных партнеров и успешных учеников и работников [38–40], их метакогнитивных и метаперсональных способностей [41; 42]. Так, «развитые способности метапознания создают условия для понимания множественности взглядов, точек зрения, способов, что в свою очередь дает основу для гибкости, высокой ответственности, высокой чувствительности к людям и себе» [43, с. 56].

Такая внимательность особенно важна, когда кризисное образование входит в «теневые зоны» («shadow education»), связанные с деформациями образовательных отношений, возникающими в ходе тех или иных реформ, в частности предлагаемых в контексте глобализации и локализации образования (global and local education) [44]. Многие аспекты и эффекты глобализации и глобального образования жестко критикуются как результат активных вмешательств политики в процессы и результаты обучения и воспитания [45; 46].

Зарубежные исследователи, интенсивно включенные в дискуссионный контекст социальных отношений, более открыто и однозначно высказывают негативное отношение к тенденциям стандартизации, упрощения образования, его цифровизации и т. д. [47; 48], но и встречаются противоположные позиции, декларирующие ценность глобализации образования и его функции на пути продвижения всеобщей глобализации и реализации трендов и «множественных драйверов» глобализируемого образования [49–51]. Как правило, речь идет о финансируемых корпорациями и государствами грантовых исследованиях, НИОКР и иных, выполняемых по заказу работах не столько исследовательского, сколько проективного типа.

В России такие работы выполняются преимущественно инициативно, как дань научной моде, носят смысл репродукций заданной темы. Активно обсуждаются «новации», которые привнесет такое образование, особые знания и умения или компетенции, пути образования и его трансформации, кажущиеся исследователям необходимыми, а также трудности, с которыми столкнулось

образование на пути реализации этих проектов в тех или иных обстоятельствах, например, в период так называемой «провозглашенной ВОЗ пандемии», описываются вероятные сценарии и навыки XXI в. и т. д. [52–54]. Вместе с тем тщательный анализ показывает, что новизна таких исследований в целом обычно невелика: традиционная педагогика, включая педагогику XX в., уже проанализировала все рассматриваемые вопросы, произвела обобщающие выводы, показала пути решения проблем. Важность традиционных, в том числе национальных, традиций в образовании переоценить невозможно, даже в периоды наиболее неудачных и агрессивных реформ они помогают удержать образование от полного краха.

Выводы. Современное образование развивает понимание важности диалога, осознания всеми субъектами образования аспектов образовательных отношений как отношений по поводу передачи, исследования и сохранения ценностей культуры, выстраиваемых на базе начальной, средней, высшей школы и всего образования, включая «образование через всю жизнь».

Образование современности может пойти дальше, лишь учитывая стремления, которые управляют учащимися и обучающимися на пути самоактуализации и самореализации как личности, партнера и профессионала:

- осознание важности освоения и совершенствования имеющихся компетенций для преодоления естественного возникающего и порой искусственно создаваемого разрыва между актуальным уровнем культурных достижений (достижений науки, искусства и т. д.) и состоянием образовательных программ, сред, учреждений;
- осознание важности подготовки высококвалифицированного специалиста, обладающего не локальными, а системными и современными знаниями и умениями, способного ставить и решать задачи, находящиеся за пределами его текущего личностного, межличностного и учебно-профессионального бытия, в том числе задачи, связанные с осознанием себя как части универсума;
- образование должно развивать понимание себя и мира и быть направлено на освоение и совершенствование себя и мира, на исследование и апробацию новых способов и технологий (жизне) деятельности на высших своих уровнях, особенно в поствузовском образовании оно может быть прямо обращено к исследовательским функциям и функциям проектирования реальности;
- образование должно быть социальным, психологическим и нравственным «лифтом», оно должно помогать человеку развиваться в всех отношениях, включая телесно-физическое.

¹ Румий Ж. Маснавий маънавий // Камол тарж. Т.: Меринос XXMK, 2010. 846 б.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айснер Л. Ю., Наумов О. Д. Soft skills в системе современного высшего образования: теоретические аспекты и практические проблемы реализации // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2021. № 29. С. 27–30.
2. Бухарова Е. А., Ершов П. А., Решетникова Е. В. Профессиональное выгорание педагогов сферы дополнительного профессионального образования как социальная проблема современного общества // Цивилизационные сдвиги в развитии современного города. Иркутск, 2021. С. 368–370.
3. Арпентьева М. Р. Разрушение университета: от «всесторонне развитой личности» к «роботоустойчивому специалисту» // International practical internet conference «Challenges of Science», Almaty, 22 November 2018. Almaty, 2018. P. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.31643/2018.002>.
4. Арпентьева М. Р., Меньшиков П. В. Дидактическая коммуникация: умение учиться и умение учить. Калуга: КГУ, 2017. 354 с.
5. Салихова А. А., Донина О. И. Современные проблемы дополнительного профессионального образования педагогов вуза // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2021. №2. С. 89–95.
6. Минигалиева М. Р. Психотерапевтическая модель педагогического общения Л. А. Петровской. Saarbrücken: Lambert Acad. Publ., 2012. 632 с.
7. Родштейн М. Н. Человек в образовательной среде: социогуманитарные особенности универсальных целей современного образования в вузе как открытая проблема // Развитие человека в современном мире. 2021. №1. С. 96–103.
8. Davies L. The edge of chaos: explorations in education and conflict // Third International handbook of globalisation, education and policy research. Cham, 2021. P. 339–351. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_19.
9. Azevedo J. P., Gutierrez M., de Hoyos R., Saavedra J. The unequal impacts of COVID-19 on student learning // Primary and secondary education during Covid-19. Cham, 2022. P. 421–459. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_16.
10. Munro A. P., Faust S. N. Children are not COVID-19 super spreaders: time to go back to school // Archives of Disease in Childhood. 2020. Vol. 105, no. 7. P. 618–619.
11. Epp J. R., Watkinson A. Systemic violence: how schools hurt children. London: Falmer, 1996. 320 p.
12. Borgonovi F., Pál J. A framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study: education working paper. No. 140. Paris: OECD, 2016. 66 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/5jlpszwghvnb-en>.
13. Kaur M., Singh B. Teachers' well-being: an overlooked aspect of teacher development // Образование и саморазвитие. 2019. Т. 14, №3. С. 25–33. DOI: <https://doi.org/10.26907/esd14.3.03>.
14. McCallum F., Price D. Well teachers, well students // The Journal of Student Wellbeing, 2010. Vol. 4, no. 1. P. 19–25. DOI: <https://doi.org/10.21913/jsw.v4i1.599>.
15. 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.
16. Современные направления развития вузовского образования: [коллективная моногр.] / отв. ред.: А. Ю. Нагорнова, Т. Б. Михеева. Ульяновск: Зебра, 2019. 320 с.
17. Turner K., Thielking M. Teacher wellbeing: its effects on teaching practice and student learning // Issues in Educational Research. 2019. Vol. 29, no. 3. P. 938–960. URL: <http://www.iier.org.au/iier29/turner2.pdf> (accessed 21.11.2021).
18. Гасанова Р. Р., Меньшиков П. В., Арпентьева М. Р. Направления и программы дополнительного образования педагогов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. №3. С. 39–49.
19. Гасанова Р. Р., Меньшиков П. В., Арпентьева М. Р. Перспективы современного дополнительного образования педагогов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. №3. С. 30–38.
20. Арпентьева М. Р. Энергетика и онтологии управления // Онтология проектирования. 2016. Т. 6, №1. С. 106–124.
21. Арпентьева М. Р., Горелова И. В. Энергетика и проблемы интерсубъективного управления: человеческий и социальный капитал. Торонто: Альтаспера, 2018. 290 с.
22. Arpentieva M., Duvalina O., Gorelova I. Intersubjective management in aerospace engineering // MATEC Web of Conferences. 2017. Vol. 102, art. 01002.
23. Kassymova G. K., Tyumaseva Z. I., Valeeva G. V., Lavrinenko S. V., Arpentieva M. R., Kenzhaliev B. K., Kosherbaeva A. N., Duvalina O. N., Kosov A. V., Dossaeva S. K. An integrative model of overcoming the stress of a student and a teacher: correcting relationships in educational, professional and personal interaction // Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2019. No. 3. С. 169–179.
24. Арпентьева М. Р. Ожидания и игры: диалогическое и монологическое общение // Социальные явления. 2015. №1. С. 32–40.
25. Арпентьева М. Р. Прокрастинация: комплекс Ионы // Роль прокрастинации в процессе самоопределения молодежи. Саратов, 2015. С. 5–25.

26. Kassymova G.K., Valeeva G.V., Stepanova O.P., Goroshchenova O.A., Gasanova R.R., Kulakova A.A., Menshikov P.V., Arpentieva M.R., Dossaeva S.K., Garbuzova G.V. Stress of innovation and innovation in education // *Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*. 2019. No. 6. P. 288–300.
27. Арпентьева М.Р. Понимание себя и мира в раннем детстве и жизнеутверждающий потенциал личности // *Психолог в детском саду*. 2014. №2. С. 3–30.
28. Allies S. Supporting teacher wellbeing: a practical guide for primary teachers and school leaders. New York: Routledge, 2020. 200 p.
29. Bethune A., Kell E. A little guide for teachers: teacher wellbeing and self-care. London: Corwin UK, 2020. 120 p.
30. Hawkins K. Mindful teacher, mindful school: improving wellbeing in teaching and learning. London: SAGE Publ., 2017. 208 p.
31. McCallum F., Price D., Graham A., Morrison A. Teacher wellbeing: a review of the literature: AIS report. AIS NSW, 2017. 53 p. URL: <https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2017-10/apo-nid201816.pdf> (accessed 01.11.2022).
32. Арпентьева М.Р., Гасанова Р.Р., Худякова Т.Л., Степанова О.П., Токарь О.В., Дувалина О.Н. Инклюзия и эксклюзия как показатели культуры социальных отношений: глобальное образование в развитии человека // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. Серия: Социальные науки. 2020. №3. С. 154–165.
33. Меньшиков П.В., Арпентьева М.Р. Новые образовательные практики в контексте коммуникативного подхода // *Профессиональное образование в современном мире*. 2017. Т. 7, №3. С. 1179–1185.
34. Минигалиева М.Р. Модусы дидактической коммуникации и понимание // *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21, №1. С. 28–32.
35. Минигалиева М.Р., Ничипоренко Н.П. Зрелые межличностные отношения: условия развития // *Семейная психология и семейная терапия*. 2002. №1. С. 86.
36. Чикалов Н.А., Гасанова Р.Р., Арпентьева М.Р. Тестирование профессиональных интересов: выбор направлений общего и дополнительного образования. Toronto: Altaspera Publ., 2021. 362 с.
37. Арпентьева М.Р., Ташева А.И., Гриднева С.В. Дидактогении и стрессы инноваций в высшем образовании // *Профессиональное образование в современном мире*. 2020. Т. 10, №3. С. 4130–4145.
38. Morris E.M. j., Bilich-eric L. A framework to support experiential learning and psychological flexibility in supervision: SHAPE // *Australian Psychologist*. 2017. Vol. 52, no. 2. P. 104–113. DOI: 10.1111/ap.12267.
39. Flaxman P.E., Bond F.W., Livheim F. The mindful and effective employee: an acceptance and commitment therapy training manual for improving well-being and performance. Oakland: New Harbinger Publ., 2013. 340 p.
40. Flecha R. Successful educational actions in/outside the classroom // *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Cham, 2015. P. 31–45. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6_4.
41. Арпентьева М.Р. Современная метакогнитивная психология: проблемы исследования метакогнитивных // *Язык и культура: сб. ст. XXIX Междунар. науч. конф., Томск, 16–18 окт. 2018 г. Томск, 2019*. С. 276–283.
42. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // *Вестник Московского университета*. Серия 14, Психология. 2010. №. 1. С. 36–45.
43. Серафимович И.В., Базанова Г.Ю. Интеллект и метакогнитивные на этапе выбора профессии и начальных этапах профессионализации // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2017. Т. 5, №3. С. 56–60.
44. Yamada A. Globalisation in higher education: bridging global and local education // *Third International handbook of globalisation, education and policy research*. Cham, 2021. P. 269–284. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_15.
45. Jacob W.J. Globalisation and higher education policy reform // *Third International handbook of globalisation, education and policy research*. Cham, 2021. P. 193–208. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_11.
46. Rust V., Jacob J. Globalisation and its educational policy shifts // *The International handbook of globalisation and education policy research*. Dordrecht, 2005. P. 235–252.
47. Yung K., Bray M. Globalisation and the expansion of shadow education: changing shapes and forces of private supplementary tutoring // *Third International handbook of globalisation, education and policy research*. Cham, 2021. P. 679–697.
48. Zajda J. Globalisation, ideology and education reforms // *Third International handbook of globalisation, education and policy research*. Cham, 2021. P. 151–169. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_9.
49. Cheng Y.C. The futures of education in globalization: multiple drivers // *Third International handbook of globalisation, education and policy research*. Cham, 2021. P. 15–37. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_2.
50. Choudaha R., Rest van E. Envisioning pathways to 2030: megatrends shaping the future of global higher education and international student mobility. Studyportals, 2018, January. 73 p. URL: <https://www.studyportals.com/wp-content/uploads/2018/01/Report-Envisioning-Pathways-to-2030-Studyportals-2018.pdf> (accessed 12.11.2022).

51. Sabour M. The impact of globalisation on the mission of the university // *The International handbook of globalisation and education policy research*. Dordrecht, 2005. P. 189–205.
52. Kaufman K.J. 21 ways to 21st century skills: why students need them and ideas for practical implementation // *Kappa Delta Pi Record*. 2013. Vol. 49, no. 2. P. 78–83.
53. Kiprop J.M., Verma N. Teacher education and globalization: implications and concerns in the 21st century // *Educational Quest: an International Journal of Education and Applied Social Sciences*. 2013. Vol. 4, no. 1. P. 13–18.
54. McKibbin W. J., Fernando R. The global macroeconomic impacts of COVID-19: seven scenarios // *CAMA Working Paper*. 2020. No. 19. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3547729>.
55. Globalisation, ideology and neo-liberal higher education reform / ed. J. Zajda. Dordrecht: Springer, 2020. XXII, 169 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-024-1751-7>.

REFERENCES

1. Aisner L. Yu., Naumov O. D. Soft skills in the system of modern higher education: theoretical aspects and practical problems of implementation. *Conference Collections of the Scientific and Publishing Center «Sociosphere»*, 2021, no. 29, pp. 27–30. (In Russ.).
2. Bukharova E. A., Ershov P. A., Reshetnikova E. V. Professional burnout of teachers in the field of additional professional education as a social problem of modern society. *Civilizational shifts in the development of a modern city Irkutsk*, 2021, pp. 368–370. (In Russ.).
3. Arpentieva M. R. Destruction of the university: from «comprehensively developed personality» to «robotic-resistant specialist». *International practical internet conference «Challenges of science»*, Almaty, November 22, 2018. Almaty, 2018, pp. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.31643/2018.002>. (In Russ.).
4. Arpentieva M. R., Menshikov P. V. *Didactic communication: ability to learn and ability to teach*. Kaluga, KSU, 2017, 354 p. (In Russ.).
5. Salikhova A. A., Donina O. I. Modern problems of additional professional education of university teachers. *Economic and Humanitarian Studies of Regions*, 2021, no. 2, pp. 89–95. (In Russ.).
6. Minigalieva M. R. *The psychotherapeutic model of pedagogical communication by L. A. Petrovskaya*. Saarbrücken, Lambert Acad. Publ., 2012. 632p. (In Russ.).
7. Rodshtein M. N. A person in an educational environment: socio-humanitarian features of the universal goals of modern higher education as an open problem. *Human Development in the Modern World*, 2021, no. 1, pp. 96–103. (In Russ.).
8. Davies L. The edge of chaos: explorations in education and conflict. *Third International handbook of globalisation, education and policy research*. Cham, Springer, 2021, pp. 339–351. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_19.
9. Azevedo J. P., Gutierrez M., de Hoyos R., Saavedra J. The unequal impacts of COVID-19 on student learning. *Primary and secondary education during Covid-19*. Cham, Springer, 2022, pp. 421–459. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_16.
10. Munro A. P., Faust S. N. Children are not COVID-19 super spreaders: time to go back to school. *Archives of Disease in Childhood*, 2020, vol. 105, no. 7, pp. 618–619.
11. Epp J. R., Watkinson A. *Systemic violence: how schools hurt children*. London, Falmer, 1996, 320 p.
12. Borgonovi F., Pál J. *A framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study: education working paper*. No. 140. Paris, OECD, 2016, 66 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/5jlpszwghvbn-en>.
13. Kaur M., Singh B. Teachers' well-being: an overlooked aspect of teacher development. *Education and Self-Development*, 2019, vol. 14, no. 3, pp. 25–33. DOI: <https://doi.org/10.26907/esd14.3.03>.
14. McCallum F., Price D. Well teachers, well students. *The Journal of Student Wellbeing*, 2010, vol. 4, no. 1, pp. 19–25. DOI: <https://doi.org/10.21913/jsw.v4i1.599>.
15. Gasanova R. R., Valeeva G. V., Kuznetsova N. V., Arpentieva M. R. Socio-psychological problems of the development of additional education as problems of the development of its subjects. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series: Psychology*, 2021, vol. 36, pp. 3–15. (In Russ.).
16. Nagornova A. Yu., Mikheeva T. B. (eds.) *Modern trends in the development of higher education: [collective monograph]*. Ulyanovsk, Zebra, 2019, 320 p. (In Russ.).
17. Turner K., Thielking M. Teacher wellbeing: its effects on teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research*, 2019, vol. 29, no. 3, pp. 938–960. URL: <http://www.iier.org.au/iier29/turner2.pdf> (accessed 21.11.2021).
18. Gasanova R. R., Menshikov P. V., Arpentieva M. R. Directions and programs of additional education of teachers. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2021, no. 3, pp. 39–49. (In Russ.).
19. Gasanova R. R., Menshikov P. V., Arpentieva M. R. Prospects for modern additional education of teachers. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2021, no. 3, pp. 30–38. (In Russ.).

20. Arpentieva M. R. Evergetics and ontologies of management. *Ontology of Designing*, 2016, vol. 6, no. 1, pp. 106–124. (In Russ.).
21. Arpentieva M., Gorelova I. V. *Evergetics and problems of the intersubjective management*. Toronto, Altaspera, 2018, 290 p. (In Russ.).
22. Arpentieva M., Duvalina O., Gorelova I. Intersubjective management in aerospace engineering. *MATEC Web of Conferences*, 2017, vol. 102, art. 01 002.
23. Kassymova G. K., Tyumaseva Z. I., Valeeva G. V., Lavrinenko S. V., Arpentieva M. R., Kenzhaliev B. K., Kosherbaeva A. N., Duvalina O. N., Kosov A. V., Dossaeva S. K. An integrative model of overcoming the stress of a student and a teacher: correcting relationships in educational, professional and personal interaction. *Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2019, no. 3, pp. 169–179.
24. Arpentieva M. R. Expectations and games: dialogical and monological communication. *Social Phenomena*, 2015, no. 1, pp. 32–40. (In Russ.).
25. Arpentieva M. R. Procrastination: the Iona complex. *The role of procrastination in the process of youth self-determination*. Saratov, 2015, pp. 5–25. (In Russ.).
26. Kassymova G. K., Valeeva G. V., Stepanova O. P., Goroshchenova O. A., Gasanova R. R., Kulakova A. A., Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Dossaeva S. K., Garbuzova G. V. Stress of innovation and innovation in education. *Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2019, vol. 6, pp. 288–300.
27. Arpentieva M. R. Understanding of oneself and the world in early childhood and the life-affirming potential of the individual. *Psychologist in Kindergarten*, 2014, no. 2, pp. 3–30. (In Russ.).
28. Allies S. *Supporting teacher wellbeing: a practical guide for primary teachers and school leaders*. New York, Routledge, 2020, 200 p.
29. Bethune A., Kell E. *A little guide for teachers: teacher wellbeing and self-care*. London, Corwin UK, 2020, 120 p.
30. Hawkins K. *Mindful teacher, mindful school: improving wellbeing in teaching and learning*. London, SAGE Publ., 2017, 208 p.
31. McCallum F., Price D., Graham A., Morrison, A. *Teacher wellbeing: a review of the literature: AIS report*. AIS NSW, 2017, 53 p. URL: <https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2017-10/apo-nid201816.pdf> (accessed 01.11.2022).
32. 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. *Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, 2020, no. 3, pp. 154–165. (In Russ.).
33. Menshikov P. V., Arpentieva M. R. New educational practices in the context of a communicative approach. *Professional Education in the Modern World*, 2017, vol. 7, no. 3, pp. 1179–1185. (In Russ.).
34. Minigalieva M. R. Didactic communication modes and understanding. *Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics*, 2015, vol. 21, no. 1, pp. 28–32. (In Russ.).
35. Minigalieva M. R., Nichiporenko N. P. Mature interpersonal relationships: conditions for development. *Family Psychology and Family Therapy*, 2002, no. 1, pp. 86–96. (In Russ.).
36. Chikalov N. A., Gasanova R. R., Arpentieva M. R. *Testing professional interests: choice of areas of general and additional education*. Toronto, Altaspera Publ., 2021, 362 p. (In Russ.).
37. Arpentieva M. R., Tashcheva A. I., Gridneva S. V. Didactogenies and stresses of innovation in higher education. *Professional Education in the Modern World*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 4130–4145. (In Russ.).
38. Morris E. M. j., Bilich-eric L. A framework to support experiential learning and psychological flexibility in supervision: SHAPE. *Australian Psychologist*, 2017, vol. 52, no. 2, pp. 104–113. DOI: <https://doi.org/10.1111/ap.12267>.
39. Flaxman P. E., Bond F. W., Livheim F. *The mindful and effective employee: an acceptance and commitment therapy training manual for improving well-being and performance*. Oakland, New Harbinger Publ., 2013, 340 p.
40. Flecha R. Successful educational actions in/outside the classroom. *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Cham, Springer, 2015, pp. 31–45. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6_4.
41. Arpentieva M. R. Modern metacognitive psychology: problems of the study of metacognitions. *Language and culture: coll. of art. of the XXIX Intern. sci. conf., Tomsk, Oct. 16–18, 2018*. Tomsk, 2019, pp. 276–283. (In Russ.).
42. Morosanova V. I. Individual features of conscious self-regulation of voluntary human activity. *Moscow University Bulletin. Series 14: Psychology*, 2010, no. 1, pp. 36–45. (In Russ.).
43. Serafimovich I. V., Bazanova G. Yu. Intellect and metacognition at the stage of choosing a profession and the initial stages of professionalization. *The World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2017, no. 5, pp. 56–60. (In Russ.).
44. Yamada A. Globalisation in higher education: bridging global and local education. *Third International handbook of globalisation, education and policy research*. Cham, Springer, 2021, pp. 269–284. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_15.
45. Jacob W. J. Globalisation and higher education policy reform. *Third International handbook of globalisation, education and policy research*. Cham, Springer, 2021, pp. 193–208. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_11.

46. Rust V., Jacob J. Globalisation and its educational policy shifts. *The International handbook of globalisation and education policy research*. Dordrecht, Springer, 2005, pp. 235–252.
47. Yung K. W. H., Bray M. Globalisation and the expansion of shadow education: changing shapes and forces of private supplementary tutoring. *Third International handbook of globalisation, education and policy research*. Cham, Springer, 2021, pp. 679–697.
48. Zajda J. Globalisation, ideology and education reforms. *Third International handbook of globalisation, education and policy research*. Cham, Springer, 2021, pp. 151–169. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_9.
49. Cheng Y. C. The futures of education in globalization: multiple drivers. *Third International handbook of globalisation, education and policy research*. Cham, Springer, 2021, pp. 15–37. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_2.
50. Choudaha R., Van Rest E. Envisioning pathways to 2030: megatrends shaping the future of global higher education and international student mobility. *Studyportals*. January, 2018, 73p. URL: <https://www.studyportals.com/wp-content/uploads/2018/01/Report-Envisioning-Pathways-to-2030-Studyportals-2018.pdf> (accessed 12.11.2022).
51. Sabour M. The impact of globalisation on the mission of the university. *The International handbook of globalisation and education policy research*. Dordrecht, Springer, 2005, pp. 189–205.
52. Kaufman K. J. 21 ways to 21st century skills: why students need them and ideas for practical implementation. *Kappa Delta Pi Record*, 2013, vol. 49, no. 2, pp. 78–83.
53. Kiprop J. M., Verma N. Teacher education and globalization: implications and concerns in the 21st century. *Educational Quest: an International Journal of Education and Applied Social Sciences*, 2013, vol. 4, no. 1, pp. 13–18.
54. McKibbin W. J., Fernando R. The global macroeconomic impacts of COVID-19: seven scenarios. *CAMA Working Paper*, 2020, no. 19. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3547729>.
55. Zajda J. (ed.) *Globalisation, ideology and neo-liberal higher education reform*. Dordrecht, Springer, 2020, XXII, 169 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-024-1751-7>.

Информация об авторе

Гасанова Рената Рауфовна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры истории и философии образования, заместитель декана факультета педагогического образования, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (Российская Федерация, 119991, г. Москва, ГСП-1, Ленинские горы, д. 1, стр. 52, e-mail: renata_g@bk.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4641-0019>

Статья поступила в редакцию 17.12.2021

После доработки 01.12.2022

Принята к публикации 02.12.2022

Information about the author

Gasanova Renata Raufovna – Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer of the Department of History and Philosophy of Education, Deputy Dean of the Faculty of Pedagogical Education, Lomonosov Moscow State University (1, bldg. 52, GSP-1, Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation, e-mail: renata_g@bk.ru). ORCID: [0000-0002-4641-0019](https://orcid.org/0000-0002-4641-0019)

The paper was submitted 17.12.2021

Received after reworking 01.12.2022

Accepted for publication 02.12.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-18

УДК 37.013.42

Оригинальная научная статья

Методологические принципы двухуровневой классификации категорий социального воспитания

З. А. Аксютина

Омский государственный педагогический университет

Омск, Российская Федерация

e-mail: aksutina_zulfia@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Педагогика социального воспитания является новой отраслью педагогики, поэтому ее категориально-терминологический аппарат характеризуется несформированностью и неразработанностью. Наличие категориально-терминологического аппарата обеспечивает фундаментальность и основательность науки, что требует его разработки. Корректный и научно-обоснованный категориально-терминологический аппарат социального воспитания будет способствовать дальнейшему конкретизированному и объективизированному поиску научного знания о социальном воспитании. *Постановка задачи.* Теоретический анализ публикаций указывает на то, что системные исследования по терминологическому наполнению педагогики являются единичными и в большей степени связаны с историческими аспектами развития педагогики при анализе отдельных категорий/понятий, а не с современным ее состоянием. Выявлено, что исследования педагогических категорий и понятий активно ведутся в новых отраслях педагогической науки. Системные исследования категориально-терминологического аппарата социального воспитания не осуществляются ни в России, ни за ее пределами. Цели статьи – поиск и анализ классификации категорий социального воспитания. *Методика и методология исследования.* В исследовании применялись теоретические методы: анализ, синтез, систематизация, сопоставление и метод классификации. *Результаты.* Разработана двухуровневая классификация научных категорий социального воспитания, которая включает категории первого и второго порядка. *Выводы.* Категории первого порядка созданы посредством механизмов образования категорий. Классификация включает ключевую, синтезированные, интегрированные и дополнительные категории. Категории второго порядка образованы по критерию базового назначения категорий. Классификация категорий второго порядка включает базовую категорию, системные и процессные категории.

Ключевые слова: социальное воспитание, методологические принципы, классификация категорий, категориальная система, категории, классификация, иерархия

Для цитирования: Аксютина З. А. Методологические принципы двухуровневой классификации категорий социального воспитания // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №4. С. 769–778. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-18>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-18

Full Article

Methodological principles of a two-level classification of categories of social upbringing

Aksyutina, Z. A.

Omsk State Pedagogical University

Omsk, Russian Federation

e-mail: aksutina_zulfia@mail.ru

Abstract. *Introduction.* Pedagogy of social education is a new branch of pedagogy, therefore its categorical and terminological apparatus is characterized by unformedness and undevelopedness. The presence of a categorical and terminological apparatus ensures the fundamentality and solidity of science, which requires its development. A correct and scientifically substantiated categorical and terminological apparatus of social education will contribute to the further con-

cretized and objectified search for scientific knowledge about social education. *Purpose setting.* The theoretical analysis of publications indicates that systematic studies on the terminological content of pedagogy are isolated, and are more related to the historical aspects of the development of pedagogy in the analysis of individual categories/concepts, and not with its current state. It is revealed that the research of pedagogical categories and concepts is actively conducted in new branches of pedagogical science. Systematic studies of the categorical and terminological apparatus of social education are not carried out either in Russia or abroad. The purpose of the article is to search and analyze the classification of categories of social education. *Methodology and methods of the study.* The study used theoretical research methods: analysis, synthesis, systematization, comparison, and classification method. *Results.* A two-level classification of the scientific categories of social education has been developed, which includes categories of the first and second order. *Conclusion.* Categories of the first order created by means of mechanisms for the formation of categories of classification and include a key category, synthesized, integrated and additional categories. Categories of the second order are formed according to the criterion of the basic assignment of categories. Classification of categories of the second order includes the base category, system and process categories.

Keywords: social upbringing, methodological principles, category classification, categorical system, categories, classification, hierarchy

Citation: Aksyutina, Z. A. [Methodological principles of a two-level classification of categories of social upbringing]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 4, pp. 769–778. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-18>

Введение. Развитие педагогики социального воспитания можно рассматривать в качестве предпосылки для формирования, упорядочивания, систематизации категорий посредством ее категориально-терминологического наполнения. Для образования целостной категориальной системы социального воспитания необходимо выстроить взаимосвязи и взаимозависимости категорий, что обусловлено потребностью ученых и практиков в наличии систематизированного категориально-терминологического аппарата. В этой связи важным для педагогической науки представляется следующее: категориальная система социального воспитания выступает фундаментом теоретического знания, реализуется в теории и практике, но в настоящее время отличается несформированностью и несовершенством. Отметим, что процессы формирования и совершенствования терминологии происходят на фоне интенсивного развития рассматриваемой отрасли педагогики. В настоящее время обогащение терминологического аппарата социального воспитания осуществляется из областей теоретического и практического знания социальной педагогики, частью которой она является и в которой категориально-терминологический аппарат формируется из терминов педагогики и социологии.

Терминологические сложности, имеющие в теории социального воспитания, отражены в системной неразработанности категориально-терминологического аппарата, его научной обоснованности, отображают ситуацию реформирования образования, разработку новых парадигм воспитания, в том числе социального. Построение категориально-терминологического аппарата связано с такими операциями мышления, как кате-

горизация и концептуализация, что фиксируется в категориях, терминах и понятиях, отображающих истинное состояние науки, способствующих ее фундаментализации через непосредственное включение в язык, служащий источником формирования теоретических положений и научных концепций.

Язык педагогики социального воспитания претерпевает изменения, связанные с наполнением терминами и понятиями, отражающими социально-воспитательные явления, которые в условиях меняющегося мира находят новое категориальное воплощение, что указывает на оправданность продолжающегося системного наполнения терминологического аппарата педагогики социального воспитания. В педагогической науке категориально-терминологическому аппарату социального воспитания не уделялось должного внимания, что подтверждается отсутствием исследований научной проблемы, связанной с поиском категориальной системы социального воспитания и ее воплощением в категориально-терминологическом аппарате. Среди публикаций имеются исследования, посвященные лишь отдельным терминам и понятиям, входящим в теорию социального воспитания, которые можно отнести к базовым категориям, выступающим ее объектом (социальное воспитание) или результатом (социальность). Категориально-терминологический аппарат современного социального воспитания не находит целостного отражения, не всегда учитывает процессуальное своеобразие. Эти явления наблюдаются в произвольности описания социально-воспитательных феноменов в теории и практике социального воспитания; потери категориальности и смысла терминов, их неполноты и, как след-

ствие, утраты основательности теории социального воспитания и др.

Полагаем, что корректный и научно-обоснованный категориально-терминологический аппарат современного социального воспитания, сформированный с опорой на характеристики целостности, системности, объективности, будет способствовать дальнейшему конкретизированному и объективизированному поиску научного знания о социальном воспитании, сохранению смыслового единства в теории социального воспитания, достижению необходимого уровня качества научных исследований по социальному воспитанию. Для решения этих задач необходима разработка классификации категорий.

В науке существует множество подходов к пониманию классификации. Так, в философии классификация (от лат. *classis* – разряд, класс и *facio* – делаю, раскладываю) – общенаучное и общеметодологическое понятие, означающее такую форму систематизации знания, когда вся область изучаемых объектов представлена в виде системы классов, или групп, по которым эти объекты распределены на основании их сходства в определенных свойствах [1, с. 255]. В логике классификация – многоступенчатое, разветвленное деление логического объема понятия. Результатом классификации является система соподчиненных понятий: делимое понятие является родом, новые понятия – видами, видами видов (подвидами) и т.д. Наиболее сложные и совершенные классификации дает наука, систематизирующая в них результаты предшествующего развития какой-либо отрасли знания и намечающая одновременно перспективу дальнейших исследований [2, с. 77].

Классификацию мы будем рассматривать в качестве инструмента, позволяющего систематизировать совокупность категорий социального воспитания, в процессе систематизации – исходить из посыла, что категории представляют собой некое множество объектов социально-воспитательной действительности, состоящее из классов, распределяемых на основании их общности и сходства. Класс включает совокупность объектов социального воспитания и будет представлять собой некое целостное образование, выраженное в его наименовании. В логике системного подхода входящие в класс составные категории будут называться элементами. Любой элемент системы будет отнесен в подмножество, соответствующее его свойствам и сходству с другими категориями.

Целями исследования является поиск и анализ классификации категорий социального воспитания с опорой на методологические принципы. Необходимость разработки классификации категорий социального воспитания обусловлена,

во-первых, потребностью ученых и практиков в надежном и удобном представлении категорий, позволяющем демонстрировать и распознавать все области социального воспитания; во-вторых, необходимостью иметь систематизированную и максимально полную научную информацию об объектах социального воспитания; в-третьих, тем, что классификация создаст предпосылки для выявления пробелов в исследовании социального воспитания; в-четвертых, тем, что классификация выступит итогом и результатом систематики категорий социального воспитания. Это позволит говорить о качественно новом уровне знания о социальном воспитании.

Постановка задачи. Научные исследования педагогических категориально-терминологических систем являются большой редкостью в педагогической науке по причине высоких требований к исследователю и исследованию. В работе по формированию педагогических категориальных систем автору необходимо быть экспертом в области, подвергаемой категориальному анализу, кроме того, в ходе исследования возникает необходимость оперирования знаниями не только педагогики, но и других наук. Это приводит к табуированию исследователями обращения к рассматриваемой проблеме. Кроме того, существует заблуждение относительно исчерпывающего категориального наполнения педагогики, ее «терминологического потопа».

Анализ публикаций позволяет утверждать, что системные исследования по терминологическому наполнению педагогики являются единичными и в большей степени связаны с историческими аспектами развития педагогики при анализе отдельных категорий/понятий, а не с ее современным состоянием. Иллюстрацией этого могут служить немногочисленные диссертационные исследования Л. И. Атлантовой «Становление и развитие основных понятий советской педагогики (1917–1931)» (1979 г.) [3]; И. К. Карапетяна «Тенденции развития категориально-понятийного аппарата педагогической науки в России (1850–1930)» (2000 г.) [4]; И. В. Кичевой «Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века» (2004 г.) [5]; Е. А. Кошкиной «Развитие терминологии отечественной дидактики (начало XVIII – начало XX вв.)» (2016 г.) [6]; Д. А. Кречко «Категория «обучение» в отечественной педагогике 50-х – 80-х годов XX века» (2009) [7]; А. Н. Рыжова «Генезис педагогических терминов в России: XI – начало XXI вв.» (2013 г.) [8]; В. С. Шаповаловой «Становление понятийного аппарата теории внутришкольного управления в России» (2000 г.) [9]; монография М. А. Галагузовой, Г. Н. Штиновой «Эволюция понятийного аппарата педагогики и образования» (2019 г.) [10],

в которых исторические вехи заложены в логику исследования. Вместе с тем традиционно категории выступают фундаментом теоретического знания, главным свойством которого, по мнению В. В. Серикова, является «его способность порождать новое знание» [8, с. 17].

Группа ученых из Санкт-Петербурга под руководством О. Б. Даутовой выявила методологические основы исследования педагогической терминологии [11]. Оформление понятийного аппарата педагогики в словари осуществляется достаточно интенсивно. И. В. Роберт и Т. А. Лавина составили словарь для новой отрасли педагогики – информатизации образования [12]. В. И. Загвязинский и А. Ф. Закирова видят в словаре рабочий инструмент и дают в нем основные понятия педагогической теории и практики [13]. Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин разработали словарь для теории и практики обучения языкам [14]. Е. С. Рапацевич отразил в словаре термины и понятия из педагогики и психологии [15]. А. С. Воронин объединил в словаре понятия из андрагогики, общей и социальной педагогики [16]. В. М. Полонский составил словарь по образованию и педагогике, где наиболее полно отразил информацию о терминах, соотносимых с нормативно-правовыми актами [17]. Отметим, что В. М. Полонский актуализирует необходимость словарей в педагогике [18]. Обоснование гипертекстового тезауруса провели С. А. Бельков, С. Л. Гольдштейн, Т. Я. Ткаченко [19]. Особое место в исследованиях занимают отдельные педагогические термины и понятия, что, например, обнаружено в работах Е. В. Абызовой [20], А. В. Гартлив [21] и других авторов. Освещение вопросов педагогического знания в терминологии провели В. В. Краевский [22], А. А. Орлов [23], проблематику современной педагогической терминологии обосновал В. П. Вейдт [24], развитие понятийного аппарата рассматривала Н. А. Савотина [25].

Большое значение педагогической терминологии придают зарубежные педагоги-исследователи. Например, группа немецких ученых S. Altenthan, S. Betscher-Ott, W. Gotthardt и др. обобщают педагогическую терминологию. Они полагают, что термины «педагогика» и «теоретическая педагогика» должны иметь разное обозначение, вводят понятие «педагогическая реальность» [26]. Контекстуальность терминологии сравнительной педагогики описывают N. W. Sobe и J. A. Kovalczyk. Ими критикуется кубический подход и предлагается новая концепция контекста с применением метафор [27], что близко к герменевтической концепции. М. А. Larsen изучает терминологию образования, он анализирует эпистемологические последствия многообразия терминологии [28]. J. W. Creswell, описывая ме-

тоды исследования, указывает на необходимость изучения терминологического аппарата. Ценным является представленный автором глоссарий, позволяющий систематизировать представления о терминологическом оформлении дизайна научного исследования [29]. Аналогичная идея описана в работе M. Bray, B. Adamson, M. Mason, где используется обширный понятийный аппарат педагогики [30]. Отдельные педагогические термины изучаются L. Blum с опорой на исторические истоки происхождения, например, понятие «мультикультурное образование» [31]. M. Gordon закладывает основы исследования терминологии в область теории ассимиляции, выделяя ее педагогические аспекты [32]. Эти публикации указывают на схожесть с российскими педагогическими исследованиями.

В книге Ch. Morley, Ph. Ablett, C. Noble, S. Cowden приводится критический анализ социально-педагогических концепций, где даны понятия, характеризующие ту или иную теоретическую концепцию [33]. В авторской концепции W. L. Smith, R. M. Crowley, S. B. Demoiny и J. Cushing-Leubner вводят новое для педагогики понятие порога, под которым понимается трудное знание [34]. L. Daniela считает, что педагогические компетенции возможно формировать через аналитические компетенции, где допускается применение анализа понятий [35]. X. Ucar совместно с A. E. Hidalgo анализирует современное состояние различных аспектов социальной педагогики и социальной работы, где проводят аналитику основных понятий [36]. Th. Winman раскрывает теоретико-практические аспекты социальной педагогики в инклюзивном образовании, уделяя большое внимание понятиям, связанным с ролями социального педагога [37]. Отметим, что исследования педагогических категорий и понятий активно ведутся в новых отраслях педагогической науки. Вместе с тем системные исследования категориально-терминологического аппарата социального воспитания не осуществляются ни в России, ни за ее пределами.

Н. К. Сергееву и В. В. Серикову принадлежит важная для исследования мысль о роли педагогических категорий, заключающейся в том, что они «задают структурные блоки педагогической теории и, соответственно, ориентировочную основу деятельности педагога по развитию личности ребенка» [38, с. 74]. Исчерпывающую оценку категориально-терминологического аппарату дает А. Ф. Закирова, указывающая, что в нем «с разной степенью конкретности закодирован в словесной форме накопленный педагогический опыт» [39, с. 7], а работа с ним «реализует одну из ключевых мировоззренческих задач – привлечение внимания к взаимосвязи и взаимообусловленности со-

держания и языковой формы выражения педагогических смыслов» [40, с. 42].

Осуществляя характеристику разрабатываемой классификации категорий социального воспитания, считаем, что она может быть отнесена к естественным научным классификациям. Это связано с тем, что в основания классификации нами заложен комплекс свойств категорий социального воспитания, что выражено в построении двухуровневой классификации категорий с опорой на современное состояние знания о социальном воспитании и его природе. Кроме того, представление классификаций понятийных систем, как правило, осуществляются от самых общих оснований к более частным и наиболее часто с опорой на иерархический принцип. Именно поэтому разработанная классификация находит отражение в иерархичности, обеспечиваемой делением категорий на группы первого и второго порядка. Формирование первого уровня предполагает опору на механизмы образования категорий при использовании категориальных методов исследования: метода триадичной дешифровки категорий и метода перестановок. Формирование второго уровня классификации категорий возможно на основе выделения их базового назначения в иерархии категорий.

Эти основания дают возможность отнесения категории к подмножеству или множеству по значимому критерию. Если при разработке системы категорий происходит опора на механизмы формирования, то все категории однозначно обладают взаимосвязанностью и взаимообусловленностью. Такие свойства заложены в методах, способствующих их формированию. Если мы опираемся на базовое назначение категорий, то взаимосвязанность и взаимообусловленность как основные свойства системы вытекают из их функционального предназначения. Таким образом, представляя естественную классификацию категорий отметим ее содержательно-обоснованную типологичность, следствием которой будет возможность решения содержательных задач социального воспитания и его прогнозирования.

При разработке классификации ее первый уровень выстраивается как теоретическая классификация с опорой на методы, относящиеся к теоретическим методам. Второй уровень классификации по своей сути представлен как эмпирическая классификация. Такой подход позволяет выстроить классификацию, которая может рассматриваться как интегративная теоретико-эмпирическая.

По отнесению классификации к общим и частным (специальным) мы считаем разработанную классификацию категорий специальной, так как она призвана решать задачи систематики ка-

тегорий социального воспитания. Применимость классификации к другим отраслям знания требует специального исследования, что не входит в задачи настоящей работы. Если применимость классификации будет доказана, то это даст возможность говорить об ее универсальности. Классификация категорий социального воспитания необходима для решения теоретико-прикладных задач социального воспитания и по своей сути решает более узкие задачи, чем классификация педагогических категорий или категорий социальной педагогики. Категориальная система социального воспитания будет лишь дополнять и расширять педагогические знания и отразит структуру классического древообразного иерархического порядка. В процессе разработки классификации решается проблема создания номенклатуры категорий как специальной научной задачи, которую выделяют В.Л. Абушенко, В.А. Бочаров, А.Л. Субботин и В.А. Эдельман. Они справедливо отмечают: «Развитие науки показывает, что становление классификации проходит ряд этапов: от искусственных систем к выделению естественных групп и далее к установлению системы естественной классификации» [1].

При построении категориальной системы социального воспитания будем исходить из понимания наличия различных систем: системы понятий конкретной научной области знания, отраженной в ее теории, выступающей ее объектом; системы терминологии, сложившейся естественным путем в процессе эволюционирования науки; систем понятий, выявленных путем упорядочивания терминологии. В этом исследовании осуществляется опора на упорядочивание и систематизацию категориально-терминологического аппарата социального воспитания.

Оценивая трудности изучения категориально-терминологического аппарата социального воспитания выделим наиболее общие из них.

Первое затруднение. Проблема категориально-терминологического аппарата педагогики является сложной научно-теоретической задачей, которую можно назвать всегда достигаемой и никогда недостижимой. Это обусловлено тем, что в определенный временной отрезок можно оформить категориально-терминологическую систему, но изменения повседневной реальности, внедряемые в социально-воспитательный процесс новшества, требуют нового терминологического наполнения педагогики, и задача оказывается недостижимой. Это справедливо отмечает В.М. Полонский: «Стремление упорядочить терминологию, адекватно осмыслить действительность и найти соответствующее ей языковое выражение важно для любой науки... понятийный аппарат которой в силу объективных и субъектив-

ных причин нуждается в дальнейшем совершенствовании» [41, с. 6].

Второе затруднение. Проблема проработки категорий, формирования категориальной системы социального воспитания прослеживается в недостаточности ее инструментального обеспечения специальными методами, направленными на осмысление, научно обоснованное выделение, формулирование категорий, построение их взаимосвязей и взаимозависимостей с другими категориями, что затрудняет научный поиск категориально-терминологического аппарата не только социального воспитания, но и любого другого педагогического объекта (явления). Именно поэтому в методологическую основу исследования заложены категориальные методы, не нашедшие ранее широкого применения в педагогических исследованиях.

Третье затруднение. Сегодня исчерпаны возможности использования в педагогических исследованиях классических типов системности и категоричности, так как «в педагогике практически нет категорий, которые имели бы общепринятое истолкование и большинство категорий и понятий используется на уровне смыслов, а не так называемых «объективных значений»» [8, с. 10], на что обращает внимание В.В. Сериков, справедливо называя это «атавизмами истмата». Такой метод, как категориальный анализ в его традиционном понимании, в современной педагогической науке уже не дает возможности целостного и системного изучения категориальных педагогических систем и их представления на должном для науки уровне. Очевидно, что требуется внедрение новых методов категориального анализа.

Четвертое затруднение в своей основе имеет миф о наличии «терминологического потопа» в педагогике. Считается, что усложнение терминологических процессов может приводить к переизбытку. Эта мысль матрицей накладывается на терминологический аппарат педагогики социального воспитания, хотя в действительности он окончательно не сформирован.

Важными являются задачи, решаемые в ходе терминологической работы и обозначенные В.Н. Худяковым и П.И. Костенком: отбор понятий, отражающий накопленные знания и опыт, классифицирование их в понятийную систему; соотнесение терминов с понятиями с выделением или формулированием более адекватных, отвечающих требованиям полноты, формальной логики и др.; разработка новых недостающих терминов и их доработка путем формулирования их дефиниций [42], что будет способствовать следующему: «устанавливать то, что происходит на самом деле» [43].

В нашей работе оперируем терминами «категориальная система социального воспитания»

и «категориально-терминологический аппарат социального воспитания». Категориальная система находит отражение в категориально-терминологическом аппарате, используемом в теории социального воспитания, где выделяются собственные категории и категории, заимствованные из других наук. Это определяется тем, что категориальный аппарат социального воспитания является производным от категориального аппарата социальной педагогики. Категориально-терминологический аппарат описывается категориями и понятиями, где категории отражают наиболее общие формы мышления, способы существования объекта в научной системе знаний, а термин – это слово, обозначающее понятие.

Методика и методология исследования. Методологической основой исследования выступают системный, целостный и категориальный подходы, объектом исследования – категории социального воспитания. В исследовании применялись теоретические методы исследования: анализ, синтез, систематизация, сопоставление и метод классификации.

Результаты. Опишем разработанную классификацию.

Двухуровневая классификация научных категорий социального воспитания разработана путем деления категорий на группы первого и второго порядка. Критерием классификации категорий первого порядка выступают механизмы образования категорий, в качестве коих используются категориальные методы, прежде всего методы триадичной дешифровки категорий и перестановок. Классификация включает следующие категории: ключевая категория – категория, открывающая возможности управления отношениями между категориями в разрабатываемой системе; синтезированные категории – те, которые получены в результате категориального анализа и синтеза при исследовании понимания ключевой категории в науке; интегрированные категории – категории, полученные путем объединения отдельных категорий в единое целое; дополнительные категории – категории, восполняющие недостающее при категоризации отдельных сторон исследуемого объекта. Заданная иерархия категорий устанавливает взаимосвязи между компонентами, где одна категория «вытекает» из другой и категории дополняют друг друга.

Заметим, что классификация понятий в системах, как правило, осуществляется от самых общих оснований к более частным и наиболее часто с опорой на иерархический принцип. Именно поэтому разработанная автором классификация находит отражение в иерархичности, обеспечиваемой делением категорий на группы первого и второго порядка.

Критерием классификации категорий второго порядка является их базовое назначение в иерархии категорий. Классификация включает следующие категории: базовая категория – та, под которой понимается категория, составляющая основу категориальной системы, или, иначе говоря, ее фундамент; системные категории – это те категории, которые отражают существенные свойства системы, способствующие их упорядочиванию; процессные категории – это категории, отражающие реализацию процессуальной составляющей категориальной системы. Заданная иерархия категорий устанавливает взаимосвязи между компонентами путем установления их назначения.

Отметим, что каждый из уровней классификации может рассматриваться как самостоятельная классификация, поскольку они задают разрабатываемой системе категорий свойства системности, целостности и обоснованности. Классификация является предельной, так как завершается наиболее общими категориями.

Новые знания о классификации категорий социального воспитания расширяют методолого-педагогические знания.

Выводы. Двухуровневая классификация научных категорий социального воспитания по заложенным в ней свойствам относится к интегративным теоретико-эмпирическим, естественным научным, специальным и предельным классификациям.

Методологическими принципами при разработке классификации были системность, валентность, адекватность, историческая обусловленность, импульсивность, субъективность, целостность, относительная устойчивость и относительная открытость.

Двухуровневая классификация научных категорий социального воспитания включает категории первого и второго порядка. Категории первого порядка образованы посредством механизмов образования категорий. Классификация включает ключевую категорию, синтезированные, интегрированные и дополнительные категории. Категории второго порядка образованы по критерию базового назначения категорий. Классификация категорий второго порядка включает базовую категорию, системные и процессные категории.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Субботин А.Л., Абушенко В.Л., Бочаров В.А., Эдельман В.А. Классификация. URL: <https://gtmarket.ru/concepts/6879> (дата обращения: 01.12.2022).
2. Горский Д.П., Ивин А.Д., Никифоров А.Л. Краткий словарь по логике / под ред. Д.П. Горского. Москва: Просвещение, 1991. 208 с.
3. Атлантова Л.И. Становление и развитие основных понятий советской педагогики (1917–1931): автореф. дис.... канд. пед. наук. Киев, 1979. 19 с.
4. Карапетян И.К. Тенденции развития категориально-понятийного аппарата педагогической науки в России (1850–1930): автореф. дис.... д-ра пед. наук. Москва, 2000. 32 с.
5. Кичева И.В. Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Пятигорск, 2004. 39 с.
6. Кошкина Е.А. Развитие терминологии отечественной дидактики: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2016. 44 с.
7. Кречко Д.А. Категория «обучение» в отечественной педагогике 50-х – 80-х годов XX век: автореф. дис.... канд. пед. наук. Хабаровск, 2009. 23 с.
8. Сериков В.В. Категория системности в дидактике: к развитию идей Л.Я. Зориной // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, №5. С. 16–24.
9. Шаповалова В.С. Становление понятийного аппарата теории внутришкольного управления в России: автореф. дис.... канд. пед. наук. Таганрог, 2000. 21 с.
10. Галагузова М.А., Штинова Г.Н. Эволюция понятийного аппарата педагогики и образования. Москва: ИН-ФРА-М, 2019. 137 с.
11. Систематизация педагогического знания: методология исследования терминологии: [коллективная моногр.] / под общ. ред. О.Б. Даутовой. Санкт-Петербург: Буквально, 2018. 215 с.
12. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / сост.: И.В. Роберт, Т.А. Лавина. Москва: БИНОМ, Лаборатория знаний, 2013. 69 с.
13. Педагогический словарь / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. Москва: Академия, 2008. 343 с.
14. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: ИКАР, 2009. 448 с.
15. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Соврем. слово, 2001. 925 с.
16. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: Изд-во УГТУ–УПИ, 2006. 135 с.
17. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. Москва: Высшая шк., 2004. 512 с.

18. Полонский В. М. Зачем нужен словарь? // Наука и школа. 2019. №1. С. 214–226.
19. Бельков С. А., Гольдштейн С. Л., Ткаченко Т. Я. Гипертекстовый тезаурус системных знаний // Научно-техническая информация. Серия 2, Информационные процессы и системы. 1996. №3. С. 1–10.
20. Абызова Е. В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории // Вестник ВятГУ. 2010. №3. С. 12–16.
21. Гартлив А. В. К вопросу о понятии «воспитывающего обучения» // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2006. №4. С. 387–392.
22. Краевский В. В. Язык педагогики в контексте современного научного знания // Язык педагогики в контексте современного научного знания: материалы Всерос. методол. конф.-семинара. Волгоград [etc.], 2008. С. 38–47.
23. Орлов А. А. Специфика современного педагогического знания // Педагогика. 2013. №8. С. 3–14.
24. Вейдт В. П. Проблемы современной педагогической терминологии // Калининградский вестник образования. 2020. №4. С. 4–14.
25. Савотина Н. А. Воспитательные технологии в современном образовании: проблемы развития понятийного аппарата и подходов к его унификации // СОТИС – социальные технологии, исследования. 2015. №4. С. 93–98.
26. Pädagogik / Hrsg. H. Hobmair. Köln: Bildungsverlag Eins GmbH, 2016. 504 S.
27. Sobe N. W., Kowalczyk J. A. Exploding the cube: revisiting «context» in the field of comparative education in comparative and international education: the making of a field and a vision for the future // Current Issues in Comparative Education. 2013. Vol. 16, no. 1. P. 80–98.
28. Larsen M. A. New thinking in comparative education: editorial introduction. New thinking in comparative education: honoring the work of Robert Cowen. Rotterdam: Sense Publishers, 2010. P. 1–14. DOI: 10.1163/9789460913051.
29. Creswell J. W. Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 2003. 342 p.
30. Comparative education research: approaches and methods / eds.: M. Bray [et. al.]. Hong-Kong: Univ. of Hong-Kong, 2007. XVI, 444 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6189-9>.
31. Blum L. Multicultural education as values education // Harvard Projects on Schooling and Students. 2010. No. 4. P. 1–34.
32. Gordon M. Assimilation in American life: the role of race, religion, and national origins. New York: Oxford University Press, 1964. 287 p.
33. The Routledge handbook of critical pedagogies for social work / eds.: Ch. Morley [et. al.]. London: Routledge, 2020. 584 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781351002042>.
34. Smith W. L., Crowley R. M., Demoiny S. B., Cushing-Leubner J. Threshold concept pedagogy for antiracist social studies teaching // Multicultural Perspectives. 2021. Vol. 23, no. 2. P. 87–94. DOI: <https://doi.org/10.1080/15210960.2021.1914047>.
35. Daniela L. Concept of smart pedagogy for learning in a digital world // Epistemological approaches to digital learning in educational contexts. London, 2020. P. 1–16. DOI: 10.4324/9780429319501-1.
36. Hidalgo À. J., Úcar X. Social pedagogy in the world today: an analysis of the academic, training and professional perspectives // The British Journal of Social Work. 2020. Vol. 50, iss. 3. P. 701–721. DOI: 10.1093/bjsw/bcz025.
37. Winman Th. The cultural brokering power of social pedagogy in education for Roma students // Nordic Social Work Research. 2019. Vol. 9, no. 1. P. 5–17. DOI: <https://doi.org/10.1080/2156857X.2018.1463284>.
38. Сергеев Н. К., Сериков В. В. Диссертация по педагогике: проблема науки и нравственности // Педагогика. 2014. №4. С. 80–81.
39. Закирова А. Ф. Понятийная база современной педагогики // Педагогика. 2001. №7. С. 7–12.
40. Закирова А. Ф., Жеглова О. А. Методы формирования педагогических понятий в профессиональной подготовке учителя // Специфика педагогического образования в регионах России. 2015. №1. С. 40–41.
41. Полонский В. М. Динамика развития и соотношение основных понятий педагогики // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная моногр. Екатеринбург, 2019. С. 94–103.
42. Худяков В. Н., Костенко П. И. К проблеме терминологической работы над понятиями // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 19. С. 125–128.
43. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. Москва: Прогресс, 1990. 414 с.

REFERENCES

1. Subbotin A. L., Abushenko V. L., Bocharov V. A., Edelman V. A. Classification. URL: <https://gtmarket.ru/concepts/6879> (accessed 01.12.2022). (In Russ.).
2. Gorsky D. P., Ivin A. D., Nikiforov A. L. Concise dictionary of logic. Moscow, Prosveshchenie, 1991, 208 p. (In Russ.).
3. Atlantova L. I. Formation and development of the basic concepts of Soviet pedagogy (1917-1931): Cand. ped. sci. diss. abstr. Kyiv, 1979, 19 p. (In Russ.).
4. Karapetyan I. K. Trends in the development of the categorical-conceptual apparatus of pedagogical science in Russia (1850-1930): Dr. ped. sci. diss. abstr. Moscow, 2000, 32 p. (In Russ.).

5. Kicheva I. V. Formation of the conceptual and terminological system of pedagogy in the 90s of the XX century: Dr. ped. sci. diss. abstr. Pyatigorsk, 2004, 39 p. (In Russ.).
6. Koshkina E. A. Development of the terminology of domestic didactics: Dr. ped. sci. diss. abstr. Saint Petersburg, 2016, 44 p. (In Russ.).
7. Krechko D. A. The category of «training» in domestic pedagogy in the 50s – 80s of the XX century: Cand. ped. sci. diss. abstr. Khabarovsk, 2009, 23 p. (In Russ.).
8. Serikov V. V. The category of consistency in didactics: to the development of the ideas of L. Ya. Zorina. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 2019, vol. 1, no. 5, pp. 16–24. (In Russ.).
9. Shapovalova V. S. Formation of the conceptual apparatus of the theory of intra-school management in Russia: Cand. ped. sci. diss. abstr. Taganrog, 2000, 21 p. (In Russ.).
10. Galaguzova M. A., Shtinova G. N. Evolution of the conceptual apparatus of pedagogy and education. Moscow, INFRA-M, 2019, 137 p. (In Russ.).
11. Dautova O. B. (ed.) Systematization of pedagogical knowledge: methodology of terminology research: [collective monograph]. Saint Petersburg, Bukvalno, 2018, 215 p. (In Russ.).
12. Robert I. V., Lavina T. A. (comp.) Explanatory dictionary of terms of the conceptual apparatus of informatization of education. Moscow, BINOM, Knowledge Laboratory, 2013, 69 p. (In Russ.).
13. Zagviazinskii V. I., Zakirova A. F. (eds.) Pedagogical dictionary. Moscow, Academia, 2008, 343 p. (In Russ.).
14. Azimov E. G., Shchukin A. N. A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages). Moscow, IKAR, 2009, 448 p. (In Russ.).
15. Rapatsevich E. S. (comp.) Modern dictionary of pedagogy. Minsk, Sovremennoe slovo, 2001, 925 p. (In Russ.).
16. Voronin A. S. Glossary of terms in general and social pedagogy. Yekaterinburg, USTU-UI Publ., 2006, 135 p. (In Russ.).
17. Polonsky V. M. Dictionary of education and pedagogy. Moscow, Vysshaya shkola, 2004, 512 p. (In Russ.).
18. Polonsky V. M. Why do we need a dictionary? *Science and School*, 2019, no. 1, pp. 214–226. (In Russ.).
19. Belkov S. A., Goldstein S. L., Tkachenko T. Ya. Hypertext thesaurus of system knowledge. *Scientific and Technical Information. Series 2, Information Processes and Systems*, 1996, no. 3, pp. 1–10. (In Russ.).
20. Abyzova E. V. Pedagogical design: concept, subject, main categories. *Herald of Vyatka State University*, 2010, no. 3, pp. 12–16. (In Russ.).
21. Gartliv A. V. To the question of the concept of «educative training». *Bulletin of the Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2006, no. 4, pp. 387–392. (In Russ.).
22. Kraevsky V. V. The language of pedagogy in the context of modern scientific knowledge. *The language of pedagogy in the context of modern scientific knowledge: proc. of All-Russ. methodol. conf.-seminar*. Volgograd [etc.], 2008, pp. 38–47. (In Russ.).
23. Orlov A. A. The specificity of modern pedagogical knowledge. *Pedagogy*, 2013, no. 8, pp. 3–14. (In Russ.).
24. Veidt V. P. Problems of modern pedagogical terminology. *Kaliningrad Bulletin of Education*, 2020, no. 4, pp. 4–14. (In Russ.).
25. Savotina N. A. Educational technologies in modern education: problems of development of the conceptual apparatus and approaches to its unification. *SOTIS – Social Technologies, Research*, 2015, no. 4, pp. 93–98. (In Russ.).
26. Hobmair H. (Hrsg.) Pädagogik. Köln, Bildungsverlag Eins GmbH, 2016, 504 S.
27. Sobe N. W., Kowalczyk J. A. Exploding the cube: revisiting «context» in the field of comparative education in comparative and international education: the making of a field and a vision for the future. *Current Issues in Comparative Education*, 2013, vol. 16, no. 1, pp. 80–98.
28. Larsen M. A. New thinking in comparative education: editorial introduction. *New thinking in comparative education: honoring the work of Robert Cowen*. Rotterdam, Sense Publishers, 2010, pp. 1–14. DOI: 10.1163/9789460913051.
29. Creswell J. W. Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches. 2nd ed. Thousand Oaks, Sage, 2003, 342 p.
30. Bray M. (ed.) [et. al.]. Comparative education research: approaches and methods. Hong-Kong, Univ. of Hong-Kong, 2007, XVI, 444 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6189-9>.
31. Blum L. Multicultural education as values education. *Harvard Projects on Schooling and Students*, 2010, no. 4, pp. 1–34.
32. Gordon M. Assimilation in American life: the role of race, religion, and national origins. New York, Oxford University Press, 1964, 287 p.
33. Morley Ch. (ed.) [et. al.]. The Routledge handbook of critical pedagogies for social work. London, Routledge, 2020, 584 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781351002042>.
34. Smith W. L., Crowley R. M., Demoiny S. B., Cushing-Leubner J. Threshold concept pedagogy for antiracist social studies teaching. *Multicultural Perspectives*, 2021, vol. 23, iss. 2, pp. 87–94. DOI: <https://doi.org/10.1080/15210960.2021.1914047>.
35. Daniela L. Concept of smart pedagogy for learning in a digital world. *Epistemological approaches to digital learning in educational contexts*. London, 2020, pp. 1–16. DOI: 10.4324/9780429319501-1.

36. Hidalgo À.J., Úcar X. Social pedagogy in the world today: an analysis of the academic, training and professional perspectives. *The British Journal of Social Work*, 2020, vol. 50, iss. 3, pp. 701–721. DOI: 10.1093/bjsw/bcz025.
37. Winman Th. The cultural brokering power of social pedagogy in education for Roma students. *Nordic Social Work Research*, 2019, vol. 9, iss. 1, pp. 5–17. DOI: <https://doi.org/10.1080/2156857X.2018.1463284>.
38. Sergeev N. K., Serikov V. V. Dissertation on pedagogy: the problem of science and morality. *Pedagogy*, 2014, no. 4, pp. 80–81. (In Russ.).
39. Zakirova A. F. Conceptual base of modern pedagogy. *Pedagogy*, 2001, no. 7, pp. 7–12. (In Russ.).
40. Zakirova A. F., Zheglova O. A. Methods for the formation of pedagogical concepts in the professional training of a teacher. *The specificity of pedagogical education in the regions of Russia*, 2015, no. 1, pp. 40–41. (In Russ.).
41. Polonsky V. M. Dynamics of development and correlation of the main concepts of pedagogy. *Conceptual apparatus of pedagogy and education: a collective monograph*. Yekaterinburg, 2019, pp. 94–103. (In Russ.).
42. Khudyakov V. N., Kostenok P. I. On the problem of terminological work on concepts. *Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2012, no. 19, pp. 125–128. (In Russ.).
43. Mamardashvili M. K. *As I understand philosophy*. Moscow, Progress, 1990, 414 p. (In Russ.).

Информация об авторе

Аксютинa Зульфия Абдулловна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы, Омский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 644 099, г. Омск, ул. Партизанская, д. 4А, e-mail: aksutina_zulfia@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 21.03.2021

После доработки 21.12.2022

Принята к публикации 23.12.2022

Information about the author

Zulfiya A. Aksyutina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Omsk State Pedagogical University (4A Partizanskaya Str., Omsk, 644 099, Russian Federation, e-mail: aksutina_zulfia@mail.ru).

The paper was submitted 21.03.2021

Received after reworking 21.12.2022

Accepted for publication 23.12.2022

DOI:10.20913/2618-7515-2022-4-19

УДК 159.98+ 37.015.32

Оригинальная научная статья

Актуальные проблемы психологического сопровождения образования

А. И. Тащёва

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

Г. В. Валеева

*Высшая школа физической культуры и спорта Южно-Уральского
государственного гуманитарно-педагогического университета
Челябинск, Российская Федерация
e-mail: valeeva-chel@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.* Помощь обучающимся и иным субъектам образования в получении доступа к поддержке в области психического здоровья важна на разных его ступенях, начиная с этапа подготовки к поступлению в вуз и заканчивая программами докторантуры, повышения квалификации и переподготовки. Своевременное (превентивное или, возможно, более раннее) и уместное (адресное) вмешательство, оформленное как распределенное в пространстве и времени жизни клиента сопровождение/фасилитация или экстренное, четко направленное и технологически выверенное вмешательство («воздействие») связаны обычно с лучшими результатами деятельности службы, повышением индивидуального и организационного здоровья участников образовательного процесса. *Постановка задачи.* Цель исследования – анализ актуальных проблем психологического сопровождения образовательного процесса на разных ступенях высшего образования в контексте системного, целенаправленного и своевременного оказания человеку психологической поддержки в решении стоящих перед ним задач совладания с кризисами личностного, межличностного и учебно-профессионального развития. *Методика и методология исследования.* Метод исследования – теоретический анализ актуальных проблем психологического сопровождения образовательного процесса в вузовском образовании. Методологической основой исследования является интегративный подход к анализу проблем психологического сопровождения образовательного процесса в вузовском образовании. *Результаты.* Особенности деятельности вузовских академических служб психологического сопровождения связаны с помощью молодым и взрослым людям, обучающимся и обучающим, а также иным сотрудникам университетов/институтов и членам их семей. Основная форма активности, вокруг которой и по поводу которой выстраивается система основных и дополнительных целей и трендов деятельности данных служб – образовательная, учебная и обучающая. Однако в вузе это уже не просто образовательная, а образовательно-профессиональная деятельность: центральной задачей образования является (пере)подготовка специалиста, в том числе в области развития его психологической культуры, с которой он выйдет в реальный трудовой процесс, к будущим сотрудникам, подчиненным и руководителям, клиентам и заказчикам и т.д., с которой он будет жить, строя семейные и дружеские отношения, отношения соседства и хобби. Ведущими проблемами академических служб остаются: а) духовно-идеологические и теоретико-методологические аспекты психологического сопровождения учебного процесса и развития студентов и преподавателей как личностей, партнеров и членов социума, как учеников и профессионалов; б) стратегии построения и развития помогающих отношений со сложными клиентами, с клиентами, находящимися в крайне сложных личностных микросоциальных и макросоциальных ситуациях;

в) (пере) подготовка и повышение квалификации наряду с расширением методического арсенала и полномочий академических психологов и иных специалистов службы сопровождения, координация и совершенствование работы междисциплинарных команд сопровождения; г) психологическая экспертиза и сопровождение образовательных инноваций, использование образовательной ситуации для разрешения задач личностного, межличностного, учебного и профессионального становления и совершенствования основных участников образования и его стейкхолдеров. *Выводы.* Психологическое сопровождение образовательного процесса в высшем образовании выступает как область профессиональной, межпрофессиональной и квазипрофессиональной активности, представленная в многочисленных формах и направлениях осуществления помощи человеку человеку. Богатство стоящих перед человеком задач, трудностей и кризисов личностного, межличностного и учебно-профессионального становления и развития, с которыми сталкивается индивид в образовательной среде, может охватить и в состоянии помочь разрешить системно организованная работа академической службы психологического сопровождения образования. Такая служба включает помощь разным группам клиентов, находящихся в трудных, конфликтных и кризисных ситуациях разной интенсивности и объема: помощь в поиске ресурсов совладания с проблемами личностного, межличностного и учебно-профессионального развития.

Ключевые слова: академическое консультирование, психологическое сопровождение образовательного процесса, совладание, кризис личностного развития, кризис межличностного развития, кризис учебно-профессионального развития

Для цитирования: Тащёва А. И., Валеева Г. В., Гриднева С. В., Арпентьева М. Р. Актуальные проблемы психологического сопровождения образования // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №4. С. 779–792. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-19>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-19

Full Article

Current issues of psychological support of education

Tashcheva, A. I.

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

Valeeva, G. V.

*Higher School of Physical Culture and Sports,
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University
Chelyabinsk, Russian Federation
e-mail: valeeva-chel@mail.ru*

Gridneva, S. V.

*Southern 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. Assistance to learners and other educational actors in gaining access to mental health support is important at its various levels, from the pre-university stage to doctoral, professional development and retraining programs. Timely (preventive or possibly earlier) and appropriate (targeted) intervention, designed as maintenance / facilitation, distributed in the space and time of the client's life, or emergency, clearly directed and technologically verified intervention («impact») are usually associated with better results of the service, individual and organizational health of participants in the educational process. *Purpose setting.* The aim of the study is to analyze the current problems of psychological support of the educational process at different stages of higher education in the context of systemic, targeted and timely provision of psychological support to a person in solving the tasks facing him of coping with the crises of per-

sonal, interpersonal, and educational and professional development. *Methodology and methods of the study.* The research method is a theoretical analysis of topical problems of psychological support of the educational process in higher education. The methodological basis of the study is an integrative approach to the analysis of the problems of psychological support of the educational process in higher education. *Results.* The peculiarities of the activities of university academic psychological support services are associated with the helping young and adults, students and educators, as well as other employees of universities / institutes and their families. The main form of activity around which and about which a system of main and additional goals and trends in the activities of these services is built is educational, tutorial and training. However, at the university, it is not just educational, but both educational and professional activity: the central task of education is to (re) train a specialist, including in the field of developing his psychological culture, with which he will enter the real labor process, to future employees, subordinates and managers, clients and customers, etc., with which he will live, building family and friendships, neighborhood relationships and hobbies. The leading problems of academic services remain: a) spiritual-ideological and theoretical-methodological aspects of the psychological support of the educational process and the development of students and teachers as individuals, partners and members of society, as students and professionals; b) strategies for building and developing helping relationships with difficult clients, with clients in extremely difficult personal microsocial and macrosocial situations; c) (re) training and advanced training, along with expanding the methodological tools and powers of academic psychologists and other support service specialists, coordinating and improving the work of interdisciplinary support teams; d) psychological expertise and support of educational innovations, the use of the educational situation to solve the problems of personal, interpersonal, educational and professional development and improvement of the main participants in education and its stakeholders. *Conclusion.* Psychological support of the educational process in higher education acts as an area of professional, interprofessional and quasi-professional activity, represented in numerous forms and directions of providing help from person to person. The wealth of tasks facing a person, difficulties and crises of personal, interpersonal and educational-professional formation and development that an individual faces in an educational environment can be covered and can be solved by the systemically organized work of the academic service for psychological support of education. This service includes assistance to different groups of clients who are in difficult, conflict and crisis situations of varying intensity and volume: assistance in finding resources to cope with the problems of personal, interpersonal, and educational and professional development.

Keywords: 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., Valeeva, G. V., Gridneva, S. V., Arpentieva, M. R. [Current issues of psychological support of education]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 4, pp. 779–792. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-19>

Введение. Помощь обучающимся и иным субъектам образования в получении доступа к поддержке в области психического здоровья важна на разных его ступенях, начиная с этапа подготовки к поступлению в вуз и заканчивая программами докторантуры, повышения квалификации и переподготовки. Предоставленная адресно и своевременно, в том числе на ранних этапах затруднений и конфликтов, помощь может оказать решающее воздействие, помочь предотвратить ситуацию затяжных и нерешаемых проблем, уменьшить негативное влияние травмирующих человека факторов на состояние его психического здоровья и академическую/рабочую деятельность, на взаимоотношения и качество учебно-трудовой и семейной жизни индивида. Помощь студентам, преподавателям и иным субъектам образования в сфере психического здоровья (так же как и в области тесно связанного с ним социального и психологического здоровья), осуществленная превентивно или на ранних этапах трудностей и кризисов функционирования и развития, может помочь предотвратить эскалацию и хронизацию проблем.

Своевременное (превентивное или, возможно, более раннее) и уместное (адресное) вмешательство, оформленное как распределенное в пространстве и времени жизни клиента сопровождение/фасилитация или экстренное, четко направленное и технологически выверенное вмешательство («воздействие») связаны обычно с лучшими результатами деятельности службы, повышением индивидуального и организационного здоровья участников образовательного процесса. Они помогают предотвратить или ослабить распространенные тенденции уклонения от развития и реальности, самосокрытия и самоизоляции человека, связанные с ожиданиями и восприятиями психологической опасности и непреодолимости опасности образовательной среды (Г. В. Валеева, З. И. Тюмаева, 2020) [1–3].

Постановка задачи. Цель исследования – анализ актуальных проблем психологического сопровождения образовательного процесса на разных ступенях высшего образования в контексте системного, целенаправленного и своевременного оказания человеку психологической поддержки

в решении стоящих перед ним задач совладания с кризисами личностного, межличностного и учебно-профессионального развития.

Методика и методология исследования. Метод исследования – теоретический анализ актуальных проблем психологического сопровождения образовательного процесса в вузовском образовании.

Результаты. Особенности деятельности вузовских академических служб психологического сопровождения связаны с помощью молодым и взрослым людям, обучающимся и обучающим, а также иным сотрудникам университетов/институтов и членам их семей. Основная форма активности, вокруг которой и по поводу которой выстраивается система основных и дополнительных целей и трендов деятельности данных служб, – образовательная, учебная и обучающая. Однако в вузе это уже не просто образовательная, а образовательно-профессиональная деятельность: центральной задачей образования является (пере)подготовка специалиста, в том числе в области развития его психологической культуры, с которой он выйдет в реальный трудовой процесс, к будущим сотрудникам, подчиненным и руководителям, клиентам и заказчикам и т.д., с которой он будет жить, строя семейные и дружеские отношения, отношения соседства и хобби. Поскольку служба сопровождения является психологической, не менее значимы и собственно психологические программы (диагностики, коррекции, развития, медиации и т.д.), захватывающие поддержку (фасилитацию решения проблем) в области личностных межличностных, учебных и профессиональных отношений. Эти программы сопровождения активируются по мере их насущной значимости, актуальности для разных субъектов и групп в образовании, чаще всего это совокупность затруднений, конфликтов и задач личностного, межличностного и учебно-профессионального развития [4–7].

Интегративность такой работы включает естественным образом междисциплинарный и полиспециализированный характер академического сопровождения, что задает систему требований к качеству сопровождения, поэтому ведущей сейчас, в периоды глобальных кризисов и коллапсов, является проблема совершенствования работы академической психологической службы высшего образования (О.О. Андронникова, 2020; Ю.М. Забродин, Е.И. Метелькова, В.В. Рубцов, 2016; Н.И. Олифинович, С.И. Коптева, А.Ю. Шапель, 2008; Н.И. Олифинович, С.И. Коптева, Т.В. Уласевич, 2010; Психологическая служба..., 2017; Н.И. Пустовалова, Л.А. Трошина, 2013) [2; 8–10]. Одна из ведущих проблем здесь – проблема наличия и улучшения поддерживающей формирова-

ние и развитие студентов и преподавателей образования образовательной среды вуза трансформации образовательного процесса вуза в направлении, способствующем обеспечению условий развития всех субъектов образования (И.Э. Крусян, 2007; Л.А. Петровская, 2007; С.А. Савин, 2010; А.И. Тащёва, 2000; А.И. Тащёва и соавт., 2016; А.И. Тащёва и соавт., 2019, L. Darling-Hammond, et al., 2020 и др.) [11–13].

Создание и совершенствование такой среды вуза, помимо развития академических служб сопровождения и т.п., основывается на применении системы мер и моделей, трансформирующих образовательный процесс вуза в целом [14–16]. Это требует направленной (пере)подготовки социальных работников, медиков, педагогов и психологов, готовых и способных к результативной командной (междисциплинарной) работе в рамках академических служб помощи, в том числе в контексте инклюзивного образования (Б.Б. Айсмонтас, М.А. Одинцова, 2018; М.Р. Арпентьева, 2021; О.И. Ефремова, Л.И. Кобышева, 2019; В.В. Кондратьев и соавт., 2021; М.А. Одинцова, и др., 2019) [17–21], «цифрового образования» и иных новаций (Г.Ф. Голубева, 2009; С.В. Гриднева, А.И. Тащёва, М.Р. Арпентьева, 2021 и др.) [22–24].

Перечень задач академического психологического сопровождения включает области профессионального, личностного и межличностного развития студентов, преподавателей и иных сотрудников образовательных учреждений. Он предполагает важность разработки и уточнения концептуально-теоретических и методико-технологических основ академического сопровождения в контексте различных форм и типов деятельности психологических служб: психодиагностики в форме экспертизы и мониторинга, психологического консультирования, психологического просвещения и профилактики, психологической коррекции, медиации/посредничества и коучинга/совершенствования. Важно также отметить уровни и технологии экстренной, кризисной и повседневной работы, в том числе работы в плане помощи отдельным, остро нуждающимся, находящимся в пограничных состояниях или в состояниях острого горя и/или иного страдания, помощь клиентам, проходящим более или менее типичный возрастной или квазивозрастной кризис развития, более или менее типичный для учебной повседневности цикл проблем, а также помощь всем субъектам. Особенно важны в последние годы виды работы с клиентами – жертвами массового и локального насилия, начиная с мигрантов и пострадавших от террористических актов и войн, ЧС, а также жертв буллинга, stalking, колумбайнов и иных более или менее массовых или точечных форм нарушения прав и достоинств человека.

Значима проблема исследования специфики помогающих отношений на разных этапах высшего и последующего образования, а также сопровождения начальных этапов профессионализации, этапов смены профессии и переподготовки, этапов безработицы и т.д. В вузе особенно важны виды и формы сопровождения адаптации, индивидуализации и интеграции первокурсников, помощи студентами середины образовательного цикла и студентами выпускных курсов, работы с магистрами и бакалаврами, а также с преподавателями, которые работают преимущественно с бакалаврами, первокурсниками и магистрами, аспирантами и докторантами. Важно понимать, что и характер проблем, и активность (ди) стрессовых и травмирующих состояний на разных этапах образования разные, они наиболее высоки на ранних и заключительных этапах университетского образования, снижаются при наличии у студентов опыт совладания с образовательными (академическими) стрессами от первокурсников к аспирантам и т.д., но и в середине образования многие студенты и их преподаватели могут попасть в ловушки типа «обманутых ожиданий» / разочарования и т.д. (De A. R. Byrd, K. J. McKinney, 2012; R. Kausar, 2010; T. Wyatt, S. B. Oswalt, 2013) [25–27]: в целом ограниченные способности справляться с ситуацией, психологически напряженным климатом в кампусах (общезжитиях) и самом университете способствуют психологическому стрессу студентов и преподавателей. Качество образовательных отношений на разных курсах и ступенях образования может значительно отличаться. Как правило, чем выше ступень, тем больше требований она предъявляет к субъектам, тем более сложные, многоаспектные и многоуровневые отношения выстраиваются. Но на самом деле многие сложности разрешаются и предотвращаются, если в начале вузовского образования человек попал в среду, насыщенную поддержкой со стороны педагогов, специалистов службы сопровождения, администрации. Такая среда побуждает и обеспечивает человека знаниями и умениями совладания и развития, в том числе в кризисных и трудных ситуациях. На каждом этапе образования могут появиться свои проблемы, например, у студентов 3–5 курсов часто возникает состояние иллюзорной компетентности, переоценки своей способности и готовности учиться и работать по специальности, а в аспирантуре многие обучающиеся испытывают состояние неуверенности, которое может перерасти в выраженную неуверенность в себе, пронизывающую весь опыт аспирантуры, как «синдром самозванца» (Impostor Syndrome).

При этом важно понимать, что ведущими проблемами академических служб остаются: а) духов-

но-идеологические и теоретико-методологические аспекты психологического сопровождения учебного процесса и развития студентов и преподавателей как личностей, партнеров и членов социума, как учеников и профессионалов; б) стратегии построения и развития помогающих отношений со сложными клиентами, клиентами, находящимися в крайне сложных личностных микросоциальных и макросоциальных ситуациях; в) (пере)подготовка и повышение квалификации наряду с расширением методического арсенала и полномочий академических психологов и иных специалистов службы сопровождения, координация и совершенствование работы междисциплинарных команд сопровождения; г) психологическая экспертиза и сопровождение образовательных инноваций, использование образовательной ситуации для разрешения задач личностного, межличностного, учебного и профессионального становления и совершенствования основных участников образования и его стейкхолдеров (М. Р. Арпентьева и соавт., 2019; А. А. Бабина и соавт., 2016; Р. Р. Зинатуллина, 2008; Л. П. Набатникова, 2011; Ю. В. Обухова и соавт., 2016; Н. И. Олифирович, 2010; В. Э. Пахальян, 2002; Б. С. Тетенькин, 2012; Р. Г. Хабибулин, Н. В. Хабибулина, 2014) [22; 28–31].

Последняя проблема кажется наиболее значимой, реформирование и психологическое насыщение образовательной среды является ведущей, даже если мы возьмем проблему инноваций в самом образовании: так или иначе все практики и теоретики образования обращают внимание на важность психологического насыщения образовательного процесса, создания моделей образования, эксплицитно и имплицитно предполагающих психологическую работу со студентами и преподавателями, обеспечения и укрепления психологической безопасности и усиления развивающего потенциала образования, повышения психологической культуры университетов и т.д. [32–35]. За рубежом активно продвигаются модель биоэкологических систем Ю. Бронфенбрэннера, анализ взаимозависимых и взаимодействующих подсистем вузовского образования, а также контекстных настроек, в которых они функционируют и развиваются (N. Taggart, J. Pillay, 2011) [36].

Отмечается, что результаты психического здоровья являются продуктом не одного, а множества факторов риска, действующих на нескольких уровнях (например, индивидуальном, межличностном и институциональном), поэтому необходимо принимать во внимание всю экологическую систему, в которой люди живут, чтобы полностью понять человеческое развитие. Ю. Бронфенбрэннер рассматривает экологическую среду как набор вложенных структур, которые варьируются от микросистемы, относящейся к взаи-

модействиям между развивающимся человеком и его (или ее) ближайшим окружением, таким как взаимодействие в пределах его ближайшей семьи или круга друзей, до макросистемы, которая относится к более широким общественным институтам и агентам влияния, включая политические, юридические и экономические факторы, культурные обычаи и ЧС и т.д. (U. Bronfenbrenner, 1994; A. R. Byrd De, K. J. McKinney, 2012) [26; 37].

Индивидуальный уровень определяется как фактор физического, психологического и нравственного здоровья человека, особенности его внутриличностного функционирования, в том числе внутренних потребностей и индивидуальных способностей, компетенций и самопонимания. К факторам индивидуального уровня также можно отнести особенности академической адаптации к вузу у студентов, например, насколько хорошо студенты справляются с образовательными задачами, насколько обладают сформированной мотивацией к осуществлению и завершению академической работы, успехами и усилиями в выполнении академических требований, а также академическую уверенность в себе.

Исследования показали, что эти факторы индивидуального уровня связаны с определенными психологическими расстройствами (например, депрессией, астенией и т.д.) и с воспринимаемым уровнем кризисности, стресса, конфликтности. Так, очевидна и зафиксирована неоднократно отрицательная корреляция между самопониманием и воспринимаемым стрессом, склонностью к вредным привычкам, связанными с нарушениями физического и иного здоровья, риском депрессии и самоубийства, низкой успеваемостью, отставанием в учебе и прогулами занятий. Кроме того, способность справляться с трудностями также связана с воспринимаемым стрессом и психическим здоровьем: стратегии и стили преодоления, выраженные в конкретных стрессовых ситуациях, связаны как с общей адаптацией, так и с уровнем общего психического здоровья, в том числе уверенностью в общении и отношениях в целом, духовностью, академической уверенностью и образовательными усилиями и планами. В частности, низкое совладание как неуспешность в решении социальных проблем – лучший индикатор суицидального потенциала, чем состояние ситуативной безнадежности. Рассмотрение общего психического здоровья, а не только конкретных типов психических расстройств может помочь в решении проблемы отреагирования и удовлетворения потребностей в психическом здоровье современных студентов и преподавателей вузов (R. Abouserie, 1994; A. R. Byrd De, K. J. McKinney, 2012) [26; 38]. Субъекты образования, которые сталкиваются с личными трудностями, имеющими рефлексивный стиль решения проблем, с боль-

шей вероятностью используют услуги службы психологической поддержки и успешнее справляются со стрессами, а субъекты с менее эффективным стилем совладания с проблемами (более реактивным и подавляющим, менее рефлексивным) сообщают о большем психологическом стрессе (F. S. Julal, 2013) [39].

Межличностный уровень отражает, насколько хорошо субъекты образования функционируют в социальной среде, включая их участие в общественной деятельности и удовлетворенность различными социальными и образовательными/профессиональными аспектами своего опыта университета: межличностная и социальная адаптация имеет фундаментальное значение для психосоциального развития и решения проблем, связанных с получением и передачей высшего образования, особенно для людей, которые сталкиваются с трудностями переходов и адаптации, изоляцией и одиночеством, стигматизацией и отчуждением / низким уровнем социальной поддержки. Посещение вуза может быть источником напряжения или сильного стресса для некоторых субъектов, например, для студентов это связано с задачами адаптации к жизни в вузе и возросшими по сравнению со школой академическими требованиями и ростом общей нагрузки, формированием новых и трансформацией имеющихся социальных, в том числе семейных и дружеских, отношений, а также изменением образа жизни и жилищных условий. Социальная и особенно психологическая поддержка, осведомленность о других и организации, социальная вовлеченность и рабочие/жизненные обязанности – важные защитные факторы (адаптации и развития) (A. R. Byrd De, K. J. McKinney, 2012; L. Friedlander, G. Reid, N. Shupak and R. Cribbie, 2007) [26; 40]. Совладание связано с воспринимаемым человеком уровнем межгрупповой осведомленности, социальной вовлеченности и обязанностей в учебе, работе и жизни в целом.

Институциональный уровень относится к образовательной среде, включая академические требования и учебные программы, может иметь значительное влияние на академическую и социальную жизнь субъектов образования, в том числе факторы институционального уровня климата/напряженности в университетском городке или общежитии и институциональной удовлетворенности отношениями в вузе. Эти факторы могут стать хроническими стрессорами, негативно влияющими на психологическое (и физическое) здоровье, в том числе в контексте проблем удовлетворенности академической средой и образованием, институционального давления и его роли в возникновении и развитии деформаций психического здоровья студентов и преподавателей

(A. R. Byrd De, K. J. McKinney, 2012; M. C. Murphy, J. Jr. Archer, 1996) [26; 41]. Интегративный показатель удовлетворенности учреждением хотя и слабо, но значимо коррелирует с улучшением психического здоровья студентов и сотрудников вуза: академическая среда является особенно напряженной для студентов и преподавателей из числа меньшинств в учебных заведениях, где преобладают белые, и факторы стресса, связанные с расой/национальностью, экономическим и правовым статусом и т.д., являются важными предикторами психологического благополучия. Эти моменты подчеркивают важность предоставления студентам и сотрудникам университетов источников социальной поддержки, которые помогают им справляться с социальными стрессорами в академической среде.

Как показали Де А. Берд и Кр. Маккини, особенно важны характеристики институционального или межличностного уровня, а также развитая способность справляться с трудностями, отсутствие суицидальных наклонностей, уверенность в общении и отношениях, сильная духовная идентичность и гетеросексуальная ориентация, а способность справляться с трудностями оказывает самое сильное влияние на психическое здоровье (A. R. Byrd De, K. J. McKinney, 2012) [26]. Самопонимание, в том числе чувство собственного достоинства и самоуважения, является центральным аспектом психологического благополучия и тесно связана с различными мерами развития и адаптации, такими как способность справляться с трудностями и меньшая уязвимость при воздействии сильного (ди) стресса. Духовность помогает справиться, но она менее продуктивна и эффективна, если человек испытывает духовное недовольство, демонстрирует межличностное религиозное недовольство. «переоценивает» ответственность за события своей жизни со стороны Бога (K. I. Pargament et al., 1998) [42]. Более результативны выражение чувства духовности, поиск духовной поддержки, совместное религиозное совладание.

Потребности сегодняшних студентов, преподавателей и иных субъектов образования и стейкхолдеров в сфере защиты, поддержки и укрепления психического здоровья постоянно меняются. Эти изменения ставят новые задачи как перед высшими учебными заведениями, так и перед специалистами в области психического здоровья, академическими службами сопровождения образования. Многие индивидуальные и институциональные характеристики, такие как способность справляться с трудностями, суицидальные наклонности, уверенность в общении и компетентность в общении, восприятие климата в общешкольной/кампусе и университете, влияют на пси-

хическое здоровье студентов и преподавателей. Негативное влияние этих факторов может быть предотвращено и устранено в контексте применения системных: экологического и контекстного – подходов. Текущая практика сопровождения, к сожалению, во многих университетах и странах по-прежнему сосредоточена на индивидуалистическом подходе, но наиболее перспективным для помощи является одновременное рассмотрение влияния индивидуального и институционального уровней влияния форм, направлений, технологий и иных аспектов и характеристик образования на психическое здоровье его субъектов (A. R. Byrd De, K. J. McKinney, 2012) [26].

Одни признаки дистресса могут быть следствием реакций на конкретное событие или причину, а другие могут быть результатом общей атмосферы университета / системы образования, как, например, тотальная коммодификация образования России, последовавшая за его коммерциализацией. При этом важно уделять внимание поддержке самопомощи и взаимопомощи: поддерживая обучающихся и работников вуза в их потребности говорить и делиться своими проблемами, а также получать поддержку от обученных коллег и студентов как «сторонников (взаимного) благополучия» (peer wellbeing support), например в работе психологических клубов и мастерских (А. В. Мантикова, М. В. Григорьева, 2016) [43], сотрудники академических служб не только получают возможность «разгрузки» и перенесения части своих задач на плечи других субъектов образования, но и, что важнее всего, повышают психологическую культуру организации и результативности работы своей службы.

В России проблема подготовки клиента к работе с консультантом ставится крайне слабо, однако в мире компетентный клиент – важная часть успешного, результативного процесса помощи [18; 22; 24]. «Сторонники взаимного благополучия» готовы помогать студентам и преподавателям, столкнувшимся с небольшими проблемами с психическим здоровьем и/или с такими проблемами, как беспокойство и стресс, тоска по дому и изоляция и/или одиночество, затруднения в общении и построении дружеских отношений, трансформация личной, партнерской, учебной и профессиональной сфер, незначительными и решаемыми проблемами финансовой, юридической и бытовой природы, небольшими академическими, профессиональными и карьерными проблемами и т.д. Открыться и поговорить с кем-то, выговориться – старейший и признанный способ восстановить равновесие, психологически откорректировать, нивелировать, конкретизировать, уменьшить проблемы, которые кажутся непреодолимыми, тотальными и сверхболезненными.

«Сторонники» или «ближайшие помощники» готовы выслушать и помочь другим понять, что они чувствуют, открыто, эмпатически, искренне. Как и профессиональные психологи, они не дают советы. Преимущество общения с обученными однокурсниками или студентами иных групп состоит в осознании общности проблем и наличии общего успешного опыта их решения. Конечно, поддержка взаимного благополучия – это не то же самое, что профессиональная помощь, поэтому так и тогда, когда такой помощи сверстников и преподавателей не хватает, клиент может обратиться к психотерапевту, социальному работнику, медицинскому работнику, юристу, экономисту или наставнику/супервизору.

В рамках онлайн-форматов работы можно использовать интересную форму помощи субъектам и стейкхолдерам образования «togetherall» – анонимное сообщество, доступное для всех в психологически безопасном онлайн-пространстве-времени, в котором можно изучить происходящее, трудности и понять, как улучшить свое здоровье, научиться управлять собой и т.д. В группе супервизии или на персональном коучинге студенты и преподаватели смогут апробировать и уточнить свои компетенции (взаимо) понимания, научиться сохранять и выстраивать дистанцию, гармонично и транспарентно вступать и развивать отношения.

Результативность помощи при этом тесно связана с наличием благодарности (N.T. Deichert, E.M. Fekete, M. Craven, 2021; A.M. Gordon, et al., 2012; C. Regehra, D. Glancyb, A. Pittsc, 2013) [44–46]. Этот аспект хорошо прослеживается в японских традициях помощи как центральное условие ее результативности. В других традициях просто отмечается, что благодарность связана с ощущением наличия социальной поддержки и укреплением социальных отношений. Благодарность увеличивает пользу от получения поддержки во время стресса. Люди в состоянии благодарности, получая поддержку, испытывают значительно меньший стресс, таким образом благодарность усиливает благотворное влияние поддержки на психологическое благополучие. При этом благодарность отличается от переживания долга фокусом осмысления проблемы и ее разрешения (S. Cho, 2018; R. Fehr, et al., 2017; M.A. Mathews, J.D. Green, 2010; C. Peng, R.M. A. Nelissen, M. Zeelenberg, 2018) [47–50]: благодарность связана с внутренним фокусом, долг – с внешним. Благодарность сближает людей, а наличие благодарности и признательности другим и миру в характере оберегает человека от многих стрессов и дистрессов (M.E. McCullough, R. Emmons, J.-A. Tsang, 2002; A.J. Murray, Z.J. Hazelwood, 2011; T. Naito, Y. Sakata, 2010) [51–53]. Оптимизм и благодарность, социальная поддержка и ак-

тивные стратегии выживания, чувство собственного достоинства и удовлетворенность собой, уважение к себе и миру – условия продуктивного и эффективного постконфликтного, посткризисного, посттравматического развития (G. Prati, L. Pietranton, 2009; B.N. Uchino, et al., 2018; F.K. Kong, K. Ding, J. Zhao, 2015) [54–56].

Самоудовлетворенность, которая считается частью самосострадания, может способствовать психическому здоровью, а также служить в качестве опоры при вмешательстве. Однако роли в смягчении стресса самоудовлетворенности, в том числе доброты к себе, особенно в контексте осознанного присутствия и доступной социальной поддержки, обычно уделяется мало внимания. На самом деле а) получение социальной поддержки важно для способности проявлять заботу о мире как прямо, так и косвенно через способность «присутствовать» в стрессовых отношениях и ситуациях; б) связь между социальной поддержкой и психологическим стрессом частично опосредована мерой самоудовлетворенности и включенности/присутствия (О.В. Лобза, В.О. Короткова, 2020; H.M. Stallman, Je.L. Ohan, B. Chiera, 2018; D. Manavipour, Y. Saeedian, 2016) [57–59].

Обратная связь от специалистов академической службы психологического сопровождения и от других субъектов образования и иные, системные и комплексные аспекты поддержки в области коррекции и коучинга дают возможность осознать и исследовать «слепые пятна», запутанные клубки и иные противоречия и неточности в понимании себя и мира. Сеансы коррекционной, диагностической или коучинг-помощи дают возможность сформировать и апробировать новые идеи и альтернативные, порою отвергаемые ранее способы жизнедеятельности. На каждом этапе образования возможности и задачи психологической поддержки образования увеличиваются, вплоть до подготовки самих субъектов к ситуациям помощи другим, взаимопомощи и самопомощи.

Выводы. Психологическое сопровождение образовательного процесса в высшем образовании выступает как область профессиональной, межпрофессиональной и квазипрофессиональной активности, представленная в многочисленных формах и направлениях осуществления помощи человека человеку. Богатство стоящих перед человеком задач, трудностей и кризисов личностного, межличностного и учебно-профессионального становления и развития, с которыми сталкивается индивид в образовательной среде, может охватить и в состоянии помочь разрешить системно организованная работа академической службы психологического сопровождения образования. Такая служба включает помощь разным группам

клиентов, находящихся в трудных, конфликтных и кризисных ситуациях разной интенсивности и объема: помощь в поиске ресурсов совладания с проблемами личностного, межличностного и учебно-профессионального развития. Структурирование, технологическое и кадровое обеспечение успешной деятельности академических служб психологического сопровождения – довольно сложная научная и прикладная проблема, исследование и решение которой предполагает рефлексию специфики ценностей и целей, кон-

цепций и моделей, методик и технологий деятельности академических служб. Необходимо четкое понимание связи базовых ценностей (миссии) и целей работы академических служб с используемыми ими технологиями и методиками помощи, а также с теоретическими моделями и концепциями отдельных школ и направлений психотерапии, социальной работы, педагогики, медицины и т. д., с реалиями, возможностями и ограничениями самих образовательных процессов, стейкхолдеров и субъектов высшего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Cepeda-Benito A., Short P. Self-concealment, avoidance of psychological services, and perceived likelihood of seeking professional help // *Journal of Counselling Psychology*. 1998. Vol. 45. P. 58–64. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.1.58/>.
2. Валеева Г. В., Тюмасаева З. И. Практические аспекты психологии здоровья. Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-та, 2020. 265 с.
3. Академическое психологическое консультирование: психологическое сопровождение образования / под ред. М. Р. Арпентьевой. Торонто: Альгаспера пабл., 2019. 230 с.
4. Андронникова О. О. Психологическая служба в системе высшего образования: проблемы и актуальные задачи // *Вестник практической психологии образования*. 2020. Т. 17, №1. С. 84–94.
5. Забродин Ю. М., Метелькова Е. И., Рубцов В. В. Концепция и организационно-структурные модели психологической службы образования // *Психологическая наука и образование*. 2016. Т. 8, №3. С. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2016080301>.
6. Олифирович Н. И., Коптева С. И., Уласевич Т. В. Психологическая служба образования: консультативная работа психолога в вузе: учеб.-метод. пособие. Минск: БГПУ, 2010. 132 с.
7. Олифирович Н. И., Коптева С. И., Шапель А. Ю. Психологическая служба образования: справ. педагога-психолога соц.-психол. центра вуза. Минск: БГПУ, 2008. 72 с.
8. Психологическая служба учреждений высшего образования: интеграция учащейся молодежи Республики Крым в социокультурное пространство РФ: [коллективная моногр.] / под ред. С. В. Кучеренко. Ялта: Гуманитар.-пед. акад. (фил.), Крымский федер. ун-т им. В. И. Вернадского, 2019. 200 с.
9. Пустовалова Н. И., Трошина Л. А. Кабинет психологического консультирования как форма сопровождения студента в процессе обучения // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия Педагогика, психология*. 2013. №1. С. 261–264.
10. Крусян И. Э. Создание поддерживающей образовательной среды вуза средствами психологического консультирования // *Тенденции и противоречия социально-экономического развития России*. Ставрополь: Агрус, 2007. С. 270–272.
11. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг. Москва: Смысл, 2007. 687 с.
12. Савин С. А. Организация поддерживающей образовательной среды вуза средствами психологического консультирования // *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2010. №2. С. 345–348.
13. Ташёва А. И. Энциклопедия психологической помощи. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 544 с.
14. 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.
15. 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, 2019. С. 220–229.
16. Darling-Hammond L., Flook L., Cook-Harvey C. M., Barron B., Osher D. Implications for educational practice of the science of learning and development // *Applied Developmental Science*. 2020. Vol. 24, no. 2. P. 97–140. DOI: <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>.
17. Айсмонтас Б. Б., Одинцова М. А. Инклюзивная образовательная среда вуза как ресурс для развития жизнестойкости и самоактивации студентов с инвалидностью // *Психологическая наука и образование*. 2018. Т. 23, №2. С. 29–41. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2018230204>.
18. Арпентьева М. Р. Психосоциальное сопровождение лиц с ОВЗ и их семей. Санкт-Петербург: Лань, 2021. 252 с.
19. Ефремова О. И., Кобышева Л. И. Подготовка будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования. Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2020. 94 с.

20. Кондратьев В.В., Вишнякова И.В., Файзуллин Р.Р., Лернер И.М., Кадушкин В.В. Подготовка преподавателей к обучению студентов с ограниченными возможностями здоровья // Казанский педагогический журнал. 2021. №1. С. 50–58.
21. Одинцова М.А., Александрова Л.А., Кузьмина Е.И., Лазарева В.М. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью в инклюзивной образовательной среде вуза // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, №3. С. 114–127. DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110310>.
22. Современная консультативная психология – 2021: психологическое консультирование и психотерапия глазами молодых ученых: [коллективная моногр.]: в 2 т. / под ред. М.Р. Арпентьевой. Торонто: Альтаспера, 2020. Т. 1: Психологическая помощь в решении межличностных проблем. 634 с.; Т. 2: Психологическая помощь в решении личностных проблем. 600 с.
23. Голубева Г.Ф. Проблемы подготовки психологов-консультантов для психологической службы в образовании // Вестник Брянского государственного университета. 2009. №1. С. 117–121.
24. Гріднева С.В., Тащѐва 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.
25. Kausar R. Perceived stress, academic workloads, and use of coping strategies by university student // Journal of Behavioral Science. 2010. Vol. 20, no. 1. P. 31–34.
26. 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>.
27. Wyatt T., Oswalt S. B. Comparing mental health issues among undergraduate and postgraduate students // Journal of Health Education. 2013. Vol. 44, no. 2. P. 96–107. DOI: <https://doi.org/10.1080/19325037.2013.764248>.
28. Бабина А.А., Тимшанова Д.Х., Толстова Н.В. Психологическое консультирование в вузе: трудности и возможности // Новая наука: современное состояние и пути развития. 2016. №9. С. 81–84.
29. Зинатуллина Р.Р. Проблематика и особенности психологического консультирования в вузе // Вестник ВЭГУ. 2008. №1. С. 88–93.
30. Набатникова Л.П. Психологическое консультирование в системе службы психологической помощи в вузе // Системная психология и социология. 2011. №4. С. 16–23.
31. Обухова Ю.В., Зинченко Е.В., Белова Е.В., Афанасенко И.В. Современная практическая психология в обеспечении ресурсов самореализации личности. Ростов-на-Дону: Юж. федер. ун-т, 2016. 305 с.
32. Олифирович Н.И. Психологическая служба вуза: особенности консультативной деятельности // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серія 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. 2010. №2. С. 132–140.
33. Пахальян В.Э. Каким должен быть психолог, работающий в системе образования? // Вопросы психологии. 2002. №6. С. 103–112.
34. Тетенькин Б.С. Консультирование как важнейшая функция психологической службы вуза // Вятский медицинский вестник. 2012. №2. С. 66–69.
35. Хабибулин Р.Г., Хабибулина Н.В. Сущность и содержание психологического консультирования курсантов в военном вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2014. Т. 8, №2. С. 89–94.
36. Taggart N., Pillay J. The educational and psychological support of educators to include learners from child headed homes in urban classrooms // South African Journal of Childhood Education. 2011. Vol. 1, no. 2. P. 228–249.
37. Bronfenbrenner U. Ecological models of human development // International encyclopedia of education. Oxford, 1994. Vol. 3. P. 1643–1647.
38. Abouserie R. Sources and levels of stress in relation to locus of control and self esteem in university students // Educational Psychology. 1994. Vol. 14, no. 3. P. 323–330. DOI: <https://doi.org/10.1080/0144341940140306>.
39. 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.
40. Friedlander L., Reid G., Shupak N., Cribbie R. Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates // Journal of College Student Development. 2007. Vol. 48, no. 3. P. 259–274. DOI: <https://doi.org/10.1353/csd.2007.0024>.
41. Murphy M. C., Archer J Jr. Stressors on the college campus: a comparison of 1985 and 1993 // Journal of College Student Development. 1996. Vol. 37, no. 1. P. 20–28.
42. Pargament K. I., Smith B. W., Koenig H. G., Perez L. Patterns of positive and negative religious coping with major life stressor // Journal for the Scientific Study of Religion. 1998. Vol. 37, No. 4. P. 710–724.
43. Мантикова А.В., Григорьева М.В. Психологический клуб в вузе как предиктор вхождения в профессию студентов-психологов // Психология образования: науч. альм. Москва, 2016. С. 156–165.

44. Deichert N. T., Fekete E. M., Craven M. Gratitude enhances the beneficial effects of social support on psychological well-being // *The Journal of Positive Psychology*. 2021. Vol. 16, no. 2. P. 168–177. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1689425>.
45. Gordon A. M., Impett E. A., Kogan A., Oveis C., Keltner D. To have and to hold: Gratitude promotes relationship maintenance in intimate bonds // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2012. Vol. 103, no. 2. P. 257–274.
46. Regehra C., Glancyb D., Pittsc A. Interventions to reduce stress in university students: a review and meta-analysis // *Journal of Affective Disorders*. 2013. Vol. 148, no. 1. P. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.11.026>.
47. 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>.
48. Fehr R., Fulmer A., Awtrey E., Miller J. A. The grateful workplace: a multilevel model of gratitude in organizations // *Academy of Management Review*. 2017. Vol. 42, no. 2. P. 361–381.
49. Mathews M. A., Green J. D. Looking at me, appreciating you: self-focused attention distinguishes between gratitude and indebtedness // *Cognition and Emotion*. 2010. Vol. 24, no. 4. P. 710–718.
50. Peng C., Nelissen R. M. A., Zeelenberg M. Reconsidering the roles of gratitude and indebtedness in social exchange // *Cognition and Emotion*. 2018. Vol. 32, no 4. P. 760–772.
51. McCullough M. E., Emmons R., Tsang J. A. The grateful disposition: a conceptual and empirical topography // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2002. Vol. 82, no. 1. P. 112–127.
52. Murray A. J., Hazelwood Z. J. Being grateful: Does it bring us closer? Gratitude, attachment and intimacy in romantic relationships // *Journal of Relationships Research*, 2011. Vol. 12, no. 1. P. 17–25.
53. Naito T., Sakata Y. Gratitude, indebtedness, and regret on receiving a friend»s favor in Japan. *Psychologia*. 2010. Vol. 53, no. 3. P. 179–194.
54. Prati G., Pietrantonio L. Optimism, social support, and coping strategies as factors contributing to posttraumatic growth: a meta-analysis // *Journal of Loss and Trauma*. 2009. Vol. 14, no 5. P. 364–388.
55. Uchino B. N., Bowen K., Kent de Grey R., Mikel J., Fisher E. B. Social support and physical health: models, mechanisms, and opportunities // *Principles and concepts of behavioral medicine: a global handbook*. New York: Springer, 2018. P. 341–372. DOI: https://doi.org/10.1007/978-0-387-93826-4_12.
56. Kong F. K., Ding K., Zhao J. The relationships among gratitude, self-esteem, social support and life satisfaction among undergraduate students // *Journal of Happiness Studies*. 2015. Vol. 16. P. 477–489.
57. Лобза О. В., Короткова В. О. Психологическое сопровождение образовательного процесса вуза. Москва: МГИМО (ун-т), 2020. 322 с.
58. Stallman H. M., Ohan Je. 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. P. 52–59. DOI: <https://doi.org/10.1111/ap.12271>.
59. Manavipour D., Saeedian Y. The role of self-compassion and control belief about learning in university students' self-efficacy // *Journal of Contextual Behavioral Science*. 2016. Vol. 5, no. 2. P. 121–126. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2016.02.003>.

REFERENCES

1. Cepeda-Benito A., Short P. Self-concealment, avoidance of psychological services, and perceived likelihood of seeking professional help. *Journal of Counselling Psychology*, 1998, vol. 45, pp. 58–64. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.1.58/>.
2. Valeeva G. V., Tyumaseva Z. I. *Practical aspects of health psychology*. Chelyabinsk, South Ural State Humanitarian Pedagogical University Publ. house, 2020, 265 p. (In Russ.).
3. Arpentieva M. R. (ed.). *Academic psychological counseling: psychological support of education*. Toronto, Altaspera Publ., 2019, 230 p. (In Russ.).
4. Andronnikova O. O. Psychological service in the higher education system: problems and urgent tasks. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 2020, vol. 17, no. 1, pp. 84–94. (In Russ.).
5. Zabrodin Yu. M., Metelkova E. I., Rubtsov V. V. The concept and organizational and structural models of the psychological service of education. *Psychological Science and Education*, 2016, vol. 8, no. 3, pp. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2016080301> (In Russ.).
6. Olifirovich N. I., Kopteva S. I., Ulasevich T. V. *Psychological service of education: counseling work of a psychologist at the university*. Minsk, Belarusian State Pedagogical University, 2010, 132 p. (In Russ.).
7. Olifirovich N. I., Kopteva S. I., Shapel A. Yu. *Psychological service of education: ref. book of the teacher-psychologist of the soc.-psychol. center of the univ*. Minsk, BSPU, 2008, 72 p. (In Russ.).
8. Kucherenko S. V. (ed). *Psychological service of higher education institutions: integration of students of the Republic of Crimea into the socio-cultural space of the Russian Federation: [collective monograph]*. Yalta, Humanitarian and Pedagogical Academy (branch), V. I. Vernadskiy Crimean Federal University, 2019, 200 p. (In Russ.).

9. Pustovalova N.I., Troshina L.A. A psychological counseling room as a form of student support in the learning process. *Science Vector of Togliatti State University. Ser.: Pedagogy, Psychology*, 2013, no. 1, pp. 261–264. (In Russ.).
10. Krusyan I.E. Creation of a supportive educational environment of the university by means of psychological counseling. *Trends and contradictions in the socio-economic development of Russia*. Stavropol, Agrus, 2007, pp. 270–272. (In Russ.).
11. Petrovskaya L.A. *Communication – competence – training*. Moscow, Smysl, 2007, 687 p. (In Russ.).
12. Savin S.A. Organization of a supportive educational environment of the university by means of psychological counseling. *Pyatigorsk State Linguistic University Bulletin*, 2010, no. 2, pp. 345–348. (In Russ.).
13. Tashcheva A.I. *Encyclopedia of psychological assistance*. Rostov-on-Don, Phoenix Publ. House, 2000, 544 p. (In Russ.).
14. Tashcheva A.I., Vorontsov D.V., Gridneva S.V. *Counseling psychology: basic methodological problems*. Rostov-on-Don, Southern Federal University Publ. house, 2016, 342 p. (In Russ.).
15. 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, Altaspera Publ., 2019, pp. 220–229. (In Russ.).
16. Darling-Hammond L., Flook L., Cook-Harvey C.M., Barron B., Osher D. Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 2020, vol. 24, no. 2, pp. 97–140. DOI: <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>.
17. Aismontas B.B., Odintsova M.A. Inclusive educational environment of the university as a resource for the development of resilience and self-activation of students with disabilities. *Psychological Science and Education*, 2018, vol. 23, no. 2, pp. 29–41. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2018230204>. (In Russ.).
18. Arpentieva M.R. *Psychosocial support of persons with disabilities and their families*. St. Petersburg, Lan Publ., 2021, 252 p. (In Russ.).
19. Efremova O.I., Kobysheva L.I. *Training future educational psychologists for work in the inclusive education system*. Moscow, Berlin, Direct-Media, 2020, 94 p. (In Russ.).
20. Kondratyev V.V., Vishnyakova I.V., Faizullin R.R., Lerner I.M., Kadushkin V.V. Training teachers for teaching students with disabilities. *Kazan Pedagogical Journal*, 2021, no. 1, pp. 50–58. (In Russ.).
21. Odintsova M.A., Kuzmina E.I., Aleksandrova L.A., Lazareva V.M. Psychological and pedagogical support for students with disabilities in inclusive educational environment of university. *Psychological and Pedagogical Studies*, 2019, vol. 11, no. 3, pp. 114–127. DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110310>. (In Russ.).
22. Arpentieva M.R. (ed.). *Contemporary counseling psychology – 2021: psychological counseling and psychotherapy through the eyes of young scientists: [collective monograph]: in 2 vol*. Toronto, Altaspera Publ., 2020. Vol. 1: Psychological assistance in solving interpersonal problems, 634 p.; Vol. 2: Psychological assistance in solving personal problems, 600 p. (In Russ.).
23. Golubeva G.F. Problems of training counseling psychologists for psychological service in education. *The Bryansk State University Herald*, 2009, no. 1, pp. 117–121. (In Russ.).
24. Gridneva S.V., Tashcheva A.I., Arpentieva M.R. The main directions of psychological and pedagogical support of students with disabilities and their families in the academic counseling context. *Professional Education in the Modern World*, 2021, vol. 11, no. 1, pp. 226–235. (In Russ.).
25. Kausar R. Perceived stress, academic workloads, and use of coping strategies by university student. *Journal of Behavioral Science*, 2010, vol. 20, no. 1, pp. 31–34.
26. 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, pp. 185–193. DOI: <https://doi.org/10.1080/07448481.2011.584334>.
27. Wyatt T., Oswalt S.B. Comparing mental health issues among undergraduate and postgraduate students. *Journal of Health Education*, 2013, vol. 44, no. 2, pp. 96–107. DOI: <https://doi.org/10.1080/19325037.2013.764248>.
28. Babina A.A., Timshanova D.Kh., Tolstova N.V. Psychological counseling at the university: difficulties and opportunities. *The New Science: the Current State and Development Trends*, 2016, no. 9, pp. 81–84. (In Russ.).
29. Zinatullina R.R. Problems and features of psychological counseling at the university. *Vestnik VEGU = Bulletin of the Eastern Economic and Law Humanitarian Academy*, 2008, no. 1, pp. 88–93. (In Russ.).
30. Nabatnikova L.P. Psychological counseling in the system of psychological assistance at the university. *Systems Psychology and Sociology*, 2011, no. 4, pp. 16–23. (In Russ.).
31. Obukhova Yu.V., Zinchenko E.V., Belova E.V., Afanasenko I.V. *Modern practical psychology in providing resources for personal self-realization*. Rostov-on-Don, Southern Federal University, 2016, 305 p. (In Russ.).
32. Olifirovich N.I. University psychological service: peculiarities of consultative activity. *Bulletin of Brest State University. Ser. 3: Philology. Pedagogy. Psychology*, 2010, no. 2, pp. 132–140. (In Russ.).

33. Pakhalyan V. E. What should be a psychologist working in the education system? *Voprosy Psichologii = Problems of Psychology*, 2002, no. 6, pp. 103–112. (In Russ.).
34. Tetenkin B. S. Counseling as the most important function of the psychological service of the university. *Vyatka Medical Bulletin*, 2012, no. 2, pp. 66–69. (In Russ.).
35. Khabibulin R. G., Khabibulina N. V. The essence and content of psychological counseling for cadets in a military university. *Actual Problems of the Humanities and Socio-Economic Sciences*, 2014, vol. 8, no. 2, pp. 89–94. (In Russ.).
36. Taggart N., Pillay J. The educational and psychological support of educators to include learners from child headed homes in urban classrooms. *South African Journal of Childhood Education*, 2011, vol. 1, no. 2, pp. 228–249.
37. Bronfenbrenner U. Ecological models of human development. *International encyclopedia of education*. Oxford, Pergamon Press, 1994, vol. 3, pp. 1643–1647.
38. Abouserie R. Sources and levels of stress in relation to locus of control and self esteem in university students. *Educational Psychology*, 1994, vol. 14, no. 3, pp. 323–330. DOI: <https://doi.org/10.1080/0144341940140306>.
39. 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>.
40. Friedlander L., Reid G., Shupak N., Cribbie R. Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 2007, vol. 48, no. 3, pp. 259–274. DOI: <https://doi.org/10.1353/csd.2007.0024>.
41. Murphy M. C., Archer J. Jr. Stressors on the college campus: a comparison of 1985 and 1993. *Journal of College Student Development*, 1996, vol. 37, no. 1, pp. 20–28.
42. Pargament K. I., Smith B. W., Koenig H. G., Perez L. Patterns of positive and negative religious coping with major life stressor. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 1998, vol. 37, no. 4, pp. 710–724.
43. Mantikova A. V., Grigorieva M. V. Psychological club at the university as a predictor of the entry into the profession of psychology students. *Psychology of education: scientific almanac*. Moscow, 2016, pp. 156–165. (In Russ.).
44. Deichert N. T., Fekete E. M., Craven M. Gratitude enhances the beneficial effects of social support on psychological well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 2021, vol. 16, no. 2, pp. 168–177. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1689425>.
45. Gordon A. M., Impett E. A., Kogan A., Oveis C., Keltner D. To have and to hold: gratitude promotes relationship maintenance in intimate bonds. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2012, vol. 103, no. 2, pp. 257–274.
46. Regehra C., Glancyb D., Pittsc A. Interventions to reduce stress in university students: a review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 2013, vol. 148, no. 1, pp. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.11.026>.
47. Cho S. Effects of social support and grateful disposition on employees' psychological well-being. *The Service Industries Journal*, 2018, vol. 39, no. 11–12, pp. 799–819. DOI: <https://doi.org/10.1080/02642069.2018.1444755>.
48. Fehr R., Fulmer A., Awtrey E., Miller J. A. The grateful workplace: a multilevel model of gratitude in organizations. *Academy of Management Review*, 2017, vol. 42, no. 2, pp. 361–381.
49. Mathews M. A., Green J. D. Looking at me, appreciating you: self-focused attention distinguishes between gratitude and indebtedness. *Cognition and Emotion*, 2010, vol. 24, no. 4, pp. 710–718.
50. Peng C., Nelissen R. M. A., Zeelenberg M. Reconsidering the roles of gratitude and indebtedness in social exchange. *Cognition and Emotion*, 2018, vol. 32, no. 4, pp. 760–772.
51. McCullough M. E., Emmons R., Tsang J.-A. The grateful disposition: a conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2002, vol. 82, no. 1, pp. 112–127.
52. Murray A. J., Hazelwood Z. J. Being grateful: Does it bring us closer? Gratitude, attachment and intimacy in romantic relationships. *Journal of Relationships Research*, 2011, vol. 12, no. 1, pp. 17–25.
53. Naito T., Sakata Y. Gratitude, indebtedness, and regret on receiving a friend's favor in Japan. *Psychologia*, 2010, vol. 53, no. 3, pp. 179–194.
54. Prati G., Pietrantonio L. Optimism, social support, and coping strategies as factors contributing to posttraumatic growth: a meta-analysis. *Journal of Loss and Trauma*, 2009, vol. 14, no. 5, pp. 364–388.
55. Uchino B. N., Bowen K., Kent de Grey R., Mikel J., Fisher E. B. Social support and physical health: models, mechanisms, and opportunities. *Principles and concepts of behavioral medicine: a global handbook*. New York, Springer, 2018, pp. 341–372. DOI: https://doi.org/10.1007/978-0-387-93826-4_12.
56. Kong F. K., Ding K., Zhao J. The relationships among gratitude, self-esteem, social support and life satisfaction among undergraduate students. *Journal of Happiness Studies*, 2015, vol. 16, pp. 477–489.
57. Lobza O. V., Korotkova V. O. *Psychological support of the educational process of the university*. Moscow, MGIMO (Univ.), 2020, 322 p. (In Russ.).
58. 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>.

59. Manavipour D., Saeedian Y. The role of self-compassion and control belief about learning in university students' self-efficacy. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 2016, vol. 5, no. 2, pp. 121–126. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2016.02.003>.

Информация об авторах

Тащёва Анна Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии личности и консультативной психологии, научный руководитель Психологической службы Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет (Российская Федерация, 344 056, г. Ростов-на-Дону, Днепроvский пер., 116, корп. 4, e-mail: annaivta@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5199-9254>

Валеева Галина Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин, Высшая школа физической культуры и спорта, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Российская Федерация, 454 080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69, e-mail: valeeva-chel@mail.ru). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3140-1627>

Гриднева Светлана Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологии Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет (Российская Федерация, 344 056, г. Ростов-на-Дону, Днепроvский пер., 116, корп. 4, e-mail: gridneva-sveta@mail.ru). ORCID: <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). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

Статья поступила в редакцию 29.11.2021

После доработки 01.12.2022

Принята к публикации 02.12.2022

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

Galina V. Valeeva – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Life Safety and Biomedical Disciplines, Higher School of Physical Culture and Sports, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University (69 Lenin Ave., Chelyabinsk, 454 080, Russian Federation, e-mail: valeeva-chel@mail.ru). ORCID: 0000-0003-3140-1627

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: 0000-0003-3249-4941

The paper was submitted 29.11.2021

Received after reworking 01.12.2022

Accepted for publication 02.12.2022

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-20

УДК 378.147

Оригинальная научная статья

Проблемное обучение в дистанционном формате как метод формирования клинического мышления обучающихся ординатуры медицинского вуза

А. И. Евдокимова

*Саратовский государственный медицинский университет имени В. И. Разумовского
Саратов, Российская Федерация
e-mail: anastacia.evdokimowa@yandex.ru*

Е. Э. Василянская

*Саратовский государственный медицинский университет имени В. И. Разумовского
Саратов, Российская Федерация
e-mail: Vasilyanskaya.elizaveta@yandex.ru*

Аннотация. *Введение.* В работе исследуется проблема формирования клинического мышления медицинского специалиста в дистанционном формате, определяются пути и способы решения. *Постановка задачи.* Важно выявить противоречие, которое находится между отработкой профессиональных медицинских навыков на практике и отсутствием прямого контакта с пациентом в дистанционном взаимодействии, где обучающиеся медицинских вузов сталкиваются с проблемой невозможности контакта с пациентом, что, в свою очередь, затрудняет формирование у них клинического мышления и в дальнейшем негативно сказывается на работе врача. *Методика и методология исследования.* Проводится опытно-экспериментальная работа по изучению практического применения методик проблемного обучения в дистанционном формате обучающихся ординатуры при формировании у них клинического мышления. Обосновываются и предлагаются педагогические условия, связанные с применением методов проблемного обучения в формировании клинического мышления обучающихся в ординатуре. В качестве респондентов в исследовании приняло участие 54 врача-ординатора первого года обучения по различным клиническим специальностям. Исследование проводилось в ноябре 2021 г. в период обучения дисциплине «Педагогика». *Результаты.* В результате проведенной работы делаются выводы о том, что практическое применение методик проблемного обучения как метода формирования клинического мышления в условиях дистанционного обучения имеет определенный образовательный эффект. В дистанционном формате эта методика переводит обучающихся в ординатуре из слушателей предметного материала в активных участников учебной работы, позволяя формировать клиническое мышление в условиях ограниченного общения с пациентами. *Выводы.* В ходе опытно-экспериментальной работы выяснено, что дистанционный формат обучения в период пандемии дал многим врачам-ординаторам возможность стать частью практического звена здравоохранения, получив возможность совмещения учебы и работы.

Ключевые слова: высшее медицинское образование, проблемное обучение, компетенции, обучающиеся, педагогика, клиническое мышление, дистанционное обучение

Для цитирования: Евдокимова А. И., Василянская Е. Э. Проблемное обучение в дистанционном формате как метод формирования клинического мышления обучающихся ординатуры медицинского вуза // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №4. С. 793–803. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-20>

Благодарности: Авторы выражают благодарность своим научным консультантам: доктору педагогических наук, профессору Морозову Александру Владимировичу, доктору педагогических наук, профессору Серикову Владиславу Владиславовичу и анонимным рецензентам настоящей статьи за профессионализм и огромный труд в ходе исследования.

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-20
Full Article

Problem-based distance learning as a method of forming Clinical Thinking of Medical university Residency students

Evdokimova, A. I.

Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky
Saratov, Russian Federation
e-mail: anastacia.evdokimowa@yandex.ru

Vasilyanskaya, E. E.

Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky
Saratov, Russian Federation
e-mail: Vasilyanskaya.elizaveta@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* The paper examines the problem of the formation of clinical thinking of a medical specialist in a remote format, identifies ways and means of its solution. *Purpose setting.* It is important to reveal a contradiction between the development of professional medical skills in practice and the lack of direct contact with the patient in remote interaction, where students of medical universities face the problem of the impossibility of contact with the patient, which, in turn, complicates the formation of their clinical thinking and, in the future, negatively affects the work of the doctor. *Methodology and methods of the study.* Experimental work is being carried out to study the practical application of problem-based learning techniques in the distance format of residency students in the formation of their clinical thinking. The pedagogical conditions associated with the use of problem-based learning methods in the formation of clinical thinking of students in residency are substantiated and proposed. 54 first-year resident doctors in various clinical specialties participated in the study as respondents. The study was conducted in November 2021 during the period of study in the discipline «Pedagogy». *Results.* As a result of the work carried out, conclusions are drawn that the practical application of problem-based learning techniques, as a method of forming clinical thinking in distance learning, has a certain educational effect. In a remote format, this technique transfers students in residency from listeners of subject material to active participants in educational work, allowing them to form clinical thinking in conditions of limited communication with patients. *Conclusion.* In the course of experimental work, it was found out that the distance learning format during the pandemic gave many resident doctors the opportunity to become part of the practical level of healthcare, having the possibility to combine study and work.

Keywords: higher medical education, problem-based learning, competencies, trainees, pedagogy, clinical thinking, distance learning

Citation: Evdokimova, A. I., Vasilyanskaya, E. E. [Problem-based distance learning as a method of forming Clinical Thinking of Medical university Residency students]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 4, pp. 793–803. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-20>

Acknowledgements: The authors would like to express their gratitude to their research consultants Dr., Prof. Alexander Vladimirovich Morozov, Dr., Prof. Vladislav Vladislavovich Serikov and the anonymous reviewers of this article for their professionalism and hard work in this work.

Введение. Актуальность исследования связана с современной ситуацией усиления требований к профессиональной подготовке врачей. Основным требованием при профессиональной подготовке определена сформированность клинического мышления специалистов медицины. Однако в период пандемии COVID-19 многие сферы жизни граждан нашей страны и зарубежья прошли трансформацию из-за значительных изменений и ограничений, не стал исключением и образовательный процесс всех вузов. Дистанционные образовательные технологии все чаще стали замещать очное обучение в стенах высших школ. Изменения

затронули и медицинское образование, что, в свою очередь, повлияло на методику преподавания и выявило ряд проблем профессиональной подготовки врачей. Одной из таких проблем стала невозможность контакта обучающегося в ординатуре с пациентом, что повлекло за собой трудности в формировании клинического мышления.

Вопросы формирования клинического мышления в различных форматах обучения являются неотъемлемой частью непрерывного медицинского образования. Сложности в этой ситуации связаны с высокой интенсивностью обучения и невозможностью закрепить на практике полученные знания.

Реализация этой задачи может осуществляться посредством проблемной методики обучения в рамках образовательного процесса медицинского вуза.

Постановка задачи. В настоящее время вопрос становления клинического мышления молодого специалиста стоит очень остро, поскольку напрямую относится к решению проблемы самореализации в профессиональной медицинской деятельности [2; 4; 6; 7; 10; 33]. В связи с этим возникает необходимость в повышении умственной самостоятельности, развитии творческого потенциала и приобретении навыка решения сложных практических задач еще в студенчестве. Достижение поставленных целей возможно с применением различных технологий обучения. Одной из таких технологий является методика проблемного подхода. Проблемное обучение представляет собой систему приемов, обеспечивающих целенаправленные действия педагога по организации мыслительной деятельности обучающихся с помощью создания и решения различных проблемных ситуаций [3; 5].

Авторская позиция основана на интеграции опыта работы врача-клинициста и опыта учебной деятельности обучающегося по программам ординатуры Саратовского государственного медицинского университета имени В.И. Разумовского. В этой связи авторами задан ключевой вектор в решении проблемы поиска путей и способов формирования клинического мышления медицинского специалиста в дистанционном формате. Итогом научной работы определено выявление и предложение педагогических условий, связанных с применением методов проблемного обучения в формировании клинического мышления обучающихся ординатуры.

Методика и методология исследования. Теоретико-методологическими основаниями исследования выступили основы компетентностного подхода к построению содержания и технологий профессионального образования (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, А.В. Морозов, В.В. Сериков и др. [1; 8; 17; 18; 35]), а также идеи методологии научно-исследовательской деятельности (А.М. Новиков, Д.А. Новиков и др. [21]), работы ученых по информатизации и цифровой трансформации образования (О.Б. Иванов, С.В. Иванова, И.В. Роберт и др. [9; 27]), основные идеи реализации проблемного обучения (В. Оконь и др. [22; 24; 25]). Авторы, основываясь на достоверности идеи организации деятельности по усвоению необходимых видов деятельности [28–30], организуют работу с обучающимися ординатуры по формированию клинического мышления в дистанционном формате.

Способом сбора информации в нашей работе выбрано анкетирование ввиду его ясности и доступности в условиях дистанционного формата обучения. Для разработки анкетирования применялась адаптированная методика, обобщающая дан-

ные из литературных источников о том, что методы проблемного обучения могут стать оптимальным дополнением к другим технологиям и методам обучения врачей-ординаторов медицинского вуза. В качестве респондентов в исследовании приняло участие 54 обучающихся в ординатуре первого года обучения по различным клиническим специальностям. Исследование проводилось в ноябре 2021 г. в период обучения дисциплине «Педагогика».

С целью изучения практического применения методик проблемного обучения в период дистанционного обучения респондентам было предложено ответить на следующие вопросы:

– Как часто на ваших занятиях в вузе преподаватель моделировал сложную клиническую ситуацию и направлял вас на поиск решения данной задачи?

– Встречались ли вам за время обучения задачи с заведомо избыточным или недостаточным количеством данных, чтобы усложнить постановку верного диагноза?

– Как часто во время обучения вам давали творческие задания?

– Как вы считаете, усилился ли акцент на проблемный подход в период дистанционного обучения?

– Как вы считаете, повлияли вышеперечисленные ситуации на формирование вашего клинического мышления в период дистанционного обучения и ограниченного доступа к пациентам? Подробное описание, интерпретация с соответствующими пояснениями полученных результатов приводится в настоящей статье.

Результаты исследования. Сущность технологии проблемного обучения заключается в том, что она рассматривается как организованный педагогом способ активного взаимодействия субъекта с проблемно-представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к научным знаниям [22; 24; 25].

Фокус этой методики направлен прежде всего не на усвоение готового материала, а на процесс получения результата и, как следствие, формирование познавательной деятельности обучающегося. На основании этого в качестве основных задач проблемного подхода выделяют:

- развитие интеллекта;
- воспитание навыков творческого усвоения и применения полученных знаний [14];
- формирование мотивов обучения;
- формирование нравственных и познавательных потребностей;
- формирование самостоятельности, ответственности, критичности и самокритичности, инициативности и нестандартности мышления;
- формирование навыков исследовательской деятельности и коммуникативных компетенций;
- формирование всесторонне развитой личности [16].

Таким образом, через реализацию своих задач методика проблемного обучения может помочь более успешному развитию клинического мышления у обучающихся. Во время таких занятий обучающиеся получают возможность самореализоваться в процессе обучения, а постоянная постановка и решение проблемных задач являются приемлемыми для поддержания неослабевающего интереса и активности.

Дистанционные образовательные технологии в период пандемии COVID-19, вызванной распространением коронавируса SARS-CoV-2, стали применяться не только для повышения уровня квалификации и совершенствования имеющихся знаний и навыков, но и для получения образования [20; 34].

К основным факторам, определяющим дистанционную форму обучения, относят:

- обособленность преподавателя и обучающегося расстоянием в течение большей части учебного процесса;
- использование учебных средств, способных объединить усилия преподавателя и обучающегося и обеспечить усвоение материала;
- обеспечение интерактивности между преподавателем и обучающимися;
- преобладание со стороны преподавателя самоконтроля над контролем работы обучающегося [11; 12].

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [15; 19; 32].

Основными функциями этого вида обучения являются:

- создание единой образовательной среды;
- повышение качества обучения за счет применения современных образовательных технологий;
- сокращение времени на обучение;
- снижение затрат на проведение обучения.

На данный момент дистанционное взаимодействие реализуется двумя путями:

- онлайн-занятия (в режиме реального времени, семинары, конференции, онлайн лекции и практические занятия);
- офлайн-занятия (обучающиеся получают задания, которые им необходимо выполнить к определенному времени).

В качестве форм контроля при таком типе обучения чаще всего используют тестирование, решение ситуационных задач и устное собеседование.

Следует отметить, что дистанционный способ обучения повышает уровень ответственности и исполнительности, активизирует учебно-познавательную деятельность за счет жесткой системы отчетности,

и в условиях ограниченного контакта ординаторов с пациентами также является предиктором более успешного формирования клинического мышления.

Под клиническим мышлением в ситуации профессиональной подготовки обучающихся в ординатуре следует понимать рефлексивную умственную деятельность, обеспечивающую постановку и решение диагностических, лечебных и профилактических задач путем анализа происхождения и развития патологического процесса. Также клиническое мышление представляет собой творческий процесс, реализованный в рамках конкретной профессиональной деятельности [13; 26; 31].

На основании этого определения можно выделить характерные черты, определяющие сформированное клиническое мышление:

- умение принимать адекватное решение в каждой отдельной ситуации в целях достижения необходимого результата;
- умение брать ответственность за принятые решения;
- полноценная теоретическая подготовка;
- наличие навыка оценки состояния больного как целостного организма;
- умение рассматривать болезнь как процесс, а не статичное явление.

Методика проблемного обучения не есть полный отрыв от других методов обучения, она является оптимальным сочетанием, в частности, методов проблемного и объясняющего обучения. Оптимальное – значит, что вопросы, важные для уяснения курса, важные в теоретическом или мировоззренческом отношении или профессиональной подготовке будущего специалиста, должны даваться методом проблемного обучения, вопросы не столь существенные, второстепенные – методом объясняющего обучения [23].

Дистанционный формат в медицинском образовании служит хорошей базой для применения всех методик проблемного обучения, так как для реализации нужны основные участники педагогического процесса – обучающиеся и преподаватель. Основой любой из шести методик является постановка проблемной ситуации.

Проблемная ситуация (задача) – это созданная педагогом учебная проблема, имеющая четкие условия, в результате чего поле поиска решения ограничено и доступно обучающимся [3].

Помимо четко сформулированной проблемной ситуации необходимо также соблюдение следующих условий:

- достаточная мотивация, вызывающая интерес к сущности проблемы;
- посильность выполняемой работы на каждом этапе;
- значимость, информации, получаемой на каждом этапе;
- внимание и поощрение всех гипотез и мыслей.

В этой связи первыми педагогическими условиями, связанными с применением методов проблемного обучения в формировании клинического мышления обучающегося в ординатуре, являются подготовка и реализация активности и вовлеченности в учебный процесс всех обучающихся на занятиях в дистанционном формате обучения с разными видами контроля.

Такой подход опирается на предшествующий опыт и становится следующим этапом в изучении предмета или применении усвоенного закона, понятия, приема, способа деятельности. В настоящее время существует шесть основных методик.

- Методика монологического изложения – преподаватель демонстрирует и поясняет иллюстративный материал (схемы, таблицы, опыты), с целью его дальнейшего подтверждения.
- Методика программированных заданий. Эта методика складывается из отдельных элементов, каждый из которых содержит часть изучаемого материала (задачи, тесты, кейсы).
- Методика рассуждений. Суть методики заключается в рассуждениях о решении поставленной задачи. Материал делится на части, к каждой из которых задается ряд риторических вопросов (лекции).
- Методика диалогического изложения. Эта методика направлена на совместный поиск решения проблемы, однако ее особенность заключается в привлечении внимания к уже пройденному материалу, но преподнесенному в новом формате (семинар).
- Методика эвристического изложения. Основной принцип этой методики состоит в том, чтобы разбить проблему на части и задействовать для решения каждой части новый источник информации.
- Методика исследования представляет собой методическую систему проблемных заданий, решение которых производится студентами под непосредственным контролем педагога.

Помимо методик существуют различные уровни проблемности в обучении:

1) преподаватель ставит проблему и сам ее решает при активном слушании и обсуждении обучающихся;

2) преподаватель ставит проблему, обучающиеся самостоятельно или под контролем ее решают;

3) обучающийся самостоятельно ставит проблему, и с помощью преподавателя пытается ее решить;

4) обучающийся самостоятельно ставит проблему и самостоятельно ее решает, преподаватель выступает в качестве контролирующего органа.

Таким образом, в условиях проблемного обучения обучающиеся активизируют мыслительную деятельность посредством перехода от проблемных задач, поставленных преподавателем, к проблемным

задачам, формируемым самостоятельно, от действий, выработанных по готовым шаблонам, к самостоятельным поискам решения сложных клинических ситуаций и наработке клинического мышления.

Вторым педагогическим условием, связанным с применением методов проблемного обучения в формировании клинического мышления обучающегося ординатуры, определена организация формирования познавательной деятельности ординаторов в дистанционном формате.

Основу клинического мышления составляет определенный профессиональный набор знаний и навыков, в частности знание большого количества симптомов заболеваний. Кроме того, имеет место сформированная в результате обучения и практического опыта способность к идентификации симптомов в конкретной, индивидуальной, а следовательно, нестандартной ситуации. На рисунке представлена схема проблемности задач, влияющих на формирование клинического мышления обучающихся в ординатуре.

На рисунке представлено многообразие проблемных задач, возникающих в процессе обучения ординаторов медицинских вузов. Клиническое мышление представляет собой творческий процесс, реализованный в рамках конкретной профессиональной деятельности. Эти данные нашли свое отражение при формировании вопросов для анкетирования обучающихся в ординатуре.

Результаты. В качестве респондентов в исследовании приняло участие 54 обучающихся ординатуры первого года обучения по различным клиническим специальностям. Исследование проводилось в ноябре 2021 г. в период обучения дисциплине «Педагогика». Далее приведем результаты, полученные в ходе исследования с соответствующими пояснениями.

Ответы врачей-ординаторов на вопрос «Как часто на ваших занятиях в вузе преподаватель моделировал сложную клиническую ситуацию и направлял вас на поиск решения данной задачи?» распределились следующим образом: большая часть (66,7%) отметила, что этот способ часто применяется, треть (31,5%) отметила как редкий случай, менее двух процентов (1,8%) указали, что никогда не применялся. Такое положение дел позволяет констатировать факт о постоянном и фактическом моделировании проблемных задач на занятиях.

Ответы на следующий вопрос «Встречались ли вам за время обучения задачи с избыточным или недостаточным количеством данных, чтобы усложнить постановку верного диагноза?» распределились таким образом: большинство (64,8%) респондентов отметило частое использование присутствия этой методики, чтобы о ней говорить; чуть больше трети респондентов

(31,5%) утверждают о редкости применения такой методики в обучении; менее пяти процентов опрошенных (3,7%) не встречали такой прием в обучении. Их представленных результатов следует, что 2/3 респондентов столкнулись с тем, что проблемность в обучении присутствует, поскольку наблюдается факт усложнения ситуации,

если информация преподносится в непривычном формате. В 1/3 показателей фиксируется, что применение данной методики встречалось им редко либо не вызвало никаких затруднений, тем самым не обратив на себя никакого внимания. Менее 4% опрошенных отметили, что совсем не сталкивались с такими задачами.

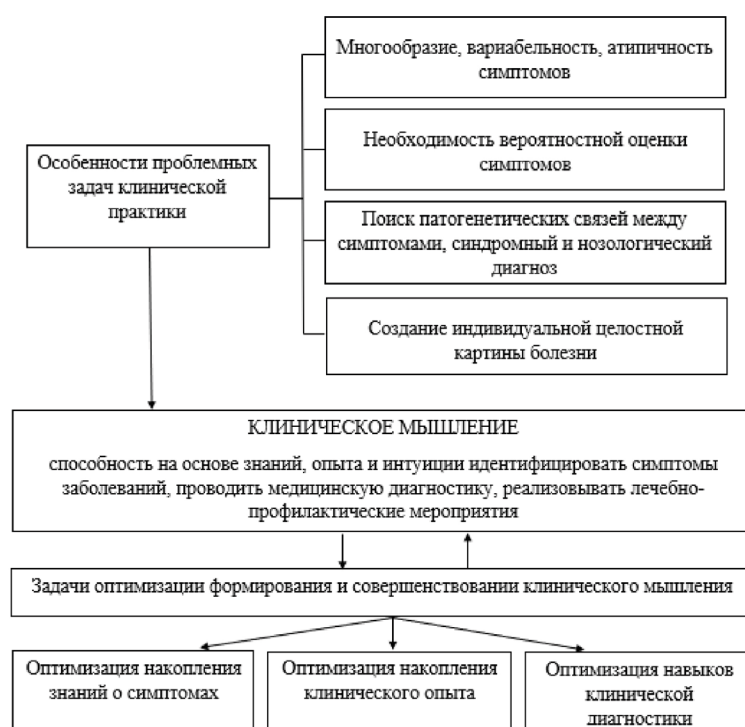


Рис. Схема проблемности задач, влияющих на формирование клинического мышления
Fig. Diagram of the problematic tasks affecting the formation of clinical thinking

Рассматривая полученные ответы на вопрос «Как часто во время обучения вам давали творческие задания?», можно утверждать о разделении мнений респондентов на два противоположных точки зрения. Формулировка этого вопроса предполагала, что врачи-ординаторы имеют понимание о том, что такое творческое задание. Респонденты четко поделились на две группы, одна из которых (44,4%) творчество воспринимают как естественный процесс и не соотносят его со своей деятельностью, а другая же (50%) воспринимает свою деятельность как часть творческого процесса. 5,6% опрошенных не идентифицируют творческую работу как часть образовательного процесса.

Полученные результаты ответов на вопросы 2, 3 и 4 дают понимание о том, как часто и в какой форме используется проблемный подход в обучении обучающихся в ординатуре медицинского вуза. Исходя из полученных данных можно утверждать, что эта методика используется нередко, однако не все ее формы понятны обучающимся. Например, почти 50% обучающихся в ордина-

туре отметили, что творческие задания даются либо редко, либо не применяются вовсе. Однако на практике часть обучающихся в ординатуре просто не может распознать, что задание является творческим, соответственно нельзя с точностью утверждать, что этот метод применяется редко. Вопрос следует изучать отдельно.

Распределение ответов на вопрос «Как вы считаете, участился ли акцент на проблемный подход в период дистанционного обучения?» прошло по двум противоположным направлениям: 64,8% дали утвердительный ответ, 35,2% – отрицательный. Полученные данные отображают применение методик во время дистанционного обучения, и полученные результаты свидетельствуют о том, что большая часть (почти 65%) убеждена в том, что с увеличением акцента на проблемной методике нагрузка на обучающихся в ординатуре возросла, усложнилась и не имеет облегченного характера. Можно предположить, что большая часть заданий перешла в режим самоконтроля, что сместило вектор нагрузки.

Ответы на вопрос «Как вы считаете, повлияли вышеперечисленные ситуации на формирование вашего клинического мышления в период дистанционного обучения и ограниченного доступа к пациентам?» были однозначными и распределились следующим образом.

Более 2/3 опрошенных врачей-ординаторов (77,8%) уверены в том, что такой формат обучения оказал на них влияние. Усложнение в подаче информации благотворно повлияло на развитие клинического мышления, что отобразилось в результате исследования. Однако на долю обучающихся в ординатуре выпала трудность в виде самоконтроля. Но всем известно, что выход на новый образовательный уровень достигается путем прохождения через определенные препятствия.

Анализ результатов исследования. Исходя из полученных данных можно сделать вывод о том, что методики проблемного обучения не теряют своей актуальности. С переходом на дистанционное обучение преподаватели чаще стали использовать эти методы для вовлечения обучающихся в ординатуре в самостоятельную познавательную деятельность. Также можно сделать вывод о позитивном влиянии этой техники на формирование клинического мышления у студентов и врачей-ординаторов медицинского вуза в период дистанционного обучения. Однако применение исключительно этого подхода невозможно ввиду его особенностей. Одной из основных является развитие врача исключительно в теоретической направленности, но подготовка высококвалифицированного специалиста невозможна без практики.

В качестве еще одной особенности следует отметить возросшую нагрузку, которая может сказаться как позитивно, посредством увеличения теоретической базы, так и негативно за счет снижения сил на усвоение материала. Именно поэтому во время получения медицинского образования так важно сочетать различные методики обучения. В этой связи отметим, что данная методика имеет сложные моменты, которые заключаются в возросшей нагрузке, отсутствии возможности применения полученных знаний на практике и ужесточении системы отчетности. Поэтому необходимо организовать третье педагогическое условие применения методов проблемного обучения в формировании клинического мышления обучающегося в ординатуре, которое состоит в обеспечении сбалансированности усилий для групповых и индивидуальных заданий обучающихся в дистанционном формате.

В качестве выводов по проведенному исследованию можно утверждать, что имеется экономический эффект при реализации исследованной проблемной методики обучения, составляя ее явное преимущество в сравнении с дорогими технологиями, поскольку

она минимизирует денежные затраты как вуза, так и участников педагогического процесса.

В ходе опытно-экспериментальной работы выяснено, что дистанционный формат обучения в период пандемии дал многим врачам-ординаторам возможность стать частью практического звена здравоохранения, получив возможность совмещения учебы и работы.

В ходе практической реализации исследования выявлено, что работа уже сформированного специалиста часто осуществляется по методикам того же проблемного обучения, например, методика эвристического изложения, когда для решения целой проблемы ее разбивают на более мелкие задачи и решают каждую отдельно с помощью нового источника информации. Так и в медицине: чтобы понять, чем болен пациент, врачи назначают различные обследования, получая информацию из разных источников и посредством уже имеющегося клинического мышления ставят окончательный диагноз.

В ходе исследования определено, что проблемный способ обучения требует большего внимания к обучающимся, так как педагогическое взаимодействие в рамках этого способа всегда происходит под контролем преподавателя, а также требует временных затрат, поскольку любая ситуация должна разбираться с ординаторами «прицельно», следуя основным дидактическим принципам.

Выводы. В результате проведенной работы можно заключить, что практическое применение методик проблемного обучения как метода формирования клинического мышления в условиях дистанционного обучения, имеет определенный успех. В дистанционном формате эта методика переводит обучающихся ординатуры из слушателей предметного материала в активных участников учебной работы, позволяя формировать клиническое мышление в условиях ограниченного общения с пациентами.

Предложено решение по развитию профессиональных медицинских навыков при выявлении и обеспечении определенных педагогических условий, связанных с применением методов проблемного обучения в формировании клинического мышления обучающихся в ординатуре. К предложенным педагогическим условиям относятся:

- подготовка и реализация активности и вовлеченности в учебный процесс всех обучающихся на занятиях в дистанционном формате обучения с разными видами контроля;
- организация формирования познавательной деятельности обучающихся в ординатуре в дистанционном формате;
- обеспечение сбалансированности усилий для групповых и индивидуальных заданий обучающихся в дистанционном формате.

В качестве итога отметим, что несмотря на то, что на сегодняшний день проблемное обучение не является единственной технологией, создающей образовательную среду, где происходит успешное профессиональное становление врача-профессиона-

ла, она, тем не менее, выступает одной из немногих технологий, использование которой при соблюдении выделенных педагогических условий способствует целенаправленному формированию клинического мышления обучающихся в ординатуре.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
2. Бугаева И. О., Клоктунова Н. А., Соловьева В. А. Интеграция профессиональных стандартов в образовательный процесс // Медицинское образование. Пути повышения качества: материалы Всеросс. науч.-пед. конф. Оренбург, 2017. С. 158–161.
3. Вяткин Л. Г. Методика проблемного обучения. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1971. 33 с.
4. Глыбочко П. В. Непрерывное профессиональное образование врачей: опыт внедрения инновационных технологий // Медицинское образование и вузовская наука. 2014. № 1. С. 4–7.
5. Деменьтева Ю. В. Проблемное обучение: метод или принцип обучения в современной педагогике // Успехи современной науки и образования. 2017. № 2. С. 22–25.
6. Евдокимова А. И., Морозов А. В. Интеграция научной деятельности вузов с формированием профессиональных компетенций обучающихся // Социальная педагогика в России. 2022. № 1. С. 35–41.
7. Евдокимова А. И., Морозов А. В., Сериков В. В. Педагогические аспекты развития исследовательской деятельности обучающихся медицинских вузов // Педагогическая информатика. 2022. № 3. С. 104–117.
8. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
9. Иванова С. В., Иванов О. Б. Трансформация систем образования под влиянием глобальных вызовов современного мира // Россия – Италия: сотрудничество в сфере гуманитарных наук и образования в XXI веке. Москва, 2021. С. 894–914.
10. Клоктунова Н. А., Евдокимова А. И., Воробьева М. В. Педагогические аспекты самореализации в профессиональной деятельности // Образование и право. 2021. № 8. С. 219–227.
11. Кузьминов О. М., Пшеничных Л. А., Крупенькина Л. А. Формирование клинического мышления и современные информационные технологии в образовании. Белгород: БелГУ, 2012. 110 с.
12. Литвинов Д. Дистанционное образование как форма организации образования // International scientific review of the problems and prospects of modern science and education: coll. of sci. art. LXIX Intern. correspondence sci. and pract. conf. Boston, 2020. С. 84–87.
13. Миасова Е. Ю. Логика врачебного мышления // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2018. Т. 8, № 11. С. 592–596.
14. Морозов А. В. Креативность как основа творческой компетентности современного специалиста // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2011. № 3. С. 73–76.
15. Морозов А. В. Новые технологические подходы в современном дистанционном образовании // Проблемное обучение в современном мире: VII Междунар. Махмутовские чтения. Казань, 2018. С. 361–370.
16. Морозов А. В. Развитие личности обучаемого как важнейшая задача современного непрерывного образования // Непрерывное профессиональное образование как фактор устойчивого развития инновационной экономики: материалы 11-ой Междунар. науч.-практ. конф. Казань, 2017. С. 287–291.
17. Морозов А. В. Современные подходы к проблеме формирования компетенций и компетентности // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и лингводидактических исследований: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 2019. С. 63–69.
18. Морозов А. В. Специфические особенности реализации компетентного подхода в условиях цифровизации образовательного пространства // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития: сб. материалов IV Междунар. симп. психологов. Рязань, 2022. С. 237–241.
19. Морозов А. В., Терещенко А. Ю. Дистанционные образовательные технологии и их правовое регулирование // Образование и право. 2020. № 3. С. 262–267.
20. Морозов А. В., Терещенко А. Ю. Применение дистанционных образовательных технологий в учебном процессе до пандемии и после: проблемы и перспективы // Педагогическая информатика. 2020. № 4. С. 17–29.
21. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования. Москва: ЛИБРОКОМ, 2010. 280 с.
22. Оконь В. Основы проблемного обучения. Москва: Просвещение, 1968. 208 с.
23. Петров В. В. Проблемное обучение в медицинском университете // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. 2016. Т. 6, № 7. С. 1383–1384.
24. Плотникова И. Е., Берлева С. Ю., Филозоф А. А., Крюкова О. Н. Актуальные вопросы организации педагогического процесса в высшей медицинской школе. Воронеж: ВГМУ им. Н. Н. Бурденко, 2017. 264 с.

25. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее. В 3 кн. Кн. 1 / под ред. Е. В. Ковалевской. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманитар. ун-та, 2010. 301 с.
26. Ражина Н. Ю. Интеллект как профессионально значимое качество врача // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. №8. С. 63–65.
27. Роберт И. В. Стратегические направления развития информатизации отечественного образования в условиях цифровой трансформации // Человеческий капитал. 2021. № S5–3. С. 16–40.
28. Сериков В. В. Доказательность результатов педагогического исследования как методологическая проблема // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. №6. С. 13–18.
29. Сериков В. В. О мышлении педагога-исследователя и условиях его развития // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2022. №2. 55–61.
30. Сериков В. В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии. Москва: РосНОУ, 2018. 291 с.
31. Тимиркаева А. В. Технология проблемного обучения // StudNet. 2021. Т. 4, №1. С. 23.
32. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/ (дата обращения: 14.08.2022).
33. Федонников А. С., Андриянова Е. А. Риски доверия к институту медицины в условиях цифрового здравоохранения: теоретический анализ и практика управления // Саратовский научно-медицинский журнал. 2020. Т. 16, №1. С. 94–98.
34. Bashkireva T. V., Bashkireva A. V., Morozov A. V., Kuraev A. N., Nebrodovskaya-Mazur E. Yu. Problems of professional self-development among undergraduates in the digital space, identified during the COVID-19 pandemic // SHS web of conferences. 2021. Vol. 93. Art. 01018. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219301018>.
35. Bashkireva T., Bashkireva A., Morozov A., Tsvetkov S., Popov A. Problems of the formation of digital competence in the modern educational space // Journal of Physics. Conference Series. 2020. Vol. 1691. Art. 012130. DOI: 10.1088/1742-6596/1691/1/012130.

REFERENCES

1. Bolotov V. A., Serikov V. V. Competence model: from an idea to an educational program. *Pedagogy*, 2003, no. 10, pp. 8–14. (In Russ.).
2. Bugaeva I. O., Kloktunova N. A., Solovieva V. A. Integration of professional standards into the educational process. *Medical education. Ways to improve quality: proc. of the All-Russ. sci.-ped. conf.* Orenburg, 2017, pp. 158–161. (In Russ.).
3. Vyatkin L. G. *Methodology of problem-based learning*. Saratov, Saratov Univ. Publ., 1971, 33 p. (In Russ.).
4. Glybochko P. V. Continuous professional education of doctors: experience of introduction of innovative technologies. *Medical Education and University Science*, 2014, no. 1, pp. 4–7. (In Russ.).
5. Dementeva Yu. V. Problem-based learning: a method or principle of learning in modern pedagogy. *Successes of Modern Science and Education*, 2017, no. 2, pp. 22–25. (In Russ.).
6. Evdokimova A. I., Morozov A. V. Integration of scientific activity of universities with the formation of professional competencies of students. *Social Pedagogy in Russia*, 2022, no. 1, pp. 35–41. (In Russ.).
7. Evdokimova A. I., Morozov A. V., Serikov V. V. Pedagogical aspects of the development of research activities of students of medical universities. *Pedagogical Informatics*, 2022, no. 3, pp. 104–117. (In Russ.).
8. Zimnaya I. A. *Key competencies as the effective-target basis of the competence approach in education*. Moscow, Research Center for Quality Problems in Specialist Training, 2004, 42 p. (In Russ.).
9. Ivanova S. V., Ivanov O. B. Transformation of education systems under the influence of global challenges of the modern world. *Russia – Italy: cooperation in the field of humanities and education in the XXI century*. Moscow, 2021, pp. 894–914. (In Russ.).
10. Kloktunova N. A., Evdokimova A. I., Vorobyeva M. V. Pedagogical aspects of self-realization in professional activity. *Education and Law*, 2021, no. 8, pp. 219–227. (In Russ.).
11. Kuzminov O. M., Pshenichnykh L. A., Krupenkina L. A. *Formation of clinical thinking and modern information technologies in education*. Belgorod, BSU, 2012, 110 p. (In Russ.).
12. Litvinov D. Distance education as a form of education organization. *International scientific review of the problems and prospects of modern science and education: coll. of sci. art. LXIX Intern. correspondence sci. and pract. conf.* Boston, 2020, pp. 84–87. (In Russ.).
13. Minasova E. Y. Logic of medical thinking. *Bulletin of Medical Internet Conferences*, 2018, vol. 8, no. 11, pp. 592–596. (In Russ.).
14. Morozov A. V. Creativity as the basis of the creative competence of a modern specialist. *The Human Factor: Problems of Psychology and Ergonomics*, 2011, no. 3, pp. 73–76. (In Russ.).

15. Morozov A. V. New technological approaches in modern distance education. *Problem-based learning in the modern world: VII Intern. Makhmut readings*. Kazan, 2018, pp. 361–370. (In Russ.).
16. Morozov A. V. Student's personality development as the most important task of modern continuing education. *Continuing professional education as a factor of sustainable development of innovative economy: materials of the 11th Intern. sci.-pract. conf.* Kazan, 2017, pp. 287–291. (In Russ.).
17. Morozov A. V. Modern approaches to the problem of formation of competencies and competence. *Actual problems of the theory and practice of psychological, psychological-pedagogical and linguodidactic research: coll. of materials of the Intern. sci.-pract. conf.* Moscow, 2019, pp. 63–69. (In Russ.).
18. Morozov A. V. Specific features of the implementation of the competence approach in the conditions of digitalization of the educational space. *Psychology of the XXI century: challenges, searches, vectors of development: coll. of materials of the IV Intern. symp. of psychologists*. Ryazan, 2022, pp. 237–241. (In Russ.).
19. Morozov A. V., Tereshchenko A. Yu. Distance educational technologies and their legal regulation. *Education and Law*, 2020, no. 3, pp. 262–267. (In Russ.).
20. Morozov A. V., Tereshchenko A. Yu. Application of distance learning technologies in the educational process before and after the pandemic: problems and prospects. *Pedagogical Informatics*, 2020, no. 4, pp. 17–29. (In Russ.).
21. Novikov A. M., Novikov D. A. *Methodology of scientific research*. Moscow, LIBROCOM, 2010, 280 p. (In Russ.).
22. Okon' V. *Fundamentals of problem-based learning*. Moscow, Prosveshchenie, 1968, 208 p. (In Russ.).
23. Petrov V. V. Problem-based education at a medical university. *Bulletin of Medical Internet Conferences*, 2016, vol. 6, no. 7, pp. 1383–1384. (In Russ.).
24. Plotnikova I. E., Berleva S. Yu., Filozop A. A., Kryukova O. N. *Topical issues of the organization of the pedagogical process at the higher medical school*. Voronezh, VSMU named after N. N. Burdenko, 2017, 264 p. (In Russ.).
25. Kovalevskaya E. V. (ed.) *Problem-based learning: past, present, future*. In 3 books. Nizhnevartovsk, Nizhnevartovsk State Humanitarian Inst. Publ, 2010, bk. 1, 301 p. (In Russ.).
26. Razhina N. Y. Intellect as a professionally significant quality of a doctor. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 2017, no. 8, pp. 63–65. (In Russ.).
27. Robert I. V. Strategic directions for the development of informatization of domestic education in the conditions of digital transformation. *Human Capital*, 2021, no. S5–3, pp. 16–40. (In Russ.).
28. Serikov V. V. Evidence of the results of pedagogical research as a methodological problem. *Innovative Projects and Programs in Education*, 2020, no. 6, pp. 13–18. (In Russ.).
29. Serikov V. V. On the thinking of a teacher-researcher and the conditions for its development. *Proceedings of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*, 2022, no. 2, pp. 55–61. (In Russ.).
30. Serikov V. V. *Pedagogical reality and pedagogical knowledge. Experience of methodological reflection*. Moscow, RosNOU, 2018, 291 p. (In Russ.).
31. Timirkaeva A. V. Technology of problem-based learning. *StudNet*, 2021, vol. 4, no. 1, p. 23. (In Russ.).
32. *Federal Law «On Education in the Russian Federation» of 29.12.2012 No. 273-FZ*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed 14.08.2022). (In Russ.).
33. Fedonnikov A. S., Andrianova E. A. Risks of trust in the institute of medicine in the context of digital healthcare: theoretical analysis and management practice. *Saratov Scientific and Medical Journal*, 2020, vol. 16, no. 1, pp. 94–98. (In Russ.).
34. Bashkireva T. V., Bashkireva A. V., Morozov A. V., Kuraev A. N., Nebrodovskaya-Mazur E. Yu. Problems of professional self-development among undergraduates in the digital space, identified during the COVID-19 pandemic. *SHS web of conferences*, 2021, vol. 93, art. 01018. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219301018>.
35. Bashkireva T., Bashkireva A., Morozov A., Tsvetkov S., Popov A. Problems of the formation of digital competence in the modern educational space. *Journal of Physics. Conference Series*, 2020, vol. 1691, art. 012130. DOI: 10.1088/1742-6596/1691/1/012130.

Информация об авторах

Евдокимова Анастасия Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Педагогика, образовательные технологии и профессиональная коммуникация», Саратовский государственный медицинский университет им. В. И. Разумовского, докторант Института стратегии развития образования РАО, член-корреспондент Академии информатизации образования (Российская Федерация, 410012, г. Саратов, ул. Большая Казачья, 112, anastacia.evдокимowa@yandex.ru). ORCID: 0000-0002-6985-179X

Василянская Елизавета Эдуардовна – обучающийся ординатуры 2 года обучения по специальности «Ревматология», Саратовский государственный медицинский университет им. В. И. Разумовского (Российская Федерация, 410012, г. Саратов, ул. Большая Казачья, 112., Vasilyanskaya.elizaveta@yandex.ru). ORCID: 0000-0002-0982-8264

Статья поступила в редакцию 17.11.2022

После доработки 13.01.2023

Принята к публикации 18.01.2023

Information about the authors

Anastasia I. Evdokimova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department «Pedagogy, Educational Technologies and Professional Communication», Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky, Doctoral Student at the Institute for Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education, Corresponding Member of the Academy of Informatization of Education (112 Bolshaya Kazachya Str., Saratov, 410012, Russian Federation, e-mail: anastacia.evdokimowa@yandex.ru). ORCID: 0000–0002-6985-179X

Elizaveta E. Vasilyanskaya – Second Year Residency Trainee in the specialty «Rheumatology», Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky (112 Bolshaya Kazachya Str., Saratov, 410012, Russian Federation, e-mail: Vasilyanskaya.elizaveta@yandex.ru). ORCID: 0000–0002–0982–8264

The paper was submitted 17.11.2022

Received after reworking 13.01.2023

Accepted for publication 18.01.2023

СООБЩЕНИЯ О ПРОВОДИМЫХ КОНФЕРЕНЦИЯХ

Итоговый документ X Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции с международным участием «Развитие российского образовательного пространства как национальная цель»

24–25 ноября 2022 г. в г. Новосибирске в очно-онлайн-режиме прошла X Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «*Развитие российского образовательного пространства как национальная цель*». Конференция была организована по инициативе Института дополнительного профессионального образования ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ, ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ, редакции журнала «Профессиональное образование в современном мире», научной библиотеки ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Института философии и права СО РАН, Сибирского федерального университета, Алтайского института повышения квалификации руководителей и специалистов агропромышленного комплекса (г. Барнаул) и проводилась на платформе «Точки кипения» НГАУ.

В работе конференции приняли участие более 50 ученых, преподавателей вузов и практических работников сферы образования из различных городов России, а также стран ближнего и дальнего зарубежья. Основными тематическими направлениями конференции стали:

- 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 ДОУ 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.

24 ноября 2022 г. состоялось открытие конференции. С приветственными словами выступили:

Рудой Евгений Владимирович – доктор экономических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии наук, ректор ФГБОУ ВО «Новосибирский ГАУ» (Новосибирск);

Бабин Владислав Николаевич – кандидат технических наук, проректор по учебной работе ФГБОУ ВО «Новосибирский ГАУ» (Новосибирск);

Камалдинов Евгений Варисович – доктор биологических наук, проректор по научной и международной деятельности ФГБОУ ВО «Новосибирский ГАУ» (Новосибирск);

Нелюбов Сергей Александрович – доктор педагогических наук, заместитель губернатора Новосибирской области (Новосибирск);

Пустовой Николай Васильевич – доктор технических наук, профессор, президент НГТУ, председатель совета ректоров вузов Новосибирской области (Новосибирск);

Майер Борис Олегович – доктор философских наук, профессор, проректор по научной работе ФГБОУ ВО «НГПУ» (Новосибирск).

В первый день были заслушаны и обсуждены в рамках международной дискуссии следующие доклады:

Кудашов Вячеслав Иванович – доктор философских наук, профессор, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого (Красноярск)

Российское образование в глобальном информационном пространстве

Сегал Александр Петрович – кандидат философских наук, доцент, Московский государственный университет им. Ломоносова (Москва)

Метавселенные и мультивселенные как пространства конструирования и моделирования образовательных сред

Давыдов Максим Евгеньевич – кандидат исторических наук, директор МАУ ДПО «НИСО» (Новосибирск)

Теория и практика модернизации муниципальной методической системы

Колесникова Алина Викторовна – кандидат философских наук, доцент, Новосибирский государственный аграрный университет; Новосибирская государственная консерватория им. М. И. Глинки (Новосибирск),

О проекте новой идеологии российской государственности (ДНК России)

Бегалинова Калимаш Капсамаровна – доктор философских наук, профессор, КазНУ имени аль-Фараби, **Ашилова М. С.** – кандидат философских наук, доктор PhD, ассоц. профессор, КазУ-МОиМЯ имени Абылай хана (Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана) (Казахстан)

Высшее образование в России и Казахстане в условиях глобализации: компаративистский анализ

Лисанюк Елена Николаевна – доктор философских наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург)

Методики логического анализа конфликтов в праве и морали и опыт их использования в обучении юристов и философов

Изгарская Анна Анатольевна – доктор философских наук, Институт философии и права СО РАН (Новосибирск)

Отечественное образование в условиях смены миросистемной стратегии развития российского общества

Петров Владимир Валерьевич – кандидат философских наук, доцент, Институт философии и права СО РАН (Новосибирск)

Формирование научно-образовательного потенциала в условиях локализации

Тесля Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, **Стаурская Наталья Валерьевна** – кандидат философских наук, **Сибирский институт бизнеса и информационных технологий** (Омск)

Построение и обслуживание образовательных траекторий в условиях островизации

Рябова Надежда Николаевна – кандидат биологических наук, доцент, **Бутова Ольга Васильевна** – кандидат экономических наук, доцент, Томский сельскохозяйственный институт – филиал ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ (Томск)

Инновационные подходы опережающей подготовки аграрных специалистов в системе непрерывного образования (на примере АПК Томской области)

Черных Сергей Иванович – доктор философских наук, доцент, Новосибирский государственный аграрный университет (Новосибирск)

Российское образовательное пространство: перспективы развития в условиях автаркии

Корниенко Нина Алексеевна – доктор психологических наук, профессор, Новосибирский государственный аграрный университет (Новосибирск)

Психолого-педагогическое осмысление реформирования и развития высшего образования

Вихрева Галина Михайловна – кандидат педагогических наук, **Подкорытова Наталья Ивановна** – кандидат педагогических наук, **Дергилева Татьяна Владиславовна** – кандидат педагогических наук, ГПНТБ СО РАН (Новосибирск)

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

Донских Олег Альбертович – доктор философских наук, профессор, Новосибирский государственный университет экономики и управления, PhD (Monash, Australia), (Новосибирск)

Проблема формирования нации в российском образовательном пространстве

В свободной дискуссии участвовало более 20 человек из различных вузов и образовательных учреждений России, Китая, Казахстана.

По завершении работы участниками конференции был разработан итоговый документ, содержащий рекомендации, отображающие позицию участников по проблемам и перспективам развития российского образовательного пространства в изменившихся условиях, как экономических, так и политических.

В преамбуле к «Рекомендациям» отмечается:

В складывающихся условиях частичной экономической и политической изоляции России как государства и, соответственно, российского образования, перед научным и педагогическим сообществом возникают принципиально новые по отношению к прошлым задачи. Выход из Болонского процесса и последующие за этим решения регуляторов развития отечественного образования становятся принципиально новыми векторами развития последнего. Поэтому философская рефлексия по их теоретической и практической актуализации становится научно необходимой в условиях возрождения технологического, когнитивного и образовательного суверенитетов. Строительство этих суверенитетов предполагает не столько использование прошлого опыта для достижения поставленных задач, сколько

формирование нового системного, разностороннего и самостоятельного курса на развитие образовательной системы России как целостности ее составляющих структур: дошкольного, школьного, среднего профессионального, высшего и поствысшего образования. При этом особое внимание в структуре образовательных взаимодействий следует обратить на дополнительное профессиональное образование, которое способствует динамизму технологического изменения социума.

Прошлая, IX научно-практическая конференция, проходила в рамках Года науки и технологий. 2022 и 2023 годы принесли новые реалии, основными среди которых стали признанные даже «коллективным Западом» кризис политики глобализации и кризис однополярного мира. Глобальный мир, претерпевающий кризис, и постковидная реальность существенно изменили с начала XXI века ментальность человеческих сообществ во многих регионах, преобразив и переосмыслив при этом дихотомию «Восток – Запад». Продолжающаяся цифровизация всех отраслей человеческой жизнедеятельности умножила требования к формированию цифровой культуры не только поколений зет и альфа, но и более старых по времени людей. Университеты, приобретающие форму 3.0, становятся неотъемлемым элементом строительства технологического и когнитивного суверенитетов. Эти функции требуют создания нового гуманитарного ландшафта, основой которого будет являться диалектическое сочетание прошлого опыта с разработкой новых ориентиров на создание когнитивного и образовательного суверенитета. В этих рамках предстоит решить труднейшие задачи трансформации образовательной системы в сторону не только подготовки профессиональных кадров (при условии глубокой коллаборации с наукой и технологиями, предпринимательством и государственной образовательной политикой), но и «переделки» мировоззренческих, духовных оснований в дискурсе усиления национального суверенитета в условиях складывающегося многополярного мира.

В процессе обсуждения участники конференции пришли к заключению о том, что российская система образования будет развиваться в условиях конвергенции двух основных векторов: «образование-наука-технологии» и «образование-власть-предпринимательство». Создаваемая двухвекторная система предполагает решения множества ранее несвойственных образованию и нетрадиционных по своему содержанию задач, направленных в конечном итоге на достижение технологического, когнитивного и образовательного суверенитетов и достойного места России в многополярном мире. Огромный массив гуманитарной рефлексии должен выступить не только

средством, но и катализатором этого сложнейшего процесса.

Учитывая все вышесказанное, участники конференции рекомендуют:

- рассматривать в качестве первоочередной задачи восстановление образовательной преемственности между основными этапами непрерывного образовательного процесса, особенно его гуманитарной составляющей. Возможным механизмом решения этой задачи могут являться «сквозные» единые учебные программы по дисциплинам, которые относятся к обществуведческим направлениям. В этом аспекте следует положительно отнестись к инициативам по увеличению часов на изучение истории и введению курса «Основы российской государственности»;
- особое внимание следует обратить на качество подготовки педагогического сообщества, резко повысить его научную мировоззренческую подготовленность. В этой связи возможным механизмом может являться «возвращение» (хотя бы частичного) распределения специалистов, окончивших вузы в регионы, которые остро в них нуждаются, с законодательным оформлением статуса «молодого специалиста»;
- всячески, и в первую очередь материально, поощрять теоретические и практико-ориентированные разработки, касающиеся ценностной сферы образовательного пространства, с ориентацией практик этой сферы на формирование сочетания традиционных национальных ценностей и критического восприятия ценностей, навязываемых «коллективным Западом». В решении этой задачи могли бы помочь варианты введения в регулярные курсы обязательного модуля «Основы критического мышления». Положительным примером здесь могут являться университеты, где этот курс читается уже по нескольку лет;
- необходимо расширять поле применения новых образовательных технологий, основанных на искусственном интеллекте. Здесь придётся оптимизировать уже решаемые сейчас проблемы: повышение цифровой культуры преподавательского корпуса, модернизация материальной части цифрового обеспечения школ и вузов, оптимальное (в методическом плане в первую очередь) соотношение аудиовизуальных средств обучения и «живой» образовательной коммуникации;
- заслуживает пристального исследовательского внимания, научной и методической поддержки разработка методов моделирования и конструирования образовательных сред. Современные аппаратно-программные комплексы в со-

стоянии обрабатывать огромное количество параметров, что позволит вскоре не ставить эксперименты на реальных сообществах, а моделировать их виртуально. При этом возможно детально моделировать не только объект, но и процесс его трансформации;

- принять меры к скорейшей формализации и полному законодательному оформлению (с дополнениями в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации») различных форм альтернативного обучения: от семейных его форм до сетевого и инклюзивного;
- пересмотреть prerogatives вузов в части в части организации приемных экзаменов с целью оптимального сочетания приема по результатам ЕГЭ и дополнительных конкурсных испытаний, распространив эту практику на все (а не на отдельные) вузы.

Видимая контрапозиция Россия с «коллективным Западом» и выход из Болонской системы

предполагает фактическое обновление функционала российского образовательного пространства на условиях ведущего, а не ведомого субъекта. Это означает, что государство, в лице основных регуляторов развития образовательного пространства нового типа (условно «автаркического»), должно вернуть себе не только функцию разработки стратегической линии развития, но и осознать меру и необходимость формирования ответственности у основных субъектов-регуляторов тактических действий по реализации этой стратегии: семьи, гражданского общества, бизнес-агентов и, в первую очередь, сообщества обучающихся и сообщества обучающихся. Участники конференции осознают сложность стоящих перед педагогическим и научным сообществом задач и отмечают, что сформированные предложения позволят, при их разумной реализации, внести позитивный вклад в создание «нового образа» российской системы образования.

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 не принципиального характера.

9.3. Окончательный вариант работы направляется Автору для согласования.

9.4. Непринятые к публикации материалы Автору не возвращаются.

10. Всем научным статьям, публикуемым в Журнале, начиная с 3-го номера 2015 года присваиваются уникальные номера (индексы DOI–Digital Object Identifier). DOI-индексы представляют собой последовательность символов, состоящую из двух частей, разделенных прямым слешем (/). Первая часть – префикс издателя, определяемый при первичной регистрации издателя в CrossRef (10.20913 для Издательства ГПНТБ СО РАН), вторая часть – суффикс (2224-1841-2021-3-01), формируемый издателем Журнала по установленным правилам. В нем указаны ISSN печатного издания, год издания, порядковый номер выпуска, порядковый номер статьи в Журнале.

10.1. Уникальный суффикс присваивается главным редактором. Главный редактор имеет право присвоить или не присвоить суффикс научной статье по решению редколлегии/редсовета Журнала.

10.2. Присвоенный идентификатор DOI никогда не меняется.

PROVISION on submitting, accepting and registration of the manuscripts in the peer-reviewed scientific journal Professional education in the modern world

1. General provision

1.1. This provision regulates the procedure of submitting, accepting and registration of manuscripts submitted for publication in the peer-reviewed scientific journal *Professional education in the modern world*.

Professional education in the modern world is an official scientific journal (see as Journal) founded by the Decree of Scientific Council of Novosibirsk State Agrarian University of January 31, 2011. This periodical peer-reviewed edition is distributed via subscription and has been published since 2011. The scientific journal is registered as a mass media on May 18, 2011 (Certificate PI No. FS 77–45179) and has an international standard serial number ISSN 2224–1841 of August 22, 2011.

Journal contains full papers, which are original, unpublished primary research and reflect essential and important research results; original scientific proceedings and reviews of Russian and foreign scientists devoted to philosophical, pedagogical and psychological issues.

A submitting manuscript should contain research results in the fields listed.

1.2. Journal covers manuscripts according to classification of scientific degrees: 5.7 – Philosophical Sc., 5.8 – Pedagogical Sc. and 5.3 – Psychological Sc., listed in Table 1.

Table 1

№	Part	Science of researchers according to classification of scientific degrees
1	Philosophy	5.7 Philosophy of Science and Technology: 5.7.6 Social and Political Philosophy: 5.7.7 Philosophy of Anthropology, Philosophy of Culture: 5.7.8
2	Pedagogy	5.8 General pedagogy, history of pedagogy and education: 5.8.1 Theory and method of learning and education (by areas and levels of knowledge): 5.8.2 Methodology and technology of vocational education: 5.8.7
3	Psychology	5.3 General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology: 5.3.1 Educational Psychology, Psychodiagnosis of Digital Educational Systems: 5.3.4
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, № 4

