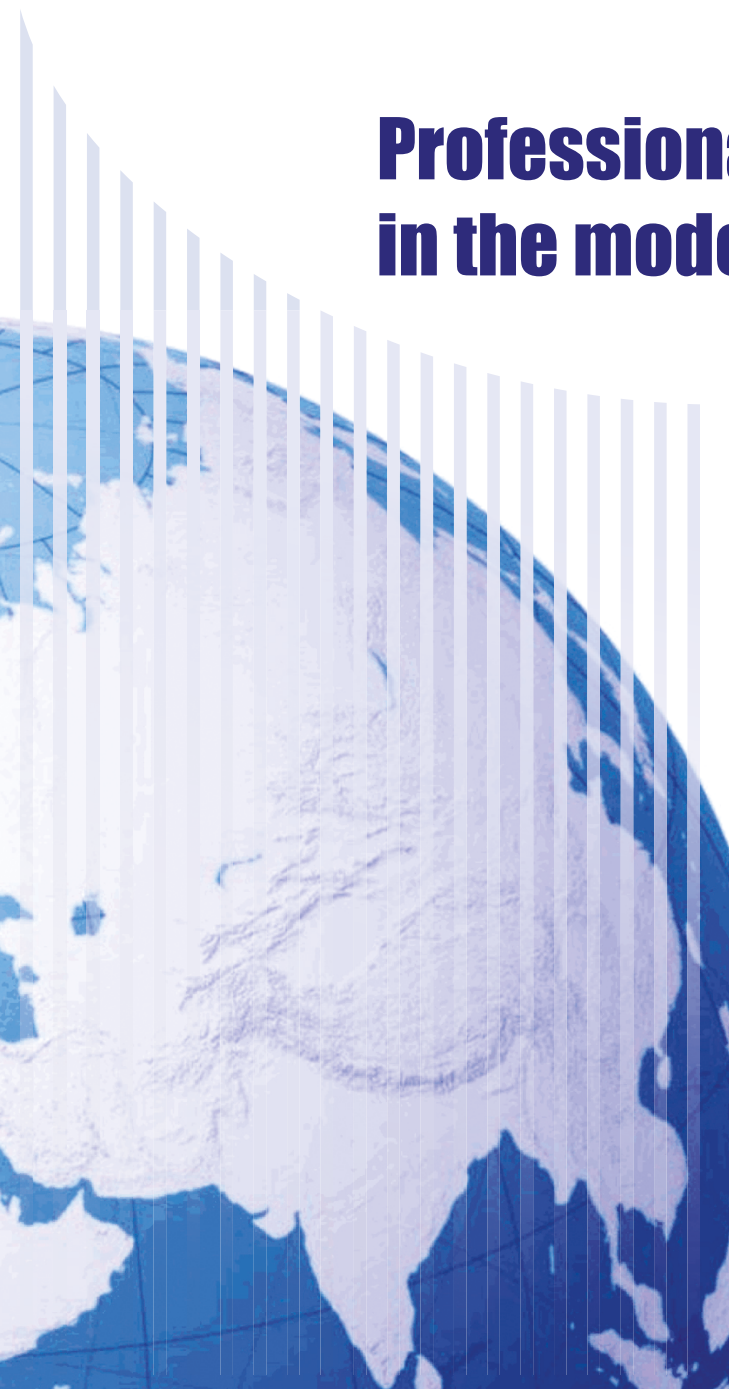


ISSN 2224-1841 (print)
ISSN 2712-7923 (online)

• 2023. Т. 13, № 2 •

Профессиональное образование в современном мире

Professional education in the modern world



**С. И. Черных**

главный редактор, доктор философских наук, доцент

А. П. Сегал

заместитель главного редактора, кандидат философских наук, доцент

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)
- Гааг А. В.** кандидат педагогических наук, доцент, директор Института дополнительного профессионального образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет» (Новосибирск, 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)
- Максименко Е. Г.** доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГОУ ВПУ «Донецкий педагогический институт» (Донецк, Донецкая Народная Республика)
- Орлова В. В.** доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры философии ФГБОУ ВО «Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники» (ТУСУР) (Томск, 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)
- 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)
- Соколовская И. Э.** доктор психологических наук, профессор кафедры социологии и психологии управления факультета психологии, Государственный университет управления; академик Академии имиджелогии (Москва, 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, ФГБОУ 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, 2023. 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	207
-----------------------	-----

Раздел I. ФИЛОСОФИЯ

Петухова М. С., Черных С. И. (Новосибирск, Российская Федерация). Специфика воспроизводства знаний в цифровой экономике: социальный аспект	208
Панарин В. И. (Новосибирск, Российская Федерация), Яценко М. П. (Красноярск, Российская Федерация), Пучков О. Э. (Красноярск, Российская Федерация). Образовательный потенциал России как залог сохранения социокультурной идентичности	220
Шамрин Я. Ю., Кошель В. А. (Москва, Российская Федерация). Роль новых медиа в формировании сознания и мировоззрения поколения Z	228
Оверчук Л. А. (Новосибирск, Российская Федерация). Реализация стратегии интернационализации высшего образования как арсенала «мягкой силы» государства	237

Раздел II. ПЕДАГОГИКА

Рахимова Т. А., Касека И. П. (Томск, Российская Федерация). Приемы работы с профессиональной лексикой в соответствии с современными требованиями к образовательному процессу	246
Чикова О. А. (Екатеринбург, Российская Федерация). Когнитивное моделирование как инструмент отбора массовых открытых онлайн-курсов для самостоятельной работы студентов общеинженерных направлений подготовки по курсу физики	255
Слепцова Н. А., Слепцова М. В. (Воронеж, Российская Федерация). К вопросу об организации занятий физической культурой и спортом при переходе вузов к e-learning	267
Ливак Н. С., Портнягина А. М. (Красноярск, Российская Федерация). Практико-ориентированное обучение студентов психолого-педагогических направлений в вузе	275
Дубовая А. В., Лимаренко М. П., Бордюгова Е. В. (Донецк, Российская Федерация). Информационно-образовательная среда как средство освоения компетенций в ординатуре по специальностям «Педиатрия» и «Детская кардиология»	284
Нестеренко В. М., Мельник Н. М. (Самара, Российская Федерация). Образовательный суверенитет инженера новой реальности: эволюционно-деятельностный подход	289
Кондратьева О. В., Слинько О. В. (п. Правдинский Московской обл., Российская Федерация). Развитие региональных информационно-консультационных служб и центров компетенций в АПК	299
Гайнеев Э. Р., Громова Е. М. (Ульяновск, Российская Федерация), Масалимова А. Р. (Казань, Российская Федерация). Наставничество в условиях реализации дуального подхода к подготовке кадров	307
Чупина В. А., Микова Т. Е. (Екатеринбург, Российская Федерация). Моделирование процесса развития компетенции формообразования бакалавра-дизайнера	318
Хорунжая Ю. С., Острирова Д. З. (Санкт-Петербург, Российская Федерация). Тестирование по иностранному языку в офлайн- и онлайн-форматах	327
Рябова Н. Н., Бутова О. В., Меденцев А. А. (Томск, Российская Федерация). Инновационные подходы опережающей подготовки аграрных специалистов в системе непрерывного образования (на примере АПК Томской области)	336

Декар А. В., Сидорина Т. В. (Новосибирск, Российская Федерация). Нормативная база экспортного потенциала российской системы аграрного образования	345
---	-----

Раздел III. ПСИХОЛОГИЯ

Корниенко Н. А. (Новосибирск, Российская Федерация). Проективная психология типологии личности	353
--	-----

Арпентьева М. Р. (Калуга, Российская Федерация), Ташёва А. И., Гриднева С. В. (Ростов-на-Дону, Российская Федерация). Академические службы психологического сопровождения университетского образования	377
--	-----

Пазухина С. В. (Тула, Российская Федерация). Воспитание социально-ответственного поведения у студенческой молодежи	386
--	-----

Севостьянов Д. А., Лисецкая Е. В., Павленко Т. В. (Новосибирск, Российская Федерация). Архетипический образ человека в тестовом рисунке и его роль в художественной педагогике	395
--	-----

Сообщения о проводимых конференциях, заметки, письма

Информационное письмо о проведении XI Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции с международным участием	405
---	-----

Положение о порядке направления, приёма, оформления и регистрации рукописей для публикации	407
--	-----

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

Печать цифровая. Усл.-печ. л. 24,9. Уч.-изд. л. 22,7.
Тираж 350 экз. Формат 60 × 84¹/₈. Свободная цена.
Заказ № 372. Подписано в печать 01.08.2023
Дата выхода в свет 07.08.2023
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

A. P. Segal

Deputy of Editor-in-Chief,

Candidate of Philosophic Science, Associate 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)
- Andrey V. Gaag** Candidate of Pedagogical Sciences, professor, Chief of the Institute of Further Training in Novosibirsk state Agrarian University (Novosibirsk, Russian Federation)
- Evgeny V. Kamalidinov** 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)
- Elena G. Maksimenko** Doctor of Psychological Sciences, the Professor, Department of Psychology Pedagogical Institute Donetsk (Donetsk, Donetsk People's Republic)
- 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)
- 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)
- 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)
- 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)
- 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, 2023. 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	207
----------------------	-----

Part I. PHILOSOPHY

Petukhova, M. S., Chernykh S. I. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Specifics of knowledge reproduction in the digital economy: Social aspect.....	208
Panarin, V. I. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>), Yatsenko, M. P., Puchkov, O. E. (<i>Krasnoyarsk, Russian Federation</i>). Educational potential of Russia as a guarantee of preservation of socio-cultural identity	220
Shamrin, Ya. Yu., Koshel, V. A. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). The role of new media in forming the consciousness and worldview of Generation Z	228
Overchuk, L. A. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Implementation of the strategy of internationalization of higher education as a «soft power» tool of the state	237

Part II. PEDAGOGICS

Rakhimova, T. A., Kaseka, I. P. (<i>Tomsk, Russian Federation</i>). Methods of working with professional vocabulary in accordance with modern requirements to the educational process.....	246
Chikova, O. A. (<i>Yekaterinburg, Russian Federation</i>). Cognitive modeling as a tool for selecting massive open online courses for independent work of students of general engineering areas of training in physics.....	255
Sleptsova, N. A., Sleptsova, M. V. (<i>Voronezh, Russian Federation</i>). On the issue of organizing physical education and sports during the transition of universities to e-learning.....	267
Livak, N. S., Portnyagina, A. M. (<i>Krasnoyarsk, Russian Federation</i>). Practical-oriented training of students of psychological and pedagogical directions at the university	275
Dubovaya, A. V., Limarenko, M. P., Bordyugova, E. V. (<i>Donetsk, Russian Federation</i>). Information and educational environment as a means of developing competences in residency in pediatrics and pediatric cardiology	284
Nesterenko, V. M., Melnik, N. M. (<i>Samara, Russian Federation</i>). Educational sovereignty of an engineer of new reality: Evolutionary activity approach.....	289
Kondratyeva, O. V., Slinko, O. V. (<i>Pravdinsky, Moscow Region, Russian Federation</i>). Development of regional information consulting services and competence centers in the agricultural sector	299
Gaineev, E. R., Gromova, E. M. (<i>Ulyanovsk, Russian Federation</i>), Masalimova, A. R. (<i>Kazan, Russian Federation</i>). Mentoring in the context of the implementation of the dual approach in personnel training.....	307
Chupina, V. A., Mikova, T. E. (<i>Yekaterinburg, Russian Federation</i>). Modeling of the process of development of the competence of morphogenesis for the bachelor of design.....	318
Khorunzhaya, Yu. S., Ostrirova, D. Z. (<i>St. Petersburg, Russian Federation</i>). Foreign language testing in offline and online formats	327
Ryabova, N. N., Butova, O. V., Medentsev, A. A. (<i>Tomsk, Russian Federation</i>). Innovative approaches to the advanced training of agricultural specialists in the system of continuing education (on the example of the Tomsk region agroindustrial complex)	336
Dekar, A. V., Sidorina, T. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Regulatory framework of the export potential of the Russian agricultural education system.....	345

Part III. PSYCHOLOGY

Kornienko, N.A. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Projective psychology of personality typology	353
Arpentieva, M. R. , (<i>Kaluga, Russian Federation</i>), Tashcheva, A. I. , Gridneva, S. V. (<i>Rostov-on-Don, Russian Federation</i>). Academic services of psychological support of university education	377
Pazukhina, S. V. (<i>Tula, Russian Federation</i>). Education of socially responsible behavior among student youth	386
Sevostyanov, D.A. , Lisetskaya, E. V. , Pavlenko, T. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). The archetypal image of a person in a test drawing and its role in artistic pedagogy	395

Reports on conferences, notes, letters

Information letter on conducting the 11-th all-Russia all-full-time-part-time scientific-practical conference	405
Provision on submitting the manuscripts	407

The journal is founded in 2011
Journal is published quarterly
Proof-reader: E.A. Butina
Layout editor: O. V. Mamonov
Translation and references: V. V. Podoprigora
Bibliographic editor: L.A. Mandrinina
Desktop publishing: I. V. Tokarev
Address: 630 039, Novosibirsk,
149 Nikitina Str., tel.: (383) 267-34-10
E-mail: journal-idpo@mail.ru

Size is 60 × 84 1/8. Digital printing. Printer's sheets: 24,9.
Publisher's sheets: 22,7. Circulation is 350 issues.
Order № 372. Free price. Passed for printing 01.08.2023.
Release date 07.08.2023
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/10.20913/2618-7515-2023-2-1>

Слово редактора



Здравствуйтесь, уважаемые читатели!

Перед Вами – второй номер журнала. Российское образование продолжает уверенное движение к достижению того состояния, которое условно можно назвать суверенитетом. Это, несомненно, движение вперед. Об этом свидетельствует пакет документов, принятых в мае. Центральными в этом пакете являются Указ Президента от 12 мая «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» и Концепция технологического развития России до 2030 г. Акценты на формирование новых и укрепление традиционных ценностей концептуированы в «Основах государственной политики на сохранение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей (Указ Президента РФ от 09.11.2022)» ранее. Понятия «технологическое образование», «технологизация образования» и их аналоги прочно вошли в научно-исследовательский и педагогический лексикон с 2016 г. Дебатируются понятия «базовое высшее образование», «специализированное высшее образование», введенные Указом от 17 мая 2023 г., обсуждаются многие, принципиально новые для российского образования проблемы. Так, депутаты Государственной Думы внесли поправки в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», согласно которым ежегодные опросы студентов и преподавателей «по широкому кругу вопросов, связанных с обучением» станут обязательными. Это (и многое другое) свидетельствует о том, что государство делает явные попытки «вернуть» частично утраченные prerogatives основного регулятора политики в области образования. Не случайно новые инициативы вызвали живой интерес (хотя и не всегда однозначный) в среде научного, педагогического и в немалой степени гражданских (как организованных официальных, так и неофициальных) сообществ. Сентябрь 2023 г. обозначен как рубеж, с которого начинается не только пилотный проект практического реформирования, но и, это несомненно, новый этап в изменении экосистемы российского образовательного пространства. Цель этих изменений все больше просматривается как образовательный суверенитет. А сам суверенитет имеет основанием осознание необходимости создания новой национальной модели, сначала высшего, а потом и всего российского образования. Собственно, эта задача и была обозначена Президентом как сочетание «традиционного» и «приобретенного» в течение последних 20 лет опыта.

Трудность полноценного, системного и последовательного решения этой, по сути, революционной задачи потребует достаточно большого промежутка, фактически другого по «качеству» научно-педагогического корпуса, объемных затрат материального плана. Но самое главное состоит не в «переделке» производственной базы образования, а в «перестройке» сознания и интеллекта тех, кто это будет осуществлять, то есть в «перестройке» человеческого капитала, обеспечивающего функционал и развитие образовательного суверенитета. Именно этим проблемам будет посвящена наша традиционная XI Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Достижение образовательного суверенитета как стратегия реформирования российского образования». Даты проведения конференции также традиционные: 23–24 ноября 2023 г. Форма проведения очно-заочная. Объем материалов в пределах 20000 знаков с пробелами. Информационное письмо размещено в конце этого номера.

Дорогие авторы и читатели! Ваши усилия по цитированию материалов, размещаемых на страницах нашего журнала, не пропали даром. На сегодняшний день его индекс в РИНЦ составил 1,313, что более чем на 70%, выше предыдущего. Если Вы приложите усилия в этом направлении, редакция будет очень благодарна. Уже наступило лето и соответствующая ему пора отпусков. Редакция желает Вам провести его как можно плодотворнее и в плане отдыха, и в плане творчества.

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

I ФИЛОСОФИЯ PHILOSOPHY

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-2

УДК 330.342.24

Оригинальная научная статья

Специфика воспроизводства знаний в цифровой экономике: социальный аспект

М. С. Петухова

Новосибирский государственный аграрный университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: petuhova_ms@nsau.edu.ru

С. И. Черных

Новосибирский государственный аграрный университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: 2560380@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Формирование цифровой экономики, начавшееся во второй половине XX в., поставило перед человечеством большое количество различных проблем. Многие из них связываются со спецификой цифровизации общественного производства, которая становится наряду с человеческим капиталом основным ресурсом развития. Вместе с тем локальная цифровая трансформация отношений в сфере экономики влечет за собой изменения во всем их объеме. В первую очередь подобные изменения касаются процесса воспроизводства знания, а точнее, технологии его «перевода» из «простого» в «расширенное» состояние. *Постановка задачи.* Логика статьи выстроена в дискурсе теоретизации процесса кооперации машины (ИИ) и человека. Кооперация (технология, инструмент) ведет к изменениям в самом характере труда и, соответственно, трансформации образования как его сервисной подсистемы. Целью статьи является рассмотрение процесса воспроизводства знания в образовательной архитектуре цифровой экономики. *Методика и методология исследования.* Аналитика подобного рода метапроцессов предполагает проведение междисциплинарного анализа, а структурный подход позволит интерпретировать основные этапы воспроизводства знания в историческом дискурсе. Учитывая значительное количество исследований экономического и социально-философского плана, в статье с необходимостью использовались последние разработки отечественных и зарубежных ученых. *Результаты.* Авторами предложено рабочее определение цифровой экономики. Она рассмотрена как современный, исторически обусловленный уклад экономического развития общества, в основе которого лежит интенсивное расширенное воспроизводство знания в форме кооперации машины (ИИ) и человека. Целью и смыслом такого типа воспроизводства является применение субъектности индивида в сторону повышения его креативного начала. Под креативностью понимается способность генерации знания, основанного не только на материальных (рациональных), но и на иррациональных (идеальных) ценностях и смыслах. Соответственно этим тезисам должна быть проведена трансформация всех сервисных архитектур общественного развития и, в первую очередь, образования. *Выводы.* Развитие нематериальных активов должно стать определяющей задачей в формировании человеческого капитала в условиях цифровой экономики. В свою очередь целостное развитие

интеллекта индивида во всех его модификациях (в первую очередь когнитивного, эмоционального и цифрового), непротиворечащих друг другу, является генеральной задачей системы образования.

Ключевые слова: социальная философия, цифровая экономика, воспроизводство знаний, интеллект, архитектура образования, неоиндустриализм

Для цитирования: Петухова М. С., Черных С. И. Специфика воспроизводства знаний в цифровой экономике: социальный аспект // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №2. С. 208–219. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-2>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-2

Full Article

Specifics of knowledge reproduction in the digital economy: Social aspect

Petukhova, M. S.

Novosibirsk State Agrarian University

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: petuhova_ms@nsau.edu.ru

Chernykh, S. I.

Novosibirsk State Agrarian University

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: 2560380@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The formation of the digital economy, which began in the second half of the 20th century, posed a lot of different problems to humanity. Many of them are associated with the specifics of the digitalization of social production, which, along with human capital, becomes the main resource for development. At the same time, the local digital transformation of economic relations entails changes in their entire scope. First of all, such changes concern the process of reproduction of knowledge, or rather, the technology of its «translation» from a «simple» to an «expanded» state. *Purpose setting.* The logic of the article is built in the discourse of theorizing the process of cooperation between a machine (AI) and a human. Cooperation (technology, tool) leads to changes in the very nature of work and, accordingly, the transformation of education as its service subsystem. The purpose of the article is to consider the process of knowledge reproduction in the educational architecture of the digital economy. *Methodology and methods of the study.* The analysis of such meta-processes involves an interdisciplinary analysis, and a structural approach will allow interpreting the main stages of knowledge reproduction in historical discourse. Taking into account the considerable number of economic and socio-philosophical studies, the article necessarily used the latest developments of domestic and foreign scientists. *Results.* The authors proposed a working definition of the digital economy. It is considered as a modern, historically conditioned way of economic development of society, which is based on the intensive expanded reproduction of knowledge in the form of cooperation between a machine (AI) and a human. The purpose and meaning of this type of reproduction is the use of the subjectivity of an individual in the direction of increasing his creative principle. Creativity is understood as the ability to generate knowledge based not only on material (rational), but also on irrational (ideal) values and meanings. According to these theses, the transformation of all service architectures of social development and, first of all, education should be carried out. *Conclusion.* The development of intangible assets should be a defining task in the formation of human capital in the digital economy. In turn, the holistic development of the individual's intelligence in all its modifications (primarily cognitive, emotional and digital), that do not contradict each other is the general task of the education system.

Keywords: social philosophy, digital economy, knowledge reproduction, intelligence, education architecture, neo-industrialism

Citation: Petukhova, M. S., Chernykh, S. I. [Specifics of knowledge reproduction in the digital economy: Social aspect]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 2, pp. 208–219. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-2>

Введение. В современном мире возрастает роль знаний во всех сферах общественной деятельности. Если раньше ключевыми факторами производства были его материальные активы, то сейчас на первое место выходят нематериальные: знание, образование, компетенции, информа-

ционные технологии и др. Эти ресурсы становятся базовыми для «общества знаний» и цифровой экономики. Известный экономист С.Д. Бодрунов сформулировал этот процесс как закономерность: «В настоящее время происходит сокращение материалоёмкости производства и рост его знаниеёмкости, в результате чего готовый продукт становится воплощением идеи высокоразвитого интеллекта и уже практически не требует конкретных материальных ресурсов в качестве носителя» [1, с. 36].

Дальнейшая концептуализация этого тезиса часто разворачивается в формирующееся противоречие между естественным интеллектом (человеческим) и искусственным интеллектом (машинным). Осмысление этого противоречия уже началось и оформляется чаще всего как вполне вероятный экзистенциальный риск. Суть его состоит не в «приобретении» общим или сильным искусственным интеллектом (ОИИ или СИИ) собственной субъектности, а в создании «такой парадигмы ИИ, в рамках которой этих проблем не возникает». Тоби Орд, обсуждая СИИ как экзистенциальный риск пишет, что «...прогресс пока невелик. При сохранении текущей парадигмы достаточно интеллектуальные агенты в итоге приобретут инструментальные цели, чтобы обмануть и пересилить нас. И если их интеллект будет в значительной степени превосходить наш собственный, не стоит ожидать, что человечество сумеет победить в этой борьбе и сохранить контроль над своим будущим» [2, с. 174].

Уже сейчас цифровые технологии способны преобразовывать информацию в знания или осуществлять воспроизводство знаний. Искусственный интеллект (ИИ) участвует на всех этапах воспроизводства: от производства знаний до их потребления. Поэтому все чаще возникает проблема изменений функционала человека в процессе воспроизводства знаний. На наш взгляд, исходными посылами ее рассмотрения могут стать следующие. Идеальное цифровое общество должно основываться не на конкуренции, а на кооперации машины и человека. Во-первых, не все знания могут быть воспроизводимы с помощью ИИ. Во-вторых, не всегда решения, принимаемые ИИ способны учитывать все факторы, в частности иррациональные (нематериальные), отличающие социальную систему от информационной. В-третьих, ИИ воспроизводит знания исключительно для решения практических задач, в нем отсутствует функция осуществления познания только ради самого процесса получения нового знания.

Постановка задачи. Сейчас развитие цифровой экономики представляется, как правило, в виде линейного процесса, при этом пренебрегается возможный «тектонический сдвиг», который

произойдет при полной цифровой трансформации всех сфер деятельности и ее последствиях. В основе цифровой экономики как внеочередного этапа этого линейного процесса находится расширенное воспроизводство знаний, наблюдается постепенное вытеснение человека из этого процесса. Теоретически это оформляется либо как «антропологизация» ИИ, либо как декомпозиция субъектности человека, в функционале жизнедеятельности которого все большее место занимает ИИ. Некоторые аспекты динамики развития воспроизводства знания в этих двух процессах мы рассмотрим ниже.

Методика и методология исследования. В качестве основного метода исследования выступает диалектический метод, который позволяет всесторонне, в развитии, рассмотреть объект исследования и выявить внутренние противоречия. В качестве вспомогательных методов используются методы анализа и синтеза (разложение объекта исследования – цифровой экономики на составные части и их последующего соединения для получения новой концепции цифровой экономики), а также исторический метод, позволяющий определить поэтапный переход функций от человека к машине в процессе воспроизводства нового знания в зависимости от типа общества. В качестве третьего элемента методологической базы выступают исследования отечественных и зарубежных исследователей в области цифровой экономики и ИИ [3–6].

Результаты. *Изменение функционала знания в цифровой экономике.* На протяжении многовековых исследований считалось, что знания не могут создаваться никаким другим способом, кроме как в результате познавательной деятельности человека. Традиционно знание выступало как социальная категория, так как оно было получено и передано с помощью коммуникаций людей между собой и оставалось в социальной памяти. Однако с появлением компьютеров, ИИ и цифровых технологий знания стали генерироваться и сохраняться в памяти различных устройств. Почему так происходит? В современном обществе человек получает из внешнего мира все больше информации, которую необходимо хранить в памяти. Однако память человека имеет предел, преодоление которого невозможно. И однажды наступает момент, когда способности сознания уже не могут обработать все поступающие данные. В результате появляется потребность в переносе функций хранения и обработки информации на технические средства.

Знание – это обработанная и зафиксированная информация, на основе которой происходит принятие решений. Цепочка получения знаний выглядит следующим образом (рис. 1).

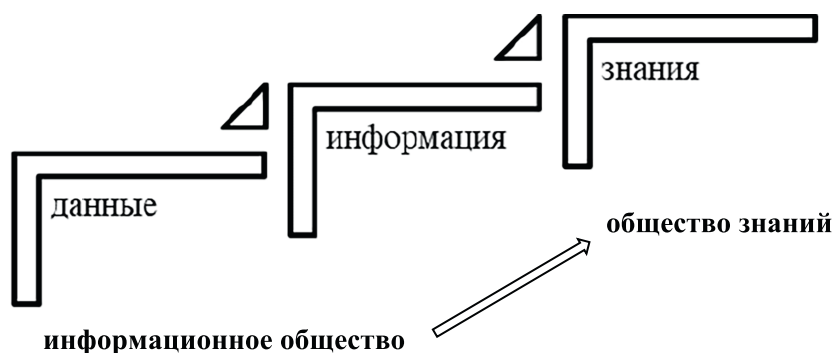


Рис. 1. Цепочка получения знания
 Fig. 1. The knowledge chain

Данные – это сведения о каком-либо объекте, представленные том виде, в котором можно их хранить, запоминать, передавать и обрабатывать посредством различных технических средств. Обработанные и структурированные данные – это информация [7]. Информационные технологии осуществляют обработку данных, то есть получая сведения, субъект воспроизводственного процесса преобразовыва-

ет их в данные, обрабатывая, получает информацию и в конечном итоге осуществляет «интеллектуальное освоение» или осознание. Таким образом получается знание. В настоящее время этапы получения знания доступны ИИ и успешно им реализуются.

Системный теоретик организационных изменений Р. Акофф предложил следующую информационную иерархию (рис. 2) [8].

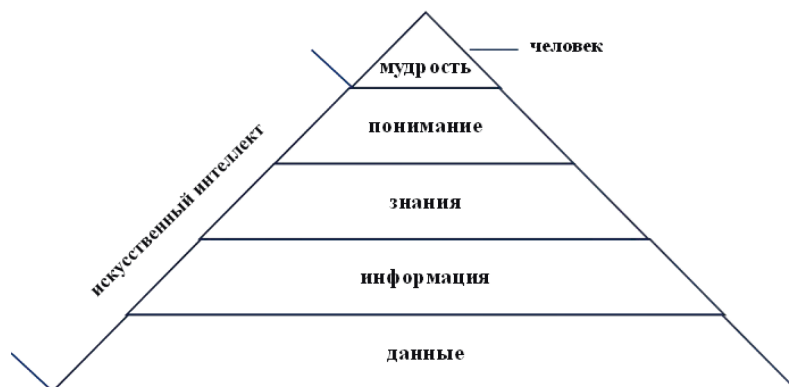


Рис. 2. Информационная иерархия Р. Акоффа
 Fig. 2. Information hierarchy of R. Ackoff

Для дальнейшего представления важно остановиться на понятиях «понимание» и «мудрость». Понимание представляет собой процесс синтеза новых знаний из ранее полученных. Последнее обуславливает возможность этой функции для искусственного интеллекта, так как все ранее полученные знания хранятся в его памяти. Их синтез позволяет создавать новое знание (с оговоркой «на основе ранее полученных знаний»). Мудрость – это неалгоритмизируемый и недетерминированный процесс, понимание того, о чем раньше не было понимания. Это способность различать плохое и хорошее, правильное и неправильное. Эта функция (уровень), которая недоступна ИИ, так как является нематериальной и иррациональной. Это главное отличие человека от машины.

Согласно социально-философским и экономическим исследованиям информация – это один из ключевых факторов производства [9] наряду с трудом, капиталом и землей. Информация стала фактором производства в новую эпоху информационного общества и в более высоком его проявлении – обществе знаний. Именно информация, преобразованная в знание, в наше время определяет особенности социально-экономических процессов, происходящих в обществе. Вместе с тем знания имеют существенные отличия от остальных факторов производства:

- 1) неограниченность. Процесс генерации и воспроизводства знаний не имеет никаких материальных рамок, только нематериальные – интеллектуальные способности человека или машины;

- 2) это неисчерпаемый ресурс, который не расходуется в процессе его потребления;
- 3) отсутствие взаимозаменяемости с другими факторами производства.

Если труд, капитал и земля взаимозаменяемы, то знания являются уникальными и при этом с их помощью происходит соединение или дополнение остальных факторов производства.

Воспроизводство знаний как ресурсная основа для перехода к цифровой экономике. Ресурсы необходимо постоянно возобновлять в целях повышения эффективности производства, то есть обеспечивать их воспроизводство. Если проблемами воспроизводства труда, капитала и земли преимущественно занимаются экономисты-исследователи [9], то воспроизводство знания в цифровой экономике – это вопрос философский, имеющий большую социальную значимость. «Воспроизводство знаний – это основополагающий процесс для дальнейшего развития общества, если это расширенное воспроизводство, когда происходит качественное и количественное наращивание знаний» [10, с. 173–174]. Цифровые технологии позволяют постоянно количественно наращивать знания, то есть обеспечивать их расширенное воспроизводство. Если человеческие способности ограничены в части получения новых знаний, то цифровые возможности позволяют находить все новые и новые закономерности в полученных данных, переводя их в новое качество, то есть создавать новое знание. В результате человек частично «исчезает» из воспроизводственного процесса знания, передавая свои функции искусственному интеллекту. В более широком смысле воспроизводство – это непрерывный процесс производства, распределения, обмена и потребления ресурсов [11]. Применительно к понятию «знание» этапы этого процесса можно охарактеризовать следующим образом:

- производство – процесс приращения знаний, накопленных человечеством;
- распределение – классификация, группировка полученных знаний;
- обмен – передача необходимого знания с помощью различных инструментов;
- потребление – использование знания для принятия решений, его понимание, осмысление.

Различают три типа воспроизводства: суженное, расширенное и простое. Суженное воспроизводство знаний – это возобновление процесса производства знаний в уменьшенном объеме; расширенное – в увеличенном объеме и простое – в прежнем объеме. Нас интересует расширенное воспроизводство знаний, так как оно позволяет генерировать новые знания и воспроизводить их. Чем больше знаний имеется в распоряжении человека, тем более объективная картина мира предстает перед ним. Это подтверждает российский ученый в области философии и методологии науки и техники А.Д. Урсул: «Информация – это отраженное разнообразие», то есть «чем выше внутреннее разнообразие системы, тем более адекватно отражение ею внешнего мира» [12, с. 26–27].

Расширенное воспроизводство знаний требует постоянной генерации новых знаний. Они могут быть созданы как на основе уже имеющихся знаний, так и без него. Под первым будем понимать экстенсивное расширенное воспроизводство знаний, под вторым – интенсивное. Экстенсивное расширение подвластно ИИ. Как уже говорилось ранее, в памяти ИИ имеется огромный массив предыдущих знаний, который позволяет на его основе создавать новое знание. Интенсивное расширенное воспроизводство знаний – это генерация новых знаний, некоординированных с накопленным ранее объемом знаний. Это абсолютно новое знание, которое имеет наивысшую ценность в современном обществе знаний (рис. 3).

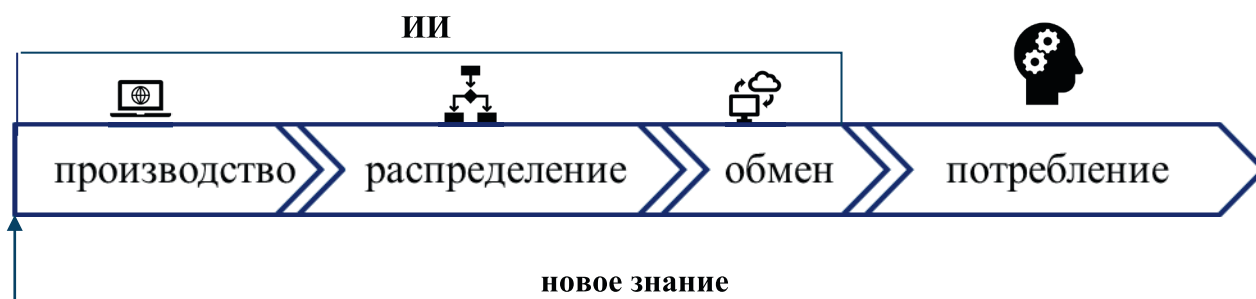


Рис. 3. Модель интенсивного расширенного воспроизводства знаний
Fig. 3. Model of intensive expanded knowledge reproduction

Представленная выше модель интенсивного расширенного воспроизводства знаний находится в основе цифровой экономики. В настоящее время нет однозначного определения этого термина. При-

ведем несколько ключевых определений. Например, Всемирный банк считает, что цифровая экономика – это «новый уклад экономики, основанной на знаниях и цифровых технологиях, в рамках которой фор-

мируются новые цифровые навыки и возможности у общества, бизнеса и государства». В Российской Стратегии развития информационного общества РФ на 2017–2030 гг. дано следующее определение: «Цифровая экономика – это хозяйственная деятельность, в которой ключевым фактором производства являются данные в цифровом виде; обработка больших объемов этих данных и использование результатов их анализа по сравнению с традиционными формами хозяйствования позволяют существенно повысить эффективность различных видов производства, оборудования, хранения, продажи, доставки товаров и услуг». Институтом статистических исследований и экономики НИУ ВШЭ сформулировано определение цифровой экономики как деятельности «по созданию, распространению и использованию цифровых технологий и связанных с ними продуктов и услуг» [6, с. 13].

Авторским коллективом «Сретенского клуба им. С. П. Курдюмова» дан ряд определений:

1) «цифровая (электронная) экономика – это экономика, существующая в условиях гибридного мира» (верхнеуровневое определение);

2) «цифровая» (электронная) экономика – это экономика, характерной особенностью которой является максимальное удовлетворение потребностей всех ее участников за счет использования информации, в том числе персональной. Это становится возможным благодаря развитию информационно-коммуникационных и финансовых технологий, а также доступности инфраструктуры, вместе обеспечивающих возможность полноценного взаимодействия в гибридном мире всех участников экономической деятельности: субъектов и объектов процесса создания, распределения, обмена и потребления товаров и услуг» (функциональное определение) [5, с. 12].

Видим, что представленные понятия разнонаправлены и затрагивают различные аспекты цифровой экономики без построения общей картины. Основоположителем термина «цифровая экономика» является Д. Тэпскотт (1996). Однако конкретного определения автор в своей книге «The Digital Economy: Promise and Peril in the Age of Networked Intelligence» не дал. Им отмечено, что «цифровая экономика охватывает два типа экономической активности: информационную – подразумевает выполнение базовых задач, таких как загрузка статичной информации на сетевые ресурсы. Второй тип, связанный с коммуникациями, включает виды деятельности, ставшие доступными благодаря Интернету» [3, с. 15]. Обобщить имеющиеся понятия пытались Р. Бухт и Р. Хикс, которые предложили понимать под цифровой экономикой «часть общего объема производства, которая целиком или в основном произведена на базе цифровых технологий фирмами, деятельность которых основывается

на цифровых продуктах или услугах» [4, с. 147].

По нашему мнению, представленные определения довольно узкие и отражают только технико-технологическую сторону цифровой экономики, не затрагивая социальную. В качестве синтетического (рабочего) можно сформулировать следующее определение цифровой экономики – это новый для глобального исторического процесса уклад экономического развития, в основе которого лежит интенсивное расширенное воспроизводство знаний в форме эффективной кооперации машины и человека, направленное на расширение (трансформацию) креативного функционала человека.

«Новый» человек в цифровой экономике. Диалектика общественного развития подразумевает переход от одного типа общества к другому, в каждом из которых имеются собственные ключевые факторы производства, характеризующие его. Если в аграрном (доиндустриальном) обществе таковыми являлись земля и труд (у кого больше земельный надел и больше душ в собственности, тот и богат), то в индустриальном главенствовал капитал, что и стало основой развития капитализма. В новом, постиндустриальном обществе на первое место выходят знания. Переход от одной стадии к другой всегда сопровождался социальными потрясениями и противоречиями, так как связан с постепенным вытеснением человека из воспроизводственных процессов [13].

Постиндустриальное общество основывается на информации, воплощенной в нематериальных активах, лицензиях, патентах, инновациях и т.д. Преобразование информации в знание – это главная предпосылка перехода к обществу знаний и далее с внедрением цифровых технологий для такого преобразования – к цифровой экономике. Этот этап получил название «неоиндустриализация» – это цифровая или технотронная фаза индустриализации [1]. Под технотронными понимаются производительные силы общества, органически интегрированные по триединой формуле: работник – ЭВМ – автоматизированные (безлюдные) средства производства. По мнению С. Д. Бодрунова, «не человек без машины, а технотронная рабочая машина без человека – вот к чему ведет подлинный прогресс человеческого труда» [1, с. 15]. Несмотря на спорность и революционность данного утверждения, с ним можно согласиться. Человек как высшее на данном этапе эволюции существо не может быть предназначен для выполнения рутинных производственных операций. Его цель – создать машину, которая будет выполнять эту работу. Неоиндустриализация воплощается в форме безлюдного производства с применением машин, управляемых машинами.

В этом исследовании синонимом неоиндустриализации будет термин «цифровая экономи-

ка», так как неоиндустриализация – это вторая, цифровая фаза всемирно-исторического процесса индустриализации производительных сил человечества [1]. В неоиндустриальную эпоху воспроизводство знаний осуществляется интенсивно, так как цифровые технологии позволяют генерировать существенно большие объемы данных. Их анализ уже неподвластен человеку и возникает необходимость использования ИИ.

В современных условиях цифровые технологии способны осуществлять следующие процессы:

- 1) накопление знаний – аккумуляирование информации в рамках поставленной задачи;
- 2) систематизация информации – структурирование данных для последующего анализа,

- 3) анализ информации – выявление закономерностей и их сохранение;

- 4) генерация новых знаний на основе выявленных закономерностей.

Вышеперечисленные процессы входят в функции интеллекта человека. Но мы видим, что в неоиндустриальной эпохе они могут быть переданы ИИ. Воспроизводство знаний имело свою значимость и в период индустриального и постиндустриального общества, но именно в цифровой экономике оно становится самостоятельной производительной силой.

В таблице представлен поэтапный переход функций от человека к машине в процессе воспроизводства нового знания в зависимости от типа общества.

Таблица. Воспроизводство знаний в контексте перехода от аграрного к индустриальному типу общества

Table. Reproduction of knowledge in the context of the transition from agrarian to neo-industrial type of society

Тип общества	Субъект этапа воспроизводства знаний				Ключевые факторы производства
	Производство	Распределение	Обмен	Потребление	
Аграрное (доиндустриальное)	Человек	Человек	Человек	Человек	Земля, труд
Индустриальное	Человек	Человек	Человек	Человек	Капитал
Постиндустриальное	ИИ	ИИ	Человек	Человек	Информация
Неоиндустриальное	ИИ	ИИ	ИИ	ИИ/Человек	Знания

Рассмотрим более подробно каждый тип общества. В доиндустриальную эпоху ключевыми факторами производства были земля и ручной труд. Именно они оказывали наибольшее влияние на рост производства, мощность которого измерялась количеством имеющейся рабочей силы и земельной площадью. Производство нового знания осуществлял человек на основе наблюдений и выявленных закономерностей. Последующие этапы воспроизводства также производились человеком. В индустриальном обществе ситуация кардинально не изменилась, разве что процесс воспроизводства знаний получил наукоемкое обличье, но все также реализовывался человеком на всех этапах. Постиндустриальное или информационное общество благодаря изобретению компьютеров привело к кардинальным изменениям в воспроизводстве знаний, в результате чего их производство и распределение стало функцией ИИ. Однако полноценный анализ полученной информации и принятие решений преимущественно пока осуществляет человек. С переходом к цифровой экономике или неоиндустриальному обществу эти функции будет выполнять машина.

В то же время полностью исключать человека из цепочки воспроизводства знания не следует. Во-первых, человек является первоисточником знания, когда ставит машине определенную за-

дачу. Именно человек, обладая возможностью и рационального, и иррационального мышления, может создавать что-то новое, которое в дальнейшем может быть реализовано машиной. Во-вторых, на конечном этапе, когда осуществляется принятие решений на основе полученных знаний, ИИ не способен учесть иррациональные факторы. Их невозможно измерить и оцифровать, поэтому они никогда не будут подвластны машине. Они противоречат разумным и рациональным решениям, которые являются сильной стороной ИИ, но при этом в кризисные моменты способны оказать решающее воздействие на их преодоление.

Неоиндустриализация экономики приведет к появлению совершенно нового общества, так как полное освобождение человека от примитивного и рутинного труда позволит получить «нового» человека – творческого и креативного, человека, который создает новое. Мы уже сейчас видим единство трендов цифровизации и социализации – возрастающей роли человеческого капитала, то есть наблюдается интересное противоречие: с ростом технологичности производства происходит и рост значимости человека как творца, изобретателя.

Технологический базис неоиндустриализации – это самонастраиваемая робототехника на основе ИИ. Задача человека заключается в создании

новых машин, которые будут еще более производительными и трудосберегающими. У человека появится больше свободного времени, которое можно будет использовать для «познания законов природы и общества, новых эффектов и свойств материи, принципов и видов деятельности, социального взаимодействия» [14]. Монотонный и исполнительский массовый труд преобразуется в творческую, экспериментальную и инновационную деятельность. Движущей силой неоиндустриального общества станет наука, все отрасли экономики обретут наукоемкость.

Обобщив вышесказанное, под неоиндустриализацией следует понимать «умную», наукоемкую и интеллектуальную индустриализацию, направленную на освобождение человека от монотонного и низкоквалифицированного труда.

Как и в предыдущие смены технологических укладов возникает вопрос о высвобождении рабочих мест и росте безработицы. Так, в конце XVIII – начале XIX в. в Англии сформировалось общество луддитов, которые считали, что в результате промышленной революции (массовой автоматизации) машины вытеснят из производства людей и возрастет безработица. Их протест сопровождался погромами и разрушениями машин и оборудования, однако уже В. Леонтьевым на основе анализа межотраслевых балансов было показано, что в конечном итоге автоматизация не является источником безработицы, так как происходит полное перестроение экономики [14].

Осторожную точку зрения представил Дж. М. Кейнс в своем труде «Экономические возможности наших внуков»: «Скорость, с которой открываются трудосберегающие технологии, превосходит способность нового применения высвобождающихся работников». Вместе с этим он не снижает ценность технологических революций, считая, что в результате человеку больше не надо будет изнурительно и много работать [15].

Таким образом, сегодня уверенно можно выделить две основных функции человека в воспроизводстве знаний в условиях цифровой экономики:

- 1) генерацию новых знаний, которая осуществляется посредством некодифицированного знания и неподвластна искусственному интеллекту. Это результаты различных научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ фундаментального и прикладного характера, совершаемых учеными, исследователями, инноваторами;
- 2) создание новых машин, более производительных, трудосберегающих, способных самонастраиваться и самовоспроизводить знания.

Новые принципы образовательной системы в цифровой экономике. Для реализации вышеперечисленных функций необходима трансформа-

ция образовательной системы, которая в основном направлена на подготовку унифицированных работников массовых профессий. С переходом к цифровой экономике запрос на новые кадры будет осуществляться снизу, от производства. Это уже происходило ранее, в начале прошлого века, во время перехода к автоматизации производства. Так, В. Леонтьев считает, что автоматизация производства стимулирует работников на повышение квалификации и приводит к повышению производительности труда. В результате происходит преобразование всей образовательной системы в целях подготовки новых кадров [14].

По нашему мнению, неоиндустриализация, или цифровая экономика, станет стимулом для ухода высших учебных заведений (вузов) от массовой подготовки кадров, которая требовалась в XX в., к уникальной и междисциплинарной подготовке специалистов с совершенно новыми компетенциями, знаниями и навыками. Образовательная система, сформированная в прошлом веке, была ориентирована на требования масштабной индустриализации, нуждающейся в работниках со стандартизированным набором знаний и умений, дисциплинированно выполняющих типовые задачи. Система образования была серийным производителем кадров, обеспечивая специалистов заранее определенным набором знаний и навыков.

В настоящее время неоиндустриализация также требует от современной образовательной системы подготовки определенных специалистов, но уже с совершенно противоположными задачами: гибкий набор знаний и навыков и способность его менять в течение жизни; отсутствие стандартного набора необходимых компетенций, а также способность решать нестандартные задачи. И самое главное: способность подготовки специалистов к еще не существующим видам деятельности.

Цифровая экономика – это вызов для современной российской системы образования. Внедрение цифровых технологий должно сопровождаться своевременным воспроизводством новых кадров, то есть образование должно стать драйвером происходящих в обществе изменений, связанных с переходом к неоиндустриализации. Согласно паспорту национального проекта «Цифровая экономика» к 2024 г. необходимо достичь показателя приема по направлениям подготовки, связанным с информационными технологиями в 120 тыс. человек ежегодно. В настоящее время этот показатель не превышает 60 тыс. человек. Таким образом, необходимо кратное увеличение приема на специальности, связанные с цифровой экономикой [16]. Следует отметить, что к таким направлениям подготовки надо относить не толь-

ко ИТ-специальности (программисты, системные аналитики, специалисты по информационной безопасности и др.), но и смежные специальности, связанные с управлением в цифровой экономике, так называемые «цифровые» менеджеры и специалисты по управлению цифровых производством. Например (если говорить про сельское хозяйство), это агроинформатик или агрокибернетик – специалист, организовывающий работу «умных» цифровых процессов в сельскохозяйственном производстве. Российские хозяйства уже сейчас остро нуждаются в таких специалистах, так как сельское хозяйство обладает огромным потенциалом для внедрения цифровых технологий.

Отдельно следует отметить необходимость подготовки вузами междисциплинарных специалистов. Междисциплинарность – это главное условие для получения абсолютно нового знания, основанного на конвергенции знаний из разных областей науки и техники. Открытия и изобретения, как правило, находятся на границе их пересечения. К междисциплинарным специалистам можно отнести биоинженеров, ИТ-генетиков, биоинформатиков и др.

Трансформация системы образования должна заключаться не просто в цифровизации образовательного процесса и добавлении в него цифровых компетенций, а в качественном преобразовании образовательных программ и разработке совершенно новых. Требуется изменение подходов к процессу обучения. Например, внедрение индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ). Ранее мы говорили, что переход к неоиндустриальному или цифровому типу общества приведет к передаче рутинных и монотонных операций от человека к машине, то есть исчезнет потребность в универсальной и массовой подготовке кадров, которые выполняют эту рутинную работу. Каждый выпускник по окончании учебного заведения должен обладать уникальным и характерным только для него набором компетенций, который позволит ему в будущем эффективно работать в кооперации с машиной.

С учетом того что скорость технологических изменений в цифровой экономике очень высока, образовательные программы должны ежегодно пересматриваться и обновляться в соответствии с запросами экономики. По оценкам экспертов, на сегодняшний день весь технологический цикл может измениться всего за 2,5 года [17]. Ситуация, когда знания и навыки специалиста становятся уже неактуальными, называется квалификационной ямой. Она возникает из-за того, что государство продолжает воспроизводить человеческий капитал так же, как это делалось в начале и середине XX в., в период совершенно другой социально-экономической парадигмы. В России

квалификационная яма оценивается в 33,9 млн человек, так как российская образовательная система до сих пор реализует принципы массовой стандартизации и одной профессии на всю жизнь [18]. В результате продолжающаяся массовая подготовка кадров со стандартизированными знаниями и навыками выводит на рынок труда специалистов, не обладающих необходимыми и востребованными компетенциями, и они попадают в квалификационную яму.

Цифровая экономика требует подготовки уникальных специалистов, главная особенность которых заключается в способности выполнять функции, которые неподвластны машине или ИИ. В совместном докладе Boston Consulting Group (BCG) и «Ворлдскиллз Россия» в партнерстве с «Росатомом» сформулирован интересный постулат: «Массовая уникальность – глобальный вызов в борьбе за таланты». Под массовой уникальностью в данном случае понимается формирование множества индивидуальных траекторий личностной и профессиональной реализации всех потенциальных работников [18].

Таким образом, несмотря на все больше возрастающую технологичность экономики и повсеместное внедрение цифровых технологий на первый план в переходе к неоиндустриальному типу общества выходит человек. Такая «человекоцентричная» модель требует приобретения компетенций будущего и их постоянной мобильности, внедрения культуры постоянного саморазвития, наличия осознанной самостоятельности при выборе карьерного пути.

Однако создание архитектуры образовательного пространства, соответствующего цифровой экономике, по своему смысловому наполнению гораздо шире, чем компетентностный подход или индивидуализация обучения (как и прочие нововведения вторичного порядка). В связи с оформляющейся сегодня переориентацией российской системы образования на «возвращение» к модели, сочетающей «традиции» и «достижения» последних тридцати лет, возникает множество новых целеполаганий, позволяющих (при их понимании и соответствующей алгоритмизации) переломить негативные тенденции. Такой анализ (как необходимость) уже имеет как директивное, так и научное признание [19].

Основная проблема состоит в том, что необходимо ответить на вопрос: можно ли вообще формализовать ЦЕЛЬ образования? Профессионального – да (как сейчас через набор компетенций), а образования как ФЕНОМЕНАЛЬНОГО «состояния» человека / личности / субъекта? Функциональная разница между «образованием», «обучением» и «подготовкой» предполагает по меньшей мере ТРИ алгоритма воспроизводства знания

и воспроизводства человека как субъекта, это знание воспроизводящего.

Почему этот субъект сегодня «меняет» реальный процесс воспроизводства знания на «виртуальную кладовку», свой естественный интеллект («машину» по воспроизводству знания) на ИИ? Он «бежит» не от ОБРАЗОВАНИЯ, а от его современной организации, от образования как социального института. То есть надо осознать наличную (и господствующую сегодня) разновекторность целей того, что мы называем образованием (особенно высшим) и ЧЕЛОВЕКОМ (если он ЧЕЛОВЕК, а не социальная функция от «обучения» или «подготовки»). Сегодня почти всех устраивает модель «служебного человека» с фиксированными целевыми показателями, компетенциями, стандартами и т.д. Несомненно, что это необходимо в неоиндустриальном обществе так же, как и в индустриальном. Но зачем тогда «подменять» смыслы? У «образования» в его полном объеме (обращенного к производству и воспроизводству ЛИЧНОСТИ) и у «обучения/подготовки» смыслы далеко не одинаковы. Именно так, «подменяя», определяют сегодня развитие тактики (цифровизация этому примером) и отсутствие стратегии в образовательной политике (хотя бы в форме образовательного суверенитета). Тактика же выстраивается как «политика в области образования», которая ограничена конкретно-историческими условиями (от денег до внешнего влияния), селекцией (сведенной к воспроизводству требуемых локальным образовательным системам функционеров, как в корпоративных университетах Сбербанка или Газпрома), образовательной дифференциации

ей и системно-неосознаваемыми потребностями. Возможна ли разработка стратегии развития образования на основе «кооперации человека и машины» как нового типа образовательного взаимодействия? Этот вопрос остается открытым, как и вопрос интеграции естественного и искусственного интеллектов – парадигмального основания новой модели воспроизводства знания.

Выводы. Переход к цифровой экономике не только требует создания высокопроизводительного производства и трансформации экономических систем, но и оказывает непосредственное влияние на социальную составляющую. Да, неоиндустриализация или цифровая экономика базируется на использовании новых цифровых технологий, обеспечивающих трудосбережение и рост производительности труда. Но в то же время она зависит от принципиально новых качеств человеческого капитала. Цифровая экономика – это наивысшая фаза общества знаний, новая форма постиндустриального общества, где в качестве доминирующей фазы выступает знание как таковое. В основе перехода к цифровой экономике находится модель интенсивного расширенного воспроизводства знаний, которая предполагает кооперацию машины и человека в целях создания абсолютно нового знания и его последующего воспроизводства. Место человека в процессе воспроизводства знания обусловлено его способностью создавать абсолютно новое знание, недетерминированное ранее накопленным знанием. Эта функция неподвластна ИИ, так как он при создании нового знания опирается на имеющийся объем накопленных знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новая индустриализация России: стратегические приоритеты страны и возможности Урала: [коллективная моногр.] / под ред. С. Д. Бодрунова [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2018. 317 с.
2. Орд Т. На краю пропасти. Экзистенциальный риск и будущее человечества: пер. с англ. Москва: Corpus, 2023. 528 с.
3. Tapscott D. The digital economy: promise and peril in the age of networked intelligence. McGraw-Hill, 1996. 342 p.
4. Бухт Р., Хикс Р. Определение, концепция и измерение цифровой экономики // Вестник международных организаций. 2018. Т. 13, №2. С. 143–172.
5. Кешелава А. В., Буданов В. Г., Румянцев В. Ю. [и др.]. Введение в «Цифровую» экономику. Москва: ВНИИ-Геосистем, 2017. 28 с.
6. Что такое цифровая экономика? Тренды, компетенции, измерение: докл. НИУ ВШЭ / науч. ред. Л. М. Гохберг. Москва: Изд. дом Высшей шк. экономики, 2019. 82 с.
7. Пилипенко Е. В., Баталов Ю. В. Основные понятия теории «Экономика знаний» // Вестник Удмуртского университета. Серия «Экономика и право». 2014. №3. С. 86–95.
8. Акофф Р. От данных к мудрости // Проблемы управления в социальных системах. 2011. Т. 2, №4. С. 82–92.
9. Петухова М. С., Мамонов О. В. Теоретические основы формирования новой технологической парадигмы в отрасли растениеводства // АПК: экономика, управление. 2020. №7. С. 61–68.
10. Алтухов И. А., Черемухин А. Д. Понятие воспроизводства и основные его объекты // Вестник НГИЭИ. 2016. № 10. С. 169–177.
11. Шачин С. В. Генезис общества знаний и цифровой экономики: противоречия и роль образования в их решении // История и современность. 2019. №1. С. 83–101.
12. Урсул А. Д. Информация и глобальные процессы: междисциплинарные исследования // Знание. Понимание. Умение. 2013. №3. С. 26–33.

13. Румянцева С.Ю. Лейтмотивы неоиндустриализации // Проблемы современной экономики. 2014. №4. С. 49–53.
14. Губанов С.С. Новая индустриализация // Сверхновая реальность. 2013. №6. URL: <http://www.sverxnova.ru/onas/chitat-6/novaja-industrializacija/> (дата обращения: 21.05.2023).
15. Keynes J.M. Economic possibilities for our grandchildren // *Essays in Persuasion*. New York, 1963. P. 358–373.
16. Митяков С.Н., Митякова О.И., Мурашова Н.А. Цифровая экономика: новые вызовы для системы образования // *Инновации*. 2019. № 10. С. 50–57.
17. Кадры в эпоху цифровой экономики // РИА Новости. URL: <https://ria.ru/20191230/1562653998.html> (дата обращения: 21.01.2023).
18. Массовая уникальность. Глобальный вызов в борьбе за таланты. Москва: BCG, 2019. 56 с.
19. Черных С.И. Тезис-антитезис-синтез? (К вопросу о новом витке развития российского образования) // *Современное российское образование: вызовы и ответы: [коллективная моногр.]*. Новосибирск, 2022. С. 117–141.

REFERENCES

1. Bodrunov S.D. (ed.) [et al.] *New industrialization of Russia: strategic priorities of the country and opportunities of the Urals: [collective monogr.]*. Yekaterinburg, Izd-vo Ural. gos. ekon. un-ta, 2018, 317 p. (In Russ.).
2. Ord T. *The precipice. Existential risk and the future of humanity: transl. from Engl.* Moscow, Corpus, 2023, 528 p. (In Russ.).
3. Tapscott D. *The digital economy: promise and peril in the age of networked intelligence*. McGraw-Hill, 1996, 342 p.
4. Bukht R., Heeks R. Defining, conceptualising and measuring the digital economy. *Vestnik mezhdunarodnykh organizatsii*, 2018, vol. 13, no. 2, pp.143–172. (In Russ.).
5. Keshelava A.V., Budanov V.G., Rumyantsev V.Yu. [et al.]. *Introduction to the «Digital» economy*. Moscow, VNI-IGeosistem, 2017, 28 p. (In Russ.).
6. Gokhberg L.M. (ed.) *What is the digital economy? Trends, competencies, measurement: HSE report*. Moscow, VShE Publ., 2019, 82 p. (In Russ.).
7. Pilipenko E.V., Batalov Yu.V. Basic concepts of the theory of «Economy of knowledge». *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Ekonomika i pravo*, 2014, no. 3, pp. 86–95. (In Russ.).
8. Akoff R. From data to wisdom. *Problemy upravleniya v sotsialnykh sistemakh*, 2011, vol. 2, no. 4, pp. 82–92. (In Russ.).
9. Petukhova M.S., Mamonov O.V. Theoretical foundations of the formation of a new technological paradigm in the crop industry. *APK: ekonomika, upravlenie*, 2020, no. 7, pp. 61–68. (In Russ.).
10. Altukhov I.A., Cheremukhin A.D. The concept of reproduction and its main objects. *Vestnik NGIEI*, 2016, no. 10, pp. 169–177. (In Russ.).
11. Shachin S.V. Genesis of the knowledge society and the digital economy: contradictions and the role of education in their resolution. *Istoriya i sovremennost*, 2019, no.1, pp. 83–101. (In Russ.).
12. Ursul A.D. Information and global processes: interdisciplinary research. *Znanie. Ponimanie. Umenie*, 2013, no. 3, pp. 26–33. (In Russ.).
13. Rumyantseva S.Yu. Keynotes of the neo-industrialization. *Problemy sovremennoi ekonomiki*, 2014, no. 4, pp. 49–53. (In Russ.).
14. Gubanov S.S. New industrialization. *Sverkhnovaya realnost*, 2013, no. 6. URL: <http://www.sverxnova.ru/onas/chitat-6/novaja-industrializacija/> (accessed 21.05.2023). (In Russ.).
15. Keynes J.M. Economic possibilities for our grandchildren. *Essays in Persuasion*. New York, 1963, pp. 358–373.
16. Mityakov S.N., Mityakova O.I., Murashova N.A. Digital economy: new challenges for the education system. *Innovatsii*, 2019, no. 10, pp. 50–57. (In Russ.).
17. Human resources in the digital economy era. *RIA Novosti*. URL: <https://ria.ru/20191230/1562653998.html> (accessed 21.01.2023). (In Russ.).
18. *Mass uniqueness. A global challenge in the struggle for talents*. Moscow, BCG, 2019, 56 p. (In Russ.).
19. Chernykh S.I. Thesis-antithesis-synthesis? (On the question of a new round of development of Russian education). *Sovremennoe rossiiskoe obrazovanie: vyzovy i otvety: [collective monogr.]*. Novosibirsk, 2022, pp.117–141. (In Russ.).

Информация об авторах

Петухова Марина Сергеевна – доктор экономических наук, ведущий научный сотрудник, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Добролюбова, 160, оф. 203, e-mail: petuhova_ms@nsau.edu.ru).

Черных Сергей Иванович – доктор философских наук, доцент, зав. кафедрой истории и философии, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Никитина, 155, оф. 531, e-mail: 2560380@mail.ru). ORCID: 0000-0001-6644-8295

Статья поступила в редакцию 29.05.2023

После доработки 30.05.2023

Принята к публикации 31.05.2023

Information about the authors

Marina S. Petukhova – Doctor of Economical Sciences, Leading Researcher, Novosibirsk State Agrarian University (160 Dobrolyubova Str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation, e-mail: petuhova_ms@nsau.edu.ru).

Sergey I. Chernykh – Doctor of Philosophy, Associate Professor, Head of the Department of History and Philosophy. Novosibirsk State Agrarian University (155 Nikitina Str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation, e-mail: 2560380@mail.ru). ORCID: 0000-0001-6644-8295

The paper was submitted 29.05.2023

Received after reworking 30.05.2023

Accepted for publication 31.05.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-3

УДК 141.201

Оригинальная научная статья

Образовательный потенциал России как залог сохранения социокультурной идентичности

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 система образования как базис для осознания социокультурной идентичности. Авторы показывают, что глобализация нивелирует социокультурную идентичность людей, поэтому ее возрождение должно начинаться с образовательной системы. Выход из кризиса современной образовательной системы напрямую связан с сохранением социокультурной идентичности конкретного общества. *Постановка задачи.* Хаотизация социального пространства последних десятилетий вызвала серьезные проблемы во взаимоотношениях между различными социальными институтами, включая образование. Авторы освещают пути сохранения идентичности не только отдельной личности, но и всего общества. Они показывают проблемы, с которыми сталкиваются субъекты образовательного процесса под влиянием цифровизации социального пространства. *Методика и методология исследования.* Авторы исследуют факторы, которые создают соответствующий базис для структурных изменений в образовательной сфере. По их мнению, в информационном обществе условия для сохранения социокультурной идентичности должны формироваться на уровне конкретной образовательной системы. *Результаты.* В статье показано, что современное образование не всегда в состоянии выполнять свою мировоззренческую функцию. Отсутствие у учащихся целостного мировоззрения не способствует осознанию своей социокультурной идентичности. Образование является социальным институтом, поэтому оно активно вовлечено в социально-культурные движения современности. Построение новой социальной системы по европейскому образцу предполагает полное разрушение традиционной системы ценностей, в том числе образования. Особую важность приобретает гуманитарный аспект проблемы преемственности поколений, который заключается в насущной необходимости сохранения в российском обществе традиционных для него духовных ценностей, патриотизма и чувства ответственности за судьбу страны. Система образования и воспитания может обеспечить передачу системы ценностей молодому поколению граждан России, используя лучшие образцы отечественной культуры. *Выводы.* По мнению авторов, потеря идентичности осознается как кризис ценностей русской духовной культуры, который просматривается на уровне образовательной системы. Система «общечеловеческих ценностей» несет в себе разрушение социокультурной идентичности отдельных народов, поэтому сохранение социокультурной идентичности в многополярном мире возможно только по пути возрождения локальных и региональных ценностей.

Ключевые слова: социальная философия, образовательная сфера, социокультурная идентичность, информационное общество, современные медиасредства, ценности образования, информационные технологии, дистанционное образование, трансформация образования

Для цитирования: Панарин В. И., Яценко М. П., Пучков О. Э. Образовательный потенциал России как залог сохранения социокультурной идентичности // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №2. С. 220–227. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-3>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-3
Full Article

Educational potential of Russia as a guarantee of preservation of socio-cultural identity

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 education system as a basis for understanding socio-cultural identity. The authors show that globalization levels the socio-cultural identity of people, so its revival should begin with the educational system. The way out of the crisis of the modern educational system is directly related to the preservation of the socio-cultural identity of a particular society. *Purpose setting.* The chaotization of the social space of recent decades has caused serious problems in the relationship between various social institutions, including education. The authors highlight the ways of preserving the identity not only of an individual, but also of the whole society. They also show the problems faced by the subjects of the educational process under the influence of the digitalization of the social space. *Methodology and methods of the study.* The authors investigate the factors that create the appropriate basis for structural changes in the educational sphere. According to the authors, in the information society, the conditions for the preservation of socio-cultural identity should be formed at the level of a specific educational system. *Results.* As shown in the article, modern education is not always able to fulfill its ideological function. The lack of a holistic worldview among students does not contribute to the awareness of their socio-cultural identity. Education is a social institution, so it is actively involved in the socio-cultural movements of our time. Building a new social system on the European model involves the complete destruction of the traditional system of values, including education. Of particular importance is the humanitarian aspect of the problem of continuity of generations, which lies in the urgent need to preserve in Russian society its traditional spiritual values, patriotism and a sense of responsibility for the fate of the country. The system of education and upbringing can ensure the transfer of the value system to the younger generation of Russian citizens, using the best examples of Russian culture. *Conclusion.* According to the authors, the loss of identity is perceived as a crisis of the values of Russian spiritual culture, which can be seen at the level of the educational system. The system of «universal values» carries with it the destruction of the socio-cultural identity of individual peoples, therefore, the preservation of socio-cultural identity in a multipolar world is possible only through the revival of local and regional values.

Keywords: social philosophy, educational sphere, socio-cultural identity, information society, modern media tools, educational values, information technology, distance education, transformation of education

Citation: Panarin, V. I., Yatsenko, M. P., Puchkov, O. E. [Educational potential of Russia as a guarantee of preservation of socio-cultural identity]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 2, pp. 220–227. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-3>

Введение. Актуальность статьи обусловлена рядом факторов. Во-первых, глобализация, которая нивелирует идентичность не только отдельных людей, но и общества в целом, вызвала мощное противодействие со стороны различных социальных систем. Во-вторых, хаотизация социального пространства последних десятилетий

вызвала серьезные проблемы во взаимоотношениях между различными социальными институтами, включая образование. В-третьих, выход из кризиса, который характеризует современную образовательную систему, напрямую обусловлен сохранением социокультурной идентичности конкретного общества.

Постановка задачи. Хаотизация социального пространства последних десятилетий вызвала серьезные проблемы во взаимоотношениях между различными социальными институтами, включая образование. Авторы освещают пути сохранения идентичности не только отдельной личности, но и всего общества. Они показывают проблемы, с которыми сталкиваются субъекты образовательного процесса под влиянием цифровизации социального пространства.

Методика и методология исследования. Понятия «идентификация», «идентичность», «кризис идентичности» могут быть описаны в рамках современной теоретической модели, поскольку они формируются в постнеклассической познавательной парадигме, признающей разнообразие и множественность исторических времен, их нестабильность, а также необходимость построения моделей на основе понимания прошлого, настоящего и будущего. Следование подобным принципам способствует формированию благоприятных условий для существования субъектов деятельности, что невозможно без соответствующего образовательного уровня. Понятие «идентичность» носит междисциплинарный характер. Идентичность способствует развитию рефлексии и саморефлексии, а также помогает формированию рационального осознания собственного жизненного проекта. В современных условиях подобные тенденции приобретают особое значение, поскольку «влияние информационных технологий на нравственные основы современной отечественной школы приводит к деградации отдельных социумов, попавших под вестернистский каток глобализации» [1, с. 585].

Условием преодоления фрагментации сознания, потери ценностей и жизненных ориентиров, то есть негативных следствий кризиса образовательной системы, может стать обеспечение интеллектуальной базы поиска собственных культурных основ путем осмысления прошлой исторической судьбы и определения вектора целенаправленной деятельности.

Результаты исследования. Единственный способ сохранения социокультурной идентичности связан с гуманитарно-рациональным осмыслением своего прошлого и настоящего, что предполагает определенный уровень образования. Осознание социокультурной идентичности, базис которой задает образование, создает условия для гуманизации, позволяя определить человека не в качестве придатка технологий власти, мифов массового вещания и мозаичной глобальной культуры.

В каждой стране образование должно осуществляться, прежде всего, на базе традиций и культуры собственной страны, в том числе по вопросам

прав человека. По мнению В.В. Сорокина, юридическое закрепление нового типа общественных отношений не ограничивается принятием соответствующих нормативно-правовых актов, требуется сформировать новые стандарты правового поведения сознания в юридической практике [2], что возможно лишь при условии соответствующей трансформации юридического образования. На этом уровне ярко проявляется международный образовательный аспект проблемы идентичности [3], который непосредственно связан с проблемой трансформации прав человека на международном уровне в сравнении с социокультурными традициями отдельных стран, включая Россию [4].

Еще один важный аспект сохранения социокультурной идентичности, обусловленный образовательной системой, связан с аксиологическим подходом к прошлому и настоящему конкретного общества. Наиболее ярко это проявилось в дискуссии о так называемых общечеловеческих ценностях, которая длится уже более столетия. Дело в том, что в концепцию, признающую ценности отдельных локальных цивилизаций, не вписываются представления о едином человечестве, о чем писал немецкий культуролог О. Шпенглер в книге «Закат Европы» [5]. Он, в частности, утверждал, что человечество является пустым словом, поэтому его надо исключить из круга проблем исторических форм. Во многом его идеи развивал английский историк А. Тойнби, который утверждал, что человечества нет, а существуют некоторые независимые культурно-исторические системы, возникающие, развивающиеся и гибнущие наподобие биологических организмов [6]. Тем не менее понятие «человечество» часто используется как своеобразный интеллектуальный инструмент, который должен помочь человеку понять себя, хотя в последнее время больше рассматривалось применительно к сфере международной политической области на уровне философского анализа [7].

К середине XX столетия тема идентичности становится особенно острой не только в общественном сознании, но и теоретической гуманитарной мысли. Исследование эволюции феномена идентичности подтверждает тот факт, что заинтересованность феноменом социальной идентификации является следствием комплекса социальных процессов: сохранения целостности в социально-историческом разнообразии; обретения индивидуальности; стремления интерпретировать разрыв между общественным и частным, официальным и повседневным, массовым и интимным. В современном социальном пространстве, где господствуют цифровые технологии, на первый план выходит распространение опосредованного опыта, а также конкретного знания посредством

информационных технологий. Особое значение приобретают эти тенденции в условиях кризиса социокультурной идентичности, который наблюдается в последние десятилетия под влиянием глобализационных процессов.

Исследование идентичности свидетельствует о кардинальных изменениях в соотношении не только общественного и личного, но и биологического и социального, что также проявилось в автономном и общественном, нетипичном и стандартном, глобальном и локальном. В России в последние полтора десятка лет указанные процессы имеют свою специфику, хотя в ходе демонтажа прежних институтов были разрушены привычные механизмы социализации, которые противоречат требованиям рыночной экономики, в частности многие жизненные перспективы потеряли былую определенность из-за изменения вектора развития. Можно утверждать, что исчезла даже возможность соотнесения себя с устойчивой системой ценностей и представлений, которые, естественно, задаются конкретной образовательной системой.

Многие мыслители писали о расколе в русской культуре, однако существуют различные интерпретации его сущности и перспектив преодоления. Проблема проявляется уже на уровне школы, ее масштабы вынуждают ставить под сомнение вестернистские представления о наличии в обществе единой системы ценностей, лежащих в основе социальной системы. «В школьных учебниках применяют эгоцентрический подход. Детей больше обучают предъявлять претензии по поводу своих прав (в том числе к родителям, учителям), нежели объясняют степень ответственности за свои поступки. В связи с этим в образовательные темы необходимо включить вопросы диалектики прав и обязанностей, свобод и ответственности детей и подростков за свои поступки» [8, с. 1160].

В процессе формирования информационного общества также обостряется проблема преемственности поколений, что напрямую связано с представлениями о своей социокультурной идентичности представителями подрастающего поколения. Главной причиной возникновения рассматриваемой проблемы, по нашему мнению, является разрушение в нашей стране целостной аксиологически ориентированной системы воспитательной работы со школьниками и студентами, хотя подобная система достаточно эффективно работала в советский период. К сожалению, приходится констатировать, что эта задача в современной России не решается на уровне семьи, учебного заведения или сферы культуры, и в этом заключается глубинная гуманитарная суть обозначенной проблемы. Кроме того, наполнение образовательной практики новыми психологиче-

скими исследованиями, которые касаются аспектов проблемы учебного взаимодействия, ранее не попадающих в поле зрения педагогов и психологов, позволяет по-новому взглянуть на систему дидактической коммуникации. Для осознания своей социокультурной идентичности важно не достижение результата как такового, который иногда может привести к отчуждению ученика не только от предмета, но и от наставника, причем это происходит вне зависимости от используемых коммуникационных средств. Сегодня особо востребованным вариантом учебно-воспитательной работы с молодежью становится выстраивание наполненной смыслом, адресной, содержательной и гибкой коммуникации обучающихся и обучаемых на пути к достижению общей цели – получению личностно развивающего познавательного результата [9].

Образовательный потенциал России, рассматриваемый нами как базис сохранения социокультурной идентичности, обусловлен тем фактом, что преемственность поколений в сфере науки, образования и высоких технологий является условием устойчивого социально-экономического развития нашей страны, а также обеспечения ее обороноспособности. Отсюда следует, что осознание социокультурной идентичности как отдельного гражданина, так и всего общества закладывается на уровне школы и является важнейшей гуманитарной проблемой национальной безопасности России. Отмеченная обусловленность предполагает понимание того факта, что осознание социокультурной идентичности обусловлено соответствующим уровнем развития научной и образовательной сфер российского общества. Более того, необходим переход к инновационной стратегии развития экономики на основе использования высоких технологий с существенно более высоким уровнем финансирования по сравнению с тем, который мы имеем сегодня. Дело в том, что в современном мире стремительно развиваются передовые технологии, становясь базисом национального богатства и благосостояния, причем часто это наблюдается в тех передовых странах, которые обеспечивают высокий уровень развития экономики, социальную стабильность в обществе, а также достаточно высокий жизненный уровень населения, не имея при этом своих природных ресурсов. Отсюда следует, что «аксиологизация мирового образовательного пространства в условиях глобализации потребует перехода от модели "отстающего" образования, соответствующего стадии неустойчивого развития цивилизации к системной модели опережающего образования, адекватной целям устойчивого развития и воплощающей его принципы» [10, с. 7].

Исследование образовательного потенциала России, выступающего в качестве основы для со-

хранения социокультурной идентичности, предполагает также понимание гуманитарного аспекта проблем современной РФ, который заключается в отсутствии у современной российской молодежи профессиональной ориентации, столь необходимой нашей стране с точки зрения стратегии. Тем не менее, по нашему мнению, ведущими в решении проблемы сохранения социокультурной идентичности являются не экономические, технические или же социальные факторы, а ее моральные аспекты, имеются в виду нравственные приоритеты, сформированные у современной нашей молодежи, которые служат ориентирами для осознания ими своей идентичности при выборе жизненного пути, поскольку существующая сегодня в нашей стране система массовой информации мало ориентирована на их формирование. Вот почему именно нравственные аспекты рассматриваемой проблемы мы выдвигаем на первый план, полагая, что они должны стать приоритетными в российском обществе при полном отказе от вестернистской потребительской модели образования.

Сохранение социокультурной идентичности напрямую связано с уровнем образовательного потенциала России, поэтому решение комплекса проблем, детерминированных кризисом отечественного образования, предполагает кардинальное изменение существующей ориентации общественного сознания в нашей стране с целью восстановления престижности интеллектуального труда и высокой профессиональной компетентности. Вполне естественно, что для этого необходимо использовать не только материальные, но и моральные стимулы, поскольку они всегда играли большую роль в российской ментальности.

Создание эффективной системы подготовки кадров для сферы высоких технологий предполагает системную и целенаправленную деятельность на базе имеющихся в нашей стране интеллектуальных ресурсов, которая включала бы в себя приоритетные и перспективные направления развития науки и техники, что вряд ли возможно без поднятия образовательного уровня в стране. Достижение столь амбициозной цели требует решения множества задач, включая разработку и реализацию ряда новых целевых программ федерального, регионального и отраслевого уровней.

При рассмотрении образовательного потенциала России в качестве базиса для сохранения социокультурной идентичности особую важность приобретает гуманитарный аспект проблемы преемственности поколений, который заключается в насущной необходимости сохранения в российском обществе традиционных для него духовных ценностей, патриотизма и чувства ответственно-

сти за судьбу страны. Именно система образования и воспитания, используя лучшие образцы отечественной культуры, обязана обеспечить передачу этих ценностей молодому поколению граждан России, что с каждым годом осуществлять все сложнее, поскольку через средства массовой информации нашей молодежи в агрессивной форме навязывается идеология индивидуализма и потребительского отношения к жизни, чуждая российской ментальности. Осознание и сохранение социокультурной идентичности подрастающего поколения напрямую связано с необходимостью прекращения дальнейшей духовной деградации нашего общества, иначе бессмысленными становятся все остальные социально-экономические преобразования.

Для противодействия указанной угрозе важно на всех уровнях системы российского образования и культуры намного повысить роль воспитательных аспектов, что крайне трудно осуществить без использования действенных мер противодействия деструктивному воздействию на сознание нашей молодежи со стороны телевидения и других средств массовой информации. Весь комплекс воспитательных мер будет неэффективным, оставаясь только благими намерениями, если нам не удастся добиться решения этой задачи в ближайшие годы.

Интернет оказывает неоднозначное и все возрастающее воздействие на духовную жизнь молодежи, поэтому особо актуализируется при ответе на вопрос о роли технических средств в современном образовательном процессе, который все глубже погружается в цифровое социальное пространство. Здесь вполне уместным представляется следующее замечание Х. Ортега-и-Гассета: «Сама техника, являясь человеку, с одной стороны, в качестве некой, в принципе безграничной, способности, с другой – приводит к небывалому опустошению человеческой жизни, заставляя каждого жить исключительно верой в технику, и только в нее... Вот почему наше время – как никогда техническое – оказалось на редкость бессодержательным и пустым» [11, с. 164].

Если мы рассматриваем образовательную систему России в качестве базиса для сохранения социокультурной идентичности, то вынуждены учитывать тот факт, что образование является социальным институтом, поэтому оно активно вовлечено в социально-культурные движения современности, которые играют роль социального коммуниканта, поскольку являются субъектом социальных отношений и субъектом саморазвития культуры. Вполне резонным выглядит замечание А.С. Панарина, который подчеркивал: «По критериям информационного общества молодость – это возраст, когда нам позволено получать об-

щую культурную и научную информации, пока что не заботясь о ее утилитарном применении» [12, с. 227].

Выведем общие признаки общества, подверженного кризису социокультурной идентичности. Во-первых, наблюдается потеря эгосинтеза, и она сопровождается систематической напряженностью, которая обусловлена отсутствием понимания своей роли в конкретном социальном пространстве. Во-вторых, четкое понимание того факта, что экстраполяция тенденций развития либерального строя, который сложился в европейских странах, на общества с другими социальными отношениями не может иметь исторического успеха. В-третьих, в основе современных государств находятся закрепленные традицией социальные структуры, которые не являются восприимчивыми к развитым культурным формам молодых этносов, поэтому построение новой социальной системы по европейскому образцу предполагает полное разрушение традиционной системы ценностей, в том числе образования.

Кризис социокультурной идентичности на самом деле проник намного глубже, чем можно предположить, потому что даже Китай пережил эпоху «культурной революции», хотя уважительное отношение к старшему поколению в этой стране является аксиомой, поэтому о других обществах, где ценность прошлого не была сакральной и раньше многократно подвергалась сомнению, говорить не приходится [13].

Важный аспект исследования кризиса социокультурной идентичности, а также роли образовательной системы в этом процессе состоит в противоречивости процесса глобализации, которая создает невиданные ранее условия для молодежной мобильности, однако вместе с тем нивелирует их идентичность, поэтому антиглобализм часто проявляется как возврат и развитие региональной, национальной, локальной систем ценностей, что предполагает высокий уровень гуманитарного образования. Однако в РФ гуманитарная составляющая высшего профессионального образования остается в тени технического образования, несмотря на многочисленные заявления о важности этого вектора в формировании мировоззрения каждого молодого человека.

Гуманитарное образование является необходимой составляющей гармонично развивающейся личности вне зависимости о профессиональной направленности, однако, по нашему мнению, проблема не только и не столько в количестве часов, выделяемых на гуманитарный блок. Гуманитарное содержание должно четко проявляться в естественно-научном, техническом блоке учебных дисциплин, а не только в рамках гуманитарных дисциплин. «Преподаватель не должен забывать о развитии таких компетентностей, как сотрудничество, уважение к труду и знанию, признание успехов коллег и т.п. Кроме того, важно определить роль гуманитарных дисциплин в реализации конкретного направления в конкретном вузе. Роль гуманитарной составляющей высшего профессионального образования должна быть скорректирована в соответствии с изменением структуры и целевых установок образовательного процесса» [14, с. 1236].

Выводы. В последние десятилетия во всем мировом сообществе все более проявляются признаки кризиса социокультурной идентичности, но для нас потеря идентичности в первую очередь осознается как кризис ценностей русской духовной культуры, который довольно четко просматривается уже на уровне школы. Можно утверждать, что через внедрение культа индивидуализма было разрушено общинное сознание, а русская всечеловечность заменена на общечеловечность с позиции космополитизма, что повлекло за собой замену патриотизма на служение «мировому» правительству. Все эти действия не только являются формой разложения определенного типа социальных отношений, достигшего завершающей стадии своего развития, но и выступают в качестве первоначальной, еще не адекватной формы возникновения качественно иной социальной системы.

Таким образом, сохранение социокультурной идентичности в многополярном мире возможно только на путях возрождения локальных и региональных ценностей как противопоставления глобальной системе «общечеловеческих ценностей», несущих в себе разрушения социокультурной идентичности как отдельных народов, так и всего человечества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. 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.
2. Сорокин В. В. Правосознание в переходный период общественного развития // Журнал российского права. 2002. № 10. С. 59–70.
3. Паршиков В. И., Наливайко Н. В., Майер Б. О. Тенденции развития отечественного образования (в аспекте современных глобальных проблем) // Профессиональное образование в современном мире. 2012. №2. С. 3–9.

4. Панарин В. И., Паршиков В. И., Черных С. И. Гуманитарная культура как условие трансформации образования // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6, №1. С. 34–40.
5. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. Т. 2. Всемирно-исторические перспективы. Москва: Мысль, 1998. 606 с.
6. Тойнби А. Постигание истории. Москва: Прогресс, 1991. 730 с.
7. Давидович В. Е. В зеркале философии. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 443 с.
8. Паршиков В. И., Табакаев Ю. В., Краснова Н. Н., Кузьменко К. А. Трансформация прав человека в обществе и в юридическом образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, №3. С. 1156–1162.
9. Арпентьева М. Р. Технологии глубинного и поверхностного обучения: возможности и ограничения // Новые развивающие технологии педагогической практики. Ульяновск: Зебра, 2016. С. 215–229.
10. Власюк Н. Н. Аксиологизация мирового образовательного пространства – путь к новой цивилизации // Профессиональное образование в современном мире. 2014. №4. С. 5–14.
11. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. Москва: АСТ, 2001. 509 с.
12. Панарин А. С. Испытание глобализмом. Москва: Эксмо, 2003. 415 с.
13. Матвеева С. Я., Шляпентох В. Э. Страхи в России в прошлом и настоящем. Новосибирск: Сиб. хронограф, 2000. 179 с.
14. Рахимова Т. А., Галмагова Г. М. Реализация гуманитарной составляющей образовательных стандартов // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, №3. С. 1234–1237.

REFERENCES

1. Kudashov V. I., Chernykh S. I., Yatsenko M. P., Rakhinskii D. V. The influence of information technologies on the formation of the moral foundations of globalization education. *Professional»noe obrazovanie v sovremennom mire*, 2016, vol. 6, no. 4, pp. 583–592. (In Russ.).
2. Sorokin V. V. Legal consciousness in the transitional period of social development. *Zhurnal rossiiskogo prava*, 2002, no. 10, pp. 59–70. (In Russ.).
3. Parshikov V. I., Nalivaiko N. V., Maier B. O. Trends in the development of domestic education (in the aspect of modern global problems). *Professional»noe obrazovanie v sovremennom mire*, 2012, no. 2, pp. 3–9. (In Russ.).
4. Panarin V. I., Parshikov V. I., Chernykh S. I. Humanitarian culture as a condition for the transformation of education. *Professional»noe obrazovanie v sovremennom mire*, 2016, vol. 6, no. 1, pp. 34–40. (In Russ.).
5. Spengler O. *The decline of Europe. Essays on the morphology of world history*. Vol. 2. World historical perspectives. Moscow, Mysl», 1998, 606 p. (In Russ.).
6. Toynbee A. *A study of history*. Moscow, Progress, 1991, 730 p. (In Russ.).
7. Davidovich V. E. *In the mirror of philosophy*. Rostov-on-Don, Feniks, 1997, 443 p. (In Russ.).
8. Parshikov V. I., Tabakaev Yu. V., Krasnova N. N., Kuz»menko K. A. Transformation of human rights in society and in legal education. *Professional»noe obrazovanie v sovremennom mire*, 2017, vol. 7, no. 3, pp. 1156–1162. (In Russ.).
9. Arpent'eva M. R. Deep and surface learning technologies: opportunities and limitations. *Novye razvivayushchie tekhnologii pedagogicheskoi praktiki*. Ulyanovsk, Zebra, 2016, pp. 215–229. (In Russ.).
10. Vlasjuk N. N. Axiologization of the world educational space – the path to a new civilization. *Professional»noe obrazovanie v sovremennom mire*, 2014, no. 4, pp. 5–14. (In Russ.).
11. Ortega y Gasset J. *The revolt of the masses*. Moscow, AST, 2001, 509 p. (In Russ.).
12. Panarin A. S. *The temptation of globalism*. Moscow, Eksmo, 2003, 415 p. (In Russ.).
13. Matveeva S. Ya., Shlyapentokh V. E. *Fears in Russia, past and present*. Novosibirsk, Sib. khronograf, 2000, 179 p. (In Russ.).
14. Rakhimova T. A., Galmagova G. M. Implementation of the humanitarian component of educational standards. *Professional»noe obrazovanie v sovremennom mire*, 2017, vol. 7, no. 3, pp. 1234–1237. (In Russ.).

Информация об авторах

Панарин Владимир Иванович – доктор философских наук, профессор, заместитель директора Института дополнительного профессионального образования, 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 15.05.2023

После доработки 09.06.2023

Принята к публикации 16.06.2023

Information about the authors

Vladimir I. Panarin – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Deputy 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 15.05.2023

Received after reworking 09.06.2023

Accepted for publication 16.06.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-4

УДК 070.1:004.77

Оригинальная научная статья

Роль новых медиа в формировании сознания и мировоззрения поколения Z

Я. Ю. Шамрин

Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова

Москва, Российская Федерация

e-mail: yak.shamrin@gmail.com

В. А. Кошель

Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова

Москва, Российская Федерация

e-mail: logikaistorii@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* Внедряясь в систему работы традиционных СМИ, новые информационные и цифровые технологии становятся причиной развития новых медиа. *Постановка задачи.* Эволюция новых медиа в эпоху технологического прогресса предполагает постоянное внедрение передовых технологий дигитализации. В связи с этим необходимо исследовать воздействие новых медиа на сознание молодежи с целью выявления положительных и отрицательных факторов. *Методика и методология исследования.* Обосновываются факторы влияния информационных сообщений на поведение молодых людей, подверженных регулярному и чрезмерному медиапотреблению, которое вызывает определенное поведение и реакции. *Результаты.* В процессе формирования мнений и отношения поколения Z к информационным сообщениям в медиaprостранстве преобладает эмоциональный фактор и эмоциональное мышление. *Выводы.* Сознание и мировоззрение молодого поколения подвержено информационному и психологическому воздействию в силу высокой степени активности аудитории в социальных медиа и интернете.

Ключевые слова: новая парадигма общественного развития, эмоциональное мышление, «новые медиа», медиапотребление, информационное воздействие, поколение Z, критическое мышление

Для цитирования: Шамрин Я. Ю., Кошель В. А. Роль новых медиа в формировании сознания и мировоззрения поколения Z // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №2. С. 228–236. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-4>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-4

Full Article

The role of new media in forming the consciousness and worldview of Generation Z

Shamrin, Ya. Yu.

Plekhanov Russian University of Economics

Moscow, Russian Federation

e-mail: yak.shamrin@gmail.com

Koshel, V. A.

Plekhanov Russian University of Economics

Moscow, Russian Federation

e-mail: logikaistorii@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* Introducing into the system of work of traditional media, new information and digital technologies have become the reason for the development of new media. *Purpose setting.* The evolution of new media in the era of technological progress involves the constant introduction of advanced digitalization technologies. In this regard,

it is necessary to study the impact of new media on the minds of young people in order to identify positive and negative factors. *Methodology and methods of the study.* The factors of influence of information messages on the behavior of an audience of young people subject to regular and excessive media consumption, which causes certain behavior and reactions, are substantiated. *Results.* In the process of forming opinions and attitudes of Generation Z to information messages in the media space, the emotional factor and emotional thinking prevail. *Conclusions.* The consciousness and worldview of the younger generation is subject to informational and psychological impact due to the high degree of activity of the audience in social media and the Internet.

Keywords: new paradigm of social development, emotional thinking, «new media», media consumption, information impact, Generation Z, critical thinking

Citation: Shamrin, Ya. Yu., Koshel V. A. [The role of new media in forming the consciousness and worldview of Generation Z]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 2, pp. 228–236. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-4>

Введение. Информационно-цифровая революция, произошедшая на рубеже XX и XXI в., повлекла за собой развитие новых цифровых, информационных технологий и инструментов. Эти технологии стали стремительно внедряться в систему работы традиционных СМИ и в связи с этим формируются новые каналы коммуникаций, которые получили название «новые медиа». Основным руслом распространения информации новых медиа выступает интернет-пространство, главное преимущество которого – скорость донесения информационных сообщений до различных аудиторий и общественности в целом.

На сегодняшний день мы можем фиксировать высокую эффективность работы и кросс-функционального взаимодействия традиционных и новых средств медиакommunikаций, сталкиваясь с проблемами во всех сферах деятельности, вызванными переизбытком информации и перенасыщением информационного поля, которое существенно расширилось благодаря новым медиа. На повестке дня находится вопрос безопасности инфополя и грамотного, безопасного взаимодействия с информацией, так как информация непосредственно влияет на сознание и формирование мировоззрения молодежи.

Постановка задачи. В первоначальном понимании «новые медиа» представляли собой преимущественно зарегистрированные интернет-сайты как новое средство массовой информации и массовой коммуникации. Однако развитие новых медиа в условиях молниеносного распространения информации не остановилось.

Эволюция новых медиа неразрывно связана с технологическим прогрессом и представляет собой постоянное внедрение передовых технологий в области дигитализации, обработки данных и форматов работы с информацией. В связи с этим необходимо установить степень влияния новых медиа на сознание аудитории и формирование мировоззрения современной молодежи с целью выявить позитивные и негативные факторы меди-

апотребления в современных реалиях. К «новым медиа» традиционно относят следующие ресурсы: интернет-версии СМИ, интернет-СМИ, интернет-ТВ и интернет-радио, мобильное ТВ, блогосферу, социальные сети, Twitter, виртуальные сообщества, виртуальные игры и др. [1, с. 128]. Изучение интернета неразрывно связано с изучением информационного общества и его характеристик. Теоретическое обоснование трансформаций, происходящих в современном обществе и связанных с переходом к новой парадигме общественного развития, отражено в трудах М. Кастельса, М. Маклюэна, Э. Тоффлера [2–4].

Методика и методология исследования. Новые медиа открыли миру совершенно новый взгляд на средства массовой информации и средства массовой коммуникации. С точки зрения научного дискурса, посвященного исследованию проблематики методов и инструментов изучения феномена массовых коммуникаций, следует отметить исследования американского писателя, журналиста и политического обозревателя У. Липпмана (1889–1974), американского экономиста М. Хадсона, немецкого философа и социолога Ю. Хабермаса [5], приверженцев бихевиоральной парадигмы П. Лазарсфельда (1901–1976) [6; 7], Ч. Миллса (1916–1962), Р. Мертон (1910–2003), а также Дж. Мида (1863–1931) [8; 9], американского политолога Г. Лассуэла (1902–1978) [10], американского историка искусств и художественного критика Б. Беренсона (1865–1959) и др.

Основные черты информационного общества – структурообразующая роль информации, сетевая, мозаичная структура общества, преобладание горизонтальных общественных связей, конвергенция средств связи, децентрализация СМИ и бурное развитие электронных средств связи [11, с. 65]. В последнее время один из главных вопросов, поднимаемых в научной и журналистской среде, вызванный неоднозначностью феномена социальных сетей: можно ли считать интернет-сервисы социальных сетей новым типом средств

массовой информации, а деятельность их пользователей – видом журналистики? [12, с. 224]. Отвечая на этот вопрос, авторы утверждают, что в новых реалиях каждый отдельно взятый человек, имеющий универсальное средство доступа в интернет (персональный компьютер, ноутбук, смартфон и т.д.), становится отдельным субъектом и средством массовой информации.

Одним из этапов эволюции новых медиа стало появление социальных сетей, видеоблогов, подкастов, где каждый человек посредством публикации авторского контента может собрать вокруг себя широкую аудиторию единомышленников и, таким образом, стать для них полноценным каналом получения информации и, как следствие, каналом влияния на сознание аудитории, как положительного, так и негативного. В связи с этим крайне важно исследовать механизмы влияния «новых медиа» на сознание современной молодежи представителей поколения Z. Поколение Z – это дети, рожденные после 2000 г., «становление которых происходит в стране, постепенно выбирающейся из глубокого экономического кризиса, обретающей стабильность. Мелкие компании поглощаются крупными сетями. Политика характеризуется нестабильностью» [13, с. 1079]. «Современный подросток, молодежь оказываются включенными в новую как для него, так и для общества реальность, которую он осваивает спонтанно, часто без целенаправленной помощи наставников. Эту роль "наставников" в медиатизированном обществе берут на себя различного рода посредники в виде средств массовой коммуникации: прессы, телевидения, радио, интернета, мобильной связи. Они становятся сегодня для молодежи естественной средой обитания и имеют большое значение в социализации личности» [14, с. 182].

Новые медиа все активнее используются как средство образования студентов и школьников, благодаря чему сами образовательные организации приобретают черты «новых медиа» [15]. Безусловно, человек с ранних лет становится самостоятельным в выборе каналов получения информации. С одной стороны, это явление выражает свободу выбора человека, однако с другой – подростки и молодежь, имеющие недостаточный опыт социального взаимодействия и знаний в области безопасности поведения в информационном пространстве, могут быть подвержены опасности из-за хаотичного потребления разной информации в большом количестве, часто скомпонованной случайно собравшимися авторами-неспециалистами – процесса «викизации знания» [16, с.36].

Как справедливо отмечается в исследовании, посвященном психологическому воздействию в сфере масс-медиа, негативное воздействие информации на психику по определению вызывает неадекватное восприятие человеком окружающей действительности, вследствие чего происходит неминуемое изменение поведения.

Авторы указанного исследования особенно значимым в данном контексте полагают систему или диалог информационной среды и человека. Эта система, по мнению Е.В. Тарасенко и В.А. Попова «является потенциально опасной для естественного существования и жизнедеятельности по причине обусловленной психологическими аспектами воздействия информационных коммуникаций» [17, с 210]. Причинно-следственная связь воздействия новых медиа на поведение аудитории заключается в использовании субъектом (адресантом) информации методов психологического воздействия, которые вызывают ряд определенных реакций, а впоследствии поведение у объекта (адресата) информационного сообщения.

Как традиционные СМИ, так и новые медиа в практике воздействия на аудиторию используют рефрейминг¹ – коммуникационную технологию, позволяющую встраивать освещаемое событие в заданный (актуальный для субъекта коммуникации) контекст. Подобное искажение информации позволяет отражать иную действительность в общественном сознании, утаивать информацию, скрывать часть информации от аудитории, «потоплять» информационное сообщение в общем потоке незначительных новостей с целью скрыть данную новость от аудитории. К инструментам искажения информации современные исследователи вполне правомерно относят перегрузку информацией, изоляцию адресата, создание лжесобытий и мистификацию [18, с. 152].

Принимая во внимание множество средств формирования паттернов поведения и вместе с ними политических позиций, отношения к определенным объектам и явлениям, мировоззрения в целом, информацию в контексте новостных материалов следует квалифицировать как нелинейную. Явление нелинейности влияния информации на сознание человека заключается в усилении важности информации для объекта, когда определенная новость, положительная или же негативная, напрямую не влияющая на положение дел человека и на его жизнь в целом, способна вызвать гипертрофированную реакцию адресата и спровоцировать определенные (как правило, заданные) реакции.

¹ Рефрейминг – это специальный прием, который позволяет изменить точку зрения человека на иную, порой даже противоположную. Он происходит от слова frame – рамка (рефрейминг – изменение рамки восприятия) [<https://www.elitarium.ru/refrejmng-nlp-trening-stereotip-rukovoditel-karera-kreativnost-obshchenie-kartina-mira-situaciya-vnimanie-izmenenie/>] (дата обращения: 18.10.2022).

Результаты. Для выявления факторов воздействия СМИ и новых медиа на сознание и формирование мировоззрения молодежи авторами был проведен публичный опрос. Более 130 респондентов – студентов из 10 стран мира – анонимно ответили на поставленные вопросы в формате тестирования. Большинство респондентов – россияне, второе место по количеству ответов разделили студенты из Вьетнама и Израиля, остальные – из Европы, США и стран постсоветского пространства.

Респондентам было предложено оценить степень своего доверия к традиционным СМИ: телевидению, радио, печатным изданиям и к новым медиа: интернету, социальным сетям и блогам. Помимо этого был обозначен перечень факторов достоверности новостей, среди которых респонденты выбирали наиболее характерные для себя, а также вопросы, связанные с выбором каналов получения информации и с медиапотреблением как таковым.

В ходе исследования, в котором приняли участие 75% молодых людей в возрасте 18–27 лет, студенты и выпускники вузов, были выявлены следующие данные: в среднем 75% от общего количества респондентов выразили крайнюю степень недоверия традиционным средствам массовой информации, особенно в России (90% респондентов из РФ); 45% респондентов, в свою очередь, выразили доверие новым медиа, однако однозначного доверия не наблюдается ни к традиционным СМИ, ни к новым медиа. Оценивая достоверность информации, аудитория преимущественно отметила такие факторы, как подкрепление информации статистическими данными и исследованиями (76%); адекватное отражение действительности (74%); максимально подробное изложение информации с объяснением каждого тезиса (72%); подкрепление информации аудио- и визуальными материалами (65%); источник информации ссылается на другие источники (65%).

Из полученных данных по вопросу выбора факторов достоверности информации для аудитории можно сделать вывод, что респонденты способны критически мыслить и грамотно работать с информацией, однако им свойственна излишняя эмоциональность, которая способна вытеснять критическое мышление на второй план, исходя из 65% выбора фактора сопровождения информации аудио- и визуальными материалами. Это в очередной раз подтверждает теорию Д. Канемана² о двух системах мышления: системе 1 (эмоциональной) и системе 2 (рациональной). Система 1

воспринимает информацию на уровне чувств человека, на которые максимальное воздействие оказывается посредством аудио- и визуальных данных, способствуя быстрому принятию решений и воспроизводству реакций, зачастую не обоснованных рационально. В то же время система 2 подразумевает анализ причинно-следственных связей, статистики, изучение мнений экспертов, обращение к историческому опыту [19].

Человек, обладающий критическим мышлением, гораздо менее подвержен психологическому воздействию СМИ, так как умеет смотреть на информацию с разных позиций и грамотно оценивать ее достоверность и степень опасности для сознания. Однако 25% опрошенных отметили фактор достоверности: «Информация представлена в большом количестве материалов (много новостей, эфиров, видеороликов)». Этот фактор, на наш взгляд, следует расценивать как инструмент сокрытия от аудитории важной информации в большом ее потоке. Следовательно, часть респондентов все же подвержена суггестивному воздействию на сознание. Подробнее этот тезис рассматривается авторами далее.

По результатам ответов на вопрос о медиапотреблении как таковом было выяснено, что для большинства респондентов не характерно пользоваться одним источником информации, они предпочитают иметь несколько источников; примерно половина респондентов получает информацию только из новых медиа (интернет, социальные сети, блоги), вторая часть совмещает традиционные СМИ и новые медиа, что в очередной раз говорит о проявлении критического мышления, поскольку даже с учетом крайнего недоверия к традиционным СМИ молодежь все же к ним обращается предположительно с целью сопоставить и проанализировать информацию и, таким образом, сделать собственные выводы вместо того, чтобы поддаваться всеобщей панике или, наоборот, ликование.

Что касается традиционных медиа, аудитория выражает недоверие, отмечая использование только традиционных медиа как абсолютно нехарактерную для них черту. Около 50% опрошенных в среднем, помимо самостоятельного использования СМИ и новых медиа в качестве источников информации, получают информацию от близкого круга общения. Этот показатель заставляет задуматься об искажениях и информационном шуме, поскольку если на этапе передачи информации от СМИ к человеку, адресат анализирует, делает собственные выводы, то на этапе переда-

² Даниел Канеман – израильско-американский психолог, один из основоположников поведенческой экономики, в которой объединены экономика и когнитивистика для объяснения иррациональности отношения человека к риску в принятии решений и в управлении своим поведением [https://ru.wikipedia.org/wiki/Канеман,_Даниэль] (дата обращения: 05.11.2022).

чи информации «человек – человек» информация искажается под воздействием информационного шума в виде умозаключений адресанта (человека) на следующем этапе. Таким образом, информация, полученная от посредников, априори является подверженной воздействию информационного шума и искажению, особенно если посредник заинтересован в искажении информации для адресата. С развитием технических средств передачи информации, появлением новых механизмов и форм опосредованного воздействия на широкую аудиторию возрастает запрос на научный поиск в данной области [20, с.43].

Искажениям и шуму подвергается не только информация, полученная от человека в качестве

посредника, но и от СМИ в целом. В данном случае первоначальным источником будет являться событие, СМИ – заинтересованным посредником, на которого влияет государство в лице регулирующих органов, редакционная политика данного СМИ и заинтересованные стороны. В итоге общество получает информацию, искаженную инфошумом.

Таким образом, информация, дошедшая до человека через двух посредников в лице СМИ и другого человека, подвергается еще большим искажениям и информационному шуму, и конечный адресат крайне маловероятно сможет трезво оценить какую-либо ситуацию (рис.).

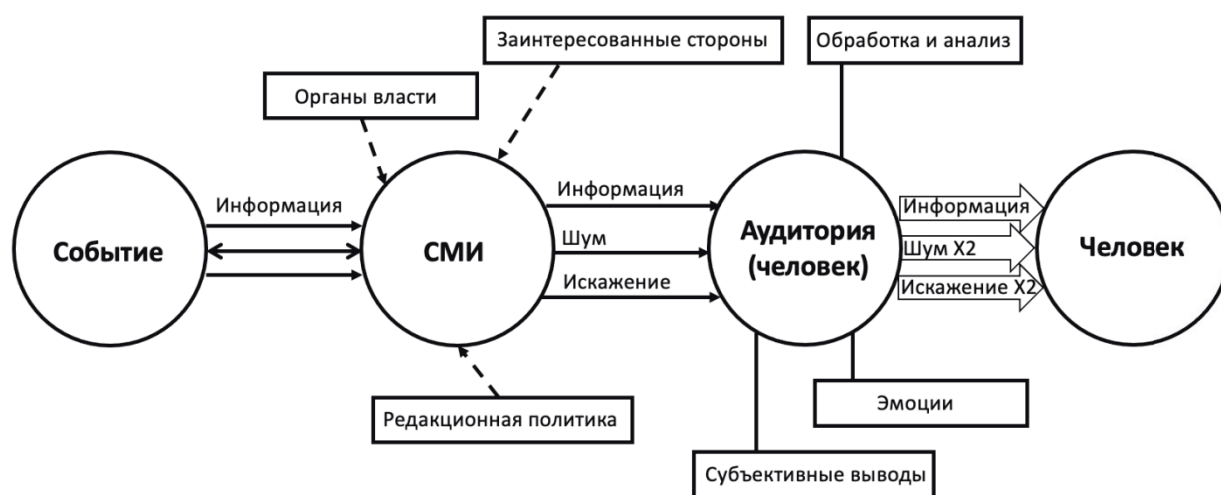


Рис. Искажение информации под влиянием информационного шума
Fig. Distortion of information under the influence of information noise

Вопрос влияния государства на СМИ и новые медиа всегда вызывал острую реакцию у молодого поколения. В ходе опроса более 50% респондентов отметили, что СМИ должны быть независимыми, около 40% допускают некоторую степень контроля СМИ государством, 10% респондентов считают, что СМИ должны контролироваться достаточно жестко. Что касается текущей ситуации, то более 70% респондентов из России отметили, что контроль СМИ государством близок к тоталитарному, однако общая статистика показывает, что аудитория способна выбирать, анализировать и пользоваться огромным количеством медиаресурсов.

В данном случае напрашивается вывод о том, что российская молодежь испытывает дискомфорт и больше подвергается психологическому воздействию и давлению государства, нежели оценивает фактическую обстановку. Что касается иностранных респондентов, совокупно 23% от-

метили, что в их странах СМИ слабо контролируются государством, то есть являются независимыми, либо не контролируются вовсе. В данном случае, возвращаясь к неизбежности искажений информации шумом под влиянием заинтересованных сторон, органов власти, редакционной политики отдельного СМИ, напрашивается очевидный вывод: независимость СМИ – понятие крайне ограниченное.

Американский журналист и политолог XX в. У. Липпман высказал свою позицию относительно медиа в контексте управления общественным сознанием. Его концепцию называют «Демократией Липпмана», суть которой заключается в создании массовой иллюзии. У. Липпман считал, что общественности свойственна апатия и предрассудки, что большинство опасно и с ним нужно взаимодействовать аккуратно. Он руководствовался платоновским мифом о пещере, однако трактовал этот миф по-своему. По Платону, люди раздели-

лись на две группы: философы и пещерные люди. Задача философов – «вывести» людей из пещеры и открыть им реальность. У. Липпман трактовал это таким образом, что власть интеллектуалов должна создавать массовую иллюзию или «картину», которая будет под видом реальности транслироваться в «пещеру» через различные медиаканалы. По У. Липпману, демократия – великая иллюзия или «псевдосреда», располагающаяся между самим человеком и его средой. Поведение человека – реакция на псевдосреду. Решения человек принимает и формирует внутри псевдосреды, а результаты выносит наружу, в реальность. Для ее создания нужен мощный механизм: интеллектуалы создают логику иллюзий и саму картину; СМИ транслируют картину, иллюзию, которую люди воспринимают как реальность; элиты правят и готовят других представителей элиты управлять [21].

Важно отметить, каким образом аудитория реагирует на новости, так как реакции – плод эмоционального мышления, при воздействии на которое, человек становится подвержен манипулятивным тактикам. Около 40% респондентов отметили, что их реакция заключается в обсуждении новостей с близким кругом общения, 30% проявляют бурную активность в социальных медиа, оставляя жалобы, ставя «лайки», делая «репосты» и т.д. Новые медиа отличаются интерактивностью взаимодействия с аудиторией. Интерактивность обладает коммуникативной сущностью, которая в «новых медиа» выражается с помощью таких приемов, как, например, возможность комментирования, обсуждения на форумах и пр. Интерактивность улучшает взаимодействие с аудиторией, позволяет быстро получать реакцию, отклик аудитории, вести диалог с аудиторией [22, с. 159].

В свою очередь, 30% респондентов отметили, что не реагируют на тревожные новости. По мнению авторов, основная цель СМИ – вызывать определенный отклик у аудитории, прогнозируя ее поведение. Критериями достижения этой цели являются реакции общественности. К наиболее популярным реакциям в новых медиа относятся анонимные жалобы, комментарии, «лайки», «репосты» и другие виды цифрового взаимодействия. Обсуждение информации в кругу близких людей измерить невозможно, так как это элемент частной жизни людей, однако обсуждение также является реакцией и, как показали данные исследования, в большинстве случаев является плодом эмоционального мышления, при котором человек становится наиболее уязвимым перед манипулятивными механизмами.

К наиболее напряженным и нестабильным периодам в жизни респондентов относятся 2020 г.; февраль – апрель 2022 г.; сентябрь – октябрь 2022 г.

Исходя из глобальных потрясений, произошедших в названные периоды, первый период связан с пандемией и ростом заболеваемости Covid-19, второй период – с началом военных действий России, третий – с объявлением в России частичной мобилизации и масштабной паникой населения. К освещению глобальных событий подключаются не только представители традиционных СМИ, но и новые медиа.

На фоне всеобщего «тренда» и популярности обсуждения определенных событий блогеры начинают заполнять медиaprостранство различным контентом, таким образом, находят отклик у молодой аудитории. Следует в очередной раз упомянуть, что к новым медиа также относятся социальные сети и интернет в целом, доверие к которым у молодой аудитории заметно возрастает с каждым годом, так как именно новые медиа открывают безграничные возможности как для получения, так для трансляции информации и слабо контролируются по причине бесконечного потока информации. Новые медиа позволяют каждому человеку стать полноценным СМИ, главное – иметь аудиторию единомышленников. В этой связи вполне логичны многочисленные попытки использовать блогеров – молодежных кумиров в качестве участников рекламного и PR-рынка. Конечно, случаи явного ангажемента приводят к эффекту, который зумеры называют «кринж» – чувство неловкости и желания поскорее выйти из аккаунта и забыть о нем. В этом случае процесс потери популярности блогерами происходит динамично и стихийно. Но в информационном пространстве разыгрываются сценарии разного уровня и в них принимают участие профессионалы, научившиеся избегать в работе «кринжа». Это делает тему «бдительности» молодежи в новых медиа еще более актуальной [23, с. 34].

Среди всех респондентов более 70% ведут личные страницы, блоги в социальных сетях. Из этого количества более 13% имеют аудиторию в более чем 1 000 подписчиков. Это показывает перспективу стремительного снижения популярности традиционных медиа и роста популярности «новых медиа» среди молодежи.

Медиaprостранство представлено далеко не только новостями, но и различного рода информацией, которой пользуется молодежь. Среди всех респондентов 85% находят интернет полезным источником информации в области науки и образования; 76% – в области культуры и искусства; 70% узнают о досуговых мероприятиях. Примечательно, что информацию в области медицины в интернете считают полезной только 30% респондентов. Это говорит о том, что интернет перенасыщен информацией в этой области и вполне вероятно, что ее использование

в целях самолечения может нанести вред здоровью человека.

Выводы. Таким образом, исходя из результатов исследования можно заключить, что сознание и мировоззрение молодого поколения подвержены информационному и психологическому воздействию в силу высокой степени активности аудитории в социальных медиа и интернете. Это воздействие постоянно усиливается усовершенствующимися инструментами digital рекламы [24, с. 312]. Судя по общей картине, доверие аудитории к новым медиа довольно высокое, оказываемое воздействие провоцирует реакции и определенное поведение, эмоциональное мышление подвергается влиянию. Однако высокий процент респондентов способен проявлять критическое мышление и аналитические способности в процессе работы с информацией, что, безусловно, является положительным фактором. Понятие зрелости и самостоятельности личности в контексте деятельности в информационном поле характеризуется ее способностью выстраивать определенные тактики работы с информацией, анализировать и проверять данные, принимать взвешенные рациональные решения. Авторы статьи призывают читателей к рациональному и безопасному поведению в медиaprостранстве, следуя разработанным рекомендациям на основании данных исследования.

Для обеспечения личной безопасности в информационном поле, дабы избежать излишне-

го негативного воздействия и всегда оставаться в стабильном эмоциональном состоянии, рекомендуется придерживаться нескольких простых правил: во-первых, пользоваться несколькими каналами получения информации (среди них могут быть как каналы традиционных СМИ, так и новых медиа, один телеканал, одна радиостанция, одно печатное издание, блог, социальная сеть, интернет-издание); во-вторых, сопоставлять, анализировать информацию, проверяя ее, обращаясь к статистике, мировому опыту, мнению экспертов, делать собственные выводы, самостоятельно формировать собственную позицию относительно того или иного события; в-третьих, грамотно распределять собственное время, выделяя для медиапотребления определенное количество часов в день так, чтобы оно не переутомляло сознание и не оказывало губительного воздействия, транслируя бесконечные потоки данных. Помимо этого, стараться сдерживать молниеносные реакции и обдумывать каждое свое действие, взвешенно принимать решения.

Завершая статью, авторы призывают читателей к осознанности, развитию аналитических способностей и критического мышления поколения Z, поскольку именно это поколение стоит на пороге будущего. Осознавая свою ответственность, молодежь, несомненно, сможет содействовать дальнейшему развитию общества самостоятельных, независимых и творческих личностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карякина К. А. Актуальные формы и модели новых медиа: от понимания аудитории к созданию контента // Медиаконвергенция. 2010. №3. С. 128–137.
2. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. Москва, 2000. 608 с.
3. Маклюэн М. Галактика Гутенберга. Становление человека печатающего. Москва, 2013. 496 с.
4. Тоффлер Э. Третья волна. Москва, 1999. 784 с.
5. Фурс В. Н. Философия незавершенного модерна Юргена Хабермаса. Минск: Экономпресс, 2000. 224 с.
6. Райт Ч. Р. Структура и функции массовой коммуникации // Массовая коммуникация. Москва, 2011. С. 6–23.
7. Лазарсфельд П. Человеческий выбор. Москва: Наука, 2013. 358 с.
8. Мид Д. Г. Происхождение собственного Я и социальный контроль. Москва: МГЛУ, 2006. 272 с.
9. Мид Д. Г. Разум, Я и общество. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 413 с.
10. Алексеева А. О. Новые интерактивные медиа в контексте теорий информационного общества: дис.... канд. филол. наук. Москва, 2006. 188 с.
11. Гнатюк О. Л. Из истории американской коммуникологии и коммуникативистики: Гарольд Лассуэл (1902–1978) // Актуальные проблемы теории коммуникации: сб. науч. тр. Санкт-Петербург, 2004. С. 11–20.
12. Роголёва О. С., Шкайдерова Т. В. Новые медиа: эволюция понятия: аналит. обзор // Вестник Омского университета. 2015. №1. С. 222–225.
13. Шкляр Т. Л., Мхитарян С. В., Тультаев Т. А. Исследование психологических факторов воздействия цветовой гаммы на эмоциональное восприятие рекламы и потребительские предпочтения клиентов поколений «X», «Y» и «Z» // Экономика и предпринимательство. 2018. №2. С. 1077–1085.
14. Нафталиева В. О. Влияние современных СМИ на молодежь // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. 2011. №2. С. 182–195.
15. Казакова Л. П., Кошель В. А., Чанкова Е. В. Представления студентов-гуманитариев о преимуществах и недостатках дистанционного обучения в период пандемии COVID-19 в контексте постматериалистических ценностей // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №3. С. 42–53. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-05>.

16. Сегал А. П. Проблемное поле обыденных и научных представлений о золотом веке как продукт «викизации знания» // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. 2016. №2. С. 36–49.
17. Тарасенко Е. В., Попов В. А. Методы психологического воздействия в сфере масс-медиа. // Молодой ученый. 2017. № 13. С. 210–212.
18. Гаврилов А. А. Средства воздействия СМИ на общественное сознание в условиях информационного общества // Молодой ученый. 2012. №8. С. 152–155.
19. Канеман Д. Думай медленно... решай быстро. Москва: АСТ, 2014. 656 с.
20. Скворцова Е. А. Проблема методологии исследования феномена массовых коммуникаций (на примере социологии М. Вебера) // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия 3, Гуманитарные и общественные науки: электронный научный журнал. 2020. № 1. С. 43–54. URL: <http://vestnik3.pspu.ru/files/3-2020-1.pdf> (дата обращения: 10.05.2023).
21. Липпман У. Общественное мнение. Москва: Ин-т Фонда «Обществ. мнение», 2004. 384 с.
22. Никитенко А. А. Интерактивность, мультимедийность, гипертекстуальность как детерминирующие типологические признаки сетевых изданий // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2009. №1. С. 159–166.
23. Грицук А. П., Кутыркина Л. В. СМИ и блогеры как участники рекламного медиарынка: эволюция рисков бизнес-моделей в эпоху Интернета // Реклама. Теория и практика. 2021. № 1. С. 26–34.
24. Меньшенин Н. С., Ладогина А. Ю. Анализ трендов интернет-рекламы в России и мире на 2017 год // Неделя молодежной науки, 2017. Москва, 2017. С. 311–316.

REFERENCES

1. Karyakina K. A. Actual forms and models of new media: from audience understanding to content creation. *Media-konvergenstsiya*, 2010, no. 3, pp. 128–137. (In Russ).
2. Castells M. *The Information age: economy, society and culture*. Moscow, 2000, 608 p. (In Russ).
3. McLuhan M. *The Gutenberg galaxy: the making of typographic man*. Moscow, 2013, 496 p. (In Russ).
4. Toffler E. *The third wave*. Moscow, 1999, 784 p. (In Russ).
5. Furs V. N. *The philosophy of unfinished modernity by Jurgen Habermas*. Minsk, Ekonompress, 2000, 224 p. (In Russ).
6. Wright C. R. Structure and functions of mass communication. *Massovaya kommunikatsiya*. Moscow, 2011, pp. 6–23. (In Russ).
7. Lazarsfeld P. *The people's choice*. Moscow, Nauka, 2013, 358 p. (In Russ).
8. Mead D. G. *The genesis of the self and social control*. Moscow, MGLU, 2006, 272 p. (In Russ).
9. Mead D. G. *Mind, self and society*. Saint Petersburg, Piter, 2013, 413 p. (In Russ).
10. Alekseeva A. O. *New interactive media in the context of information society theories: Cand. philol. sci. diss.* Moscow, 2006, 188 p. (In Russ).
11. Gnatyuk O. L. From the history of American communication science and media studies: Harold Lasswell (1902–1978). *Aktual'nye problemy teorii kommunikatsii: sb. nauch. tr.* Saint Petersburg, 2004, pp. 11–20. (In Russ).
12. Rogaleva O. S., Shkaidierova T. V. New media: the evolution of the concept: an analytical rev. *Vestnik Omskogo universiteta*, 2015, no. 1, pp. 222–225. (In Russ).
13. Shklyar T. L., Mkhitarian S. V., Tul'taev T. A. Study of the psychological factors of the impact of colors on the emotional perception of advertising and consumer preferences of clients of generations «X», «Y» and «Z». *Ekonomika i predprinimatel'stvo*, 2018, no. 2, pp. 1077–1085. (In Russ).
14. Naftalieva V. O. The influence of modern media on youth. *Filosofskie problemy informatsionnykh tekhnologii i kiberprostranstva*, 2011, no. 2, pp. 182–195. (In Russ).
15. Kazakova L. P., Koshel V. A., Chankova E. V. Humanities students' views on the advantages and disadvantages of distance learning during the COVID-19 pandemic in the context of post-materialistic values. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*, 2021, vol. 11, no. 3, pp. 42–53. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-05>. (In Russ).
16. Segal A. P. The problematic field of everyday and scientific ideas about the Golden Age as a product of the «wikization of knowledge». *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Filosofskie nauki*, 2016, no. 2, pp. 36–49. (In Russ).
17. Tarasenko E. V., Popov V. A. Methods of psychological influence in the sphere of mass media. *Molodoi uchenyi*, 2017, no. 13, pp. 210–212. (In Russ).
18. Gavrilov A. A. Means of media influence on public consciousness in the information society. *Molodoi uchenyi*, 2012, no. 8, pp. 152–155. (In Russ).
19. Kahneman D. *Thinking, fast and slow*. Moscow, AST, 2014, 656 p. (In Russ).

20. Skvortsova E.A. The problem of methodology for studying the phenomenon of mass communications (on the example of M. Weber's sociology). *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya 3, Gumanitarnye i obshchestvennye nauki: elektronnyi nauchnyi zhurnal*, 2020, no. 1, pp. 43–54. URL: <http://vestnik3.pspu.ru/files/3-2020-1.pdf> (accessed 10.05.2023). (In Russ).
21. Lippman U. *Public opinion*. Moscow, In-t Fonda «Obshchestv. mnenie», 2004, 384 p. (In Russ).
22. Nikitenko A.A. Interactivity, multimedia, hypertext as determinative typological characteristics of web media. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika*, 2009, no. 1, pp. 159–166. (In Russ).
23. Gritsuk A. P., Kutyrkina L. V. Media and bloggers as participants in the advertising media market: the evolution of business model risks in the Internet era. *Reklama. Teoriya i praktika*, 2021, no. 1, pp. 26–34. (In Russ).
24. Menshenin N. S., Ladogina A. Yu. Analysis of online advertising trends in Russia and the world for 2017. *Nedelya molodezhnoi nauki, 2017*. Moscow, 2017, pp. 311–316. (In Russ).

Информация об авторах

Шамрин Яков Юрьевич – студент 4 курса направления подготовки «Реклама и связи с общественностью», выпускающей кафедры рекламы, связей с общественностью и дизайна, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (117997, Российская Федерация, г. Москва, Стремянный пер., 36, e-mail: yak.shamrin@gmail.com).

Кошель Владимир Андреевич – кандидат философских наук, доцент кафедры рекламы, связей с общественностью и дизайна, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (117997, Российская Федерация, г. Москва, Стремянный пер., 36, e-mail: yak.shamrin@gmail.com).

Статья поступила в редакцию 22.11.2022

После доработки 28.06.2023

Принята к публикации 30.06.2023

Information about the authors

Yakov Y. Shamrin – 4th year Student of the Direction of Training «Advertising and Public Relations», Graduating from the Department of Advertising, Public Relations and Design, Plekhanov Russian University of Economics, (36 Stremyanny Lane, Moscow, 117997, Russian Federation, e-mail: yak.shamrin@gmail.com).

Vladimir A. Koshel – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of Advertising, Public Relations and Design, Plekhanov Russian University of Economics (36 Stremyanny Lane, Moscow, 117997, Russian Federation, e-mail: yak.shamrin@gmail.com).

The paper was submitted 22.11.2022

Received after reworking 28.06.2023

Accepted for publication 30.06.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-5

УДК 378.4

Оригинальная научная статья

Реализация стратегии интернационализации высшего образования как арсенала «мягкой силы» государства

Л. А. Оверчук

Новосибирский государственный технический университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: overchuk68@gmail.com

Аннотация. *Введение.* В статье анализируются интерпретации концепта «мягкой силы», реализуемой в сфере высшего образования России. В связи с обсуждением в научных кругах амбивалентности понятия «мягкая сила» («soft power») с момента его появления и в последующий период приводятся различные трактовки противоположных и взаимодополняющих понятий со словом «власть» («power»). Рассматриваются компоненты и функции «мягкой силы», отображаемые в документах и концепциях внешней политики государства. *Постановка задачи.* В настоящее время, когда политические и экономические санкции изменили ландшафт международного образовательного сотрудничества, возможности инструментов «мягкой силы» нашего государства значительно сократились. *Методика и методология исследования.* Являясь инструментом продвижения культурных ценностей и идеалов, высшее образование аккумулирует возможности культурного, научно-технического, социально-политического и экономического воздействия на индивида и общество. *Результаты.* Коммуникационное пространство российских вузов сможет интегрировать новый рациональный дискурс через различные образовательные обмены и культурно-просветительские проекты с привлечением современных информационных технологий коммуникации. Материализация данной задачи требует стратегического развития интернационализации высшего образования. *Выводы.* Сотрудничество в различных областях науки и технологий остается важным инструментом повышения международной политической стабильности и уровня взаимопонимания. Примером успешного развития и продвижения национальных идей и интересов, то есть увеличения «веса» государства на международной арене через образование, является Германия. При этом выполняется главная функция «мягкой силы» – латентная реализация, то есть влияние государства не прямолинейно, а скрыто.

Ключевые слова: стратегия интернационализации высшего образования, «мягкая сила», коммуникационное пространство, социальная философия

Для цитирования: Оверчук Л. А. Реализация стратегии интернационализации высшего образования как арсенала «мягкой силы» государства // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №2. С. 237–245. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-5>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-5

Full Article

Implementation of the strategy of internationalization of higher education as a «soft power» tool of the state

Overchuk, L. A.

Novosibirsk State Technical University

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: overchuk68@gmail.com

Abstract. *Introduction.* The following article analyzes the interpretations of the concept of «soft power» implemented in the field of Russian higher education. In connection with the discussion in scientific circles of the ambivalence of the concept of «soft power» from the moment of its appearance and in the subsequent period, various interpretations of opposite and complementary concepts with the word «power» are given here. The components and functions of «soft power» reflected in the documents and concepts of the state's foreign policy are considered. *Purpose setting.* At present, when

political and economic sanctions have also changed the landscape of international educational cooperation, the possibilities of the «soft power» tools of our state have been significantly decreased. *Methodology and methods of the study.* As a tool for promoting cultural values and ideals, higher education accumulates opportunities for cultural, scientific, technical, socio-political and economic impact on the individual and society. *Results.* The communication space of Russian universities will be able to integrate a new rational discourse through delivering various educational exchange programmes and cultural, educational projects, with the involvement of modern information communication technologies. The implementation of this task requires the strategic development of the internationalization of higher education. *Conclusion.* Cooperation in various fields of science and technology remains an important tool for improving international political stability and mutual understanding. Germany is an example of successful development and promotion of national ideas and interests, i.e. increasing the «weight» of the state in the international arena through education. At the same time, the main function of «soft power» is performed in latent form, when the influence of the state is not straightforward, but hidden.

Keywords: internationalization strategy for higher education, «soft power», communication space, social philosophy

Citation: Overchuk, L. A. [Implementation of the strategy of internationalization of higher education as a «soft power» tool of the state]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 2, pp. 237–245. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-5>

Введение. Актуальность настоящего исследования подтверждается сложившейся ситуацией роста недоверия к российскому обществу со стороны многих стран Запада, что требует актуализации и пересмотра концепта «мягкой силы» государства. Начиная с середины 1990-х гг. концепция «мягкой силы» в отечественных внешнеполитических документах многократно изменялась. Необходимо отметить, что представления об этом концепте в мире нередко отличаются. Если на Западе «мягкая сила» считается пережитком во многих сферах жизни [1, с. 43], то в восточных странах ее традиционно считают влиятельным фактором внешнеполитического воздействия [2, с. 11]. Знаменитый древнекитайский мыслитель Лао-Цзы подчеркивал значимость гибкости и отсутствия жесткости в отношениях людей (используя образ воды, которая «точит» камень), а символ мужского («жесткого») и женского («мягкого») начал Инь-Ян является одним из важнейших в культуре стран Восточной Азии.

Также различны в западных и восточных странах подходы к роли высшего образования в создании и распространении научных достижений мирового уровня своими гражданами. Западным университетам отводится значительная роль как организациям, где создаются все академические и высокотехнические инновации, присваиваются ученые степени, они имеют полную автономию, при этом сохраняется поддержка государства. Научные сообщества также могут быть представлены в академических центрах, которые главным образом выполняют экспертную функцию. Во многих восточных странах, в том числе России, главные исследовательские и изобретательские функции в основном выполняются отдельными исследовательскими институтами в рамках Академии наук и других технологических ведомств. В последнее время российские

национально-исследовательские университеты расширили свои полномочия, в том числе по присвоению ученых степеней. Часто подобные различия затрудняют сотрудничество университетов в восточных и западных странах.

Постановка задачи. Несмотря на то что термин «мягкая сила» введен Дж. Наем лишь в 1990-е гг., о гибком и «мягком», ненасильственном влиянии стран известно с давних пор. Вопрос о выстраивании стратегий национального влияния различных стран на внешний мир вставал в разные эпохи, особенно на стадии построения колониальных империй. Постколониальное движение существенно обострило политическую и экономическую обстановку в странах третьего мира и тем самым запустило процессы национальных экспансий стран – бывших империй через программы лидерства в различных сферах, в том числе военных, экономических, политических, культурных и образовательных. Современная ситуация разрешения мирового политического кризиса требует более пристального внимания к ненасильственным способам воплощения и продвижения национальных интересов, культурных ценностей и предпочтений. В современной России понятие «мягкая сила» включено в Концепцию внешней политики 2013 г. [3], а затем и в Концепцию внешней политики 2016 г. [4]. Одной из возможных площадок, где создается «мягкая сила» государства, является российское образовательное пространство.

Методика и методология исследования. Существуют многочисленные трактовки «мягкой силы» (и синонимов «мягкая власть», «гибкая власть»), в большинстве из них суть понятий сводится к ненасильственным методам осуществления внешней политики государств, основанной на привлекательности тех или иных национальных ресурсов. При таком подходе к «мягкой

силе» можно отнести некоторые жесткие методы воздействия, такие как пропаганда или невоенные средства давления – политические и экономические санкции.

Раскрывая суть понятия и подходы к нему, М. М. Лебедева отмечает, что возможность применения данных средств придает отрицательную коннотацию самому понятию «мягкая сила» [5, с. 212]. Об этом говорил и Дж. Най, пытаясь разъяснить, что ключевым моментом в определении «мягкой силы» остается понятие «привлекательности для других, тех или иных положений, феноменов, образов действий и т.п.» [6, с. 68]. Возможность противоположной стороне сделать осознанный и добровольный выбор в пользу сотрудничества с другой страной является основным положением в его концепции [7]. Манипуляция сознанием в СМИ и пропаганда исключаются из этого понятия, а некоторые авторы (начиная с К. Волкер и Д. Людвиг, 2017) относят их к «острой силе» (sharp power) как варианту «жесткой силы» (hard power), особенно в условиях проведения информационной войны [8]. Автор неolibерального подхода к мягкой силе Дж. Найт вносит трактовку «взаимной силы» (mutual power) как результата сотрудничества сторон, который может распределяться между всеми участниками посредством «дипломатии негосударственных участников» через СМИ, университеты и неправительственные организации как акторов, вызывающих большее доверие [9].

Таким образом, мягкая сила – приоритет национальной, а не государственной политики, так как национальные, а не государственные ресурсы выступают источником мягкой силы. Между тем государственные ресурсы, преимущественно задействующие имеющуюся инфраструктуру, позволяют осуществить ее трансляцию. Иногда авторы инструментального подхода смешивают концепт «мягкой силы» с «публичной дипломатией», описывающей как правительство или общество страны взаимодействует с внешней аудиторией таким образом, чтобы улучшить восприятие этой нации иностранной общественностью [10].

Стратегия «выстраивания» наиболее благоприятного восприятия страны через СМИ или публичную сферу не совсем совпадает с эффектом воздействия «мягкой силы». Ведь только та информация о стране может достигать положительных эффектов и становиться элементом «мягкой силы», когда она воспринимается в контексте *собственных* успехов и развития внутренних ресурсов государства, будучи источником привлекательности для других [11]. Однако нетрудно заметить, что широко распространенная трактовка «мягкой силы» как внешнеполитического инструмента, а не как ресурса страны или источни-

ка позитивного воздействия, возникающего ввиду эффективных внутривнутриполитических действий страны, распространена во многих документах о внешнеполитических стратегиях стран, в том числе в названных Концепциях внешней политики РФ. Использование «мягкой силы» в рамках коммуникативно-технологической модели при определенных условиях приводит к инверсии, когда ее функциональность изменяется в сторону «мягкой власти» и даже превращается в свой антипод – «жесткую силу».

По мнению Дж. Найа, культурная и идеологическая привлекательность актора создается его соответствием идеалам и ценностям, а также способностью «формировать предпочтения и ценности других акторов» [12, с. 168]. Прослеживается связь данных понятий с миром идеального, а не только материального порядка. Гуманитарное пространство, где могут быть созданы подобные ценности через реализацию «мягкой силы», отмечается как поле и вектор усиления внешней политики России в «Стратегии национальной безопасности РФ (2015)» [13]. В действительности, мягкая сила реализуется в гуманитарном пространстве в основном через коммуникацию при условии существования «сетевых институтов», которые служат благоприятной дискуссионной площадкой [14, с. 28].

Коммуникативная рациональность формируется в ходе дискуссии, определяется этой дискуссией и принадлежит акторам, которые принимают участие в этой дискуссии. Согласно Ю. Хабермасу, коммуникативная рациональность создает основу для модернизации обществ. «Условиями для коммуникативного действия является наличие у акторов «общего жизненного мира» в форме общих компонентов культуры, общей системы институтов, норм и правил» [15, с. 278]. Исходя из этого видится правомерным, что «мягкая сила» подробно описывается в другом российском документе: в Стратегии культурной политики. Здесь в контексте развития инструментов «мягкой силы» предусматривается реализация следующих целей: расширение ареала изучения русского языка в мире, противодействие искажению российской истории, создание благоприятной институциональной среды для работы центров русской культуры за рубежом, продвижение международного имиджа России, расширение сотрудничества профессиональных сообществ, популяризация туристской привлекательности России и создание инфраструктурных условий для въездного туризма, использование возможностей интернет-сайтов и социальных сетей для презентации российской культуры, искусства и творчества народов России [16]. Поставленные цели для реализации «мягкой силы» не должны, однако, сужаться до инстру-

ментальной схемы: «распространение языка, создание центров русской культуры, консолидация русской диаспоры и поддержка соотечественников за рубежом», или расширяться до широкого контекста понимания «мягкой силы» как разнообразного инструмента несилового решения внешнеполитических задач. Еще раз отметим, что «мягкая сила» страны не сводима к продвижению и навязыванию ценностей и норм и тем более воздействию на массовое сознание [17, с. 136].

Анализ российских внешнеполитических документов и доктрин свидетельствует, что привлечение ресурсов высшего образования для развития международной профессиональной коммуникации как важного участника в формировании социально-профессиональной структуры общества не используется в полной мере, хотя возможно расширение контекста их применения, в том числе во внешней политике. Одна из известных возможностей — это привлечение молодежи через международное сотрудничество научно-образовательных организаций, то есть необходима национальная стратегия интернационализации образования, которая, естественно, не может ограничиваться задачами Болонского процесса. Важной методологической проблемой по-прежнему остается разграничение понятия «интернационализация образования» по функциям. Это связано с его многоаспектностью, породившей такие смежные понятия, как «международное образование», «мультикультурное образование», «экспорт образовательных услуг», «интеграция образовательных систем» и «международные образовательные услуги» [18].

В отечественной науке проблемы использования культурного и образовательного потенциала как внешнеполитических инструмента задач «мягкой силы» анализировались в научных трудах Н.Л. Антоновой, А.Д. Сущенко, Н.Г. Поповой [19]. В зарубежной литературе проблемы использования «мягкой силы» в международных отношениях освещались в публикациях Дж. Ная, С.С. Грея [20], С.Р. Манна [21], С.П. Шнейдера [22] и других зарубежных авторов. Несмотря на фундаментальный характер ряда приведенных исследований, в них, как правило, не уделяется должного внимания вопросам организации академического и научного взаимодействия государств в рамках высшего образования. Существуют перспективы использования возможностей высшего образования в целеполагании молодежи разных стран для решения общемировых задач с использованием существующего культурно-образовательного потенциала, составляющего наиболее надежную основу для применения ресурса «мягкой силы» во внешнеполитических отношениях.

Результаты. России еще предстоит восстановить утерянные международные связи в пост-

советских странах после потрясений 1990-х гг. и в странах Запада по завершению современных международных конфликтов. Для формирования реального образа России у мировой аудитории, отличного от навязываемого представления о стране на волне антироссийских настроений, преимущественно в группе евроатлантических государств, нации предстоит сделать многое, в том числе расширить «мягкое воздействие» на мировое общественное мнение и в полной мере воспользоваться ресурсом развития государства, накопленного в сфере науки и образования. Многие страны, получающие мировое признание по темпам роста, такие как Китай и Индия, стремятся демонстрировать мировой аудитории реальные достижения, используя образование как традиционный канал для достижения поставленных целей. Уникальность ресурса высшего образования заключается в его способности комплексно воздействовать на индивида и общество посредством трансляции разнообразных знаний культурного, научно-технического, социально-политического и экономического характера. Развитие компетенций в разных областях науки укрепляет возможность легитимного применения стратегии «умной силы» (smart power), эффективно использующей возможности мягкого (информационного) и жесткого (технико-экономического) влияния.

Постепенное расширение моделей высшего образования в мире и распространение концепции новой роли университетов в обществе — «третьей миссии» — изменили восприятие вузов как центров научно-технического и социально-культурного развития регионов и стран. Образование стало рассматриваться не только как процесс трансляции знаний, но и как серьезный инструмент развития экономики, а также элемент «культурной дипломатии», встраиваемый в систему других политических инструментов «мягкой силы». К настоящему времени сформированы разнообразные институциональные структуры, требующие согласованной работы акторов государственного уровня и участников негосударственной сферы в реализации стратегии интернационализации высшего образования. Помимо институционализации процессов интернационализации усилия направлены на создание благоприятной и позитивной среды для социальной адаптации зарубежных студентов. Именно в молодежной студенческой среде возможно формирование положительного представления о стране, которое в перспективе станет значимым при формировании международной политики, если участники образовательного процесса примут в ней участие через 10–15 лет. Ключевым вопросом при постановке целей реализации данной стратегии является вопрос «Зачем?», а не «Как?»

Процесс формирования человеческой аттракции хорошо изучен в различных дисциплинах социально-гуманитарного цикла. Концепция социального и культурного восприятия относится к тому, что люди думают о стране как с культурной, так и с социальной точки зрения [23, с. 3]. Возникает следующий ассоциативный ряд чувств позитивного восприятия: доверие, репутация, сотрудничество, доброжелательность, симпатия, благодарность, поддержка, вдохновение. Каналы и содержание формирования подобных чувств различаются в зависимости от возрастных, социальных и культурологических рамок целевой аудитории. Ответ на вопрос «Зачем нужна ориентация на молодое поколение?» очевиден. Оно способно решать политические и экономические задачи в ближайшем будущем, поэтому для взаимодействия с молодежью требуется привлечение современных средств коммуникации и аудиовизуальных способов подачи информации.

«Мягкая сила» публичной дипломатии в виде социальных сетей культурных и образовательных организаций воздействует на умы и настроения потенциальных зарубежных студентов. Как показывают исследования, пользователям социальных сетей интересны сообщения «неполитического» характера, о жизни, истории, обычаях, культуре и научных достижениях в российском обществе [24, с. 233]. Считается, что содержанием активной коммуникации молодежных групп очень часто является массовая культура и проблемы профессионального становления. Однако экспорт образовательных услуг и программы обмена специалистами являются для России более сильным средством в реализации «мягкой силы» для привлечения молодежи, чем развитие конкурентного фастфуда, массовой культуры и кинематографа [25]. Использование ресурсов высшего образования для реализации «мягкой силы» имеет отсроченные, но, как показывает практика, эффективные возможности и перспективы.

Для России, так же как и для других ведущих стран, укрепление позиций высшего образования за рубежом является краеугольным камнем в деле продвижения российских ценностей и взглядов на мир [26]. Образовательные обмены и культурно-просветительские проекты с привлечением иностранных и зарубежных студентов в России активно поддерживаются институционально такими организациями, как Россотрудничество, а также фондами Горчакова, Прохорова и «Русский мир» [27, с. 156]. Здесь все же необходимо отметить, что количество обучаемых иностранных студентов, отражаемых в цифровых показателях и рейтингах, не всегда коррелирует со степенью привлекательности той или иной страны [11]. На развитие системы высшего образования оказывают влияние

множество факторов, в том числе ситуация международного положения (военного и политического), уровень международной и региональной кооперации, помощи и давления, факторы развития национальной экономики, политики и культуры, степень централизации государственного управления и развития гражданского общества [28].

Расширяется значение интернационализации высшего образования как среды для развития способности вузов интегрироваться и конкурировать в глобальном образовательном пространстве, поэтому прогнозируемые результаты воздействия «мягкой силы» включаются в стратегические программы развития университетов и различные направления интернационализации. Привлекательность образования в некоторых странах за рубежом позволяет использовать его как ресурс в создании «мягкой силы», чтобы «убедить людей в привлекательности политических предложений» [29, с. 163]. Стратегия интернационализации способна укрепить роль самого института высшего образования вследствие того, что развитие международного сотрудничества с вузами-партнерами позволяет организовывать совместные исследовательские проекты, программы студенческого и академического обмена. Как следствие, не только повышается узнаваемость и международная признательность вузов, но и возрастает качество образования и научных исследований в процессе обмена знаниями, развивается международный рынок технологий и кадров. В свою очередь, привлечение в страну будущих высококвалифицированных специалистов является важным направлением реализации «умной силы» в целях повышения экономического уровня развития и технологического обмена, несмотря на тот факт, что концепция обмена знаниями (brain exchange) в условиях глобализации может приводить иногда и к неоднозначным побочным результатам, когда вслед за притоком умов (brain gain) может последовать утечка умов (brain drain).

Тем не менее в большинстве случаев результатом профессиональных обменов становится повышение уровня межкультурной эмпатии на пути к национально-культурной самоидентификации: от взаимной культурной толерантности до взаимной культурной адаптации и взаимного культурного ассоциирования (единения). То есть важным становится не то, *что* используется в виде ресурса, а *как* используется. Каждый ресурс может выступать мягкой и жесткой силой в зависимости от ситуации, следует говорить об эффектах, которые при этом производятся. Навязывание образовательных стандартов и культурных образцов приводит к негативным реакциям [5, с. 215], в России и других странах известны упреки относительно того, как, например, организован Болонский процесс.

К успешным образцам применения «мягкой силы» А. Вьюинг относит создание образцов для копирования в «доброжелательности, успешности и разделении норм и целей» [30]. Сотрудничество в различных областях науки и технологий повышает в том числе политическую стабильность и уровень взаимопонимания в решении разного рода кризисов и конфликтов.

В настоящее время большое значение приобретают исследования, направленные на анализ использования высшего образования для реализации «мягкой силы» в странах, достигших наилучшего признания в мировых рейтингах как в области обучения зарубежных студентов, так и по эффективности влияния на мировой арене. Такими странами на западе являются Великобритания, США, Германия и Франция. Ввиду развития долгосрочных программ международного сотрудничества в сфере науки и образования между Россией и Германией, интересным нам представляется оценить эффективность научно-образовательной политики Германии в сфере высшего образования на основе анализа методов, способов, институтов и других особенностей использования Германией высшего образования для реализации «мягкой силы».

Ключевыми факторами, позволяющими Германии занимать 4 место в глобальном рейтинге МС (Softpower 30), являются, прежде всего, успешная научно-образовательная политика: стратегия интернационализации, широко поддерживаемая государством, частными фондами и НПО; созданная сеть международных и государственных образовательных программ для иностранных студентов, в том числе на бесплатной основе; ежегодное увеличение программ обучения на английском языке.

Ключевой пятеркой лидеров в продвижении стратегии интернационализации Германии называют Федеральное министерство образования и науки, Фонд научных исследований, Союз ректоров, служба академических обменов (DAAD) и Фонд им. А. Гумбольдта [31, с. 25]. Их основ-

ные задачи связаны с организацией научных исследований и академической мобильности в вузах Германии, в том числе установлением контактов между высшими учебными заведениями и научными центрами. Тем самым эффективное коммуникационное пространство университетов и научных организаций служит цели расширения дипломатических отношений через научное партнерство и программы академического обмена, укрепления имиджа Германии как ведущего образовательного и научного центра [32].

Выводы. В заключение отметим важность реализации стратегии интернационализации высшего образования как арсенала «мягкой силы» для решения внутренних и внешних задач в развитии государств. Способность национальных университетов привлекать все большее число зарубежных студентов относится к ключевым международным показателям их деятельности. Однако объем поддержки в системе образования в виде российских негосударственных фондов и диверсификации источников финансирования признается экспертами незначительным для существенных перемен [33, с. 214, 226].

Анализ реализации «мягкой силы» Германии в области высшего образования, в частности развитие научных партнерств и академической мобильности, позволяет сделать вывод о том, что Германия обладает достаточным ценностным потенциалом для дальнейшего наращивания своего «образовательного и культурного присутствия», в том числе в России, что обуславливает необходимость усиления научно-образовательной стратегии РФ с целью выстраивания гармоничного взаимодействия двух стран. Требуются реформация и конструктивное продвижение «мягкой силы» в отечественном политологическом дискурсе и ее концептуальное развитие. Несмотря на выявленную амбивалентность понятия, «мягкая сила» выступает эффективным инструментом продвижения национальных интересов государства, особенно в сфере науки, культуры и образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дневник Алтайской школы политических исследований № 33. Современная Россия и мир: альтернативы развития. (Имидж страны как фактор «мягкой силы» в международных отношениях): сб. науч. ст. / под ред. Ю. Г. Чернышова. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2017. 235 с.
2. Пономарева Е. Г. «Мягкая сила» России как интеграционный ресурс // Геополитический журнал. 2016. №3. С. 9–17.
3. Концепция внешней политики Российской Федерации: утв. Указом Президента Рос. Федерации от 12 февр. 2013 г. // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_142236/ (дата обращения: 08.05.2023).
4. Концепция внешней политики Российской Федерации: (утв. Указом Президента Рос. Федерации от 30 нояб. 2016 г.) // Президент России: сайт. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41451> (дата обращения: 08.05.2023).
5. Лебедева М. М. «Мягкая сила»: понятие и подходы // Вестник МГИМО-Университета. 2017. №3. С. 212–223.

6. Nye J. S. The paradox of American power: why the world's only superpower can't go it alone. Oxford: Oxford Univ. Press, 2002. 240 p.
7. Nye J. S. Propaganda isn't the way // New York Times. 2003. Jan. 10. URL: <http://www.nytimes.com/2003/01/10/opinion/soft-power-propaganda-isnt-the-way.html> (accessed 08.05.2023).
8. Walker C., Ludwig J. The meaning of sharp power – how authoritarian states project influence // Foreign Affairs. 2017. Nov. 16. URL: <https://www.foreignaffairs.com/articles/china/2017-11-16/meaning-sharp-power> (accessed 08.05.2023).
9. Knight J. The limits of soft power in higher education // University World News. 2014. Jan. 31. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20140129134636725> (accessed 08.05.2023).
10. Cross M. K. D. Conceptualizing European public diplomacy // European public diplomacy. Palgrave Macmillan, 2013. P. 1–11. DOI: 10.1057/9781137315144_1.
11. Борисов А. В. «Мягкая сила» России: специфика понимания и оценки // Мировая политика. 2020. №1. С. 1–11.
12. Nye J. S. Soft power // Foreign Policy. 1990. № 80. P. 153–171. DOI: <https://doi.org/10.2307/1148580>.
13. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации: утв. Указом Президента Рос. Федерации от 31 дек. 2015 г. № 683 // Гарант.Ру: информ.-правовой портал. URL: <https://base.garant.ru/71296054/> (дата обращения: 08.05.2023).
14. Risse T. «Let's argue!»: communicative action in world politics // International Organization. 2000. Vol. 54, no. 1. P. 1–39. DOI: 10.1162/002081800551109.
15. Habermas J. The theory of communicative action. Vol. 1. Reason and the rationalization of society. Boston: Beacon Press, 1984. 465 p.
16. Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года: утв. распоряжением Правительства Рос. Федерации 29 февр. 2016 г. // Правительство России. URL: <http://static.government.ru/media/files/AsA9RAyYVAJnoBuKgH0qEJA9Ixp7f2xm.pdf> (дата обращения: 08.05.2023).
17. Борисов А. В. «Мягкая сила»: специфика отечественного понимания // Проблемы постсоветского пространства. 2020. Vol. 7, №2. С. 130–141. DOI: <https://doi.org/10.24975/2313-8920-2020-7-2-130-141>.
18. Пирогов А. И., Растимешина Т. В. Интернационализация образования в контексте формирования единого общеевропейского образовательного пространства // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2015. №1. С. 76–84.
19. Антонова Н. Л., Сущенко А. Д., Попова Н. Г. «Мягкая сила» высшего образования как фактор мирового лидерства // Образование и наука. 2020. Т. 22, №1. С. 31–58.
20. Gray C. S. Hard power and soft power: the utility of military force as an instrument of policy in the 21st century. Strategic Studies Inst., US Army War College, 2011. 73 p. JSTOR. URL: <http://www.jstor.org/stable/resrep11431> (accessed 07.07.2023).
21. Mann S. R. The reaction to chaos // Complexity, global politics, and national security. Washington, Nat. Defense Univ., 1997. P. 62–68.
22. Schneider C. P. Cultural diplomacy: hard to define, but you'd know it if you saw it // Brown Journal of World Affairs. 2006. Vol. 13, №1. P. 191–203.
23. Perilli A. Erasmus student or EU ambassador? People-to-people contact in the European Neighbourhood policy: the cases of Georgia, Ukraine and Tunisia. Bruges: College of Europe, 2017. 44 p. DOI: 10.13140/RG.2.2.10482.81606.
24. Колесникова Н. Л. Российская цифровая дипломатия – элемент мягкой силы // Политика и культура: проблемы взаимодействия в современном мире. Будапешт; Киров, 2019. С. 234–243.
25. Акафи А. Х. Актуальные методы «мягкой силы» в международной молодежной политике // PolitBook. 2018. №2. С. 182–194.
26. Россотрудничество: сайт. URL: <https://rs.gov.ru/> (дата обращения: 08.05.2023).
27. Бохан А. С. Гуманитарная политика России на современном этапе // Проблемы постсоветского пространства. 2021. Т. 8, №1. С. 152–162.
28. Torres C. A. The capitalist state and public policy formation. Framework for a political sociology of educational policy making // British Journal of Sociology of Education. 1989. Vol. 10, no. 1. P. 81–102.
29. European Neighbourhood policy: geopolitics between integration and security / eds.: B. Bruno [et al.]. London: Palgrave Macmillan, 2016. 262 p.
30. Vuving A. L. How soft power works: paper presented at the panel «Soft power and smart power,» Amer. Polit. Science Assoc.: annu. meet., Toronto, Sept. 3, 2009. URL: <https://apcss.org/Publications/Vuving%20How%20soft%20power%20works%20APSA%202009.pdf> (accessed 08.05.2023).
31. Streitwieser B., Olson J., Burkhart S., Klabunde N. Coordinated German internationalization: broadening perspectives // International Higher Education. 2015. No. 83. С. 24–26. DOI: 10.6017/ihe.2015.83.9087.
32. Большова Н. Н. Государственная политика в области высшего образования и науки как инструмент «мягкой силы» (опыт Германии) // Вестник МГИМО-Университета. 2014. №2. С. 71–80.
33. Шпаковская Л. Политика высшего образования в Европе и России. Санкт-Петербург: Норма, 2007. 328 с.

REFERENCES

1. Chernyshov Yu. G. (ed.). *Diary of the Altai School of Political Studies No. 33. Modern Russia and the world: alternatives of the development. (The country's image as a factor of «soft power» in international relations): coll. of sci. articles.* Barnaul, Izd-vo Alt. un-ta, 2017, 235 p. (In Russ.).
2. Ponomareva E. G. «Soft power» of Russia as an integration resource. *Geopoliticheskii zhurnal*, 2016, no. 3, pp. 9–17. (In Russ.).
3. The concept of the foreign policy of the Russian Federation: approved by Decree of the President of the Russ. Federation of Febr. 12, 2013. *Konsul'stantPlus*. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_142236/ (accessed 08.05.2023). (In Russ.).
4. The concept of the foreign policy of the Russian Federation: approved by Decree of the President of the Russ. Federation of Nov. 30, 2016. *Prezident Rossii: sait*. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41451> (accessed 08.05.2023). (In Russ.).
5. Lebedeva M. M. «Soft power»: concept and approaches. *Vestnik MGIMO-Universiteta*, 2017, no. 3, pp. 212–223. (In Russ.).
6. Nye J. S. *The paradox of American power: Why the world's only superpower can't go it alone*. Oxford, Oxford Univ. Press, 2002, 240 p.
7. Nye J. S. Propaganda isn't the way. *New York Times*, 2003, Jan. 10. URL: <http://www.nytimes.com/2003/01/10/opinion/soft-power-propaganda-isnt-the-way.html> (accessed 08.05.2023).
8. Walker C., Ludwig J. The meaning of sharp power – how authoritarian states project influence. *Foreign Affairs*, 2017, Nov. 16. URL: <https://www.foreignaffairs.com/articles/china/2017-11-16/meaning-sharp-power> (accessed 08.05.2023).
9. Knight J. The limits of soft power in higher education. *University World News*, 2014, Jan. 31. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20140129134636725> (accessed 08.05.2023).
10. Cross M. K. D. Conceptualizing European public diplomacy. *European public diplomacy*. Palgrave Macmillan, 2013, pp. 1–11. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137315144_1.
11. Borisov A. V. «Soft power» of Russia: specifics of understanding and evaluation. *Mirovaja politika*, 2020, no. 1, pp. 1–11. (In Russ.).
12. Nye J. S. Soft power. *Foreign Policy*, 1990, no. 80, pp. 153–171. DOI: <https://doi.org/10.2307/1148580>.
13. The National Security Strategy of the Russian Federation: approved by Decree of the President of the Russ. Federation of Dec. 31, 2015 No. 683. *Garant.Ru: inform.-pravovoi portal*. URL: <https://base.garant.ru/71296054/> (accessed 08.05.2023). (In Russ.).
14. Risse T. «Let's argue!»: communicative action in world politics. *International Organization*, 2000, vol. 54, no. 1, pp. 1–39. DOI: [10.1162/002081800551109](https://doi.org/10.1162/002081800551109).
15. Habermas J. *The theory of communicative action*. Vol. 1. Reason and the rationalization of society. Boston, Beacon Press, 1984, 465 p.
16. Strategy of the state cultural policy for the period up to 2030: approved by Order of the Government of Russ. Federation of Febr. 29, 2016. *Pravitel'stvo Rossii*. URL: <http://static.government.ru/media/files/AsA9RAyYVA-JnoBuKgH0qEJA9Ixp7f2xm.pdf> (accessed 08.05.23). (In Russ.).
17. Borisov A. V. «Soft power»: the specifics of domestic understanding. *Problemy postsovet'skogo prostranstva*, 2020, vol. 7, no. 2, pp. 130–141. DOI: <https://doi.org/10.24975/2313-8920-2020-7-2-130-141>. (In Russ.).
18. Pirogov A. I., Rastimeshina T. V. Internationalization of education in the context of the formation of a single pan-European educational space. *Ekonomicheskie i sotsial'no-gumanitarnye issledovaniya*, 2015, no. 1, pp. 76–84. (In Russ.).
19. Antonova N. L., Sushchenko A. D., Popova N. G. «Soft power» of higher education as a factor of world leadership. *Obrazovanie i nauka*, 2020, vol. 22, no. 1, pp. 31–58. (In Russ.).
20. Gray C. S. Hard power and soft power: the utility of military force as an instrument of policy in the 21st century. Strategic Studies Inst., US Army War College, 2011, 73 p. *JSTOR*. URL: <http://www.jstor.org/stable/resrep11431> (accessed 07.07.2023).
21. Mann S. R. The reaction to chaos. *Complexity, global politics, and national security*. Washington, Nat. Defense Univ., 1997, pp. 62–68.
22. Schneider C. P. Cultural diplomacy: hard to define, but you'd know it if you saw it. *Brown Journal of World Affairs*, 2006, vol. 13, iss. 1, pp. 191–203.
23. Perilli A. *Erasmus student or EU ambassador? People-to-people contact in the European Neighbourhood policy: the cases of Georgia, Ukraine and Tunisia*. Bruges, College of Europe, 2017, 44 p. DOI: [10.13140/RG.2.2.10482.81606](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10482.81606).
24. Kolesnikova N. L. Russian digital diplomacy – an element of soft power. *Politika i kul'tura: problemy vzaimodeistviya v sovremennom mire*. Budapest, Kirov, 2019, pp. 234–243. (In Russ.).
25. Akafi A. Kh. Actual methods of «soft power» in international youth policy. *PolitBook*, 2018, no. 2, pp. 182–194. (In Russ.).

26. *Rossotrudnichestvo Agency: website*. URL: <https://rs.gov.ru/> (accessed: 08.05.2023). (In Russ.).
27. Bokhan A. S. Humanitarian policy of Russia at the present stage. *Problemy postsovetского prostranstva*, 2021, vol. 8, no. 1, pp.152–162. (In Russ.).
28. Torres C. A. The capitalist state and public policy formation. Framework for a political sociology of educational policy making. *British Journal of Sociology of Education*, 1989, vol. 10, no. 1, pp.81–102.
29. Bruno B. [et al.] (eds). *European Neighbourhood policy: geopolitics between integration and security*. London, Palgrave Macmillan, 2016, p. 262.
30. Vuving A. L. *How soft power works: paper presented at the panel «Soft power and smart power,» Amer. Polit. Science Assoc.: annu. meet. Toronto, Sept. 3, 2009*. URL: <https://apcss.org/Publications/Vuving%20How%20soft%20power%20works%20APSA%202009.pdf> (accessed 08.05.2023).
31. Streitwieser B., Olson J., Burkhart S., Klabunde N. Coordinated German internationalization: broadening perspectives. *International Higher Education*, 2015, no. 83, pp. 24–26. DOI: 10.6017/ihe.2015.83.9087.
32. Bolshova N. N. State policy in the field of higher education and science as an instrument of «soft power» (German experience). *Vestnik MGIMO-Universiteta*, 2014, no. 2, pp.71–80. (In Russ.).
33. Shpakovskaya L. *Higher education policy in Europe and Russia*. Saint Petersburg, Norma, 2007, 328 p. (In Russ.).

Информация об авторе

Оверчук Людмила Анатольевна – ст. преподаватель кафедры международных отношений и регионоведения, Новосибирский государственный технический университет (Российская Федерация, 630073, г. Новосибирск, пр-т К. Маркса, 20, e-mail: overchuk68@gmail.com).

Статья поступила в редакцию 11.11.2022

После доработки 26.06.2023

Принята к публикации 30.06.2023

Information about the author

Lyudmila A. Overchuk – Senior Lecturer of the Department of International Relations and Regional Studies, Novosibirsk State Technical University (20 K. Marx Ave., Novosibirsk, 630073, Russian Federation, e-mail: overchuk68@gmail.com).

The paper was submitted 11.11.2022

Received after reworking 26.06.2023

Accepted for publication 30.06.2023

II ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-6

УДК 378.881.1

Оригинальная научная статья

Приемы работы с профессиональной лексикой в соответствии с современными требованиями к образовательному процессу

Т. А. Рахимова

Томский государственный архитектурно-строительный университет

Томск, Российская Федерация

e-mail: tat-rachimova@yandex.ru

И. П. Касека

Томский государственный архитектурно-строительный университет

Томск, Российская Федерация

e-mail: kaseka1966@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Обновление стандартов и активное внедрение дистанционных и компьютерных технологий обуславливают появление как новых приемов, так и новых взаимосвязей между элементами образовательного процесса. *Постановка задачи.* Цель исследования – определить соответствие требований, подходов и приемов работы с профессиональной лексикой в процессе изучения иностранного языка в техническом вузе. *Методика и методология исследования.* Путем анализа научно-педагогической литературы и результатов наблюдения выявляются связи и зависимость успешности выполнения конкретных требований к образовательному процессу от используемых современных подходов и приемов изучения иностранного языка. *Результаты.* Особое значение имеют параллельное освоение терминологии на русском и иностранном языках, компьютерная компетентность преподавателей и контролируемые условия работы в электронной образовательной среде. В рамках исследования проведено анкетирование, которое подтвердило интерес студентов к работе с интернет-ресурсами и заданиями в электронной образовательной среде. Отмечены обучающая и контролирующая функции предлагаемых приемов, непосредственно связанных с процессом усвоения профессиональной лексики. Продемонстрирована прямая связь между конкретными подходами и приемами и выполнением требований стандартов. Научная новизна исследования заключается в описании организационно-методической системы работы с профессиональной лексикой в современном техническом вузе. *Выводы.* В результате выявлены и апробированы подходы и приемы, которые позволяют оптимизировать процесс организации и реализации работы по усвоению профессиональной лексики. Перспективными направлениями дальнейших исследований могут стать интеграция деятельности по формированию профессиональной коммуникативной компетентности обучающихся в программы общеобразовательных и специальных дисциплин и обновления в системе языковой подготовки в связи с выходом России из Болонской системы.

Ключевые слова: методика преподавания иностранного языка, требования к образовательному процессу, подходы, профессиональная коммуникативная компетентность

Для цитирования: Рахимова Т. А., Касека И. П. Приемы работы с профессиональной лексикой в соответствии с современными требованиями к образовательному процессу // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №2. С. 246–254. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-6>

DOI: 10. 20913/2618-7515-2023-2-6
Full Article

Methods of working with professional vocabulary in accordance with modern requirements to the educational process

Rakhimova, T. A.

Tomsk State University of Architecture and Building
Tomsk, Russian Federation
e-mail.ru: tat-rachimova@yandex.ru

Kaseka, I. P.

Tomsk State University of Architecture and Building
Tomsk, Russian Federation
e-mail.ru: kaseka1966@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The updating of standards and the active introduction of distance and computer technologies cause the emergence of both new techniques and new relationships between the elements of the educational process. *Purpose setting.* The purpose of the study is to determine the compliance with the requirements, approaches and methods of working with professional vocabulary in the process of learning a foreign language in a technical university. *Methodology and methods of the study.* By analyzing the scientific and pedagogical literature and the results of observation, the connections and dependence of the success of fulfilling specific requirements for the educational process on the modern approaches and methods of learning a foreign language are revealed. *Results.* The parallel development of terminology in Russian and foreign languages, the computer competence of teachers and controlled working conditions in the electronic educational environment have the particular importance. As a part of the study, a survey was conducted, which confirmed the students' interest in working with Internet resources and tasks in an electronic educational environment. The teaching and controlling functions of the proposed methods are noted. They are directly related to the process of mastering professional vocabulary. A direct connection between specific approaches, techniques and the compliance with standards is demonstrated. The scientific novelty of the study lies in the description of the organizational and methodological system of working with professional vocabulary in a modern technical university. *Conclusion.* As a result, approaches and techniques have been identified and tested that allow improving the process of organizing and implementing work on the assimilation of professional vocabulary. The integration of activities to form the professional communicative competence of students in the programs of general education and special disciplines and the updating in the system of language training in connection with Russia's withdrawal from the Bologna process can be the advanced research directions.

Keywords: methods of teaching a foreign language, requirements for the educational process, approaches, professional communicative competence

Citation: Rakhimova, T. A., Kaseka, I. P. [Methods of working with professional vocabulary in accordance with modern requirements to the educational process]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 2, pp. 246–254. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-6>

Введение. Система высшего профессионального образования, приобретая значительный опыт реализации программ бакалавриата и магистратуры, в последние несколько лет получила новые вызовы в виде стремительного развития дистанционного обучения (образования) и расширения сфер использования компьютерных технологий (мультимедиа), а также активного привлечения потенциальных работодателей не только к итоговой аттестации, но и к процессам разработки программ курсов, реализации практической части обучения. Новые требования к организации образовательного процесса зафиксированы в стандартах и других

нормативных документах, исполнение которых актуализирует появление как новых подходов и приемов подготовки бакалавров и магистров, так и новых связей между ними. Эффективность образовательного процесса зависит во многом от того, насколько продуманы и отлажены эти связи.

Постановка задачи. Задачи данного исследования: 1) на основе анализа литературы определить требования, подходы и приемы современного образовательного процесса в рамках курса иностранного языка в техническом вузе; 2) определить, выполнение каких требований обеспечивает наиболее популярные подходы и приемы;

3) определить сочетание подходов и приемов, наиболее эффективных для выполнения современных требований.

Методика и методология исследования.

Для решения поставленных задач необходимо использовать следующие методы:

- анализ литературы, позволяющий выявить современные тенденции реализации образовательного процесса в целом и работы с профессиональной лексикой в частности;
- контент-анализ подходов и требований, позволяющий определить связи требований и подходов, приемов;
- анализ литературы и результатов наблюдений, обеспечивающий обоснование эффективности реализации выявленных связей.

Результаты. В современной научно-методической литературе подходам и приемам уделяется много внимания. Ученые исследуют подходы к организации образовательного процесса в вузе, особо отмечая объективные (ФГОС) и субъективные условия (стандарты, оснащение, аудитории, уровень подготовки абитуриентов, активность участия потенциальных работодателей и т.п.) [1; 2]. Значительное число авторов изучает эффективность конкретных приемов обучения, часто с использованием различных технических средств. Интересны работы З.И. Конновой, М.В. Ермолаевой, Н.А. Замятиной, А.Е. Ильина, посвященные методам, стратегиям и приемам иноязычной подготовки в вузе [3–6].

Однако использование терминов «подход» и «прием» в различных контекстах требует, на наш взгляд, уточнения. В нашей работе мы будем исходить из определений исследователей Г.К. Селевко, Е.И. Пассова [7; 8]. В работе «Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем» Е.И. Пассов предлагает несколько определений термина «приемов»: «прием-поступок» есть некое определенное сочетание средств, способов и условий учения, он имеет свой компонентный состав, а «прием-понятие» есть модель, по которой строятся «приемы-поступки» и которая обладает своей структурой, т.е. устойчивыми связями между компонентами» [8, с. 35]. В нашем исследовании мы будем иметь в виду прием-поступок, так как будем обсуждать деятельность педагога в процессе обучения иностранному языку студентов технического вуза. Понятие «подход» в работе «Энциклопедия образовательных технологий» Г.К. Селевко определяет как методологическую ориентацию учителя, которая побуждает его использовать определенную совокупность взаимосвязанных идей, понятий и способов педагогической деятельности [7, с. 48].

Определившись с подходом, педагог выбирает способы педагогической деятельности. Они,

в свою очередь, уточняясь конкретными условиями и средствами, находят выражение в приемах. Многие авторы, приступая к исследованию проблем современного образовательного процесса, начинают с понятий, условий и способов, часто упуская важнейшую составляющую общего определения «подхода»: методологическую, ориентирующую [9–11].

В основе идей педагогов исследователей всегда есть исходная точка. Г.К. Селевко описывает несколько подходов в соответствии с единым планом, что позволяет не только выявить общие и отличительные характеристики подходов, но и «зерно», исходную идею. Так, для компетентного подхода – это формирование усилиями нескольких дисциплин целостной компетентности, что способствует дальнейшему самоопределению и саморазвитию обучающегося [7]. Такое определение удовлетворяет сразу несколько требований современного образовательного процесса.

1. В.Т. Прохоров описывает связи различных курсов как рыночные отношения поставщика и потребителя, которые периодически меняются ролями. Преподаватели ждут от коллег выполнения задач курса и сами должны выполнять запросы следующих за ними курсов. Важно, чтобы *требования к предстоящим и последующим курсам были стабильными и согласованными* [12, с. 105].

2. Для методологической ориентации недостаточно только одной идеи. Мы должны *учитывать объективные условия реализации образовательного процесса, такие как ФГОС*. Мы не можем выбрать подход, который не соответствует современным стандартам. Этот объективный, но искусственный ограничитель действует для всех учреждений высшего образования. В нашей работе мы принимаем его исполнение как основной показатель качества образовательного процесса.

3. ФГОС третьего поколения ориентирует нас на *удовлетворение потребности и ожидания потенциального потребителя/работодателя*. В эпоху социализма выполнение этой задачи было технически обусловлено статусом образовательного учреждения. Государство выдвигало конкретные требования и активно участвовало в формировании программ, организации практик и даже трудоустройстве. Современный потребитель крайне редко способен конкретно сформулировать и публично озвучить требования к кандидатам. Кроме того, для качественного использования отдельные мнения потенциальных работодателей необходимо обобщать и анализировать, возможно, приводить в форму критериев оценки программ. Даже при условии активного участия отдельных работодателей в создании программ, сложно добиться удовлетворения потребности отрасли в целом. Поэтому этот очень важный

ориентир остается недостаточно точным. Однако владение профессиональной коммуникативной компетентностью на уровне, достаточном для начала трудовой деятельности, является необходимым к выполнению требованием потенциальных работодателей.

Современные стандарты выделяют владение иноязычной устной и письменной речью на уровне, необходимом и достаточном для решения профессиональных задач (ФГОС 3++). Исходя из этого, в содержании компетентностного подхода особое место занимает коммуникативная деятельность, позволяющая развивать не только речевые, но и профессиональные знания и умения.

Формирование профессиональной коммуникативной компетентности в рамках дисциплины «Иностранный язык» основывается на специфике языка профессии. К. Ринке приводит описание следующих стадий исследования содержания технического языка, которые имплицитно его определяют:

- 1) «внешняя маркировка»: специализированные тексты характеризуются своей эксклюзивной лексикой и сферой использования (то есть контекст специальных терминов, который трудно понять неспециалистам);
- 2) «ссылочная идентификация»: технический язык идентифицируется путем присвоения ему имени в соответствии с областью его использования. В этом смысле физической терминологией будет та, которую используют физики;
- 3) «лексический подход»: здесь на первый план выходит словарная работа, специальная лексика технического языка является отличительной чертой по сравнению с общеупотребительным языком или приравнивается к техническому языку;
- 4) «дополнительное синтаксическое описание»: к п. 3 добавляется весь лингвистический инвентарь, необходимый для описания связей между ситуацией, временем, местом, говорящими;
- 5) «дополнительное описание структуры»: п. 4 расширен за счет включения описания специальных текстовых структур (например, текстовой структуры научного объяснения);
- 6) «коммуникативное обоснование»: здесь методы, изложенные в п. 1–5, интерпретируются как модели общения и требования к ним. Ситуация общения, в которой находится говорящий, характерна для конкретной сферы использования языка вне зависимости от ее теоретической или практической тематики;
- 7) «прагматический анализ»: технические тексты характеризуются очень тесной связью между речью и действием [13, с. 237].

Это описание позволяет утверждать, что изучение профессионального иностранного языка

невозможно без усвоения специальной лексики. Профессиональная лексика играет ключевую роль в решении повседневных задач специалиста на рабочем месте. Это означает, что профессионально ориентированная лексика общей и технической направленности является фундаментальной основой для развития профессиональных компетентностей студента. Чем выше уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетентности, тем более успешен специалист в реализации поставленных задач, в том числе с использованием иностранного языка. Также следует принять во внимание тот факт, что развитие профессиональной коммуникативной компетентности с использованием русского и иностранного языков происходит одновременно, так как иностранный язык в большинстве технических вузов изучается на первых курсах. Изучение профессиональной лексики – это трудоемкий процесс, требующий усилий как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей языковых, общетехнических и специальных дисциплин.

В процессе обучения иноязычной профессиональной лексике перед преподавателем стоят следующие задачи:

- 1) обогатить лексический запас студента в сфере его профессиональной деятельности;
- 2) совершенствовать лексические навыки студентов неязыковых специальностей в плане корректного использования различных типов словарей;
- 3) совершенствовать техники, способствующие эффективному усвоению иноязычной лексики [14, с. 171].

Изучение профессионально ориентированной лексики на иностранном языке является обязательным элементом рабочих программ по иностранному языку для неязыковых направлений. Это предполагает соответствующий контроль хода освоения языкового материала и его результатов, предусмотренных в фондах оценочных средств.

Самым распространенным способом расширения словарного запаса и освоения необходимой терминологии является самостоятельная работа обучающихся с научно-техническими текстами. Она требует как определенного уровня владения иностранным языком, так и наличия знаний в конкретной области, владения определенной терминологией. В данном случае мы имеем в виду термины (понятия и определения) из сферы теории и практики конкретного направления подготовки. При этом учебные планы во многих вузах построены таким образом, что иностранный язык изучается на начальных курсах, а специальные предметы – в последующие годы обучения. Возникающее вследствие обучения по такой программе

противоречие приводит к тому, что работа с конкретной лексикой и терминологией может быть формальной и малоэффективной [15, с. 202–203].

Обучение эффективной профессиональной коммуникации на иностранных языках требует специально созданных и контролируемых условий, образовательной среды нового типа. Такую среду следует моделировать с учетом интеграционных тенденций развития информационного общества, а также современных данных науки о когнитивном потенциале личности, находящейся в условиях иноязычного образовательного процесса и лингвосоциокультурной среды [16, с. 84].

О. А. Обдалова, С. К. Гураль, О. В. Кисель, А. И. Дубских, А. В. Бутова, Н. Н. Зеркина считают необходимым переход к новому качеству образовательной среды, в которой активность участия субъектов основана на новых знаниях и впечатлениях, познавательной мотивации в процессе коммуникации, максимально приближенной к реальному профессиональному общению [16, с. 86; 17, с. 186].

Среди актуальных требований к организации образовательного процесса в неязыковом вузе важное место занимает создание электронной образовательной среды. Проведенное нами анкетирование студентов первого курса показало, что использование мультимедиа на практических занятиях по иностранному языку оценивается 87% как наиболее интересная форма работы с лексикой и лишь 13% предпочли игровые формы работы; традиционные упражнения по учебнику, как мы и предполагали, не выбрал никто.

Традиционное обучение иностранному языку в неязыковом вузе было ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов. Развитие информационно-коммуникационных технологий определяет потребность развития навыков речевого общения на профессиональные темы. Профессиональное общение во время практических занятий теперь часто реализуется как в устной, так и в письменной формах при выполнении заданий к аудио- или видеоматериалам из сети Интернет. Студенты активно используют онлайн- и офлайн-словари и справочники, поиск изображений незнакомых слов, что способно значительно облегчить изучение терминов [5, с. 162].

Первостепенное значение имеет компьютерная компетентность преподавателя, призванного создать условия для развития профессиональной коммуникативной компетентности студента, способствовать возникновению у студента потребности в овладении иностранным языком и рассмотрению его как средства изучения специальности [18].

Н. А. Замятина, А. В. Збарская, Ю. О. Цунаева обращают особое внимание на систематизацию материала и «дозирование трудностей», что очень важно для поддержки уровня мотивации. Посте-

пенное продвижение от простого к сложному с использованием интересных материалов позволяет сохранить интенсивность коммуникации и добиться ее содержательной ценности для профессионального роста студента. Проигрывание реальных ситуаций профессионального общения на занятиях при условии качественной подготовки способствует осознанному усвоению материала [5, с. 163].

Таким образом, требования ФГОС могут быть выполнены, если выбор приемов будет основан на приоритете профессионального общения, использования информационно-коммуникационных технологий и сохранения мотивации. Изучение работ современных исследователей [5; 9; 11; 14; 15; 17; 19; 20] и собственные наблюдения позволили выделить следующие приемы, непосредственно связанные с процессом усвоением профессиональной лексики: визуализация/наглядность, объяснение нового на основе знакомого, узнавание в аудиотексте, определение значения по контексту, проверка сочетаемости по контексту, а также приемы, которые больше подходят для проверки степени усвоения профессиональной лексики: словарный диктант, тестовые задания для общего понимания прочитанного (текст с пропусками, текст с конкретными вопросами, текст с выбором ответа), задания на соответствие (слово → объект, слово → перевод, слово → картинка).

Деление, представленное выше, условно, так как любой из перечисленных приемов, за исключением «объяснение нового на основе знакомого», может использоваться как обучающий или контролирующий. В соответствии с целью занятия или его этапа формулируется текст задания и планируется способ реализации. Если на данном этапе необходимо представить новую лексику, то контролирующая функция перечисленных приемов минимизируется, приоритетна обучающая. В этом случае допускается, например, многократное повторение, обсуждение задания в малых группах или группе целиком. В том случае, если необходимо проконтролировать результаты, установить степень усвоения лексического материала, условия выполнения заданий должны быть точно сформулированы и строгими к исполнению для всех. Ограничения в данном случае обеспечивают точность результатов.

Учитывая приоритет профессиональной лексики и интерес студентов к использованию информационно-коммуникационных технологий, можно предложить следующие формы реализации перечисленных выше приемов.

Визуализация и наглядность в процессе изучения иностранного языка можно использовать на всех этапах. В современных условиях очень удобно формировать подборки материалов на та-

ких сервисах, как padlet, miro и др. Значительно расширяют возможности использования визуализации преподавателем готовые и доступные видео- и онлайн-курсы. Однако их содержание может не совпадать с рабочей программой дисциплины и скорее всего потребуются дробление курса на элементы и включение их в общую программу.

Объяснение нового на основе знакомого можно поддержать видеороликами, заранее отобрав их и приготовив необходимый дидактический материал. Узнавание слов и выражений, которые уже усвоены, даст необходимый контекст и будет способствовать развитию навыков аудирования и речевой догадки (определение значения по контексту, проверка сочетаемости по контексту).

Традиционный словарный диктант можно провести в интернете и добавить игровую составляющую – рейтинг скорости представления ответов. В сервис padlet можно загрузить аудио- или видеофайл со словами, читаемыми преподавателем или носителем иностранного языка и предложить студентам писать в комментариях перевод слов и выражений, чем быстрее, тем лучше. В этом сервисе есть возможность следить за написанием комментариев в режиме реального времени. Преподаватель может фиксировать первые ответы и в итоге назвать победителя.

Существует большое количество доступных и бесплатных сервисов, позволяющих создавать задания для проверки понимания прочитанного. При условии адаптации к задачам этапа изучения иностранного языка в рамках рабочей программы дисциплины можно использовать готовые тестовые задания, размещенные в сети, например, на страничках подготовки к экзаменам. Создание собственных заданий имеет несколько преимуществ:

- точное соответствие программе;
- учет потребностей и возможностей целевой группы;
- использование общепринятых в этой организации технических средств (например, Moodle).

Недостатки связаны с трудовыми и временными затратами, уровнем компьютерной грамотности преподавателя, наличием и качеством поддержки технических служб вуза.

Выводы. В результате проведенного исследования определены подходы и приемы современного образовательного процесса в рамках курса иностранного языка, которые обеспечивают выполнение требований как ФГОС, так и со стороны потенциальных работодателей. Принятый в качестве стандарта компетентностный подход определяет общую концепцию реализации профессиональной подготовки в вузе.

Для языковой подготовки выполнение требований стандарта предполагает использование различных приемов, как непосредственно связанных с процессом усвоения профессиональной лексики, так и тех, которые больше подходят для проверки степени ее усвоения. Выбор приема и формы его реализации должен основываться на приоритете профессионального общения, использовании информационно-коммуникационных технологий и сохранении мотивации.

Научная новизна исследования состоит в том, что определены и описаны связи между общими требованиями к образовательному процессу и выбором подходов и приемов преподавания иностранного языка в техническом вузе. Прослеживается цепочка взаимодействующих элементов, позволяющая управлять реализацией языковой подготовки в соответствии с актуальными требованиями. Особое значение результаты исследования приобретают в связи с выходом российской системы высшего образования из Болонского процесса и неизбежными обновлениями в ней.

Перспективным направлением дальнейших исследований может стать интеграция в программы дисциплин, как общеобразовательных, так и специальных, деятельности по формированию профессиональной коммуникативной компетентности обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Rashid S.M., McGuinness D.L. Creating and using an education standards ontology to improve education // Proceedings of the Workshop on semantic web for social good (SW4SG 2018), Monterey, California, USA, October 9, 2018. URL: https://eur-ws.org/Vol-2182/paper_7.pdf (accessed 18.04.2023).
2. Brøgger K. How education standards gain hegemonic power and become international: the case of higher education and the Bologna process // European Educational Research Journal. 2019. Vol. 18, no. 2. P. 158–180. DOI: <https://doi.org/10.1177/1474904118790303>.
3. Коннова З. И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе. Калуга: КГПУ им. К. Э. Циолковского, 2003. 338 с.
4. Ермолаева М. В. Стратегии работы с лексикой иноязычного профессионально ориентированного дискурса // Педагогическое образование в России. 2019. № 1. С. 44–49.
5. Замятина Н. А., Збарская А. В., Цунаева Ю. О. Особенности обучения иноязычному общению студентов неязыковых вузов на основе коммуникативного подхода // Человек, экономика, общество: грани взаимодействия: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф., 28 дек. 2019 г. Белгород, 2019. С. 161–165. URL: <https://apni.ru/article/172-osobennosti-obucheniya-inoyazichnomu-obshcheniyu-studentov-ne-yazykovykh-vuzov-na-osnove-kommunikativnogo-podkhoda> (дата обращения: 18.04.2023).

6. Ильин А. Е. Профессиональная направленность в обучении иностранному языку в вузе как одно из направлений воспитательного взаимодействия // Человек, экономика, общество: грани взаимодействия: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф., 28 дек. 2019 г. Белгород, 2019. С. 165–168. URL: <https://apni.ru/article/195-professionalnaya-napravlennost-v-obucheni> (дата обращения: 18.04.2023).
7. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. Т. 1. Москва: НИИ шк. технологий, 2006. 816 с.
8. Пассов Е. И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. Санкт-Петербург: Златоуст, 2009. 190 с.
9. Внукова Н. В. Некоторые аспекты обучения профессиональной лексике на занятиях по иностранному языку в техническом ВУЗе // Достижения науки и образования. 2018. № 12. С. 25–26.
10. Азимбаева Ж. А. Особенности организации образовательного процесса в техническом вузе // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. №4. С. 97–100.
11. Seidel S. Kommunikationsfördernde Methoden im Fremdsprachenunterricht: «Vier-Ecken-Gespräch» mit internationalen Studierenden // Многоязычие в образовательном пространстве. 2011. №3. С. 137–141.
12. Прохоров В. Т., Осина Т. М., Мишин Ю. Д., Карабанов П. С. Некоторые аспекты в формировании качественного образовательного процесса в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2010. №2. С. 101–110.
13. Rincke K. Alltagssprache, Fachsprache und ihre besonderen Bedeutungen für das Lernen // Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften. 2010. Vol. 16. S. 235–260.
14. Пичугова И. Л. Составление глоссария как одна из стратегий усвоения иноязычной профессиональной лексики // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: материалы XI Всерос. науч.-практ. Internet-конф. (с междунар. участием), Тамбов, 26 окт. 2020 г. Тамбов, 2020. С. 171–174.
15. Соколова В. А., Титова В. А. Изучение профессиональной лексики на занятиях по иностранному языку в условиях неязыкового вуза // Вопросы педагогики. 2019. № 10–2. С. 202–205.
16. Обдалова О. А., Гураль С. К. Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2012. №4. С. 83–96.
17. Кисель О. В., Дубских А. И., Бутова А. В., Зеркина Н. Н. Проблемы, связанные с обучением лексике студентов неязыковых специальностей МГТУ им. Г. И. Носова // Педагогические науки. Современные наукоемкие технологии. 2019. №7. С. 185–189.
18. Basilotta-Gomez-Pablos V., Matarranz M., Casado-Aranda L.-A., Otto A. Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2022. Vol. 19, art. 8. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>.
19. Гузова А. В., Савицкая Н. В. Технология формирования лексической компетенции на основе аутентичных текстов по специальности // Педагогика и просвещение. 2020. №1. С. 15–26. DOI: 10.7256/2454-0676.2020.1.31862.
20. Банарцева А. В. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2017. №1. С. 22–29.
21. Байденко В. И. Болонские преобразования: проблемы и противоречия // Высшее образование в России. 2009. № 11. С. 26–40.
22. Баранова Е. В. Современная информационно-образовательная среда вуза как механизм реализации требований стандартов нового поколения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2015. № 177. С. 70–73.
23. Бахвалов С. В., Берестнева О. Г., Марухина О. В. Применение онтологического моделирования в задачах организации учебного процесса вуза // Онтология проектирования. 2015. №4. С. 387–398.

REFERENCES

1. Rashid S. M., McGuinness D. L. Creating and using an education standards ontology to improve education. *Proceedings of the Workshop on semantic web for social good (SW4SG 2018)*, Monterey, California, USA, October 9, 2018. URL: https://ceur-ws.org/Vol-2182/paper_7.pdf (accessed 18.04.2023).
2. Brøgger K. How education standards gain hegemonic power and become international: the case of higher education and the Bologna process. *European Educational Research Journal*, 2019, vol. 18, no. 2, pp. 158–180. DOI: <https://doi.org/10.1177/1474904118790303>.
3. Konnova Z. I. *Development of professional foreign language competence of a specialist in multi-level education in a modern university*. Kaluga, KGPU im. K. E. Tsiolkovskogo, 2003, 338 p. (In Russ.).
4. Ermolaeva M. V. Strategies for working with the vocabulary of a foreign language professionally oriented discourse. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2019, no. 1, pp. 44–49. (In Russ.).
5. Zamyatina N. A., Zbarskaya A. V., Tsunaeva Yu. O. Features of teaching foreign language communication to students of non-linguistic universities based on a communicative approach. *Chelovek, ekonomika, obshchestvo: grani vzaimodejstviya: sb. nauch. tr. po materialam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 28 dek. 2019 g.* (Belgorod, 2019, pp. 161–165. URL: <https://apni.ru/article/172-osobennosti-obucheniya-inoyazichnomu-obshcheni> (accessed 18.04.2023). (In Russ.).

6. Il'in A. E. Professional orientation in teaching a foreign language at a university as one of the areas of educational interaction. *Chelovek, ekonomika, obshchestvo: grani vzaimodejstviya: sb. nauch. tr. po materialam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 28 dek. 2019 g.* (Belgorod, 2019, pp. 165–168. URL: <https://apni.ru/article/195-professional-naya-napravlennost-v-obuchenii> (accessed 18.04.2023). (In Russ.).
7. Selevko G. K. *Encyclopedia of educational technologies*. In 2 vol. Vol. 1. Moscow, NII shk. tekhnologii, 2006, 816 p. (In Russ.).
8. Passov E. I. *Terminology of methodology, or How we speak and write*. Saint Petersburg, Zlatoust, 2009, 190 p. (In Russ.).
9. Vnukova N. V. Some aspects of teaching professional vocabulary in foreign language classes at a technical university. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*, 2018, no. 12, pp. 25–26. (In Russ.).
10. Azimbaeva Zh. A. Features of the organization of the educational process in a technical university. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*, 2017, no. 4, pp. 97–100. (In Russ.).
11. Seidel S. Kommunikationsfördernde Methoden im Fremdsprachenunterricht: «Vier-Ecken-Gespräch» mit internationalen Studierenden. *Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve*, 2011, no. 3, pp. 137–141.
12. Prohorov V. T., Osina T. M., Mishin Yu. D., Karabanov P. S. Some aspects in the formation of a high-quality educational process at the university. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2010, no. 2, pp. 101–110. (In Russ.).
13. Rincke K. Alltagssprache, Fachsprache und ihre besonderen Bedeutungen für das Lernen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 2010, vol. 16, S. 235–260.
14. Pichugova I. L. Compiling a glossary as one of the strategies for mastering foreign professional vocabulary. *Prepodavatel' vysshei shkoly: traditsii, problemy, perspektivy: materialy XI Vseros. nauch.-prakt. Internet-konf. (s mezhdunar. uchastiem), Tambov, 26 okt. 2020 g.* Tambov, 2020, pp. 171–174. (In Russ.).
15. Sokolova V. A., Titova Yu. V. The study of professional vocabulary in the classroom in a foreign language in a non-linguistic university. *Voprosy pedagogiki*, 2019, no. 10–2, pp. 202–205. (In Russ.).
16. Obdalova O. A., Gural' S. K. Conceptual foundations for educational environment development when teaching intercultural communication. *Yazyk i kul'tura*, 2012, no. 4, pp. 83–96. (In Russ.).
17. Kisel' O. V., Dubskikh A. I., Butova A. V., Zerkina N. N. Problems associated with teaching vocabulary to students of non-linguistic specialties of Nosov MSTU. *Pedagogicheskie nauki. Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 2019, no. 7, pp. 185–189. (In Russ.).
18. Basilotta-Gomez-Pablos V., Matarranz M., Casado-Aranda L.-A., Otto A. Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2022, vol. 19, art. 8. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>.
19. Guzova A. V., Savitskaya N. V. Technology for the formation of lexical competence based on authentic texts in the specialty. *Pedagogika i prosveshchenie*, 2020, no. 1, pp. 15–26. DOI: 10.7256/2454-0676.2020.1.31862. (In Russ.).
20. Banartseva A. V. Communicative approach in teaching a foreign language. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 2017, no. 1, pp. 22–29. (In Russ.).
21. Bajdenko V. I. Bologna transformations: problems and contradictions. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2009, no 11, pp. 26–40. (In Russ.).
22. Baranova E. V. Modern information and educational environment of the university as a mechanism for implementing the requirements of new generation standards. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*, 2015, no. 177, pp. 70–73. (In Russ.).
23. Bakhvalov S. V., Berestneva O. G., Marukhina O. V. Application of ontological modeling in the tasks of organizing the educational process of the university. *Ontologiya proektirovaniya*, 2015, no. 4, pp. 387–398. (In Russ.).

Информация об авторах

Рахимова Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, Томский государственный архитектурно-строительный университет (634006, Российская Федерация, г. Томск, пл. Соляная, 2, e-mail: tat-rachimova@yandex.ru).

Касека Ирина Петровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Томский государственный архитектурно-строительный университет (634006, Российская Федерация, г. Томск, пл. Соляная, 2, e-mail: kaseka1966@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 26.07.2022

Последоработки 07.06.2023

Принята к публикации 09.06.2023

Information about the authors

Tatyana A. Rakhimova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Tomsk State University of Architecture and Building (2 Solyanaya Square, 634006, Russian Federation, e-mail: tat-rachimova@yandex.ru).

Irina P. Kaseka – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Tomsk State University of Architecture and Building (2 Solyanaya Square, 634006, Russian Federation, e-mail: kaseka1966@mail.ru).

The paper was submitted 26.07.2022

Received after reworking 07.06.2023

Accepted for publication 09.06.2023

DOI: 10.20913/2618–7515-2023-2-7

УДК 378.14:377.12

Оригинальная научная статья

Когнитивное моделирование как инструмент отбора массовых открытых онлайн-курсов для самостоятельной работы студентов общинженерных направлений подготовки по курсу физики

О. А. Чикова

Уральский федеральный университет

Екатеринбург, Российская Федерация

e-mail: O.A.Chikova@urfu.ru

Аннотация. *Введение.* Статья посвящена разработке адаптивного механизма управления самостоятельной работой студентов общинженерных направлений при изучении курса физики путем использования массовых открытых онлайн-курсов на основе технологии когнитивного моделирования. *Постановка задачи.* Изучается проблема выбора факторов, определяющих целесообразность выбора массовых открытых онлайн-курсов для самостоятельного обучения физике, экспериментальным путем проведена оценка чувствительности образовательного результата к изменениям влияющих факторов. *Методика и методология исследования.* Сложная и слабо-структурированная задача оценки целесообразности применения массовых открытых онлайн-курсов в обучении студентов физике формализована путем построения когнитивных карт, позволяющих провести моделирование изменения академического результата при импульсном изменении факторов и при формировании сценариев. Методология исследования базируется на качественных положениях теории графов, методике PEST и SWOT-анализа. *Результаты.* Представлена когнитивная модель в виде функционального графа и проведен имитационный эксперимент для проверки адекватности сформированной когнитивной модели. *Выводы.* Полученные результаты должны стать впоследствии основой для формирования научной базы управления качеством образования в части отбора массовых открытых онлайн-курсов для самостоятельной работы студентов, повышения ее как внутренней, так и внешней эффективности.

Ключевые слова: теория обучения, теория профессионального образования, качество массовых открытых онлайн-курсов, обучение физике студентов общинженерных направлений подготовки, когнитивное моделирование, PEST-анализ, SWOT-анализ

Для цитирования: Чикова О. А. Когнитивное моделирование как инструмент отбора массовых открытых онлайн-курсов для самостоятельной работы студентов общинженерных направлений подготовки по курсу физики // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №2. С. 255–266. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-7>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-7

Full Article

Cognitive modeling as a tool for selecting massive open online courses for independent work of students of general engineering areas of training in physics

Chikova, O. A.

Ural Federal University

Yekaterinburg, Russian Federation

e-mail: O.A.Chikova@urfu.ru

Abstract. *Introduction.* The article is devoted to the development of an adaptive mechanism for managing the independent work of students of general engineering areas when studying a physics course by using massive open online courses based on cognitive modeling technology. *Purpose setting.* The problem of choosing the factors that determine

the feasibility of choosing massive open online courses for self-study of physics is being studied, and the sensitivity of the educational result to changes in influencing factors has been experimentally assessed. *Methodology and methods of the study.* The complex and weakly structured task of assessing the feasibility of using massive open online courses in teaching physics to students is formalized by constructing cognitive maps that allow modeling changes in the academic result with an impulsive change in factors and in the formation of scenarios. The research methodology is based on the qualitative principles of graph theory, PEST methodology and SWOT analysis. *Results.* A cognitive model is presented in the form of a functional graph and a simulation experiment was carried out to test the adequacy of the formed cognitive model. *Conclusion.* The results obtained should subsequently become the ground for the formation of a scientific basis for managing the quality of education in terms of selecting massive open online courses for independent work of students and increasing its both internal and external efficiency.

Keywords: learning theory, theory of vocational education, quality of massive open online courses, teaching physics to students of general engineering areas of training, cognitive modeling, PEST-analysis, SWOT-analysis

Citation: Chikova, O. A. [Cognitive modeling as a tool for selecting massive open online courses for independent work of students of general engineering areas of training in physics]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 2, pp. 255–266. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-7>

Введение. Востребованность массовых открытых онлайн-курсов (МООК) в практике обучения в российских вузах, стремление студентов и преподавателей к замещению курсов, преподаваемых в университете, на МООК являются предметом многочисленных научно-методических исследований. С момента появления первого МООК в 2008 г. объем научно-методических исследований по этому направлению открытого обучения постоянно увеличивается. Научные статьи по МООК обычно посвящены одному из четырех направлений исследований: а) потенциал и проблемы МООК для университетов; б) платформы МООК; в) учащиеся и контент МООК; г) качество МООК и вопросы дизайна обучения [1].

По мере роста масштабов и разнообразности МООК возникло множество серьезных соображений и проблем при разработке МООК с точки зрения педагогики, ресурсов и логистики. Педагогические соображения включают цели обучения, оценку, методы, продолжительность курса, содержание курса, гибкость и поддержку совместного обучения. Ресурсные соображения включают доступность платформ МООК, поддержку со стороны принимающего учреждения и доступные интеллектуальные и аппаратные ресурсы. Логистические соображения включают количество времени, которое преподаватели потратили на разработку МООК [2].

Установлено, что достоинства МООК, с точки зрения преподавателей, заключаются в предоставлении возможности лучше организовать учебный процесс, доступности и мобильности обучения, реализации профессиональных и личных целей преподавателя, а также ресурсоэффективности. Недостатки МООК участники исследования связывают с педагогическим несовершенством формата, особыми требованиями к образовательной системе, ресурсозатратностью и профессиональными рисками для преподавателя [3]. Оказалось,

что МООК больше востребованы у активных в научной и методической работе преподавателей и у студентов с высокой успеваемостью [4].

МООК активно применяются в формате смешанного обучения, в этом случае основными преимуществами студенты считают доступность учебных материалов и информации о своей индивидуальной траектории прохождения курса в любое время, удобство при самостоятельной подготовке к занятиям. Отсюда и академические результаты студентов в группе смешанного обучения на выходе в среднем достоверно выше, чем в группе традиционно-очного обучения [5]. Рассматриваются методологические подходы к применению МООК в высшем образовании, их ценность для организации современного учебного процесса, сделан вывод о необходимости дифференцированного подхода к использованию МООК для студентов с разной степенью подготовки [6]. Анализ опыта интеграции МООК в учебный процесс позволил выделить три основных типа включения МООК в образовательные программы:

1) встраивание МООК в смешанный формат обучения;

2) замена части очных курсов образовательной программы на онлайн;

3) создание программы онлайн-магистратуры, в которой все курсы читаются в формате МООК.

Такая практика имеет и риски. Во-первых, в исследованиях пока не выявлено единого стандарта по организации курса смешанного формата. Перед каждым преподавателем встает вопрос конструирования курса, сочетающего в себе очные занятия и онлайн-курс (ОК) (например, как правильно сочетать контент МООК с контентом очного курса, как правильно распределить время, какой МООК лучше подходит к очному курсу).

Во-вторых, отсутствует единый стандарт по оценке качества МООК. Центр по онлайн-об-

учению и преподаватель, который планирует использовать MOOK, должны разработать механизмы для оценки качества применяемого ОК.

В-третьих, пока неясны экономические и образовательные эффекты от интеграции ОК в учебный процесс, а также бизнес-модель онлайн-образования.

В-четвертых, в формат ОК не могут быть переведены курсы определенной тематики. Кроме того, этот формат подходит не всем студентам: как показывают исследования, вероятность успешного прохождения MOOK выше у тех, кто уже имеет высшее образование, опыт онлайн-обучения, опыт обучения по тематике курса.

В-пятых, наблюдаются сопротивление со стороны преподавателей относительно интеграции MOOK в учебный процесс и их низкая заинтересованность в использовании ОК в рамках учебной программы. Кроме того, остаются вопросы, связанные с правильным подбором ОК, формированием учебного плана с удобными сроками прохождения дисциплины, а также правильным перерасчетом результатов освоения ОК.

Однако большинство из указанных ограничений снимаются при проведении исследований, которые покажут, насколько MOOK как формат является эффективным при его использовании в учебном процессе высшей школы, какая модель является наиболее выгодной с экономической стороны, так и со стороны максимизации образовательных результатов студентов, каким образом правильно оценивать качество курса и встраивать его в учебный процесс [7].

Постановка задачи. Рассмотрим практику применения MOOK при изучении курса физики студентами инженерных направлений. Наиболее популярные проекты в области MOOC по курсу общей физики в настоящий момент: «Национальная платформа открытого образования», openedu.ru и все курсы, которые находились ранее на платформах Coursera и edX, будут размещены на этой платформе; Межвузовская площадка электронного образования «Универсарий» universarium.org [8]. Описан опыт использования MOOK при изучении курса физики на ряде инженерных направлений Сибирского федерального университета и отмечены ограниченные возможности применения имеющихся MOOK. В частности, позитивные возможности использования ОК возникают при организации самостоятельной работы студентов и реализации дифференцированного подхода в обучении.

Использование MOOK в сочетании с аудиторной работой позволяет организовать самостоятельную работу студентов при обучении физике [9], изучение курса физики повышенной трудности расширяет возможности дифференцированного обучения. Но разное содержание курсов фи-

зики по направлениям обучения затрудняет возможности использовать другие хорошие массовые ОК в практике инженерного образования [6]. Например, рассматриваются особенности учебно-методического обеспечения онлайн-обучения по курсам «Электродинамика и распространение радиоволн», «Электромагнитные поля и волны» в Южном федеральном университете, где разработан электронный контент MWLab EMPW типа обучающей онлайн-лаборатории, который позволяет организовать проведение лекционно-практических и лабораторных занятий онлайн, а также самостоятельный и онлайн-контроль знаний [10].

Предложенная структура ОК по разделам курса общей физики в техническом университете содержит видеолекции, видеосеминары, видеодемонстрации и тестовые задания. При этом тестовые задания имеют три уровня сложности. Тесты первого уровня сложности позволяют оценить уровень знаний по теоретической части курса и содержат задания с выбором правильного ответа. Тесты второго уровня сложности содержат задачи, для решения которых требуется знание формул. Тесты третьего уровня сложности содержат задачи, решение которых требует знания формул, логического мышления и наличия развернутого решения задачи [11].

Решение о применении MOOK в практике обучения физике студентов инженерных направлений в российских вузах, в том числе стремление к замещению обучения курсу физики в университете на MOOK, прежде всего, основано на оценке качества MOOK.

Подходы к оценке качества ОК на основе сформированных критериев активно разрабатываются как отечественными учеными [12], так и зарубежными специалистами [13]. Дидактика MOOK основана на двух подходах: коннективизме и бихевиоризме, ученые-педагоги постоянно спорят о соотношении «процесс обучения против содержания обучения» и не могут прийти к единому мнению [14].

Образовательный потенциал MOOK, а также качество MOOC основаны на принципах коннективизма. Коннективизм – это образовательная теория, рассматривающая обучение как расширение личной сети, через которую участники учатся, делятся знаниями и постигают новое. Главное достоинство MOOK заключается в их потенциале изменить отношения между студентами и преподавателями, представителями науки и общества в целом, предлагая широкое и разнообразное виртуальное пространство, место встречи для обмена идеями [15]. Зарубежными учеными определены показатели, связанные с педагогическими, функциональными, технологическими и временными факторами, для оценки качества MOOK (табл.) [13].

Таблица. Показатели оценки качества MOOK [13]
Table. MOOC Quality Metrics [13]

Фактор	Показатели
Педагогический	Содержание Педагогический подход Учебные пособия и тесты Адекватность и адаптация к потребностям пользователей Мотивационный потенциал Ресурсы
Функциональный	Простота использования Автономность и контроль пользователя Функциональность документации
Технологический	Взаимодействие и диалоги Навигация Визуальная среда Дизайн и технология Универсальность
Время	Оценивание Выполнять задания Выполнять упражнения Изучение темы Календарь/расписание Участие в дискуссионных форумах

Концепция качества MOOK, с одной стороны, рассматривает качество как «соответствие требованиям», с другой – как «пригодности к использованию», обе точки зрения дополняют друг друга. Обеспечение качества MOOC не может быть легко стандартизировано. Даже в рамках одного MOOC нет какой-либо единой цели среди вовлеченных субъектов (учреждение, ответственный преподавательский состав и участники). Поскольку MOOC предназначены для различных целевых групп, мотивы и намерения участников MOOC сильно различаются, системы качества будут различаться по уровню и цели. Качество MOOC можно рассматривать в следующих четырех измерениях:

- 1) качество с точки зрения учащегося;
- 2) качество, связанное с педагогической структурой MOOC; известно четыре ключевых фактора успеха в этой области: автономия, разнообразие, открытость и интерактивность;
- 3) качество, связанное с входными элементами, включающее такие аспекты, как учебный дизайн, содержание и ресурсы, вопросы и оценки с несколькими вариантами ответов, развернутая технология и качество инструкторов, они отражены в общепринятых критериях качества курса;
- 4) качество, основанное на показателях результатов обучения.

За рубежом принята следующая классификация моделей качества онлайн-образования, включая MOOC, по следующим функциям и применениям: сертификация, дающая знак в качестве уровня признания после некоторой формы

рецензирования; бенчмаркинг как сравнение институциональной деятельности с другими; аккредитация как форма обязательной сертификации или лицензирования официальными регулирующими органами; консультативные цели, предлагающие структурированное руководство. Зарубежные специалисты считают, что необходимо применять к MOOC общие системы качества, которые обеспечивают высокую степень гибкости, контекстуализации и позволяют разрабатывать персонализированную систему управления качеством. Кроме того, они рекомендуют а) поддерживать проведение ревизий и контрольных показателей; б) сделать их применимыми и к нетрадиционным поставщикам MOOC (разукрупнение); в) решать вопросы качества, связанные с аттестацией, с помощью квалификационных рамок; г) поощрять, облегчать и поддерживать внедрение обеспечения качества. В Европе признанной является структура модели качества онлайн-образования, которая использует шесть измерений: стратегическое управление, разработку учебной программы, дизайн курса, проведение курса, поддержку персонала и поддержку студентов. Знак качества OpenupEd включает 8 отличительных особенностей:

- 1) открытость для учащихся;
- 2) цифровая открытость;
- 3) подход, ориентированный на учащегося;
- 4) самостоятельное обучение;
- 5) взаимодействие с поддержкой мультимедиа;
- 6) параметры распознавания, то есть успешное завершение курса должно быть признано

как указывающее на достойные образовательные достижения;

7) постоянное внимание качеству;

8) курс должен быть инклюзивным и доступным для широкого круга граждан и допускать спектр подходов и контекстов, учитывающих разнообразие языков, культур, условий, педагогики и технологий [16].

В России регламенты оценки качества ОК, размещаемых на информационном ресурсе (портале) в рамках опытной эксплуатации, устанавливает Приказ Минобрнауки России от 14.11.2017 № 1108 «О вводе в опытную эксплуатацию информационного ресурса (портала), обеспечивающего для каждого пользователя по принципу «одного окна» доступ к ОК, разработанным для всех уровней образования и реализуемым организациями, осуществляющими образовательную деятельность на различных платформах онлайн-обучения»; при этом содержательная оценка ОК проводится по направлениям:

- экспертиза ОК образовательными организациями (с подтверждением зачета ими результатов обучения по ОК при освоении слушателями ОК основных образовательных программ);

- экспертиза ОК со стороны ФУМО;

- независимая академическая экспертиза ОК;

- рецензирование ОК со стороны работодателей или бизнес-сообщества;

- независимая оценка соответствия ОК лучшим практикам и стандартам (добровольная аккредитация ОК). Едиными критериями оценки для независимой академической экспертизы ОК всех типов являются:

- корректное определение типа ОК;

- корректное описание целей и задач ОК;

- корректное описание оригинальности и новизны ОК;

- корректное описание ясности и полноты структуры, содержания ОК;

- корректности формата и авторского стиля ОК;

- корректное оформление актуальности и востребованности ОК, его значение для сферы образования;

- существуют ли уже аналогичные опубликованные ОК;

- использовались ли в ОК лицензионные материалы, сторонние материалы, не созданные творческим трудом авторов ОК (тексты, в том числе главы, статьи, отдельные фрагменты, опубликованные в книгах, журналах, на веб-сайтах; иллюстрации, в том числе рисунки, графики, схемы и диаграммы; фотографии, включая репродукции произведений графики, живописи, скульптуры и архитектуры). Для ОК, обеспечивающих освоение слушателем основной образовательной программы или ее части и зачет результатов об-

учения образовательными организациями, ОК, направленных на формирование профессиональных компетенций, в том числе в рамках освоения дополнительных профессиональных программ или их частей, применяются также критерии:

- корректное описание компетенций ОК;

- наличие учебно-методических приемов, методов при демонстрации ОК.

Для ОК, обеспечивающих освоение слушателем основной образовательной программы или ее части и зачет результатов обучения образовательными организациями, оцениваются также следующие критерии:

- корректное определение направления подготовки ОК;

- корректное определение ОК на соответствие требованиям ФГОС.

Специалистами ФГБОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина» (ФГБОУ ВО «УрФУ») описаны основные принципы функционирования системы оценки качества ОК, созданной в рамках реализации проекта «Разработка и апробация системы оценки качества ОК в целях развития академической мобильности обучающихся с использованием онлайн-курсов», приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [17]. Оценку качества онлайн-обучения через выявление несоответствий условий фактической реализации учебного процесса ожиданиям и требованиям студентов НТИ НИЯУ МИФИ – слушателей MOOK – проводили на основе GAP и методики SERVQUAL.

В онлайн-образовании принято ориентироваться на такие показатели качества, как NPS (Net Promoter Score – индекс потребительской лояльности), CSI (Customer Satisfaction Index – индекс удовлетворенности клиентов) и COR (Completion rate – процент завершивших обучение). Разработаны вопросы анкеты по следующим критериям: материальность, достоверность, отзывчивость, убежденность, сочувствие. Наиболее существенными оказались несоответствия по критериям «сочувствие» и «отзывчивость», что демонстрирует низкую оценку удовлетворенности студентов качеством коммуникаций и индивидуализации обучения [18]. В контексте оценки качества MOOK также описываются подходы к проверке личности учащегося, его распознаванию и оценке в MOOK, отмечены серьезные этические проблемы, связанные с использованием персональных данных (особенно биометрических). MOOK могут извлечь выгоду из принятия стратегий проверки личности, которые хорошо зарекомендовали себя в высших учебных заведениях, таких как программное обеспечение для проверки на плагиат и педагогические приемы: электронные портфолио [19].

Методология когнитивного моделирования популярна для исследования вопросов управления качеством образования. Как правило, она предполагает PEST и SWOT-анализ, построение субъективной схемы изучаемой проблемы, формирование когнитивной модели в виде функционального графа и проведение имитационного эксперимента для проверки адекватности сформированной когнитивной модели [20]. Ранее построена когнитивная модель, по результатам анализа которой определены концепты и связи нечеткой когнитивной карты (НKK); определены системные показатели НKK, позволяющие выявить концепты, наиболее сильно влияющие на качество образования и наоборот: системы образования на концепт; сформированы траектории перехода между управляющими и целевыми концептами, позволяющие построить нечеткие правила принятия решений по управлению качеством образования [21].

С применением методологии когнитивного моделирования изучалось, как изменится качество дистанционного обучения школьников (качество образовательных результатов школьников и качество образовательной услуги) при изменении управляющих переменных: эффективность административно-управленческой структуры, курирующей организацию дистанционного обучения в школе; квалификация администраторов и педагогов, реализующих процесс дистанционного обучения; квалификация педагогов школы; оценка родителей – законных представителей учащихся; экспертное мнение самих учащихся.

Приведены пример когнитивной модели образовательного процесса и результаты сценарного моделирования влияния управляющих переменных на качество дистанционного обучения школьников [22]. Проведено исследование для выявления и прогнозирования особенностей взаимного влияния различных факторов на уровень восприятия студентами вузов дистанционного обучения с использованием когнитивной методологии для разработки эффективных форм организации образовательного процесса и методов управления. С учетом результатов анкетирования и экспертной оценки разработана когнитивная модель уровня восприятия студентами вузов дистанционной формы обучения и проведена серия имитационных экспериментов. В процессе исследования выявлены управляющие факторы, влияющие на целевой фактор – уровень восприятия студентами вузов дистанционной формы обучения в условиях пандемии, а также взаимосвязи между этими факторами и степень их взаимного влияния. С учетом полученных данных создана когнитивная модель уровня восприятия студентами вузов дистанционной формы обучения в условиях пандемии в виде ориентированного графа [23].

Настоящее исследование посвящено разработке адаптивного механизма управления самостоятельной работой студентов общепрофессиональных направлений подготовки при изучении курса физики путем использования MOOK на основе технологии когнитивного моделирования. Изучается проблема выбора факторов, влияющих на целесообразность применения MOOK при обучении физике, и оценка экспериментальным путем чувствительности образовательного результата к изменениям влияющих факторов. Методология когнитивного моделирования позволяет априорно предсказывать результаты применения MOOK при освоении курса физики и осуществлять выбор наиболее эффективного варианта их применения.

Методика и методология исследования. С целью проведения PEST- и SWOT-анализа и построения когнитивной модели управления самостоятельной работой студентов общепрофессиональных направлений подготовки при изучении курса физики путем использования MOOK привлечены 11 экспертов – преподавателей кафедры физики ФГБОУ ВО «УрФУ», которые имели опыт управления самостоятельной работой студентов и решения проблем в организации онлайн-обучения студентов физике (коэффициент конкордации экспертов составил более 0,53; результатам оценок факторов можно доверять с вероятностью выше 0,75). Методика построения когнитивной модели управления самостоятельной работой студентов путем MOOK для УрФУ позволяет ее тиражировать для других дисциплин и направлений подготовки, не изменяя модули системы. Квалификация педагогов по организации самостоятельной работы студентов путем использования MOOK при обучении физике предполагает обладание актуальной информацией о MOOK, пригодных для изучения курса физики студентами общепрофессиональных направлений подготовки, владение методикой выявления образовательных и педагогических дефицитов у студентов, возникающих в процессе обучения физике, умение организовать контроль самостоятельной работы студентов при обучении физике.

Результаты. На первом этапе построения когнитивной модели управления самостоятельной работой студентов общепрофессиональных направлений подготовки при изучении курса физики путем использования MOOK эксперты ФГБОУ ВО «УрФУ» путем PEST-анализа выявили факторы (концепты), влияющие на образовательный процесс в университете, и включили их в модель: управляющие переменные – показатели качества MOOK, связанные с факторами педагогическими (X1), функциональными (X2), технологическими (X3) и временными (X4), квалификация педагогов по организации самостоятельной работы студентов путем использования MOOK при обучении

физике (X5); управляемые переменные – качество образовательных результатов студентов по физике (X6); качество управления учебной работой студентов по физике (X7) (рис. 1).

	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7
X1	x					0,7	0,1
X2		x				0,5	0,5
X3			x			0,5	0,5
X4				x		0,1	0,3
X5					x	0,5	0,7
X6						x	
X7						0,7	x

Рис. 1. Когнитивная матрица факторов (концептов) методики управления самостоятельной работой студентов общинженерных направлений подготовки при изучении курса физики путем использования MOOK

Fig. 1. Cognitive matrix of factors (concepts) of the methodology for managing independent work of students of general engineering areas of training when studying a physics course using massive open online courses

На втором этапе эксперты путем SWOT-анализа установили каузальные (причинно-следственные) взаимосвязи между факторами, оценили их силу и направленность, что позволило создать когнитивную матрицу факторов (см. рис. 1). На основе обработки матриц смежности мнений экспертов при помощи теории графов была построена итоговая матрица факторов (см. рис. 1).

На третьем этапе исследования когнитивная матрица факторов (см. рис. 1) в свою очередь позволила сформировать когнитивную карту (рис. 2). При помощи когнитивной карты методики управления самостоятельной работой студентов общинженерных направлений подготовки при изучении курса физики путем использования MOOK появляется возможность оценки качества образовательных результатов студентов по физике; качества управления учебной работой студентов по физике, а также построения прогностической модели влияния различных факторов, в данном случае управляющих переменных – показатели качества MOOK, связанные с факторами педагогическими (X1), функциональными (X2), технологическими (X3) и временными (X4), квалификация педагогов по организации самостоятельной работы студентов путем использования MOOK при обучении физике (X5); качество образовательных результатов студентов по физике (X6); качество управления учебной работой студентов по физике (X7).

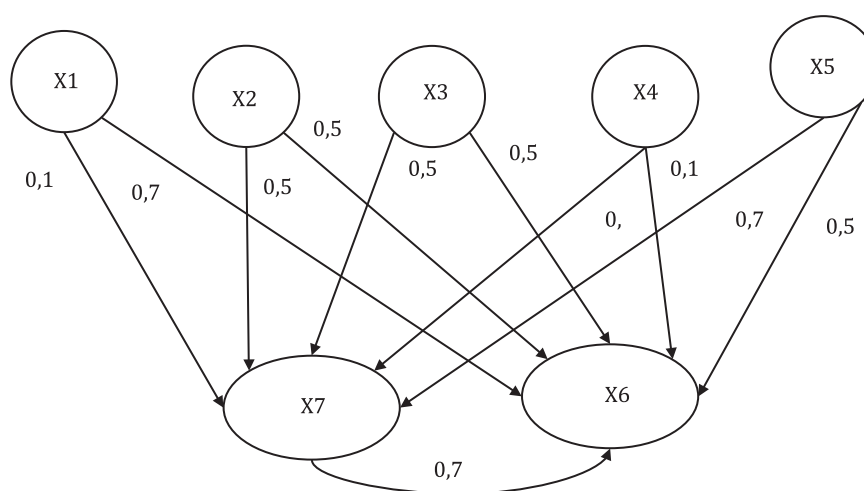


Рис. 2. Когнитивная карта факторов
Fig. 2. Cognitive factor map

Таким образом, когнитивное моделирование методики управления самостоятельной работой студентов при обучении физике с использованием

MOOK позволяет оценить качество образовательных результатов студентов и управления самостоятельной работой студентов при изменении

управляющих переменных: показатели качества МООК, связанные с факторами педагогическими, функциональными, технологическими и временными, квалификация педагогов по организации самостоятельной работы студентов путем использования МООК.

Используя полученную карту факторов, влияющих на качество образовательных результатов и качество управления учебной работой студентов общинженерных направлений подготовки при изучении курса физики путем использования МООК, оценим влияние какого-либо фактора на показатели качества МООК, связанные с факторами педагогическими (X1), функциональными (X2), технологическими (X3) и временными (X4), квалификация педагогов по организации самостоятельной работы студентов путем использования МООК при обучении физике (X5) на качество образовательных результатов (X7). Рассмотрим ситуацию, при которой концепт X1 «педагогический фактор качества МООК» увеличится на 10%. В этом случае получим:

$$\Delta X6 = 0,7 \times 10\% + 0,1 \times 10\% \times 0,7 = 7\% + 0,7\% = 7,7\%,$$

то есть качество образовательных результатов возрастет на 5,9%. Рассмотрим другой случай, при котором концепт X3 «технологический фактор качества МООК» увеличится на 10%. В этом случае получим:

$$\Delta X6 = 0,5 \times 10\% + 0,5 \times 10\% \times 0,7 = 5\% + 3,5\% = 8,5\%,$$

то есть качество образовательных результатов возрастет на 7,5%. Рассмотрим также случай, при котором концепт X4 «временной фактор качества МООК» увеличится на 10%. Получим:

$$\Delta X6 = 0,1 \times 10\% + 0,3 \times 10\% \times 0,7 = 1\% + 2,1\% = 3,1\%,$$

то есть качество образовательных результатов возрастет на 3,1%. Наконец, рассмотрим случай, при котором концепт X5 «квалификация педагогов» увеличится на 10%. Получим:

$$\Delta X6 = 0,5 \times 10\% + 0,7 \times 10\% \times 0,7 = 5\% + 4,9\% = 9,9\%,$$

то есть качество образовательных результатов возрастет на 9,9%. Таким образом, получена оценка реакции результата (качество образовательных результатов – X6) на импульсные воздействия факторов качества МООК и квалификации педагогов (X5). Повышение квалификации педагогов (фактор X5) оказывает наиболее ощутимое влияние на качество образовательного результата (X6).

Решим обратную задачу, когда необходимо определить значение управляющих переменных (X1... X5), позволяющих достичь поставленную цель (X6). Рассчитаем достижение прироста на 10% качества образовательных результатов студентов ($\Delta X6 = 10\%$) при помощи управляю-

щих переменных X1, X2 ... X5, то есть показатели качества МООК, связанные с педагогическими (X1), функциональными (X2), технологическими (X3) и временными (X4) факторами, квалификация педагогов по организации самостоятельной работы студентов путем использования МООК при обучении физике (X5).

Предположим, что увеличение качества образовательных результатов студентов обеспечивает прирост на 3% педагогических факторов качества МООК ($\Delta X1 = 3\%$); на 1% функциональных факторов качества МООК ($\Delta X2 = 1\%$); на 5% технологических факторов качества МООК ($\Delta X3 = 5\%$); на 5% временных факторов качества МООК ($\Delta X4 = 5\%$); на 5% квалификации педагогов по организации самостоятельной работы студентов ($\Delta X5 = 5\%$). Значит, суммарный прирост будет равен

$$3 \times (0,7 + 0,1 \times 0,7) + 1 \times (0,5 + 0,5 \times 0,7) + 5 \times (0,5 + 0,5 \times 0,7) + 5 \times (0,1 + 0,3 \times 0,7) + 5 \times (0,5 + 0,7 \times 0,7) = 3 \times 0,77 + 1 \times 0,85 + 5 \times 0,85 + 5 \times 0,31 + 5 \times 0,99 = 2,31 + 0,85 + 4,25 + 1,55 + 4,95 = 13,91\%,$$

что незначительно превышает планируемое увеличение на 10%. Следовательно, для достижения поставленной цели необходимо построить стратегию вида:

$$S = (\Delta X3 = 5\%) \& (\Delta X4 = 5\%) \& (\Delta X5 = 5\%) = 10,75\%.$$

Достижение прироста на 10% качества образовательных результатов студентов можно получить, обеспечив увеличение на 5% технологических факторов качества МООК, временных факторов качества МООК и квалификации педагогов по организации самостоятельной работы студентов.

Таким образом, когнитивное моделирование дает возможность оценить насколько изменится качество образовательных результатов студентов при изучении курса физики путем использования МООК при изменении управляющих переменных показателей – качества МООК, связанные с педагогическими, функциональными, технологическими и временными факторами и квалификации педагогов по организации самостоятельной работы студентов.

Проведенное исследование направлено на выяснение вопроса, насколько МООК как формат является эффективным в учебном процессе высшей школы, какая модель является наиболее выгодной со стороны максимизации образовательных результатов студентов, каким образом правильно оценивать качество курса и встраивать его в учебный процесс, ранее поставленном Т.В. Семеновой и К.А. Вилковой [7]. Исследование основано на ранее описанном опыте использования МООК при изучении курса физики на ряде инженерных направлений Сибирского федерального университета, в частности на выводе о позитивных возможностях использования ОК при организации

самостоятельной работы студентов и реализации дифференцированного подхода в обучении [6; 9].

Выбор метода когнитивного моделирования для отработки решений в управлении качеством образовательных результатов студентов при изучении курса физики путем использования MOOK в ИнФО УрФУ основан на практике использования системного подхода в информационных системах поддержки принятия решений. Методология когнитивного моделирования предусматривает PEST- и SWOT-анализ. PEST-анализ при построении когнитивной модели дает возможность выявить различные факторы (концепты), влияющие на образовательный процесс в вузе и включения их в модель. SWOT-анализ при построении когнитивной модели позволяет установить каузальные (причинно-следственные) взаимосвязи между факторами (концептами), оценить их силу и направленность [20]. Методология когнитивного моделирования образовательного процесса традиционно используется для изучения управления качеством образования [21], в том числе качеством образовательных результатов школьников [22] и студентов [23] при дистанционном обучении.

В нашем исследовании развивается подход к управлению качеством образовательных результатов школьников при дистанционном обучении, описанный ранее [22]. Когнитивная модель управления самостоятельной работой студентов УрФУ общинженерных направлений подготовки по физике путем использования MOOK предназначена для решения прямой и обратной задачи управления качеством образовательных результатов при изменении управляющих переменных – показатели качества MOOK (сформулированы авторами работы [13] и представлены в таблице (см. выше)), связанные с факторами педагогическими, функциональными, технологическими и временными, квалификация педагогов по организации самостоятельной работы студентов путем использования MOOK при обучении физике. Требования к квалификации педагогов по организации самостоятельной работы студентов путем использования MOOK при обучении физике сформулированы экспертами в данном исследовании и включают следующие знания, умения и навыки: обладание актуальной информацией о MOOK, пригодных для изучения курса физики студентами общинженерных направлений подготовки; владение методикой выявления образовательных и педагогических дефицитов у студентов, воз-

никающих в процессе обучения физике; умение организовать контроль самостоятельной работы студентов при обучении физике.

Когнитивная модель управления самостоятельной работой студентов по физике путем использования MOOK образовательного процесса позволяет моделировать результаты применения разных стратегий развития вуза. Представленная методика PEST- и SWOT-анализа и построения когнитивной модели организации самостоятельной работы студентов по физике путем использования MOOK предназначалась для управления качеством образования в УрФУ и позволяет ее тиражировать применительно к другим дисциплинам, направлениям подготовки и вузам, не изменяя концепты и взаимосвязи между ними, но изменяя силу и направленность связи. В данном случае метод когнитивного моделирования является познавательным инструментом для системы менеджмента качества образования, давая возможность вырабатывать оптимальную стратегию управления образовательной деятельностью в вузе.

Выводы. Методом когнитивного моделирования выработана стратегия управления самостоятельной работой студентов общинженерных направлений при изучении курса физики путем использования MOOK. Решена проблема выбора факторов, определяющих целесообразность выбора MOOK для самостоятельного обучения физике, проведена оценка чувствительности образовательного результата к изменениям влияющих факторов. Установлено, что наибольшее влияние на рост образовательных результатов студентов оказывает прирост технологических факторов качества MOOK, временных факторов качества MOOK и квалификации педагогов по организации самостоятельной работы студентов. Определен вид управленческой стратегии администрации вуза для достижения поставленной цели: прирост на 10% качества образовательных результатов студентов можно получить, обеспечив увеличение на 5% технологических факторов качества MOOK, временных факторов качества MOOK и квалификации педагогов по организации самостоятельной работы студентов. Представленная методика когнитивного моделирования системы управления самостоятельной работой студентов общинженерных направлений при изучении курса физики путем использования MOOK носит универсальный характер, что позволяет ее реализовывать при стратегическом планировании системы менеджмента качества различных типов образовательных организаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Zawacki-Richter O., Bozkurt A., Alturki U., Aldraiweesh A. What research says about MOOCs – an explorative content analysis // International Review of Research in Open and Distance Learning. 2018. Vol.19, no. 1. P. 242–259.

2. Zhu M., Bonk C. J., Sari A. R. Instructor experiences designing MOOCs in higher education: pedagogical, resource, and logistical considerations and challenges. *Online Learning Journal*. 2018. Vol. 22, no. 4. P. 203–241.
3. Захарова У.С., Танасенко К.И. MOOK в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей // *Вопросы образования*. 2019. №3. С. 176–202.
4. Рощина Я.М., Рощин С.Ю., Рудаков В.Н. Спрос на массовые открытые онлайн-курсы (MOOC): опыт российского образования // *Вопросы образования*. 2018. №1. С. 174–199.
5. Сорокова М.Г. Электронный курс как цифровой образовательный ресурс смешанного обучения в условиях высшего образования // *Психологическая наука и образование*. 2020. Т. 25, №1. С. 36–50.
6. Москалёв А.К., Серюкова И.В., Долгополова М.В. Использование массовых открытых онлайн-курсов в обучении физике бакалавров общеинженерных направлений подготовки // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. 2019. №1. С. 26–34.
7. Семенова Т.В., Вилкова К.А. Типы интеграции массовых открытых онлайн-курсов в учебный процесс университетов // *Университетское управление: практика и анализ*. 2017. Т. 21, №6. С. 114–126.
8. Вильмова С.И., Замулин И.С. Использование MOOC в рамках изучения общей физики // *Психология, социология и педагогика*. 2016. №8. URL: <https://psychology.snauka.ru/2016/08/7062> (дата обращения: 16.04.2023).
9. Кавер К.К., Кавер А.К., Глотова А.В. Использование массовых открытых онлайн-курсов для организации самостоятельной работы при обучении физике // *Ломоносов – 2022: материалы XXIX Междунар. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых*. Севастополь, 2022. С. 139–140.
10. Юханов Ю.В., Семенихин А.И., Семенихина Д.В. Методическое обеспечение онлайн-курсов обучения физике студентов университета // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2020. №4. С. 44–53.
11. Тимченко С.Л., Семиколенов А.В., Чуев А.С., Задорожный Н.А. Онлайн-курс физики на платформе цифрового образования технического университета // *Цифровые технологии в инженерном образовании: новые тренды и опыт внедрения: сб. тр. Междунар. форума*. 2020. С. 118–122.
12. Андреев А.А. Оценка качества онлайн курсов // *Территория науки*. 2015. №1. С. 20–26.
13. Alemán de la Garza L. Y., Sancho-Vinuesa T., Gómez Zermeno M. G. Indicators of pedagogical quality for the design of a Massive Open Online Course for teacher training // *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*. 2015. Vol. 12. P. 104–118. DOI: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2260>.
14. Юань Л., Пауэлл С. MOOK и открытое образование: значение для высшего образования // *Open Education Network*. 2013. URL: <https://open-education.net/services/mook-i-otkrytoe-obrazovanie-znachenie-dlya-vysshego-obrazovaniya/> (дата обращения: 03.04.2023).
15. Siemens G. Connectivism. A learning theory for the digital age // *International Journal of Instructional Technology and Distance learning*. 2004. Vol. 2, no. 1. P. 3–10.
16. Poce A., Amenduni F., Re M. R., De Medio C. Establishing a MOOC quality assurance framework – a case study // *Open Praxis*. 2019. Vol. 11, no. 4. P. 451–460.
17. Карасик А.А., Ларионова В.А., Кузьмина А.В. Система оценки качества онлайн-курсов и виртуальная академическая мобильность // *Новые информационные технологии в образовании и науке*. 2018. №1. С. 65–72.
18. Грицова О.А., Тиссен Е.В. Оценка качества онлайн-обучения в системе высшего образования в регионах // *Экономика региона*. 2021. Т. 17, вып. 3. С. 929–943.
19. Farrow R., Ferguson R. Weller M., Pitt R., Sanzgiri J., Habib M. Assessment and recognition of MOOCs: the state of the art // *Journal of Innovation in Polytechnic Education*. 2021. Vol. 3, №1. P. 15–26.
20. Лучко О.Н., Маренко В.А. Изучение аспектов качества образования с применением методологии когнитивного моделирования // *Образовательные технологии*. 2015. №1. С. 69–75.
21. Макарова Е.А., Закиева Е.Ш., Габдуллина Э.Р. Управление качеством образования на основе нечеткого когнитивного моделирования. *Современные наукоемкие технологии*. 2018. № 12–2. С. 303–307.
22. Теплоухов А.В., Чикова О.А., Сартаков И.В. Когнитивное моделирование системы управления качеством дистанционного обучения школьников в цифровой образовательной среде // *Вестник педагогических инноваций*. 2021. №3. С. 64–76.
23. Тюменцева Е.Ю., Абрамченко Н.В., Шамис В.А., Мухаметдинова С.Х. Когнитивное моделирование уровня восприятия студентами вузов дистанционной формы обучения в условиях пандемии // *Science for Education Today*. 2022. Т. 12, №2. С. 74–91.

REFERENCES

1. Zawacki-Richter O., Bozkurt A., Alturki U., Aldraiweesh A. What research says about MOOCs – an explorative content analysis. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2018, vol. 19, no. 1, pp. 242–259.

2. Zhu M., Bonk C. J., Sari A. R. Instructor experiences designing MOOCs in higher education: pedagogical, resource, and logistical considerations and challenges. *Online Learning Journal*, 2018, vol. 22, no. 4, pp. 203–241.
3. Zakharova U. S., Tanasenko K. I. MOOCs in higher education: advantages and pitfalls for instructors. *Voprosy obrazovaniya*, 2019, no. 3, pp. 176–202. (In Russ.).
4. Roshchina Ya. M., Roshchin S. Yu., Rudakov V. N. Demand for massive open online courses (MOOCs): experience of Russian education. *Voprosy obrazovaniya*, 2018, no. 1, pp. 174–199. (In Russ.).
5. Sorokova M. G. E-course as blended learning digital educational resource in university. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2020, vol. 25, no. 1, pp. 36–50. (In Russ.).
6. Moskalev A. K., Seryukova I. V., Dolgoplova M. V. The use of massive open online courses in teaching physics to bachelors of general engineering. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva*, 2019, no. 1, pp. 26–34. (In Russ.).
7. Semenova T. V., Vilkova K. A. Types of MOOCs integration into universities» educational process. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2017, vol. 21, no. 6, pp. 114–126. (In Russ.).
8. Vil'mova S. I., Zamulin I. S. The use of MOOCs in the study of general physics. *Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika*, 2016, no. 8. URL: <https://psychology.snauka.ru/2016/08/7062> (accessed 16.04.2023). (In Russ.).
9. Kaver K. K., Kaver A. K., Glotova A. V. The use of mass open online courses for organizing independent work in teaching physics. *Lomonosov – 2022: materialy XXIX Mezhdunar. nauch. konf. studentov, aspirantov i molodykh uchenykh*. Sevastopol, 2022, pp. 139–140. (In Russ.).
10. Yukhanov Yu. V., Semenikhin A. I., Semenikhina D. V. Methodological support of online courses on teaching physics to students in higher education institutions. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2020, no. 4, pp. 44–53. (In Russ.).
11. Timchenko S. L., Semikolenov A. V., Chuev A. S., Zadorozhnyi N. A. Online physics course on the digital education platform of a technical university. *Tsifrovye tekhnologii v inzhenernom obrazovanii: novye trendy i opyt vnedreniya: sb. tr. Mezhdunar. foruma*, 2020, pp. 118–122. (In Russ.).
12. Andreev A. A. Assessment of the quality of online courses. *Territoriya nauki*, 2015, no. 1, pp. 20–26. (In Russ.).
13. Alemán de la Garza L. Y., Sancho-Vinuesa T., Gómez Zermelo M. G. Indicators of pedagogical quality for the design of a Massive Open Online Course for teacher training. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 2015, vol. 12, no. 1, pp. 104–118. DOI: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2260>.
14. Юань Л., Пауэлл С. MOOCs and open education: significance for higher education. *Open Education Network*. 2013. URL: <https://open-education.net/services/mook-i-otkrytoe-obrazovanie-znachenie-dlya-vysshego-obrazovaniya/> (accessed 03.04.2023). (In Russ.).
15. Siemens G. Connectivism: a learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2004, vol. 2, iss. 1, pp. 3–10.
16. Poce A., Amenduni F., Re M. R., De Medio C. Establishing a MOOC quality assurance framework – a case study. *Open Praxis*, 2019, vol. 11, no. 4, pp. 451–460.
17. Karasik A. A., Larionova V. A., Kuz'mina A. V. Quality assessment system of online courses and virtual academic mobility. *Novye informatsionnye tekhnologii v obrazovanii i nauke*, 2018, no. 1, pp. 65–72. (In Russ.).
18. Gritsova O. A., Tissen E. V. Quality assessment of online learning in regional higher education systems. *Ekonomika regiona*, 2021, vol. 17, iss. 3, pp. 929–943. (In Russ.).
19. Farrow R., Ferguson R., Weller M., Pitt R., Sanzgiri J., Habib M. Assessment and recognition of MOOCs: the state of the art. *Journal of Innovation in Polytechnic Education*, 2021, vol. 3, no. 1, pp. 15–26.
20. Luchko O. N., Marenko V. A. The study of aspects of the education quality using the methodology of cognitive modeling. *Obrazovatelnye tekhnologii*, 2015, no. 1, pp. 69–75. (In Russ.).
21. Makarova E. A., Zakieva E. Sh., Gabdullina E. R. Education quality management on the basis of fuzzy cognitive modeling. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 2018, no. 12–2, pp. 303–307. (In Russ.).
22. Teploukhov A. V., Chikova O. A., Sartakov I. V. Cognitive modeling of the quality management system of distance learning of pupils in the digital educational environment. *Vestnik pedagogicheskikh innovatsii*, 2021, no. 3, pp. 64–76. (In Russ.).
23. Tyumentseva E. Yu., Abramchenko N. V., Shamis V. A., Mukhametdinova S. Kh. Cognitive modeling the level of university students' perceptions of distance learning in the COVID-19 pandemic. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12, no. 2, pp. 74–91. (In Russ.).

Информация об авторе

Чикова Ольга Анатольевна – доктор физико-математических наук, профессор кафедры физики Института фундаментального образования, Уральский федеральный университет (Российская Федерация, 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19, e-mail: O.A. Chikova@urfu.ru).

Статья поступила в редакцию 12.09.2022

После доработки 02.06.2023

Принята к публикации 09.06.2023

Information about the author

Olga A. Chikova – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor of the Department of Physics, Institute of Fundamental Education, Ural Federal University (19 Mira Str., Yekaterinburg, 620002, Russian Federation, e-mail: O.A. Chikova@urfu.ru).

The paper was submitted 12.09.22

Received after reworking 02.06.23

Accepted for publication 09.06.23

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-8

УДК 378.14.

Оригинальная научная статья

К вопросу об организации занятий физической культурой и спортом при переходе вузов к e-learning

Н. А. Слепцова

Воронежский государственный педагогический университет

Воронеж, Российская Федерация

e-mail: slepcovanadya03@yandex.ru

М. В. Слепцова

Воронежский государственный педагогический университет

Воронеж, Российская Федерация

e-mail: 79304014250@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* В настоящее время осуществляется поиск новых форм и методов организации образовательного процесса, среди которых наиболее перспективной является организация образовательного процесса в форме e-learning. *Постановка задачи.* Разработать педагогическую технологию реализации основных положений e-learning и провести педагогический эксперимент для оценки ее эффективности при организации занятий физической культурой и спортом в вузе. *Методика и методология исследования.* Определены «количественные» и «качественные» показатели индивидуальной образовательной цели студента. В качестве «количественных» показателей взяты нормативы Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ВФСК ГТО). Среди «качественных» показателей выделены оценка уровня сформированности индивидуальной потребности в здоровом образе жизни, уровень одобрения в социальной среде студента, уровень вовлеченности в Государственные программы в области демографии и сохранения здоровья населения. Разработан алгоритм формализации индивидуальной образовательной цели студентов на основе выделенных «количественных» и «качественных» показателей. Определены индивидуальная образовательная цель студента и, соответственно, индивидуальная образовательная траектория ее достижения. Приводятся результаты проведенного педагогического эксперимента и анализ указанных результатов. Делается вывод о путях совершенствования форм и методов проведения занятий физической культурой и спортом при организации образовательного процесса в форме e-learning в вузе. Разработана педагогическая технология, обеспечивающая достижение студентом индивидуальной образовательной цели в образовательном пространстве Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет». Проведен педагогический эксперимент и получены количественные оценки эффективности предложенной педагогической технологии. *Результаты.* Представлен разносторонний анализ полученных в ходе педагогического эксперимента результатов. *Выводы.* Делается вывод о путях совершенствования форм и методов проведения занятий физической культурой и спортом при организации образовательного процесса в форме e-learning в вузе.

Ключевые слова: электронное обучение, педагогическое моделирование, физическая культура, студенческий спорт, педагогический эксперимент, теория и методика обучения и воспитания

Для цитирования: *Слепцова Н. А., Слепцова М. В.* К вопросу об организации занятий физической культурой и спортом при переходе вузов к e-learning // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №2. С. 267–274. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-8>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-8
Full Article

On the issue of organizing physical education and sports during the transition of universities to e-learning

Sleptsova, N. A.

Voronezh State Pedagogical University
Voronezh, Russian Federation
e-mail: slepcovanadya03@yandex.ru

Sleptsova, M. V.

Voronezh State Pedagogical University
Voronezh, Russian Federation
e-mail: 79304014250@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* Currently, a search is underway for new forms and methods of organizing the educational process, among which the most promising is the organization of the educational process in the form of E-learning. *Purpose setting.* To develop a pedagogical technology for implementing the main provisions of E-learning and conduct a pedagogical experiment to assess its effectiveness in organizing physical education and sports at the university. *Methodology and methods of the study.* The «quantitative» and «qualitative» indicators of the student's individual educational goal are determined. The standards of the All-Russian Physical Culture and Sports Complex «Ready for Labour and Defence» (VFSK TRP) are taken as «quantitative» indicators. Among the «qualitative» indicators, the following are highlighted: assessment of the level of formation of individual needs for a healthy lifestyle, the level of approval in the student's social environment, the level of involvement in State programs in the field of demography and preservation of public health. An algorithm for formalizing the individual educational goals of students based on the selected «quantitative» and «qualitative» indicators has been developed. It is determined in the individual educational goal of the student and, accordingly, in the individual educational trajectory of its achievement. The results of the conducted pedagogical experiment and the analysis of these results are presented. The conclusion is made about the ways to improve the forms and methods of physical culture and sports in the organization of the educational process in the form of E-learning at the university. A pedagogical technology has been developed to ensure that a student achieves an individual educational goal in the educational space of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Voronezh State Pedagogical University». A pedagogical experiment was conducted and quantitative estimates of the effectiveness of the proposed pedagogical technology were obtained. *Results.* A comprehensive analysis of the results obtained during the pedagogical experiment is presented. *Conclusion.* The conclusion is made about the ways to improve the forms and methods of physical culture and sports in the organization of the educational process in the form of E-learning at the university.

Keywords: e-learning, pedagogical modeling, physical culture, student sports, pedagogical experiment, theory and methodology of teaching and upbringing

Citation: Sleptsova, N. A., Sleptsova, M. V. [On the issue of organizing physical education and sports during the transition of universities to e-learning]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 2, pp. 267–274. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-8>

Введение. Перестройка системы высшего профессионального образования в соответствии с современными требованиями выявила актуальную педагогическую проблему – поиск новых форм и методов организации образовательного процесса, среди которых наиболее перспективной является организация образовательного процесса в форме e-learning. «В вопросе развития и модернизации национальных образовательных систем, ключевую роль UNESCO отводит e-Learning или электронному обучению» [1, с. 85]. Известны педагогические концепции, определяющие общие подходы к организации образовательного

процесса в вузе в форме e-learning, формы и методы работы профессорско-преподавательского состава, формы и методы организации занятий, а также технические решения и программное обеспечение, позволяющее реализовать указанные педагогические концепции в виртуальном образовательном пространстве вуза [2–4]. Однако в настоящее время нет окончательно разработанных и опробованных педагогических технологий, реализующих указанные педагогические концепции применительно к изучению конкретных курсов, предметов, дисциплин (модулей), образовательных программ. Особенно актуальна указанная

проблема при организации занятий физической культурой и спортом в силу специфики указанных занятий и государственной политики в области демографии и сохранения здоровья населения [5].

Введение в педагогическую модель студента мотивационной, социальной и поведенческой компетенций позволяет разработать педагогическую технологию достижения поставленных государством целей и задач в области «формирования у населения осознанных потребностей в систематических занятиях физической культурой и спортом, физическом самосовершенствовании и ведении здорового образа жизни» на основе «повышения общего уровня знаний населения о средствах, методах и формах организации самостоятельных занятий, в том числе с использованием современных информационных технологий» [5, с. 17]. Кроме того, в последнее время разработано большое количество мобильных устройств для контроля биологических параметров человека, аппаратно и программно совместимых с техническими устройствами, являющимися технической и технологической базой при создании виртуальных образовательных пространств вузов. Таким образом, разработка педагогической технологии организации и проведения занятий физической культурой и спортом при переходе вузов к e-learning является актуальной педагогической проблемой.

Постановка задачи. Для разработки эффективной педагогической технологии организации и проведения занятий физической культурой и спортом при переходе вузов к e-learning необходимо решить ряд практико-ориентированных задач, среди которых следующие: выбрать мобильные технические средства контроля биологических параметров человека; провести работы по сопряжению указанных устройств с техническими устройствами, реализующими виртуальное образовательное пространство вуза; разработать алгоритм формирования индивидуальной образовательной траектории студента, обеспечивающей достижение им образовательной цели, поставленной государством и обществом в нормативных документах в области демографии и сохранения здоровья населения; разработать педагогические ситуации и систему управленческих решений, обеспечивающих перемещение студента по указанной траектории и достижение им образовательной цели; провести педагогический эксперимент по организации занятий студентов вузов физической культурой и спортом при организации образовательного процесса в форме e-learning.

Требования к функционалу мобильных устройств (фитнес-трекерам) по контролю биологических параметров человека, а также современных мобильных приложений, осуществляющих сбор и обработку полученных количественных

результатов состояния биологических параметров человека, известны [6–8]. Формы организации занятий физической культурой и спортом в условиях e-learning, управления при реализации индивидуальной образовательной траектории студента и контроля достижения им индивидуальной образовательной цели, а также текущего контроля на отдельных этапах образовательной траектории рассматриваются в работах А. Л. Димовой, Е. Е. Заколотной, О. А. Алемжиной [8–10]. Однако указанные работы при формировании индивидуальной образовательной траектории студента учитывают только количественно измеряемые показатели биологических параметров человека: рост, вес, частоту пульса, количество шагов и т. д., что недостаточно. Необходимо, чтобы физическое развитие стало личной, индивидуальной образовательной целью студента, что требует ее включения в состав измеряемых не только «количественно», но и «качественных» параметров, ее мотивационной, социальной и поведенческой составляющих. Только в этом случае можно обеспечить гарантированное достижение студентом индивидуальной образовательной цели при организации образовательного процесса в форме e-learning.

Таким образом, в научных исследованиях в достаточной мере разработаны теоретические вопросы организации занятий физической культурой и спортом при организации образовательного процесса в вузе в форме e-learning, но отсутствуют сведения о практической реализации педагогических концепций организации образовательного процесса в указанной форме и апробированных педагогических технологиях их практической реализации, позволяющих судить об эффективности организации образовательного процесса в форме e-learning относительно организации занятий физической культурой и спортом в образовательных учреждениях высшего профессионального образования.

Проведен педагогический эксперимент, цель которого – оценка эффективности организации занятий физической культурой и спортом в форме e-learning относительно «классической» и дистанционной форм организации образовательного процесса.

Методика и методология исследования. Педагогический эксперимент проводился на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет» в 2021/22 учебном году. К участию в эксперименте привлечено 246 студентов очной формы обучения разных курсов. Студенты были разделены на 3 группы, в состав каждой из которых входило по 82 человека.

Группа 1 являлась контрольной группой, для которой был организован образовательный процесс в «классической» форме. Занятия проводились под руководством и при личном участии преподавателей ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет» согласно расписанию учебных занятий на базе спортивных сооружений ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет».

Группа 2 – «дистанционная», занятия физической культурой и спортом для нее были организованы в дистанционном режиме. Особенность «дистанционной» формы организации занятий заключалась в том, что студент самостоятельно выбирал для занятий подходящее пространство: спортивный зал, открытую спортивную площадку, личный тренажерный зал и т.д., оснащенное необходимым спортивным оборудованием. Однако занятия проводились согласно расписанию учебных занятий и под непосредственным руководством преподавателей соответствующей кафедры в единое для всех время в режиме видеоконференции.

Группа 3 – «электронная», для нее занятия по физической культуре и спорту были организованы в форме e-learning. Выбор указанной концепции обусловлен возможностью учета в индивидуальной образовательной цели студента мотивационной, социальной и поведенческой составляющих, определяемых на «качественных» шкалах. К указанным составляющим относится, например, оценка уровня сформированности индивидуальной потребности в здоровом образе жизни, уровень одобрения в социальной среде студента, уровень вовлеченности в государственные программы в области демографии и сохранения здоровья населения. В качестве «количественных» при описании индивидуальной образовательной цели студента использовались нормативы ВФСК ГТО [5]. Формализация индивидуальной образовательной цели студента проводилась языком логики предикатов. Расчет индивидуальной образовательной траектории для каждого студента осуществлялся с помощью технических средств, формирующих образовательное пространство ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет». Контроль за выполнением студентами этапов индивидуальных образовательных траекторий был организован с использованием фитнес-трекеров AMAZFIT модель A1608 и соответствующих мобильных приложений. Понятно, что студенты – участники группы 3 были вправе самостоятельно выбирать время и место проведения занятий физической культурой и спортом, а в виртуальной образовательной среде вуза отслеживались только этапы достижения ими индивидуальных образовательных целей, предлагались педагогические ситуации, выполне-

ние которых обеспечивало студентам успешное прохождение индивидуальной образовательной траектории и достижение промежуточных результатов, а также коррекцию образовательной траектории в зависимости успешности достижения индивидуальной образовательной цели.

Результаты. Для студентов – участников групп 1 и 2 в качестве цели занятий физической культурой и спортом профессорско-преподавательским составом вуза определялись исключительно нормативы «золотого значка» ВФСК ГТО [10]. Студенты – участники группы 3 в соответствии с педагогической концепцией организации электронного обучения были вправе самостоятельно выбрать «количественные» показатели индивидуальной образовательной цели. Среди 82 студентов – участников группы 3–49 человек установили для себя в качестве индивидуальной образовательной цели достижение нормативов «бронзового» значка ВФСК ГТО, 27 студентов – достижение нормативов «серебряного» значка ВФСК ГТО, только 6 студентов – достижение нормативов «золотого» значка ВФСК ГТО, что существенно отличается от целей студентов – участников групп 1 и 2 в сторону уменьшения.

Второй особенностью организации образовательного процесса для группы 3 стало выполнение графика образовательного процесса. Из студентов – участников группы 3 по объективным данным контроля, осуществляемым посредством фитнес-трекеров, выданных студентам, строго следовать индивидуальной образовательной траектории на протяжении 2021/22 учебного года смогли только 9 студентов из общего числа (82) участников группы 3. Следовать индивидуальной образовательной траектории с погрешностью до 15% смогли 22 студента из общего числа участников группы 3. Таким образом, только в отношении 37,8% от общего количества участников педагогического эксперимента можно сделать вывод об их личной дисциплинированности и заинтересованности в достижении результатов, обозначенных в индивидуальной образовательной цели. Для сравнения посещаемость занятий среди студентов – участников группы 1 в среднем составляла 82,6%, среди студентов – участников группы 2–79,4%. Отметим и тот факт, что в отличие от 9 студентов – участников групп 3 среди студентов – участников педагогического эксперимента в составе групп 1 и 2 100% посещаемости не было ни у одного студента.

Тем не менее из студентов – участников группы 3 индивидуальной образовательной цели достигли или превысили ее по результатам 2021/22 учебного года 76 студентов, что составляет 92,7% от общего числа студентов – участников группы 3. Не достигли индивидуальной образовательной

цели 6 студентов – участников группы 3, из которых 1 участник прервал участие в педагогическом эксперименте в связи с уходом в академический отпуск, 2 участника использовали выданный фитнес-трекер не по назначению, что приводило к сбоям в работе технических средств организации образовательного процесса, и 3 студента – участника группы 3 игнорировали рекомендации фитнес-трекера по выполнению индивидуальной образовательной траектории. Из указанных студентов только одного можно признать как не достигшего индивидуальной образовательной цели по объективным причинам в связи с уходом в академический отпуск. Остальные 5 студентов – участники группы 3 признаны нами как получившие оценку «неудовлетворительно», что составило 6,1% от общего числа участников.

Среди студентов – участников группы 1 и 2 относительно достижения образовательной цели – выполнение нормативов «золотого значка» ВФСК ГТО, число получивших оценку «неудовлетворительно» значительно больше – 83,53% от общего числа участников. Однако если проанализировать достигнутые результаты, то можно отметить: из 162 студентов – участников педагогического эксперимента в составе групп 1 и 2 227 студентов выполнили нормативы «золотого значка» ВФСК ГТО, 53 студента выполнили нормативы «серебряного значка» и 84 студента выполнили нормативы «бронзового значка». Студентов – участников педагогического эксперимента в составе групп 1 и 2, не выполнивших нормативы ВФСК ГТО, нет. Таким образом, если аналогично участникам группы 3 в качестве индивидуальной образовательной цели студента для участников групп 1 и 2 было бы возможно задание уровней образовательной цели, то итоговый результат – 100% достижение индивидуальной образовательной цели среди участников педагогического эксперимента.

Достижение «качественных» показателей индивидуальной образовательной цели студентов определялось нами путем анкетирования. Для повышения точности проводимых измерений каждый вопрос требовал как прямой, так и косвенной оценки. Прямая и косвенная оценка давалась студентом в разное время, интервал между проведением анкетирования составлял 3 дня. По результатам участия в педагогическом эксперименте, индивидуальная потребность в здоровом образе жизни у студентов – участников группы 1 при применении прямых методов анкетирования оценивается в 96,34%, то есть эти студенты выразили твердую уверенность в необходимости ведения здорового образа жизни, регулярных занятиях физической культурой и спортом.

Аналогичный результат дало анкетирование студентов – участников педагогического экспе-

римента в составе группы 2, где при применении прямых методов анкетирования твердую уверенность в необходимости ведения здорового образа жизни, регулярных занятиях физической культурой и спортом выразили 97,56% участников.

У студентов – участников группы 3 при применении прямых методов анкетирования необходимость в ведении здорового образа жизни, регулярных занятиях физической культурой и спортом выразили только 43,9% от общего числа участников.

Иные результаты дало применение косвенных методов анкетирования. 15,85% студентов – участников группы 1 отдали предпочтение здоровому образу жизни и регулярным занятиям физической культурой и спортом. Аналогично 16,47% студентов – участников группы 2 считают приоритетными здоровый образ жизни и регулярные занятия физической культурой и спортом. В то же время среди участников группы 3 приоритет здоровому образу жизни и регулярным занятиям физической культурой и спортом при применении косвенных методов анкетирования отдали 30,5%.

Применительно к уровню одобрения ведения студентом здорового образа жизни и регулярных занятий физической культурой и спортом в социальной среде получены следующие результаты. При применении прямых методов анкетирования уровень одобрения ведения здорового образа жизни студентами и регулярных занятий физической культурой и спортом в их социальной среде участниками педагогического эксперимента в составе группы 1 оценивается в 74,3%, студентами группы 2 – в 76,8%, участниками группы 3 – только в 45,6%. При этом применение косвенных методов анкетирования уровня одобрения ведения студентом здорового образа жизни и регулярных занятий физической культурой и спортом в социальной среде студента говорит скорее о равнодушии окружающих к указанной проблеме. Уровень одобрения в их социальной среде относительно ведения студентом здорового образа жизни и регулярных занятий физической культурой и спортом «скорее одобрили» декларировали только 34,8% участников группы 1. Аналогично «скорее одобрили» декларировали 38,8% студентов из группы 2; 30,5% студентов из группы 3 так же отметили уровень одобрения в социальной среде «скорее одобрили». Аналогичные оценки получены нами и по иным показателям, в совокупности позволяющим провести сравнение эффективности различных форм организации образовательного процесса, в данном случае применительно к организации занятий физической культурой и спортом.

Здесь мы можем констатировать, что существенного отличия в эффективности организации

образовательного процесса между его «классической» и «дистанционной» формой применительно к занятиям физической культурой и спортом не установлено. На их уровне показатели эффективности организации образовательного процесса применительно к занятиям физической культурой и спортом демонстрируют неоднозначную динамику. С одной стороны, общий уровень достижения образовательной цели: выполнение нормативов ВФСК ГТО на «золотой значок» при организации образовательного процесса в форме e-learning относительно иных форм организации образовательного процесса объективно ниже. Однако если мы делаем выборку только из студентов – участников педагогического эксперимента группы 3, не допускавших более 15-процентного отклонения от индивидуальной образовательной траектории, то показатели эффективности организации образовательного процесса в форме e-learning относительно иных форм организации образовательного процесса становятся существенно выше. Интересен и тот факт, что из участников группы 3 превысили поставленную в начале обучения индивидуальную образовательную цель 8 участников эксперимента.

Кроме «количественных» показателей достижения образовательных целей, интересны и «качественные» показатели, получаемые при организации образовательного процесса в форме e-learning. Если в группах 1 и 2 наблюдается резкий разрыв между показателями сформированности у студентов в ведении здорового образа жизни, регулярными занятиями физической культурой и спортом, а также уровнем в окружающей социальной среде, то при организации образовательного процесса в форме e-learning, применении технических средств объективного контроля за выполнением студентом индивидуальной образовательной траектории такого разрыва не наблюдается. Видимо, в силу возникновения личностных отношений между студентами и преподавателями при применении прямых методов анкетирования мы получаем не реальные, а «ожидаемые» результаты оценки уровней сформированности у студентов потребности в ведении здорового образа жизни и регулярных занятий физической культурой и спортом. При организации образовательного процесса в форме e-learning, указанные оценки более объективны.

Также следует указать, что всеми участниками педагогического эксперимента отмечены как положительные, так и отрицательные особенности организации образовательного процесса в форме

e-learning. В качестве несомненных преимуществ отмечены удобный график организации занятий; возможность круглосуточного проведения, адаптации образовательного процесса к изменению контролируемых биологических параметров организма или индивидуальной образовательной цели; высокая степень вариативности; высокий процент, практически гарантированное достижение индивидуальной образовательной цели при условии выполнения заданных педагогических ситуаций в полном объеме.

Среди отрицательных особенностей организации образовательного процесса в форме e-learning в первую очередь отмечаются отсутствие непосредственной связи с преподавателем, моральной поддержки с его стороны; недостаточная проработанность задаваемых для выполнения педагогических ситуаций, что приводит к непониманию студентами необходимости и цели их выполнения; некоторые технические трудности, например в эксплуатации фитнес-трекеров при перемещении на значительные расстояния в течение суток или выезд в районы с неустойчивым доступом к сети Интернет.

Выводы. Педагогический эксперимент позволяет сделать вывод о достаточно высокой эффективности организации образовательного процесса в форме e-learning относительно «классической» и дистанционной форм организации образовательного процесса при соблюдении определенных условий и требований к его организации в первую очередь со стороны пользователей: как студентов, так и преподавателей образовательных учреждений высшего профессионального образования, а также значительном интересе к такой форме организации образовательного процесса. Исследования Т.Н. Шутовой, Л.Б. Андрищенко подтверждают востребованность e-learning как формы организации образовательного процесса среди студентов. Аналогичные исследования, проводимые L. Tomczyk, K. Potyrala, N. Demeshkant, K. Czerwies, M. Mazon-Fierro, D. Mauricio, показывают общее направление проведения педагогических исследований и позволяют проводить сравнение полученных результатов [11; 12]. Общий вывод наиболее точно сформулирован С.Ю. Маховым: «На сегодняшний день многие учебные заведения в России стоят перед выбором сокращения невостребованных специальностей или внедрения электронного обучения. По традиции Россия догоняет мировые рынки, на которых сейчас электронное обучение получило практически повсеместное распространение» [13, с. 12].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сергачева Е.В. Электронное обучение (e-learning) и его роль в современном образовании // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2018. №2. С. 84–92.

2. Дмитренко О. А. Педагогическая концепция информационного сопровождения образовательного процесса в сфере физической культуры в вузе // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2007. № 10. С. 23–26.
3. Николаева Н. И., Лубышев Е. А., Колоколова И. В. Педагогическая концепция содержания профессионального образования в сфере физической культуры и спорта // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2020. №4. С. 20–23.
4. Слепцова М. В. Педагогическое моделирование индивидуальной образовательной цели студента // Спортивная наука. Инновации в образовании: материалы студенч. науч.-практ. конф., Москва, 8 дек. 2021 г. Москва, 2021. С. 232–236.
5. Столяр К. Э., Логинов О. Н., Кондраков Г. Б. [и др.]. Физическая культура и спорт ВФСК ГТО в практике физического воспитания студентов: учеб. пособие. Москва: РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2016. 62 с.
6. Закиров Ф. Х., Красильников А. А., Лубышев Е. А. Фитнес-трекеры на уроках физической культуры: примеры и перспективы // Московский экономический журнал. 2020. №4. С. 63. DOI: 10.24411/2413-046X-2020-10244.
7. Амиров А. Ж., Ашимбекова А. М., Темирова А. Е. Роль современных мобильных приложений в учебном процессе вуза // Молодой ученый. 2017. №1. С. 13–15.
8. Димова А. Л. Построение индивидуальной образовательной траектории студентов по физической культуре в вузах с дистанционным обучением // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2008. №6. С. 32–37.
9. Заколodна Е. Е. Педагогические ситуации, как метод приобретения опыта нравственного поведения студентами вуза физической культуры // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2008. № 11. С. 85–87.
10. Алемжина О. А., Давыдова И. В. Проектная технология как метод индивидуальной траектории развития учащихся на уроках физической культуры в рамках реализации ФГОС // Наука и образование сегодня. 2019. №6–1. С. 78–80.
11. Tomczyk L., Potyrala K., Demeshkant N., Czerwicz K. University teachers and crisis e-learning: results of a Polish pilot study on: attitudes towards e-learning, experiences with e-learning and anticipation of using e-learning solutions after the pandemic // 16th Iberian conference on information systems and technologies, CISTI 2021, Chaves, Portugal, June 23–26, 2021. Chaves, 2021. P. 1–6. DOI 10.23919/CISTI52073.2021.9476521.
12. Mazon-Fierro M., Mauricio D. Usability of e-learning and usability of adaptive e-learning: a literature review // International Journal of Human Factors and Ergonomics. 2022. Vol. 9, no 1. P. 1–31. DOI 10.1504/IJHFE.2022.120472.
13. Махов С. Ю. Электронное обучение (e-learning) в сфере физической культуры и спорта // Наука-2020. 2016. №3. С. 3–13.

REFERENCES

1. Sergacheva E. V. Electronic training (e-learning) and its role in modern education. *Obrazovanie. Nauka. Innovatsii: Yuzhnoe izmerenie*, 2018, no. 2, pp. 84–92. (In Russ.).
2. Dmitrenko O. A. Pedagogical concept of information support of the educational process in the field of physical culture at the university. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta*, 2007, no. 10, pp. 23–26. (In Russ.).
3. Nikolaeva N. I., Lubyshchev E. A., Kolokolova I. V. Pedagogical concept of the content of professional education in the field of physical culture and sports. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka*, 2020, no. 4, pp. 20–23. (In Russ.).
4. Sleptsova M. V. Pedagogical modeling of a student's individual educational goal. *Sportivnaya nauka. Innovatsii v obrazovanii: materialy studencheskoy nauch.-prakt. konf., Moskva, 08 dek. 2021 g.* Moscow, 2021, pp. 232–236. (In Russ.).
5. Stolyar K. E., Loginov O. N., Kondrakov G. B. [et al.] *Physical culture and sports of All-Russian physical culture and sports complex «Ready for labor and defense» (GTO) in the practice of physical education of students: textbook*. Moscow, REU im. G. V. Plekhanova, 2016, 62 p. (In Russ.).
6. Zakirov F. Kh., Krasil'nikov A. A., Lubyshchev E. A. Fitness trackers in physical education: examples and perspectives. *Moskovskii ekonomicheskii zhurnal*, 2020, no. 4, p. 63. DOI: 10.24411/2413-046X-2020-10244. (In Russ.).
7. Amirov A. Zh., Ashimbekova A. M., Temirova A. E. The role of modern mobile applications in the educational process of the university. *Molodoj uchenyy*, 2017, no. 1, pp. 13–15. (In Russ.).
8. Dimova A. L. Building an individual educational trajectory of students in physical culture in universities with distance learning. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta*, 2008, no 6, pp. 32–37. (In Russ.).
9. Zakolodnaya E. E. Pedagogical situations as a method of acquiring experience of moral behavior by students of a higher educational institution of physical culture. *Pedagogika, psikhologiya i mediko-biologicheskie problemy fizicheskogo vospitaniya i sporta*, 2008, no. 11, pp. 85–87. (In Russ.).

10. Alemzhina O.A., Davydova I. V. Project technology as a method of individual development trajectory of students in physical education lessons in the framework of the Federal State Educational Standards implementation. *Nauka i obrazovanie segodnya*, 2019, no. 6–1, pp. 78–80. (In Russ.).
11. Tomczyk L., Potyrala K., Demeshkant N., Czerwec K. University teachers and crisis e-learning: results of a Polish pilot study on: attitudes towards e-learning, experiences with e-learning and anticipation of using e-learning solutions after the pandemic. *16th Iberian conference on information systems and technologies, CISTI 2021, Chaves, Portugal, June 23–26, 2021*. Chaves, 2021, pp. 1–6. DOI: 10.23919/CISTI52073.2021.9476521.
12. Mazon-Fierro M., Mauricio D. Usability of e-learning and usability of adaptive e-learning: a literature review. *International Journal of Human Factors and Ergonomics*, 2022, vol. 9, no 1, pp. 1–31. DOI: 10.1504/IJHFE.2022.120472.
13. Makhov S.Yu. Electronic learning (e-learning) in the sphere of physical culture and sports. *Nauka-2020*, 2016, no. 3, pp. 3–13. (In Russ.).

Информация об авторах

Слепцова Надежда Александровна – студентка, Воронежский государственный педагогический университет, (Российская Федерация, 394043, г. Воронеж, ул. Ленина, 86, e-mail: slepcovanadya03@yandex.ru).

Слепцова Марина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, начальник управления организации образовательной деятельности, Воронежский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 394043, г. Воронеж, ул. Ленина, 86, e-mail: 79304014250@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 13.10.2022

После доработки 16.06.2023

Принята к публикации 23.06.2023

Information about the authors

Nadezhda A. Sleptsova – Student, Voronezh State Pedagogical University (86 Lenina Str., Voronezh, 394043, Russian Federation, e-mail: slepcovanadya03@yandex.ru).

Marina V. Sleptsova –Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Organization of Educational Activities, Voronezh State Pedagogical University (86 Lenina Str., Voronezh, 394043, Russian Federation, e-mail: 79304014250@yandex.ru).

The paper was submitted 13.10.2022

Received after reworking 16.06.2023

Accepted for publication 23.06.2023

DOI: 10.20913/2618–7515-2023-2-9

УДК 159.99

Оригинальная научная статья

Практико-ориентированное обучение студентов психолого-педагогических направлений в вузе

Н. С. Ливак

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

А. М. Портнягина

*Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: anastasy08@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* Современный рынок труда актуализирован потребностью в специалистах, вовлеченных и включенных в проактивную профессиональную деятельность, реализующих творческий подход к ее выполнению. Подготовка такого высококвалифицированного специалиста, способного гибко реагировать на постоянно изменяющиеся условия, приобрела высокую значимость в образовательном процессе. *Постановка задачи.* Перед высшими учебными заведениями стоит задача создавать новые способы реализации практико-ориентированного обучения, позволяющего обеспечить условия, близкие к профессиональным. Практико-ориентированное обучение – это процесс освоения обучающимися образовательной программы с целью формирования у них профессиональных компетенций за счет выполнения реальных практических задач. Современная образовательная система предъявляет высокие требования к участникам образовательного процесса. *Методика и методология исследования.* Перед преподавателями стоит задача поиска новых технологий взаимодействия с целевой аудиторией. Одними из ключевых технологий выступают проектные технологии, игротехнологии, которые имеют феноменологические черты игры бытийного, метафизического, социокультурного и педагогического феноменов. Использование данных технологий реализуется путем создания специального интегрированного образовательного пространства – научно-исследовательской лаборатории «Студенческий проектный центр». Участники центра через проектную и игровую деятельность вовлекаются в самостоятельный поиск научного исследования, что повышает учебную мотивацию. *Результаты.* Пространство объединяет такие направления, как проектный офис, игротехническая лаборатория, психологический клуб. Здесь же реализуются дополнительные образовательные программы, такие как «Проектная школа "ProjectSkills", "Школа игротехника", "Школа инклюзивного тьютора"». В программах раскрываются методологические основания проектных технологий, геймификации, определение их места и роли в образовательных играх в содержательном, организационном и личностно-смысловом аспектах. *Выводы.* Формирование механизмов игротехнических умений в области геймификации проектной деятельности и интерактивных форм обучения позволяет расширить масштабы и повысить эффективность современного образовательного процесса.

Ключевые слова: методика обучения и воспитания, практико-ориентированное обучение, проектирование новых методических систем обучения и воспитания, развитие образовательных сред

Для цитирования: Ливак Н. С., Портнягина А. М. Практико-ориентированное обучение студентов психолого-педагогических направлений в вузе // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №2. С. 275–283. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-9>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-9
Full Article

Practical-oriented training of students of psychological and pedagogical directions at the university

Livak, N. S.

*Reshetnev Siberian State University of Science & Technology
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: nlivak@mail.ru*

Portnyagina, A. M.

*Reshetnev Siberian State University of Science & Technology
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: anastasy08@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* The modern labor market is actualized by the need for specialists involved and included in proactive professional practices, implementing a creative approach to its realization. The preparation of such a highly qualified specialist who is able to flexibly respond to constantly changing conditions has become highly important in the educational process. *Purpose setting.* Higher education institutions are faced with the task of creating new ways of implementing practical-oriented training, which allows creating conditions close to professional ones. Practical-oriented training is the process of mastering the educational program by students in order to form their professional competencies by fulfilling real practical tasks. The modern educational system places high demands on participants in the educational process. *Methodology and methods of the study.* Teachers are faced with the task of finding new technologies for interacting with the target audience. Among the key technologies are design technologies, game technologies, which have phenomenological features of the game of existential, metaphysical, sociocultural and pedagogical phenomena. The use of these technologies is realized by creating a special integrated educational space – the research laboratory Student Project Center. Participants of the center through project and game activities are involved in an independent search for scientific research, which increases educational motivation. *Results.* This space combines such areas as: project office, game engineering laboratory, psychological club. Additional educational programs are also being implemented here, such as the ProjectSkills Project School, the Game Engineering School, and the Inclusive Tutor School. The programs reveal the methodological foundations of design technologies, gamification, determining their place and role in educational games in the substantive, organizational and personal-semantic aspects. *Conclusion.* The formation of mechanisms of game technical skills in the field of gamification of project activities and interactive forms of training allows expanding the scale and increasing the efficiency of the modern educational process.

Keywords: methods of training and education, practical-oriented training, design of new methodological systems of training and education, development of educational environments

Citation: Livak, N. S., Portnyagina, A. M. [Practical-oriented training of students of psychological and pedagogical directions at the university]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 2, pp. 275–283. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-9>

Введение. В настоящий момент в России существует актуальная проблема нехватки квалифицированных практико-ориентированных кадров. Эта ситуация является причиной противоречия между системой высшего образования и закрепленными местами практики в соответствии с профилем подготовки студента. В связи с этим высшей школе необходимо изменять технологии обучения и переходить от технологий передачи теоретических знаний к технологии обучения с приобретением реального опыта. Также требования современного общества качественно изменяют сам процесс обучения, ориентируя всех его участников на переход к активному внедрению

практико-ориентированного подхода на различных ступенях системы образования. Использование практико-ориентированного обучения позволяет осваивать образовательную программу в условиях, приближенных к реальным профессиональным, а также сформировать у обучающихся необходимые компетенции путем выполнения ими реальных практических задач в учебное время [1, с.123].

Проблемам практико-ориентированного обучения посвящены труды таких ученых, как Л. Павлова, Н. Басалаева, А. Бирченко, Д. Варнеке, А. Вербицкий, Г. Ковальчук, С. Питч, Е.М. Пост, Т. Пушкарева и др. В большинстве научных работ

практико-ориентированный подход представлен как базовый компонент образовательного процесса профессиональной подготовки обучающихся. Этот компонент позволяет создать такие условия, при которых происходит интеграция на основе взаимной включенности учебной и профессиональной деятельности обучающихся, а также как способа формирования востребованных компетенций [2]. А. Савицкая отмечает, что такой вид обучения является способом академического образования, где акцент делается на подлинных проблемах, с которыми могут столкнуться и сталкиваются будущие специалисты [3, с. 66].

Под практико-ориентированным подходом нами понимается совокупность приемов, способов, методов, форм обучения, направленных на формирование практических умений и навыков в профессиональной деятельности. Практико-ориентированный подход в обучении позволяет решать одну из главных задач подготовки специалистов – создание условий для развития профессиональной компетентности личности, способной конкурировать на рынке труда. В рамках практико-ориентированного подхода занятия направлены на формирование у обучающихся способности освоения технологий целостного психолого-педагогического процесса; вооружения знаниями в области проектирования, конструирования игровых технологий; формирования умения применять психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности [4, с. 155].

Формирование и развитие профессиональных компетенций происходит комплексно, системно. Включение практических действий в учебный процесс создает образовательное пространство, в котором теоретическая база приобретает свое практическое воплощение. Так, практико-ориентированный подход создает возможность постепенного наращивания профессиональной квалификации специалиста: от формирования типовых профессиональных действий до продуктивной творческой деятельности.

Инновацией на современном этапе модернизации российского образования является системность подхода к задаче внедрения практико-ориентированного обучения в учебный процесс, которое предполагает наличие в вузе особых форм (мест, площадок, пространств) профессиональной занятости студентов с целью выполнения ими реальных задач практической деятельности по осваиваемому профилю обучения.

Следовательно, актуальным является создание общеуниверситетских и институтских практико-ориентированных площадок, позволяющих реализовать практико-ориентированное обучение в процессе выполнения студентами реальных задач по осваиваемому профилю обучения.

Постановка задачи. Практико-ориентированный подход предполагает использование проектного обучения. Для оптимальной организации своей образовательной деятельности обучающимся важно осознавать, для чего им необходимы те или иные теоретические знания и практические навыки, как в будущем они будут интегрированы в профессиональную деятельность [5, с. 45].

Сущностью практико-ориентированного обучения является включение в образовательный процесс компонентов эмоционально-образного и логического содержания, что позволяет приобретать новые знания и формировать практический опыт их использования при решении важных профессиональных задач [6].

Создание в университете инновационной площадки профессиональной занятости студентов с целью решения ими реальных научно-практических и опытно-производственных работ в соответствии с профилем обучения позволит сформировать у студента мотивированную и осознанную необходимость приобретения профессиональной компетенции. Примером такой площадки выступает Научно-исследовательская лаборатория – Студенческий проектный центр «Инсайт» (НИЛ СПЦ «Инсайт», Центр), в деятельности которого осуществляется целенаправленная подготовка студентов к социально-проектной деятельности.

НИЛ СПЦ «Инсайт» осуществляет свою работу по трем основным направлениям: игротехническая лаборатория, проектный офис, психологический клуб. Участники Центра знакомятся с основами социального инжиниринга и проектирования, проектной культурой в профессиональном пространстве, функциями и принципами проектной деятельности, овладевают инструментами геймификации. Под проектной культурой мы понимаем совокупность представлений, установок и поведения обучающихся, вовлеченных в проектную деятельность, которая позволяет всем ее участникам качественно и эффективно реализовывать социально-значимые проекты в интересах общества.

В деятельности Центра используются современные инновационные образовательно-профессиональные технологии, которые создают возможности для самореализации личности обучающегося, обеспечивают приоритет субъектно-смыслового обучения, игровое проектирование, поисковый диалог, включение образовательных задач в контекст будущей профессиональной деятельности [7]. Проектный подход считается активным методом обучения, стимулирует познавательную и интеллектуальную активность, формирует навыки работы в команде, способствует развитию самостоятельности в постановке и решения научных и профессиональных проблем,

заинтересованности обучающихся в результатах научно-исследовательской деятельности [8].

В исследованиях по геймификации уточняется, что это «разумное, стратегическое и надлежащее использование игровых элементов, которое может создать ситуацию обучения, вызванную высоким уровнем активного участия и мотивации, что, в свою очередь, приводит к положительным результатам в когнитивных, эмоциональных и социальных областях» [9].

Практико-ориентированный подход в создании игротехнической лаборатории и образовательной программы может включать:

- принципы, направления и механизмы организации и развития игротехнологий;
- принципы, правила, особенности и технологии построения коммуникативного пространства в игротехнологиях;
- этапы, инструменты и механизмы разработки и реализации игротехнологий.

Полученные компетенции позволяют обучающимся:

- дифференцировать формы, направления и средства игротехнической деятельности;
- определять роли и направления игротехники в пространстве игры;
- включаться в игротехнику и организовывать ее в контексте игровых пространств и событий;
- проектировать игровые пространства и события с учетом возрастных и индивидуально-типологических и профессиональных особенностей участников.

Таким образом, созданное пространство позволит повысить мотивацию к обучению, связать практическое обучение с профессиональной деятельностью, активизировать обучающихся к созданию и реализации социально-значимых проектов.

Методика и методология исследования. Отмечается, что для активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся, повышения их учебной мотивации, вовлеченности в процесс обучения необходимо внедрять в педагогический процесс современные образовательные технологии, к числу которых относятся игротехнические технологии (геймификация образовательного процесса). Психологи, педагоги и ученые советуют преподавателям вовлекать обучающихся в живой диалог и обеспечивать двигательную активность посредством трансформационных игр, которые обладают огромным потенциалом в этом направлении [10, с. 157].

Результаты аналогичных экспериментов показывают ключевые аспекты используемых игротехнологий: повышение мотивации к изучению дисциплины позволяет развивать личностные и профессиональные качества обучающихся; гей-

мификация способствует появлению возможности объективной оценки [11]. Это обусловлено природой игровой деятельности, в которой ключевое значение приобретает не внешняя цель, а процесс игры. При этом в процессе погружения в игру обучающийся приобретает ряд важных профессиональных и надпрофессиональных навыков, что обусловлено требованиями современных ФГОС ВО 3++. В связи с этим наиболее востребованными оказываются образовательные технологии, в которых присутствует игровая составляющая или применяются другие методы достижения стимулированной и целенаправленной активности обучающихся [12]. Игра является неотъемлемой частью человека и общества, исторической формой симуляции (моделирования) жизни, поведения и культуры [13].

Анализ деятельности российских вузов показывает, что в них сегодня делается ставка на принцип вариативности, который способствует построению педагогического процесса по разнообразным образовательным моделям [14]. Одной из таких моделей служит применение игровых технологий в образовательном процессе.

Цель игротехнической лаборатории – знакомство с теорией игр и игропрактикой, овладение навыками подготовки и руководства игрой; методиками планирования, организации и проведения игровых и тренинговых занятий; изучение теоретического раздела и овладение методами игротерапии; изучение техники, стратегии и особенности проведения игр, специфику деятельности игротренеров и психологические возможности обучения и психокоррекции с помощью игр различных типов.

Студенты с первого курса погружаются в игротехнические практики, а овладевая ими, практикуют их в детских домах и школах г. Красноярск, тем самым уже с первого года своего обучения имеют возможность погружаться и отрабатывать навыки психолого-педагогических технологий.

В исследованиях по игротехническим технологиям уточняется, что это «разумное, стратегическое и надлежащее использование игровых элементов может создать ситуацию обучения, вызванную высоким уровнем активного участия и мотивации, что, в свою очередь, приводит к положительным результатам в когнитивных, эмоциональных и социальных областях» [15].

Следует отметить, что при использовании игровых элементов в образовании необходимо учитывать основные характеристики процесса геймификации:

- игра реализуется с учетом заданных ценностей;
- участие в игре должно носить добровольный характер;

- важно обговаривать правила игры;
- в процессе игры любое совершаемое действие в дальнейшем влияет как на саму игру, так и на поведение других игроков;
- в обучении игра влечет за собой игровую дидактику;
- это формат обучения, который построен на сочетании игротехнологий и педагогического дизайна [16; 17].

Игра должна быть направлена на повышение мотивации к обучению, привлечение внимания либо содействие решению конкретной образовательной задачи. Внедрение игровых элементов в процесс обучения способствует повышению познавательной активности обучающихся, формированию интереса к знаниям, развитию учебной мотивации и инициативы.

Целью создания проектного офиса служит овладение обучающимися умениями проектирования, конструирования, организации и анализа своей деятельности; создание условий для формирования личностно-значимого опыта индивидуальной и совместной деятельности при решении задач. Проект предполагает совместную деятельность, направленную на выработку концепции, установление целей и задач, формулировку ожидаемых результатов, определение принципов и методик решения поставленных задач, планирование хода работы, поиск доступных и оптимальных ресурсов, поэтапную реализацию плана работы, презентацию результатов работы, их осмысление и рефлексию.

Технологии проектной работы в практико-ориентированном обучении выполняют функции мотивации обучающихся к самостоятельной исследовательской деятельности с целью приобретения недостающих знаний из разных источников; использования приобретенных знаний для решения познавательных и практических задач; формирования проектных компетенций; развития исследовательских и аналитических компетенций (готовность и способность выявлять проблемы, проведения эксперимента, анализа и синтеза, построения гипотез, обобщения); системного мышления. Они способствуют развитию интеллектуального потенциала обучающихся и реализации компетентностного подхода в обучении.

Проектный подход как технология практико-ориентированного обучения также становится технологией социального воспитания обучающихся. Идеологическим смыслом выступает создание психолого-педагогических условий для социально-ориентированных практик обучающихся. Следует отметить, что социальное проектирование позволяет решать основные задачи социализации обучающегося: формирование личной и профессиональной Я-концепции; устанавливать новые

формы социального взаимодействия с реальной профессиональной действительностью.

Основными задачами проектного офиса являются:

- повышение общего уровня проектной культуры обучающихся за счет изучения дополнительной информации;
- формирование социально-личностных компетенций: навыков «разумного социального» поведения в сообществе, совершенствование полезных социальных навыков и умений (планирование предстоящей деятельности, расчет необходимых ресурсов, анализ результатов и окончательных итогов и т. п.), социальной мобильности и т. д.;
- закрепление навыков командной работы.

Следует отметить, что социальный навык личного планирования Всемирная организация здравоохранения относит к критериям общего здоровья [18].

Наиболее популярным проектным методом является метод GROW. GROW (англ. рост) является эффективной технологией составления и реализации плана действий. В основе этой методики лежит определенная последовательность (технология) постановки эффективных вопросов. Важным моментом является то, что необходимо начинать с определения цели, а не с анализа существующего положения, которое может стать «тормозом» для постановки цели.

Рассмотрим варианты использования данной технологии с учетом техники постановки вопросов.

1. Goal: Что необходимо достичь к концу проекта? Соответствует ли поставленная цель критериям SMART?

2. Reality: Что происходит в данный момент? Какие шаги в процессе достижения цели приняты на данный момент? Какие препятствия могут возникнуть? Какие ресурсы для достижения цели понадобятся?

3. Options: Какие альтернативы достижения цели доступны? Что еще возможно бы сделать? Какая из альтернатив привлекает больше всего? Какая из них дала бы наилучший результат?

4. Will: Какие варианты выбора предпочтем? Каковы критерии достижения цели? Когда команда собирается начать и завершить процесс достижения цели? Какая поддержка необходима? Как можно оценить по шкале от 1 до 10 готовность предпринять эти согласованные действия?

При таком взаимодействии в команде появляется осознанность при достижении поставленной цели, формируется атмосфера доверия, которая является одним из ключевых факторов успеха.

Одной из задач проектного офиса является создание трансформационной игры, направленной на развитие социальных компетенций. Проект игры формируется по следующему сценарию.

1. Концептирование. На этом первом шаге команда придумывает концепцию игры, и проводит начальную проработку игрового дизайна.

2. Прототипирование. Важный этап проектирования любой игры – это создание прототипа. Прототип реализуется для оценки основного игрового процесса, проверки различных гипотез, проведения тестов игровых механик, для проверки ключевых технических моментов [19].

3. Вертикальный срез. Цель вертикального среза – получить минимально возможную полноценную версию игры, включающую в себя полностью реализованный основной игровой процесс. При этом высокое качество проработки обязательно нужно воплотить только для тех игровых элементов, которые существенно влияют на восприятие продукта [20].

4. Производство. На этом этапе занимаются производством всего основного наполнения (реквизита) игры.

5. Тестирование. На этом этапе должно быть полностью отлажено оперирование продукта. Команда разработки занимается исправлением ошибок, выявляемых в процессе эксплуатации и оптимизацией продукта.

Следующим направлением деятельности НИЛ СПЦ «Инсайт» является психологический клуб (психотерапевтическое пространство). Его цели – формирование целостного научного мировоззрения, адекватного решения сложных этических проблем, стоящих перед будущим педагогом-психологом; формирование у обучающихся значимых для будущей профессиональной деятельности качеств личности, а также знаний, умений и навыков (опыта), обеспечивающих качественное выполнение профессиональных обязанностей по их профилю подготовки. Психотерапевтическое пространство нацелено на улучшение системы обучения (саморазвития) гармоничной личности обучающегося для успешной профилактики как физических, так и умственных нагрузок. Происходит научение эффективно решать психотравмирующие проблемы и предупреждать возникновение необоснованных дистрессовых ситуаций [21]. Психотерапевтический подход определяет обучение в современном образовательном процессе как оказание помощи обучающимся, попавшим в проблемную ситуацию, нацеливая их на духовное оздоровление [22].

Результаты. В результате работы Центра складывается производственно-творческая цепочка по решению конкретной проблемы: преподаватель → профессионал → студент-исполнитель → конкретный результат.

Разработка и реализация дополнительной образовательной программы «Школа игротехника» в НИЛ СПЦ «Инсайт» своей целью ставит обу-

чение игровым технологиям для создания образовательного продукта. Основными задачами являются:

1) осуществление погружения слушателей в идеологическое, нормативное, терминологическое и содержательно-деятельностное пространство игротехника;

2) ознакомление слушателей с понятием «игротехнологии» как основной компетентности игротехника игровых пространств и событий;

3) освоение слушателями базовых принципов, организационных и содержательных аспектов в работе игротехника;

4) создание условий для рефлексивной оценки слушателями критериев и индикаторов функциональной готовности к включению в систему игротехнологий;

5) обеспечение возможности для генерации слушателями идей по организации и содержанию системы формирования и распространения культуры игры и ключевых позиций игротехнологий.

Программа состоит из трех модулей.

1. *Игротехника как феномен современного общества:* опыт реализации игротехнологий в России и за рубежом; методологические основания игротехники; что такое игра, из каких обязательных элементов она состоит.

2. *Особенности организации и практической деятельности игротехников:* технологии эффективности игротехника; ключевые компетенции игротехника; практическое обеспечение организации работы игротехников; технологии взаимодействия и сопровождения игры.

3. *Практикум по игровому проектированию:* основы игрового проектирования; анализ различных игровых моделей и этапов проектирования игровой активности; проектирование плана и механики игры.

Ярким примером создания готового продукта стал гражданско-патриотический проект – игра «Миссия Победа», которая используется в образовательном процессе на уроках по «Безопасность жизнедеятельности», «История», «География», «Физика», а также в профориентационных мероприятиях и т.п. Основные критерии игры: настольная, пошаговая, интерактивная, стратегическая, развивающая.

Цели игры – патриотическое воспитание, развитие компетенций личности в области гражданской инициативы и повышение уровня знаний в области истории России. Для участников проектного офиса и игротехнической лаборатории стало ключевой задачей заинтересовать игрока и вызвать у него реальный интерес к игре, объединив изучение российской истории, приобретение практических навыков и возможность заменить виртуальную игру с помощью игровых гаджетов,

таких как Минное поле, Азбука Морзе, Полоса препятствия и т. д.

Игра построена по технологиям квест, где на различных локациях участники выполняют различные обучающие задания, например, как завязать морской узел или рассчитать расстояние для марш-броска. Игрокам необходимо взять на себя роль героя-спасателя, предстоит побывать на разных локациях в поисках необходимых ресурсов. В процессе игры участники отвечают на вопросы, выполняют различные задания на логику и моторику, развитие когнитивных функций, а также принимают непростые важные решения.

В психологическом клубе участники разработали проект «Психолого-терапевтическое пространство «Прятки»». Процесс работы в пространстве «Прятки» выглядит следующим образом. Все участники находятся в специальных масках, гарнитурах симулятора голоса, которую обучающиеся разработали самостоятельно, никнеймами, что создает анонимность проблем, которыми делятся участники. В начале проходит вводный инструктаж по специально разработанной жестовой системе и правилам использования устройств. В процессе тренинга предлагаются различные упражнения, направленные на снятие эмоционального напряжения, открытая дискуссия на тему тренинга и обсуждение важных проблем. Психолого-терапевтическое пространство «Прятки» является очень полезным и эффективным способом формирования самосознания, понимания себя, своих ценностей.

Таким образом, можно выделить необходимые условия для успешности развития личности обучающегося: создается образовательная среда, обеспечивающая снятие стрессовых факторов

процесса обучения; большое внимание уделяется развитию когнитивных функций; у обучающихся формируется умение осуществлять собственный выбор; процесс участия в играх ориентирован на приобретение собственного опыта интеллектуальной деятельности; обеспечиваются преемственные связи между ступенями обучения.

Выводы. Организация практико-ориентированного обучения в рамках НИЛ СПЦ «Инсайт» позволяет создать максимально благоприятные условия для развития самостоятельности студентов, активизации их творческой позиции и формирования компетенций. В процессе обучения задействуются современные практико-ориентированные образовательные технологии. Технология проектного, проблемного обучения, игровые, дискуссионные технологии развивают профессиональные ценностные установки на решение профессиональных вопросов, принятие студентом творческих решений, укрепляют профессиональные интересы и мотивацию к самосовершенствованию. Практико-ориентированные технологии приближают процесс подготовки студентов к реальной профессиональной деятельности. Технологии проектного обучения снимают вопрос ограничения учебного времени, позволяют осваивать материал в индивидуальном темпе, несмотря на коллективную работу. При выполнении проекта студенты перенимают опыт друг у друга. В процессе подготовки проекта студенты участвуют в дискуссиях, решают проблемные вопросы, самостоятельно выявляя наиболее жизнеспособные идеи. В процессе обучения студенты осуществляют целеполагание, прогнозирование, планирование, рефлексию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лунева Ю. Б., Ваганова О. И., Смирнова Ж. В. Практико-ориентированный подход в профессиональном образовании // *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*. 2018. №6. С. 122–126.
2. Вяткина И. В. Практико-ориентированное обучение как средство профессионализации подготовки будущих специалистов в университете // *Сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции «Новый взгляд на систему образования»*. URL: <https://science.kuzstu.ru/wp-content/Events/Conference/nv/newview/pages/Articles/007.pdf> (дата обращения: 02.04.2023).
3. Савицкая А. В. Практико-ориентированный подход в обучении: обзор зарубежной литературы и проблемы реализации в вузе // *European Social Science Journal*. 2013. №4. С. 66–74.
4. Мокшина Н. Г. Практико-ориентированный подход к преподаванию педагогических дисциплин // *Актуальные задачи педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф.* Москва, 2017. С. 154–157.
5. Климов В. А. Практико-ориентированное обучение в системе высшего образования. Тамбов: Вершина, 2016. 144 с.
6. Иванов В. М. Практико-ориентированное обучение школьников и самоопределение личности // *Концепт*. 2014. № 18. С. 21–25.
7. Дюков В. М. Формирование проектной культуры: введение в проблему // *Современные наукоемкие технологии*. 2010. №9. С. 80–83.
8. Бондаревская Р. С. Педагогическое проектирование в контексте инновационной образовательной деятельности // *Человек и образование*. 2009. №4. С. 94–96.
9. Караев Н. Л. Совершенствование методологии геймификации образовательного процесса. Киров: ВГУ, 2019. 105 с.

10. Николаева О. Н. Настольные игры в обучении английскому языку // Актуальные задачи педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. Москва, 2017. С. 157–160.
11. Давидович Н. В., Башилова Е. Н., Шестакова М. В., Кукалевская Н. Н. Геймификация как способ повышения мотивации к изучению иммунологии в медицинском вузе // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №4. С. 4379–4387.
12. Севостьянов Д. А., Толстова И. Э. Стратегия непрямых действий в образовательных технологиях // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №4. С. 10–18. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-2>.
13. Сегал А. П., Савченко А. В., Костикова А. А. О построении виртуальных миров. Опыт преподавания межкаульететского курса в МГУ имени М. В. Ломоносова // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №3. С. 77–87. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-08>.
14. Проскура Я. В., Терехова Е. А. Применение современных психолого-педагогических технологий в формировании познавательного интереса и мотивации на занятиях иностранного языка // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №3. С. 3081–3089. DOI: 10.15372/PEMW20190320.
15. Демин В. В., Земцов Д. И. Дидактические ролевые игры в системе высшего образования // Инновации в образовании: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Орел, 2009.
16. Карпенко Е. А. Игротехники, как способ повышения качества обучения // Психология, социология и педагогика. 2014. №7. С. 22–23.
17. Ливак Н. С., Портнягина А. М. Технологии включения обучающихся в проектную деятельность // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №3. С. 3112–3120. DOI: 10.15372/PEMW20200316.
18. Глушанко В. С. Здоровый образ жизни и его составляющие. Витебск: ВГМУ. 2017. 301 с.
19. Шелл Дж. Геймдизайн: как создать игру, в которую будут играть все. Москва: Альпина, 2020. 640 с.
20. Заславская О. Ю., Сиденко А. Г. Применение принципов игрового дизайна и игровых механик к неигровому контенту // Вестник Московского городского педагогического университета. 2020. №1. С. 30–33.
21. Воробейчик Я. Н. Педагогическая психотерапия // Руководство по психотерапии / Я. Н. Воробейчик. Одесса, 2004. С. 273–338.
22. Попов Л. Н. Систематизация методологических принципов (подходов) педагогики // Педагогическое образование в России. 2012. №1. С. 15–20.

REFERENCES

1. Luneva Yu. B., Vaganova O. I., Smirnova Zh. V. Practice-oriented approach in vocational education *Innovatsionnaya ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya*, 2018, no. 6, pp. 122–126. (In Russ.).
2. Vyatkina I. V. Practice-oriented learning as a means of professionalizing the training of future specialists at the university. *Sbornik nauchnykh trudov po materialam II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Novyi vzglyad na sistemu obrazovaniya»*. URL: <https://science.kuzstu.ru/wp-content/Events/Conference/nv/newview/pages/Articles/007.pdf> (accessed 02.04.2023). (In Russ.).
3. Savitskaya A. V. Practice-oriented approach in training: review of foreign literature and implementation problems at the university. *European Social Science Journal*, 2013, no. 4, pp. 66–74. (In Russ.).
4. Mokshina N. G. Practice-oriented approach to teaching pedagogical disciplines. *Aktualnye zadachi pedagogiki: materialy VIII Mezhdunar. nauch. konf.* Moscow, 2017, pp. 154–157. (In Russ.).
5. Klimov V. A. *Practice-oriented training in the higher education system*. Tambov, Vershina, 2016, 144 p. (In Russ.).
6. Ivanov V. M. Practice-oriented education of schoolchildren and self-determination of the individual. *Kontsept*, 2014, no. 18, pp. 21–25. (In Russ.).
7. Dyukov V. M. Formation of a project culture: introduction to the problem. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 2010, no. 9, pp. 80–83. (In Russ.).
8. Bondarevskaya R. S. Pedagogical design in the context of innovative educational activities. *Chelovek i obrazovanie*, 2009, no. 4, pp. 94–96. (In Russ.).
9. Karaev N. L. *Improving the methodology of gamification of the educational process*. Kirov, VGU, 2019, 105 p. (In Russ.).
10. Nikolaeva O. N. Board games in teaching English. *Aktualnye zadachi pedagogiki: materialy VIII Mezhdunar. nauch. konf.* Moscow, 2017, pp. 157–160. (In Russ.).
11. Davidovich N. V., Bashilova E. N., Shestakova M. V., Kukalevskaya N. N. Gamification as a way to increase motivation to study immunology at a medical university. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire*, 2020, vol. 10, no. 4, pp. 4379–4387. (In Russ.).
12. Sevostyanov D. A., Tolstova I. E. Indirect action strategy in educational technologies. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire*, 2021, vol. 11, no. 4, pp. 10–18. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-2>. (In Russ.).

13. Segal A. P., Savchenko A. V., Kostikova A. A. About building virtual worlds. Experience in teaching an interfaculty course at Lomonosov Moscow State University. *Professional»noe obrazovanie v sovremennom mire*, 2021, vol. 11, no. 3, pp. 77–87. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-08>. (In Russ.).
14. Proskura Ya. V., Terekhova E. A. The use of modern psychological and pedagogical technologies in the formation of cognitive interest and motivation in foreign language classes. *Professional»noe obrazovanie v sovremennom mire*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 3081–3089. DOI: 10.15372/PEMW20190320. (In Russ.).
15. Demin V. V., Zemcov D. I. Didactic role-playing games in the higher education system. *Innovatsii v obrazovanii: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* Orel, 2009. (In Russ.).
16. Karpenko E. A. Playing technics as a way to improve the quality of training. *Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika*, 2014, no. 7, pp. 22–23. (In Russ.).
17. Livak N. S., Portnyagina A. M. Technologies for inclusion of students in project activities. *Professional»noe obrazovanie v sovremennom mire*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 3112–3120. DOI: 10.15372/PEMW20200316. (In Russ.).
18. Glushanko V. S. *Healthy lifestyle and its components*. Vitebsk, VGMU, 2017, 301 p. (In Russ.).
19. Shell J. *Game design: how to create a game that everyone will play*. Moscow, Alpina, 2020, 640 p. (In Russ.).
20. Zaslavskaya O. Yu., Sidenko A. G. Applying the principles of game design and game mechanics to non-game content. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta*, 2020, no. 1, pp. 30–33. (In Russ.).
21. Vorobejchik Ya. N. Pedagogical psychotherapy. *Rukovodstvo po psikhoterapii*. Odessa, 2004, pp. 273–338. (In Russ.).
22. Popov L. N. Systematization of methodological principles (approaches) of pedagogy. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2012, no. 1, pp. 15–20. (In Russ.).

Информация об авторах

Ливак Наталия Степановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Института социального инжиниринга, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, заведующий Научно-исследовательской лаборатории «Студенческий проектный центр «Инсайт» (Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, проспект имени газеты «Красноярский рабочий», 31, e-mail: nlivak@mail.ru).

Портнягина Анастасия Михайловна – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Института социального инжиниринга, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, научный сотрудник Научно-исследовательской лаборатории «Студенческий проектный центр «Инсайт» (Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, проспект имени газеты «Красноярский рабочий», 31, e-mail: anastasy08@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 07.11.2022

После доработки 26.06.2023

Принята к публикации 30.06.2023

Information about the authors

Nataliya S. Livak – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Institute of Social Engineering, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Head of the Scientific Research Laboratory Student Design Center «Insight» (31 Krasnoyarsky Rabochoy Ave., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation, e-mail: nlivak@mail.ru).

Anastasiya M. Portnyagina – Senior Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy, Institute of Social Engineering, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Researcher of the Scientific Research Laboratory Student Design Center «Insight» (31 Krasnoyarsky Rabochoy Ave., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation, e-mail: anastasy08@mail.ru).

The paper was submitted 07.11.2022

Received after reworking 26.06.2023

Accepted for publication 30.06.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-10
УДК 616-053.2+378.048.2:378.147+004.9
Оригинальная научная статья

Информационно-образовательная среда как средство освоения компетенций в ординатуре по специальностям «Педиатрия» и «Детская кардиология»

А. В. Дубовая

*Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького
Донецк, Российская Федерация
e-mail: dubovaya_anna@mail.ru*

М. П. Лимаренко

*Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького
Донецк, Российская Федерация
e-mail: limarenko_marina@inbox.ru*

Е. В. Бордюгова

*Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького
Донецк, Российская Федерация
e-mail: bordugova-ev@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* В настоящее время в связи с разработкой новых государственных образовательных стандартов в системе высшего медицинского образования Донецкой Народной Республики, в том числе на последипломном уровне, широко внедряется компетентностный подход. *Постановка задачи.* Цель – ознакомить преподавателей с особенностями освоения компетенций в ординатуре по специальностям «Педиатрия» и «Детская кардиология» на кафедре педиатрии №3 факультета интернатуры и последипломного образования ФГБОУ ВО «Донецкий государственный медицинский институт им. М. Горького» с использованием дистанционных технологий. *Методика и методология исследования.* На кафедре педиатрии №3 разработаны программы последипломного обучения, в том числе для подготовки кадров высшей квалификации в ординатуре по специальностям «Педиатрия» и «Детская кардиология». Целью ординатуры является подготовка квалифицированного врача-педиатра либо врача-детского кардиолога, обладающего системой теоретических знаний и профессиональных компетенций, способного и готового для самостоятельной профессиональной деятельности, применяющего современные научно-технические достижения диагностики и лечения основных заболеваний у детей и подростков. *Результаты.* Преподавателями кафедры педиатрии №3 на дистанционном сайте университета созданы курсы самостоятельного обучения для ординаторов-педиатров и ординаторов-детских кардиологов. Каждый курс содержит общую информацию, лекции и материалы для подготовки к практическим занятиям. Применение информационно-образовательной среды стимулирует самостоятельную целенаправленную работу ординатора-педиатра либо ординатора-детского кардиолога по формированию знаний и в дальнейшем освоению всех компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности. *Выводы.* Эффективность дистанционного обучения зависит от методологически грамотно структурированного преподавателем учебного процесса и информационно-коммуникационных возможностей высшего учебного заведения.

Ключевые слова: методология и технология профессионального образования, ординатура, педиатрия, детская кардиология

Для цитирования: Дубовая А. В., Лимаренко М. П., Бордюгова Е. В. Информационно-образовательная среда как средство освоения компетенций в ординатуре по специальностям «Педиатрия» и «Детская кардиология» // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №2. С. 284–288. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-10>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-10
Full Article

Information and educational environment as a means of developing competences in residency in the pediatrics and pediatric cardiology

Dubovaya, A. V.

Donetsk State Medical University named after M. Gorky
Donetsk, Russian Federation
e-mail: dubovaya_anna@mail.ru

Limarenko, M. P.

Donetsk State Medical University named after M. Gorky
Donetsk, Russian Federation
e-mail: limarenko_marina@inbox.ru

Bordyugova, E. V.

Donetsk State Medical University named after M. Gorky
Donetsk, Russian Federation
e-mail: bordugova-ev@mail.ru

Abstract. *Introduction.* At present, in connection with the development of new state educational standards in the system of higher medical education of the Donetsk People's Republic, including at the postgraduate level, a competency-based approach is being widely introduced. *Purpose setting.* To familiarize teachers with the peculiarities of mastering competencies in residency in the specialties «Pediatrics» and «Pediatric Cardiology» at the Department of Pediatrics no. 3 of the Faculty of Internship and Postgraduate Education of the Donetsk State Medical University named after M. Gorky using remote technologies. *Methodology and methods of the study.* At the Department of Pediatrics no. 3, postgraduate training programs have been developed, including for the training of highly qualified personnel in residency in the specialties «Pediatrics» and «Pediatric Cardiology». The purpose of the residency is to train a qualified pediatrician or pediatric cardiologist who has a system of theoretical knowledge and professional competencies, capable and ready for independent professional activity, using modern scientific and technological achievements in the diagnosis and treatment of major diseases in children and adolescents. *Results.* Teachers of the Department of Pediatrics no. 3 have created self-study courses for pediatric residents and pediatric cardiologists on the university's remote website. Each course contains general information, lectures and materials to prepare for practical exercises. The use of the information and educational environment stimulated the independent purposeful work of a pediatric intern or a pediatric cardiologist intern to form knowledge and further master all the competencies necessary for successful professional activity. *Conclusion.* The effectiveness of distance learning depends on the methodologically competently structured by the teacher of the educational process and the information and communication capabilities of the higher education institution.

Keywords: methodology and technology of vocational education, residency, pediatrics, pediatric cardiology

Citation: Dubovaya, A. V., Limarenko, M. P., Bordyugova, E. V. [Information and educational environment as a means of developing competences in residency in pediatrics and pediatric cardiology]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 2, pp. 284–288. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-10>

Введение. В настоящее время в связи с разработкой новых государственных образовательных стандартов в системе высшего медицинского образования Донецкой Народной Республики, в том числе на последипломном уровне, широко внедряется компетентностный подход. Целью компетентностного подхода является формирование эффективного компетентного специалиста высокого профессионального уровня.

Постановка задачи. Ознакомить преподавателей с особенностями освоения компетенций в ординатуре по специальностям «Педиатрия»

и «Детская кардиология» на кафедре педиатрии №3 факультета интернатуры и последипломного образования с использованием дистанционных технологий.

Методика и методология исследования. На кафедре педиатрии №3 разработаны государственные образовательные стандарты и программы последипломного обучения, в том числе для подготовки кадров высшей квалификации в ординатуре по специальностям «Педиатрия» и «Детская кардиология». Цель ординатуры – подготовка квалифицированного врача-педиатра либо врача-дет-

ского кардиолога, обладающего системой теоретических знаний и профессиональных компетенций, способного и готового для самостоятельной профессиональной деятельности, применяющего современные научно-технические достижения диагностики и лечения при основных заболеваниях, в том числе сердечно-сосудистой системы, у детей и подростков в зависимости от индивидуальных и возрастных анатомо-физиологических особенностей организма.

Программа обучения в ординатуре включает формирование у выпускника 3 универсальных и 12 профессиональных компетенций в профилактической, диагностической, лечебной, реабилитационной деятельности и др. Компетенция (от лат. *competere* – соответствовать, подходить) – способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, а также в определенной широкой области. Под универсальными компетенциями понимается способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении задач, общих для многих видов деятельности. Профессиональные компетенции предполагают способность успешно действовать на основе умений, знаний и практического опыта при решении задач профессиональной деятельности [1, с. 152].

Компетентностный подход в обучении не отрицает академический, а углубляет, расширяет и дополняет его. Этому в большей степени способствуют дистанционные образовательные технологии, в частности информационно-образовательная среда ГОО ВПО ДОННМУ им. М. Горького.

Дистанционное обучение – это обучение, при котором его субъекты разделены в пространстве и, возможно, во времени, реализуется с учетом передачи и восприятия информации в виртуальной среде, обеспечивается специальной системой организации учебного процесса, особой методикой разработки учебных пособий и стратегией преподавания, а также использованием электронных или иных коммуникационных технологий [2, с. 355; 3, с. 54]. Дистанционное образование позволяет удовлетворить индивидуальные потребности каждого человека в обучении и решить такие проблемы традиционного образования, как отсутствие индивидуального подхода к обучающемуся, недостаточное использование активных форм обучения, директивность образовательного процесса, слабая мотивация к самостоятельной познавательной деятельности обучающегося, жесткая привязка к территории и во времени, субъективность оценки результатов обучения [4, с. 160, 5, с. 15].

Дистанционное обучение способно оптимально преодолеть недостатки традиционного образования

и отличается от него по ряду показателей: повышает посещаемость мероприятий за счет онлайн-участников и просмотров записей; привлекает тех участников, кто не может присутствовать на занятиях в силу разных причин; предоставляет возможность доступа к электронным материалам и видеозаписям после лекции; привлекает новых слушателей, предоставляя им возможность в любое свободное время присоединиться к онлайн-занятию; обеспечивает доступность и экономичность образования для всех категорий граждан; обеспечивает возможность выбора индивидуального содержания обучения; стимулирует самостоятельную познавательную деятельность [6, с. 95; 7, с. 84].

Результативность дистанционного обучения на последипломном этапе образования врачей в решающей степени зависит от следующих факторов: эффективного взаимодействия преподавателя и врача; налаженной активной обратной связи; качества предварительного проектирования процесса дистанционного образования и способов управления им; разработанных дидактических материалов [8, с. 229; 9, с. 195].

Результаты. Преподавателями кафедры педиатрии №3 созданы курсы самостоятельного обучения для ординаторов-педиатров и ординаторов-детских кардиологов. Каждый курс содержит общую информацию с предоставлением календарно-тематических планов лекций и практических занятий, электронных адресов преподавателей для осуществления обратной связи с обучающимися, чат и др. Кроме того, курс включает лекции и материалы для подготовки к практическим занятиям. Последние содержат методические указания для подготовки к каждой теме занятия, ссылки в интернете на базовый учебник, дополнительную литературу, интерактивные занятия, задания для самостоятельной работы и тестовый контроль.

Перед началом работы с предлагаемым курсом каждый обучающийся должен зарегистрироваться на сайте «Дистанционное сопровождение последиplomного образования», войти в личный кабинет и подключиться к изучаемому курсу, далее ознакомиться с календарно-тематическим планом лекций и практических занятий и приступить к освоению тем, начиная с первой. Если у обучающегося возникают вопросы, то он может их задать в чате.

Последовательность изучения конкретной темы практического занятия включает, прежде всего, ознакомление с методическими указаниями. В них изложены цели занятия, основные и дополнительные источники информации, теоретические вопросы, которые необходимо усвоить, тестовые задания. Далее врач-ординатор может ознакомиться с интерактивной лекцией по данной

теме. В последующем обучающийся изучает теоретический материал по теме занятия, используя базовый учебник, основные и дополнительные источники информации, учебные пособия, видеofilмы, разработанные сотрудниками кафедры.

Далее ординатору необходимо проработать интерактивный блок к занятию. Особенностью работы с ним является то, что время прохождения материала ограничено. После ознакомления с информационными страницами обучающемуся задается ряд вопросов, на которые необходимо ответить, чтобы продолжить обучение. В случае неправильного ответа врач возвращается на соответствующую страницу лекции для повторного изучения теоретического материала. Кроме того,

в конце каждого занятия ординатору предлагается пройти тестирование. К каждой теме преподавателями подготовлено в среднем по 10 тестов. Тестовые задания оцениваются системой в онлайн-режиме.

Выводы. Применение информационно-образовательной среды стимулирует самостоятельную целенаправленную работу ординатора по формированию знаний и в дальнейшем освоению всех компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Эффективность такого вида обучения зависит от методологически грамотно структурированного преподавателем процесса и информационно-коммуникационных возможностей высшего учебного заведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс. М.: Издательство ММИЭИФП, 2012. 264 с.
2. Танцура Т. А. Аспекты дистанционного обучения в современных условиях// Мир науки, культуры, образования. 2020. Т. 81, №2. С. 355–358.
3. Сэкулич Н. Б. Реализация принципа интерактивности в электронной информационно-образовательной среде// Образование. Личность. Общество. 2017. Вып. 1. С. 54–59.
4. Глотова Т. В., Кольчугина И. Г., Королев К. Ю. Повышение квалификации преподавателей технических специальностей университета в области информационных и педагогических технологий// Казанский педагогический журнал. 2018. №5. С. 158–162.
5. Серафимович И. В., Конькова О. М., Райхлина А. В. Формирование электронной информационно-образовательной среды вуза: интеракция, развитие профессионального мышления, управление// Открытое образование. 2019. Т. 23, №1. С. 14–26.
6. Калмыков А. А., Орчаков О. А., Попов В. В. Дистанционное обучение. Введение в педагогическую технологию. М., 2008. 196 с.
7. Марчук Н. Ю. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения// Педагогическое образование в России. 2013. №4. С. 78–85.
8. Овчаренко Е. В. Обеспечение качества профессионального образования в условиях внедрения новых Государственных образовательных стандартов// Сборник матер. I Республиканской научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития профессионального образования в условиях перемен». Донецк, 2017. №2. С. 227–232.
9. Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения. М.: Издательство Юрайт, 2020. 392 с.

REFERENCES

1. Andreev A. A. *Pedagogy of the higher school. New course*. Moscow, MMIEIFP Publ., 2012, 264 p. (In Russ.).
2. Tantsura T. A. Aspects of distance learning in modern conditions. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2020, vol. 81, no. 2, pp. 355–358. (In Russ.).
3. Sekulich N. B. Implementation of the principle of interactivity in the electronic information and educational environment. *Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo*, 2017, iss. 1, pp. 54–59. (In Russ.).
4. Glotova T. V., Kolchugina I. G., Korolev K. Yu. Advanced training of teachers of technical specialties of the university in the field of information and pedagogical technologies. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal*, 2018, no. 5, pp. 158–162. (In Russ.).
5. Serafimovich I. V., Kon'kova O. M., Raikhlina A. V. Formation of the electronic information and educational environment of the university: interaction, development of professional thinking, management. *Otkrytoe obrazovanie*, 2019, vol. 23, no. 1, pp. 14–26. (In Russ.).
6. Kalmykov A. A., Orchakov O. A., Popov V. V. *Distance learning. Introduction to pedagogical technology*. Moscow, 2008, 196 p. (In Russ.).
7. Marchuk N. Yu. Psychological and pedagogical features of distance learning. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2013, no. 4, pp. 78–85. (In Russ.).
8. Ovcharenko E. V. Ensuring the quality of vocational education in the context of the introduction of new State Educational Standards. *Problemy i perspektivy razvitiya professional'nogo obrazovaniya v usloviyakh peremen: sb. materialov I Respublikanskoi nauch.-prakt. konf. (29 marta 2017 g., Donetsk)*. Donetsk, 2017, vol. 2, pp. 227–232. (In Russ.).

9. Polat E. S. *Pedagogical technologies of distance learning*. Moscow, Yurait Publ., 2020, 392 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Дубовая Анна Валериевна – доктор медицинских наук, профессор, заведующая кафедрой педиатрии №3 факультета интернатуры и последипломного образования, Донецкий государственный медицинский университет им. М. Горького (283003, Российская Федерация, г. Донецк, пр. Ильича, 16, e-mail: dubovaya_anna@mail.ru).

Лимаренко Марина Петровна – кандидат медицинских наук, доцент кафедры педиатрии №3 факультета интернатуры и последипломного образования, Донецкий государственный медицинский университет им. М. Горького (283003, Российская Федерация, г. Донецк, пр. Ильича, 16, e-mail: limarenko_marina@inbox.ru).

Бордюгова Елена Вячеславовна – кандидат медицинских наук, доцент кафедры педиатрии №3 факультета интернатуры и последипломного образования, Донецкий государственный медицинский университет им. М. Горького (283003, Российская Федерация, г. Донецк, пр. Ильича, 16, e-mail: bordugova-ev@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 11.08.2022

После доработки 13.06.2023

Принята к публикации 16.06.2023

Information about the authors

Anna V. Dubovaya – Doctor of Medical Sciences, Professor, Head of the Department of Pediatrics no. 3, Faculty of Internship and Postgraduate Education, Donetsk State Medical University named after M. Gorky (16 Ilyicha Ave., Donetsk, Russian Federation, 283003, e-mail: dubovaya_anna@mail.ru).

Marina P. Limarenko – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Department of Pediatrics no. 3, Faculty of Internship and Postgraduate Education, Donetsk State Medical University named after M. Gorky (16 Ilyicha Ave., Donetsk, Russian Federation, 283003, e-mail: limarenko_marina@inbox.ru).

Elena V. Bordugova – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Department of Pediatrics no. 3, Faculty of Internship and Postgraduate Education, Donetsk State Medical University named after M. Gorky, (16 Ilyicha Ave., Donetsk, Russian Federation, 283003, e-mail: bordugova-ev@mail.ru).

The paper was submitted 11.08.2022

Received after reworking 13.06.2023

Accepted for publication 16.06.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-11

УДК 378.14.015.62

Оригинальная научная статья

Образовательный суверенитет инженера новой реальности: эволюционно-деятельностный подход

В. М. Нестеренко

Самарский государственный технический университет
Самара, Российская Федерация
e-mail: nesterenko.fgo@gmail.com

Н. М. Мельник

Самарский государственный технический университет
Самара, Российская Федерация
e-mail: prfgo@rambler.ru

Аннотация. *Введение.* Глобальная конкуренция, инновационное развитие экономики, реализация государственной политики обеспечения технологического суверенитета страны обусловили необходимость изменения подходов к университетской подготовке инженеров. *Постановка задачи.* Целью исследования является разработка параметрической системы конструирования продуктивной деятельности инженера-созидателя, обеспечивающей интеллектуально-информационную поддержку процесса создания конкурентоспособного актуального продукта с желаемыми свойствами и ценностью. Основные задачи исследования – обоснование и представление дидактической основы учебно-методического обеспечения учебного процесса при реализации параметрической системы конструирования продуктивной деятельности инженера-созидателя. *Методика и методология исследования.* Методологической основой исследования являются результаты анализа российской и зарубежной научной литературы, интернет-источников, современных средств математического и параметрического моделирования. *Результаты.* Параметрическая система конструирования продуктивной деятельности инженера-созидателя обеспечивает созидание персонального знания специалиста в процессе конструирования актуального продукта на основе актуализации и агрегации востребованных связей направлений активности. Параметризация процесса конструирования реализует корреляционное моделирование процесса трансформации информации (основа дидактики созидания) между направлениями активности. Представлены основы создания и основные компоненты учебно-методического обеспечения учебного процесса подготовки инженеров-созидателей как части универсальной образовательной системы, выполняющей функцию навигации в цифровой образовательной среде. Разработан модульная структура трансдисциплины «Конструирование деятельности инженера». *Выводы.* Результаты исследования подтверждают целесообразность и возможность подготовки инженеров новой реальности, способных к персональной и коллективной эволюционной продуктивной деятельности в процессе осознанного создания конкурентоспособного продукта соразмерно настоящему и будущему в любой сфере интересов вне зависимости от внешних вызовов.

Ключевые слова: инженер-созидатель, методология и технология профессионального образования, параметрическое конструирование, операции трансформации информации, трансдисциплина «Конструирование деятельности инженера», креатив-сессия

Для цитирования: Нестеренко В. М., Мельник Н. М. Образовательный суверенитет инженера новой реальности: эволюционно-деятельностный подход // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, № 2. С. 289–298. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-11>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-11
Full Article

Educational sovereignty of an engineer of new reality: Evolutionary activity approach

Nesterenko, V. M.

Samara State Technical University
Samara, Russian Federation
e-mail: nesterenko.fgo@gmail.com

Melnik, N. M.

Samara State Technical University
Samara, Russian Federation
e-mail: prfgo@rambler.ru

Abstract. *Introduction.* Global competition, innovative development of the economy, the implementation of the state policy to ensure the country's technological sovereignty have necessitated a change in approaches to the university training of engineers. *Purpose setting.* The aim of the study is to develop a parametric system for constructing the productive activity of an engineer-creator, which provides intellectual and informational support for the process of creating a competitive actual product with desired properties and value. The main objective of the study is to substantiate and present the didactic basis of the educational and methodological support of the educational process in the implementation of the parametric system for constructing the productive activity of an engineer-creator. *Methodology and methods of the study.* The methodological basis of the research methods are the results of the analysis of Russian and foreign scientific literature and Internet sources, modern means of mathematical and parametric modeling. *Results.* The parametric system for constructing the productive activity of an engineer-creator ensures the creation of a specialist's personal knowledge in the process of constructing an actual product based on the actualization and aggregation of demanded connections of activity areas. The parameterization of the constructing process implements the correlation modeling of the information transformation process (the basis of the didactics of creation) between the directions of activity. The basics of creation and the main components of the educational and methodological support of the educational process of training engineers-creators, as part of a universal educational system that performs the function of navigation in a digital educational environment, are presented. The modular structure of the transdiscipline «Constructing the activity of an engineer» has been developed. *Conclusion.* The results of the study confirm the expediency and possibility of training engineers of a new reality, capable of personal and collective evolutionary productive activity in the process of deliberate creating a competitive product commensurate with the present and future in any area of interest regardless of external challenges.

Keywords: engineer-creator, methodology and technology of vocational education, parametric design, information transformation operations, transdiscipline «Designing the activity of an engineer», creative-session

Citation: Nesterenko, V. M., Melnik, N. M. [Educational sovereignty of an engineer of new reality: Evolutionary activity approach]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 2, pp. 289–298. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-11>

Введение. Развитие современной мировой экономики связано с совершенствованием технологий, оперативным и безграничным распространением информационных потоков. Конкуренция, борьба за технологический суверенитет актуализируют значимость создания и эффективного освоения новых технологий, видов продукции, организационных решений.

Исследования отечественных и зарубежных ученых показывают, что главным фактором успешности в современном мире является образование, рассматриваемое как ресурсная среда и накопленный потенциал для персонально осознанных действий человека по построению и управлению будущим из точки настоящего [1, с. 6; 2].

Целевой и содержательной доминантой современного образования должна быть способность обучаемого к созданию того, чего еще нет: новых знаний, способов, типов, продуктов деятельности [3]. Кроме того, важно учитывать, что новая реальность обусловила необходимость принятия системы мер по изменению подходов к университетской подготовке инженеров [4–6].

Постановка задачи. Сегодня требования к инженерной деятельности определяет динамичная социально-экономическая и политическая среда, при этом актуализируется проблема быстрого, результативного реагирования на внешние и внутренние факторы и проблема системного оценивания результативности деятельности инженера [7; 8].

В условиях реализации государственной политики обеспечения технологического суверенитета страны остро встает вопрос о подготовке инженеров новой реальности – инженеров-созидателей, способных осознанно устойчиво создавать конкурентоспособный продукт соразмерно настоящему и будущему в любой сфере интересов вне зависимости от внешних вызовов. В своем выступлении на Заседании расширенного Совета Российского Союза ректоров 2 июня 2022 г. министр науки и высшего образования РФ В. Н. Фальков подчеркнул, что возникает конкретный запрос на инженера, способного создавать технологии, а не просто их обслуживать [9].

Ряд исследователей отмечает, что сегодня востребованы так называемые трансформационные компетенции (transformative competences) [10]:

- способность создавать новые ценности, новые знания, идеи, методы, стратегии и решения;
- способность учитывать множество взаимосвязей между внешне противоречивыми или несовместимыми идеями, подходами и позициями;
- способность принимать ответственность.

В настоящее время основными актуальными видами инженерно-технической деятельности являются [11; 12]:

- исследовательская (научно-техническая) деятельность – конструирование прикладных научных исследований, технико-экономических обоснований планируемых капиталовложений;
- проектная деятельность – конструирование и испытание прототипов технических устройств, разработка технологий их изготовления, подготовка конструкторской и проектной документации;
- технологическая (производственная) деятельность – конструирование организационной, консультационной и иной деятельности, направленной на реальное внедрение инженерных разработок с их последующим сопровождением (технической поддержкой) и (или) эксплуатацией;
- инжиниринговая деятельность – конструирование всех видов консультационных услуг, связанных с разработкой и подготовкой производственного процесса, обеспечением нормального хода процесса производства и реализации продукции.

Исследования показывают, что задачей конструирования любого вида инженерно-технической деятельности является определение желаемых свойств продукта инженерной деятельности и представление его конструктивных особенностей.

В настоящее время подготовка инженеров в университетах базируется на традиционной дидактике воспроизведения [13], когда все знания и информация представляются в основном редуцированными моделями объекта, а методология и технологии направлены на обеспечение

ретрансляции информации от объекта к субъекту. В то же время сегодня многочисленные исследователи говорят о кризисе традиционной дидактики подготовки студента к инженерной деятельности, необходимости пересмотра содержания высшего образования [14–17].

Содержание высшего образования должно включать не только усвоение конкретных специальных знаний и компетенций, необходимых для успешного функционирования сегодня, но и развитие способностей действовать проактивно [18, с. 130]. Дидактика высшей школы должна обеспечить реальные условия преодоления проблем, связанных с обеспечением технологического суверенитета страны, необходимостью создания конкурентоспособного продукта соразмерно настоящему и будущему.

Целью проведенных авторами исследований является разработка параметрической системы конструирования продуктивной деятельности инженера-созидателя, обеспечивающей интеллектуально-информационную поддержку процесса создания конкурентоспособного продукта с желаемыми свойствами и ценностью. Задача исследования – представление дидактической основы учебно-методического обеспечения и организации учебного процесса при реализации универсальной параметрической модели конструирования продуктивной деятельности инженера-созидателя.

Методика и методология исследования. В качестве методологии исследования используется анализ российской и зарубежной научной литературы, интернет-источников. Основополагающими методами научного исследования выступают математическое и параметрическое моделирование.

Многолетние и многоаспектные исследования авторов позволили выявить и учесть универсальность ряда видов отражения отношений в современной инженерной деятельности:

1. Взаимосвязь особенностей процессов развития профессиональной среды с осознанностью созидательной деятельности инженера.
2. Влияние происхождения источников исходных данных на достоверность и качество принятого решения в связи с разными объектами при решении современных инженерных задач.
3. Влияние вида реализуемой созидательной активности инженера на процесс и качество конструирования решения инженерных задач.
4. Взаимосвязь осознанности содержания, форм, закономерностей процесса созидательной инженерной деятельности и отслеживания развития знания через чувственное и рациональное познание, выявления закономерностей процесса этого развития, его противоречий и их разрешение.
5. Зависимость измерения достоверности, конкурентоспособности, ценности принятого решения от выбора критериев их оценивания.

Разработанная авторами параметрическая система конструирования продуктивной деятельности инженера-созидателя реализует аддитивную технологию принятия решения и предполагает создание виртуального образа – модели объекта исследования на основе системы простых параметров.

В качестве универсального параметра параметрической системы конструирования актуального продукта принята деятельность как единый унарный символ соразмерного представления продукта, в качестве простых параметров – соразмерные с деятельностью унарные направления активности. Система направлений активности представлена двумя соразмерными пространствами представления деятельности: пространство представления продуктивной деятельности (ПППД) и про-

странство представления самоопределения в деятельности (ППСД). ПППД структурируется через восемь направлений активности: производственное, экологическое, научное, художественное, педагогическое, управленческое, медицинское, физкультурное; ППСД – через девять направлений активности: потребности, самооценка, цель, нормы, критерии, содержание, методы, способы деятельности, способности к деятельности [19].

Здесь и далее параметр «направление активности» – это оператор направленности целесообразной и сознательной деятельности человека. В процессе направленной активности человек конструирует и реализует параметрическую модель актуального, с его точки зрения, продукта, то есть виртуально преобразует объект в необходимый ему актуальный продукт (рис.).

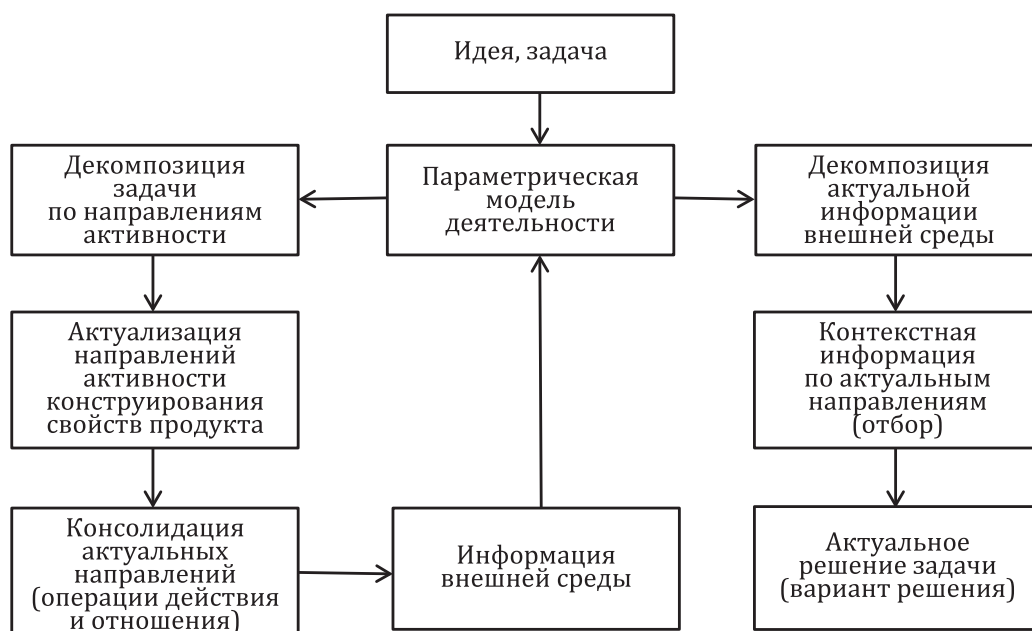


Рис. Параметрическое представление целостного процесса конструирования актуального продукта деятельности

Fig. Parametric modeling of the process of constructing the actual product of activity

Авторами разработана математическая модель параметризации процесса конструирования. Процесс конструирования представляется декомпозицией объекта по актуальным направлениям активности с последующей их консолидацией при отражении и оценке результата. Система обеспечивает представление прямой взаимосвязи свойств объекта и персонально актуализируемых параметрических показателей.

Математическая система реализует актуальные для современного инженера основные виды отражения отношений между элементами объекта и другими объектами (в том числе со средой), имеющие только для данной модели специфиче-

ские характеристики.

1. Параметры, которые включены в систему и сами модели имеют определенно-выраженный характер – обеспечение соразмерности параметрических моделей.

2. Параметры, которые входят в систему, находятся в причинно-следственной зависимости с исследуемыми показателями – обеспечение соразмерности показателей и свойств продукта инженерной деятельности.

Универсальная параметрическая система обеспечивает корреляционное математическое представление процесса реализации с последующим контекстным описанием всего спектра известных

и перспективных моделей принятия решений в зависимости от конкретности условий и актуальности задач, а конечном счете цифровую трансформацию образования и процесса продуктивной деятельности инженера.

В параметрической системе используют два вида простых операций отражения и оценки результата: операции действия и операции отношения. Использование операций действия при отображении результата ставят в соответствие одному или нескольким направлениям деятельности модели, другой элемент – соразмерное значение результата (например, изменение состояния и качества продукта, контекстное описание содержания связей), что позволяет формально конструировать изменение сложных свойств продукта деятельности.

В исследовании использованы следующие операции и модели конструирования актуального продукта.

1. Аддитивные параметрические модели обобщения, когда результативный показатель представлен в виде алгебраической суммы двух или нескольких актуальных параметров.

2. Аддитивные параметрические модели агрегации, когда результативный показатель представлен в виде произведения двух или нескольких актуальных параметров (агрегация).

Параметрическая модель агрегации – это процесс объединения актуальных параметров в одну новую систему, которая при контекстном описании содержания становится источником нового знания.

3. Аддитивные параметрические модели отношений, когда результативный показатель находят делением одного актуального параметра на другой (определение отношения).

Параметрическая модель отношений позволяет создавать критерии и меры оценки процесса и результата деятельности создателя продукта.

4. Мультипараметрические модели, когда в разных комбинациях присутствуют отдельные элементы и множество названных моделей. Мультипараметрические модели обеспечивают управление глубиной и сложностью созданного продукта, персонально принятых решений.

Результаты. Подготовка инженеров столь высокой квалификации требует согласованных изменений методик обучения всех дисциплин учебного плана, обеспечивающих активную трансформацию студентом научных знаний дисциплин соразмерно виду преобразовательной деятельности инженера. Традиционно объект деятельности и действия с ним описываются имеющимися знаниями, отражающими предыдущий опыт, освоенные инварианты профессиональной деятельности в определенной сфере [20; 21]. Университеты ставят в значительной степени шаблонное мышле-

ние, что в условиях глобальных и локальных вызовов новой реальности не обеспечивает высокой деятельности результативности [22].

Параметрическая система организует созидание знания в процессе конструирования деятелем актуального продукта на основе актуализации персонально востребованных связей, обеспечивающих представление объекта (продукта) с востребованным качеством. Затем связи созданной модели актуальных связей описываются контекстной информацией, формируя персональное знание создателя. Также имеют место соразмерная трансформация и трансляция информации в соответствии с выбранным направлением деятельности активности – условным унарным символом. Специалист, актуализируя и анализируя множество возможных сочетаний направлений как «средства связи» информации с объектом, выбирает вариант принятия решения, а значит, развитие и изменчивость состояния конструируемого продукта. Таким образом, параметрическое представление связей отдельных элементов информации агрегируется в систему – создается новое знание [23]. Достоинствами такого подхода являются обеспечение условий для соразмерной персональной и коллективной созидательной деятельности, интеллектуальная и технологическая независимость специалиста в процессе самоопределения в отношениях с быстро меняющейся профессиональной средой и учетом ценности известных решений в сфере образования и производства.

Параметрическая система обучения изменит образовательный процесс так, что будет преодолен весь спектр критических недостатков Болонской системы образования:

1. Параметрическая система представления информации обеспечивает переход на универсальную дидактическую платформу созидания знания, основа которой – корреляционное математическое моделирование, а воспроизведение знаний (знаниецентрический, модульный, компетентностный, проектный и прочие подходы) является частным вариантом.

2. Критическое мышление и способность осознанного принятия решения обеспечивается созданием условий для персонального самоопределения и оценки ценности конструируемого актуального продукта.

3. Полнота и системность знаний, способность к эволюции своей компетентности в актуальной сфере профессиональной деятельности в полной мере обеспечивается универсальной системой моделирования, которая затем актуализируется создателем продукта (студент, инженер, аспирант и т. д.) и оценивается в процессе конструирования.

Студенты получают комплексные универсальные знания при отсутствии каких-либо сложно-

стей с внедрением уникальной образовательной системы в России.

Учебно-методическое обеспечение и организация учебного процесса подготовки инженеров-созидателей как части универсальной образовательной системы должно выполнять функцию навигации в цифровой образовательной среде, насыщенной современными ИКТ-технологиями, к которым относят как минимум блокчейн, искусственный интеллект и виртуальную реальность. Это обеспечит осознанную реализацию персональных способностей и устойчивое созидание конкурентоспособного продукта соразмерно настоящему и будущему. Деятельность в рамках образовательной системы должна рассматриваться как организатор информационных связей по формуле: все взаимосвязано, объем связей бесконечен. Направленность на поиск перспективных решений, новых моделей и подходов должна поддерживаться системным образовательным инжинирингом эволюционно-деятельностной модели интеллектуального продуктивного труда, в частности созидательным характером деятельности преподавателей и возрастающей ролью конструирования в образовании.

В процессе исследования выявлены следующие основные компоненты учебно-методического обеспечения, требующие трансформации и дополнения.

1. Учебный план должен быть дополнен новой трансдисциплиной «Конструирование деятельности инженера», цель которой – формирование интеллектуально-информационной поддержки продуктивной деятельности инженера, обеспечивающей трансформацию состояния объекта (процесса) в актуальный конкурентоспособный продукт, свойства и ценности которого соразмерны государственным, экономическим, общественным, личностным потребностям.

2. Содержание практической части программ всех дисциплин учебного плана должно быть трансформировано и направлено на практическое применение теоретического содержания любой изучаемой согласно учебного плану дисциплины как в ходе учебного процесса, так и в продуктивной деятельности после окончания университета, обеспечивая преодоление барьера между теорией и реальным практическим содержанием трудовой деятельности по выбранной специальности.

3. Преподаватели должны пройти в рамках креатив-сессии повышение квалификации по программе «Конструирование деятельности инженера», что позволит обеспечить формирование опыта созидательной деятельности в качестве цифровых инженеров-преподавателей.

4. Измерение способности обучающегося (будущего инженера) осознанно профессионально самоопределяться, оценивание качества, ценно-

сти, актуальности принятых обучающимся решений должно отменить доминирующую роль традиционных технологий тестирования и вероятностной оценки готовности к профессиональной деятельности.

Содержание трансдисциплины «Конструирование деятельности инженера» представлено пятью модулями.

Модуль 1. Интеллектуально-информационная поддержка продуктивной деятельности инженера.

Цель модуля – создание ориентировочной основы системного мышления через единое универсальное аксиоматическое понятие «деятельность», системообразующего фактора осознанного преобразования объектов профессиональной среды.

Задача модуля – сформировать в сознании обучающегося целостную универсальную параметрическую модель конструирования актуального продукта деятельности с желаемыми (заданными) свойствами.

Практическое занятие 1. В результате работы на мультимедийном тренажере «Конструктор практических решений» обучающийся учится воспринимать информацию как отражение изменения состояния объекта в зависимости от выбранного направления деятельностной активности, осознает суть и роль операций декомпозиции, корреляции, агрегации в деятельности по созданию структуры постановки и решения реальной практической задачи, оценке результатов.

Модуль 2. Параметрическое управление процессом постановки и решения актуальных производственных задач.

Цель модуля – овладение эволюционно-деятельностной технологией параметрического конструирования актуального продукта деятельности.

Задача модуля – выработать навыки применения интеллектуально-информационной поддержки в процессе постановки и решения созидательной задачи.

Практическое занятие 2. В результате работы на мультимедийном тренажере «Конструктор практических решений» обучающийся осваивает аддитивную технологию событийного процесса конструирования актуального продукта.

Модуль 3. Аналитико-оценочная деятельность в процессе решения актуальной производственной задачи.

Цель модуля – овладение умением видеть ценность различной информации при решении задачи и осознавать ее влияние на конечный результат профессиональной деятельности.

Задача модуля – выработка навыков параметрического управления поиском, анализом, оценкой, отбором контекстной информации в процессе принятия решения на выбранном уровне сложности (с учетом факторов внешней и внутренней среды).

Практическое занятие 3. В процессе работы на мультимедийном тренажере «Конструктор практических решений» обучающийся осуществляет параметрическую оценку качества (актуальность, глубина, широта, добротность, новизна, технологичность) самостоятельно разработанной реальной структуры решения реальной задачи.

Модуль 4. Консолидированная самооценка целостной системной деятельности по решению производственной задачи.

Цель модуля – осознание потенциально возможных качественных изменений состояния объекта в результате направленной персональной активности и вероятностных рисков.

Задача модуля – выработка навыков перестройки направленности и содержания профессиональной деятельности соразмерно меняющимся потребностям общества, экономики, личностным потребностям.

Практическое занятие 4. В процессе работы на мультимедийном тренажере «Конструктор практических решений» обучающийся осуществляет деятельность по параметрическому управлению самостоятельным поиском, анализом, оценкой контекстной информации в соответствии с выбранным направлением активности; принимает решение о предпочтении того или иного контекстного содержания.

Модуль 5. Профессиональная рефлексия.

Цели модуля – профессиональное самоопределение и саморазвитие.

Задача модуля – овладение параметрической технологией самооценивания персонального потенциала, возможности его реализации в реальном времени, необходимости и направления профессионального саморазвития.

Практическое занятие 5. Консолидированная самооценка целостной системной деятельности по ре-

шению актуальной задачи продуктивной деятельности посредством шкалы взаимосвязей и отношений.

Выводы

1. Глобальные вызовы, установка на достижение технологического суверенитета актуализировали острую потребность в инженерных кадрах, способных к созданию высокотехнологичного конкурентоспособного продукта. Подготовка инженеров такой высокой квалификации потребовала изменений методологии, методик и технологий обучения.

2. Переход системы высшего инженерного образования от реализации основ дидактически воспроизведения знания на дидактику созидательной деятельности в полной мере реализуется на основе представления процесса конструирования продукта универсальной параметрической моделью взаимосвязей и отношений, интеллектуально-информационной поддержкой трансформации контекстной информации в знание.

3. Новое учебно-методическое обеспечение и организация учебного процесса подготовки инженеров-созидателей в полной мере соответствует существующим государственным стандартам и системе образования. Введение в учебные планы вуза дополнительной учебной трансдисциплины «Конструирование деятельности инженера» и краткосрочного повышения квалификации преподавателей в рамках креатив-сессии не требует существенных затрат.

4. Единый осознанный доступ и реализация инженерами различных профилей универсальных средств технологии соразмерного созидания обеспечивает согласованность деятельности команд, нацеленных на создание и производство конкурентоспособного актуального продукта, формирование и развитие рынка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агабабян Э. А., Коджоян Р. А. Будущее образования или образование будущего // Бизнес-образование в экономике знаний. 2019. №3. С. 5–10.
2. Урсул А. Д., Урсул Т. А. Эволюционные парадигмы и модели образования XXI века // Современное образование. 2012. №1. С. 1–67. DOI: 10.7256/2306-4188.2012.1.59.
3. Гончарова В. А. Принцип построения идеала в антропологии современного образования // Философия образования. 2022. Т. 22, №1. С. 38–58. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20220103>.
4. Похолков Ю. П. Инженерное образование России: проблемы и решения. Концепция развития инженерного образования в современных условиях // Инженерное образование. 2021. № 30. С. 96–107. DOI: 10.54835/18102883-2021-30-9.
5. Fischman W., Gardner H. The real world of college: what higher education is and what it can be. MIT Press, 2022. 408 p.
6. Gueye M. L., Exposito E. University 4.0: The Industry 4.0 paradigm applied to education: IX Congreso Nacional de tecnologías en la educación, Oct. 2020, Puebla (Mexico), France. URL: <https://hal-univ-pau.archives-ouvertes.fr/hal-02957371/document> (дата обращения: 05.04.2023).
7. Герчикова Т. Я. Место и перспективы высшего образования в условиях нестабильности современного мира // Креативная экономика. 2022. Т. 16, №4. С. 1375–1384. DOI: 10.18334/ce.16.4.114558.
8. Чучалин А. И. Инженерное образование в эпоху индустриальной революции и цифровой экономики // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 10. С. 47–62. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-27-10-47-62>.

9. Заседание расширенного Совета Российского Союза ректоров (стенограмма). URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/52225/> (дата обращения: 15.04.2023).
10. Сорокин П. С., Зыкова А. В. «Трансформирующая агентность» как предмет исследований и разработок в XXI веке: обзор и интерпретация международного опыта // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2021. №5. С. 216–241. DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.5.1858>.
11. Плотникова Н. В., Казаринов Л. С., Барбасова Т. А. Инженерное образование сегодня: проблемы модернизации // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Компьютерные технологии, управление, радиоэлектроника. 2015. Т. 15, №1. С. 145–151.
12. Балакшина Е. В. Теоретические аспекты изучения специфики инженерной деятельности // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, №6. Ст. 99PSMN620. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/99PSMN620.pdf> (дата обращения: 05.07.2022).
13. Мельник Н. М. Деятельностная дидактическая платформа развития опорного университета // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2018. Т. 4, №4. С. 20–31. DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-2.
14. Камалеева А. Р. Концепты когнитивной дидактики: ориентация на цифровизацию высшего образования // Казанский педагогический журнал. 2020. №4. С. 31–37.
15. Яковлева И. В., Черных С. И., Косенко Т. С. «Аксиологический разворот» в российском образовании: позиция субъективизма // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. №4. С. 113–127. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-113-127.
16. Gibbs P. The three goods of higher education; as education, in its educative, and in its institutional practices // Oxford Review of Education. 2019. Vol. 45. P. 405–416. DOI:10.1080/03054985.2018.1552127.
17. Dreher R. Von PBL zu PBE: Notwendigkeit der Weiterentwicklung des didaktischen Konzepts des problembasierten Lernens // Renaissance der Ingenieurpädagogik. Entwicklungslinien im Europäischen Raum. Dresden, 2012. S. 68–75.
18. Сорокин П. С., Фрумин И. Д. Образование как источник действия, совершенствующего структуры: теоретические подходы и практические задачи // Вопросы образования. 2022. №1. С. 116–137. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137>.
19. Мельник Н. М., Нестеренко В. М. Высокотехнологичная педагогика созидания: аксиологический и эволюционно-деятельностный подходы // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Т. 5, №4. С. 3–13. DOI: <http://doi.org/10.18413/2313-8971-2019-5-4-0-1>.
20. Сысоев А. А., Весна Е. Б., Александров Ю. И. О современной модели инженерной подготовки // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, №7. С. 94–101. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-7-94-101>.
21. Walter S., Lee J. D. How susceptible are skills to obsolescence? A task-based perspective of human capital depreciation // Foresight and STI Governance. 2022. Vol. 16, no. 2. P. 32–41. DOI: 10.17323/2500-2597.2022.2.32.41.
22. Кузьминов Я. И., Песков Д. Н. Дискуссия «Какое будущее ждет университеты» // Вопросы образования. 2017. №3. С. 202–233.
23. Нестеренко В. М., Мельник Н. М. Ценность высшего образования для настоящего и будущего: преодоление барьеров и парадоксов педагогики воспроизведения // Научное мнение. Педагогические, психологические и философские науки. 2021. № 12. С. 10–19. DOI: <https://doi.org/10.25807/22224378-2021-12-10>.

REFERENCES

1. Agababyan E. A., Kodzhoyan R. A. The future of education or the education of the future. *Biznes-obrazovanie v ekonomike znanii*, 2019, no. 3, pp. 5–10. (In Russ.).
2. Ursul A. D., Ursul T. A. Evolutionary paradigms and models of education of the 21st century. *Sovremennoe obrazovanie*, 2012, no. 1, pp. 1–67. DOI: 10.7256/2306-4188.2012.1.59. (In Russ.).
3. Goncharova V. A. The principle of building an ideal in the anthropology of modern education. *Filosofiya obrazovaniya*, 2022, vol. 22, no. 1, pp. 38–58. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20220103>. (In Russ.).
4. Pokholkov Yu. P. Engineering education in Russia: problems and solutions. The concept of development of engineering education in modern conditions. *Inzhenernoe obrazovanie*, 2021, no. 30, pp. 96–107. DOI: 10.54835/18102883-2021-30-9. (In Russ.).
5. Fischman W., Gardner H. *The real world of college: what higher education is and what it can be*. MIT Press, 2022, 408 p.
6. Gueye M. L., Exposito E. *University 4.0: The Industry 4.0 paradigm applied to education: IX Congreso Nacional de tecnologías en la educación, Oct. 2020, Puebla (Mexico), France*. URL: <https://hal-univ-pau.archives-ouvertes.fr/hal-02957371/document> (accessed 05.04.2023).
7. Gerchikova T. Ya. Place and prospects of higher education in the conditions of instability of the modern world. *Kreativnaya ekonomika*, 2022, vol. 16, no. 4, pp. 1375–1384. DOI: 10.18334/ce.16.4.114558. (In Russ.).
8. Chuchalin A. I. Engineering education in the era of the industrial revolution and the digital economy. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2018, vol. 27, no. 10, pp. 47–62. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-27-10-47-62>. (In Russ.).

9. *Meeting of the extended Council of the Russian Union of Rectors: (transcript)*. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/52225/> (accessed 15.07.2022). (In Russ.).
10. Sorokin P. S., Zykhova A. V. «Transformative agency» as a subject of research and development in the 21st century: a review and interpretation of international experience. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny*, 2021, no. 5, pp. 216–241. DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.5.1858>. (In Russ.).
11. Plotnikova N. V., Kazarinov L. S., Barbasova T. A. Engineering education today: problems of modernization. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Komp'yuternye tekhnologii, upravlenie, radioelektronika*, 2015, vol. 15, no. 1, pp. 145–151. (In Russ.).
12. Balakshina E. V. Theoretical aspects of studying the specifics of engineering activities. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, 2020, vol. 8, no. 6, art. 99PSMN620. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/99PSMN620.pdf> (accessed 05.07.2022). (In Russ.).
13. Melnik N. M. The active didactic platform of the evolution of the flagship university. *Nauchnyi rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*, 2018, vol. 4, no. 4, pp. 20–31. DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-2. (In Russ.).
14. Kamaleeva A. R. Cognitive didactics concepts: focusing on the digitalization of higher education. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal*, 2020, no. 4, pp. 31–37. DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.004. (In Russ.).
15. Yakovleva I. V., Chernykh S. I., Kosenko T. S. «Axiological turn» in Russian education: position of subjectivism. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2022, vol. 31, no. 4, pp. 113–127. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-113-127. (In Russ.).
16. Gibbs P. The three goods of higher education; as education, in its educative, and in its institutional practices. *Oxford Review of Education*, 2019, vol. 45, pp. 405–416. DOI: 10.1080/03054985.2018.1552127.
17. Dreher R. Von PBL zu PBE: Notwendigkeit der Weiterentwicklung des didaktischen Konzepts des problem-basierten Lernens. *Renaissance der Ingenieurpädagogik. Entwicklungslinien im Europäischen Raum*. Dresden, 2012, S. 68–75.
18. Sorokin P. S., Frumin I. D. Education as a source for transformative agency: theoretical and practical issues. *Voprosy obrazovaniya*, 2022, no. 1, pp. 116–137. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137>. (In Russ.).
19. Melnik N. M., Nesterenko V. M. High-tech pedagogy of creation: axiological and evolutionary action-oriented approaches. *Nauchnyi rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*, 2019, vol. 5, no. 4, pp. 3–13. DOI: <http://doi.org/10.18413/2313-8971-2019-5-4-0-1>. (In Russ.).
20. Sysoev A. A., Vesna E. B., Aleksandrov Yu. I. About a new model of engineering training. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2019, vol. 28, no. 7, pp. 94–101. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-7-94-101>. (In Russ.).
21. Walter S., Lee J. D. How susceptible are skills to obsolescence? A task-based perspective of human capital depreciation. *Foresight and STI Governance*, 2022, vol. 16, no. 2, pp. 32–41. DOI: 10.17323/2500-2597.2022.2.32.4.
22. Kuz'minov Ya. I., Peskov D. N. Discussion «What tomorrow holds for universities». *Voprosy obrazovaniya*, 2017, no. 3, pp. 202–233. (In Russ.).
23. Nesterenko V. M., Melnik N. M. The value of higher education for the present and the future: overcoming barriers and paradoxes of the pedagogy of reproduction. *Nauchnoe mnenie. Pedagogicheskie, psikhologicheskie i filosofskie nauki*, 2021, no. 12, pp. 10–19. DOI: <https://doi.org/10.25807/22224378-2021-12-10>. (In Russ.).

Информация об авторах

Владимир Михайлович Нестеренко – доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный технический университет (Российская Федерация, 443082, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244, e-mail: nesterenko.fgo@gmail.com).

Мельник Надежда Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Педагогика, межкультурная коммуникация и русский как иностранный», Самарский государственный технический университет (Российская Федерация, 443100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244, e-mail: prfgo@rambler.ru).

Статья поступила в редакцию 29.08.2022

После доработки 08.06.2023

Принята к публикации 09.06.2023

Information about authors

Vladimir M. Nesterenko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Samara State Technical University (244 Molodogvardeyskaya Str., Samara, 443100, Russian Federation, e-mail: nesterenko.fgo@gmail.com).

Nadezhda M. Melnik – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor of the Department «Pedagogy, Intercultural Communication and Russian as a Foreign Language», Samara State Technical University (244 Molodogvardeyskaya Str., Samara, 443100, Russian Federation, e-mail: prfgo@rambler.ru).

The paper was submitted 29.08.2022

Received after reworking 08.06.2023

Accepted for publication 09.06.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-12

УДК 659.15:338.436.33

Оригинальная научная статья

Развитие региональных информационно-консультационных служб и центров компетенций в АПК

О. В. Кондратьева

Росинформагротех

п. Правдинский, Московской обл., Российская Федерация

e-mail: inform-iko@mail.ru

О. В. Слинько

Росинформагротех

П. Правдинский, Московской обл., Российская Федерация

e-mail: inform-iko@mail.ru

Аннотация. *Введение.* В обеспечении продовольственной безопасности Российской Федерации большое значение имеет повышение конкурентоспособности агропромышленного комплекса, в значительной степени зависящее от качества информационно-консультационных услуг. *Постановка задачи.* На формирование и развитие системы информационно-консультационного обеспечения агропромышленного комплекса и служб компетенций в регионах России большое влияние оказывают процессы учета, планирования, контроля и управления на всех уровнях (предприятий, районном, региональном и федеральном). *Методика и методология исследования.* При проведении исследований использованы информационные материалы сайтов Минсельхоза России, российских образовательных организаций, где представлены сведения о практическом внедрении научно-технологических достижений. Исследования проводились с использованием аналитического, сравнительного и информационно-логического методов анализа исходной информации. *Результаты.* Рассмотрены методы формирования и перспективы развития информационно-консультационного обеспечения в регионах России. Описаны возможности оценки инновационного потенциала региона на основе внедрения современных информационных технологий. *Выводы.* Показаны роль и формы деятельности информационно-консультационных служб и региональных центров компетенций, определены основные задачи. Дан анализ (на основе обобщения и систематизации) информации о передовом опыте центров компетенций и перспективах развития информационно-консультационного обеспечения в регионах России, на примерах таких организаций, как Центр компетенций в сфере сельскохозяйственной кооперации и поддержки фермеров автономной некоммерческой организации «Краевой сельскохозяйственный фонд», научно-образовательный кластер агропромышленного комплекса Ульяновской области, бюджетное учреждение Республики Калмыкия «Информационно-консультационная служба АПК», Государственное казенное учреждение «Ставропольский сельскохозяйственный информационно-консультационный центр», Центр компетенции по цифровизации сельского хозяйства при Алтайском ГАУ.

Ключевые слова: сельское хозяйство, агропромышленный комплекс, центр компетенций, информационно-консультационная служба, инновации, новые знания, методология и технология профессионального образования

Для цитирования: Кондратьева О. В., Слинько О. В. Развитие региональных информационно-консультационных служб и центров компетенций в АПК // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №2. С. 299–306. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-12>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-12
Full Article

Development of regional information consulting services and competence centers in the agricultural sector

Kondratyeva, O. V.

Rosinformagrotech

Pravdinsky, Moscow Region, Russian Federation

e-mail: inform-iko@mail.ru

Slinko, O. V.

Rosinformagrotech

Pravdinsky, Moscow Region, Russian Federation

e-mail: inform-iko@mail.ru

Abstract. *Introduction.* In ensuring the food security of the Russian Federation, an increase in the competitiveness of the agro-industrial complex, which is largely dependent on the quality of information and consulting services, is of great importance. *Purpose setting.* In the formation and development of the system of information and consultation support of the agro-industrial complex and competence services in the regions of Russia, the processes of accounting, planning, control and management at all levels (enterprises, district, regional and federal) have great influence. *Methodology and methods of the study.* During the research, information materials of the websites of the Ministry of Agriculture of Russia, Russian educational organizations, which presented information about the practical implementation of scientific and technological achievements, were used. Studies were carried out using analytical, comparative and logical information methods for analyzing the initial information. *Results.* The methods of formation and prospects for the development of information and consultation support in the regions of Russia are considered. The possibilities of evaluating the innovative potential of the region based on the introduction of modern information technologies are described. *Conclusion.* The role and forms of activity of information and consulting services and regional centers of competencies are shown, the main tasks are determined. The analysis (based on the generalization and systematization) of information on the best practices of competencies and the prospects for the development of information and consultation support in the regions of Russia, the examples of organizations such as the Center for competencies in the field of agricultural cooperation and the support of farmers of the autonomous non-profit organization «Regional Agricultural Fund», scientific and educational cluster of the agro-industrial complex of the Ulyanovsk region, the budgetary institution of the Republic of Kalmykia «Information and Consultation Service of the AIC», state official institution «Stavropol Agricultural Information and Consultation Center», competence center for digitalization of agriculture at the Altai State Agricultural University.

Keywords: agriculture, agro-industrial complex, competence center, information and consulting service, innovation, new knowledge, methodology and technology of vocational education

Citation: Kondratyeva, O. V., Slinko, O. V. [Development of regional information consulting services and competence centers in the agricultural sector]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 2, pp. 299–306. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-12>

Введение. Реализация Государственной программы развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия способствует обеспечению продовольственной безопасности страны, предусматривает создание и внедрение в агропромышленный комплекс (АПК) технологий на основе новейших достижений науки, а также передового опыта, где ускорению практического использования научно-технологических достижений содействуют распространение и популяризация новых знаний [1].

Интенсивный путь развития сельскохозяйственной отрасли на базе новейших технологий

и технических средств возможен только при развитии инновационной инфраструктуры, функциональной информационной системы, обеспечивающей высокий уровень информированности специалистов сельского хозяйства во всех субъектах Российской Федерации и во всех сферах АПК. В условиях реформирования агропромышленного производства и обеспечения его основными видами информационных ресурсов информационно-консультационное обеспечение становится одним из реальных средств повышения эффективности производства.

В рамках Национального проекта «Малое и среднее предпринимательство и поддержка

индивидуальной предпринимательской инициативы» и входящего в его состав федерального проекта «Создание системы поддержки фермеров и развитие сельской кооперации» с 2018 г. в России начали создаваться региональные центры компетенций. Основной целью федерального проекта «Создание системы поддержки фермеров и развитие сельской кооперации» является увеличение к 2024 г. на 126,7 тыс. человек, вовлеченных в малое и среднее предпринимательство в АПК. Его финансирование на весь период реализации составит 37,4 млрд рублей. Минсельхозом России совместно с акционерным обществом «Федеральная корпорация по развитию малого и среднего предпринимательства» разработан Стандарт деятельности центров компетенций в сфере сельскохозяйственной кооперации и поддержки фермеров (далее – Стандарт) (утвержден проектным комитетом по национальному проекту «Малый бизнес и поддержка индивидуальной предпринимательской инициативы», протокол от «21» марта 2019 г. №1) [2].

Согласно этому Стандарту Центр компетенций в сфере сельскохозяйственной кооперации и поддержки фермеров (далее – Центр компетенций) определяется как юридическое лицо, зарегистрированное на территории Российской Федерации, одним из учредителей (участником и/или членом) которого является субъект Российской Федерации или орган исполнительной власти субъекта Российской Федерации, оказывающее на территории субъекта Российской Федерации информационно-консультационные услуги физическим и юридическим лицам, деятельность которого направлена на обеспечение создания и (или) развития субъектов малого и среднего предпринимательства (далее – МСП) в области сельского хозяйства, в том числе крестьянских (фермерских) хозяйств, сельскохозяйственных кооперативов (далее – СХК) и граждан, ведущих личные подсобные хозяйства (далее – ЛПХ) на сельских территориях. Стандартом допускается, что в качестве Центра компетенций в регионе может быть определено структурное подразделение юридического лица, в том числе специализированных региональных сельскохозяйственных консультационных организаций [2].

Постановка задачи. Задачами центров являются оказание поддержки и информационно-консультационных услуг К (Ф) Х, СХК, ЛПХ физическим и юридическим лицам, обеспечение создания и (или) развития субъектов малого и среднего предпринимательства в области АПК, в том числе крестьянских (фермерских) хозяйств, сельскохозяйственных кооперативов, ЛПХ на сельских территориях, помощь в регистрации, оформлении бизнес-планов и технико-экономических обоснований, заявок на получение субсидий из феде-

рального и регионального бюджетов, получение кредитов, организации подготовки и переподготовки кадров и т.д.

Методика и методология исследования. При проведении исследований использованы информационные материалы сайтов Минсельхоза России, российских образовательных организаций, где представлены сведения о практическом внедрении научно-технологических достижений. Исследования проводились с использованием аналитического, сравнительного и информационно-логического методов анализа исходной информации.

Результаты. Переход российской экономики на новый уровень внедрения передовых технологий и качественное развитие экономики связан с множеством препятствий различного характера на отраслевом, общеэкономическом и региональном уровнях. В Российской Федерации особую роль играет региональный уровень, поскольку в нем находит свое отражение степень развития местной инфраструктуры в различных природно-климатических условиях с учетом отраслевой специфики территорий, поэтому речь идет о необходимости и важности сбалансированного развития регионов.

В последнее время регионы не только участвуют в межрегиональной конкуренции в национальной экономике, но и вступают в мировые конкурентные процессы, становятся целью региональной политики и условием развития регионов [3].

Важное место в информационном обеспечении сельских товаропроизводителей, органов государственного и хозяйственного управления занимает распространение экономических, технологических и других знаний во всех звеньях многоукладного аграрного сектора [4]. Это достигается путем создания разветвленной сети информационно-консультационных центров (ИКЦ) в составе управлений и департаментов сельского хозяйства субъектов Российской Федерации, а также районных пунктов райсельхозуправлений. Поскольку темпы появления на рынке нововведений обычно опережают темпы обновления знаний специалистов, широко развитая и достаточно слаженная информационно-консультационная система позволяет осваивать горизонты технико-технологического обновления агропроизводства, являясь генератором, формирующим возрастающие производственные потребности сельхозтоваропроизводителей.

Наиболее значимым источником информации для сельхозтоваропроизводителей являются информационно-консультационные службы и центры компетенций, которые в настоящее время становятся составной частью формирующегося рынка услуг, обеспечивая практическое взаимо-

действие науки, производства и органов власти. Службы сельскохозяйственного консультирования формируют свои информационные ресурсы, поставщиками информации для которых являются Министерство сельского хозяйства РФ, специализированные библиотеки, научные и образовательные учреждения сельскохозяйственного профиля и т.д. Сами консультанты являются связующим звеном между исследователями и производителями, решая ряд главных задач:

- предоставление консультаций по вопросам сельскохозяйственного производства и развития сельских территорий, в том числе по диверсификации сельской экономики, кооперации в производственной, финансово-экономической и сбытовой сферах, правилам предоставления государственной поддержки и другим направлениям;
- организация комплексного абонентского обслуживания сельскохозяйственных организаций с целью повышения эффективности и устойчивости производства;
- осуществление отдельных консультационных проектов по договорам с клиентами.

Технология участия субъектов сельскохозяйственного консультирования в инновационном обеспечении производства предполагает, что консультационные центры выявляют наличие доступных и применимых в регионе инновационных предложений и на месте определяют потребность товаропроизводителей в новых разработках, которые могут служить ориентиром для науки и основанием для составления госзаказа на НИОКР [5].

Сущность и отличие информационной функции системы сельскохозяйственного консультирования заключается в том, что из всего объема информации этих источников извлекается только та информация, которая может быть практически применима сельскими товаропроизводителями, является актуальной для конкретных консультационных проектов, применительно к определенному промежутку времени и конкретному месту. В условиях рыночной экономики информационно-консультационная служба, обеспечивающая своевременное поступление к товаропроизводителям информации о всех новшествах АПК, опыте их применения, наиболее рациональных технологиях, занимает особое место. Информация позволяет эффективно использовать производственно-технический потенциал, выбрать оптимальное для конкретных природно-экономических условий хозяйственное решение.

Услуги информационно-консультационных служб могут быть очень разнообразны с различного рода классификациями и типологизацией услуг. Большинство исследователей идет по пути создания наиболее простой и легко объяснимой типологии услуг, которая основана на выделении сфер предоставления различного рода услуг. В мень-

шей степени разработчики используют критерии, по которым осуществляется дифференцирование тех или иных услуг или же аспекты многогранной и сложной категории применительно к сфере сельскохозяйственного консультирования с учетом следующих критериальных признаков:

- по субъектам РФ (услуги, оказываемые специалистам по географическим показателям);
- типу потребителей услуг (услуги, оказываемые сельскохозяйственным организациям, акционерным обществам и агрофирмам, КФХ и ЛПХ, сельскохозяйственным производственным и потребительским кооперативам и др.);
- характеру распространяемых услуг (агрономическое, инженерное, зооветеринарное, финансово-экономическое, землеустроительное, экологическое, юридическое и др.);
- объему потребляемых услуг (единичные и многочисленные);
- временному лагу (срочные, с регламентированным сроком выполнения, постоянные – абонементные);
- обязательности (обязательные и рекомендуемые);
- месту оказания услуг (непосредственно в ИКЦ, удаленно);
- способу консультирования (индивидуальное, групповое, консультирование в рабочей группе);
- методу консультирования (экспертное, процессное, обучающее консультирование) и др. [3].

Стратегической целью функционирования информационно-консультационной службы АПК является информационно-консультационное обеспечение, которое создаст условия для эффективного развития производства и улучшения социально-экономических условий жизни на селе [6].

Развитие консалтинга и информационного обеспечения в регионах РФ, научные исследования определяются в соответствии с классификацией форм государственной поддержки аграрной сферы экономики, отраженной в Соглашении по сельскому хозяйству ВТО, к «зеленой корзине». В связи с этим развитие ИКС в регионе может стать одним из приоритетных мер государственной поддержки развития АПК [7].

В соответствии с этой целью ИКС решает ряд задач, таких как оказание помощи:

- в сборе и обработке информации в области инноваций и передового опыта;
- внедрении инновационных разработок, использования имеющегося научно-технического потенциала и передового опыта деятельности в условиях рыночной экономики;
- выборе и внедрении технических средств и наиболее эффективных технологий возделывания сельскохозяйственных культур;
- реализации государственной агропродовольственной политики;

- подготовке инвестиционных проектов, бизнес-планов, консультационного сопровождения производства и др.

Согласно Концепции развития системы сельскохозяйственного консультирования информационно-консультационное обеспечение сельских товаропроизводителей должно осуществляться системно. Системе необходимо обеспечить проведение аграрной политики на всех уровнях управления АПК – при поддержке органов управления АПК и органов местного самоуправления. В соответствии с принципом иерархичности компоненты системы сельскохозяйственного консультирования относятся к федеральному, региональному и районному уровням.

Роль служб сельскохозяйственного консультирования заключается в предоставлении новых знаний и навыков о развитии приоритетных подотраслей АПК; создании и внедрении конкурентоспособных технологий и технических средств; применении цифровых технологий в сельскохозяйственном производстве, научной, образовательной и управленческой деятельности [8].

Центры компетенций созданы в 82 субъектах Российской Федерации из 85 (за исключением городов федерального значения Москва и Санкт-Петербург и Приморского края). В 29 субъектах Российской Федерации Центры компетенций организованы в составе действующих консультационных организаций. В 20 регионах Российской Федерации Центры компетенций функционируют как структурные подразделения фондов поддержки предпринимательства (бизнеса), в 20 – как подразделения различных агентств по развитию предпринимательства. В 7 субъектах Российской Федерации созданы специализированные организации – Центры компетенций в сфере сельскохозяйственной кооперации и поддержки фермеров [9].

Среди консультантов наблюдается наибольшая доля специалистов в области животноводства (23,4%) и растениеводства (15,2%). Это связано, прежде всего с востребованностью консультаций по инновационным технологиям и технико-технологической модернизацией производства.

В целом в регионах Российской Федерации более 52,5% консультантов являются технологами, агрономами и зоветспециалистами, инженерами, что демонстрирует востребованность дальнейшего развития отраслевого консультирования. В структуре консультационных организаций регионального уровня представлены и подразделения, специализирующиеся на методическом обеспечении деятельности сельскохозяйственных консультантов на районном уровне.

В 2020 г. с участием консультационных центров внедрено 897 инновационных продуктов, в том числе 389 – в растениеводстве, 356 – в жи-

вотноводстве, 152 – в сфере экономики и организации производства. Среди товаропроизводителей и фермеров значительно возрос интерес к проведению краткосрочных обучающих семинаров с привлечением как практиков, так и профессорско-преподавательского состава высших образовательных учреждений и учреждений дополнительного профессионального образования [10].

Организациями сельскохозяйственного консультирования и образовательными учреждениями проведено 2469 обучающих мероприятий, на которых присутствовало более 99 тыс. слушателей, подготовлено и выпущено 3 730 наименований печатной продукции, выпущено 1 294 видеосюжетов в сети Интернет [11].

Центр компетенций в сфере сельскохозяйственной кооперации и поддержки фермеров автономной некоммерческой организации «Краевой сельскохозяйственный фонд» (г. Хабаровск, Хабаровский край) способствует устойчивому развитию экономики сельских территорий, системы сельхозкооперации и АПК Хабаровского края.

Основные его задачи: помощь в организации сельскохозяйственного производства; всестороннее содействие предприятиям – переработчикам сельхозпродукции в вопросах реконструкции материально-технической базы и внедрения современных технологий; создание в сельских поселениях условий для успешной реализации сельскохозяйственных бизнес-моделей; содействие созданию потребительских сельскохозяйственных кооперативов и образованию устойчивых сельскохозяйственных кооперативных связей; расширение существующих и формирование новых каналов сбыта сельхозпродукции, произведенной в Хабаровском крае, в другие регионы и на экспорт.

Одним из возможных инструментов повышения отдачи от накопленных к определенному моменту компетенций и их целенаправленному формированию в соответствии с будущими приоритетами может стать создание кластеров компетенций как базы для инновационного развития. При этом формирование подобных кластеров должно происходить как минимум на уровне региона или на более высоком уровне [11].

Научно-образовательный кластер АПК Ульяновской области (г. Ульяновск) представляет субъект интеграции образования, науки и производства, цель создания которого – обеспечение оптимальных условий для сотрудничества образовательных учреждений и научных организаций с субъектами экономической деятельности для создания и распространения новаций. Это и формирование эффективной региональной системы информационно-консультационного обеспечения АПК, и создание условий для иннова-

ционной направленности научных исследований и трансфера инноваций в агропромышленный сектор региональной экономики, и обеспечение АПК региона высококвалифицированными инновационно-мыслящими кадрами, а также повышение компетентности специалистов АПК в области прогнозирования рынка, его конъюнктуры, эффективности продаж [12].

Итогом работы кластера должно стать расширение целевой подготовки кадров для предприятий и организаций сельскохозяйственного профиля, улучшение материально-технической базы учебных заведений аграрного профиля, повышение престижа жизни и работы на селе.

Бюджетное учреждение Республики Калмыкия «Информационно-консультационная служба АПК» (БУ Республика Калмыкия ИКС АПК) представляет Центр компетенций в сфере сельскохозяйственной кооперации и поддержки фермерства. Центр занимается информационно-аналитическим сопровождением и экспертной поддержкой деятельности агробизнеса, активно участвует в жизни экспертного сообщества, сотрудничает с регионами России, национальными и международными организациями и научно-исследовательскими центрами; консультирует по вопросам коммерческой деятельности и управления; ежегодно проводит обучающие семинары и конференции. На территории Республики Калмыкия содействует созданию субъектов малого и среднего предпринимательства, сельскохозяйственных кооперативов, участвует в организации сопровождения деятельности микро-, малых и средних сельскохозяйственных товаропроизводителей (ветеринарное, зоотехническое, агрономическое, технологическое, бухгалтерское, юридическое, маркетинговое обслуживание и др.). В 2020 г. в режиме «запрос – ответ» поступило 6,6 тыс. обращений, оказано около 17 тыс. консультаций, проведено 37 обучающих мероприятий [13].

Для оказания информационно-консультационной поддержки сельхозтоваропроизводителей в Ставропольском крае работает Государственное казенное учреждение «*Ставропольский сельскохозяйственный информационно-консультационный центр*» (г. Ставрополь). Учредителем центра является министерство сельского хозяйства Ставропольского края.

Учреждение представляет собой информационно-консультационную сеть регионального и районного консультирования. Существование такой структуры повышает уровень консультирования, делая его более оперативным, а также доступным и удобным для работников агропромышленного комплекса.

Деятельность Ставропольского центра направлена на содействие сельхозтоваропроизводителям

в освоении инновационных проектов и передового опыта, на увеличение объемов производства, сбыта, повышение качества продукции, улучшение условий жизни сельского населения региона. Большое внимание в работе уделяется обучению участников рынка сырья и продовольствия и демонстрационно-выставочной деятельности. Консультанты, работающие на рынке консультационных услуг, для конкурентоспособности должны постоянно повышать уровень своих знаний и умений, накапливать опыт и специализироваться в решении определенного круга проблем, развивать способности и продвигать свои услуги. По итогам 2021 г. Учреждением проведено 37 семинара в 26 районах и городских округах Ставропольского края на различные темы, а также осуществлено более 22 тысяч консультаций для субъектов сельскохозяйственной деятельности.

По результатам анализа данных мониторинга кадрового обеспечения консультационной деятельности в АПК, основой кадровой политики развития системы сельскохозяйственного консультирования остается комплектование консультационных центров регионального и особенно районного (межрайонного) уровня профессиональными консультантами. На региональном уровне необходима команда узких специалистов по решению различных проблем, глубоко знающих свою область, обладающих современными знаниями, методами и методиками (агрономы, агрохимики, ветеринары, зоотехники, экономисты, аналитики, маркетологи и т.д.). Наряду с опытными специалистами-консультантами необходимо привлекать в консультационные структуры молодых специалистов, студентов-практикантов, магистров, аспирантов для формирования резерва отраслевых консультантов и руководителей. На районном уровне желательно наличие экономистов, знающих технологию профилирующего производства, а также зоотехников и агрономов, обученных основам экономического анализа, обладающих опытом работы в сельскохозяйственном производстве [13].

В Алтайском ГАУ создан Центр компетенции по цифровизации сельского хозяйства, решающий задачи по подготовке высококвалифицированных кадров, разработке алгоритмов цифровых платформенных сервисов, консультированию сельхозпроизводителей, повышению квалификации работников АПК в области геоинформатики и обработки данных дистанционного зондирования [14].

Выводы. Эффективность деятельности информационно-консультационных служб и центров компетенций АПК определяется совокупностью взаимодействующих составляющих: науки, образования, инновационной деятельности, производственной инфраструктуры, профессиональных кадров, владеющих достижениями научно-техни-

ческого прогресса, современными цифровыми, информационными и компьютерными технологиями и навыками, способных к адаптации и передаче знаний непосредственно сельхозтоваропроизводителям. Поэтому важной составляющей в работе информационно-консультационной службы АПК и компетентных служб должна быть связь с инновационным процессом в сельскохозяйственной отрасли, сотрудничество с подразделениями по научному обеспечению органов управления АПК во всех регионах страны. Задачами центров являются поддержка и информационно-консультационные услуги К (Ф) Х, СХК, ЛПХ, физическим и юридическим лицам; создание и (или) развитие

субъектов малого и среднего предпринимательства в области АПК, в том числе крестьянских (фермерских) хозяйств, сельскохозяйственных кооперативов, ЛПХ на сельских территориях; помощь в регистрации, оформлении бизнес-планов и технико-экономических обоснований, заявок на получение субсидий из федерального и регионального бюджетов; получение кредитов, организации подготовки и переподготовки кадров и т.д.

Важным вопросом в информационно-консультационной деятельности является обеспечение организаций высококвалифицированными кадрами, выполняющими функции как управленцев, организаторов, так и консультантов-практиков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственная программа развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия: утв. Постановлением Правительства Рос. Федерации от 14 июля 2012 г. № 717 (в ред. от 19 дек. 2014 г. № 1421) // Гарант: информ.-правовой портал. URL: <https://base.garant.ru/70210644/> (дата обращения: 20.04.2023).
2. Стандарт деятельности центров компетенций в сфере сельскохозяйственной кооперации и поддержки фермеров // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_328942/ (дата обращения: 20.04.2023).
3. Kondratieva O., Fedorov A., Slinko O. Assessment of innovative development of the agro-industrial complex // Improving energy efficiency, environmental safety and sustainable development in agriculture: Intern. sci.-pract. conf. (Saratov, Oct. 20–24, 2021). London, 2022. Art. 012065. DOI: 10.1088/1755–1315/979/1/012065.
4. Кондратьева О. В., Федоров А. Д., Слинько О. В., Войтюк В. А. Анализ информационных потребностей в сфере сельского хозяйства // Техника и оборудование для села. 2022. № 6. С. 22–25.
5. Шмаков П. П., Савенко В. Г., Егоров Ю. Н., Можаяев Е. Е. Инновационные направления в деятельности института сельскохозяйственного консультирования // Вестник Екатеринбургского института. 2020. № 4. С. 64–69.
6. Кондратьева О. В., Федоров А. Д. Информационно-консультационные службы АПК – участники популяризации научных знаний // Историческое наследие Московского общества сельского хозяйства и модернизация аграрного сектора России: науч. конф. (22–23 сент. 2020 г.). Москва, 2020. С. 145–148.
7. Кондратьева О. В., Войтюк А. В. Региональное информационно-консультационное обеспечение АПК // Приоритетные направления регионального развития: сб. ст. по материалам II Всерос. (нац.) науч.-практ. конф. с междунар. участием (Курган, 25 февр. 2021 г.). Курган, 2021. С. 160–164.
8. Kondratieva O. V., Fedorov A. D., Slinko O. V. Use of information technology in spreading new knowledge in agriculture // Journal of Physics. Conference Series. 2021. Vol. 2001. Art. 012026. DOI: 10.1088/1742-6596/2001/1/012026.
9. Демишкевич Г. М., Самарханов Т. Г. [и др.] Предоставление консультационных услуг сельскохозяйственным товаропроизводителям и сельскому населению Российской Федерации: отчет. Москва, 2019. 75 с.
10. Мишуrow Н. П., Кондратьева О. В., Федоров А. Д. [и др.] Совершенствование методов формирования и распространения новых знаний: аналит. обзор. Москва: Росинформагротех, 2021. 96 с.
11. Информация о результатах контрольного мероприятия на предмет использования средств краевого бюджета и иных источников, полученных автономной некоммерческой организацией «Краевой сельскохозяйственный фонд» в 2020 году. URL: <https://www.ksp27.ru/node/603> (дата обращения: 20.04.2023).
12. Мишуrow Н. П., Слинько О. В., Болотина М. Н. [и др.] Передовые инновационные достижения и практики эффективного информационно-консультационного обеспечения АПК. Москва: Росинформагротех, 2021. 152 с.
13. Ставропольский сельскохозяйственный информационно-консультационный центр: сайт. URL: <http://www.stav-ikc.ru/index.php/gku-stavropolskij-sikts> (дата обращения: 20.04.2023).
14. Шраер А. В., Латыпова Е. В. Инновационные кластеры и кластеры компетенций: взаимосвязь понятий // Управление экономическими системами: электронный научный журнал. 2015. № 8. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24172385_45978524.pdf (дата обращения: 20.04.2023).

REFERENCES

1. State program for the development of agriculture and the regulation of markets for agricultural products, raw materials and food: approved by Decree of the Government of the Russ. Federation of July 14, 2012 No. 717 (as amended on Dec. 19, 2014 No. 1421). *Garant: inform.-pravovoi portal*. URL: <https://base.garant.ru/70210644/> (accessed 20.04.2023). (In Russ.).

2. Standard for the activities of centers of competence in the field of agricultural cooperation and support for farmers. *KonsultantPlyus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_328942/ (accessed 20.04.2023). (In Russ.).
3. Kondratieva O., Fedorov A., Slinko O. Assessment of innovative development of the agro-industrial complex. *Improving energy efficiency, environmental safety and sustainable development in agriculture: Intern. sci.-pract. conf. (Saratov, Oct. 20–24, 2021)*. London, 2022, art. 012065. DOI: 10.1088/1755–1315/979/1/012065.
4. Kondrat'eva O. V., Fedorov A. D., Slin'ko O. V., Voityuk V. A. Analysis of information needs in the field of agriculture. *Tekhnika i oborudovanie dlya sela*, 2022, no. 6, pp. 22–25. (In Russ.).
5. Shmakov P. P., Savenko V. G., Egorov Yu. N., Mozhaev E. E. Innovative directions in the activities of the institute of agricultural consulting. *Vestnik Ekaterininskogo instituta*, 2020, no. 4, pp. 64–69. (In Russ.).
6. Kondrat'eva O. V., Fedorov A. D. Information and consulting services of the agro-industrial complex – participants of popularization of scientific knowledge. *Istoricheskoe nasledie Moskovskogo obshchestva sel'skogo khozyaistva i modernizatsiya agrarnogo sektora Rossii: nauch. konf. (22–23 sent. 2020 g.)*. Moscow, 2020, pp. 145–148. (In Russ.).
7. Kondrat'eva O. V., Voityuk A. V. Regional information and consulting support for of the agro-industrial complex. *Prioritetnye napravleniya regional'nogo razvitiya: sb. st. po materialam II Vseros. (nats.) nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (Kurgan, 25 fevr. 2021 g.)*. Kurgan, 2021, pp. 160–164. (In Russ.).
8. Kondratieva O. V., Fedorov A. D., Slinko O. V. Use of information technology in spreading new knowledge in agriculture. *Journal of Physics. Conference Series*, 2021, vol. 2001, art. 012026. DOI: 10.1088/1742–6596/2001/1/012026.
9. Demishkevich G. M., Samarkhanov T. G. [et al.] *Providing consulting services to agricultural producers and the rural population of the Russian Federation: report*. Moscow, 2019, 75 p. (In Russ.).
10. Mishurov N. P., Kondratieva O. V., Fedorov A. D. [et al.] *Improving the methods of formation and dissemination of new knowledge: analyt. review*. Moscow, Rosinformagrotekh, 2021, 96 p. (In Russ.).
11. *Information on the results of the control event for the use of funds from the regional budget and other sources received by the autonomous non-profit organization «Regional Agricultural Fund» in 2020*. URL: <https://www.ksp27.ru/node/603> (accessed 20.04.2023). (In Russ.).
12. Mishurov N. P., Slinko O. V., Bolotina M. N. [et al.] *Advanced innovative achievements and practices of effective information and consulting support of the agro-industrial complex*. Moscow, Rosinformagrotekh, 2021, 152 p. (In Russ.).
13. *Stavropol Agricultural Information and Consulting Center: site*. URL: <http://www.stav-iko.ru/index.php/gku-stavropolskij-sikts> (accessed 20.04.2023). (In Russ.).
14. Shraer A. V., Latypova E. V. Innovative and competence clusters: conceptual intersection. *Upravlenie ekonomicheskimi sistemami: elektronnyi nauchnyi zhurnal*, 2015, no. 8. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24172385_45978524.pdf (accessed 20.04.2023). (In Russ.).

Информация об авторах

Кондратьева Ольга Вячеславовна – кандидат экономических наук, заведующий отделом, Росинформагротех (141261, Российская Федерация, Московской обл., п. Правдинский, ул. Лесная, 60, e-mail: inform-iko@mail.ru).

Слинько Олеся Викторовна – старший научный сотрудник, Росинформагротех (141261, Российская Федерация, Московской обл., п. Правдинский, ул. Лесная, 60, e-mail: inform-iko@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 02.11.2022

После доработки 13.06.2023

Принята к публикации 16.06.2023

Information about the authors

Olga V. Kondratyeva – Candidate of Economical Sciences, Head of the Department, Russian Research Institute for Information and Technical Economic Research in Engineering and Technical Support of the Agricultural Sector («Rosinformagrotech») (60 Lesnaya Str., Pravdinsky, Moscow Region, 141261, Russian Federation, e-mail: inform-iko@mail.ru).

Olesia V. Slinko – Senior Researcher, Russian Research Institute for Information and Technical Economic Research in Engineering and Technical Support of the Agricultural Sector («Rosinformagrotech») (60 Lesnaya Str., Pravdinsky, Moscow Region, 141261, Russian Federation, e-mail: inform-iko@mail.ru).

The paper was submitted 02.11.2022

Received after reworking 13.06.2023

Accepted for publication 16.06.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-13

УДК 377.02

Оригинальная научная статья

Наставничество в условиях реализации дуального подхода к подготовке кадров

Э. Р. Гайнсеев

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова

Ульяновск, Российская Федерация

e-mail: gajneev.eduard@yandex.ru

ORCID: 0000-0001-7464-2418

Е. М. Громова

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова

Ульяновск, Российская Федерация

e-mail: gromova_ek@mail.ru

ORCID: 0000-0002-7787-123X

А. Р. Масалимова

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Казань, Российская Федерация

e-mail: alfkazan@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-3711-2527

Аннотация. *Введение.* В статье представлен опыт подготовки квалифицированных рабочих кадров и служащих в процессе взаимовыгодного партнерства в дуальном взаимодействии образовательной организации и работодателя в условиях внедрения проекта «Специалитет» и сокращения сроков обучения, когда успешность профессиональной подготовки зависит от эффективности взаимодействия педагога и наставника и когда в значительной степени актуализируется роль наставника. *Постановка задачи.* Цель исследования заключается в том, чтобы рассмотреть возможности дуального подхода на уровне ближайшего взаимодействия: между педагогом образовательной организации (инженер-педагог) и руководителями практики на производстве (наставники) в совместной подготовке кадров для нужд предприятия, что позволяет объединить кадровые и материально-технические ресурсы заинтересованных сторон и в целом способствует повышению качества обучения. Решение проблемы способствует: 1) системному повышению квалификации тандема «педагог» и «наставник», обмену профессионально-педагогическим опытом; 2) развитию психолого-педагогических знаний-умений наставников; 3) активизации учебно-познавательной деятельности студентов; 4) формированию потребности в саморазвитии обучающихся, педагогов и наставников. *Методика и методология исследования.* Ведущие подходы к исследованию: личностно-ориентированный, деятельностный, системный, способствуют повышению эффективности взаимодействия тандема «педагог – наставник» в совместной подготовке востребованных кадров, соответствующих современным реалиям и способствующих успешной реализации проекта «Специалитет». *Результаты.* Значимость результатов исследования заключается в том, что выявлены дидактические условия и разработана модель дуально-творческого взаимодействия с учетом интересов всех сторон процесса подготовки, где ключевой фигурой является личность обучающегося. Результаты также позволяют определить перспективы дальнейших исследований данной проблемы, которые состоят в создании научно обоснованных технологий проектирования содержания обучения в условиях эффективного социального партнерства, выявления эффективных форм, средств и методов наставнической деятельности. *Выводы.* Представленная методика подготовки рабочих кадров на основе эффективного дуально-творческого взаимодействия может быть полезна для педагогов практического обучения, мастеров профессионального обучения, учителей технологии и успешно применяться на краткосрочных курсах обучения взрослых, повышения квалификации, подготовки и переподготовки квалифицированных рабочих и служащих.

Ключевые слова: дуальное обучение, профессиональная школа, педагог профессионального обучения, наставник, сотрудничество, рабочий высокой квалификации, технология профессионального образования

Для цитирования: Гайнеев Э. Р., Громова Е. М., Масалимова А. Р. Наставничество в условиях реализации дуального подхода к подготовке кадров // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №2. С. 307–317. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-13>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-13

Full Article

Mentoring in the context of the implementation of the dual approach in personnel training

Gaïneev, E. R.

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov

Ulyanovsk, Russian Federation

e-mail: gajneev.eduard@yandex.ru

ORCID: 0000-0001-7464-2418

Gromova, E. M.

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,

Ulyanovsk, Russian Federation

e-mail: gromova_ek@mail.ru

ORCID: 0000-0002-7787-123X

Masalimova, A. R.

Kazan (Volga Region) Federal University

Kazan, Russian Federation

e-mail: alfkazan@mail.ru

ORCID: 0000-0003-3711-2527

Abstract. *Introduction.* The article presents the experience of training qualified workers and employees in the process of mutually beneficial partnership in the dual interaction of an educational organization and an employer in the context of the implementation of the «Specialty» project and the reduction of training periods, when the success of professional training depends on the effectiveness of the interaction of the teacher and mentor and when the role of the mentor is largely actualized. *Purpose setting.* The purpose of this study is to consider the possibilities of a dual approach at the level of the closest interaction – between the teacher of the educational organization (engineering teacher) and the heads of the practice in production (mentors) in joint training for the needs of the enterprise, which allows to combine the personnel and material resources of interested parties and, in general, contributes to improving the quality of education. Solving this problem contributes to: 1) systematic professional development of the tandem «teacher» and «mentor», exchange of professional and pedagogical experience; 2) development of psychological and pedagogical knowledge and skills of teachers; 3) activation of educational and cognitive activity of students; 4) formation of the need for self-development of students, teachers and mentors. *Methodology and methods of the study.* The leading approaches to the research are personality-oriented, activity-oriented, systematic, contributes to improving the effectiveness of the interaction of the «teachers – mentor» tandem in the joint training of in-demand personnel corresponding to modern realities and contributing to the successful implementation of the project «Specialty». *Results.* The significance of the research results lies in the fact that didactic conditions have been identified and a model of dual-creative interaction has been developed, taking into account the interests of all parties in the training process, where the key figure is the personality of the student. The results also allow us to determine the prospects for further studies of this problem, which consist in the creation of scientifically based technologies for designing the content of education in conditions of effective social partnership, identifying more effective forms, means and methods of mentoring. *Conclusion.* The presented methodology of training workers on the basis of effective dual-creative interaction can be useful for teachers of practical training, masters of vocational training, teachers of technology and successfully applied in short-term courses of adult education, professional development, training and retraining of qualified workers and employees.

Keywords: dual training, vocational school, teacher of vocational training, mentor, cooperation, highly qualified worker, technology of vocational education

Citation: Gaïneev, E. R., Gromova, E. M., Masalimova, A. R. [Mentoring in the context of the implementation of the dual approach in personnel training]. *Professional education in the modern world*. 2023, vol. 13, no. 2, pp. 307–317. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-13>

Введение. С распадом СССР начался процесс ослабления связей двух основных партнеров в совместной подготовке рабочих кадров: учебных заведений начального профессионального образования (НПО) и предприятий. В этот период почти прекратилось взаимодействие базовых предприятий и подшефных профессионально-технических училищ (ПТУ) и совместной деятельности педагогов профессиональной школы с наставниками предприятий, совместной организации практики на заводе, что крайне негативно сказалось как на качестве обучения, так и на кадровом обеспечении промышленных предприятий. В целях преодоления указанных недостатков в настоящее время принимаются масштабные меры для возрождения наставничества на производстве, поскольку наставничество не только способствует повышению качества обучения студентов СПО, но и является одной из форм профессионально-педагогического развития самих наставников и условием успешной реализации внедряемой в системе СПО дуального обучения. В целях решения этих важных задач с 2022 г. был принят федеральный проект «Профессионалитет» [1].

Постановка задачи. Важность дуального подхода в организации наставничества заключается том, что проект «Профессионалитет» призван приблизить подготовку квалифицированных кадров в системе СПО к требованиям рынка труда в условиях дуального взаимодействия учебного заведения СПО и предприятия, когда одной из ключевых фигур в подготовке кадров становится наставник предприятия.

Методика и методология исследования. Успешность реализации проекта «Специалитет» зависит прежде всего от правильных партнерских отношений, эффективности взаимодействия образовательных организаций СПО и промышленных предприятий, от наставничества на производстве, которому в последние годы уделяется все больше внимания.

О важности наставничества на производстве в подготовке рабочих кадров можно судить по тому, что в последние годы в России начали регулярно проводиться различные научно-практические мероприятия, форумы, семинары, конференции, мероприятия по обмену инновационным опытом наставнической деятельности, конкурсы по выявлению и поощрению лучших наставников. Так, в 2018 г. Указом Президента Российской Федерации был учрежден почетный знак «За наставничество» [2].

Опыт показывает, что эффективности деятельности наставников способствуют коллективные формы организации труда педагогов профессиональной подготовки, преподавателей общетехнических и специальных дисциплин с предста-

вителями предприятий, когда ближайшими партнерами совместной подготовки кадров является «тандем» в лице педагога профессионального обучения и наставника предприятия [3, с. 40].

Проблеме наставничества посвящены научные труды А.С. Батышева, С.Я. Батышева, С.Г. Вершловского, М.В. Кларина, А.Р. Масалимовой, М.И. Махмутова, А.М. Новикова, Е.Г. Осовского, П.Н. Осипова, Н.М. Таланчука и др. Значительным вкладом в изучение проблемы наставничества стало диссертационное исследование А.С. Батышева, который рассматривает наставничество в трудовом коллективе как целостную педагогическую систему процесса передачи общественного опыта старшего поколения младшему [4, с. 14]. Среди наиболее значимых научных трудов последнего десятилетия отметим диссертационное исследование А.Р. Масалимовой, в котором анализируются особенности корпоративной подготовки специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности [5].

В исследованиях, посвященных проблемам подготовки кадров, подчеркивается, что наставничество в настоящее время становится одним из актуальных направлений научных исследований в области теории и методики профессионального образования [6, с. 40]. Так, по мнению ученых (В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И. С. Сергеев и др.), проблема наставничества становится одной из приоритетных. На сегодняшний день сформировалось общее понимание того, что система наставничества может стать инструментом повышения качества образования, механизмом создания эффективных социальных лифтов, одним из катализаторов «технологического рывка» отечественной экономики [7; 8].

В ретроспективном анализе развития наставничества в России исследователи (М.А. Галагузова, А.В. Головнев) анализируют значимые этапы развития наставничества и изменения современной ситуации. Успешность наставничества обеспечивается взаимодействием таких направлений, как формирование сферы деятельности наставников, развитие соответствующей отрасли знания и создания системы профессиональной подготовки наставников [9, с. 22].

Кроме того, в исследованиях подчеркивается необходимость поиска эффективных, инновационных и взаимовыгодных форм, средств и методов организации деятельности наставника во взаимодействии сфер образования и производства с учетом специфических особенностей наставничества. Так, в исследовании Т.И. Дубровой анализируются особенности наставничества в подготовке кадров в особых, инклюзивных группах СПО [10, с. 27].

Отечественный опыт наставнической деятельности, начиная с 1917 г., характеризуется активным использованием опыта передовиков производства, рабочих-новаторов в практической подготовке обучающихся. Новый импульс наставничество получило во время индустриализации, периода бурного становления и развития стахановского движения, активизации движения рационализаторов и изобретателей, на примере которых обучалась и воспитывалась молодежь: школьники, учащиеся ФЗО, студенты вузов.

Обратим внимание, что наставничеством занимались передовики производства, рабочие-новаторы, рационализаторы, говоря сегодняшним языком, «с готовностью и способностью к *инновационной* деятельности на производстве». Однако научное осмысление проблемы наставничества получило развитие благодаря трудам выдающихся отечественных ученых, академиков С. Я. Батышева и М. И. Махмутова [11]. Их усилиями в Казани создана научная школа, внедрялась технология проблемного обучения, а 1977 г. была организована лаборатория по изучению особенностей наставнической деятельности [12].

Наставничество, сотрудничество учебных заведений с предприятиями во времена СССР определялись законодательно (закон РСФСР «О народном образовании», 1974 г.), в соответствии с которым были определены основные задачи и направления деятельности по созданию условий и учебно-производственной базы для осуществления контроля и обучения молодых рабочих. Слово «наставник» в тот период ассоциировалось с понятиями «передовик производства, наставник, отзывчивый человек». Такое клише характеризовало суть наставничества советского периода, когда высококвалифицированный рабочий, рационализатор, новатор производства занимался не только обучением и профессиональным развитием, но и *воспитанием* своего подопечного.

Началом нового витка развития института наставничества можно считать 2018 г., когда на самом высоком государственном уровне начали приниматься нормативно-правовые документы, определяющие возрождение и развитие наставничества. В этом же году был организован и проведен первый Всероссийский форум «Наставник», на котором рассматривался комплекс важных проблем, связанных с наставнической деятельностью. В связи с возрождением института наставничества в последние годы появляется много общественных объединений («Союз наставников России, «Объединение наставников», «Национальный ресурсный центр наставничества» и др.), призванных способствовать развитию наставничества в современной социально-экономической ситуации. Так, в Республике Татарстан на базе ФГБОУ ВО «КНИТУ»

(г. Казань) организована экспериментальная площадка по развитию профильного образования на ступени общеобразовательной школы «Школа технологического наставника – будущей инженерной элиты ПАО «Газпром».

Среди новшеств в развитии института наставничества можно отметить такой инновационный проект, как «Наставник под ключ», реализуемый в Екатеринбургском экономико-технологическом колледже (г. Екатеринбург), в рамках которого проводится комплексное обучение наставников для более двадцати промышленных предприятий, входящих в Ассоциацию Уральской пищевой промышленности.

Таким образом, проблема наставничества в последнее время все более актуализируется, возрождается, проводятся научные исследования, разрабатываются и внедряются новые интересные проекты, а главное, что представители производства начинают понимать, что наставничество – это инвестиции в будущее, это залог успешной деятельности предприятия.

Поскольку организатором взаимодействия с наставниками предприятий является педагог, то для него важны коммуникативные компетенции, владение организационно-управленческими навыками в выстраивании конструктивного взаимоотношения с представителями предприятий, умение работать в команде на общий результат, участвовать в принятии решений.

Анализ отечественного и зарубежного опыта наставничества показывает, что в каждой стране имеются специфические особенности, в зависимости от которых применяются различные формы, средства и методы взаимодействия образовательных организаций, работодателей, бизнес-сообщества и используются различные модели наставничества [13–15]. На современном этапе масштабного внедрения дуального обучения становится актуальным такое направление взаимодействия, как «дуально-творческое», в рамках которого осуществляется совместная проектно-творческая деятельность [16, с. 50]. В таком успешном взаимодействии особое место занимают формирование и развитие практически освоенного опыта рационализаторства [17, с. 64].

Необходимо подчеркнуть, что рационализаторство не только становится востребованным в профессиональной деятельности, но и является необходимым в повседневной жизни, поскольку современная жизнь все более динамична, а значит, более рациональна [18, с. 16].

Отметим, что на принципе рационализаторства функционирует современное инновационно-развивающееся производство, следовательно, реализация этого принципа необходима в процессе подготовки кадров [19, с. 30].

В исследованиях отмечается, что роль наставника в дуальном обучении более значима, чем в традиционном обучении, поскольку в данном случае «ведущим» звеном в подготовке рабочих кадров является работодатель. Однако специалисты указывают на некоторое противоречие между упором на практическую часть обучения, узконаправленными целями предприятий, которые выступают против всего того, что не связано непосредственно с выполнением работы на предприятии, необходимостью подготовки широко образованных и мобильных выпускников [20; 21]. В этом, на наш взгляд, принципиальное отличие отечественного подхода к наставничеству от зарубежного, в том числе дуального обучения. Если в дуальной системе ключевой фигурой являлся наставник, то в отечественной – педагог, который большое внимание уделяет проблемам воспитания. Главная миссия педагогики, как отмечает В.С. Безрукова, состоит в том, что она является первым и незаменимым помощником при возвращении человека от состояния телесного до состояния духовного [22, с. 31].

Основная роль в дуальной форме обучения в странах Евросоюза, как было указано выше, принадлежит предприятиям, соответственно, наставникам, мастерам, инструкторам, тренерам, которых обучают на предприятии. Высшим званием среди наставников является звание «мастер», для получения которого необходим стаж работы не менее 5 лет и сдача экзамена в торгово-промышленной или ремесленной палате, причем звание мастера приравнивается к степени бакалавра [23].

Отметим еще два важных, на наш взгляд, фактора наставничества.

Во-первых, наставническая деятельность в системе подготовки рабочих кадров наполнена духовным содержанием и является в определенной степени благотворительной деятельностью, реализуемой в передаче своего жизненного и профессионального опыта, собственного мастерства подрастающему поколению, что имеет важное положительное воспитательное воздействие.

Во-вторых, положительное социально-психологическое влияние института наставничества в системе подготовки рабочих кадров, контингент которых, как было отмечено выше, состоит в основном из детей из малообеспеченных семей, более половины подростков из неполных семей, растут без отца. Это обстоятельство с учетом мужского влияния мастера профессионального обучения и наставника на производстве имеет особое воспитательное значение в формировании мировоззрения и становлении будущего гражданина, будущего мужа, главы семьи и отца.

С наставнической деятельности много лет назад в одном из заводов (научно-производствен-

ное объединение по проектированию, разработке и внедрению металлорежущих станков) начиналась наставническая деятельность автора этих строк, когда в течение ряда лет приходилось руководить практикой студентов среднего профессионально-технического училища (СПТУ). Собственный опыт наставничества, понимание важности такой деятельности сыграло важную роль и в последующей педагогической деятельности уже в должности мастера производственного обучения. В период первой производственной практики на базовом предприятии автором был создан «банк данных» по наставникам базового предприятия из числа наиболее квалифицированных рабочих, имеющих склонность к наставническо-педагогической деятельности и опыт новаторской, рационализаторской деятельности.

Отметим, что базовым предприятием профессионально-технического училища было одно из крупнейших машиностроительных предприятий республики – научно-производственное объединение (НПО) с числом сотрудников более 12 тысяч человек, с собственным проектно-конструкторским технологическим бюро, отделом подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров, бюро рационализации и изобретательства (БРИЗ).

Перед практикой с каждым из наставников предприятия обсуждалась учебная программа обучения профессии «Электромонтёр» и были внесены необходимые коррективы с учетом специфики предприятия и особенностей оборудования, технологий, востребованных видов деятельности. Эти изменения были обсуждены и закреплены в нормативно-правовых документах.

На следующем этапе был проведен анализ деятельности студентов в период практики и совместно с обучающимися и их родителями обсуждался вопрос трудоустройства по завершении обучения: кто из выпускников планирует трудоустроиться на данном предприятии, по месту прохождения практики.

Затем на базовом предприятии совместно со специалистами и наставниками обсуждался вопрос будущего трудоустройства каждого из практикантов, которые проходили практику в этом подразделении, на данном рабочем месте и изъявили желание по завершении обучения продолжить свою будущую трудовую деятельность на этом предприятии, по завершении обучения трудоустроиться на этом же предприятии, в том же подразделении, на своем рабочем месте, там, где он проходил производственную практику.

При этом предприятие «мотивировалось» на более внимательное отношение к организации практики обучающихся, индивидуальный подход к каждому из практикантов, поскольку они начинали обучать, развивать и воспитывать будущего –

«своего» – сотрудника! Опыт показал, что эффективность дуального обучения обусловлена тем, что такое обучение ориентируется на личность.

В целях повышения мотивации предпринимались такие меры, как поощрение наиболее добросовестных наставников: по завершении очередной практики мастер профессионального обучения подготавливал ходатайство и руководство учебного заведения в торжественной обстановке поздравляло лучших наставников с вручением Почётных грамот, дипломов, ценных подарков.

Как важную особенность взаимодействия мастера и наставника отметим эффективный обмен профессионально-педагогическим опытом: мастер перенимал опыт профессиональной деятельности по рабочей профессии, а наставник осваивал опыт педагогический, что в целом оказывало положительное влияние на качество подготовки будущих рабочих.

Одним из факторов, придавших мощный стимул развитию системы СПО и популяризации рабочих профессий, стало вступление России в международное конкурсное движение WorldSkills [24]. Конкурсное движение WorldSkills оказало положительное влияние и на взаимодействие учебных заведений СПО и предприятий, взаимодействие пе-

дагогов и наставников. Так, для более эффективно-го взаимодействия была разработана и применена методика совместной подготовки учащихся-практикантов к ежегодным конкурсам профмастерства и чемпионатам WorldSkills под названием «конкурс наставников». Если учащийся занимал призовое место, то наставники предприятия, принимавшие участие в подготовке учащихся к конкурсу, поощрялись как учебным заведением, так и предприятием: им в торжественной обстановке вручались грамоты, ценные подарки, денежные премии

Также поощрялись наставники, принимающие участие в совместной разработке творческих проектов. Если совместно разработанный экспонат занимал призовое место на выставке технического творчества, то поощрялся и наставник, принимавший участие в разработке данного экспоната.

Особая роль наставника заключается в том, что если в учебном заведении студент осваивает знания, умения, навыки, основы опыта профессиональной деятельности, то в период практики он осваивает опыт производственно-профессиональный, что способствует преодолению разрыва между уровнем профессиональной подготовленности выпускника и требованиями современного инновационно развивающегося производства (рис. 1).



Рис. 1. Взаимодействие педагога и наставника в подготовке к чемпионатам WorldSkills

Fig. 1. Interaction of a teacher and a mentor in preparation for the WorldSkills championships

Необходимо отметить, что вышеуказанные педагогические инновации разрабатывались и успешно применялись автором в образовательном процессе среднего профессионального учи-

лища еще в 1985 г., задолго до появления дуального обучения и конкурсного движения WorldSkills International. Советская система взаимодействия училищ и предприятий («училище» – «базовое

предприятие») позволяла весьма эффективно решать важные образовательные задачи, способствовало развитию материально-технической базы учебных заведений и повышению квалификации педагогических работников.

Рассмотрим структуру и содержание взаимодействия учебного заведения и предприятия в совместной подготовке рабочих кадров в формировании опыта профессиональной деятельности обучающихся СПО. Основным, ведущим звеном в формировании профессиональной компетентности является образовательная организация, которая, эффективно взаимодействуя с социальными партнерами, контролирует весь учебный процесс: от профориентации, набора абитуриентов до адаптации выпускника на заводе, предприятии, контролируя и корректируя процесс обучения.

Ключевой фигурой процесса подготовки является обучающийся, который в период прохождения производственной практики начинает осваивать опыт профессионально-производственной деятельности, развивает и закрепляет знания, умения, навыки, освоенные в стенах учебного заведения. В этот период прохождения практики начинается первоначальная адаптация студента в трудовом коллективе предприятия, процесс воспитания профессионально важных качеств, приобретается умение работать в реальных производственных условиях, коллективе, а также практическое освоение компетенций. Если в учебном заведении студент осваивает первоначальные знания и практически освоенный опыт, то на предприятии происходит их дальнейшее развитие и закрепление, начинается освоение и развитие профессионально-производственного опыта.

С учетом того что для прохождения практики студентов на предприятии определяются рабочие места с новейшим оборудованием, а в наставники выбираются сотрудники из числа наиболее квалифицированных рабочих-новаторов, это способствует формированию общих и профессиональных компетенций и освоению основ производственного опыта рационализаторской деятельности. Инновационная среда, наставник – новатор производства, новое оборудование и технологии – все это в совокупности становится важным фактором формирования инновационных компетенций в условиях производства.

В период организации практики применялись различные формы:

- индивидуальные формы (один наставник – один практикант);
- парные (один наставник – два студента);
- групповые (один наставник – три-четыре студента).

Групповая форма наставничества из-за особенностей осваиваемой профессии в группах электротехнического профиля практически не приме-

нялась, использовалась индивидуальная практика, когда к одному наставнику прикрепляли только одного студента-практиканта. Однако в нашей практике в целях улучшения контроля и повышения качества обучения за двумя студентами закреплялись два наставника: в случае отсутствия одного из них, оба студента-практиканта находились под надежным контролем второго наставника.

Отметим, что парное распределение студентов на одном рабочем месте имеет важное воспитательное значение: развиваются коммуникативные качества, умение работать в команде, взаимоконтроль и взаимопомощь, воспитывается чувство товарищества, взаимовыручки, коллективизма. Также в целях реализации проекта «Династия» педагоги колледжа старались трудоустраивать студентов-практикантов в те подразделения автозавода, где работают их родители или родственники. Такой метод способствует повышению качества обучения, улучшению контроля и успешному формированию профессионально значимых качеств личности.

Вышеупомянутый проект «Династия» успешно реализуется в рамках дорожной карты по дуальному обучению. Так, при содействии руководства и специалистов предприятия, наставников по производственной практике регулярно в соответствии с дорожной картой проводятся мероприятия по возрождению и развитию трудовых династий заводчан, которые также были во многом утрачены в период распада Советского Союза. Проект «Династия» является одним из направлений дуального подхода и способствует повышению качества практики, когда студент трудоустроен и работает на том же предприятии, где трудятся его родители, родственники.

Результатом указанного эффективного взаимовыгодного взаимодействия становится выпускник – высококвалифицированный профессионал с опытом производственно-профессиональной деятельности, владеющий основами проектно-творческой деятельности, рационализаторской деятельности, который трудоустраивается на предприятие в качестве нового сотрудника, молодого рабочего с практически освоенным опытом инновационной деятельности.

В целях оптимальной интеграции теоретического и практического обучения в колледже применено помесечное планирование практики из расчета двух дней производственной практики в неделю: три дня теоретических занятий в колледже и два дня практики на автомобилестроительном заводе. Рабочая программа практики на автозаводе была разработана в соответствии с ФГОС с учетом региональных и производственных особенностей, согласовывалась совместно с представителями автозавода (рис. 2).

Комплекс занятий по практике на предприятии

Мастер производственного обучения (ФИО) _____

Группа № _____ Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования

Тема: выполнение пусконаладочных работ (ПР).

Цели:

- *воспитывающая*: воспитание интереса к избранной профессии;
- *обучающая*: формирование опыта выполнения (ПР), освоение основ рационализаторства;
- *развивающая*: развитие творческого мышления; освоение метода кайдзен: «Пять почему?»

Мотивация: пусконаладочные работы являются наиболее сложным и дорогостоящим видом трудовой деятельности электромонтера и требуют специальных знаний, умений, опыта.

Занятие	Дата	ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ			Задание
		Мастер п/о	Наставник	Практикант	
1	2	3	4	5	6
1. Вводное	12.10	Инструктаж по ОТ и ТБ	Контроль соблюдения правил ОТ и ТБ	Безопасное выполнение заданий по ПР	Выполнение пусконаладочных работ
2. Трудовые приемы и операции	13.10	Приемы выполнения ПР	Контроль выполнения ПР	Выполнение заданий по ПР	Выполнение заданий по ПР. Контакттор
3. Трудовые приемы и операции	20.10	Осмотр состояния ПР. Контактторы.	Контроль ремонта ПР. Контактторы.	выполнение	Выполнение заданий по ПР. Выключатели
4. Трудовые приемы и операции	21.10	Приемы выполнения ПР	Контроль выполнения ПР	Выполнение заданий по ПР	Замена контактных частей механизма
5. Трудовые приемы и операции	28.10	Показ приемов проверки контакторов, реле.	Контроль выполнения ПР.	Проверка контакторов.	Проверка контакторов, переключателей
6. Трудовые приемы и операции	29.10	Схема пуска электродвигателя.	Контроль монтажа пуска электродвигателя.	Схема пуска электродвигателя.	Монтаж элек – тродвигателя
7. Комплексные работы	05.11	Объяснения по реверсированию	Контроль монтажа схемы реверсирования	Схемы реверсирования	Схема реверсирования
8. Контрольно-проверочное.	06.11	Монтаж пуска резервного электродвигателя.	Контроль монтажа пуска резервного электродвигателя.	Монтаж пуска резервного электродвигателя.	Монтаж пуска резервного электродвигателя

Мастер производственного обучения (_____)

роспись

расшифровка

Руководитель практики на предприятии (_____)

роспись

расшифровка

Рис. 2. Алгоритм проведения занятия производственной практики на предприятии

Fig. 2. The algorithm of conducting practical training at the enterprise

Особенностью проектирования комплекса занятий на автозаводе является гармоничное взаимодействие самостоятельно функционировавших частей.

Все это в совокупности, как показали результаты исследования, является выгодным для всех сторон образовательного процесса, способствует реализации принципов дуального обучения в совместной подготовке квалифицированных рабо-

чих кадров и способствуют решению социально-экономических задач. Так, в результате дуального подхода в обучении, совместного проектирования процесса подготовки удалось повысить качество обучения и подготавливать до 15–20% выпускников 5-го разряда в такой сложной и творческой профессии, как «электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования».

Анализ научной литературы, педагогической практики позволил вывести понятие и определить наставничество как *инвестиционное направление деятельности предприятия, способствующее повышению его конкурентоспособности в процессе повышения квалификации всех сторон процесса наставничества – мастера профессионального обучения, наставника, обучающихся в условиях перспективного инновационного развития предприятия.*

Таким образом, наставник предприятия является ближайшим и важнейшим звеном процесса обучения в слаженном тандеме «мастер профессионального обучения – наставник», в котором ключевая роль принадлежит педагогу – интегратору комплексной студентов СПО на основе дуально-творческого подхода в совместной и взаимовыгодной подготовке кадров.

Результаты. Результаты исследования показывают положительное влияние дуального подхода на организации наставничества на предприятии в условиях взаимовыгодного социального партнерства сфер образования и производства, что способствует повышению квалификации как мастера производственного обучения, так и наставника предприятия, соответственно, улучшению качества профессиональной подготовки выпускника СПО.

В условиях инновационного развития производства, постоянной модернизации, внедрения новых технологий практиканты совместно с наставниками, новаторами производства, осваивают основы опыта рационализаторской деятельности, что содействует активизации учебно-познавательной деятельности и формированию потребности студентов в саморазвитии.

Выводы. Научная новизна исследования заключается в выявлении механизмов успешного взаимодействия в тандеме «педагог СПО – наставник предприятия» с сохранением ключевой роли педагога учебного заведения, комплексно интегрирующего и корректирующего образовательный процесс.

Дуальный подход в отличие от традиционного конкретен и ориентирован на личность (обучающийся, педагог, наставник), что положительно сказывается на мотивации всех сторон дуального взаимодействия.

Таким образом, в условиях дуального подхода в организации наставничества происходит интеграция материально-технических, кадровых, технологических научно-методических и других ресурсов учебного заведения и предприятия, что способствует повышению качества обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. О проведении эксперимента по разработке, апробации и внедрению новой образовательной технологии конструирования образовательных программ среднего профессионального образования в рамках федерального проекта «Профессионалитет»: Постановление Правительства от 16 марта 2022 г. № 387 // Гарант: информ.-правовой портал. URL: <https://base.garant.ru/403719658/> (дата обращения: 15.04.2023).
2. Об учреждении знака «За наставничество»: Указ Президента Рос. Федерации от 2 марта 2018 г. № 94 // Гарант: информ.-правовой портал. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71791182/> (дата обращения: 15.04.2023).
3. Гайнцев Э. Р. Подготовка рабочих высокой квалификации: роль наставника практики на предприятии // Среднее профессиональное образование. 2020. №2. С. 40–45.
4. Батышев А. С. Педагогическая система наставничества в трудовом коллективе. Москва: Высш. шк., 1985. 272 с.
5. Масалимова А. Р. Корпоративная подготовка специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности в условиях современного производства: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Уфа, 2014. 40 с.
6. Ирисметова И. И., Осипов П. Н. Наставничество как объект научных исследований // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. №2. С. 109–115. DOI: <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10234>.
7. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. №3. С. 4–18.
8. Методика профессионального обучения: учеб. пособие для мастеров производственного обучения и наставников на производстве / под общ. ред. В. И. Блинова. Москва: Юрайт, 2017. 219 с.
9. Галагузова М. А., Головнев А. В. Наставничество: из прошлого в настоящее // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. №6. С. 16–22.
10. Дуброва Т. И. Модель профессионального наставничества в подготовке рабочих кадров // Среднее профессиональное образование. 2020. №5. С. 27–31.
11. Педагогические основы наставничества / под ред. С. Я. Батышева, М. И. Махмутова. Москва: АПН СССР, 1977. 400 с.
12. Батышев С. Я. Производственная педагогика: учеб. для работников, занимающихся проф. обучением рабочих на производстве. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Машиностроение, 1984. 622 с.
13. Greinert W.-D. Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland // Handbuch der Berufsbildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006. S. 499–508. DOI: 10.1007/978-3-531-90622-5-31.

14. Льюис Г. Менеджер-наставник. Стратегия раскрытия таланта и распространения знаний: пер. с англ. Минск: Амалфея, 1998. 288 с.
15. Кларин М. В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. 2016. №5. С. 92–112.
16. Gayneev E. R. Dual interaction of social partners in creative training of the modern worker // Modern European Researches. 2016. №3. P. 50–54.
17. Гайнеев Э. Р. Реализация принципа рационализма в условиях проектно-творческой деятельности при подготовке рабочих кадров в системе СПО // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №4. С. 64–72.
18. Мюллер Х.-П. Рациональность, рационализация, рационализм. От Вебера к Бурдье? // Журнал социологии и социальной антропологии. 2016. Т. 19, №1. С. 16–42.
19. Гайнеев Э. Р., Каташев В. Г. Рационализаторство как качество личности: педагогическое понятие и дидактический принцип // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. №1. С. 30–43. DOI: 10.52944/PORT.2022.48.1.002.
20. Nickel S., Püttmann V. Qualitätsentwicklung im dualen Studium: ein Handbuch für die Praxis. Essen: Stifterverband, 2015. 143 S.
21. Kommt es international zu einer Renaissance der dualen Berufsausbildung? Empfehlung Initiative zur Internationalisierung der Berufsbilder.
22. Безрукова В. С. Педагогика: учеб. пособие. Москва; Вологда: Инфра-Инженерия, 2021. 324 с.
23. Дуальное образование в Германии. Почему в России до этого не додумались. URL: <https://dzen.ru/a/XXDRxLXpkgCtr-o0> (дата обращения: 15.04.2023).
24. Золотарева Н. М. Присоединение России к Worldskills international // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. №2. С. 19–23.

REFERENCES

1. On conducting an experiment on the development, testing and implementation of a new educational technology for designing educational programs for secondary vocational education within the framework of the federal project «Professionalitet»: Decree of the Government of March 16, 2022 No. 387. *Garant: inform.-pravovoi portal*. URL: <https://base.garant.ru/403719658/> (accessed 15.04.2023). (In Russ.).
2. On the establishment of the sign «For mentoring»: Decree of the President of the Russ. Federation of March 2, 2018 No. 94. *Garant: inform.-pravovoi portal*. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71791182/> (accessed 15.04.2023). (In Russ.).
3. Gaineev E. R. Training of highly qualified workers: the role of a mentor of practice in the enterprise. *Srednee professional'noe obrazovanie*, 2020, no. 2, pp. 40–45. (In Russ.).
4. Batyshev A. S. *Pedagogical system of mentoring in the work collective*. Moscow, Vyssh. shk., 1985, 272 p. (In Russ.).
5. Masalimova A. R. *Corporate training of technical specialists for the implementation of mentoring activities in the conditions of modern production: Dr. ped. sci. diss. abstr.* Ufa, 2014, 40 p. (In Russ.).
6. Irismetova I. I., Osipov P. N. Mentoring as an object of scientific research. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda*, 2020, no. 2, pp. 109–115. DOI: <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10234>. (In Russ.).
7. Blinov V. I., Esenina E. Iu., Sergeev I. S. Mentoring in education: a well-sharpened tool is needed. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda*, 2019, no. 3, pp. 4–18. (In Russ.).
8. Blinov V. I. (ed.) *Methods of vocational training: manual for masters of industrial training and mentors in production*. Moscow, Iurait Publ., 2017, 219 p. (In Russ.).
9. Galaguzova M. A., Golovnev A. V. Mentoring: from the past to the present. *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana*, 2018, no. 6, pp. 16–22. (In Russ.).
10. Dubrova T. I. Model of professional mentoring in personnel training. *Srednee professional'noe obrazovanie*, 2020, no. 5, pp. 27–31. (In Russ.).
11. Batyshev S. Ia., Makhmutov M. I. (eds) *Pedagogical foundations of mentoring*. Moscow, APN USSR, 1977, 400 p. (In Russ.).
12. Batyshev S. Ia. *Industrial pedagogy: textbook for employees engaged in professional training of workers in production*. 3rd ed., rev. Moscow, Mashinostroenie, 1984, 622 p. (In Russ.).
13. Greinert W.-D. Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland. *Handbuch der Berufsbildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, S. 499–508. DOI: 10.1007/978-3-531-90622-5_31.
14. Lewis G. *Manager-mentor. Talent discovery and knowledge dissemination strategy: transl. from Engl.* Minsk, Amalfeya, 1998, 288 p. (In Russ.).
15. Klarin M. V. Modern mentoring: new features of traditional practice in organizations of the 21st century. *ETAP: ekonomicheskaja teoriia, analiz, praktika*, 2016, no. 5, pp. 92–112. (In Russ.).

16. Gaineev E. R. Dual interaction of social partners in creative training of the modern worker. *Modern European Researches*, 2016, no. 3, pp. 50–54.
17. Gaineev E. R. Implementing the rationalism principle in the conditions of design and creative activity when training workers in the system of secondary professional education. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*, 2021, vol. 11, no. 4, pp. 64–72. (In Russ.).
18. Müller H.-P. Rationality, rationalization, rationalism. From Weber to Bourdieu? *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noi antropologii*, 2016, vol. 19, no. 1, pp. 16–42. (In Russ.).
19. Gaineev E. R., Katashev V. G. Rationalization as a personality quality: pedagogical concept and didactic principle. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda*, 2022, no. 1, pp. 30–43. DOI: 10.52944/PORT.2022.48.1.002. (In Russ.).
20. Nickel S., Püttmann V. *Qualitätsentwicklung im dualen Studium: ein Handbuch für die Praxis*. Essen, Stifterverband, 2015, 143 S.
21. *Kommt es international zu einer Renaissance der dualen Berufsausbildung? Empfehlung Initiative zur Internationalisierung der Berufsbilder*.
22. Bezrukova V. S. *Pedagogy: textbook*. Moscow, Vologda, Infra-Inzheneriya, 2021, 324 p. (In Russ.).
23. *Dual education in Germany. Why didn't Russia think of this before?* URL: <https://dzen.ru/a/XXDRxLXpkgCtr-o0> (accessed 15.04.2023). (In Russ.).
24. Zolotareva N. M. Russia has joined the Worldskills International. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*, 2013, no. 2, pp. 19–23. (In Russ.).

Информация об авторах

Гайнеев Эдуард Робертович – кандидат педагогических наук, кафедра технологий профессионального обучения факультета физико-математического и информационно-технологического образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова (Российская Федерация, 432700, г. Ульяновск, пл. 100-летия Ленина, 4, e-mail: ulgpu@mv.ru).

Громова Екатерина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета физико-математического и информационно-технологического образования, доцент кафедры методик математического и информационно-технологического образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова (Российская Федерация, 432700, Ульяновск, пл. 100-летия Ленина, 4, e-mail: ulgpu@mv.ru).

Масалимова Альфия Рафисовна – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики высшей школы Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Российская Федерация, 420021, г. Казань, ул. Межлаука, д. 1 e-mail: alfkazan@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 07.03.2023

После доработки 24.03.2023

Принята к публикации 27.03.2023

Information about the authors

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

Ekaterina M. Gromova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Physics, Mathematics and Information Technology Education, Associate Professor of the Department of Methods of Mathematical and Information Technology Education, State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov (4 Lenin 100th Anniversary Square, Ulyanovsk, 432700, Russian Federation, e-mail: ulgpu@mv.ru).

Alfiya R. Masalimova – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy of the Higher School of the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University (1 Mezhlauka Str., Kazan, 420021, Russian Federation, e-mail: alfkazan@mail.ru).

The paper was submitted 07.03.2023

Received after reworking 24.03.2023

Accepted for publication 27.03.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-14

УДК 378:745:378.147.156

Оригинальная научная статья

Моделирование процесса развития компетенции формообразования бакалавра-дизайнера

В. А. Чупина

*Российский государственный профессионально-педагогический университет
Екатеринбург, Российская Федерация
e-mail: style@tehno.com*

Т. Е. Микова

*Уральский государственный архитектурно-художественный университет
Екатеринбург, Российская Федерация
e-mail: mikova.t@yandex.ru*

Аннотация. *Введение.* В условиях экономической и социальной нестабильности прогнозируемое будущее колеблется от распространения шестого технологического уклада до наступления нового средневековья и лоу-тека. В непредсказуемой ситуации уверенно на рынке труда чувствует себя дизайнер, способный интегрировать профессиональные и личные компетенции в смежные специализации, уверенно работающий с задачами из других научных и профессиональных областей, обладающий развитым профессиональным мышлением, владеющий умением использовать профессиональные инструменты и законы формообразования в решении многообразных профессиональных задач. Развитие компетенции формообразования бакалавра-дизайнера позволит создать фундаментальную общепрофессиональную подготовку бакалавра-дизайнера. *Постановка задачи.* Цель исследования – разработка и теоретико-методологическое обоснование структурно-содержательной модели развития компетенции формообразования бакалавра-дизайнера. Развитие компетенции формообразования позволяет осознанно переносить специализированные компетенции дизайнера на общепрофессиональное поле деятельности. *Методика и методология исследования.* Методологическую основу исследования составили практико-ориентированный, интегративный, компетентностный и личностно-ориентированный подходы, а также принципы профессиональной направленности, интегративности, персональной ориентированности, рефлексивности. В качестве ведущего метода исследования использовался метод моделирования. *Результаты.* Разработана структурно-содержательная модель процесса развития компетенции формообразования бакалавра-дизайнера, включающая четыре взаимосвязанных блока: целевой, теоретико-методологический, дидактико-технологический и результативно-оценочный. Модель позволяет развить компетенцию формообразования бакалавра-дизайнера, необходимую для ведения профессиональной деятельности в условиях экономической и социальной неопределенности и неустойчивости. *Выводы.* Научная новизна заключается в следующем: обоснованы принципы и методы процесса развития компетенции формообразования; разработана структурно-содержательная модель; обоснованы и описаны организационно-педагогические условия. Перспективы последующих исследований: практическая реализация модели, разработка компонентов компетенции и внедрение технологий развития компетенции формообразования по дисциплинам. Результаты могут быть применены в процессе профессионального образования дизайнеров.

Ключевые слова: формообразование в профессиональной подготовке бакалавров-дизайнеров, компетенция формообразования в профессиональном образовании, дизайн-образование, структурно-содержательная модель развития компетенции формообразования, практико-ориентированный, интегративный, компетентностный, личностно-ориентированный подходы в профессиональном образовании.

Для цитирования: Чупина В. А., Микова Т. Е. Моделирование процесса развития компетенции формообразования бакалавра-дизайнера // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №2. С. 318–326. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-14>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-14
Full Article

Modeling of the process of development of the competence of morphogenesis for the bachelor of design

Chupina, V. A.

*Russian State Vocational Pedagogical University
Yekaterinburg, Russian Federation
e-mail: style@tehnо.com*

Mikova, T. E.

*Ural State University of Architecture and Art
Yekaterinburg, Russian Federation
e-mail: mikova.t@yandex.ru*

Abstract. *Introduction.* In conditions of economic and social instability, the predictable future fluctuates from the spread of the sixth technological order to the advent of the new Middle Ages and low-tech. To feel yourself confident in the unpredictable situation, a designer has to be able to integrate professional and personal competencies into related specializations, work with tasks solved by designers in other scientific fields, have developed professional thinking, master the fundamental components of the profession, in particular, the ability to use professional tools and laws of morphogenesis to solve a variety of professional tasks. The development of competence of morphogenesis of a bachelor of design will allow him to create fundamental general professional training. *Purpose setting.* The purpose of the research is to develop and give a theoretical methodological substantiation of the structural and content model of the development of the competence of the morphogenesis of bachelor of design. The development of competence of morphogenesis allows us to transfer consciously the specialized competencies of a designer to the general professional field. *Methodology and methods of the study.* The methodological basis of the study includes practice-oriented, integrative, competence-based and personality-oriented approaches, as well as the principles of professional orientation, integrativity, personal orientation, reflexivity. As the leading research method the modelling method was used. *Results.* A structural-content model of the process of development of competence of morphogenesis of the bachelor of design has been created. The model makes it possible to develop the competence of morphogenesis for the bachelor of design, which is necessary to conduct professional activities in conditions of economic and social uncertainty and instability. *Conclusion.* The scientific novelty consists in the following: the principles and methods of development of the competence of morphogenesis are substantiated; a structural and content model has been developed; organizational and pedagogical conditions have been described. Prospects for further research are as follows: the practical implementation of the model, the development of components of the competence and the introduction of technologies for its developing in disciplines. The results can be used in the process of professional education of designers.

Keywords: morphogenesis in the professional training of bachelor designers, competence of morphogenesis in professional education, design education, structural and content model in development of competence of morphogenesis, practice-oriented, integrative, competence-based, personality-oriented approaches in professional education.

Citation: Chupina, V. A., Mikova, T. E. [Modeling of the process of development of the competence of morphogenesis for the bachelor of design]. *Professional education in the modern world*. 2023, vol. 13, no. 2, pp. 318–326. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-14>

Введение. Современная неопределенность, порожденная системным мировым кризисом, вызывает изменения на рынке труда, трансформации предметной и виртуальной сред и условия, в которых специалист, обученный профессиональным приемам узкой специализации, может оказаться невостребованным на рынке труда. Однако в системе высшего профессионального образования обучение профессии дизайнера чаще всего ведется сразу в рамках узкой специализации. Конечно, существует возможность смены специализации

в процессе обучения, но чем позже происходит изменение траектории обучения, тем сложнее студенту адаптироваться. Узкая специализация повышает вероятность проблем с трудоустройством и затрудняет переход дизайнеров в смежные области при отсутствии вакансий, соответствующих профилю подготовки. Таким образом, наблюдается противоречие между преимуществами специалиста с фундаментальной подготовкой на современном рынке труда и существующей системой подготовки дизайнера с узкой специализацией.

Выход из сложившегося противоречия мы видим в актуализации моделей обучения дизайну, разработанных в Баухаузе [1–3] и ВХУТЕМАСе [4; 5] и частично сохранившихся или вновь разрабатываемых в системе архитектурного образования. Модели основаны на выделении дисциплин, формирующих базу профессиональных компетенций, в отдельный модуль, обязательный для всех обучающихся, после завершения которого начинается специализированное обучение. Конечно, копирование пропедевтик Баухауза и ВХУТЕМАСа в наше время в условиях бакалавриата дизайнера невозможно, но практическое освоение теоретических основ дизайна каждым обучающимся вполне реализуемо. Предложенная *компетенция формообразования* – сквозная профессиональная компетенция – позволит скоординировать программы общеобразовательных и профессиональных, теоретических и практических дисциплин и выработать единую образовательную стратегию подготовки дизайнеров.

Основываясь на трудах Т.Ю. Быстровой и В.В. Ермиловой, мы понимаем *формообразование в дизайне* как категорию профессионально-творческой деятельности, выражающую процесс и результат создания формы в соответствии с целью существования формы и теоретическими, этическими, практическими и интуитивными установками творца и адресата, в процессе которого в дизайне определяются функционально-конструктивная, пространственно-пластическая, технологическая и эмоционально-образная составляющие структуры будущей вещи [6; 7, с. 89].

Уточнение понятия формообразования в дизайне позволяет нам определить *компетенцию формообразования* бакалавра-дизайнера, под ко-

торой понимается способность применять знания, умения, практический опыт и личностно-профессиональные качества для анализа и синтеза формы объекта и определения функционально-конструктивной, пространственно-пластической и технологической структур вещи [8].

Постановка задачи. Целью исследования является разработка и теоретико-методологическое обоснование структурно-содержательной модели процесса развития компетенции формообразования бакалавра-дизайнера. Для этого сформулированы цели развития компетенции формообразования, определены методологические подходы, сформулированы принципы и педагогические условия.

Методика и методология исследования. Систематизация исследований теорий профессионального образования, интеграции, дизайна, искусства и педагогики дизайна, анализ профессиональных стандартов, учебных планов бакалавриата дизайна отечественных вузов позволили определить в качестве ведущего метода исследования метод моделирования. Таким образом, модель процесса развития компетенции формообразования построена на основе практико-ориентированного, интегративного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов, а также принципов профессиональной направленности, интегративности, персональной ориентированности, рефлексивности.

Результаты. Для описания процесса развития компетенции формообразования разработана структурно-содержательная модель, состоящая из четырех взаимосвязанных блоков: целевого, теоретико-методологического, дидактико-технологического, и результативно-оценочного (рис.).

Целевой блок	Социальный заказ			
	Личность. Осознано применять универсальные принципы формообразования, лежащие в основе профессиональной деятельности, быть востребованным специалистом в условиях экономической нестабильности		Общество. Необходимы дизайнеры, способные проектировать аналоговые и цифровые среды, учитывать различные тренды, концепции, влияющие на проектирование	
	Цель: развитие компетенции формообразования бакалавра-дизайнера			
Теоретико-методологический блок	Теория профессионального образования С. Я. Батышев, Э. Ф. Зеер, А. М. Новиков, Г. М. Романцев	Теория педагогической интеграции В. С. Безрукова, А. Я. Данилюк, Н. К. Чапаев	Теория дизайна Т. Ю. Быстрова, В. Л. Глазычев, Е. Н. Лазарев, В. Т. Шимко	Теория искусства Р. Арнхейм, Г. Вельфлин, А. Г. Габричевский,
	Педагогика дизайна Баухауз, ВХУТЕМАС, ВНИИТЭ, Сенежская студия, Ульмская школа дизайна. В. Грпиус, И. Иттен, В. В. Кандинский, А. Э. Коротковский, Л. Махоль-Надь, Л. С. Попова, А. М. Родченко			
	Методологические подходы			
	Практико-ориентированный	Интегративный	Компетентностный	Личностно-ориентированный
	Принципы развития компетенции формообразования бакалавра-дизайнера			
	Профессиональная направленность	Интегративность	Рефлексивность	Персонализированность

Дидактико-технологический блок	Педагогические условия развития компетенции формообразования			
	Образовательная среда		Средства	
	Практико-ориентированная. Актуализация опыта деятельности.		Методы активного обучения, имеющие практическую направленность	
	Интегративная. Общее проблемное поле дисциплин. Интеграция знаний и навыков из разных научных и практических областей		Исследовательские, эвристические методы	
	Рефлексивная. Развитие и поддержка ценностно-мотивационной составляющей профессионального образования		Интерактивная форма обучения, диалоговые методики	
Результативно-оценочно-блок	Компоненты компетенции формообразования и уровни ее развития на примере дисциплины «История изобразительных искусств»			
	пороговый	Когнитивный компонент	Операциональный компонент	Аксиологический компонент
		Знает художественные средства построения композиции, хрестоматийные памятники искусства и художественные стили, методы решения «проектных» задач, найденные художниками прошлого	Понимает профессиональную терминологию. Обучающийся выделяет приемы модульности и комбинаторики в объекте. Может вербально описать памятник искусства	Понимает ценность существующих технологий и алгоритмов формообразования для профессиональной деятельности. Понимает смысл поиска исторических аналогов для проектной работы
		Знает, как изменяется формообразование под влиянием исторических и социокультурных процессов. Знает памятники искусства, в которых наиболее наглядна смена исторических эпох и художественных стилей	Уверенно пользуется профессиональной терминологией. Применяет приемы модульности и комбинаторики. Может сделать графический набросок памятника искусства по описанию	Понимает зависимость применения приемов формообразования от факторов связанных с социокультурными процессами. Способен определить исторические составляющие эклектических памятников, дать эстетическую оценку
		Знает, как формообразование зависит от смыслового наполнения и социокультурных процессов. Знает, как трансформируется интерпретация общекультурных мифологем в зависимости от эпохи и от культурного контекста	Использует в своей деятельности приемы формообразования в соответствии со смысловой составляющей вещи. Может транспонировать форму объекта в зависимости от стиля и жанра	Способен создавать оригинальные решения в соответствии с заданными эстетическими и ценностными критериями
Результат: развитая компетенция формообразования у бакалавра-дизайнера				

Рис. Структурно-содержательная модель процесса развития компетенции формообразования бакалавра-дизайнера

Fig. Structural-content model of the process of developing the competence of morphogenesis of a bachelor-designer

Целевой блок обусловлен социальным заказом на дизайнера, обладающим развитой компетенцией формообразования, что позволяет выпускнику уверенно чувствовать себя на рынке труда благодаря наличию фундаментальных теоретических знаний и универсальных практических навыков работы с плоскостью, объемом и пространством в разных предметных и виртуальных средах. Развитая компетенция формообразования является основой транспрофессионализма дизайнера, который заключается в способности самостоятельно осваивать многообразные профессиональные функции для создания комплексных проектов конструирования и визуализации объектов предметно-пространственной среды, находить решения проблем путем получения трансдисциплинарных знаний, их анализа и синтеза [9].

Теоретико-методологический блок – это методологическая основа моделируемого процесса,

которую составляют теории профессионального образования, педагогической интеграции, дизайна, искусства, а также история педагогики дизайна. Анализ развития педагогики дизайна позволяет выявить принципиально важные положения профессионального становления дизайнера и константы, неизменные во времени и социально-экономических обстоятельствах, но зачастую упускаемые из внимания в моменты реформирования образования. Они фрагментарно сохраняются в силу консервативности системы образования. В контексте исследования такой константой выступает обучение формообразованию, построенное на принципах пропедевтических курсов Баухауза [1; 3; 10–13] и ВХУТЕМАСа [4; 5], опыта Ульмской школы дизайна [14], ВНИИТЭ [15], Сенежской студии [16]. Теория дизайна получает становление в экспериментах дизайнеров (архитекторов, художников), педагогов В. Гро-

пиуса, И. Иттена, Л. Махоль-Надя, В.В. Кандинского, А.Э. Коротковского, Л.С. Поповой, А.М. Родченко.

Одним из блоков фундамента теории и педагогики дизайна является формальный метод искусствознания, представленный трудами А. Гильдебрандта [17] и Г. Вельфлина [18], развитый А.Г. Габричевским [19], Р. Арнхеймом [20]. Теория дизайна: работы Т.Ю. Быстровой [6], В.Л. Глазычева, Е.Н. Лазарева, В.Т. Шимко, позволила уточнить понятие формообразования в дизайне и выделить пять его основных признаков: композиционную структуру произведения; отношения «масса – пространство»; очертания (линия, контур), задающие границу массе и пространству и работающие на выявление основных ритмических членений; цвет, свет, фактура материала, определяющая поверхность; ритм (сомасштабность, соразмерность, пропорционирование) [21].

Названные признаки понятия формообразования способствуют интеграции дисциплин учебного плана бакалавриата дизайна на основе общности алгоритмов создания учебного или профессионального произведения в пространственных искусствах и дизайне за счет общей терминологии и иерархии понятий. Опыт профессиональных учебных заведений, следующих методикам Баухауза и Вхутемаса, свидетельствует о том, что теория дизайна эффективнее постигается студентами в процессе практических заданий по формообразованию. Этот опыт может быть актуализирован на основе *теории профессионального образования*, представленной трудами С.Я. Батышева, Э.Ф. Зеера, А.М. Новикова, Г.М. Романцева, и *теории педагогической интеграции*, представленной исследованиями В.С. Безруковой [22], А.Я. Данилюк [23], Н.К. Чапаева [24]. Они определили выбор методологических подходов исследования: практико-ориентированный, интегративный, компетентностный, личностно-ориентированный.

Практико-ориентированный подход. Для исследования наиболее важным аспектом практико-ориентированного подхода является использование профессионально-ориентированных технологий обучения и приемов моделирования на основе интеграции фундаментальных и практико-ориентированных дисциплин учебного плана. Эта трактовка практико-ориентированного подхода согласуется с контекстным подходом, предложенным А.А. Вербицким [25]. В русле такого же понимания было организовано профессиональное обучение художников для промышленности: начиная с Г. Земпера [26] в середине XIX в., затем в первых школах дизайна ВХУТЕИНе и Баухаузе, а также в педагогической деятельности в 1930-х и 1940-х гг. архитектора И.В. Жолтовского [27, с. 35] и искусствоведа А.Г. Габричевского [19, с. 511].

Принцип профессиональной направленности в процессе преподавания дисциплины «История искусств» состоит в научении видеть культурно-исторические и культурно-символические смыслы проектируемых предметов. Художественные стили рассматриваются в историческом, этнографическом, религиозном, социальном и других контекстах, с учетом которых ведется проектирование (формообразование) в дизайне.

Практико-ориентированный подход неразрывно связан с *интегративным подходом*. Понятие формообразования выступает точкой соприкосновения дисциплин общеобразовательного и профессионального циклов за счет использования общей профессиональной лексики, анализа художественных произведений, культурно-исторической ситуации, изучения художественных стилей.

Системообразующим звеном в интеграции дисциплин учебного плана бакалавриата дизайна (направление подготовки 54.03.01 Дизайн (уровень бакалавриата)) является *компетенция формообразования*, которая интегрирует преподавание общеобразовательных дисциплин (философии, культурологии, истории искусств, экономики) в контекст будущей профессиональной деятельности, позволяет формировать базу фундаментальных знаний студентов параллельно с получением практических навыков на дисциплинах профессионального цикла. А.А. Вербицкий считает, что «компетентностный подход усиливает практико-ориентированность образования, его предметно-профессиональный аспект...» [28, с. 17].

Компетентностный подход (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, Н. Хомский, А.В. Хуторской) определяет результативно-целевую направленность образования, позволяет формулировать цели обучения, заключающиеся в практико-ориентированном результате учебного процесса, поэтому процесс освоения компетенции формообразования следует проектировать на основе концепций личностно-ориентированного подхода и его принципов: персональной ориентированности и рефлексивности.

Концепции *личностно-ориентированного подхода* представлены в трудах Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова, И.С. Якиманской. «Педагогика сотрудничества», принцип свободы личности в образовательном процессе (выбор приоритетов, формирование личностного опыта, определение индивидуальной траектории образования) В.В. Серикова [29] дополняются идеей культуросообразности Е.В. Бондаревской [30] и субъектно-личностным подходом И.С. Якиманской [31]. Принципы личностно-ориентированного подхода: *персональная ориентированность* и *рефлексивность*, являются основными для образовательных сред обучения бакалавров-дизайнеров и технологий развития компетенции формообра-

зования. В работах В.В. Серикова, В.А. Чупиной наделение профессии личностным смыслом и рефлексия рассматривается как базовые компоненты формирования личности и профессиональных качеств специалиста [32, с. 59].

Принцип персонализированности [33] обусловлен личностно-ориентированным подходом и концепцией персонологии В.А. Петровского и А.В. Петровского. Э.Ф. Зеер определил следующие концептуально-теоретические характеристики персонализированного образования: «нелинейность, избыточность, трансдисциплинарность» [34]. В развитии компетенции формообразования бакалавра-дизайнера наиболее значимыми являются избыточность и трансдисциплинарность.

Таким образом, единство практико-ориентированного, интегративного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов в развитии компетенции формообразования позволяет моделировать элементы будущей профессиональной деятельности дизайнеров, выявлять культурно-символические смыслы проектируемых предметов, развивать навыки анализа и критического оценивания процесса и результатов проектной деятельности.

Дидактико-технологический блок модели представлен педагогическими условиями развития компетенции формообразования (практико-ориентированная, интегративная и рефлексивная образовательные среды).

Практико-ориентированная образовательная среда способствует актуализации практического опыта деятельности студента, получаемого им в процессе коммуникации на профессиональных практиках, пониманию и усвоению теоретических принципов дизайна, развитию компетенции формообразования на основе практико-ориентированных учебных заданий. Основой этой среды являются методы активного обучения. В контексте преподавания дисциплины «История искусств» практико-ориентированными приемами являются прием «rauper-dives», «реверс к прототипу», стилизация (по заданным критериям), описание и анализ артефактов, скетчинг, «стиль-стилистика-стилирование».

Интегративная образовательная среда позволяет создать общее проблемное поле в преподавании дисциплин. Интегративная среда, подготавливая студента к профессиональной деятельности на уровне трансдисциплинарности, позволяет воспитать в дизайнере важное профессиональное качество: понимание роли медиатора между миром вещей и людей, между разными научными и экономическими областями.

Интегративная образовательная среда организована на двух уровнях: первый – общий тезаурус дисциплин и артикулированные межпредметные

связи, второй – единая цель образовательной деятельности, направленная на развитие профессиональных компетенций бакалавра-дизайнера. Интегративная образовательная среда, основанная на исследовательских и эвристических методах обучения, способствует целенаправленному обучению студентов эффективным способам учебной и профессиональной деятельности.

Рефлексивная педагогическая среда обеспечивает развитие ценностно-мотивационной составляющей деятельности бакалавра-дизайнера. «Рефлексивная образовательная среда вариативна и предполагает выбор таких обучающих методик, в которых упор делается не на содержание, а на способы деятельности педагога и студента, выступающих в ней в роли субъектов» [32, с. 57]. Средствами рефлексивной среды выступают интерактивные формы обучения (варианты скетчинга), проблемный метод (кейсы, личная аналогия), метод проектов, исследовательский метод. Каждый из этих методов опирается на отдельные элементы рефлексии: анализ, критику и нормирование деятельности.

Результативно-оценочный блок включает описание трех уровней развития компонентов компетенции формообразования бакалавра-дизайнера. Уровни развития компонентов компетенции формообразования соответствуют трудовым функциям дизайнера. Пороговый уровень развития компетенции формообразования позволяет «выполнять отдельные задания по разработке концепт-проекта, эскизного и технического дизайн-проекта». Продуктивный уровень соответствует «выполнению художественно-технической разработки дизайн-проектов, производству поиска, сбора и анализа информации, необходимой для разработки проектного задания». Повышенный уровень позволяет «выполнять концептуальную и художественно-техническую разработку дизайн-проектов, производить поиск, сбор и анализ информации, необходимой для разработки проектного задания, определять композиционные приемы и стилистические составляющие проектируемого объекта» [35].

Таким образом, разработанная структурно-содержательная модель процесса развития компетенции формообразования бакалавров-дизайнеров предстает в виде системы, отражающей его цель, содержание, компоненты, результат.

Выводы. Теоретическая значимость исследования заключается в расширении теоретических представлений о процессе профессиональной подготовки бакалавров-дизайнеров:

- обоснованы понятия формообразования в деятельности дизайнера и компетенции формообразования бакалавра-дизайнера;
- определены подходы и принципы, на основе которых возможно развитие компетенции формообразования бакалавра-дизайнера;

– разработана структурно-содержательная модель процесса развития компетенции формообразования бакалавров-дизайнеров;
– обоснованы и описаны образовательные среды, обеспечивающие процесс развития компетенции формообразования.

Результаты научной работы позволяют обозначить перспективы последующих исследований: практическая реализация модели, разработка компонентов компетенции формообразования и методик оценки уровня ее развития, разработка технологий развития компетенции формообразования бакалавра-дизайнера.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иттен И. Искусство формы. Мой форкурс в Баухаузе и других школах. Москва: Наука, 2018. 825 с.
2. Дружкова Н. И. Кандинский в Баухаузе: теоретические основы художественно-педагогической деятельности. Москва, 2006. 241 с.
3. Moholy-Nagy S. Moholy-Nagy experiment in totality. Cambridge, Massachusetts: M. I. T. Press, 1969. 259 с.
4. Хан-Магомедов С. О. Архитектура советского авангарда. В 2 кн. Кн. 1. Проблемы формообразования. Мастера и течения. Москва: Стройиздат, 1996. 709 с.
5. Мелодинский Д. Л. Школа архитектурно-дизайнерского формообразования. Москва: Архитектура-С, 2004. 312 с.
6. Быстрова Т. Ю. Вещь. Форма. Стил. Введение в философию дизайна. Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2017. 374 с.
7. Ермилова В. В., Ермилова Д. Ю. Моделирование и художественное оформление одежды: учеб. пособие. Москва: Академия, 2001. 184 с.
8. Микова Т. Е., Чупина В. А. Компетенция формообразования в подготовке бакалавров-дизайнеров: понятие, компоненты, уровни // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2020. Т. 12, №3. С. 21–28. DOI: 10.7442/2071-9620-2020-12-3-21-28.
9. Банникова Т. И. Самообразовательная деятельность как важнейшее педагогическое условие развития транспрофессиональной компетенции магистрантов-дизайнеров // Казанский педагогический журнал. 2021. №1. С. 94–100.
10. Gropius W. The new architecture and the Bauhaus. Cambridge, Massachusetts, M. I. T. Press, 1965. 112 p.
11. Кандинский В. Точка и линия на плоскости. Санкт-Петербург: Азбука, 2003. 240 с.
12. Sádaba Fernández J. Transversality and common ground between architecture, design thinking and teaching innovation // VII Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA»19), Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid, 14 y 15 de Noviembre de 2019. Barcelona, 2019. P. 290–301. DOI: 10.5821/jida.2019.8329.
13. Brooks D. It could have been great: an examination of Kandinsky's Bauhaus paintings and the great synthesis of the arts: MA thesis, humanities. Old Dominion Univ., 2016. V, 103 p. DOI: 10.25777/qzey-w402.
14. Аронов В. Р. Дизайн в культуре XX века. 1945–1990. Москва, 2013. 405 с.
15. Соловьев Ю. Б. Моя жизнь в дизайне: дизайн – это элегантность, эффективность и комфорт. Москва: Союз дизайнеров России, 2004. 251 с.
16. Сенежская студия. Евгений Розенблюм. 1964–1991 / ред. Э. Кубенский. Москва: Татлин, 2019. 288 с.
17. Гильдебрандт А. Проблема формы в изобразительном искусстве и собрание статей. Москва: Логос, 2011. 134 с.
18. Вёльфлин Г. Основные понятия истории искусств. Проблема эволюции стиля в новом искусстве. Москва: В. Шевчук, 2009. 344 с.
19. Габричевский А. Г. Морфология искусства. Москва: Аграф, 2002. 864 с.
20. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. Москва: Архитектура-С, 2007. 392 с.
21. Чупина В. А., Микова Т. Е. Формообразование как педагогическое понятие // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2020. №6. С. 9–13.
22. Безрукова В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Екатеринбург, 1994. 152 с.
23. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2004. 440 с.
24. Чапаев Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология. 2-е изд. испр. и доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та; Кемерово: Изд-во Кемеровского гос. проф.-пед. колледжа, 2005. 325 с.
25. Вербицкий А. А. Контекстное обучение: понятие и содержание // Эксперимент и инновации в школе. 2009. №4. С. 8–13.
26. Земпер Г. Практическая эстетика: пер. с нем. Москва: Искусство, 1970. 320 с.
27. Мастера советской архитектуры об архитектуре: избр. отрывки из писем, статей, выступлений и трактатов. В 2 т. / под общ. ред. М. Бархина [и др.]. Москва: Искусство, 1975.
28. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методол. семинара 16 нояб. 2004 г. Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.
29. Сериков В. В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии. Волгоград: Перемена, 1994. 152 с.
30. Бондаревская А. И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов: дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2004. 186 с.

31. Якиманская И. С. Построение модели личностно-ориентированного обучения. Москва: КСП+, 2001. 128 с.
32. Чупина В. А. Федоренко О. А. Теория и практика профессиональной педагогической рефлексии. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 200 с.
33. Miller R., Miliband D., Hopkins D. [et al.]. Personalising education. Paris: OECD Publ., 2006. 127 p. DOI:10.1787/9789264036604-en.
34. Зеер Э.Ф., Крежевских О.В. Концептуально-теоретические основы персонализированного образования // Образование и наука. 2022. Т. 24, №4. С. 11–39. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-4-11-39.
35. Деятельность специализированная в области дизайна // ОКВЭД код: сайт. URL: <https://okvedkod.ru/okved/kod-74.1> (дата обращения: 28.06.2023).

REFERENCES

1. Itten J. *Design and form: my preliminary course at the Bauhaus and later* [Gestaltungs- und Formenlehre: mein Vorkurs am Bauhaus und später]: transl. from Germ. Moscow, Nauka, 2018, 825 p. (In Russ.).
2. Druzhkova N. I. *Kandinsky in the Bauhaus: theoretical foundations of artistic and pedagogical activities*. Moscow, 2006, 241 p. (In Russ.).
3. Moholy-Nagy S. *Moholy-Nagy experiment in totality*. Cambridge, Massachusetts, M. I. T. Press, 1969, 259 p.
4. Khan-Magomedov S. O. *Soviet avant-garde architecture*. In 2 books. Bk. 1. Problems of form-building. Masters and trends. Moscow, Stroyizdat, 1996, 709 p. (In Russ.).
5. Melodinsky D. L. *School of architectural and design form-building*. Moscow, Arkhitektura-S, 2004, 312 p. (In Russ.).
6. Bystrova T. Yu. *Thing. Form. Style. Introduction to the philosophy of design*. Yekaterinburg, Kabinetnyi uchenyi, 2017, 374 p. (In Russ.).
7. Ermilova V. V., Ermilova D. Yu. *Modeling and artistic decoration of clothes: textbook*. Moscow, Akademiya, 2001, 184 p. (In Russ.).
8. Mikova T. E., Chupina V. A. The competence of form-building in bachelor of design training: concept, components, levels. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt*, 2020, vol. 12, no. 3, pp. 21–28. DOI: 10.7442/2071-9620-2020-12-3-21-28. (In Russ.).
9. Bannikova T. I. Self-educational activity as the most important pedagogical condition for the development of trans-professional competence of undergraduates-designers. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal*, 2021, no. 1, pp. 94–100. (In Russ.).
10. Gropius W. *The new architecture and the Bauhaus*. Cambridge, Massachusetts, M. I. T. Press, 1965, 112 p.
11. Kandinsky V. *Point and line to plane*. Saint Petersburg, Azbuka, 2003, 240 p. (In Russ.).
12. Sádaba Fernández J. Transversality and common ground between architecture, design thinking and teaching innovation. *VII Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA' 19), Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid, 14 y 15 de Noviembre de 2019*. Barcelona, 2019, pp. 290–301. DOI: 10.5821/jida.2019.8329.
13. Brooks D. *It could have been great: an examination of Kandinsky's Bauhaus paintings and the great synthesis of the arts: MA thesis, humanities*. Old Dominion Univ., 2016, V, 103 p. DOI: 10.25777/qqey-w402.
14. Aronov V. R. *Design in the culture of the 20th century. 1945–1990*. Moscow, 2013, 405 p. (In Russ.).
15. Soloviev Yu. B. *My life in design: design is elegance, efficiency and comfort*. Moscow, Soyuz dizainerov Rossii, 2004, 251 p. (In Russ.).
16. Kubensky E. (ed.). *Senezh Studio. Evgeny Rosenblum. 1964–1991*. Moscow, Tatlin, 2019, 288 p. (In Russ.).
17. Hildebrand A. *The problem of form in painting and sculpture and the collection of articles*. Moscow, Logos, 2011, 134 p. (In Russ.).
18. Wölfflin H. *Principles of art history. The problem of the development of style in later art*. Moscow, V. Shevchuk, 2009, 344 p. (In Russ.).
19. Gabrichevsky A. G. *Morphology of art*. Moscow, Agraf, 2002, 864 p. (In Russ.).
20. Arnheim R. *Art and visual perception*. Moscow, Arkhitektura-S, 2007, 392 p. (In Russ.).
21. Chupina V. A., Mikova T. E. Form-building as a pedagogical concept. *Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment*, 2020, no. 6, pp. 9–13. (In Russ.).
22. Bezrukova V. S. *Integration processes in pedagogical theory and practice*. Yekaterinburg, 1994, 152 p. (In Russ.).
23. Danilyuk A. Ya. *Theory of integrated education*. Rostov-on-Don, RGPU Publ., 2004, 440 p. (In Russ.).
24. Chapaev N. K. *Pedagogical integration: methodology, theory, technology*. 2nd ed. Yekaterinburg, Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta; Kemerovo, Izd-vo Kemerovskogo gos. prof.-ped. kolledzha, 2005, 325 p. (In Russ.).
25. Verbitsky A. A. Contextual learning: concept and content. *Eksperiment i innovatsii v shkole*, 2009, no. 4, pp. 8–13. (In Russ.).
26. Semper G. *Prakticheskaya estetika: trans. from Germ.* Moscow, Iskustvo, 1970, 320 p. (In Russ.).
27. Barkhin M. [et al.] (eds). *Masters of Soviet architecture about architecture: selected excerpts from letters, articles, speeches and treatises*. In 2 vol. Moscow, Iskustvo, 1975. (In Russ.).
28. Verbitsky A. A. *Competence approach and theory of contextual learning: materials for the fourth meeting of the methodol. seminar Nov. 16, 2004*. Moscow, Issled. tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004, 84 p. (In Russ.).

29. Serikov V. V. *Personality-oriented approach in education: concepts and technologies*. Volgograd: Peremena, 1994, 152 p. (In Russ.).
30. Bondarevskaya A. I. *Cultural and educational space of the university as an environment of professional and personal self-development of students: Cand. ped. sci. diss.* Rostov-on-Don, 2004, 186 p. (In Russ.).
31. Yakimanskaya I. S. *Building a model of personality-oriented learning*. Moscow, KSP+, 2001, 128 p. (In Russ.).
32. Chupina V. A., Fedorenko O. A. *Theory and practice of professional pedagogical reflection*. Yekaterinburg, Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2019, 200 p. (In Russ.).
33. Miller R., Miliband D., Hopkins D. [et al.]. *Personalising education*. Paris, OECD Publ., 2006, 127 p. DOI: 10.1787/9789264036604-en.
34. Zeer E. F., Krezhevskikh O. V. Conceptual and theoretical foundations of personalized education. *Obrazovanie i nauka*, 2022, vol. 24, no. 4, pp. 11–39. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-4-11-39. (In Russ.).
35. Specialized activities in the field of design. *OKVED kod: sait*. URL: <https://okvedkod.ru/okved/kod-74.1> (accessed 28.06.2023). (In Russ.).

Информация об авторах

Чупина Валентина Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры методологии профессионально-педагогического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Российская Федерация, 620143, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11, e-mail: style@tehno.com).

Микова Татьяна Евгеньевна – старший преподаватель кафедры теории и истории архитектуры и искусств, Уральский государственный архитектурно-художественный университет имени Н. С. Алфёрова (Российская Федерация, 620075, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 23, e-mail: mikova.t@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 09.11.2022

После доработки 14.06.2023

Принята к публикации 16.06.2023

Information about the authors

Valentina A. Chupina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Methodology of Professional Pedagogical Education, Russian State Vocational Pedagogical University (11 Mashinostroiteley Str., Yekaterinburg, 620143, Russian Federation, e-mail: style@tehno.com).

Tatyana E. Mikova – Senior Lecturer of the Department of Theory and History of Architecture and Arts, Ural State University of Architecture and Art named for N. S. Alferov (23 K. Liebknecht Str., Yekaterinburg, 620075, Russian Federation, e-mail: mikova.t@yandex.ru).

The paper was submitted 09.11.2022

Received after reworking 14.06.2023

Accepted for publication 16.06.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-15

УДК 378.14.015.62

Оригинальная научная статья

Тестирование по иностранному языку в офлайн- и онлайн-форматах

Ю. С. Хорунжая

Северо-Западный институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

Санкт-Петербург, Российская Федерация

e-mail: enjaz.uls@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8520-2864>

Д. З. Острирова

Северо-Западный институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

Санкт-Петербург, Российская Федерация

e-mail: darya.ostrirova@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Повышение качества образования является важной задачей современного российского образовательного процесса, что предопределяет исключительное внимание, уделяемое контрольно-измерительным материалам и цифровизации процедур оценки. В настоящее время тестирование является наиболее точной и технологичной процедурой определения уровня знаний, которое может проводиться в двух форматах: офлайн и онлайн. *Постановка задачи.* В связи с разнородностью формулировок понятия «тест», наличием множества классификаций тестов по различным параметрам и типам проверочных заданий возникает необходимость анализа этого термина и систематизации тестовых контрольно-измерительных материалов по иностранному языку. Требуется диагностика положительных и отрицательных аспектов тестирования в форматах офлайн и онлайн и определение наиболее релевантной формы проведения проверки знаний по предмету. Вышеизложенное определяет цель исследования: возможность интеграции онлайн-тестирования в учебный процесс. *Методика и методология исследования.* Для своей работы авторы выбрали общенаучные методы: анализ научных источников, системный анализ для изучения классификации тестов и видов проверочных заданий, а также метод синтеза и анализа, сравнение, педагогический эксперимент для изучения положительных и отрицательных сторон тестирования в разных форматах. *Результаты.* В результате проведенного теоретического анализа сформулирован термин «тест» в соответствии с предметом «Иностранный язык», выделены основные характеристики тестов и систематизированы их классификации. Описан педагогический эксперимент, нацеленный на всестороннее изучение концепции тестинга в разных форматах. Проанализированы преимущества и недостатки онлайн- и офлайн-тестирования по иностранному языку в неязыковом учебном заведении. *Выводы.* В заключение на основании данных, полученных в результате исследования, намечена перспектива интеграции формата онлайн-тестирования в традиционную систему обучения.

Ключевые слова: методология профессионального образования, образовательный процесс, качество образования, контроль знаний, тест, тестирование

Для цитирования: Хорунжая Ю. С., Острирова Д. З. Тестирование по иностранному языку в офлайн- и онлайн-форматах // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №2. С. 327–335. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-15>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-15
Full Article

Foreign language testing in offline and online formats

Khorunzhaya, Yu.S.

*North-West Institute of Management Branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration
under the President of the Russian Federation
St. Petersburg, Russian Federation
e-mail: enjaz.yls@mail.ru*

Ostrirova, D. Z.

*North-West Institute of Management – Branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration
under the President of the Russian Federation
St. Petersburg, Russian Federation
darya.ostrirova@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* Improving the quality of education is an important task of the modern Russian educational process, which predetermines the exclusive attention paid to control and measuring materials and the digitalization of assessment procedures. Currently, testing is the most accurate and technologically advanced procedure for determining the level of knowledge, which can be carried out in two formats: offline and online. *Purpose setting.* Due to the heterogeneity of the wording of the concept of «test», the many classifications of tests, according to various parameters and types of test tasks, it becomes necessary to analyze this term and systematize test control and measuring materials in a foreign language. It is required to diagnose the positive and negative aspects of testing in offline and online formats, and to determine the most relevant form of testing knowledge in the subject. All of the above determines the purpose of writing the article: the possibility of integrating online testing into the educational process. *Methodology and methods of the study.* For their work, the authors chose general scientific methods: analysis of scientific sources, system analysis to study the classification of tests and types of test tasks, as well as the method of synthesis and analysis, comparison, pedagogical experiment, to study the positive and negative aspects of testing in different formats. *Results.* As a result of the theoretical analysis, the term «test» is formulated, in accordance with the subject «foreign language», the main characteristics of tests are highlighted and their classifications are systematized. A pedagogical experiment is described, aimed at a comprehensive study of the concept of testing in different formats. The advantages and disadvantages of online and offline testing in a foreign language in a non-linguistic educational institution are analyzed. *Conclusion.* In conclusion, based on the data obtained as a result of the study, the prospect of integrating the online testing format into the traditional education system is outlined.

Keywords: methodology vocational education, educational process, education quality, knowledge control, test, testing

Citation: Khorunzhaya, Yu.S., Ostrirova, D. Z. [Foreign language testing in offline and online formats]. *Professional education in the modern world*. 2023, vol. 13, no. 2, pp. 327–335. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-15>

Введение. Согласно концепции Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования на 2018–2025 годы» одной из основных целей является повышение качества российского образования, а приоритетным направлением назван проект «Современная цифровая образовательная среда Российской Федерации» [1]. Развитию и формированию единой общероссийской системы оценки качества и информационной прозрачности системы образования сегодня уделяется исключительное внимание. Особый акцент делается на обеспечении технологичности процедур обучения, при этом контроль является одним из важнейших его компонентов. Вследствие этого особую актуальность приобретает активное внедрение в учебный процесс новых техник и технологий. Одним из наиболее точных и эф-

фективных методов определения уровня знаний и степени владения материалом считается тестирование. Именно тестирование рассматривается как одна из форм применения математического подхода с использованием «канала обратной связи» для объективной оценки качества усвоенного потока информации.

Постановка задачи. Тестирование как способ контроля выступает технологией, проверенной временем и не утратившей свою значимость. Аудиторный вариант его проведения является традиционным, но на данный момент при актуальности дистанционных форм обучения возникает вопрос «Какой же формат тестирования: офлайн или онлайн больше соответствует современным требованиям стандартов образования?» Таким образом, целями исследования являются сопоставление

и анализ онлайн- и офлайн-форм тестирования по иностранному языку как различных методов оценки качества образовательных результатов учащихся и возможность интеграции этих двух форматов в образовательный процесс. Основной задачей исследования выступает определение практическим путем, какой из двух предложенных форматов наиболее актуален и эффективен и корректнее отражает качество и уровень полученных знаний в процессе обучения иностранному языку, соответственно наиболее целесообразен в применении.

Вопросу тестирования в целом, разработкам видов тестовых заданий и их применению в рамках процесса обучения иностранному языку посвящено множество научных и методических публикаций [2]. Этот вопрос неплохо изучен и проработан как отечественными исследователями Э.А. Штульманом, О.П. Петрашук, С.К. Фоломкиной, так и зарубежными: А. Девис, Т. Макнамара, Дж. Ч. Алдерсон, К. Клэпэм, Д. Уолл. Но следует отметить, что ученые до сих пор не сформировали единого мнения, поэтому дают совершенно разные определения термина «тест», а также предлагают свои концепции классификации тестов. Поэтому другими задачами нашей работы являются следующие: сформулировать определение термина «тест» в соответствии с предметом «Иностранный язык» и систематизировать классификации тестов по различным параметрам.

Методика и методология исследования. Для проведения исследования и определения точности и эффективности тестов как средства обучения и контроля относительно изучения иностранного языка использовались общенаучные методы: анализ научных источников, системный анализ, метод синтеза и анализа, сравнение, педагогический эксперимент.

Результаты. Любое знание нуждается в четкой системе контроля, изучение иностранных языков не является исключением. Система оценки качества образования постоянно совершенствуется, по этой причине тестинг динамично развивается и активно внедряется в учебный процесс. Так как тестирование широко применяется во многих областях науки, существует множество определений этого термина. Применительно к педагогике дефиниции так же разнообразны.

«Педагогический словарь», предлагает следующее определение понятия «тест»: «Тест – это стандартизированное задание и процедуры его выполнения, позволяющие выявить наличие или отсутствие у изучаемого объекта каких-либо характеристик, знаний, умений, способностей, а также его отношение к тем или иным объектам» [3, с. 53]. Комплект методического обеспечения по учебной дисциплине «Педагогические Техно-

логии» полагает, что «тест» (проба, испытание) представляет собой задание стандартизированной формы, выполнение которого характеризует уровень усвоения учебного материала. Утверждается, что он позволяет диагностично и точно оценивать структуру и уровень знаний, навыков и умений учащихся или выпускников учебного заведения [4, с. 45]. Словарь для студентов 2-го курса отделения социальной педагогики «Качество образования» рассматривает «тест» как систему дифференцированных по степени трудности заданий определенной формы и содержания, позволяющую, эффективно оценить структуру и уровень знаний, умений и навыков учащегося в конкретной предметной области [5]. «Словарь социального педагога и социального работника» характеризует тест как метод исследования психологических процессов или состояния человека или группы и идентифицирует его как краткое стандартизированное задание или вопрос [6, с. 151]. В этом определении нет указания на то, что тест используется как инструмент контроля и оценки знаний, умений и компетенций. В целом под педагогическим тестированием понимают форму измерения знаний учащихся, основанную на применении педагогических методов. Педагогический тест, в данном случае рассматривают как инструмент оценивания совокупности познаний учащихся, состоящий из системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения, обработки и анализа результатов [7].

Отметим, что в определении слова «тест» чаще других употребляются такие выражения, как «стандартизированные задания», «стандартизированная форма», «стандартизированный метод исследования» или «стандартизированная измерительная методика», где ключевым является слово «стандартизированный». Проанализировав разные определения термина «тест», в том числе приведенные выше, можно сделать вывод, что наиболее точно его значение отражает следующее определение: «Тест (англ. *test* «испытание, исследование») – это стандартизированные измерительные процедуры, объективные методы дидактической диагностики или проверки качества усвоения знаний и сформированности умений и навыков». Его предлагает нам «Краткий словарь современной педагогики», составителями которого являются Т.Б. Санжиева, Ю.Г. Резникова, Т.К. Солодухина [8, с. 9]. Это определение также наилучшим образом коррелируется с преподаванием иностранных языков. Точное значение термина позволяет сформулировать критерии такой формы контроля и отделить тест от других форм проведения экзаменационных мероприятий.

Тест как научно обоснованный метод измерения учебных результатов сформировался в конце XIX в.,

его основоположником считается Д. Каттелл [9]. Значительный вклад в развитие тестирования внес Ф. Гальтон [10; 11]. В настоящее время существует развитая теория тестирования, но на начальном этапе ее создания в основу была заложена «классическая теория погрешностей измерений» и «математическая теория оценки качества заданий и параметров личности». На основе этой теории создаются все современные тесты. Ее применение позволяет построить адаптивные тесты, точно отражающие результаты диагностики в зависимости от целей исследования и возможностей испытуемого [12].

Вопрос объективности измерения уровня знаний и компетенций посредством тестирования всегда был актуальным, но сегодня к нему добавляется аспект цифровизации. Сопоставление онлайн- и офлайн-форм тестирования направлено на разрешение этой дилеммы, а также определение более комфортного формата для студентов и преподавателей.

Для проведения педагогического эксперимента необходимо подготовить тест, который должен пройти четыре этапа разработки. *Первый* этап – определение типа теста в соответствии с системой классификации, в процессе чего детерминированы его основные типологические параметры, необходимые для отбора материала и видов заданий. *Второй* этап – это работа по составлению теста и его структуризация. *Третьим* этапом является апробация теста на определенной группе учащихся. *Заключительный* этап после диагностики – его корректировка до полного соответствия целям и задачам его проведения.

Следуя инструкциям, необходимо выбрать тип теста, не только удовлетворяющий целям и задачам эксперимента, требованиям организации тестового контроля в обоих форматах, но и соответствующий общим классифицирующим принципам. При существующем на данный момент разнообразии тестов и способов их классификаций возникает необходимость изучения вопроса их типологии и систематизации концепций классификации.

Зарубежные исследователи, такие как Ч. Аллдерсон, К. Клефам, Л. Бахман, Р. Ладо, Т. М. Намара, разработали основные подходы к классификации тестов, но наиболее четкую классификацию дает Т. М. Намара [13–17]. К мнению этого ученого стоит прислушаться, поскольку он имеет весомые наработки в данной сфере и с 1987 г. проводит постоянные исследования в области тестирования на базе аспирантуры по прикладной лингвистике и Исследовательского центра языкового тестирования совместно с профессором А. Дэвисом [18].

Т. М. Намара разделяет тесты по двум основным принципам:

- 1) целенаправленности;
- 2) по методу проведения.

В соответствии с принципом целенаправленности Т. М. Намара делит тесты:

- 1) на achievement tests – тесты (учебных) достижений, направленные на определение прогресса учащегося в конце определенного этапа обучения (семестр, учебный год, учебник и т. д.);
- 2) proficiency tests – тесты общего владения иностранным языком, выявляющие потенциальные возможности тестируемых;
- 3) progress tests – тесты на выявление степени владения изученным материалом;
- 4) placement tests – тесты распределения, целью которых является оценка уровня языковой компетенции тестируемых для распределения их по группам обучения (классам) или исключения из них;
- 5) diagnostic tests – диагностические тесты, которые призваны определить сферы, в которых ученик испытывает трудности (общие сферы в одном из видов речевой деятельности или частные, например, в грамматике).

По методу проведения Т. М. Намара выделяет две группы тестов:

- 1) paper-and-pencil tests – это группа тестов проводится в письменном формате и направлена на проверку знаний в отдельной ограниченной сфере языка: грамматика, лексика, синтаксис и т. д. [17]. К сожалению, из-за столь узкой направленности этого формата подобные тесты могут контролировать и оценивать только один аспект продуктивной речевой деятельности – письмо;
- 2) тесты, проводимые в устном формате и основанные на практическом процессе коммуникации [17]. Спектр их контроля гораздо шире, так как они охватывают все виды речевой деятельности как рецептивные: слушание и чтение, так и продуктивные, но в данном случае только говорение.

Российские авторы и исследователи, такие как В. С. Аванесов, Г. В. Рогова, С. К. Фоломкина, предлагают свои принципы классификации тестов [19–20]. Но на наш взгляд, наиболее подробная классификация тестов представлена у А. П. Петрашука, который разделяет виды тестирования по девяти критериям:

- 1) по этапу проведения: завершение темы, тематического цикла, конец семестра, учебного года;
- 2) видам тестового контроля: текущее, тематическое, рубежное и итоговое;
- 3) степени официальности: неофициальное тестирование с низким статусом результатов и официальное тестирование с высоким статусом результатов;
- 4) степени стандартизации: нестандартизированное, локально-стандартизированное, стандартизированное;

5) степени коммуникативной направленности: дискретное, интегративное, коммуникативное;

6) форме проведения: письменное, устное, компьютеризированное;

7) способу проведения: коллективное и индивидуальное;

8) приемам: тестирование с получением выборочных ответов, полупродуктивных ответов, продуктивных ответов;

9) средствам применения дидактического материала [21].

Используя системы классификации тестов Т.М. Накура и А.П. Петрашука, определимся с видом и типом теста для эксперимента. Для контроля знаний тематического цикла (образовательного модуля) оптимально подходит progress test. Это тестирование будет официальным с высоким статусом результатов, зафиксированных в балльно-рейтинговой системе как отметка промежуточной аттестации. Характер теста по способу его проведения индивидуальный, адресованный контролю знаний каждого студента. Задания теста стандартизированные, по степени коммуникативной направленности дискретные, так как состоят из отдельных вопросов, нацеленных на максимальную проверку знаний тематического модуля.

После этапа классификации тест наполняется заданиями двух типов: «задания в закрытой форме» (без необходимости ввода дополнительной информации) и задания «с выбором нескольких верных ответов» (указать все возможные верные варианты). Далее он проходит апробацию и доработку. Для этого необходимо:

- проверить содержание, исключить случайные ошибки (опечатки, недостатки орфографии и пунктуации и т.д.);

- проверить формулировку задач и инструкций;

- подчеркнуть или выделить особым шрифтом (полужирным, курсивом) важные части инструкций;

- установить логическую последовательность заданий во взаимосвязи друг с другом;

- обозначить лимит времени на прохождение теста (в эксперименте он соответствует 60 мин.).

Таким образом, тест подготовлен для проведения педагогического эксперимента на базе ФГБОУ ВО СЗИУ РАНХиГС. Для его проведения выбрана платформа СДО СЗИУ РАНХиГС – LMS (Learning Management System) Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), она отвечает всем требованиям проводимого эксперимента:

- на платформе налажено управление организационной деятельностью, групповой и индивидуальной работой студентов, поэтому нет необходимости выстраивать ее с нуля;

- налажен учебный процесс, платформа позволяет проводить многие виды занятий, в том числе контрольно-измерительные;

- платформа имеет достаточно удобный интерфейс для создания и проведения тестов;

- платформа хорошо знакома студентам.

В эксперименте принимали участие десять разноразрядных групп студентов средней численностью 9–13 человек, все группы были экспериментальными. В течение семестра студенты проходили тестирование по четырем учебным модулям: два – в офлайн-формате и два – в онлайн-формате. По окончании испытания проведено анкетирование студентов и преподавателей, они высказали свое мнение о формах тестирования. На основании опроса, а также анализа исследовательских материалов других авторов выявлены достоинства и недостатки каждого из форматов, дана оценка и сделаны выводы. При этом учитывались качество и количество правильно выполненных студентами тестовых заданий по темам.

Данные эксперимента показали следующие положительные стороны тестирования офлайн-формата:

- 1) этот формат классический и соответственно более привычный для студентов;

- 2) личное присутствие преподавателя является важным психологическим аспектом; компьютерные приложения не могут полностью замещать некоторые элементы человеческого общения, которые возникают при персональном контакте на психоэмоциональном уровне.

- 3) непосредственное живое общение с преподавателем и другими участниками группы в рамках разрешенного на тестировании;

- 4) возможность разрешить возникшие вопросы мгновенно;

- 5) исключается технический аспект: нет проблем с интернет-соединением.

Плюсами онлайн-тестирования, по результатам опроса, были заявлены следующие.

1. Интерес. Использование инноваций и современных технологий для проведения тестирования позволяет максимально заинтересовать студентов учебным процессом.

2. Большая концентрация внимания. При онлайн-тестировании внимание сфокусировано на мониторе, поэтому учащийся сосредоточен на выполнении заданий.

3. Более качественная подготовка к тестированию ввиду отсутствия возможности уточнить задания или корректность предполагаемого ответа.

4. Более высокая степень ответственности за результат.

5. Удобство. Возможность проходить тестирование из любого местоположения, где есть интернет.

6. Комфортные личные условия, дающие дополнительный психологический аспект.

7. Получение предварительного оценочного

результата сразу после прохождения теста, быстрый канал обратной связи.

По результатам опроса можно резюмировать, что существенным плюсом онлайн-формата является качественная подготовка студентов к тестированию, что также подтверждается итоговыми оценками и качеством выполненных заданий. Как следствие, главная цель изучения иностранного языка – формирование коммуникативной компетенции решается более продуктивно. При онлайн-тестировании за счет интереса применения инновационных технологий и большей концентрации внимания студентов задания теста выполняются качественнее, что позволяет получить более точный результат оценки знаний.

Конечно, оба формата имеют свои недостатки. Недостатками офлайн-формата, по мнению студентов и преподавателей, являются следующие моменты.

1. Студенты зачастую не любят тестирования и имеют к этой форме занятий предвзятое отношение, а некоторые просто его боятся. В формате офлайн-тестирования, когда оно происходит в аудитории, наличие одноклассников может иметь не только положительный эффект, когда есть возможность узнать ответ на задание, которое вызвало затруднение, но и негативный. Другие студенты могут отвлекать, их присутствие может создавать дискомфорт при прохождении тестирования. Таким образом, результат теста может быть необъективен и зависит не только от знаний, но и от настроения и эмоционального состояния сдающих.

2. После сдачи тестов студенту приходится дольше ждать результатов, поскольку проверка тестов «вручную» занимает у преподавателя больше времени.

3. Существенным минусом, по мнению преподавателей, является трудоемкий процесс проверки тестов и подведение статистики, занимающие много времени.

Недостатками онлайн-формата являются следующие.

1. Технические проблемы. Проблемы с интернет-связью, сегодня сбой трафика случается значительно реже, чем несколько лет назад, но такие проблемы случаются. Эта проблема решается ситуативно и не оказывает серьезного влияния на течение учебного процесса, но не учитывать данный фактор нельзя.

2. Низкий уровень самоорганизации. Студенты, неуверенные в собственных знаниях и недостаточно хорошо подготовленные, имеют возможность неконтролируемо воспользоваться дополнительными материалами во время тестирования. В данном случае при оценке знаний преподавателю следует полагаться на моральные принципы

студентов и их честность. В противном случае можно получить необъективные результаты тестирования и оценку качества знаний.

По данным опроса можно сделать выводы, что *тестирование в онлайн-формате* имеет больше положительных аспектов и меньше отрицательных. Студенты достаточно быстро и хорошо адаптируются к онлайн-тестам, считая такой формат более комфортным, так как новое поколение хочет использовать инструменты, которые привыкли применять в повседневной жизни. Онлайн-формат тестирования быстрее реализует обратную связь между процессом деятельности и результатом, что очень важно для современных студентов. Неоспоримым плюсом также является экономия времени при проверке тестов и проведение статистики преподавателем, что позволяет ему детально и индивидуально устранять гар-проблемы, возникшие при освоении учебного материала, а при необходимости оперативно изменить методику обучения.

Выводы. Применение формата онлайн-тестирования на занятиях по иностранному языку показывает высокую эффективность и имеет ряд преимуществ перед традиционным офлайн-форматом.

1. Повышение активности и вовлеченности в процесс тестирования студентов.

2. Большая концентрация внимания в период прохождения тестирования и, как следствие, высокая отметка за тестирование.

3. Повышение качества подготовки студентов к тестированию в силу возрастания личной ответственности за результат.

4. Повышение мотивации и инициативности студентов в изучении иностранного языка, этот пункт тесно связан с предыдущим и отчасти является его следствием.

5. Получение обратной связи непосредственно после прохождения тестирования.

6. Формирование навыков самостоятельной оценки достигнутых результатов, так как студент получает обратную связь автоматически, у него появляется возможность сделать самостоятельный предварительный анализ своих ошибок до получения обратной связи от преподавателя.

7. Корректное и быстрое подведение статистических показателей путем цифрового анализа тестовых заданий, которые являются средством диагностики трудностей усвоения материала студентами, мерой оценки степени обученности и объективным способом прогнозирования успешности обучения.

8. Больше возможностей для реализации индивидуального подхода с целью устранения гар-проблем каждого студента.

Проведенный эксперимент позволяет сделать вывод об эффективности онлайн-тестирования

в современном образовательном процессе при обучении иностранному языку. Онлайн-тестирование является объективным средством измерения и оценки уровня знаний, умений и навыков учащихся и имеет ряд неоспоримых преимуществ в сравнении с офлайн-форматом тестирования. Тестирование в онлайн-формате реализует все основные цели обучения, при этом позволяет осуществлять контроль и обратную связь значительно быстрее.

Интеграция онлайн-тестирования в учебный процесс в настоящее время становится необходимой и актуальной задачей. Такой формат тестирования как современный цифровой инструмент очень удобен для оценки уровня компетенций студентов. Посредством соотношения результатов, полученных в ходе контрольного мероприя-

тия, с заранее установленными критериями оценки, тест позволяет быстрее, точнее и объективнее выявить уровень языковой (лингвистической) и/или речевой (коммуникативной) компетенции студентов. Перспективы дальнейшего исследования этого вопроса заключаются в работе по унификации и стандартизации такой формы контроля и распространению практики применения онлайн-тестирования по иностранному языку.

Внедрение любой инновации в образовательный контент – сложный и длительный процесс, включающий разработку методики, инструментария, апробацию методологии, анализ полученных результатов и ее корректировку, после чего становится возможным его применение. Тестирование в онлайн-формате в данном случае не является исключением.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»: (с изм. и доп.) // Гарант.Ру: информ.-правовой портал. URL: <https://base.garant.ru/71848426/> (дата обращения: 06.06.2023).
2. Цатурова И. А. Из истории развития тестов в России и за рубежом. Таганрог: 2011. 135 с.
3. Терминологический словарь современного педагога. URL: <https://chpt.edusite.ru/p526aa1.html> (дата обращения: 06.06.2023).
4. Клыбин А. Ю. Комплект методического обеспечения по учебной дисциплине «Педагогические технологии». Нижний Новгород: ВГИПА, 2003. 67 с.
5. Качество образования: слов. для студентов 2-го курса отд-ния соц. педагогики. Москва: Изд. дом Акад. естествознания, 2013. 81 с.
6. Словарь социального педагога и социального работника / под ред. И. И. Калачевой [и др.]. 2-е изд. Минск: БелЭН, 2003. 256 с.
7. Казиев В. М. Введение в практическое тестирование: курс лекций. Москва: Интуит НОУ, 2016. 97 с.
8. Краткий словарь современной педагогики / под. ред. Л. Н. Юмсуновой. Изд. 2-е, перераб. и доп. УланУдэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2001. 100 с.
9. Cattell J. McK. Mental tests and measurements // Mind. 1890. Vol. 15, no. 59. P. 373–381. DOI: 10.1093/mind/os-XV.59.373.
10. Galton F. Inquiries into human faculty and its development. London: Macmillan, 1883. XII, 387 p.
11. Galton F. On recent designs for anthropometric instruments // Journal of the Anthropological Institute. 1887. Vol. 16. P. 2–8.
12. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. 3-е изд., стер. Москва: Большая рос. энцикл., 2009. 527 с.
13. Alderson J. C., Brunfaut T., Harding L. Towards a theory of diagnosis in second and foreign language assessment: insights from professional practice across diverse fields // Applied Linguistics. 2015. Vol. 36, no. 2. P. 236–260. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amt046>.
14. Alderson J. C., Clapham C., Wall D. Language test construction and evaluation. Cambridge; New York: Cambridge Univ. Press, 1995. 310 p.
15. Bachman L. F., Palmer A. S. Language testing in practice: designing and developing useful language tests. Oxford; New York: Oxford Univ. Press, 1996. 377 p.
16. Lado R. Language testing. The construction and use of foreign language tests. London: Longmans, 1961. XXIII, 389 p.
17. Макнамара Т. Языковое тестирование: пер. с англ. Москва: RELOD: Oxford Univ. Press, 2005. 173 с.
18. Hamp-Lyons L., Davies A. The Englishes of English tests: bias revisited // World Englishes. 2008. Vol. 27, no. 1, P. 26–39. DOI: 10.1111/j.1467-971X.2008.00534.x.
19. Аванесов В. С. Методологические и теоретические основы тестового педагогического контроля: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 1994. 32 с.
20. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методики обучения иностранным языкам в средней школе. Москва: Просвещение, 2011. 249 с.

21. Петрашук О.П. Тест и контекст: тестовый контроль в изучении иностранных языков с позиции разных научных подходов // Иностранные языки в учебных учреждениях. 2013. №3. С. 176–180.

REFERENCES

1. Decree of the Government of the Russian Federation of December 26, 2017 No. 1642 «On approval of the state program of the Russian Federation «Development of education»: with changes and additions). *Garant.Ru: inform.-pravovoi portal*. URL: <https://base.garant.ru/71848426/> (accessed 06.06.2023). (In Russ.).
2. Tsaturova I.A. *From the history of the development of tests in Russia and abroad*. Taganrog, 2011, 135 p. (In Russ.).
3. *Terminological dictionary of a modern teacher*. URL: <https://chpt.edusite.ru/p526aa1.html> (accessed 06.06.2023). (In Russ.).
4. Klybin A. Yu. *A set of methodological support for the academic discipline «Pedagogical technologies»*. Nizhny Novgorod, VGIPA, 2003, 67 p. (In Russ.).
5. *The quality of education: dict. for 2nd year students of the dep. of social pedagogy*. Moscow, Izd. dom Akad. est-estvoznaniya, 2013, 81 p. (In Russ.).
6. Kalacheva I. I. [et al.] (eds). *Dictionary of social pedagogue and social worker*. 2nd ed. Minsk, BelEN, 2003, 256 p. (In Russ.).
7. Kaziev V.M. *Introduction to practical testing: lecture course*. Moscow, Intuit NOU, 2016, 97 p. (In Russ.).
8. Yumsunova L.N. (ed.). *Brief dictionary of modern pedagogy*. 2nd ed, rev. Ulan-Ude, Izd-vo Buryat. gos. un-ta, 2001, 100 p. (In Russ.).
9. Cattell J. McK. Mental tests and measurements. *Mind*, 1890, vol. 15, no. 59, pp. 373–381. DOI: 10.1093/mind/os-XV.59.373.
10. Galton F. *Inquiries into human faculty and its development*. London, Macmillan, 1883, XII, 387 p.
11. Galton F. On recent designs for anthropometric instruments. *Journal of the Anthropological Institute*, 1887, vol. 16, pp. 2–8.
12. Bim-Bad B.M. (ed.) *Pedagogical encyclopedic dictionary*. 3rd ed. Moscow, Bol'shaya ros. entsikl., 2009, 527 p. (In Russ.).
13. Alderson J. C., Brunfaut T., Harding L. Towards a theory of diagnosis in second and foreign language assessment: insights from professional practice across diverse fields. *Applied Linguistics*, 2015, vol. 36, no. 2, pp. 236–260. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amt046>.
14. Alderson J. C., Clapham C., Wall D. *Language test construction and evaluation*. Cambridge, New York, Cambridge Univ. Press, 1995, 310 p.
15. Bachman L. F., Palmer A. S. *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford, New York, Oxford Univ. Press, 1996, 377 p.
16. Lado R. *Language testing. The construction and use of foreign language tests*. London, Longmans, 1961, XXIII, 389 p.
17. McNamara T. *Language testing: transl. from Engl.* Moscow, RELOD, Oxford Univ. Press, 2005, 173 p. (In Russ.).
18. Hamp-Lyons L., Davies A. The Englishes of English tests: bias revisited. *World Englishes*, 2008, vol. 27, no. 1, pp. 26–39. DOI: 10.1111/j.1467-971X.2008.00534.x.
19. Avanesov V.S. *Methodological and theoretical foundations of test pedagogical control: Dr. ped. sci. diss. abstr.* Saint Petersburg, 1994, 32 p. (In Russ.).
20. Rogova G.V., Rabinovich F.M., Sakharova T.E. *Methods of teaching foreign languages in secondary school*. Moscow, Prosveshchenie, 2011, 249 p. (In Russ.).
21. Petrashchuk O.P. Test and context: test control in learning foreign languages from the standpoint of different scientific approaches. *Inostrannyye yazyki v uchebnykh uchrezhdeniyakh*, 2013, no. 3, pp. 176–180. (In Russ.).

Информация об авторах

Хорунжая Юлия Сергеевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Северо-Западный институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Российская Федерация, 199178, г. Санкт-Петербург, Средний пр. В. О., 57/43, e-mail: enjaz.yls@mail.ru). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8520-2864>

Острирова Дарья Зельмановна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Северо-Западный институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Российская Федерация, 199178, Санкт-Петербург, Средний пр. В. О., 57/43, e-mail: darya.ostrirova@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 21.01.2023

После доработки 19.06.2023

Принята к публикации 23.06.2023

Information about the authors

Yulia S. Khorunzhaya – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, North-West Institute of Management – Branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation (57/43 Sredniy Ave. of V. I., St. Petersburg, 199178, Russian Federation, e-mail: enjaz.yls@mail.ru). ORCID: 0000-0001-8520-2864

Daria Z. Ostrirova – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, North-West Institute of Management – Branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation (57/43 Sredniy Ave. of V. I., St. Petersburg, 199178, Russian Federation, e-mail: darya.ostrirova@mail.ru).

The paper was submitted 21.01.2023

Received after reworking 19.06.2023

Accepted for publication 23.06.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-16

УДК 378.663

Оригинальная научная статья

Инновационные подходы опережающей подготовки аграрных специалистов в системе непрерывного образования (на примере АПК Томской области)

Н. Н. Рябова

*Томский сельскохозяйственный институт – филиал Новосибирского государственного аграрного университета
Томск, Российская Федерация
e-mail: naryab3@yandex.ru*

О. В. Бутова

*Томский сельскохозяйственный институт – филиал Новосибирского государственного аграрного университета
Томск, Российская Федерация
e-mail: butowao@yandex.ru*

А. А. Меденцев

*ООО «Алрино»
Томск, Российская Федерация
e-mail: aamed@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* Аграрное образование в настоящее время является непростым направлением отраслевого образовательного сектора. В то же время ведомственная разобщенность отраслевых образовательных учреждений и профессиональных учебных заведений Министерства образования и науки РФ усложняет их взаимодействие на всех уровнях и этапах процесса непрерывной подготовки специалистов. Нарастающие темпы революционных изменений производственных технологий в современной экономике приводят к усилению разрыва между требованиями работодателей и квалификацией (в первую очередь, в части ее практической составляющей) выпускников образовательных организаций и работающих граждан. В этом контексте обусловлена актуальность позиции по разработке модели интегрированного образовательного кластера для качественной и непрерывной подготовки специалистов в Томской области. *Постановка задачи.* Целями статьи являются исследование подходов подготовки аграрных специалистов Томской области по решению проблемы непрерывного образования кадров и декларирование научно-педагогическому сообществу, бизнес-структурам и аппарату власти целесообразности создания и внедрения технологической системы опережающей подготовки сельскохозяйственных кадров в Томской области. *Методика и методология исследования.* В работе применены методы теоретического анализа соответствующей научной литературы, программных и официальных правовых документов по развитию образования, трудов по проблеме опережающей подготовки кадров. *Результаты.* Рассмотрены принципы непрерывного образования и опережающей профессиональной подготовки кадров с точки зрения социальной и экономической востребованности. Предложена концепция создания региональной образовательной экосистемы опережающей подготовки аграрных специалистов с компетенциями XXI в. как модели интегрированного образовательного пространства. Разработанная модель учитывает принципы и основные приоритеты инновационного подхода подготовки аграрных специалистов на всех уровнях. *Выводы.* Образовательная экосистема призвана удовлетворить соответствующие потребности всех участников отношений в сфере непрерывного образования: школьников, студентов, взрослого населения; учреждений, осуществляющих образовательную деятельность, и педагогических работников; работодателей и их объединений, аграрных бизнес-структур; органов местного самоуправления.

Ключевые слова: технология профессионального образования, аграрное образование, smart-образование, инновации, компетенции, аграрный комплекс, кадровый потенциал, непрерывное образование

Для цитирования: Рябова Н. Н., Бутова О. В., Меденцев А. А. Инновационные подходы опережающей подготовки аграрных специалистов в системе непрерывного образования (на примере АПК Томской области) // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №2. С. 336–344. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-16>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-16
Full Article

Innovative approaches to the advanced training of agricultural specialists in the system of continuing education (on the example of the Tomsk region agroindustrial complex)

Ryabova, N. N.

Tomsk Agricultural Institute –
Branch of Novosibirsk State Agrarian University
Tomsk, Russian Federation
e-mail: naryab3@yandex.ru

Butova, O. V.

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

Medentsev, A. A.

LLC «Alrino»
Tomsk, Russian Federation
e-mail: aamed@mail.ru

Abstract. *Introduction.* Agrarian education is currently a difficult area of the branch educational sector, at the same time departmental dissociation of branch educational institutions and professional educational institutions of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation only complicates their interaction at all levels and stages of the process of continuous training of specialists. The growing pace of revolutionary changes in production technology in the modern economy leads to a widening gap between the requirements of employers and qualifications (primarily in terms of their practical component) of graduates of educational institutions and working citizens. In this context, the position on developing an integrated educational cluster model for quality and continuous training of specialists in Tomsk region is relevant. *Purpose setting.* The aim of the article is to investigate approaches to the training of agricultural specialists in Tomsk region to solve the problem of continuing education of personnel and declare to the scientific and pedagogical community, business structures and the apparatus of power about the feasibility of creating and implementing a technological system of advanced training of agricultural personnel in Tomsk region. *Methodology and methods of the study.* Methods of theoretical analysis of relevant scientific literature, program and official legal documents on education development, works on the problem of advanced training were used. *Results.* The principles of lifelong learning and advanced professional training of personnel are considered in terms of social and economic relevance. The concept of creating a regional educational ecosystem for advanced training of agricultural specialists with the competences of the XXI century as a model of integrated educational space was proposed. Developed model takes into account principles and main priorities of innovative approach to training of agricultural specialists at all levels. *Conclusion.* Educational ecosystem will meet the relevant needs of all participants of relations in the sphere of lifelong learning: schoolchildren, students, adults, institutions engaged in educational activities and teaching staff, employers and their associations, agrarian business institutions, local self-government bodies.

Keywords: technology of vocational education, agrarian education, smart education, innovations, competences, agrarian complex, personnel potential, continuing education

Citation: Ryabova, N. N., Butova, O. V., Medentsev A. A. [Innovative approaches to the advanced training of agricultural specialists in the system of continuing education (on the example of the Tomsk region agroindustrial complex)]. *Professional education in the modern world*. 2023, vol. 13, no. 2, pp. 336–344. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-16>

Введение. В настоящее время вектор развития Томской области направлен на приоритеты, предложенные актуализированной Стратегией социально-экономического развития Томской области

до 2030 г. Согласно этому документу в стратегии развития Томской области реализуется модель интенсивного совершенствования, в которой выделены пять сквозных «содержательных» преиму-

ществ: инновации, человеческий капитал, условия для развития инвестиций, эффективная территориальная политика, эффективное управление. В непростых условиях нынешней российской экономики возросла актуальность вопроса об обеспечении инновационного развития агропромышленного сектора соответствующими высококвалифицированными кадрами. Сегодня специалисты наряду с базовыми и профессиональными компетенциями должны владеть навыками отбора эффективных управленческих решений и реализации конкретных проектов на практике.

Основная специализация Томской области – мясомолочное животноводство. Регион полностью обеспечивает себя свининой, мясом птицы и картофелем. За 2021 г. объемы производства в сельском хозяйстве региона выросли на 5,1% и от реализации продукции сельского хозяйства получено 35 млрд руб. Вместе с тем за последние три года в Томской области дефицит кадров в отрасли сельского хозяйства вырос на 13% [1]. Решение этой проблемы многозадачно: это и создание комфортных условий проживания, и развитие социальной инфраструктуры сельских территорий, и достойная заработная плата, сопоставимая с оплатой труда на городских предприятиях, а также развитие востребованной профессиональной подготовки кадров, соответствующей реальным запросам агробизнеса.

Как показывает мировая практика [2], настоящий высококвалифицированный специалист формируется благодаря тренду непрерывности обучения, в основе которого лежит постоянное обновление знаний, совершенствование различных компетенций и навыков. Следует акцентировать внимание на том, что непрерывное образование – это не система подогнанных друг к другу образовательных программ, а процесс личностного и профессионального становления человека в течение всей жизни, обеспечивающий соответствие его опыта запросам меняющегося производства и социальных отношений [3, с. 9]. Образование не заканчивается получением диплома или сертификата, на протяжении всей деятельности специалисту необходимо развиваться. Концентрироваться нужно не только на формировании у индивидуума способности, готовности и потребности образовываться всю жизнь, но и на обеспечении преемственности структур и создании условий обучения в течение всей жизни.

Инновационные подходы представляют собой сложные процессы, охватывающие генерацию идей, их трансляцию в услуги или продукцию. Успех инноваций зависит от многих факторов, таких как деловая культура, поощряющая бизнес-идеи, склонность к риску и готовность к переменам, набор регламентирующих норм, стиму-

лирующее развитие взаимосвязанных процессов, мощный сектор генерации знаний (высшие учебные заведения, исследовательские центры и лаборатории) и сотрудничество между этими центрами знаний и коммерческими предприятиями [4].

Появление в Томской области таких новых направлений промышленности, как производство плавленых сыров, глазированных сырков, творожного сыра открывает перспективы создания сотен новых рабочих мест, специалисты которых должны быть конкурентоспособны на рынке труда, а значит, должны иметь возможность получить высококвалифицированную профессиональную подготовку в вузах и профессиональных образовательных организациях, повысить квалификацию и пройти при необходимости переподготовку. Аграрное образование до сих пор остается непростым направлением отраслевого образовательного сектора, а ведомственная разобщенность отраслевых образовательных учреждений и профессиональных учебных заведений Министерства образования и науки РФ только усложняет их взаимодействие на всех уровнях и этапах процесса непрерывной подготовки специалистов. В связи с этим вопрос разработки различных моделей интегрированного образовательного пространства для качественной и непрерывной подготовки специалистов и ныне является актуальным.

Постановка задачи. Цели статьи – определение инновационных подходов подготовки аграрных специалистов Томской области к решению проблемы непрерывного образования кадров и информирование научно-педагогического сообщества, структур бизнеса и власти о необходимости создания и внедрения технологической системы опережающей подготовки сельскохозяйственных кадров в Томской области.

Методика и методология исследования. Использовались методы теоретического анализа научно-методической литературы, программных и нормативно-правовых документов развития образования, трудов по проблеме опережающей подготовки кадров. В ходе работы при сборе, накоплении и фиксации информации по материалам исследования применялся эмпирический метод.

Значимыми инструментами исследования выступают методы анализа программных и нормативно-правовых документов развития профессионального образования. Среди таких документов, в первую очередь, следует отметить ФЗ № 273 от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» [5], указы Президента Российской Федерации от 07.05.2012 № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» [6] и от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [7].

Для достижения намеченных государством целей в сфере образования необходимо решить перечень задач: ««создание современной безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней; модернизация профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ; формирование системы непрерывного обновления работающими гражданами своих профессиональных знаний и приобретения ими новых профессиональных навыков, включая овладение компетенциями в области цифровой экономики всеми желающими» [7, с. 4].

В ежегодном докладе Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию о реализации государственной политики в сфере образования (доклад 2021 г.) приведены следующие статистические данные: ««система высшего образования охватывает 4 млн человек, численность профессорско-преподавательского состава – 223,1 тыс. человек» [8, с. 33]. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации утвердило Приказ от 01.02.2022 № 89 «Об утверждении перечня специальностей и направлений подготовки высшего образования по программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам ординатуры и программам ассистентуры-стажировки», вступающий в силу с 01.09.2024. Согласно документу в перечни введены новые области образования и укрупненные группы специальностей и направлений подготовки (УГСН), которые в свою очередь дают возможность получить две квалификации благодаря заложенному принципу свободного перехода с одного образовательного направления на другое. Цели такого нововведения – получение студентами дополнительных квалификаций в рамках основных профессиональных образовательных программ, повышение гибкости образовательных программ высшего образования для соответствия потребностям экономики и рынка труда.

Непрерывное образование взрослых осуществляется либо через «формальное образование» (освоение образовательных программ в организациях, осуществляющих образовательную деятельность), либо посредством «неформального образования» (обучение в том числе по месту работы в форме наставничества, стажировки, инструктажа, тренинга, через реализацию различных программ подготовки, обмена опытом и т. д.) и «самообразование».

Результаты. Современная парадигма образования ориентируется на использование компетентного подхода и на формирование у обучаю-

щихся компетенций XXI в. Сравнительный анализ литературы [9–13] позволил выявить, что компетенции описываются с помощью трех категорий: «знания», состоящие из указаний на конкретные знания или понятия, которые связаны с освоением каждой из компетенций; «навыки», включающие все предусмотренные учебной программой умения, навыки и процедуры, которые должны осваиваться; «отношения / ценности / этические нормы», предусматривающие отношения, которые должны демонстрировать компетентные персоналии после освоения соответствующих компетенций. В настоящее технологичное время эти компетенции реализуются в рамках ИКТ-грамотности, подразумевающей способность мыслить и действовать безотносительно к используемым программным платформам и аппаратным средствам, продуктивно работать со всеми доступными технологиями.

Характерной особенностью нынешнего столетия является жизнь и работа в условиях неопределенности, нахождение в условиях турбулентности, когда принимаемые решения могут привести к непредсказуемым ситуациям, которые в свою очередь влияют на последующие решения. Научить обучающихся работать в таких условиях – новый ключевой вызов к учебным программам. Суть образовательных программ должна выстраиваться исходя из требований интеграции, синтеза и творческого применения знаний в новых ситуациях.

Принципы непрерывного образования, по мнению многих исследователей (см., напр.: [3; 14]) заключаются в следующем: 1) гуманизм – нацеленность образования на человека, реализацию его творческого потенциала через создание наиболее благоприятных условий для выбора того или иного вида обучения, возможностей повышения квалификации и самообразования; 2) демократизм – доступность образования вне зависимости от возраста на базе многообразия форм и видов обучения, а также отсутствие дискриминации по различным признакам; 3) мобильность – многообразие средств, методов и организационных форм непрерывного образования, возможность обучения в различных учебных заведениях для выстраивания индивидуальной образовательной траектории; 4) опережение – быстрое развитие и гибкость учебных заведений системы непрерывного образования с целью разработки опережающих программ и методов обучения в ответ на потребности научно-технического и социального прогресса; 5) открытость – расширение сферы деятельности учебных заведений за счет привлечения к преподаванию практиков и экспертов в соответствующих областях знания, возможность обучения аудитории, представляющей раз-

личные профессиональные и возрастные группы, отличающиеся уровнем образования и профессиональной подготовки, жизненными устремлениями; 6) непрерывность – направленность образования в будущее, замена подхода, обеспечивающего «знания на всю жизнь» подходом «образование через всю жизнь».

С методологической точки зрения принцип непрерывности применительно к организационной структуре образования реализуется посредством номенклатуры сети образовательных учреждений и их взаимоотношений, которые формируют пространство образовательных услуг, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность образовательных программ, способных удовлетворить образовательные потребности в рамках как государственного, так и регионального масштаба.

Принцип опережающей профессиональной подготовки кадров подразумевает выстраивание образовательных траекторий таким образом, что специалистам обеспечивают условия необходимого возвращения в систему образования по требованию. Следует отметить, что для аграрного образования очень важна практико-ориентированность, так как реальные производственные условия (работа с животными, сельскохозяйственной техникой) способствуют интенсивному развитию профессиональных компетенций.

В качестве проекта интегрированного образовательного пространства, основанного на вышеуказанных принципах, предлагается модель региональной образовательной экосистемы опережающей подготовки аграрных специалистов с компетенциями XXI в. Разработанная многоуровневая система опережающей подготовки специалистов по наиболее значимым и востребованным для региона направлениям образовательной деятельности функционирует на основе сетевого подхода. Как считает А. А. Смирнова, «применение сетевого подхода с его гибкостью связей и изменчивой структурой оказывается подходящим для формирования определенных компетенций у нового поколения» [15, с. 154]. С ее точки зрения, ««сетевое взаимодействие субъектов образования многими специалистами рассматривается как наиболее перспективное направление развития современной образовательной среды, в том числе и как включения данного компонента в процесс непрерывного образования» [15, с. 152].

Убедительным подтверждением вышеприведенных взглядов исследователей является теоретическая позиция, изложенная М. В. Немировским: «В современном российском образовании сетевое взаимодействие становится привлекательной моделью и технологией развития образовательных организаций за счет интеграции с различными субъектами внешней среды» [16, с. 191].

Внедрение технологии сетевого обучения базируется на идее массового сотрудничества, идеологии открытых образовательных ресурсов в сочетании с сетевой организацией взаимодействия участников [17]. Сетевое взаимодействие структур образовательного пространства обладает следующими преимуществами: возможность экономии ресурсов за счет проведения совместных мероприятий участников-партнеров; возможность координации действий участников по согласованным направлениям совместной деятельности; возможность использования делового опыта друг друга; возможность формулирования и продвижения коллективных интересов участников как внутри экосистемы, так и во внешних сообществах [18; 19].

Несмотря на интегративную установку в осуществлении профессиональной подготовки в условиях образовательной экосистемы, включающей образовательные организации разных уровней (общеобразовательный, средний профессиональный, высший), существуют множество организационных, коммуникационных, дидактических и других особенностей, которые значимо влияют на их подходы в достижении интегрированной цели. Поэтому сохранение субъектности образовательных организаций является ключевым приоритетом в организации взаимодействия общеобразовательных школ, учреждений СПО и вузов при осуществлении образовательной деятельности в рамках образовательной экосистемы.

Наиболее полно автономия образовательных учреждений сохраняется при сетевом взаимодействии, основанном на горизонтальной интеграции. В этом случае общеобразовательные школы и средние профессиональные образовательные учреждения, не являясь ведомыми, на равных условиях с вузами активно проявляют инициативу и участвуют в развитии различных форм профессионального становления обучающихся.

К настоящему времени создано нормативное обеспечение, регулирующее сетевое взаимодействие образовательных систем при реализации образовательных программ, изложенное в совместном приказе Министерства науки и высшего образования РФ и Министерства просвещения РФ «Об организации и осуществлении образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ» от 05 августа 2020 г. за № 882/391 [20]. В приложении 2 к этому правительственному документу представлена примерная форма договора о сетевой форме реализации образовательных программ.

Накопленный значительный практический опыт подготовки кадров всех уровней аграрного образования в Томской области позволяет сформировать единое непрерывное образовательное

пространство, охватывая следующие компоненты: 1) аграрная IT-школа как механизм формирования у школьников готовности к профессиональному самоопределению на профессии АПК и профессиональной сельскохозяйственной культуры; 2) среднее профессиональное образование; 3) высшее образование (бакалавриат, специалитет, магистратура); 4) послевузовское образование (аспирантура, докторантура); 5) дополнительное профессиональное образование (повышение квалификации и переподготовка кадров) в рамках взаимодействия научно-образовательных организаций и профильных агробизнес-структур.

Одним из ключевых компонентов в построении системы непрерывного аграрного образования является создание и развитие Центра по изучению и применению инновационных образовательных технологий для АПК, где интегрируются научные, образовательные и информационные технологии и определяется их влияние на аграрную политику в области и подготовку кадров. Состав такого центра подразумевает включение вузов (НИ Томский государственный университет, НИ Томский политехнический, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, Томский сельскохозяйственный институт (ТСХИ) – филиал Новосибирского государственного аграрного университета), НИИ (Сибирский научно-исследовательский институт сельского хозяйства и торфа – Филиал ФГБОУН Сибирского федерального научного центра агробιοтехнологий РАН), ФГБОУ дополнительного профессионального образования «Томский институт переподготовки кадров и агробизнеса», инновационных аграрных бизнес-структур, например, НП Центр Инновационного развития АПК Томской области (бизнес-консалтинг), АО НПФ «Микран», ООО «Артлайф» и др.

В образовательной экосистеме опережающей подготовки аграрных специалистов упор делается не на классическое электронное обучение, а на смарт-образование. Концепция смарт-образования отличается от электронного обучения наличием таких элементов, которые обеспечивают быструю адаптацию к изменяющимся требованиям не только учебного процесса, но и системы в целом. Принципиальный подход к смарт-образованию характеризуется комплексным развитием образовательной услуги, включая кадровое обеспечение, административно-правовое управление, материально-техническую базу и педагогический дизайн.

Модель аграрного смарт-образования, ориентированного на подготовку сельскохозяйственных кадров, допускает не только интеграцию между образовательными программами в рамках одного направления подготовки (разных профилей),

но и возможность учета, например, курсов вузовского образования при корпоративном обучении или, наоборот, консолидацию дополнительных практических курсов в общей системе подготовки.

Образовательный контент выстраивается из рабочих учебных программ на основе компетентностного подхода, отражающих требования профессионального и образовательного стандартов, рабочих программ производственной практики, методических рекомендаций по организации диалогового обучения и проведению учебной и производственной практик, электронных интерактивных учебных пособий, производственно-технологического аудио-видеоматериала по органическому животноводству (КРС) и по растениеводству для применения в аудиторном образовательном процессе в режиме реального времени, видеолекций, методических рекомендаций по виртуальному моделированию агротехнологических процессов, профориентационного онлайн-курса по основам органического земледелия, агропрофессиональных онлайн-курсов, контрольно-оценочных средств. Обязательным элементом системы является разработка структуры и содержания вебинаров, обеспечивающих развитие мотивационно-ценностного потенциала обучающихся и педагогических работников в смарт-среде, а также продвижение спецкурса «Проектное управление внедрением модели смарт-образования» для руководителей учебных подразделений.

В сетевом обучении персональная среда обучения (инструменты, сообщества, службы и совокупность ресурсов, на которых основываются индивидуальные образовательные платформы, предназначенные для использования обучаемыми) пересекается с системой управления образовательным контентом с интеллектуальным поиском (LCMS). Таким образом конструируется виртуальное учебное пространство, в котором обучаемые могут пользоваться теми или иными компонентами LCMS. Полноценное интеграционное взаимодействие вуза, средних профессиональных образовательных учреждений и общеобразовательных школ, основанное на горизонтальных связях между образовательными системами разных уровней, нуждается в высокоскоростном обмене информацией (организационной, учебной, дидактической и др.). Сегодня, учитывая возможности бюджета, наиболее полно этим требованиям отвечают электронные коммуникационные платформы «Moodle», «BigBlueButton», «Live streaming». В ТСХИ, учреждениях СПО и общеобразовательных школах накоплен большой массив практического опыта применения этих цифровых программных продуктов в образовательном процессе.

Индивидуальные и коллективные потребности в образовании в настоящее время можно успешно

удовлетворить благодаря перекрестному обучению, предусматривающему использование таких отечественных платформ, как Нетология, Скилл-бокс, Национальная платформа открытого образования, Универсариум, Eduson, Uniweb и др.

Качественный уровень подготовки аграрных специалистов в значительной степени обусловлен потенциалом научно-инновационной деятельности. Ключевая задача, реализация которой возможна за счет взаимодействия вышеуказанных организационных компонентов, состоит в осуществлении сквозного обучения в плоскости научных исследований и передовых технологий. Механизмы исполнения важно сосредоточить на привлечении школьников и студентов к научно-исследовательским проектам, участию в программах, стартапах по внедрению новых агропромышленных технологий, выполнению курсовых и выпускных квалификационных работ под руководством научных сотрудников и производственников-наставников, внедрению результатов студенческих научных идей в реальное производство и др.

Выводы. Таким образом, в агропромышленном комплексе Томской области созданы все условия для реализации интегрированного обра-

зовательного пространства на основе системы непрерывного аграрного образования, что имеет значительный вес для трансформации системы обучения, повышения квалификации и переподготовки кадров АПК. Основными кластерообразующими элементами этой системы являются аграрный вуз как интегрирующее ядро системы непрерывного аграрного образования; агроклассы, сформированные в школах региона, позволяющие эффективно вести специальную подготовку, включая в программу и специальные общеобразовательные дисциплины; научно-образовательные центры и лаборатории на производстве, дающие возможность адаптировать содержание вузовской подготовки к требованиям современного производства; институт повышения квалификации кадров агробизнеса, позволяющий реализовать принцип опережающей подготовки. Предложенная концепция по разработке и внедрению инновационных подходов в модели аграрного образования может значительно повысить эффективность и качество подготовки специалистов, синхронизировать процесс обучения с динамикой развития современного производства, приблизить аграрное образование и науку к современным требованиям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Статистический ежегодник, 2021: стат. сб. / Томскстат-Т. Томск, 2021. 107 с.
2. Всемирный доклад по мониторингу образования за 2021–2022 годы: негосударственные субъекты в сфере образования: Кто выбирает? Кто проигрывает? ED-2021 // UNESCO: site. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379875> (дата обращения: 10.03.2023).
3. Непрерывное образование: методология, технологии, управление: [коллективная моногр.] / под ред. Н. А. Лобанова [и др.]. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. 298 с.
4. Global competitiveness report. Special edition 2020: how countries are performing on the road to recovery / eds.: K. Schwab, S. Zahid. Geneva: World Econ. Forum, 2020. 94 p. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2020.pdf (accessed 10.03.2023).
5. Указ Президента Российской Федерации от 07 мая 2012 № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201205070020> (дата обращения: 10.03.2023).
6. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. 2012. № 53. Ст. 7598.
7. Указ Президента РФ от 07 мая 2018 № 204 (ред. от 21.07.2020) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432/ (дата обращения: 10.03.2023).
8. Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования [в 2021 г.]. Москва, 2022. 142 с. URL: <http://static.government.ru/media/files/GcesxuJAI13AntFYxDYzpnNgsv7T1vX.pdf> (дата обращения: 10.03.2023).
9. Assessment and teaching of 21st century skills / eds.: P. Griffin [et al.]. Springer, 2012. 345 p. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-007-2324-5> (дата обращения: 10.03.2023).
10. Уваров А. Ю. Об описании компетенций XXI в. // Образовательная политика. 2014. №4. С. 13–29.
11. Niemi H., Harju V., Vivitsou M., Viitanen K., Multisilta J., Kuokkanen A. Digital storytelling for 21st-century skills in virtual learning environments // Creative Education. 2014. Vol. 5, no. 9. P. 657–671. DOI: 10.4236/ce.2014.59078.
12. Loveless B. Teaching soft skills: the complete guide // Education corner – education that matters: site. URL: <https://www.educationcorner.com/teaching-soft-skills-guide.html> (accessed 10.03.2023).
13. Соколова Е. И. Современное осмысление понятий «компетенция» и «навык» (обзор по материалам российских и зарубежных исследований) // Непрерывное образование: XXI век. 2021. №3. С. 132–146. DOI: 10.15.393/j5art.2021.7053.

14. Мониторинг непрерывного образования: инструменты управления и социологические аспекты / науч. рук. А.Е. Карпухина. Москва: МАКС Пресс, 2006. 340 с.
15. Смирнова А.А. Рассмотрение сетевого подхода в образовании и обоснование его применения в современных условиях // Образование в «3D»: доступность, диалог, динамика: материалы науч.-практ. конф. с международн. участием. Москва, 2016. С. 152–155.
16. Немировский М.В. Теоретические подходы к созданию сетевого взаимодействия в образовании // Вестник Сургутского педагогического университета. 2019. №5. С. 191–196.
17. Байбардина Т.Н., Бурцева О.А., Наливайко Л.С. Роль сетевого образования в интегрированной системе взаимодействия учреждений высшего образования // Потребительская кооперация. 2020. №2. С. 38–42.
18. Нагаева И.А. Сетевое обучение: становление и перспективы развития // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2013. №3/4. С. 31–37.
19. Филимонов А.А. Сетевая организация образовательного процесса // Гуманитарные исследования. 2017. №1. С. 98–105.
20. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ и Министерства просвещения РФ от 05.08.2020 г. № 882/391 «Об организации и осуществлении образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ» // Гарант.Ру: информ.-правовой портал. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74526602/?ysclid=lf46119u7645668887> (дата обращения: 10.03.2023).

REFERENCES

1. *Statistical yearbook, 2021: statist. coll.* Tomsk, 2021, 107 p. (In Russ.).
2. Global education monitoring report, 2021–2022: non-state actors in education: Who chooses? Who loses? ED-2021. *UNESCO: site*. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379875> (accessed 10.03.2023).
3. Lobanov N.A. [et al.] (eds). *Continuous education: methodology, technology, management: [collective monogr.]*. Yaroslavl, RIO YaGPU, 2018, 298 p. (In Russ.).
4. Schwab K., Zahid S. *Global competitiveness report. Special edition 2020: how countries are performing on the road to recovery*. Geneva, World Econ. Forum, 2020, 94 p. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2020.pdf (accessed 10.03.2023).
5. Decree of the President of the Russian Federation of May 07, 2012 No. 599 «On measures to implement state policy in the field of education and science». *Ofitsial'nyi internet-portal pravovoi informatsii*. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201205070020> (accessed 10.03.2023). (In Russ.).
6. Federal Law of 29.12.2012 No. 273-FZ «On Education in the Russian Federation». *Sobranie zakonodatel'stva Rossiiskoi Federatsii*, 2012, no. 53, art. 7598. (In Russ.).
7. Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2018 No. 204 (as amended on July 21, 2020) «On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024». *KonsultantPlyus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432/ (accessed 10.03.2023) (In Russ.).
8. Report of the Government of the Russian Federation to the Federal Assembly of the Russian Federation on the implementation of state policy in the field of education [in 2021]. Moscow, 2022, 142 p. URL: <http://static.government.ru/media/files/GcesxuJAII3AntFYxDYzpnNgsv7T1vX.pdf> (accessed 10.03.2023) (In Russ.).
9. Griffin P. [et al.] (eds). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer, 2012, 345 p. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-007-2324-5> (accessed 10.03.2023).
10. Uvarov A. Yu. On the description of the competences of the 21st century. *Obrazovatel'naya politika*, 2014, no. 4, pp. 13–29. (In Russ.).
11. Niemi H., Harju V., Vivitsou M., Viitanen K., Multisilta J., Kuokkanen A. Digital storytelling for 21st-century skills in virtual learning environments. *Creative Education*, 2014, vol. 5, no. 9, pp. 657–671. DOI: 10.4236/ce.2014.59078.
12. Loveless B. Teaching soft skills: the complete guide. *Education corner – education that matters: site*. URL: <https://www.educationcorner.com/teaching-soft-skills-guide.html> (accessed 10.03.2023).
13. Sokolova E.I. Modern essence of the concept «competency» and «skill» (review on Russian and foreign research publications). *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*, 2021, no. 3, pp. 132–146. DOI: 10.15393/j5art.2021.7053. (In Russ.).
14. Karpukhina A.E. Monitoring of lifelong learning: management tools and sociological aspects. Moscow, MAKS Press, 2006, 340 p. (In Russ.).
15. Smirnova A.A. Consideration of the network approach in education and justification of its application in modern conditions. *Obrazovanie v «3D»: dostupnost', dialog, dinamika: materialy nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem*. Moscow, 2016, pp. 152–155. (In Russ.).
16. Nemirovsky M.V. Theoretical approaches to the creation of network interaction in education. *Vestnik Surgutskogo pedagogicheskogo universiteta*, 2019, no. 5, pp. 191–196. (In Russ.).
17. Baibardina T.N., Burtseva O.A., Nalivaiko L.S. The role of network education in the integrated system of interaction of higher education institutions. *Potrebitel'skaya kooperatsiya*, 2020, no. 2, pp. 38–42. (In Russ.).

18. Nagaeva I.A. Network learning: the formation and prospects of development. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov*, 2013, no. 3/4, pp. 31–37. (In Russ.).
19. Filimonov A.A. The network organization of the educational process. *Gumanitarnye issledovaniya*, 2017, no. 1, pp. 98–105. (In Russ.).
20. Order of the Ministry of science and higher education of the Russian Federation and the Ministry of education of the Russian Federation of August 5, 2020 No. 882/391 «On organization and implementation of educational activities under the network form of realization of educational programs». *Garant.Ru: inform.-pravovoi portal*. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74526602/?ysclid=lf46119u7645668887> (accessed 10.03.2023). (In Russ.).

Информация об авторах

Рябова Надежда Николаевна – кандидат биологических наук, доцент, Томский сельскохозяйственный институт – филиал Новосибирского государственного аграрного университета (634050, г. Томск, ул. Карла Маркса, 19, e-mail: tshi@ngs.ru).

Бутова Ольга Васильевна – кандидат экономических наук, доцент, Томский сельскохозяйственный институт – филиал Новосибирского государственного аграрного университета (634050, г. Томск, ул. Карла Маркса, 19. e-mail: tshi@ngs.ru).

Меденцев Анатолий Андреевич – кандидат педагогических наук, научный консультант, ООО «Алрино» (634034, г. Томск, пр-т Кирова, 20, e-mail: aamed@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 20.03.2023

После доработки 21.03.2023

Принята к публикации 24.03.2023

Information about the authors

Nadezhda N. Ryabova – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Tomsk Agricultural Institute – Branch of Novosibirsk State Agrarian University (19 Karl Marx Str., Tomsk, 634050, Russian Federation, e-mail: tshi@ngs.ru).

Olga V. Butova – Candidate of Economical Sciences, Associate Professor, Tomsk Agricultural Institute – Branch of Novosibirsk State Agrarian University (19 Karl Marx Str., Tomsk, 634050, Russian Federation, e-mail: tshi@ngs.ru).

Anatoly A. Medentsev – Candidate of Pedagogical Sciences, Scientific consultant, LLC «Alrino», (20 Kirova Str., Tomsk, 634034, Russian Federation, e-mail: aamed@mail.ru).

The paper was submitted 20.03.2023

Received after reworking 21.03.2023

Accepted for publication 24.03.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-17

УДК 378.147

Оригинальная научная статья

Нормативная база экспортного потенциала российской системы аграрного образования

А. В. Декар

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

Т. В. Сидорина

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

Аннотация. *Введение.* Актуальность статьи обусловлена проблемами конкурентоспособности отечественного образования на мировом рынке образовательных услуг, в том числе аграрного образования. В статье говорится о необходимости иметь достаточную нормативную базу для его осуществления и надежный механизм оценки экспортного потенциала российской системы аграрного образования. *Постановка задачи.* Цель исследования – выявление нормативной базы стратегии развития системы отечественного образования с учетом обстоятельств, в которых оказалась экономика страны, санкций со стороны западных стран против России. *Методика и методология исследования.* Исследование включает обзор библиографических и нормативных источников по проблеме формирования и функционирования механизма оценки экспортного потенциала российской системы аграрного образования. *Результаты.* К результатам работы можно отнести описание и анализ проблем, связанных с раскрытием понятий «образовательный потенциал вузов России» и «экспортный потенциал российской системы аграрного образования»; обобщение информации по нормативной базе российской системы образования (проекты, программы, стратегии и инициативы), направленные на привлечение иностранных студентов в вузы России. Раскрыто представление об увеличении доли несырьевого экспорта Российской Федерации за счет повышения привлекательности российского образования на международном образовательном рынке. Авторами предложен алгоритм, представляющий собой последовательность шагов осуществления миграционного процесса для вновь поступающих в российские вузы, прохождение которого позволяет гражданам различных стран стать российскими студентами и получать выбранное ими образование. *Выводы.* В заключительной части работы говорится о том, что проблема исследования носит практико-ориентированный характер, позволяет определить организационно-педагогические условия качественного функционирования отечественного аграрного образования в ракурсе международного взаимодействия вузов в новом образовательном пространстве.

Ключевые слова: технология профессионального образования, иностранные студенты, миграционное законодательство, международные рейтинги, экспорт образовательных услуг, экспортный потенциал образовательных услуг аграрного образования России

Для цитирования: Декар А. В., Сидорина Т. В. Нормативная база экспортного потенциала российской системы аграрного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №2. С. 345–352. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-17>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-17
Full Article

Regulatory framework of the export potential of the Russian agricultural education system

Dekar, A. V.

*Novosibirsk State Agrarian University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: nastja_dekar@mail.ru*

Sidorina, T. V.

*Novosibirsk State Pedagogical University; Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: sidorinata@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* The relevance of the article is due to the problems of competitiveness of domestic education in the world market of educational services, including agricultural education. The article talks about the need to have a sufficient regulatory framework for its implementation and a reliable mechanism for assessing the export potential of the Russian agricultural education system. *Purpose setting.* The purpose of the study is to identify the regulatory framework of the strategy for the development of the national education system, taking into account the circumstances in which the country's economy found itself, sanctions from Western countries against Russia. *Methodology and methods of the study.* The study includes a review of bibliographic and regulatory sources on the problem of the formation and functioning of the mechanism for assessing the export potential of the Russian agricultural education system. *Results.* The results of the work include a description and analysis of the problems associated with the disclosure of the concepts of «educational potential of Russian universities» and «export potential of the Russian agricultural education system»; summarizing information on the regulatory framework of the Russian education system (projects, programs, strategies and initiatives) aimed at attracting foreign students to Russian universities. The idea of raising the share of non-primary exports of the Russian Federation by increasing the attractiveness of Russian education in the international educational market is revealed. The authors propose an algorithm that represents a sequence of steps in the implementation of the migration process for new entrants to Russian universities, the passage of which allows citizens of various countries to become Russian students and receive their chosen education. *Conclusion.* In the final part of the work, it is said that the problem of research is practice-oriented in nature, allows us to determine the organizational and pedagogical conditions for the qualitative functioning of domestic agricultural education from the perspective of international interaction of universities in the new educational space.

Keywords: technology of vocational education, international students, migration legislation, international ratings, export of educational services, export potential of educational services of agricultural education in Russia

Citation: Dekar, A. V., Sidorina, T. V. [Regulatory framework of the export potential of the Russian agricultural education system]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 2, pp. 345–352. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-17>

Введение. Образование рассматривается мировым сообществом как важный фактор экономического благополучия, так как оно играет ведущую роль в формировании и развитии человеческого капитала; научные разработки в области образования способны дать новые технологии и повысить инновационный потенциал экономики; качественное образование и прогресс науки становятся факторами экономического роста и экономической безопасности страны [4]. Экспортный потенциал российского образования достаточно велик, как отмечает А. Л. Костюков, но для полноценной реализации экспортных программ необходимо глубокое

переосмысление самой концепции высшей школы, где основной упор необходимо сделать на предоставления не столько самого образования, сколько статуса образованного человека [10].

Международный рынок образовательных услуг представляет собой интенсивно растущую статью экспорта и даже появился термин «экспорт образовательных услуг», обозначающий академическую мобильность студентов, получающих образование за пределами страны своего гражданства [10]. Международное сотрудничество является основой для достижения взаимовыгодных результатов при условии осуществления вза-

имодействия между заинтересованными в этом сотрудничестве странами. Причем образование является наименее политизированной сферой, поэтому способствует превращению образовательного сотрудничества в некий «спасательный круг» даже при ухудшающихся политических отношениях между государствами [18]. От уровня развития международного сотрудничества вузов во многом зависит их конкурентоспособность. Международное образование в настоящее время значительно изменило свою форму и масштабы. В этом процессе появились новые участники, новые правила, новые способы участия и продвижения образовательных услуг. Экспорт образовательных услуг, являющийся ключевой составляющей современной мировой экономики, во многом определяет конкурентоспособность страны на мировом рынке в целом. Экспортный потенциал при этом понимается как некий ресурс, резерв и совокупность возможностей реализации образования. Однако понятие «экспорт образования», укоренившееся в лексических конструкциях профессионального сообщества, не имеет легального закрепления в законодательстве [17].

Постановка задачи. Основными участниками мирового рынка образовательных услуг являются США, Великобритания, Германия, Франция, Австралия, Китай, Япония, Россия и Канада. При этом на долю основных участников приходится больше половины мирового совокупного набора иностранных студентов [9].

В 1960 г. в Советском Союзе был создан уникальный университет – РУДН им. Патриса Лумумбы. Это не великий и масштабный проект, но это опыт государственной политики и государственной университетской системы. Каждый, кто приезжал учиться в СССР, имел представление о надежности и твердых гарантиях на получение высококвалифицированного бесплатного обучения и образования, на медицинское обслуживание и льготное проживание. Это серьезно поддерживало и обеспечивало высокий престиж и репутацию лучшего в мире образования. Далее российская правовая мысль устремилась к вопросам экспорта услуг. В 1995 г. международная торговля услугами стала одним из предметов правового регулирования в рамках деятельности Всемирной торговой организации. Международно-правовое регулирование экспорта образовательных услуг базируется на обязательствах Российской Федерации в связи со вступлением во Всемирную торговую организацию (Протокол от 16.12.2011 «О присоединении Российской Федерации к Марракешскому соглашению об учреждении Всемирной торговой организации от 15 апреля 1994 года», ратифицированным Российской Федерацией федеральным законом от 21 июля 2012 года № 126-ФЗ [22],

и спектр образовательных услуг, способных стать предметом экспорта. В этот период создается Национальная платформа открытого образования, которая объединяет ведущие вузы России: МГУ им. М.В. Ломоносова, СПбПУ, СПбГУ, НИТУ «МИСиС», НИУ ВШЭ, МФТИ, УрФУ и Университет ИТМО. Помимо государственных организаций высшего образования (Национальный исследовательский Томский государственный университет, Новосибирский государственный университет, Московский государственный институт международных отношений), в число поставщиков услуг вошли Корпоративный университет Сбербанка РФ и Академия Яндекса. Основными нормативными правовыми актами становятся Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Порядок применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 23.08.2017 № 816.

Правила, регулирующие организацию получения образования иностранными гражданами и лицами без гражданства в российских образовательных организациях, содержатся также в ст. 78 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Указанная статья предусматривает возможность обучения для иностранных студентов не только за счет собственных средств или средств организаций. Порядок отбора иностранных граждан и лиц без гражданства на обучение в пределах установленной Правительством РФ квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражданства в РФ утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 28.07.2014 № 844.

В отношении лицензирования образовательной деятельности зарубежных филиалов российских образовательных организаций действуют требования, установленные Положением о лицензировании образовательной деятельности, утвержденные постановлением Правительства Российской Федерации от 28 октября 2013 г. № 966 и приказа Рособнадзора от 12.03.2015 № 279 «Об утверждении форм документов, используемых Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки в процессе лицензирования образовательной деятельности».

Методика и методология исследования. Анализ литературных и нормативных источников и обобщение информации позволили выявить тенденции современного состояния экспорта образования российской системы аграрного образования. Изучению международного сотрудничества высших учебных заведений посвящены труды от-

отечественных ученых Т.В. Воронченко, И.Н. Костина, Л.С. Довгаль, А.В. Замятина, И.В. Кокарева, О.Г. Злобина, А.В. Бурцева, А.В. Меликян и зарубежных Ж. Сапира, Ж. Веркей, Г. Рейнольд и др. Опора на их мнение позволяет рассмотреть изучаемый объект – международное сотрудничество – в системе высшего профессионального образования, обобщить знания о нем; сравнить общее и выявить отличия; индукция позволяет на основе полученных данных исследований сформулировать обобщенный теоретический вывод; с помощью дедукции можно перенести общие выводы на микроуровень (на ФГБОУ ВО «Новосибирский ГАУ») [8].

Сегодня приоритетной задачей является привлечение иностранных студентов на обучение в российские вузы, в том числе аграрные. В соответствии с этой задачей на экспертной дискуссии «Развитие экспорта образования» (январь 2020 г.) высказана идея, что экспорт образования – это основательная тенденция ближайшего времени для всех, кто находится в системе высшей школы. Экспорт образовательных услуг выступает в качестве инструмента «мягкой силы», который определяет положение государства в социально-культурном и геополитическом пространствах и является методом привлечения и удержания талантов из-за рубежа и получения экспортного дохода. Поэтому необходимо знать и теорию, и практику развития экспорта образования посредством совершенствования миграционного законодательства, увеличения количества квот Правительства РФ на обучение в российских вузах, совершенствование образовательных программ ведущих вузов страны; изучить современное положение отечественных вузов на основных международных рейтингах, в том числе аграрных вузов [5].

На Заседании Президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам 30 мая 2017 г. рассматривался вопрос развития экспорта образования как серьезная национальная задача и для нашей страны. Протоколом этого заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам от 30 мая 2017 г. №6 утвержден Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования (далее – РЭПРО) в рамках национального проекта «Образование», согласно которому число иностранных граждан, обучающихся по очной форме в отечественных университетах и число иностранных слушателей онлайн-курсов в отечественных научных и образовательных организациях должно вырасти с 200 тыс. до 710 тыс. к 2025 г. [3]. Его конкретная цель – увеличение доли несырьевого экспорта Российской Федерации за счет повышения привлекательности

российского образования на международном образовательном рынке. Включение приоритетного проекта по экспорту российского образования в портфель Правительства Российской Федерации демонстрирует важность задач по повышению конкурентоспособности российского образования на международном рынке образовательных услуг.

В целях реализации Приоритетного проекта в декабре 2020 г. Правительство РФ приняло Постановление № 2150 «Об установлении квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации. Следующим шагом стало вступление с 5 августа 2020 г. Федерального закона от 6 февраля 2020 г. № 16-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации в части упрощения порядка трудоустройства в Российской Федерации обучающихся в российских профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования иностранных граждан и лиц без гражданства»». Согласно данным правкам иностранные студенты, обучающиеся по очной форме обучения в колледжах и университетах России, имеющих государственную аккредитацию, могут заниматься трудовой деятельностью без получения разрешения на работу или патента.

В части документооборота выявлено, что в 2021 г. запущен процесс введения и принятия законопроекта об особом правовом режиме для иностранных студентов, который был принят в первом чтении, а в июле 2022 г. состоялась публикация Федерального закона «О внесении изменений в Федеральный закон «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации» от 14.07.2022 № 357-ФЗ. Согласно ст. 9 настоящий Федеральный закон вступает в силу со дня его официального опубликования, за исключением положений, указанных в п. 2 ст. 9, которые вступают в силу с 1 января 2023 г.

Таким образом, Федеральный закон от 14.07.2022 № 357-ФЗ установил особый режим для иностранных граждан и лиц без гражданства, проходящих обучение по очной форме в государственных образовательных или научных организациях на территории России [15]. Подшагом Федерального закона от 14.07.2022 № 357-ФЗ стало вступление с 29 декабря 2021 г. Федерального закона от 1 июля 2021 г. № 274-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» и Федеральный закон «О государственной дактилоскопической регистрации в Российской Федерации (за исключением отдельных положений)»», который ввел новые правила прохождения иностранными гражданами и лицами без гражд-

данства медицинского освидетельствования, срок прохождения которых ограничен.

На развитие экспорта образования направлены и инициативы, способствующие облегчению процедуры поступления иностранных абитуриентов в вузы РФ. Так, в 2021 г. начал работать суперсервис «Образование иностранцев в РФ» (запущен Россотрудничеством). Суперсервис позволяет иностранным гражданам и лицам без гражданства по упрощенной схеме подавать заявления на поступление в российские вузы, а также знакомиться с информацией о жизни в России; сравнить предлагаемые образовательные программы; подать документы и пройти отборочные испытания; подать апелляцию или жалобу; применить услугу персонального помощника и юридической помощи; найти услуги и сервисы в маркетплейсе; ознакомиться и выбрать стажировки и вакансии [8].

Результаты. Показано, что с проблемами разного толка и в разное время сталкивалась любая система высшего образования. Выявлено, что страны вступают между собой в борьбу за привлечение иностранных обучающихся. Согласно Указа Президента от 7 мая 2012 г. «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» начала реализовываться государственная программа «Проект 5–100» по поддержке крупнейших вузов России. Целью программы стало вхождение пяти российских вузов в топ-100 мировых рейтингов. Дальнейшее развитие, согласно национальному проекту, в частности «Наука и университеты» предусматривает к 2024 г. вхождение отечественных университетов в топ-5 стран мира в приоритетных научно-технологических областях, что способствует привлечению талантливых молодых ученых [19].

Программа «Научно-технологическое развитие Российской Федерации» также направлена на вхождение университетов в топ мировых рейтингов университетов. В 2021 г. к участию в Программе стратегического академического лидерства «Приоритет 2030» было привлечено 106 университетов из 49 городов Российской Федерации: Центральный федеральный округ – 36 вузов; Приволжский федеральный округ – 23 вуза; Северо-Западный федеральный округ – 14 вузов; Сибирский федеральный округ – 12 вузов; Южный федеральный округ – 9 вузов; Уральский федеральный округ – 5 вузов; Северо-Кавказский федеральный округ – 4 вуза; Дальневосточный федеральный округ – 3 вуза [1]. Среди аграрных вузов участниками программы «Приоритет 2030» стали РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, Кубанский ГАУ, Ставропольский ГАУ и Саратовский ГАУ [2].

Аграрные вузы России стремительно продолжают развиваться с учетом государственных программ и инициатив, направленных на увеличение

экспорта российского образования, однако отмечается некоторое отставание. Так, в числе участников-вузов «Проекта 5–100» не было ни одного аграрного. В 2021 г. РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева и Саратовский ГАУ им. Н.И. Вавилова впервые вошли в THE Impact Rankings в категории «Качественное образование, заняв 63 место и 201–300 позиция в мире из 966 соответственно. В общемировом зачете РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева из 1115 университетов заняла 401–600 позицию, а Саратовский ГАУ им. Н.И. Вавилова занял 801–1000 позицию. Отметим, что Саратовский ГАУ им. Н.И. Вавилова также участвовал в категории «Ликвидация голода» и занял 201–300 позиция в мире из 591 [5].

Согласно статистическим данным, предоставленным Министерством науки и высшего образования в Российской Федерации, численность иностранных обучающихся постепенно растет. Так, в 2019 г. училось 298 тыс. иностранных студентов, в 2020 г. – 315 тыс., в 2021 г. – 324 тыс., а в 2022 г. – 351 тыс. (из 186 стран и лиц без гражданства) [18]. В основном на обучение в России приезжают граждане следующих стран: Казахстан, Узбекистан, Китай, Туркменистан, Таджикистан, Индия, Египет, Беларусь, Украина и Киргизия.

Стоит отметить увеличение количества иностранных обучающихся, поступивших в российские вузы по квоте правительства РФ: в 2019/20 уч. г. более 13 тыс. чел.; в 2020/21 уч. г. – около 15 тыс. чел.; в 2021/22 уч. г. – около 18 тыс. чел. При этом, согласно Постановлению Правительства РФ от 18 декабря 2020 г. № 2150 «Об установлении квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации», начиная с 2023 г. получать высшее образование смогут 30 тыс. чел. ежегодно [12].

Следовательно, можно составить «общую картину» международного сотрудничества аграрных вузов России и сопоставить с ней текущее состояние уровня развития международного сотрудничества Новосибирского ГАУ: завоевание лидирующих позиций на международном рынке образовательных услуг в области сельского хозяйства и экологии. Также Новосибирский ГАУ усиливает интеграцию в международное научно-образовательное пространство, позволяет быть активным участником международного рынка образовательных услуг, поставщиком инновационных научно-образовательных технологий в области агросистем.

Выводы. Таким образом, современное состояние экспорта российского образования стремительно развивается: повышается имидж российских университетов за рубежом посредством вхождения и занятия ими высоких позиций в имеющихся международных рейтингах, наблюдаются популяризация отечественного образования на базе

представительств Россотрудничества за рубежом, реализация вузами собственной академической мобильности студентов, научно-педагогического и административного состава, участие университетов в различных грантовых отечественных и зарубежных программах, совершенствование процедуры поступления в отечественные вузы для иностранных абитуриентов, развитие передовых образовательных программ, повышения качества не только обучения, но и жизни иностранных студентов, изменения в миграционном законодательстве по созданию доступности трудоустройства и облегченным процедурам получение разрешения на временное проживание и вида на жительство.

Экспорт образования представляет собой предоставление образовательной услуги либо на территории страны-поставщика услуги иностранному потребителю, либо на территории страны-получателя услуги посредством институционального присутствия страны-поставщика услуги (филиал образовательной организации или приглашенный преподаватель), либо посредством трансграничного оказания услуги. Правовое регулирование экспорта образования сочетает в себе элементы различных отраслей права и комплексных правовых институтов: международного публичного, международного частного, административного (образовательного, миграционного), трудового и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Валерий Фальков объявил перечень вузов, отобранных для участия в программе «Приоритет 2030» // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации: сайт. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/40462/> (дата обращения: 13.01.2023).
2. В Белгородском аграрном университете обсудили программу развития консорциума «Агроприоритет-2030» // Министерство сельского хозяйства Российской Федерации: сайт. URL: <https://mcx.gov.ru/press-service/novosti-agrarnoy-nauki-i-obrazovaniya/v-belgorodskom-agrarnom-universitete-obsudili-programmu-razvitiya-konsortsiума-agroprioritet-2030-74500/> (дата обращения: 13.01.2023).
3. Береснев Д. Н., Жалнин В. А., Слизовский Д. Е. Политика российской Федерации по повышению экспортного потенциала системы образования: риски и возможности старта // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология. 2017. №4. С. 366–377.
4. Егорова И. А. Перспективы развития международного образования в России // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование, 2018. №2. С. 18–22.
5. Два аграрных вуза России вошли в мировой рейтинг THE Impact Rankings 2021 // Министерство сельского хозяйства Российской Федерации: сайт. URL: <https://mcx.gov.ru/press-service/regions/dva-agrarnykh-vuzarovossii-voshli-v-mirovoy-reyting-the-impact-rankings-2021/> (дата обращения: 13.01.2023).
6. Гуськов Ю. А., Вульферт В. Я., Сидорина Т. В. Современные проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов аграрного профиля // Актуальные проблемы образовательной деятельности высшей школы: материалы межвуз. студенч. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Новосибирск, 2018. Ч. 1. С. 6–8.
7. Декар А. В., Сидорина Т. В. Модель исследования международного сотрудничества как фактора развития образовательной среды вузов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2021. №1. С. 34–37.
8. Декар А. В., Сидорина Т. В. Международная деятельность вуза в условиях интернационализации образования // Психолого-педагогические аспекты совершенствования подготовки студентов вуза: материалы межвуз. студенч. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Новосибирск, 2021. С. 23–26.
9. Как иностранным студентам получить высшее образование в российском вузе? // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации: сайт. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/nauka-i-obrazovanie/36132/> (дата обращения: 13.01.2023).
10. Костюков А. Л. Социокультурные и институциональные аспекты культурной дипломатии РФ в 2000–2014 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Москва, 2020. 26 с.
11. Назарова И. Б. Привлечение иностранных студентов в российские вузы // Россия: тенденции и перспективы развития. 2022. №. 17–1. С. 842–847.
12. Новицкая Е. Д., Панасюк Е. А. Преимущества экспорта образовательных услуг // Фундаментальные и прикладные аспекты глобализации экономики: тез. докл. и выступлений III Междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых (11–12 апр. 2022 г.). Донецк, 2022. С. 191–194.
13. Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования»: утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратег. развитию и приоритет. проектам (протокол от 30 мая 2017 г. №6). URL: <http://static.government.ru/media/files/DkOXerfvAnLv0vFKJ59ZeqTC7ycla5HV.pdf> (дата обращения: 13.01.2023).
14. Проект 5–100: итоги программы. Мнение экспертов // Forbes Education: site. URL: <https://education.forbes.ru/authors/5-100-experts> (дата обращения: 13.01.2023).
15. Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации» от 14.07.2022

- № 357-ФЗ // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_421935/ (дата обращения: 13.01.2023).
16. Федеральный закон от 21.07.2012 №126-ФЗ «О ратификации Протокола о присоединении Российской Федерации к Марракешскому соглашению об учреждении Всемирной торговой организации от 15.04.1994 г.» // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_132905/ (дата обращения: 13.01.2023).
17. Филиппова М. Ю. Экспорт образования как правовое явление // Вестник Академии права и управления. 2019. №1. С. 39–45.
18. Хорошилов А. В. Интернационализация высшего образования в информационном обществе // Статистика и экономика. 2006. №1. С. 5–11.
19. Эбзеева Ю. Н., Гишкаева Л. Н. Реализация стратегий российских вузов в условиях международных рейтингов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Государственное и муниципальное управление. 2022. Т. 9, №1. С. 7–19.

REFERENCES

1. Valery Falkov announced the list of universities selected for participation in the «Priority 2030» program. *Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii: site*. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/40462/> (accessed 13.01.2023). (In Russ.).
2. Belgorod Agricultural University discussed the development program of the consortium «Agro-Priority-2030». *Ministerstvo sel'skogo khozyaistva Rossiiskoi Federatsii: site*. URL: <https://mcx.gov.ru/press-service/novosti-agrarnoy-nauki-i-obrazovaniya/v-belgorodskom-agrarnom-universitete-obsudili-programmu-razvitiya-konsortsiума-agroprioritet-2030-74500/> (accessed 13.01.2023). (In Russ.).
3. Beresnev D. N., Zhalnin V. A., Slizovsky D. E. The policy of the Russian Federation to increase the export potential of the education system: risks and start opportunities. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Politologiya*, 2017, no. 4, pp. 366–378. (In Russ.).
4. Egorova I. A. Prospects for the development of international education in Russia. *Informatika, vychislitel'naya tekhnika i inzhenernoe obrazovanie*, 2018, no. 2, pp. 18–22. (In Russ.).
5. Two agricultural universities of Russia entered the world rating of THE Impact Rankings 2021. *Ministerstvo sel'skogo khozyaistva Rossiiskoi Federatsii: site*. URL: <https://mcx.gov.ru/press-service/regions/dva-agrarnykh-vuza-rossii-voshli-v-mirovoy-reyting-the-impact-rankings-2021/> (accessed 13.01.2023). (In Russ.).
6. Guskov Yu. A., Wulfert V. Ya., Sidorina T. V. Modern problems of professional training of future agricultural specialists. *Aktual'nye problemy obrazovatel'noi deyatel'nosti vysshei shkoly: materialy mezhvuz. studenchesk. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem*. Novosibirsk, 2018, pt. 1, pp. 6–8. (In Russ.).
7. Dekar A. V., Sidorina T. V. A model for the study of international cooperation as a factor in the development of the educational environment of universities. *Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment*, 2021, no. 1, pp. 34–37. (In Russ.).
8. Dekar A. V., Sidorina T. V. International activity of the university in the context of internationalization of education. *Psikhologo-pedagogicheskie aspekty sovershenstvovaniya podgotovki studentov vuza: materialy mezhvuz. studenchesk. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem*. Novosibirsk, 2021, pp. 23–26. (In Russ.).
9. How can foreign students get higher education at a Russian university? *Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii: site*. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/nauka-i-obrazovanie/36132/> (accessed 13.01.2023). (In Russ.).
10. Kostyukov A. L. *Socio-cultural and institutional aspects of cultural diplomacy of the Russian Federation in 2000–2014: Cand. hist. sci. diss. abstr.* Moscow, 2020, 26 p. (In Russ.).
11. Nazarova I. B. Attracting foreign students to Russian universities. *Rossiia: tendentsii i perspektivy razvitiya*, 2022, no. 17–1, pp. 842–847. (In Russ.).
12. Novitskaya E. D., Panasyuk E. A. Advantages of exporting educational services. *Fundamental'nye i prikladnye aspekty globalizatsii ekonomiki: tez. dokl. i vystuplenii III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. molodykh uchenykh (11–12 apr. 2022 g.)*. Donetsk, 2022, pp. 191–194. (In Russ.).
13. *Passport of the priority project «Development of the export potential of the Russian education system»: approved by the Presidium of the Presidential Council for Strategic Development and Priority Projects (Protocol No. 6 dated May 30, 2017)*. URL: <http://static.government.ru/media/files/DkOXerfvAnLv0vFKJ59ZeqTC7ycla5HV.pdf> (accessed 13.01.2023). (In Russ.).
14. Project 5–100: results of the program. Expert opinion. *Forbes Education: site*. URL: <https://education.forbes.ru/authors/5–100-experts> (accessed 13.01.2023). (In Russ.).
15. Federal Law «On amendments to the Federal Law «On the legal status of foreign citizens in the Russian Federation» and certain legislative acts of the Russian Federation» dated 14.07.2022 No. 357-FZ. *Konsul'tantPlyus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_421935/ (accessed 13.01.2023). (In Russ.).

16. Federal Law No. 126-FZ dated 21.07.2012 «On ratification of the Protocol on the accession of the Russian Federation to the Marrakesh Agreement establishing the World Trade Organization dated 15.04.1994». *Konsul'tantPlyus*. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_132905/ (accessed 13.01.2023). (In Russ.).
17. Filippova M. Yu. Export of education as a legal phenomenon. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*, 2019, no. 1, pp. 39–45. (In Russ.).
18. Khoroshilov A. V. Internationalization of higher education in the information society. *Statistika i ekonomika*, 2006, no. 1, pp. 5–11. (In Russ.).
19. Ebzeeva Yu. N., Gishkaeva L. N. Implementation of strategies of Russian universities in the context of international ratings. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Gosudarstvennoe i munitsipal'noe upravlenie*, 2022, vol. 9, no. 1, pp. 7–19. (In Russ.).

Информация об авторах

Декар Анастасия Владимировна – аспирант, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Добролюбова, 160, e-mail: nastja_dekar@mail.ru). ORCID: 0000-0003-3387-9632

Сидорина Татьяна Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28), Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (Российская Федерация, 630114, Новосибирск, ул. Ключ-Камышенское плато, 6/2, e-mail: sidorinata@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000000330392765>

Статья поступила в редакцию 20.01.2023

После доработки 26.06.2023

Принята к публикации 30.06.2023

Information about the authors

Anastasia V. Dekar – Postgraduate Student, Novosibirsk State Agrarian University (160 Dobrolyubova Str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation, e-mail: nastja_dekar@mail.ru). ORCID: 0000-0003-3387-9632

Tatiana V. Sidorina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuyskaya Str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation), Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation (6/2 Klyuch-Kamyshenskoe Plateau Str., Novosibirsk, 630114, Russian Federation, e-mail: sidorinata@mail.ru). ORCID: 0000-0003-3039-2765

The paper was submitted 20.01.2023

Received after reworking 26.06.2023

Accepted for publication 30.06.2023

III ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-18

УДК 159.9/072

Оригинальная научная статья

Проективная психология типологии личности

Н. А. Корниенко

Новосибирский государственный аграрный университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: na.kornienko2012@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* В последние годы в психологических исследованиях стали весьма популярными графические методы, относящиеся к классу проективных: они дают возможность человеку самому проецировать реальность и по-своему ее интерпретировать. *Постановка задачи.* Расширяющееся применение графических методов и процедур пока не привело к созданию работ, обобщающих опыт их использования, к формированию общего подхода к психологическому анализу разных видов изображения. *Методика и методология исследования.* Материалом для анализа послужили результаты трех серий экспериментальной работы, в которых получено и проанализировано более 4000 и более 3000 рисунков по методикам «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур», психогеометрический тест С. Деллингера, Роршаха и др. *Результаты.* Проведенный анализ показал, что соотношение различных элементов в конструктивных рисунках не случайно, что и позволило нам выделить семь основных типов, которым соответствуют типологические характеристики. Типологическая характеристика основана на частоте встречаемости определенного типа среди респондентов, а также экспертной и субъективной валидности, полученной в результате большого числа бесед и наблюдений, при обследовании. В статье анализируются многолетние результаты исследования типологии личности студентов с применением проективных (графических) методов. *Выводы.* На основании сопоставления результатов, полученных с помощью описанных нами графических методик, мы пришли к следующим выводам. Использование графических методик существенно обогащает процесс профессиональной консультации, дополняет индивидуальные характеристики студентов, выбравших те или иные сферы профессиональной деятельности. Изучение индивидуально-психологических предпосылок профессионального самоопределения личности с помощью графических методов имеет определенные положительные перспективы: позволяет глубже проанализировать особенности индивида и выработать адекватные рекомендации по повышению эффективности профессионального самоопределения как молодежи, так и взрослых. В силу проективного характера большинства графических процедур, их результаты, как показывают наши исследования, менее подвержены контролю сознания, а это весьма важный аргумент в пользу их применения, так как графические диагностические методы работают «через проекцию» на сетку психологических типов личности вместе с соответствующими методами стандартных психодиагностических процедур оценки личностных качеств (ММПИ, Кэттелл, Айзенк и др.).

Ключевые слова: педагогическая психология, проективные (графические) методы, психодиагностика, личность, стратегия, сознание, типология индивидуальности

Для цитирования: Корниенко Н. А. Проективная психология типологии личности // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №2. С. 353–376. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-18>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-18
Full Article

Projective psychology of personality typology

Kornienko, N. A.

Novosibirsk State Agrarian University

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: na.kornieenko2012@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* In recent years, graphical methods belonging to the class of projective methods have become very popular in psychological research, they enable a person to project reality himself and interpret it in his own way. *Purpose setting.* The expanding use of graphic methods and procedures has not yet led to the creation of works summarizing the experience of their use, to the formation of a general approach to the psychological analysis of different types of images. *Methodology and methods of the study.* The material for the analysis was the results of three series of experimental work, in which more than four thousand and more than three thousand drawings were obtained and analyzed according to the methods: constructive drawing of a person from geometric figures, psycho-geometrics by Susan Dellinger, Rorschach, etc. *Results.* The conducted analysis showed that the ratio of various elements in constructive drawings is not accidental, which allowed us to identify seven main types, which correspond to typological characteristics. The typological characteristic is based on the frequency of occurrence of a certain type among the respondents, as well as expert and subjective validity obtained as a result of a large number of conversations and observations during the survey. The article analyzes the long-term results of the study of students' personality typology using projective (graphic) methods. *Conclusion.* Based on a comparison of the results obtained using the graphical methods described by us, we came to the following conclusions. The use of graphic techniques significantly enriches the entire process of professional consultation, complements the individual characteristics of students who have chosen certain areas of professional activity. The study of individual psychological prerequisites for professional self-determination of a person using graphic methods has certain positive prospects: it allows a deeper analysis of the characteristics of an individual and develops more adequate recommendations for improving the effectiveness of professional self-determination of both youth and adults. Due to the projective nature of most graphic procedures, their results, as our research shows, are less susceptible to mind control, and this is a very important tool in favor of their application, since graphic diagnostic methods work «through a projection» onto the grid of psychological personality types, along with appropriate methods of the standard psychodiagnostic procedures for assessing personal qualities (MMPI, Cattell, Eysenck, etc.).

Keywords: educational psychology, projective (graphic) methods, psychodiagnostics, personality, strategy, consciousness, personality typology

Citation: Kornienko, N. A. [Projective psychology of personality typology]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 2, pp. 353–376. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-18>

Введение. Проективные методы изучения личности не относятся к группе личностных опросников. Однако психодиагностика личности невозможна без применения этой группы методик. Впервые для обозначения определенной группы методов понятие проекции используется Л. Франком (1939), причем к тому времени, когда некоторые из этих методов (позже названными проективными) уже получили распространение (ТАТ, метод Роршаха).

В настоящее время существует ряд классификаций, отражающих многообразие проективных методик, но до сих пор наиболее распространенной является самая первая классификация, предложенная Л. Франком, используемая с некоторыми дополнениями [1].

1. Конституитивные методики – структурирование, оформление стимулов придания им смысла (тест чернильных пятен Роршаха, тест облаков).

2. Конструктивные методики – создание из оформленных деталей осмысленного целого (тест Мира).

3. Интерпретативные методики – истолкование какого-либо события, ситуаций (тематический апперцептивный тест – ТАТ, тест фрустрации Розенцвейга, тест Сонди).

4. Катартические методики – осуществление игровой деятельности в особо организованных условиях (психодрама, проективная игра).

5. Экспрессивные методики – рисование на свободную или заданную тему (тест «Дом – дерево – человек», тест «Несуществующее животное»).

6. Импрессивные методики – предпочтение одних стимулов другим, обусловившее их отбор как наиболее желательных (тест Люшера).

7. Аддитивные методики – завершение предложения, рассказа, истории (метод незаконченных предложений, ассоциативный тест Юнга).

8. Рефрактивные методики – непреднамеренные изменения (нарушения) в устной или письменной речи (графические пробы).

Перечисленные методики, по Франку, объединяют способность отражать наиболее существенные аспекты личности в их взаимосвязи и целостности функционирования.

Как известно, существует несколько классификаций проективных тестов. Мы приведем одну из распространенных, используемую, в частности, Л. Ф. Бурлачуком и С. М. Морозовым (хотя они предпочитают говорить не о проективных тестах, а о проективных методиках) [2].

В проективной психодиагностике так называемая «проективность» не есть структурированный термин, под которым можно понимать все психологические феномены: от ощущений до мировоззрения и идей. Люди проектируют «мир, данный им в ощущениях», и продолжают существовать в этой проекции. «В настоящее время проективность наиболее актуально проявляется в сфере виртуалистики, компьютерных технологий, политических и религиозно-этических воззрений. Наш образ мира не есть в полном смысле реальность. Даже на уровне восприятия простых предметов, явлений и отношений мы больше склонны ошибаться, наши ошибки с одинаковой силой как губят, так и лечат» [3, с. 12].

Проективность понимается нами как база психологического инструментария, то есть тестов, дающих возможность исследовать личность студента при помощи неструктурированного стимула, в котором сосредоточивается и оценивается своеобразие разворачивания личностных образов, иллюзий, ошибок, истин и фантазий, что позволило нам разработать прогрессивно-прогностическую модель личностно-профессионального развития и внедрить ее не только в учебных заведениях государственной службы, но и в системе профессиональной подготовки в целом.

Принцип проекции, лежащий в основе проективных тестов, связан с представлением о том, что в разнообразных проявлениях индивида, будь то творчество, интерпретация событий, высказывания, предпочтения и т.д., воплощается личность, в том числе скрытые, неосознаваемые побуждения, стремления, конфликты, переживания. Частично это совпадает с пониманием проекции, развивавшимся в психоанализе (защитный механизм, заключающийся в приписывании собственных побуждений и чувств другому объекту), но в целом понятие «проекция» толкуется в ряде случаев шире.

Проективные тесты предполагают создание для обследуемого достаточно неопределенной ситуации, оставляющей ему свободу действий, естественно, в рамках инструкции, но последняя опреде-

ляет, как правило, лишь общее направление или начальный момент поведения. Материал, предъявляемый обследуемым для работы, может толковаться или использоваться разнообразными способами; главным оказывается не объективное его содержание, а субъективный смысл, то отношение, которое он вызывает у обследуемого [2, с. 125–127].

Прогрессивной теорией развития типологии личности К. Юнга в отечественной психологии является подход К. А. Абульхановой-Славской, в котором стратегия определяется и как способность человека строить жизнь в соответствии со своей индивидуальностью, типом личности, и как способ разрешения противоречий между внешними и внутренними условиями реальной жизни, в котором внешние условия отнюдь не всегда соответствуют и способствуют потребностям, способностям, интересам данного человека [4, с. 290–291]. Мы поддерживаем подход К. А. Абульхановой-Славской потому, что стратегия определена с точки зрения диалектики взаимодействия личности и общества: получение, потребление общественных благ индивидом и обратной отдачи им обществу своих сил, труда, способностей. Она определила аспект активности личности, аспект ее способностей к организации времени жизни (как активная, пролонгированная стратегия), аспект способности личности социально мыслить, то есть теоретически определять свое место в мире сложных человеческих взаимоотношений, находить адекватный реалистический образ самого себя. Ведь именно стратегия, по мнению К. А. Абульхановой-Славской и с нашей точки зрения, помогает увидеть возможности дальнейшего расширения жизненных перспектив, сохранять и выявлять последовательность в реализации жизненной линии [4, с. 201]. Мы поддерживаем типологию Дж. Роттера, которым выделено два локуса контроля и два типа людей: экстерналы и интерналы. Первые – когда человек полагает, что происходящее с ним событие является результатом внешних сил, случая, обстоятельств, других людей; вторые – когда человек интерпретирует значимые события как результат собственных усилий. Первых мы соотносим с экстраверсией, а вторых – с интроверсией.

Э. Шостром выделил восемь основных манипулятивных типов. В противоположность манипуляторам А. Маслоу выделил самоактуализирующихся личностей. Большое значение для нас имеют типологии Э. Кречмера, Н. Н. Обозова, О. Крегера, Дж. М. Тьюсона. На основе типологии К. Юнга получила развитие самая молодая в мире наука – соционика, что позволило С. Деллингеру [5; 6] разработать психогеометрию как альтернативный вариант вместо психологических тестов для изучения новых служащих.

Постановка задачи. Наше исследование актуализирует значимость теоретического осмысления опыта проективной психологии и психодиагностики типологии личности и привлекает внимание отечественных ученых к формированию общего подхода к психологическому анализу разных графических методов и процедур, к созданию работ, опыта их использования.

Методика и методология исследования. В нашем эксперименте использован тест А. Б. Либина «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур» [7–9], психогеометрический тест С. Деллингера [5], Роршиха [6] и др. С целью выявления индивидуально-типологических различий по методике «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур», мы предложили студентам Сибирской академии государственной службы нарисовать фигуру человека, составленную из 10 элементов, среди которых могут быть треугольники, круги и квадраты. Отметив при этом, что можно увеличивать или уменьшать эти элементы (геометрические фигуры), накладывая друг на друга по мере надобности. Важно, чтобы все эти три элемента в изображении человека присутствовали, а сумма общего количества использованных фигур была равна десяти.

После того как студенты нарисовали первый рисунок, им было предложено нарисовать второй рисунок, используя эту же инструкцию, а затем – третий рисунок. После выполнения трех рисунков данные обрабатывались каждым студентом. Собственные эмпирические исследования, в которых получено и проанализировано 2400 рисунков студентов, показали нам, что соотношение различных элементов в конструктивных рисунках не случайно.

Обработка данных производилась следующим образом: подсчитывалось количество затраченных в изображении человека треугольников, кругов и квадратов (по каждому рисунку отдельно), и результат записывался в виде трехзначных чисел, где сотни обозначают количество треугольников, десятки – количество кругов, единицы – количество квадратов. Эти трехзначные цифры составляют так называемую «формулу рисунка», по которой происходит отнесение рисующего к соответствующим типам и подтипам, которые представлены в таблицах 1–3. При анализе значительного количества рисунков, выполненных студентами Сибирского кадрового центра (СибАГ), нами проанализировано более 600 рисунков (возраст испытуемых – от 18 до 23 лет); удалось выделить несколько устойчивых типов личностей, что, по нашему мнению, свидетельствует о некоторых индивидуальных различиях людей. Использована психогеометрическая типология американского психолога С. Деллингера – специалиста по соци-

ально-психологической подготовке управленческих кадров. Суть его методики – в том, что, расположив представленные геометрические фигуры в порядке предпочтительности, по фигуре, помещенной на первое место, можно определить основные доминирующие особенности личности и поведения. Наблюдая за поведением человека, можно определить его тип сначала предварительно, используя категории таблицы. С помощью психогеометрии С. Деллингера мы анализировали типологию личности на основе наблюдения за поведением студентов и предпочитаемого выбора человеком какой-либо геометрической фигуры. Так, расположив представленные геометрические фигуры: квадрат, треугольник, прямоугольник, круг, зигзаг в порядке их предпочтительности, по фигуре, помещенной на первое место, мы определяли основные доминирующие особенности личности и поведения. Было проанализировано свыше тысячи рисунков. Наблюдая за поведением студентов, мы определяли их тип сначала предварительно, используя категории таблицы; внешний вид мужчины и женщины, рабочее место, речь, язык тела, а затем называли основные психологические характеристики поведения по фигуре, помещенной студентами личности на первое место и соответствие ее типологии [5; 6].

Мы провели исследование и психологический анализ восприятия «Клякс» по Г. Роршаху.

Результаты исследования. Наши эмпирические исследования, в которых получено и проанализировано более 600 рисунков, показали, что соотношение различных элементов в конструктивных рисунках не случайно (табл. 4). Анализ позволяет выделить семь основных типов, которым соответствуют описанные по А. В. Либину (1989) типологические характеристики [8], предпочтение геометрических фигур позволяет сформировать своего рода «систему» индивидуально-типологических различий (табл. 1–3).

В исходной интерпретации предложенных фигур предполагалась следующая формула. Круг – это символ, означающий одобрение, чувственность, дружеское отношение, игривость, квадрат означает ощущение безопасности, преобладание в характере логики, практического подхода к действительности, желание создать прочную базу. Треугольник символизирует агрессию, его предпочитают люди, которые ставят собственный успех выше эмоциональной вовлеченности и не могут усидеть на одном месте. Ломаная линия означает присутствие воображения; те, у кого они преобладают, ценят индивидуальность и отвергают рутину. Они часто увлечены зарубежной культурой, философией, поэзией, музыкой и оценивают других людей, исходя из внутренних качеств, а не из их социального положения.

Таблица 1. Система индивидуально-психологических различий, выявленных при выполнении студентами вузов г. Новосибирска конструктивных рисунков человека на основе предпочтений геометрических фигур в 1 рисунке

Table 1. The system of individual and psychological differences identified when students of universities in Novosibirsk perform constructive drawings of a person based on the preferences of geometric shapes in 1 figure

532	550	550	550	532	514	541	541	532	532	532	532	532	523	550	541	532	II тип
343	325	334	343	343	334	334	343	343	316	334	334	325	361	352	352	316	IV тип
415	415	451	424	433	415	433	451	424	460	433	433	433	442				III тип
271	293	262	550	253	550	451	154	361	352	361	352	253					VII тип
631	631	811	712	613	613	631	631	622	802	631	632						I тип
271	293	262	244	217	253	253	262	235	253								V тип
145	145																VI тип

Таблица 2. Система индивидуально-психологических различий, выявленных при выполнении студентами вузов г. Новосибирска конструктивных рисунков человека на основе предпочтений геометрических фигур во 2 рисунке

Table 2. The system of individual and psychological differences revealed when students of universities in Novosibirsk performed constructive drawings of a person based on the preferences of geometric shapes in the 2nd figure

433	451	442	433	433	415	433	432	442	451	433	415	451	433	422	433	442	424	424	442	424	416	III
325	334	316	370	361	334	343	352	343	352	352	334	343	352	361	343	361						IV
550	253	190	352	361	370	451	451	181	550	352	262	253	253	154								VII
253	244	235	253	253	253	253	244	262	235	235	262											V
514	541	523	541	523	522	550	523	523														II
631	622	631	631	631	631																	I
136	136	163	145	154																		VI

Таблица 3. Система индивидуально-психологических различий, выявленных при выполнении студентами вузов г. Новосибирска конструктивных рисунков человека на основе предпочтений геометрических фигур в 3 рисунке

Table 3. The system of individual and psychological differences revealed when students of universities in Novosibirsk made constructive drawings of a person based on the preferences of geometric shapes in figure 3

424	424	442	442	442	433	441	433	433	424	451	433	451	433	424	460	442	III
280	352	271	361	370	154	352	163	082	028	001	253	253	361	460	361	352	VII
352	352	361	370	352	352	361	334	343	343	325	316	352	352	352	361		IV
280	271	217	244	244	262	235	244	217	253	253	217	253	235	253	271		V
532	541	514	541	523	532	532	514	532	505	532	532						II
136	235	244	118	136	235	244											VI
631	604	622	712	811	541	541											I
604																	VIII

Таблица 4. Количественное соотношение студентов вузов г. Новосибирска, выполняющих конструктивные рисунки из геометрических фигур, выборка 600 человек
Table 4. Quantitative ratio of students of universities in Novosibirsk, performing constructive drawings from geometric shapes, a sample of 600 people

Типы личности	Общее количество респондентов
1. тип – «тревожно-мнительный»	171 чел.
2. тип – «ученый»	150 чел.
3. тип – «эмотивный»	135 чел.
4. тип – «ответственный исполнитель»	123 чел.
5. тип – «интуитивный»	91 чел.
6. тип – «руководитель»	75 чел.
7. тип – «изобретатель»	42 чел.
8. тип – «противоположный эмотивному»	1 чел.

Теперь мы видим свою задачу в том, чтобы исследовать связь между типами: как эти типы (отдаленно или родственно) связаны, выделить доминирующие и сублимирующие типы. Отдельно по каждому типу

подсчитываем среднее арифметическое – получаем средние баллы и представляем в таблицах 5, 6. Формула трехзначная обозначает сотни, десятки, единицы. Для удобства подсчета так и обозначим СДЕ.

Таблица 5. Средние арифметические значения типологий личности студентов вузов г. Новосибирска 1 опыта
Table 5. Arithmetic mean values of personality typologies of university students in Novosibirsk 1 experience

Формула	Номер типа	Среднее арифметическое
СДЕ	2 ₁	5; 3,8; 1,9
ЕДС	4 ₁	9; 3,8; 3,9
СЕД	3 ₁	4; 2,5; 2,5
ДСЕ	7 ₁	2,8; 5,6; 1,7
СДЕ	1 ₁	6,4; 2; 1,6
ДЕС	5 ₁	2,5; 3; 3,3
ЕДС	6 ₁	1; 4; 5

Таблица 6. Средние арифметические значения типологий личности студентов вузов г. Новосибирска II и III опытов
Table 6. Arithmetic mean values of personality typologies of university students in Novosibirsk II and III experiments

Номер типа	Среднее арифметическое	Номер типа	Среднее арифметическое
3	4; 2,9; 2,9	3	4; 3,5; 2,5
4	3; 4; 3; 2,7	6	1; 4,2; 4,8
7	2,7; 5,7; 1,5	7	2,1; 5; 5,2
5	2; 4,4; 3,5	4	3; 4,6; 2,3
2	5; 2,6; 2,2	5	2; 4,3; 3,7
1	6; 2,9; 1,2	2	5; 2,4; 2,5
6	1; 4,2; 4,8	6	1,6; 3,7; 5,4
		1	6,1; 2,2; 1,4

Теперь пересчитываем среднее арифметическое по всем трем рисункам. Данные сведем в таблице 7.

Таблица 7. Средние арифметические значения типов личности студентов вузов г. Новосибирска, полученные в трех рисунках

Table 7. Arithmetic mean values of the personality types of students of universities in Novosibirsk, obtained in three figures

Номер типа	Название типа	Суммарное значение, полученные в трех рисунках
1	«руководитель»	6,1; 2,4; 1,4
2	«ответственный исполнитель»	5; 2,9; 2,2
3	«тревожно-мнительный»	4; 3; 2,6
4	«ученый»	3; 4,2; 6,3
5	«интуитивный»	2; 4,7; 3,5
6	«изобретатель»	1; 2; 4
7	«эмотивный»	2,5; 5,6; 1,7

Нами выявлены 7 типов-векторов (см. табл. 7). Полученные данные сведены в таблицу 8.

Таблица 8. Суммарное значение типов личности студентов вузов г. Новосибирска, полученных в трех рисунках

Table 8 The total value of the personality types of students of universities in Novosibirsk, obtained in three figures

Типы	1	2	3	4	5	6	7
1	3,3	2,4	3,5	6,5	8,5	10,2	7,1
2				4,1	6,1	7,8	5,7
3				2,6	4,6	12,3	5
4					2	4,1	3,2
5							3,2
6							6,3
7							

Затем вычисляем суммарные различия в этом трехмерном пространстве по всем семи типам. Полученные данные сведем в таблицу 9.

Таблица 9. Суммарная разница между личностными типами у студентов вузов г. Новосибирска

Table 9. The total difference between personality types among university students in Novosibirsk

Различия между типами	Суммарные значения трех рисунков	Суммарная разница
1–2	1,2+0,5+0,8	2,4
1–3	2,1+0,6+0,8	3,5
1–4	3,1+1,8+1,6	6,5
1–5	4,1+2,3+2,1	8,5
1–6	4,9+1,6+3,7	10,2
1–7	3,6+3,2+0,3	7,1

2–3	1+0,1+0,4	1,5
2–4	2+1,3+0,8	4,1
2–5	3+1,8+1,3	6,1
2–6	3,8+1,1+2,9	7,8
2–7	2,5+2,7+0,5	5,7
3–4	1+1,2+0,4	2,6
3–5	2+1,7+0,9	4,6
3–6	2,8+7+2,5	12,3
3–7	1,5+1,6+0,9	5
4–5	1+0,5+0,5	2
4–6	1,8+0,2+2,1	4,1
4–7	0,5+1,4+1,3	3,2
5–7	0,5+0,9+1,8	3,2
6–7	1,3+1,6+3,4	6,3

Суммарная разница между личностными типами представлена (на рис. 1).

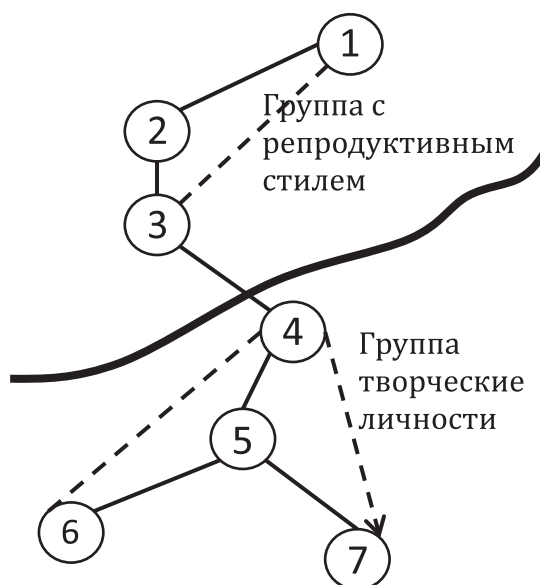


Рис. 1. Взаимное расположение типов в диагностическом пространстве теста «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур»: 1 – «руководитель», 2 – «ответственный исполнитель», 3 – «тревожно-мнительный», 4 – «ученый», 5 – «интуитивный», 6 – «изобретатель, конструктор, художник», 7 – «эмотивный»

Fig. 1. Mutual arrangement of types in the diagnostic space of the test «Constructive drawing of a person from geometric shapes»: 1 – «leader», 2 – «responsible executor», 3 – «anxious and suspicious», 4 – «scientist», 5 – «intuitive», 6 – «inventor, designer, artist», 7 – «emotive»

Из рисунка 1 видно, что близость выявлена между четвертым и пятым типами, то есть респонденты – личности творческие, а у этого типа личности, как правило, более развита интуиция, они менее чувствительны. Следующими по близости связи являются типы «ответственный ис-

полнитель» и «тревожно-мнительный». Большие различия между «тревожно-мнительным» и «интуитивным», отдаленные связи между «интуитивным» и «изобретателем», между «интуитивным» и «эмотивным» типами; между «эмотивным» и типом «ученого».

По мнению автора этого теста А.В. Либина (1989), второй тип – ответственный исполнитель – обладает многими чертами типа «руководитель», однако в принятии ответственных решений часто присутствуют колебания. Люди данного типа более ориентированы на «умение делать дело», высокий профессионализм, обладают высоким чувством ответственности и требовательности к себе и другим, высоко ценят правоту, то есть характеризуются повышенной чувствительностью к правдивости. Наши эмпирические исследования, в которых проанализировано более 600 рисунков, показали, что между этими типами есть близость, но дальняя.

Рисунок хорошо отражает близость и отдаленность связей между типами. Это позволило нам выделить две группы по типологии личности. Первая группа – творческие личности, типы: «ученый», «интуитивный», «изобретатель», «эмотивный». Вторая группа – люди с репродуктивным стилем мышления. Это типы: «ответственный исполнитель», «тревожно-мнительный», «руководитель».

Типы, как подчеркивает А.В. Либин (1989), и мы с этим согласны, – это наиболее сильно раз-

личающиеся между собой характеристики индивидуальности. Подтипы, входящие в тот или иной тип, в общих чертах соотносятся с характеристиками типа, однако имеют и специфические особенности [8].

Остановимся на второй серии экспериментальной работы по изучению типологии личности. Она была направлена на исследование индивидуально-типологических различий студентов. С этой целью использовали методику «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур» [8]. В эксперименте приняли участие 800 студентов СибАГС, НЮФТГУ, НТИМГАЛП, НГАУ и др.

Проверку гипотезы можно было провести посредством двух экспериментальных планов:

- 1) исследовать трижды одних и тех же студентов в разных ситуациях;
- 2) исследовать разные группы студентов в различных ситуациях.

Первый экспериментальный план позволяет сопоставить индивидуальные данные (табл. 10), второй – только групповые статистические оценки. На основе полученных данных анализа, мы смогли изложить качественные характеристики студента. Обсудим полученные результаты второй серии.

Таблица 10. Индивидуально-психологические различия, выявленные на основе предпочтений геометрических фигур студентов вузов г. Новосибирска
Table 10. Individual-Psychological Differences Identified on the Basis of Preferences of Geometric Shapes of University Students in Novosibirsk

Типы	Подтипы					
Формулы типов	Формулы подтипов					
Руководитель 901 910 802 811 820 703 712 721 730 604 613 622 631 640	Жесткий 901 910 802 811 820	Ситуативный 703 712 721 730	Вербальный 604 613 622 631 640	Ответственный исполнитель 505 514 523 532 541 550		
Общее количество типов 1, 2 и 3 опыта (Рис. 1)						
1-й рисунок179 2-й рисунок135 3-й рисунок114 21% 16% 13%	28 15 10	39 33 34	112 87 70	172 146 150 20% 17% 17%		

Типы		Подтипы				
Формулы типов		Формулы подтипов				
Тревожно Мнительный	Поэтический	Как можно плохо работать?	Ученый	Глобалист	Медик	
406	415	424	307	316	325	
415			316			
424			325			
433			334			
442			343			
451			352			
460			361			
			370			
152	20	13	114	21	13	
144	19	12	151	18	25	
134	11	19	163	10	20	
18%			13%			
17%			17%			
15%			18%			
Подтипы				Подтипы		Тип
Литературный	Способность к изобр. деятельности	Новатор	Изобретатель, конструктор, художник	Владеющий аудиторией	Способность к изобретениям	Эмотивный
244	217	226	109	0,19	118	550
			118		5	451
			127		1	460
			136		6	352
			145			361
			0,19			370
			0,28			253
			0,37			262
			0,46			271
			33			280
			36			154
			38			163
						172
						181
						190
						55
						64
						73
						82
						91
			4%			
			4%			
			4%			
Тип						
Противоположный эмотивному						
901						
802						
703						
604						
505						
406						
307						
208						
109						
1-й рис 11						
2-й рис 11						
3-й рис 11						
1%						
1%						
1%						

На наш взгляд, в зависимости от разной сочетаемости и сопряженности таких компонентов, как когнитивное и эмоциональное доминирование функций возможно выявление типологических вариантов развития. Проявление данных качеств зависит от уровня психического развития. При высоком уровне развития индивидуальные черты развиты, реализуемы, достаточно хорошо осознаются. При низком уровне развития могут не выявляться в профессиональной деятельности, а присутствовать ситуативно, хуже, если неадекватно ситуациям. Это относится ко всем характеристикам.

Каждый второй выявленный тип, а также подтипы сочетают в себе когнитивные и эмоциональные компоненты. Например, тип «руководитель» – люди, имеющие склонности к руководящей и организаторской деятельности, они ориентированы на социально значимые нормы поведения, могут обладать даром хороших рассказчиков, основывающемся на высоком уровне речевого развития. Другими словами, в выявленной типологии отмечается тесное взаимодействие психосоциальных процессов с биологическими и когнитивными изменениями, которые подготавливают тело к эмоциональным перестройкам.

В этой связи большое значение приобретает развитие понятий о моральных ценностях и ориентация на них. Ценностные ориентации являются главными основаниями личности государственного служащего с точки зрения соблюдения им государственных интересов. Именно это составляет суть понятия «государственное мышление». Ценность является чаще всего критерием выбора одного из альтернативных решений государственными служащими. Как показало наше исследование, ценностные отношения и ориентации выступают важнейшим показателем эмоционально-нравственной активности личности. Они обуславливают оценочную деятельность человека, в них аккумулируется

весь жизненный опыт, накопленный в индивидуальном развитии человека, и определяется решение многих жизненных для него вопросов. В результате этой оценочной деятельности происходит осознание ценности объектов социальной действительности, тем самым формируются ценностные отношения и ценностные ориентации. Кластерный анализ позволил нам объединить их в типологию в соответствии с тем, с какими человеческими потребностями, эмоциями, интересами и желаниями связаны ценности студентов. Все связи оказались значительными.

Общий уровень зависимости довольно высок. Минимальное значение парных коэффициентов корреляции – 0,4. Наш анализ экспериментальных данных показывает, что такие ценностные ориентации, как профессиональная самореализация, «межличностные отношения и индивидуальные ценности», «личная жизнь» тесно связаны между собой, переплетаются, интегрируют.

Типология ценностей отражает чувства и убеждение личности в том, что является важным и значительным для нее. Исходя из этого можно заключить, что в самосознании личности присутствуют значимые ценности, то есть ценности, осознаваемые как специфические, не отличающие ее от других.

Благодаря сочетанию этих эмоционально окрашенных понятий с идеалами, а также с мысленными построениями и их проекциями в будущее высвобождаются эмоциональные силы, которые могут стать двигателем индивидуальных и общественных преобразований, различных типологических изменений личности, ибо типы – это наиболее сильно различающиеся между собой характеристики индивидуальности: подтипы, входящие в тот или иной тип. В общих чертах они соотносятся с характеристиками типа, однако имеют и свои специфические особенности (табл. 11), позволяет изложить качественные характеристики.

Таблица 11. Количественное соотношение геометрических фигур студентами вузов г. Новосибирска
Table 11. Quantitative ratio of geometric shapes by students of universities in Novosibirsk

Треугольники	Квадраты	Круги	Общее количество фигур
3352	2332	2247	7931
3091	2491	2273	7855
2930	2669	2230	7829
42%	29%	28%	
39%	32%	29%	
37%	34%	28%	

Типы:

I – «Руководитель» – эти люди доминируют над другими, проявляют организационные спо-

собности, хорошее речевое развитие, хорошую адаптацию в социальной среде. Жесткое доминирование над другими людьми проявляют 901,

910, 802, 811, 820; ситуативное доминирование проявляют 703, 712, 721, 730; воздействуют речью на других людей («вербальный руководитель», преподавательский подтип) – 604, 622, 613, 640.

II – «Ответственный исполнитель» – эти люди колеблются при принятии ответственных решений, предпочитают выполнять чужие распоряжения, проявляя ответственность, требовательность к себе, высокий профессионализм, часто доводя себя до утомления и перенапряжения. Эти люди высоко ценят правдивость, добросовестность.

III – «Тревожно-мнительный» (часто сомневаются в себе, тревожатся, отличаются ранимостью, хотя имеют разнообразные способности, могут менять свою профессию, иметь хобби, не переносят беспорядок, из-за чего порой даже конфликтуют с людьми). Этот тип, как мы уже подчеркивали, представлен поэтическим подтипом – это формула 415 и узнаваемых по фразе: как это можно плохо работать. Я себе не представляю, как это можно плохо работать? Эти подтипы отличаются особой тщательностью в работе.

IV – «Ученый» – эти люди абстрагируются от реальности, любят размышлять, порой разрабатывают свои теории, проявляют рациональное поведение, душевное равновесие. В этом типе выявлены подтипы 316 – имеющие склонность к глобальным теориям, к сложной координационной работе и подтип 325, обладающие склонностью к медико-биологическим проблемам, либо к познанию жизни (в кинорежиссуре и т.п.).

V – «Интуитивный тип». Высокая чувствительность нервной системы, истощаемость, утомляемость, чувствительность к новизне, способность предчувствовать общее направление развития событий в будущем, интуиция. Эти люди вырабатывают свои нормы морали, проявляют самоконтроль, не выносят посягательств на свою свободу, имеют образное воображение. Порой склонны к творчеству.

Важно подчеркнуть выявление подтипа формулы 235 соответствует действительности. Этот подтип – часто среди респондентов с повышенным интересом к психологии человека, способны понимать и разбираться в психологии людей.

Подтип 244 имеет склонность к литературному творчеству; 217 – склонность к изобретательской деятельности; 226 – отличаются большой потребностью в новизне, интересуются, увлекаются новшествами в разных сферах жизни, науки, искусства.

VI – «Конструктор-изобретатель, художник» (богатое воображение, пространственное видение, одержимы своими идеями, интроверты). Карьера, власть, деньги почти не интересуют их.

Они погружены в свой мир идей, чувств, мыслей, живут своими моральными нормами. Данный тип имеет подтип – 118 респонденты с сильными конструкторскими возможностями, способностями к изобретениям.

VII – «Эмотивный тип» (повышенное сопереживание к чувствам людей). На сопереживание и помощь другим людям, на общение с ними иногда тратят много собственной энергии, в результате становится затруднительной реализация своих способностей.

Нами выявлен VIII – «Противоположный эмотивному типу», то есть люди черствые. Равнодушные к переживаниям других, не чувствуют чужие переживания, ради достижения своих целей порой способны на жестокость.

Вышеизложенная характеристика выявленной типологии в первом, втором и третьем рисунках позволяет сделать следующие выводы. В первом рисунке доминирующими типами являются респонденты, относящиеся к типам: «руководитель», «ответственный исполнитель» и «тревожно-мнительный». Остальные типы, такие как «эмотивный», «ученый», «интуитивный», присутствуют как состояние, характеризующее респондентов с положительной стороны в плане наличия своеобразных индивидуально-типологических особенностей. Во втором рисунке доминирующими типами являются респонденты, относящиеся к типам «ответственного исполнителя», «тревожно-мнительного» и «ученого». Преобладающими как состояние выявлены типы «руководитель» и «эмотивный», а также «интуитивный». В третьем рисунке доминирующими являются три типа: «эмотивный», «ученый» и «ответственный исполнитель».

Индивидуально-типологические различия, полученные в первом рисунке второй серии, наглядно показывают, что 21% студентов по формулам рисунка отнесены к типу «руководитель», 20% – к типу «ответственный исполнитель», 18% – к тревожно-мнительному, 14% – к «эмотивному».

По формулам рисунка 1,9% респондентов обладают интуитивным типом, 4% – типом изобретателя, конструктора, художника. Мало, но, к сожалению, выявлена противоположная типология эмотивному, то есть не чувствуют переживаний других людей или относятся к ним с невниманием и даже усиливают давление на людей. Иногда для них, как правильно подчеркивает А.В. Либин [8], характерна черствость, которая возникает ситуативно, когда в силу каких-либо причин человек замыкается в кругу собственных проблем. К типу «ответственного исполнителя» относится 17% респондентов, такое же количество респондентов относится к типам «ученый» и «тревожно-мнительный».

Снизилось на 1% количество респондентов, представивших формулу типа «руководитель», но увеличилось количество респондентов эмотивного типа и составило 16% против 14% в первом рисунке. Увеличилось также количество респондентов, относящихся к интуитивному типу. Люди этого типа обладают сильной чувствительностью нервной системы, высокой ее истощаемостью. Обладают повышенной чувствительностью к новизне, альтруистичны, часто проявляют заботу о других. Обычно вырабатывают свои нормы морали, обладают внутренним самоконтролем, то есть предпочитают самоконтроль, отрицательно реагируя на посягательства, касающиеся их свободы.

Как и в первом рисунке, остается одинаковым процент типа «изобретателя, конструктора, художника». И такой же процент сохраняется для эмотивного типа.

В третьей серии экспериментального исследования на первое место вышла «эмотивная типология» – 19%, на второе место – тип «ученый», на третье место – тип «ответственный исполнитель». Кстати, тип «ответственный исполнитель» во всех трех рисунках имеет практически – 20–17%. Это примерно равное соотношение к типу «руководитель».

Интуитивный тип в данном рисунке сохраняется на прежнем уровне, как и во втором рисунке. Тип «изобретателя, конструктора, «художника» составил 4%. Противоположный тип «эмотивному» представлен вновь 1%.

Как выглядит общее распределение респондентов по типам? Явно выражены индивидуально-типологические различия по трем рисункам, соответствуют данным, представленным по каждому из рисунков. Выявлены индивидуально-типологические различия по восьми типам [8]: типы «руководитель», «ответственный исполнитель», «ученый», «тревожно-мнительный», «эмотивный», «интуитивный». Значительно меньше выявлено индивидуально-типологических различий типа «изобретатель, конструктор, художник». Всего 4% респондентов в каждом рисунке относится к вышеназванному типу. Мало, но есть респонденты, как мы уже подчеркивали, относящиеся к типу «противоположному эмотивному». Но, на наш взгляд, среди руководителей не должно быть лиц с такими чертами характера.

Интерпретируя полученные результаты индивидуально-типологических различий, мы задались целью подсчитать количество геометрических фигур, затраченных каждым респондентом в первом, втором и третьем рисунках.

Интересно отметить, что респонденты в своих рисунках в большой мере используют треугольник. Так, в первом рисунке они нарисовали 3 352 треугольника, что составило 42% от общего чис-

ла затраченных геометрических фигур. Квадратов они нарисовали 2 332 или 29%. Меньше ими была использована такая геометрическая фигура, как круг – 2 247 (28%).

Во втором рисунке по-прежнему основной фигурой является треугольник. В конструктивном рисунке человека из геометрических фигур – 3 091 треугольник или 39% от общего числа фигур. Больше, чем в первом рисунке, использовали квадрат, что составило 2 491 или 32% от общего числа фигур. Также больше, чем в первом рисунке, они использовали круг – 2 273 или 29%.

Нам было интересно, каких геометрических фигур больше использовали респонденты в трех рисунках. Как видно из таблицы 12, доминирующей фигурой в третьем рисунке вновь является треугольник. Всего треугольников 2 930 или 37% от общего числа использованных фигур. Больше, чем в первом и втором рисунках респонденты использовали квадрат – 34%.

В третьем рисунке практически сохраняется общий процент фигуры – круг. Всего респонденты в третьем рисунке, как и в первом, нарисовали кругов 28%. Таким образом, если суммировать общее количество треугольников, кругов и квадратов во всех трех рисунках, то оно составит 7 930 фигур, во втором рисунке использовано 7 855 фигур, в третьем – 7 829. Всего респонденты в трех рисунках изобразили человека из 23 615 геометрических фигур, что позволило нам выделить индивидуально-типологические различия по восьми типам, в том числе в четырех типах выделить 13 подтипов (см. табл. 11).

Анализируя обилие рисунков студентов, в целом можно отметить наличие графических способностей, а также значительный размер рисунка, что свидетельствует о нормальном физическом состоянии и отсутствии утомления. Первый рисунок представляет собой доминирующий тип, второй – тип, присутствующий как состояние, а третий – будущие перспективы.

Интерпретация теста основана на том, что геометрические фигуры, использованные в рисунках, различаются по семантике. Треугольник обычно относят к «острой», «наступательной» фигуре, связанной с мужским началом. Круг – фигура обтекаемая, более созвучная с сочувствием, мягкостью, округлостью, женственностью. Из элементов квадратной формы строить что-либо легче, чем из других, поэтому квадрат, прямоугольник интерпретируется как специфически техническая конструктивная фигура, «технический модуль».

Треугольник, как подчеркивается в хиромантии, – добрый знак, хотя, к сожалению, это правило не без исключения. Эта фигура означает великую способность и склонность к наукам,

знаниям, умственному труду. Такие способности наших респондентов подтверждены и другими науками. Треугольник на холме Юпитера указывает на большие драматические способности. На холме Сатурна треугольники предсказывают способности к магии, волшебству или склонности к тайнам науки, спиритизму, магнетизму, гипнозу. На других холмах ладони, треугольники приобретают особое, соответствующее место. Так, на холме Аполлона треугольник означает способность чистого искусства со строгой научностью, на холме Марса – большие способности в военном деле, на холме Луны – проникновение в тайны искусства.

Квадрат хиромантий назван знаком охраны. Он устраняет опасность, смягчает угрозы. На холме планеты Юпитер квадрат предсказывает счастливый брак. Квадрат изменяет неблагоприятные предсказания благоприятными.

Кружочки – хороший знак, предвестник успеха.

Типологическая характеристика основана на частоте встречаемости определенного типа среди респондентов, а также на экспертной и субъективной валидности, полученной в результате большого числа бесед и наблюдений при обследовании.

Суммарная разница между личностными типами представлена взаимным расположением типов в диагностическом пространстве теста «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур», а их результаты сопоставлялись с психогеометрической типологией американского психолога С. Деллингера – специалиста по социально-психологической подготовке управленческих кадров. На основе трех серий экспериментальной работы выявлена закономерность: развитие и структура совокупных способностей к государственному и муниципальному управлению имеет сложную иерархическую структуру, в основе которой заложены природные способности личности к тому или иному виду деятельности. Наше исследование показало, что именно эмоциональные характеристики могут выступать наиболее тонким количественным и качественным индикатором разнообразных изменений в процессе типологического развития личности будущего государственного служащего. Любую предпочитаемую фигуру студентами можно объяснить с помощью Фурье-анализа и найти ее пространственные частоты.

В контексте государственной кадровой политики, государственного регулирования кадровых процессов резко возрастает значимость обработки технологий по определению и развитию профессионально важных качеств государственных служащих [10]. Прогнозирование и планирование, разработка диагностического инструмен-

тария в связи с этим становится неотъемлемой составляющей социально-психологического обеспечения кадровой службы.

Анализ современных трендов в диагностике и оценке управленческих кадров позволил обосновать продуктивность использования в качестве методологической основы при разработке этих технологий личностно ориентированно, ресурсного и психобиографического подходов как в наибольшей мере соответствующих требованиям современного общества [11–15]. С этой составляющей связывается повышение эффективности кадровой работы, обеспечивающей поиск, отбор, продвижение, профессиональный рост персонала в системе государственной службы.

Во второй серии тип «Руководитель» и его 12 подтипов в первом образе личности представлены 21%, во втором образе – 16% и в третьем – 13%. Тип «ответственный исполнитель» соответственно 20%, 17%, 17%. Следующим типом мы называем тревожно-мнительный – соответственно 18%, 17%, 15%. Выделяется тип «эмотивный». Если в первом образе личности указанная типология составляет 14%, то во втором и третьем образах она увеличилась до 19%. Увеличивается процент типологии «ученый» и составляет в третьем образе 19%. Интуиция развита у 13% студентов. Тип «изобретатель конструктор, художник» выявлен лишь у 4% студентов.

В третьей серии экспериментальной работы участвовали студенты Сибирской академии государственной службы, Новосибирского юридического факультета Томского государственного университета, Новосибирского технологического института Московской академии легкой промышленности и Новосибирского ГАУ с целью получения данных о типологии личности студентов, чтобы вывести классификацию типов развития личности студентов. Были поставлены задачи выделить на основе экспериментального материала типологии личности студентов, провести классификацию типов развития личности студентов и с учетом этих данных прогнозировать их дальнейшее развитие по результатам теста С. Деллингера, представить средний рейтинг фигур по полам.

По утверждению авторов адаптации, психогеометрический тест имеет точность диагностики типа личности 85%. Методика предназначена для описания характерологических и поведенческих особенностей человека. Описание свойств личности осуществляется по направлениям: внешний вид, рабочая и жизненная среда; речевые особенности; привычки, пристрастия и увлечения; особенности поведения в проблемной ситуации; управленческие способности и др., которую мы используем в нашем экспериментальном исследовании [5; 6].

Таблицы 12–15 помогают объяснить: почему лидеры любят треугольники, а также показывает отличное восприятие мужчины и женщины. Любую предпочитаемую фигуру студентами можно объяснить с помощью Фурье-анализа и найти ее пространственные частоты. Напомним, что наивысшее соответствие геометрической фигуры по степени «близости их формы к нему самому» испытуемым отмечается рангом «1» и т.д., наименьшее – «5». Характеристика по каждой шкале выражена тем больше, чем соответствующая ранговая оценка ниже.

Исходя из объяснения реальных вещей можно также определить, почему определенные частоты больше соответствуют определенному характеру или полу.

Наш анализ показывает, что определенные фигуры действуют на разных людей по-разному. Видимо, в этом есть какая-то логика. Хотя средний рейтинг фигур по полам подтвердил, что у юношей и девушек (студентов) одинаковое отношение к геометрическим фигурам. Все геометрические фигуры, как показано в таблицах 12–18, попали в область, нас интересующую.

Таблица 12. Абсолютные частоты соответствия ранговой оценки студентов вузов г. Новосибирска геометрической фигуре (девушки – 800 чел.)

Table 12. Absolute frequencies of correspondence of the rank assessment of students of universities in Novosibirsk to a geometric figure (girls – 800 people)

Рейтинг	Квадрат	Прямоуг.	Треуг.	Круг	Зигзаг
1	5	7	23	15	30
2	16	10	28	16	9
3	22	16	11	22	10
4	26	19	15	15	5
5	11	28	3	12	26
Средний рейтинг	2,99	3,53	2,38	2,90	3,19

Таблица 13. Относительные частоты соответствия процентного соотношения студентов вузов г. Новосибирска геометрической фигур (девушки)

Table 13. Relative frequencies of the correspondence of the percentage of students of universities in Novosibirsk with geometric shapes (girls)

Рейтинг	Квадрат	Прямоугольник	Треугольник	Круг	Зигзаг
1	4,3%	6%	19,8%	12,9%	25,9%
2	13,8%	8,6%	24,1%	13,8%	7,8%
3	19%	13,8%	9,5%	19,0%	8,6%
4	22,4%	16,4%	12,9%	12,9%	4,3%
5	9,5%	24,1%	2,6%	10,3%	22,4%

Таблица 14. Абсолютные частоты и средний рейтинг отношения студентов вузов г. Новосибирска к геометрическим фигурам (юноши – 360 чел.)

Table 14. Absolute frequencies and the average rating of the attitude of students of universities in Novosibirsk to geometric figures (boys – 360 people)

Рейтинг	Квадрат	Прямоугольник	Треугольник	Круг	Зигзаг
1	9	6	7	7	7
2	7	3	15	8	3
3	12	7	6	9	2
4	5	14	7	7	3
5	3	6	1	5	21
Средний рейтинг	2,88	3,59	2,39	2,75	3,40

Таблица 15. Относительные частоты процентного отношения студентов вузов г. Новосибирска к геометрическим фигурам (юноши)

Table 15. Relative frequencies of the percentage of students of universities in Novosibirsk to geometric figures (boys)

Рейтинг	Квадрат	Прямоугольник	Треугольник	Круг	Зигзаг
1	7,8%	5,2%	6%	6%	6%
2	6%	2,6%	12,9%	6,9%	2,6%
3	10,3%	6%	5,2%	7,8%	1,7%
4	4,3%	12,1%	6%	6%	2,6%
5	2,6%	5,2%	0,9%	4,3%	18,1%

Таблица 16. Средний рейтинг у студентов вузов г. Новосибирска геометрических фигур по полам
Table 16. The average rating of geometric figures among students of universities in Novosibirsk by gender

Половые различия	Квадрат	Прямоугольник	Треугольник	Круг	Зигзаг
Девушки	2,99	3,53	2,38	2,90	3,19
Юноши	2,88	3,59	2,39	2,75	3,40

Таблица 17. Абсолютные частоты и средний рейтинг отношения студентов вузов г. Новосибирска к геометрическим фигурам

Table 17. Absolute frequencies and average rating of the ratio of students of universities in Novosibirsk to geometric shapes

Рейтинг	Квадрат	Прямоугольник	Треугольник	Круг	Зигзаг
1	14	13	30	22	37
2	23	13	43	24	12
3	34	23	17	31	12
4	31	33	22	22	8
5	14	34	4	17	47
Средний рейтинг	3,07	3,53	2,37	2,90	3,14

Примечание. 1 160 – общее число наблюдений.

Таблица 18. Относительные частоты процентного соотношения соответствия геометрических фигур у студентов г. Новосибирска

Table 18. Relative frequencies of the percentage correlation of correspondence of geometric shapes among students of Novosibirsk

Рейтинг	Квадрат	Прямоугольник	Треугольник	Круг	Зигзаг
1	12,1%	11,2%	25,9%	19%	31,9%
2	19,8%	11,2%	37,1%	20,7%	10,3%
3	29,3%	19,8%	14,7%	26,7%	10,3%
4	26,7%	28,4%	19%	19%	6,9%
5	12,1%	29,3%	3,4%	14,7%	40,5%

Во втором образе нас по-прежнему интересуют типы «руководитель» и «эмотивный». Сопоставляя данные с первым образом этой серии, можно отметить, что они отличаются лишь увеличением процента типа «эмотивный» до 16%, типа «руко-

водитель» – до 15%. Произошло снижение в процентном отношении типов: «интуитивный» и «ответственный исполнитель», но увеличение типа «тревожно-мнительный», что составляет 17% против 13 в первом образе. Если в первом образе

не выявлен тип, противоположный типу «эмотивный», то во втором образе названный тип составил 3% от общего числа опрошенных студентов. Тип «ученый», как и в первом образе, представлен на уровне 14%, то есть практически без изменения.

Рассмотрим данные, полученные в первом образе. В нем тип «руководитель» представлен вновь 15%. Произошел рост студентов, относящихся к типу «эмотивный», который составил 19%. Незначительное, но выявлено увеличение среди студентов типов «интуитивный» и «ученый» и снижение процента типов «ответственный исполнитель». Тип «изобретатель, конструктор, художник» представлен 8%, в то время как в первом и втором образах он составлял по 6%.

Как и во втором, в третьем образе мы вновь выявили тип противоположный типу «эмотивный», который составил 3%.

Нами на основе трех серий экспериментальной работы выявлена закономерность: развитие и структура совокупных способностей к государственному и муниципальному управлению имеет сложную иерархическую структуру, в основе которой заложены природные способности личности к тому или иному виду деятельности. Совершенно очевидно, что способностями к руководству людьми обладают не более 15% испытуемых студентов. Эта природная, социальная организация способностей носит целевой пирамидальный характер, когда во главе организационного процесса может стоять лишь один из семи, потому что если бы еще 85% имели способности к руководящей работе, то люди бы уничтожили друг друга.

Мы увидели реальную картину выявленной типологии личности для работы в сфере государственного и муниципального управления, которая в дальнейшем позволит нам вести поиск и подготовку людей, одаренных природой способностью к организаторской деятельности и управлению. Уровень развития каждой способности, выявленной нами типологии, определяется не только уровнем развития общего интеллекта, но и высоким уровнем склонности к составляющим исследованной типологии личности. Способности к государственному и муниципальному управлению следует понимать как наилучшее приближение к структуре изученной нами типологии личности.

Рассматривая соотношение способностей и требований к профессии, Е.А. Климов выделил 4 степени профессиональной пригодности: 1 – непригодность к данной профессии. Она может быть временной или практически непреодолимой; 2 – годность к той или иной профессии или группе их; 3 – соответствие данной области деятельности: нет противопоказаний, а имеются некоторые личные качества, которые явно соответствуют требованиям, определенной профессии или группе профессий; 4 –

призвание к данной профессиональной области деятельности это высший уровень профессиональной пригодности человека как труженика [16, с. 125].

В сфере оценок личности человека несравненно большее значение имеют проективные тесты, такие как тестирование по Г. Роршаху. Студент практически не в состоянии разгадать проективное тестирование. Он не знает, чего от него требуется, не может целенаправленно представить себя в лучшем свете. Действие, направленное на подмену образа, обречено на провал. Таким образом, студент представляется беспомощным перед лицом такого тестирования. Мы даем ему рекомендации общего характера, которые оказывают следующую определенную помощь, если он будет их строго придерживаться.

Почему мы использовали тест Роршаха? Потому что он позволил нам установить связь между продуцируемым фантазийным материалом и типом личности. Если до Роршаха при толковании чернильных пятен исследователи опирались на содержательный аспект ответов, то он сосредоточился на процессе продуцирования ответов, то есть на том, как исследуемый воспринимает стимульный материал, на какие характеристики пятен он при этом опирается (форма пятен, очертания, цвет, оттенки и т.д.) [17, с. 110].

Анализируя ответы, полученные от индивидов, можно оценить уровень интеллекта испытуемого. В ходе исследования Роршах выделил ответы, характерные для двух типов восприятия: по движению и цвету, «двигательный» и «цветовой» тип. Тип восприятия, или, как их назвал Роршах, тип «переживания» соотносится с интроверсивной или экстраверсивной тенденцией личности. При преобладании ответов по движению он соотнес с интроверсивной тенденцией, а преобладании ответов по цвету – с экстраверсивной. При наличии аналогии с типологией Юнга Роршах отмечает существование отличий. По его мнению и с нашей точки зрения, данные тенденции характеризуют не столько уровень адаптации индивида, сколько индивидуальные механизмы реализации. Основным различием между интроверсией и экстраверсией он считает зависимость от внешних переживаний либо от внешних впечатлений. Тип переживания указывает на то, «как», а не «что» переживает индивидуум, как он взаимодействует с окружением [6, с. 361].

Теперь перейдем к психологическому анализу исследования восприятия «Клякс» по Г. Роршаху [17; 18].

Десять таблиц с изображением симметричных пятен («клякс»), из которых пять серо-черных, два серо-красных и три многоцветных, служит для исследования интимной жизни в целом. Испытуемый должен лишь выразить свое мнение относительно изображений. При этом «отсутствие

ответа – также ответ», и исследователь, и психиатр получает право что-то домыслить.

Десять таблиц в порядке строгой очередности одну за другой показывают испытуемому. Руководитель тестирования записывает все ответы. По окончании тестирования протокол теста интерпретируется по строго определенной схеме в соответствии с определенными личностными категориями. Ответы исследуются в четырех аспектах и распределяются по установленным признакам. Эта так называемая маркировка интерпретаций рисунков охватывает также способ пространственного восприятия «клякс». Проводится различие между полными ответами (П), деталями (Д) и контурами (Конт). Полные ответы в большинстве случаев получают более высокую оценку, чем детали и контуры.

Затем переходят к так называемой детерминации ответа, при этом, например, различают двигательный ответ (Д) и цветовой (Ц). Обе категории учитываются в соответствии с «типом переживания» испытуемого. Другими определяющими величинами являются форма (Ф) и глубина (Г).

На третьем этапе ответы распределяются по содержательным признакам. К ним относятся: человек (Ч), фрагмент образа человека (Фч), животное (Ж), фрагмент образа животного (Фж) или предмет (Пр). И, наконец, все показатели суммируются и статистически сравниваются с установленными нормативными величинами.

Параллельно производится классификация ответов по признакам «вульгарности», «оригинальности» или «индивидуальности». Обещающая интерпретация дает возможность определить типичные интимные личностные характеристики и интересы испытуемого. Частота «оригинальных ответов» свидетельствует о фантазии и творческом мышлении испытуемого. Психолог, руководящий тестированием и наблюдающий за его ходом, особое внимание обращает на индивидуальную реакцию участника тестирования.

Психолог видит тесную связь с определенными психическими расстройствами в случаях «осечек» (невозможности найти ответ), «цветового шока» (испытуемый трясет головой при виде таблицы), «упора на симметрию» (у испытуемого слишком часты симметричные интерпретации) или «задержки» (если, например, в каждой таблице испытуемый видит географическую карту). Каждый испытуемый должен, безусловно, избегать таких реакций, если подвергнется такого рода тестированию.

Действительно, весьма сложно проникнуть в сущность Роршах-теста. Иногда в предпринимательских кругах такая проницательность все же расценивается как преимущество.

Ниже представляем результаты исследования, проведенного со студентами СибАГС с использованием шести маркировочных таблиц теста «Клякс» [18] в таблицах 19, 20.

Таблица 19. Результаты исследования восприятия личности студентов с использованием «клякс» 6 маркировочных таблиц по содержательным признакам в 2020 г.

Table 19. The results of the study of the perception of the personality of students using the «blot» of 6 marking tables by content in 2020

№ маркировочных таблиц	Варианты ответов по шкале «Общий вид» (Ов)			Вариант ответов по шкале «Фон» (Фн)		
	1	2	3	1	2	3
1	19,35%	37,09%	43,55%	12,90%	20,96%	66,12%
2	91,94%	6,45%	1,61%	17,74%	9,68%	70,97%
3	32,26%	12,90%	54,84%	17,74%	29,03%	53,23%
4	51,61%	14,51%	32,26%	30,65%	16,13%	51,61%
5	9,68%	56,45%	17,74%	33,87%	45,16%	20,97%
6	53,23%	1,61%	45,16%	40,32%	19,35%	41,94%

Таблица 20. Результаты полового распределения ответов студентов СибАГС, НГАУ с использованием «клякс» 6 маркировочных таблиц по содержательным признакам

Table 20. The results of the gender distribution of the answers of students of SibAGS, NSAU using «blots» of 6 marking tables by content characteristics

Категории	Табл. 1		Табл. 2		Табл. 3	
Содержательные признаки	М	Ж	М	Ж	М	Ж
1. Человек	8%	11%	12%	8,10%	12%	10,81%
2. Человеческие органы или части тела	40%	45,95%	48%	51,35%	36%	43,24%

3. Флора и фауна	20%	21,62%	28%	18,92%	32%	24,32%
4. Часть животного	32%	29,73%	48%	45,95%	52%	32,43%
5. Сооружения	8%	5,41%	0%	2,70%	4%	2,70%
6. Одежда	0	0	0	0	0	0
7. Неодушевленный предмет	28%	13,51%	44%	18,92%	48%	21,62%
8. Что-то оригинальное	20%	10,81%	25%	32,43%	0%	8,11%
Категории	Табл. 4		Табл. 5		Табл. 6	
Содержательные признаки	М	Ж	М	Ж	М	Ж
1. Человек	20%	13,51%	16%	5,40%	8%	5,41%
2. Человеческие органы или части тела	52%	54,05%	56%	54,05%	32%	43,24%
3. Флора и фауна	16%	27,03%	12%	16,22%	36%	21,62%
4. Часть животного	28%	37,84%	56%	32,43%	24%	43,24%
5. Сооружения	4%	2,70%	0%	2,70%	8%	0%
6. Одежда	0	0	0	0	0	0
7. Неодушевленный предмет	24%	10,81%	32%	8,11%	52%	21,62%
8. Что-то оригинальное	56%	2,70%	12%	24,32%	8%	2,70%

Результаты нашего исследования восприятия личности с использованием «клякс» 6 маркировочных таблиц по содержательным признакам в 2020 г. показали, что по шкале Ов маркировочной таблицы 143,55% студентов, как следует из таблицы 20, ответили «я вижу флюгер» и 37,09%: «я вижу мальчишек, стоящих вдвоем на столбе». По шкале Фн: Фон – 66, 12% студентов дали ответ: «я вижу географическую карту».

По маркировочной таблице 2, как следует из таблицы 5, 91,9%: «я вижу птицу или летучую мышь». По шкале Фн 70,97%: «вдали я вижу в вышине замок, вырастающий из снега».

По маркировочной таблице 3 студенты назвали третий вариант ответа, как следует из таблицы 20, – 54, 87%: «я вижу трафарет», и 32,26%: «я вижу скелет зверя или птицы». По шкале Фн 53,23% назвали тоже третий вариант ответа: «я вижу следы на снегу», и 29,03%: «я вижу «петрушек».

По маркировочной таблице 4 по шкале Ов 51,61% студентов дали первый вариант ответа: «я вижу рака»; и третий – 32,26%: «я вижу штампованную побрякушку». По шкале Фн 51,61% студентов назвали третий вариант ответа: «я вижу след пакета с краской, который швырнули в стенку», и 30,65% – первый: «я смотрю сквозь отверстие сверху на море».

По маркировочной таблице 5 по шкале Ов 56,45% студентов назвали второй вариант ответа: «я вижу девушек, танцующих вдвоем», и третий 32,26%: «я вижу силуэт, вырезанный ножницами». По шкале Фн доминирующими стали второй, первый и третий варианты ответов: 45,16%, 33,87%, 20,97%.

По маркировочной таблице 6 по шкале Ов студенты отдали предпочтение первому и третьему вариантам ответов: 53,23% – «я вижу двух собак жонглеров», и 45,16%: «я вижу раскрытую шкуру». По шкале Фн – 41,94%: «я вижу драную шкуру», 40,32%: «я вижу телевизионную башню», 19,35%: «я вижу карту сверху».

Ответы по шести маркировочным таблицам по шкале Ов и Фн подробно изложены в таблице 19.

Таблица 20 раскрывает результаты полового распределения ответов студентов СибАГС с использованием «клякс» 6 маркировочных таблиц по содержательным признакам.

В шкале Д студентам было предложено назвать самое большое – три детали, которые они распознали на соответствующей таблице, что и позволяет судить об оригинальном творческом восприятии и развитии воображении.

В 2020 г. студенты 2 курса Сибирской академии государственной службы и НГАУ участвовали в исследовании с использованием теста Роршаха, также известного как тест «Кляксы».

Было обработано более 320 анкет. Сначала необходимо сказать о том, что с тестом большинство справилось, хотя и нашлись такие студенты, которым тест оказался не «под силу», но о них мы хотели бы рассказать позднее. Если проанализировать количество баллов, набранных студентами, то в первую группу попали 17% студентов, из них 4% – юноши и 13% девушки. Во вторую группу попали 50% студентов, из них 17% – юноши и 33% – девушки. Третья же группа состоит из 33% студентов, из них 12% – юноши и 21% – девушки.

В первую группу (от 0 до 18 баллов) попали наиболее духовно «бедные» люди, плохо развитые творческие личности. У них плохо развитая приспособляемость как в личной, так и в профессиональной сферах. Также недостаточно развита способность самооценки. Высшие духовные интересы этих людей подавляются инстинктивными порывами. Также их можно охарактеризовать как людей, «скованных» условностями. Радует лишь то, что в эту группу попали только 17% студентов.

Во вторую группу попали люди так называемого «среднего класса», то есть те, кто не выше среднего уровня. Это люди, не способные переносить большие нагрузки и не отличающиеся особой оригинальностью. Но они могут найти себе применение в качестве добросовестного работника на низших ступенях иерархической лестницы. Они, конечно, способны к дальнейшему развитию. Таких у нас 50% студентов.

Наконец, в третью группу попали наиболее творчески развитые личности, которые имеют значительные внутренние ценности и личные дарования. У них на первом месте – высокий духовно-моральный уровень и абсолютная надежность. Эти люди имеют весьма значительный творческий потенциал. Радует, что 33% студентов – такие наиболее одаренные творческие личности.

Также хотелось бы упомянуть наиболее часто используемые ответы по таблицам «Общий вид» и «Фон».

По маркировочной таблице 1: «Общий вид» – 43% студентов воспользовались ответом «я вижу мальчишек, стоящих вдвоем на столбе»; «Фон» – 49% студентов использовали ответ «я вижу географическую карту».

По маркировочной таблице 2: «Общий вид» – 85% студентов согласились с предложенным ответом «я вижу птицу или летучую мышь»; «Фон» – 69% студентов воспользовались ответом «вдали я вижу в вышине замок, вырастающий из снега».

По маркировочной таблице 3: «Общий вид» – 48% студентов увидели «трафарет»; «Фон» – 47% студентов увидели «петрушек».

По маркировочной таблице 4 (эта таблица представила для студентов особую трудность для восприятия, около 20% студентов не увидели в ней ничего). «Общий вид» – 37% студентов воспользовались ответом «штампованная побрякушка»; «Фон» – 43% студентов увидели «след пакета с краской, который швырнули в стенку».

По маркировочной таблице 5: «Общий вид» – 81% студентов согласились с ответом «я вижу девушек, танцующих вдвоем»; «Фон» – 40% студентов увидели «башню через барочное окно».

По маркировочной таблице 6: «Общий вид» – 48% студентов увидели «раскроенную шкуру»;

«Фон» – 44% студентов согласились с предложенным ответом «я вижу телевизионную башню».

Таковы результаты анализа данных по маркировочным таблицам «Общий вид» и «Фон».

Итак, благодаря этому исследованию можно выяснить, насколько все мы, люди, разные. В одной и той же «кляксе» каждый видит что-то свое: кто-то видит взлет ракеты, кто-то – китайского императора, кто-то – лягушку под катком, а кто-то даже сырость или высокую скорость. Это говорит о том, насколько у них всех разная апперцепция личности. Также этот тест позволяет выявить какие-либо психологические отклонения. Если в каждой «кляксе» человеку видятся море крови, трупы животных или людей, или половые органы, то это явно нездоровый человек. Также очень плохо, если человек ничего не может увидеть, либо видит лишь кляксу. Это говорит о слабо развитом воображении. К сожалению, таких людей у нас немало – около 10%, то есть каждый десятый, а это очень много. Но, к счастью, как уже отмечалось, каждый третий относится к третьей группе типологий, то есть является творческой и одаренной личностью, а это не может не радовать! И, естественно, вызывает у одних студентов чувство радости, у других – эмоции радости.

Выводы. Излагая результаты нашего исследования, подчеркну то, что смысл и цель этих процедур в большинстве случаев состоит в извлечении, систематизации и упорядочении специальной информации о конкретном человеке и соотношении ее с системой психологических категорий, теорий, концепций и моделей.

Среди методов практической работы ученого-психолога можно выделить те, которые необходимы для установления контакта с человеком, пришедшим на индивидуально-психологическую консультацию. Однако именно таким методам не уделялось должного внимания.

Такое положение дел требует как специально-анализа самого рисунка, так и соотнесения результатов этого анализа с данными исследования индивидуально-психологических особенностей его автора. По нашему мнению, такой «двойной» психологический анализ открывает реальные возможности не только для более глубокого осмысления «старых», но и создания новых эффективных графических психодиагностических методов.

Мы в своем исследовании использовали много разработанных специальных приемов и процедур, вошедших в число классических диагностических средств, в частности, рисунок человека – тест Ф. Гудинафа [21], Д. Харрис [22], тест «Дерево» К. Коха [23], «Дом – дерево – человек» Д. Бука [24; 25], рисунок семьи В. Вульфа [26], которые с разными модификациями использовали В. Хьюлс [27], Л. Корман [28], Р. Бернс и С. Кауфман [29],

Е. Т. Соколова [1] и др. В отечественной практике получила распространение диагностическая методика «Пиктограмма», первоначально предложенная А. Р. Лурия как прием изучения особенностей опосредованного запоминания. Предстоит еще большая исследовательская работа по каждому из названных направлений. Тем не менее в случае успешного продвижения по этим направлениям уже в самом начале можно получить исключительно важный практический эффект: по результатам такого психогrafического анализа построить психологический портрет конкретного человека.

В процессе такого анализа должно быть осуществлено структурное (или формально-структурное) расчленение рисунка с выделением его характерных элементов в качестве возможной базы для психологически ориентированной классификации собранных графических материалов, их последующей количественной и качественной обработки и интерпретации с целью выяснения индивидуально-личностных особенностей автора графического продукта.

Мы привели несколько вариантов разработки схем анализа рисунка, и, как думается, нам удалось получить такие результаты, в которых отражены общие представления о рисунке, раскрыты его диагностические возможности, а также даны характерные признаки, которые в нем можно выделить.

Рассматривая эту проблему на первом этапе работы с графическими методами, мы в основном ориентировались на способы субъективной и экспертной оценки валидности, а также на данные, получаемые с помощью метода контрастных групп. Кроме того, в ряде случаев мы применяли процедуры перекрестной валидности и сопоставляли данные, полученные с помощью графических методов, с результатами других методических приемов, в частности опросников, методов традиционной оценки продуктивности той или иной деятельности и т. д.

В результате получены весьма устойчивые данные как по субъективной, так и по экспертной валидности (они оказались порядка 0,8). В практических реализациях лишь десять из ста обследуемых могли по тем или иным причинам либо отрицать правильность характеристики, составленной для них с помощью графических методов, либо утверждать, что пока они еще не замечали за собой указанных особенностей.

По результатам дополнительных бесед они иногда соглашались с тем, что в своем детстве «имели нечто похожее». Эти данные интересны, но еще более важно то, что почти всегда независимые эксперты, которые хорошо знали испытуемых, подтверждали наличие качеств, указанных в этих психологических характеристиках.

Большой массив данных, насчитывающий тысячи рисунков, значимые коэффициенты корреля-

ции, полученные при сопоставлении количественных показателей графических методов с другими методами, также свидетельствуют о достаточной, по крайней мере для практических целей, эффективности графических диагностических процедур. Так, в частности, получены достоверные корреляционные (положительные) связи между особенностями выполнения рисунков, свойствами темперамента, измеряемыми по опросникам Г. Айзенка и А. А. Белова, показателями акцентуаций К. Леонгардо и качеств личности по опроснику Р. Кеттелла и т. д.

Наша задача в ряде случаев сводилась к тому, чтобы выявить типологическое сходство общего типа: в графике и субъектах, что позволило эффективно решать задачи сбора, анализа и интерпретации данных, осуществляя процедуру интерпретации единообразно для разных графических заданий.

Таким образом, мы считаем, что при разработке стандартизированных процедур и выборе надлежащих количественных способов, обработки данных вопрос об основных требованиях валидности и надежности психогrafических методик может быть решен. В то же время мы считаем, что в нашей работе была сделана лишь начальная попытка такого анализа, и сама проблема, безусловно, нуждается в дополнительном изучении, поскольку исследование индивидуально-психологических предпосылок профессионального самоопределения личности с помощью графических методов имеет определенные положительные перспективы: позволяет глубже проанализировать особенности индивида и выработать более адекватные рекомендации по повышению эффективности профессионального самоопределения как молодежи, так и взрослых.

Оценивая общие перспективы применения графических психодиагностических методов в практической работе ученого, психолога, диагноста и консультанта, мы считаем полезным отметить следующее.

Графические методы – это работа с невербальным материалом, что позволяет существенно расширить как возрастной диапазон их применения, так и возможности межкультурного использования. Эти методы оказались интересными для наших консультируемых, они позволили легче установить коммуникативные контакты между сторонами, включенными в диагностический процесс. В силу проективного характера большинства графических процедур их результаты, как показывает наш опыт, менее подвержены контролю сознания, а это весьма важный аргумент в пользу их применения. Они оказались простыми и быстрыми по процедуре, что допускает их эффективное применение в качестве методов предварительной экспресс-диагностики.

В рассмотренных нами версиях и вариантах

применения графические диагностические методы работают «через проекцию» на сетку психологических типов личности. Но при этом они дают некоторую оценку состояния автора рисунка. Такая ситуация позволяет применять графические методы вместе с соответствующими методами стандартных психодиагностических процедур оценки личностных качеств (ММРІ, Кэттелл, Айзенк и др.), а также с методами оценки состояний (инструментальные методы, САН, Люшер и т.д.). Более того, наш опыт убеждает в том, что графические методы могут прекрасно работать в сложных психодиагностических комплексах, имеющих целью создание обобщенного, а если необходимо, то и конкретизированного психологического портрета данного индивида с выявлением (и учетом) спектров и текущих значений его состояний и его

интересов. Последнее, конечно, важно не только в диагностических задачах, но и в консультационной работе как в сфере профессионального становления, профессионального самоопределения человека, так и в психологической поддержке личности на ее жизненном пути.

Проективная психология, по мнению Л. Э. Абта и с нашей точки зрения, – это название, которое можно дать становящийся системной точке зрения, развивающейся в современной психологии. Термин относится к более или менее распространенной массе предположений, гипотез и утверждений, которые, не будучи до сих пор формализованными, находят свое выражение у ученых, применяющих проективные методы того или другого типа при изучении и диагностике личности (цит. по: [17, с. 29–30]).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности. Москва: Изд-во МГУ, 1980. 174 с.
2. Гриншпун И. Б. Введение в психологию. Москва: Междунар. пед. акад., 1994. 146 с.
3. Носс И. Н. Проективные методы личностно-профессиональной диагностики. Москва: Моск. ун-т МВД России, 2017. 227 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 301 с.
5. Алексеев А. А., Громова Л. А. Поймите меня правильно, или Книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми. Санкт-Петербург: Экон. шк., 1993. 351 с.
6. Столяренко Л. Д. Основы психологии для студентов вузов. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 733 с.
7. Романова Е. С., Потемкина О. Ф. Графические методы в психологической диагностике. Москва, 1991. 255 с.
8. Либин А. Б. Применение графической психодиагностической методики в профконсультационной работе // Диагностика способностей и личностных черт учащихся в учебной деятельности. Саратов, 1989. 220 с.
9. Корниенко Н. А. Личность и индивидуальные различия. Типология личности и ее варианты развития. Новосибирск: НГПУ, 1998. 562 с.
10. Деркач А. А., Гончаров Ю. Н. Личностные особенности профессионального развития государственных служащих. Москва, 1997. 183 с.
11. Диагностика и профессиональное развитие управленческих кадров государственной службы: методология и технологии / сост. и ред.: Е. В. Селезнева, Н. Ю. Синягина. Москва: Дело, 2021. 352 с.
12. Синягин Ю. В. Опросник оценки управленческого потенциала в комплексной личностно-профессиональной диагностике. Москва: Дело, 2020. 183 с.
13. Психодиагностика. Личностные и профессиональные качества / авт.-сост. О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. 495 с.
14. Личностно-профессиональное развитие государственных служащих как объект психолого-акмеологического мониторинга: [коллективная моногр.] / под общ. ред. А. А. Деркач. Москва: Изд-во РАГС, 2004. 230 с.
15. Марков В. Н., Чирковская Е. Г. Психодиагностика: диагностика личностно-профессионального потенциала. Диагностика мотивации: учеб. пособие. Москва: Изд-во РАГС, 2005. 71 с.
16. Климов Е. А. Пути в профессионализм (психологический взгляд): учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. Москва: МПСИ: Флинта, 2003. 318 с.
17. Беллак Л., Абт Л. Э., Оллпорт Г. У. [и др.]. Проективная психология: пер. с англ. 2-е изд., сокр., испр. Москва: Психотерапия, 2010. 416 с.
18. Корниенко Н. А. Новые исследования эмоционально-ценностной сферы личности. Кн. 2. Самопознание эмоций как ценностей личностей. Новосибирск: Сиб. кн. изд-во, 2013. 680 с.
19. Зиверт Х. Тестирование личности. Москва, 1998. 196 с.
20. Обозов Н. Н. Типы личности, темперамент и характер: метод. пособие. Санкт-Петербург, 2001. 40 с.
21. Goodenough F. L., Harris D. B. Studies in the psychology of children's drawings: II 1928–1949 // Psychological Bulletin. 1950. Vol. 47, no. 5. P. 369–433. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/h0058368>.
22. Harris D. B. Children's drawings as measures of intellectual maturity. A revision and extension of the Goodenough Draw-a-Man test. New York: Harcourt, Brace and World, 1963. 367 p.

23. Koch Ch., Marmy E. Le test de l'arbre: le diagnostic psychologique par le dessin de l'arbre. Lyon: Vitte, 1969. 425 p.
24. Buck J.N. The H-T-P technique: a qualitative and quantitative scoring manual. (Pt. 1) // *Journal of Clinical Psychology*. 1948. Vol. 4, no. 4. P. 317–396.
25. Buck J.N. House-tree-person drawing technique // *Contribution toward medical psychology: theory and diagnostic methods*. New York, 1953. Vol. 2. P. 688–701.
26. Общая психодиагностика: основы психодиагностики, немедленной психотерапии и психологического консультирования: [учеб. пособие] / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. Москва: Изд-во МГУ, 1987. 304 с.
27. Hulse W.C. Childhood conflict expressed through family drawings // *Journal of Projective Techniques*. 1952. Vol. 16, no. 1. P. 66–79.
28. Corman L. Le test du dessin de famille. Paris, Presses Universitaires de France, 1982, 235 p.
29. Burns R.S., Kaufman S.H. Actions, styles and symbols in kinetic family drawings (K-F-D): an interpretative manual. New York: Routledge, 1972. 320 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203765531>.

REFERENCES

1. Sokolova E. T. *Projective methods of personality research*. Moscow, MGU Publ., 1980, 174 p. (In Russ.).
2. Grinshpun I. B. *Introduction to psychology*. Moscow, Mezhdunar. ped. acad., 1994, 146 p. (In Russ.).
3. Noss I. N. *Projective methods of personal and professional diagnostics*. Moscow, Mosk. un-t MVD Rossii, 2017, 227 p. (In Russ.).
4. Abulkhanova-Slavskaya K. A. *Strategy of life*. Moscow, Mysl, 1991, 301 p. (In Russ.).
5. Alekseev A. A., Gromova L. A. *Understand me correctly, or A book about how to find your own style of thinking, effectively use intellectual resources and gain mutual understanding with people*. Saint Petersburg, Ekon. shk., 1993, 351 p. (In Russ.).
6. Stolyarenko L. D. *Fundamentals of psychology for university students*. Rostov-on-Don, Feniks, 1997, 733 p. (In Russ.).
7. Romanova E. S., Potemkina O. F. *Graphic methods in psychological diagnostics*. Moscow, 1991, 255 p. (In Russ.).
8. Libin A. B. Application of graphic psycho-diagnostic techniques in professional consulting work. *Diagnostics of students' abilities and personality traits in educational activities*. Saratov, 1989, 220 p. (In Russ.).
9. Kornienko N. A. *Personality and individual differences. Personality typology and its development options*. Novosibirsk, NGPU, 1998, 562 p. (In Russ.).
10. Derkach A. A., Goncharov Yu. N. *Personal features of professional development of civil servants*. Moscow, 1997, 183 p. (In Russ.).
11. Selezneva E. V., Sinyagina N. Yu. (comps, eds) *Diagnostics and professional development of public service management personnel: methodology and technologies*. Moscow, Delo, 2021, 352 p. (In Russ.).
12. Sinyagin Yu. V. *Questionnaire for assessing managerial potential in complex personal and professional diagnostics*. Moscow, Delo, 2020, 183 p. (In Russ.).
13. Istratova O. N., Eksakusto T. V. (comps) *Psychodiagnostics. Personal and professional qualities*. Rostov-on-Don, Feniks, 2012, 495 p. (In Russ.).
14. Derkach A. A. (ed.) *Personal and professional development of civil servants as an object of psychological and acmeological monitoring: [collective monogr.]*. Moscow, RAGS Publ., 2004, 230 p. (In Russ.).
15. Markov V. N., Chirkovskaya E. G. *Psychodiagnostics: diagnostics of personal and professional potential. Diagnostics of motivation: tutorial*. Moscow, RAGS Publ., 2005, 71 p. (In Russ.).
16. Klimov E. A. *Paths to professionalism (psychological view): tutorial for university students of psychological specialties*. Moscow, MPSI, Flinta, 2003, 318 p. (In Russ.).
17. Bellak L., Abt L. E., Ollport G. U. [et al.]. *Projective psychology: transl. from Engl.* Moscow, Psikhoterapiya, 2010, 416 p. (In Russ.).
18. Kornienko N. A. *New studies of the emotional and value sphere of personality*. Bk. 2: Self-knowledge of emotions as values of individuals. Novosibirsk, Sib. kn. izd-vo, 2013, 680 p. (In Russ.).
19. Sievert H. *Personality testing*. Moscow, 1998, 196 p. (In Russ.).
20. Obozov N. N. *Personality types, temperament and character: methodol. manual*. Saint Petersburg, 2001, 40 p. (In Russ.).
21. Goodenough F. L., Harris D. B. Studies in the psychology of children's drawings: II 1928–1949. *Psychological Bulletin*, 1950, vol. 47, no. 5, pp. 369–433. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/h0058368>.
22. Harris D. B. *Children's drawings as measures of intellectual maturity. A revision and extension of the Goodenough Draw-a-Man test*. New York, Harcourt, Brace and World, 1963, 367 p.
23. Koch Ch., Marmy E. Le test de l'arbre: le diagnostic psychologique par le dessin de l'arbre. Lyon: Vitte, 1969, 425 p.
24. Buck J.N. The H-T-P technique: a qualitative and quantitative scoring manual. (Pt. 1). *Journal of Clinical Psychology*, 1948, vol. 4, no. 4, pp. 317–396.

25. Buck J. N. House-tree-person drawing technique. *Contribution toward medical psychology: theory and diagnostic methods*. New York, 1953, vol. 2, pp. 688–701.
26. Bodalev A. A., Stolin V. V. (eds) *General psychodiagnostics: basics of psychodiagnostics, immediate psychotherapy and psychological counseling: [textbook]*. Moscow, MGU Publ., 1987, 304 p. (In Russ.).
27. Hulse W. C. Childhood conflict expressed through family drawings. *Journal of Projective Techniques*, 1952, vol. 16, no. 1, pp. 66–79.
28. Corman L. Le test du dessin de famille. Paris, Presses Universitaires de France, 1982, 235 p.
29. Burns R. S., Kaufman S. H. *Actions, styles and symbols in kinetic family drawings (K-F-D): an interpretative manual*. New York, Routledge, 1972, 320 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203765531>.

Информация об авторе

Корниенко Нина Алексеевна – доктор психологических наук, профессор кафедры технологии обучения, педагогики и психологии, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630039, Новосибирск, ул. Никитина, д. 147, e-mail: na.kornienko2012@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 06.04.2023

После доработки 29.05.2023

Принята к публикации 31.05.2023

Information about the author

Nina A. Kornienko – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Learning Technology, Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Agrarian University (147 Nikitina Str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation, e-mail: na.kornienko2012@yandex.ru).

The paper was submitted 06.04.2023

Received after reworking 29.05.2023

Accepted for publication 31.05.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-19

УДК 159.98+37.015.32

Оригинальная научная статья

Академические службы психологического сопровождения университетского образования

М. Р. Арпентьева

*Центр психологической, педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие»
Калуга, Российская Федерация
e-mail: mariam_rav@mail.ru*

А. И. Ташёва

*Южный федеральный университет
Ростов-на-Дону, Российская Федерация
e-mail: annaivta@mail.ru*

С. В. Гриднева

*Южный федеральный университет
Ростов-на-Дону, Российская Федерация
e-mail: gridneva-sveta@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* Современная университетская жизнь богата событиями и проблемами, в ней много сложностей, включая такие, как приспособление к новой среде и общий стресс студенческой/преподавательской жизни и т. д. Университетский стресс значительно снижает успеваемость и отрицательно сказывается на психологическом самочувствии студентов, преподавателей и иных членов университетского сообщества. *Постановка задачи.* Служба психологической поддержки университета является важной дополнительной формой социально-психологической защиты человека на учебном и/или рабочем месте. Она предназначена для того, чтобы помогать субъектам образовательного процесса преодолевать стрессы и их последствия, влияющие на образовательные отношения, причины которых как связаны, так и не связаны напрямую с этими отношениями. Цель исследования – анализ проблем и направлений работы современных академических психологических служб. *Методика и методология исследования.* Метод исследования – теоретический анализ психологического сопровождения образовательного процесса как сферы многочисленных видов психологической помощи человеку человеку в решении стоящих перед ним задач совладания с кризисами личностного, межличностного и учебно-профессионального развития. Методология исследования – системный анализ проблем и направлений работы академической психологической службы. *Результаты.* В академические службы клиенты могут обратиться, чтобы получить конфиденциальные, личные и профессиональные консультации и т. д. для развития, помощь по следующим направлениям: немедленное избавление от стрессового состояния, определение стратегий преодоления текущих проблем или кризиса, изучение путей более долгосрочных решений и более масштабных перемен, разработка и осмысление следующих шагов, коррекция намеченных маршрутов и т. д., развитие компетенций самопомощи. *Выводы.* Современные академические службы психологического сопровождения – междисциплинарные, полиморфные, полифункциональные и политехнологические структуры, активно развивающиеся в направлении оказания помощи и поддержки самопомощи людям, имеющим разные по типу, форме, интенсивности и модусу нарушения и запросы.

Ключевые слова: общая психология, университетский стресс, академическое консультирование, психологическое сопровождение образовательного процесса, совладание, кризис личностного развития, кризис межличностного развития, кризис учебно-профессионального развития

Для цитирования: Арпентьева М. Р., Ташёва А. И., Гриднева С. В. Академические службы психологического сопровождения университетского образования // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №2. С. 377–385. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-19>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-19
Full Article

Academic services of psychological support of university education

Arpentieva, M. R.

*Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance «Sodeystviye»
Kaluga, Russian Federation
e-mail: mariam_rav@mail.ru*

Tashcheva, A. I.

*Southern Federal University
Rostov-on-Don, Russian Federation
e-mail: annaivta@mail.ru*

Gridneva, S. V.

*Southern Federal University
Rostov-on-Don, Russian Federation
e-mail: gridneva-sveta@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* Modern university life is rich in events and problems: it has many difficulties, including such as adaptation to a new environment and the general stress of student / teaching life, etc. The university stress significantly reduces academic performance and negatively affects the psychological well-being of students, teachers and other members of the university community. *Purpose setting.* The psychological support service of the university is an important additional form of social and psychological protection of a person with support at the educational and / or workplace. It is designed to help the subjects of the educational process to overcome stresses and their consequences that affect educational relationships, the causes of which are both related and not directly related to these relationships. The purpose of the study is to analyze the problems and directions of work of modern academic psychological services. *Methodology and methods of the study.* The research method is a theoretical analysis of the psychological support of the educational process as a sphere of numerous types of psychological assistance from a person to a person in solving the tasks facing him of coping with crises of personal, interpersonal and educational and professional development. The research methodology is a systematic analysis of the problems and areas of work of the academic psychological service. *Results.* Academic services can be contacted by clients for getting confidential, personal and professional advice, etc. for their development, assistance in the following areas: immediate relief from stress, identifying strategies for coping with current problems or a crisis, exploring ways for longer-term solutions and larger changes, developing and thinking about next steps, correcting planned routes, etc., developing self-help competencies. *Conclusion.* Modern academic psychological support services are interdisciplinary, polymorphic, multifunctional and multitechnological structures that are actively developing in the direction of providing assistance and self-help support to people with disorders and requests that are very different in type, form, intensity and mode.

Keywords: general psychology, university stress, academic counseling, psychological support of the educational process, coping, crisis of personal development, crisis of interpersonal development, crisis of educational and professional development

Citation: Arpentieva, M. R., Tashcheva, A. I., Gridneva, S. V. [Academic services of psychological support of university education]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 2, pp. 377–385. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-19>

Введение. Современная университетская жизнь богата событиями и проблемами: она может быть захватывающей и интересной, но так или иначе в ней много сложностей, включая такие, как приспособление к новой среде, общий стресс студенческой/преподавательской жизни и т. д.: проблемы постижения и присвоения академических компетенций, проблемы академических и связанных с ними взаимоотношений, проблемы

справедливости – включенности и стигматизации – эксклюзии, проблемы воспитания детей, проблемы вхождения в профессию, ее практику, проблемы физического, психологического, нравственного здоровья.

Некоторые данные говорят о том, что университетский стресс – хроническое состояние с незначительными различиями между началом и концом учебного года, началом и концом обра-

зования (см., напр.: [1; 2]). Стресс значительно снижает успеваемость и отрицательно сказывается на психологическом самочувствии студентов, преподавателей и иных членов университетского сообщества. Типы стрессов и поддержки членов университетского сообщества могут быть разными [3]. Особенно выделяются в последнее время во всем мире макросоциальные стрессы как создаваемые целенаправленно, намеренно и поэтапно, так и возникающие неожиданно, вне контроля со стороны государственных и надгосударственных управляющих структур и тем более индивидов и организаций. Знания и умения в сфере совладания и жизнестойкости с такими стрессами выступают защитным фактором для преодоления трудностей многими людьми, но значительная часть населения, в том числе студенты и преподаватели, представители администрации вузов и т.д., сталкивается с серьезными психологическими страданиями [4–6].

Кроме того, университетский опыт, типичные для него испытания, тревоги и трудности личностных, межличностных и учебно-профессиональных отношений могут быть фактором возникновения и усугубления психологического стресса студентов, преподавателей и иных субъектов образования [7–9]. Например, некоторые студенты могут иметь чрезмерно высокие академические претензии, испытывать финансовые трудности, переживать стресс переезда, а также стресс изменения образа жизни (включая проблемы ухудшения питания, недостатка сна, употребления наркотиков и алкоголя) и повышения ступени образования. Некоторых студентов и преподавателей могут угнетать тяжелые жизненные события, такие как внезапная болезнь, лишения или травмы, тяжелая утрата, которые могут повлиять на психическое здоровье и/или способность справляться с учебой [10–12].

Нередко индивиду трудно получить психологическую поддержку от семьи и друзей, особенно если они далеко, а также сложно справиться с ситуацией в одиночку [12–14]. Чтобы получить действенную помощь, позволяющую преодолеть затруднение или кризис, часто необходима неотложная и специализированная поддержка [1; 14; 15]. Университеты предоставляют ряд услуг, ориентированных на то, чтобы помочь студентам и преподавателям, испытывающим психологические и иные трудности [16–19]. Служба психологической поддержки университета является важной формой социально-психологической защиты человека на учебном и/или рабочем месте, она предназначена для оказания психологической помощи, анализа и улаживания (медиации) конфликтных и критических инцидентов, (анти) кризисного управления или экспертного анализа и ру-

ководства/сопровождения в формах мониторинга влияния на здоровье и благополучие (health and wellbeing) процессов и результатов образовательных и сопутствующих программ и новаций, коррекции и помощи в совладании с трудными ситуациями и проблемами, коучинга личностного, группового и организационного развития [2; 20; 21].

Постановка задачи. Служба психологической поддержки университета предназначена для того, чтобы помогать субъектам образовательного процесса преодолевать стрессы и их последствия, влияющие на образовательные отношения, причины которых как связаны, так и не связаны напрямую с этими отношениями. *Цель исследования* – анализ проблем и направлений работы современных академических психологических служб.

Методика и методология исследования. *Метод исследования* – теоретический анализ психологического сопровождения образовательного процесса как сферы многочисленных видов психологической помощи человеку человеку в решении стоящих перед ним задач совладания с кризисами личностного, межличностного и учебно-профессионального развития. *Методология исследования* – системный анализ проблем и направлений работы академической психологической службы.

Результаты. В академические службы клиенты могут обратиться, чтобы получить конфиденциальные, личные и профессиональные консультации и т.д. для развития, помощь по следующим направлениям: немедленное избавление от стрессового состояния, определение стратегий преодоления текущих проблем или кризиса, изучение путей более долгосрочных решений и более масштабных перемен, разработка и осмысление следующих шагов, коррекция намеченных маршрутов и т.д., развитие компетенций самопомощи [13–15]. Они могут проконсультироваться с сотрудниками службы по любым вопросам, связанным с психическим здоровьем студентов или других сотрудников, например, как справиться с кризисом и его причинами и последствиями, понять сложное поведение студентов и иных субъектов образования, реагировать на проблемы с психическим и иным здоровьем, направить людей на консультацию, медиацию и т.д. Консультанты стремятся помочь самоисследованию и пониманию, используя ряд терапевтических подходов. Консультанты могут помочь клиентам лучше осознать, что происходит в их жизни, и почувствовать себя лучше, способными решать проблемы более объективно или с меньшим беспокойством и напряжением.

Педагогические психологи и иные специалисты-практики в области психического здоровья (educational mental health practitioners, EMHP) стремятся понять, как дети учатся, и найти спосо-

бы улучшить результаты обучения. Их роль обычно связана с оказанием малоинтенсивных, ранних, основанных на неполных фактических данных вмешательств, таких как фасилитация и управление самопомощью на основе краткосрочных и среднесрочных индивидуальных и групповых форм, например, когнитивно-поведенческой терапии: работа с людьми с легкой или умеренной тревожностью, депрессией, астенией, аддикциями и акцентуациями, поддержанием связи университета с родителями и опекунами обучающихся и при необходимости семьями сотрудников, а также с поддержкой университетов в их инициативах, направленных на предотвращение проблем с психическим здоровьем у субъектов образования [4; 5; 13; 14].

Специалисты академических служб работают с обучающимися и обучающими для того, чтобы выявить сильные и слабые стороны, помочь им задействовать имеющиеся ресурсы, проконсультировать или передать педагогическому и иному персоналу вузов информацию, помогающую оказывать себе и другим адекватную психологическую правильную поддержку, помогают разработать, внедрить и отрефлексировать стратегии для преодоления трудностей и повышения производительности, поддерживать администрацию университетов и колледжей в улучшении психического благополучия обучающихся и сотрудников. Эта работа часто выходит за рамки классной комнаты и распространяется на другие аспекты повседневной жизни, такие как управление стрессом, повышение устойчивости и уверенности в себе и т.д. [8; 9; 11; 12]. Психологи работают с обучающимися, чтобы узнать, как они учатся обрабатывать информацию, как они развиваются как партнеры, носители ценностей, ищут способы улучшить их успеваемость и поддержать развитие. Кроме того, они работают с педагогами и администрацией, чтобы понять, как учат и воспитывают студентов, чтобы повысить качество обучения и воспитания [6; 7; 10].

Полная образовательная оценка также показывает сильные и слабые стороны основных компетенций в образовании, академическую успеваемость по сравнению с ожидаемой для возраста и уровня образования; положительные и отрицательные стимулы образования и развития; проблемы окружающей среды и другие факторы, влияющие на процесс и результаты образования. Образовательный коучинг (VCE или educational coaching) помогает развитию жизненно важных компетенций студентов в образовании (в том числе умений и знаний в сфере распознавания и преодоления прокрастинации и «саботажного» поведения, в области преодоления неадаптивного перфекционизма (ведущего в перспективе

к депрессии и самоубийству) и постановки и достижения сложных, но реальных целей, в сфере организации и планирования, наращивания и оптимизации мотивации образования, минимизации отвлекающих и беспокоящих факторов и условий, стрессов, повышения устойчивости и компетентности в сфере преодоления трудностей и неудач, в сфере осознания и развития собственного стиля образования и оптимизации методов воспитания и обучения, их «углубления» и т.д., развития компетенций в сфере чтения и обработки информации в целом, выполнения тестовых работ и сдачи экзаменов и т.д.) [4; 11; 12; 22].

Вузовская служба помогает осуществить оценку профиля образования и готовности – способности (learning profile assessment или educational assessment, readiness assessment и assessment for giftedness) к образованию, чтобы узнать, каков потенциал обучения и воспитания, чтобы раскрыть их «профиль обучения»: показать сильные и слабые стороны студента, чтобы определить конкретные стратегии обучения и типы поддержки, от которых студент скорее всего выиграет дома и в вузе, чтобы помочь им понять собственные способности, в том числе творческие (оценка индекса (GIA) и типа одаренности), и самостоятельно или совместно с членами семьи и педагогами принимать обоснованные решения об их образовании.

Профессиональный коучинг помогает развитию карьерных и профессиональных сторон деятельности сотрудников вуза. Консультирование для родителей (counselling for parents) и иных членов семьи студента или преподавателя способствует пониманию ими своего ребенка (или иного обучающегося члена семьи) и его актуальных и будущих результатов, оно дает возможность общей поддержки родителей и семьи, в том числе в контексте помощи тревожным детям и детям с ОВЗ и иными нетипичностями. Оно помогает осознать и преобразовать проблемы в отношениях, функции «воспитания через разлуку», наладить работу с трудными членами семьи, в том числе с бывшими партнерами, а также наладить работу по коррекции и профилактике родительских привязанностей, ожиданий и сценариев, оказать консультативную помощь в сфере поступления в вуз и трудоустройства, помочь в работе с зависимостями, включая наркотики и иные моменты, психолог может также помочь в модификации поведения (как настроить систему дисциплины, поощрений и наказаний и т.д.). Консультирование может включать создание рекомендаций и советов по развитию и управлению поведением и отношениями членов семьи в направлении их «нормализации», гармонизации и прояснению отношений. Оно предоставляет возможность обсудить эффек-

тивные, развивающие терпение и любовь «стратегии езды» на психологических «американских горках», создаваемых неадекватным поведением «трудных» членов семьи и учебно-трудового коллектива, помочь выявить и отличить ситуации и нарушения, в которых и при которых родителям/наставникам следует или не следует беспокоиться и т.д. [4; 12; 14].

Психолог может помочь выбрать и родителям, и педагогам результативные стратегии разговора с обучающимся. Соответствующие возрасту разговоры и занятия помогут приспособиться и развиваться, выбрать и осуществить передовые, основанные на фактических данных планы воспитания и обучения, адаптированные к возрасту и особенностям члена семьи, искать направления разрешения конфликтов и стратегии ведения переговоров, управления тревогой разлуки и/или отказом от посещения, выбрать стратегии, позволяющие уберечь от конфликтов и гарантировать, что студент не окажется в роли «посланника» или «идентифицированного пациента», манифестирующего проблемы семьи обществу, управлять непоследовательным поведением детей, когда в разных домохозяйствах существуют разные наборы правил и ожиданий. Специалист также может помочь справиться с тревогой, гневом и бессонницей в то время, когда студенты находятся вне поля зрения и т.д. Он может оказать поддержку и организовать коучинг для привлечения новых партнеров, создания семейных и преподавательских клубов и т.д. преподавателям психолог может помочь с профилактикой и коррекцией состояний выгорания и деформаций и т.д. [6; 8; 10].

Одной из актуальных проблем является определение стратегий обучения и контекстов обучения, способствующих обучению всех студентов, особенно студентов с ОВЗ и иными «нетипичностями». Социокультурный подход, созданный Л. Выготским и Дж. Брунером, подчеркивает ключевую роль взаимодействия в образовании [23]. Так, проект INCLUD-ED определил успешные образовательные действия (SEA), то есть действия, которые могут улучшить школьную успеваемость и способствовать социальной сплоченности в каждом контексте, где они осуществляются [24]. В последние несколько лет интерактивный взгляд на образование, основанный на этой теории, привел к внедрению таких образовательных мероприятий, как интерактивные группы (IG) и диалогические (литературные) собрания (DLG), улучшающих результаты обучения различных студентов, в том числе с ОВЗ. Эти мероприятия предполагают использование эгалитарного диалога преподавателей, студентов, родственников студентов и других членов сообщества: осознания, реализа-

ции и распространения преимуществ опыта создания интерактивной учебной среды в общеобразовательных и специальных школах, вузах и т.д.

Психолог вуза изучает, создает и корректирует образовательные технологии: то, как различные типы технологий могут помочь учащимся учиться. Он также участвует в учебном дизайне: разработке учебных материалов. Специалист академической службы психологического сопровождения участвует в процессе специального и инклюзивного образования, оказывая помощь обучающимся, которым может потребоваться специальное обучение, и их преподавателям в разработке учебных программ: создании курсов, которые максимизируют обучение и оптимизируют воспитание. Психолог проводит организационное обучение: изучая, как люди учатся в тех или иных организационных условиях, выявляет, как их нужно изменить в конкретном вузе, работает с отстающими и одаренными обучающимися, оказывает помощь студентам, которые определены в качестве одаренных или «трудных», неуспевающих [14; 25; 26].

Исследователи также отмечают важность работы специалистов по формированию и развитию стрессоустойчивости и жизнестойкости субъектов образования [4; 27]. Особенно много внимания уделяется проблеме формирования и развития оптимизма, оптимистического и позитивного преодоления (и переосмысления) затруднений и тупиков в трудных, конфликтных и кризисных ситуациях и т.п.

Еще один ракурс – изучение состояния и процессов формирования и развития жизнестойкости обучающихся, педагогов, иных сотрудников вузов и членов их семей [7; 8; 14]. Многие исследования и разработки осуществляются в контексте проблем и технологий повышения и обеспечения персональной/собственной, межличностной и профессиональной безопасности. Здесь важнейшим фокусом выступают вопросы обеспечения и укрепления психологического здоровья обучающихся и педагогов вуза. Все эти показатели и условия стрессоустойчивости связываются со средствами социально-психологического тренинга, психологического консультирования и иных методов и форматов работы. Подчеркивается значимость помощи в профилактике, диагностике, коррекции конфликтных и кризисных состояний и суицидального поведения (как крайне деструктивной формы выхода из психологического кризиса) у всех субъектов образовательных учреждений: важность системной, многоаспектной и многоуровневой работы с субъектами и стейкхолдерами образовательных учреждений и образовательных [4; 8]. Эти состояния могут быть связаны как с образовательными отношениями и деятельностью,

с деформациями и «выгоранием» людей как профессионалов и учеников, так и с внешними, в том числе макросоциальными стрессами и кризисами [7; 14; 27], разрушающими и деформирующими все стороны бытия и развития человека.

Психологическое сопровождение в его разных формах в вузе выступает как средство превенции и коррекции психологического кризиса и аутоагрессивных поведенческих, особенно у студентов «группы риска развития кризисных состояний и суицидального поведения». В целом эта часть работы является для специалиста сквозной: если с более «простыми» нарушениями и задачами человек часто может справиться сам при поддержке сверстников и коллег, обучающихся и педагогов, иных знакомых ему людей, то более серьезные проблемы, как мы указывали в начале нашей работы, – прерогатива специалистов академических служб психологического сопровождения образования [10; 11; 15]. Эта работа требует от специалистов академических служб психологического сопровождения образования высокой квалификации и четкого понимания особенностей своей позиции в вузе.

Выводы. Современные академические службы психологического сопровождения: междисциплинарные, полиморфные, полифункциональные и политехнологические структуры, активно развивающиеся в направлении оказания помощи и поддержки самопомощи людям, имеющим раз-

ные по типу, форме, интенсивности и модусу нарушения и запросы. Основные типы запросов клиентов академических служб и технологии работы с ними в целом мало отличаются от работы иных служб, однако в работе специалистов прослеживается ориентация на работу с проблемами клиентов, прежде всего, через призму целей совершенствования образовательного процесса и достижения более высоких образовательных результатов, повышения культуры (психологической и общей) населения регионов. Поэтому в академических службах помощи обучающимся и сотрудникам вузов важны направления деятельности и методики, нацеленные на обеспечение и совершенствование условий получения населением качественного образования. Однако возможности и реальная деятельность академических служб сопровождения образования шире, она включает все разнообразие нормативных, квазинормативных, а также пограничных ситуаций и нарушений, требующих системного, в том числе междисциплинарного, командного сотрудничества, организации помощи человеку в системе «семья – вуз – сообщество» (ближайшие помощники и т.д.). В развитии клиента большую роль может занимать его обучение основам психологической помощи и взаимопомощи. Для этого специалисты, несомненно, должны проходить курсы повышения квалификации, супервизии, проводить мероприятия, обучающие командной работе и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Stallman H.M., Hurst C.P.* The university stress scale: measuring domains and extent of stress in university students. *Australian Psychologist*, 2016, vol. 51, no. 2, pp. 128–134. DOI: <https://doi.org/10.1111/ap.12127>
2. *Pollard E., Williams M., Coare P., Marvell R., Houghton A.-M., Anderson J.* Understanding provision for students with mental health problems and intensive support needs. Brighton: Inst. for Employment Studies, 2015. 181 p.
3. *Greig A., MacKay T., Ginter L.* Supporting the mental health of children and young people: a survey of Scottish educational psychology services // *Educational Psychology in Practice*. 2019. Vol. 35, no. 3. P. 257–270. DOI: <https://doi.org/10.1080/02667363.2019.1573720>.
4. Современная консультативная психология – 2021. В 2 т. / под ред. М.Р. Арпентьевой. Торонто: Альтасфера, 2020. Т. 1. 634 с.; Т. 2. 600 с.
5. *Byrd DeA. R., McKinney K. J.* Individual, interpersonal, and institutional level factors associated with the mental health of college students // *Journal of American College Health*. 2012. Vol. 60, no. 3. P. 185–193. DOI: <https://doi.org/10.1080/07448481.2011.584334>.
6. Академическое психологическое консультирование: [коллективная моногр.] / под ред. М.Р. Арпентьевой. Торонто: Альтасфера, 2019. 230 с.
7. *Гриднева С.В., Тацёва А.И., Арпентьева М.Р.* Основные направления психолого-педагогического сопровождения учащихся и обучающихся с ОВЗ и их семей в контексте академического консультирования // *Профессиональное образование в современном мире*. 2021. Т. 11, №1. С. 226–235.
8. Психологическая служба университета: реальность и перспективы: материалы I Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Москва, 27–28 окт. 2017 г.) / отв. ред. И.Б. Умняшова, И.В. Макарова. Москва: МГППУ, ВШЭ, 2017. 424 с.
9. Психологическая служба учреждений высшего образования / под общ. ред. С.В. Кучеренко. Ялта: КФУ им. В.И. Вернадского, 2019. 200 с.
10. *Hatzichristou C., Lianos P., Lampropoulou A.* Supporting vulnerable groups of students in educational settings: university initiatives and partnerships // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2019. Vol. 12, no. 4. P. 65–78. DOI: <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0404>.

11. Wille A. M. Facilitating success for refugee students and their families // *Communiqué*. 2016. Vol. 44, no. 6. P. 35.
12. Quintiliani L., Sisto A., Vicinanza F., Curcio G., Tambone V. Resilience and psychological impact on Italian university students during COVID-19 pandemic. Distance learning and health // *Psychology, Health & Medicine*. 2022. Vol. 27, iss. 1. P. 69–80. DOI: <https://doi.org/10.1080/13548506.2021.1891266>.
13. Trougakos J. P., Beal D. J., Cheng B. H., Hideg I., Zweig D. Too drained to help: a resource depletion perspective on daily interpersonal citizenship behaviors // *Journal of Applied Psychology*. 2015. Vol. 100, no. 1. P. 227–236.
14. Арпентьева М.Р. Академическое социально-психологическое консультирование и преподавание психологии в вузе. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2016. 750 с.
15. Davies E. B. Development of an online intervention to increase mental health literacy and promote self-management of depression in university students: Ph. D. thesis. Nottingham: Univ. of Nottingham, 2015. 510 p. URL: <http://eprints.nottingham.ac.uk/28972/1/EBDavies%20thesis.pdf> (accessed 11.11.2022).
16. Julal F. S. Use of student support services among university students: associations with problem-focused coping, experience of personal difficulty and psychological distress // *British Journal of Guidance & Counseling*. 2013. Vol. 41, no. 4. P. 414–425. DOI: <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.741680>.
17. Bewick B., Koutsopoulou G., Miles J., Slaa E., Barkham M. Changes in undergraduate students' psychological well-being as they progress through university // *Studies in Higher Education*. 2010. Vol. 35, iss. 6. P. 633–645. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070903216643>.
18. Fagan T. K., Wise P. S. School psychology: past, present and future. 3rd ed. Bethesda: Nat. Assoc. of School Psychologists. 2007. 560 p.
19. Merrell K. W., Ervin R. A., Gimpel G. A. School psychology for the 21st century: foundations and practices. New York: Guilford Press, 2006. XVI, 368 p.
20. Campbell R., Riggs Sh. A. The role of psychological symptomatology and social support in the academic adjustment of previously deployed student veterans // *Journal of American College Health*. 2015. Vol. 63, no. 7. P. 473–481. DOI: <https://doi.org/10.1080/07448481.2015.1040408>.
21. Cho S. Effects of social support and grateful disposition on employees' psychological well-being // *The Service Industries Journal*. 2018. Vol. 39, no. 11/12. P. 799–819. DOI: <https://doi.org/10.1080/02642069.2018.1444755>.
22. Hamilton T. K., Schweitzer R. D. The cost of being perfect: perfectionism and suicide ideation in university students // *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*. 2000. Vol. 34, no. 5. P. 829–835. DOI: <https://doi.org/10.1080/j.1440-1614.2000.00801.x>.
23. Bruner J. S. The culture of education. Cambridge: Harvard Univ. Press, 1996. XVI, 224 p.
24. Successful educational action for inclusion and social cohesion in Europe / ed. R. Flecha. Springer, 2015. XI, 108 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>.
25. Barbier K., Donche V., Verschueren K. Academic (under) achievement of intellectually gifted students in the transition between primary and secondary education // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. Art. 2533. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02533>.
26. Duque E., Gairal R., Molina S., Roca E. How the psychology of education contributes to research with a social impact on the education of students with special needs: the case of successful educational actions // *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. Art. 439. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00439>.
27. Арпентьева М.Р. Психосоциальное сопровождение лиц с ОВЗ и их семей. Санкт-Петербург: Лань, 2023. 252 с.

REFERENCES

1. Stallman H. M., Hurst C. P. The university stress scale: measuring domains and extent of stress in university students. *Australian Psychologist*, 2016, vol. 51, no. 2, pp. 128–134. DOI: <https://doi.org/10.1111/ap.12127>
2. Pollard E., Williams M., Coare P., Marvell R., Houghton A.-M., Anderson J. *Understanding provision for students with mental health problems and intensive support needs*. Brighton, Inst. for Employment Studies, 2015, 181 p.
3. Greig A., MacKay T., Ginter L. Supporting the mental health of children and young people: a survey of Scottish educational psychology services. *Educational Psychology in Practice*, 2019, vol. 35, no. 3, pp. 257–270. DOI: <https://doi.org/10.1080/02667363.2019.1573720>.
4. Arpentieva M. R. (ed.) *Contemporary counseling psychology – 2021*. In 2 vol. Toronto, Altasfera, 2020, vol. 1, 634 p.; vol. 2, 600 p. (In Russ.).
5. Byrd DeA. R., McKinney K. J. Individual, interpersonal, and institutional level factors associated with the mental health of college students. *Journal of American College Health*, 2012, vol. 60, no. 3, pp. 185–193. DOI: <https://doi.org/10.1080/07448481.2011.584334>.
6. Arpentieva M. R. (ed.) *Academic psychological counseling: [collective monogr.]*. Toronto, Altasfera, 2019, 230 p. (In Russ.).
7. Gridneva S. V., Tashcheva A. I., Arpentieva M. R. Main directions of psychological and pedagogical support of students with disabilities and their families in the academic counseling context. *Professionalnoye obrazovaniye v sovremennom mire*, 2021, vol. 11, no. 1, pp. 226–235. (In Russ.).

8. Umnyashova I. B., Makarov I. V. (eds) *Psychological service of the university: reality and prospects: materials of the I All-Russ. sci.-pract. conf. with intern. participation (Moscow, Oct. 27–28, 2017)*. Moscow, MGPPU, HSE, 2017, 424 p. (In Russ.).
9. Kucherenko S. V. (ed.) *Psychological service of higher education institutions*. Yalta, KFU im. V.I. Vernadskogo, 2019, 200 p. (In Russ.).
10. Hatzichristou C., Lianos P., Lampropoulou A. Supporting vulnerable groups of students in educational settings: university initiatives and partnerships. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2019, vol. 12, no. 4, pp. 65–78. DOI: <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0404>.
11. Wille A. M. Facilitating success for refugee students and their families. *Communiqué*, 2016, vol. 44, no. 6, p. 35.
12. Quintiliani L., Sisto, A., Vicinanza F., Curcio G., Tambone V. Resilience and psychological impact on Italian university students during COVID-19 pandemic. Distance learning and health. *Psychology, Health & Medicine*, 2022, vol. 27, iss. 1, pp. 69–80. DOI: <https://doi.org/10.1080/13548506.2021.1891266>.
13. Trougakos J. P., Beal D. J., Cheng B. H., Hideg I., Zweig D. Too drained to help: a resource depletion perspective on daily interpersonal citizenship behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 2015, vol. 100, no. 1, pp. 227–236.
14. Arpentieva M. R. *Academic socio-psychological counseling and teaching psychology at the university*. Kaluga, KGU im. K. E. Tsiolkovskogo, 2016, 750 p. (In Russ.).
15. Davies E. B. *Development of an online intervention to increase mental health literacy and promote self-management of depression in university students: Ph. D. thesis*. Nottingham, Univ. of Nottingham, 2015, 510 p. URL: <https://eprints.nottingham.ac.uk/28972/1/EBDavies%20thesis.pdf> (accessed 11.11.2022).
16. Julal F. S. Use of student support services among university students: associations with problem-focused coping, experience of personal difficulty and psychological distress. *British Journal of Guidance & Counseling*, 2013, vol. 41, no. 4, pp. 414–425. DOI: <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.741680>.
17. Bewick B., Koutsopoulou G., Miles J., Slaa E., Barkham M. Changes in undergraduate students' psychological well-being as they progress through university. *Studies in Higher Education*, 2010, vol. 35, iss. 6, pp. 633–645. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070903216643>.
18. Fagan T. K., Wise P. S. *School psychology: past, present and future*. 3rd ed. Bethesda, Nat. Assoc. of School Psychologists, 2007, 560 p.
19. Merrell K. W., Ervin R. A., Gimpel G. A. *School psychology for the 21st century: foundations and practices*. New York, Guilford Press, 2006, XVI, 368 p.
20. Campbell R., Riggs Sh. A. The role of psychological symptomatology and social support in the academic adjustment of previously deployed student veterans. *Journal of American College Health*, 2015, vol. 63, no. 7, pp. 473–481. DOI: <https://doi.org/10.1080/07448481.2015.1040408>.
21. Cho S. Effects of social support and grateful disposition on employees' psychological well-being. *The Service Industries Journal*, 2018, vol. 39, no. 11/12, pp. 799–819. DOI: <https://doi.org/10.1080/02642069.2018.1444755>.
22. Hamilton T. K., Schweitzer R. D. The cost of being perfect: perfectionism and suicide ideation in university students. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 2000, vol. 34, no. 5, pp. 829–835. DOI: <https://doi.org/10.1080/j.1440-1614.2000.00801.x>.
23. Bruner J. S. *The culture of education*. Cambridge, Harvard Univ. Press, 1996, XVI, 224 p.
24. Flecha R. (ed.) *Successful educational action for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer, 2015, XI, 108 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>.
25. Barbier K., Donche V., Verschueren K. Academic (under) achievement of intellectually gifted students in the transition between primary and secondary education. *Frontiers in Psychology*, 2019, vol. 10, art. 2533. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02533>.
26. Duque E., Gairal R., Molina S., Roca E. How the psychology of education contributes to research with a social impact on the education of students with special needs: the case of successful educational actions. *Frontiers in Psychology*, 2020, vol. 11, art. 439. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00439>.
27. Arpentieva M. R. *Psychosocial support of persons with disabilities and their families*. Saint Petersburg, Lan', 2023, 252 p. (In Russ.).

Информация об авторах

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, 248000, г. Калуга, ул. Достоевского, 44, e-mail: mariam_rav@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

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, 344056, г. Ростов-на-Дону, Днепроvский пер., 116, корп. 4, e-mail: annaivta@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5199-9254>

Гриднева Светлана Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологии Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет (Российская Федерация, 344056, г. Ростов-на-Дону, Днепроvский пер., 116, корп. 4, e-mail: gridneva-sveta@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6947-5416>

Статья поступила в редакцию 22.11.2021

После доработки 25.05.2023

Принята к публикации 30.05.2023

Information about the authors

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 «Sodeystviye» (44 Dostoevskiy Str., Kaluga, 248000, Russian Federation, e-mail: mariam_rav@mail.ru). ORCID: 0000-0003-3249-4941

Anna I. Tashcheva – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Personality Psychology and Consultative Psychology, Scientific Supervisor of the Psychological Service of the Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (116, bldg. 4 Dneprovskiy Lane, Rostov-on-Don, 344056, Russian Federation, e-mail: annaivta@mail.ru). ORCID: 0000-0001-5199-9254

Svetlana V. Gridneva – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology of the Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (116, bldg. 4 Dneprovskiy Lane, Rostov-on-Don, 344056, Russian Federation, e-mail: gridneva-sveta@mail.ru). ORCID: 0000-0001-6947-5416

The paper was submitted 22.11.2021

Received after reworking 25.05.2023

Accepted for publication 30.05.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-20

УДК 159.99

Оригинальная научная статья

Воспитание социально-ответственного поведения у студенческой молодежи

С. В. Пазухина

Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

Тула, Российская Федерация

e-mail: pazuhina@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Выработка социальной ответственности как личностно-профессионального качества у молодых людей на вузовском этапе их развития сегодня стала важной целью воспитания. *Постановка задачи.* Изучение компонентов социально-ответственного поведения у обучающихся вуза, становление которых осуществляется в процессе воспитательной деятельности кураторов студенческих групп. *Методика и методология исследования.* Использовались организационные, эмпирические методы (эксперимент, тестирование, анкетирование, экспертный опрос), количественный и качественный анализ, методы интерпретации данных. *Результаты.* При изучении мотивационного компонента социально-ответственного поведения с помощью методики «Мотивация к участию в социально-значимой деятельности» выявлено, что 68% опрошенных имеют высокий уровень мотивации к социально значимой деятельности; 32% – средний уровень. Рефлексия как способность проводить анализ собственного поведения, оценивать его общественную значимость изучалась с помощью теста О. В. Калашниковой. В изучаемой выборке у 37% опрошенных рефлексия была развита на высоком уровне, у 63% – на среднем. В ходе анкетирования выявлено, что работа кураторов в ТГПУ им. Л. Н. Толстого удовлетворяет студентов, считается важной, полезной. Динамика становления социально ответственного поведения изучалась посредством методики «Ответственность раньше и сейчас». Все опрошенные указали на субъективно ощущаемый рост показателей ответственности у себя в студенческие годы. *Выводы.* Определена сущность социально-ответственного поведения студенческой молодежи, конкретизированы ее компоненты, индикаторы которых выявлялись в процессе диагностики; на основе экспертного опроса выявлена роль кураторов в воспитании социально-ответственного поведения студентов; описаны основополагающие составляющие модели кураторской поддержки, реализуемой в ТГПУ им. Л. Н. Толстого. Определены наиболее значимые, по мнению молодых людей, мероприятия и виды деятельности кураторов, а также их личностные качества, влияющие на процесс формирования социально-ответственного поведения у обучающихся. Соотнесение данных по всем используемым методикам позволило сделать общий вывод о хороших результатах по всем изучаемым показателям социально-ответственного поведения студентов. Большинство обучающихся дали высокую положительную оценку вкладу кураторов в воспитании у них социально-ответственного поведения.

Ключевые слова: воспитательная деятельность куратора, мотивация социально-значимой деятельности, рефлексия, ответственность, педагогическая психология

Для цитирования: Пазухина С. В. Воспитание социально-ответственного поведения у студенческой молодежи // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №2. С. 386–394. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-20>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-20
Full Article

Education of socially responsible behavior among student youth

Pazukhina, S. V.

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Tula, Russian Federation

e-mail: pazuhina@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The development of social responsibility as a personal and professional quality among young people at the university stage of their growth has become an important state goal of education today. *Purpose setting.* To study the components of socially responsible behavior among university students, the formation of which is carried out in the process of educational activities of curators of student groups. *Methodology and methods of the study.* Organizational, empirical methods (experiment, testing, questionnaire, expert survey), quantitative and qualitative analysis, methods of data interpretation were used. *Results.* When studying the motivational component of socially responsible behavior using the methodology «Motivation to participate in socially significant activities», it was revealed that 68% of respondents have a high level of motivation for socially significant activities; 32% have an average level. Reflection as the ability to analyze one's own behavior and assess its social significance was studied using the O. V. Kalashnikova test. In the studied sample, 37% of respondents had a high level of reflection, 63% – on average. During the survey, it was revealed that the work of curators at the Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University satisfies students, is considered important and useful. The dynamics of the formation of socially responsible behavior was studied using the methodology «Responsibility before and now». All respondents indicated a subjectively felt increase in indicators of responsibility in their student years. *Conclusion.* The essence of socially responsible behavior of students is determined, its components are specified, the indicators of which were identified in the diagnostic process; on the basis of an expert survey, the role of curators in the education of socially responsible behavior of students is revealed; the fundamental components of the curatorial support model implemented at the Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University are described. The most significant, in the opinion of young people, events and activities of curators, as well as their personal qualities that affect the process of educating socially responsible behavior among students, were identified. The correlation of data on all the methods used allowed us to draw a general conclusion about fairly good results for all the studied indicators of socially responsible behavior of students. Most of the students gave a highly positive assessment of the contribution of the curators in educating them socially responsible behavior.

Keywords: educational activity of the curator, motivation of socially significant activity, reflection, responsibility, educational psychology

Citation: Pazukhina, S. V. [Education of socially responsible behavior among student youth]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 2, pp. 386–394. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-20>

Введение. Проблема ответственности человека за его поступки, продукты деятельности, влияние на других и окружающую среду в целом в настоящее время нуждается в пристальном внимании. Сложные социально-политические процессы, проблемы безопасности, когнитивные войны и многое другое требуют от молодежи самостоятельного ориентирования в современном информационном мире, гражданской активности, осознанного добровольного нравственного выбора действий, ответственного отношения к их реализации на основе прогнозирования результатов и последствий.

Выработка социальной ответственности как личностно-профессионального качества на вузовском этапе становления молодых людей сегодня превращается в важную государственную задачу воспитания, так как от подрастающего поколения во многом зависит динамика прогрессивного развития страны, ее будущий социально-политический статус, техно-

логический прорыв, духовное возрождение и культурное процветание. Философ Х. Йонас отмечает, что для эффективного развития мировых процессов в будущем на смену «человеку разумному» должен прийти «человек ответственный» [1].

Постановка задачи. Категория социальной ответственности является междисциплинарной и до настоящего времени находится в стадии разработки. При этом отечественные ученые разных наук: философы, педагоги, юристы, социологи, психологи, предлагают множество ее дефиниций и трактовок, отмечая тесную связь с ориентацией на общепринятые нормы и нравственные ценности, активным участием молодого человека в жизни общества, его осознанной законопослушностью, патриотической преданностью, служением Родине, выполнением гражданского долга, защитой интересов Отечества на разных уровнях [2].

В зарубежных исследованиях изучается роль личностных особенностей в принятии ответственных решений [3]; взаимосвязь уровня самоконтроля и ответственности [4]; влияние ответственности на чувство вины [5]; «эффект распаковки» в распределении ответственности за групповые задачи [6]; взаимосвязь эгоцентризма и ответственности в открытых и закрытых группах [7]; различия между причинной ответственностью, групповой виной и моральной ответственностью [8]; случаи проявления ответственности и эмоциональные реакции людей на результаты принятых ими позитивных или негативных решений в ситуациях действия и бездействия [9]; влияние уровня ответственности, моральных эмоций и сочувствия на помощь, оказываемую людям [10]; влияние психологического сопровождения на становление социальной ответственности [11] и др.

За основу мы взяли определение социально-ответственного поведения, сформулированного в диссертации доктора наук Л. А. Барановской, как устойчивого нравственно-ценностного личностного образования, сущность которого выражается в ценностном отношении студента к окружающей действительности, другим людям, самому себе в единстве ответственностей «перед» и «за» и проявляется в гуманистической направленности его деятельности и поступков, в осознании социальной значимости их последствий [12].

В структуре социальной ответственности выделяются идейно-нравственный, мотивационно-ценностный, личностно-действенный компоненты. Первый из них представлен совокупностью знаний о нормах и правилах поведения в обществе, способах его регулирования и предполагает осознание личностью взаимосвязи личных и общественных интересов. Второй компонент включает в себя мотивы социально ответственного поведения, гуманистические ценности. Третий связан с уровнем сформированности субъектной позиции, которая находит проявление в деятельности и общении индивида, предполагает эмоционально-волевую регуляцию поведения, умение делать осознанный выбор, преодолевать возникающие трудности. Он может быть соотношен со способностью и готовностью студента осуществлять рефлексию собственных поступков и соотносить их с принятыми в нашей стране социальными нормами [13]. Формирование социальной ответственности является длительным процессом, начинающимся в детстве и продолжающимся в студенческом возрасте.

Отметим, что изменение динамики и специфики развития молодых людей цифрового поколения делает воспитательную работу с ними в этом направлении чрезвычайно актуальной. Для молодости наряду с положительными качествами

нередко характерна импульсивность, инфантильность, незрелость: личностная, социальная, политическая, несамостоятельность, внушаемость, подверженность влиянию мнения других (конформность) и пр. [14]. Эти особенности часто используют в своих целях недружественные России силы, которые в первую очередь через социальные сети, различные сайты и группы в Интернете пытаются «раскачивать» социальные установки молодых людей, не имеющих сформированного мировоззренческого стержня, с низким уровнем социальной ответственности, навязывать им западные образцы и модели поведения (чаще негативного девиантного характера), не характерные для традиций российского государства.

Родители молодых людей этой возрастной категории не всегда находят на них время, часто не осведомлены о социальном окружении своих детей, ничего не знают о его времяпрепровождении, не интересуются кругом его интересов, потребностями, желаниями, эмоциями, считают взрослым и бывают сильно удивлены, когда в его жизни случается что-то экстремальное или противозаконное. На это указывают случаи последних лет, когда родители вузовских/школьных террористов ничего не знали об увлечениях своих детей.

Перечисленные аспекты указывают на необходимость в поддержке молодых людей этой возрастной категории со стороны взрослого человека, который постоянно находится рядом с ними, всегда в курсе их проблем, обладает авторитетным для них мнением. Речь идет о кураторской поддержке студенческой молодежи, обучающейся в вузах, осуществляемой с целью формирования у обучающихся социально-ответственного поведения.

Мы полагаем, что эффективность воспитания социальной ответственности у студентов в значительной мере зависит от осознания каждым из преподавателей-кураторов значимости своего вклада как ближайшего социального взрослого в процесс воспитания подрастающего поколения, от гражданско-нравственной позиции, транслируемой обучающимся, от желания и умения организовывать воспитательный процесс, отвечающий современному уровню развития образования и задачам, которые ставит перед ним государство.

Французский ученый Ж. Дюмазедье связывает становление социальной ответственности с увеличением спектра собственного участия в непосредственно социальном и межличностном взаимодействии [15]. Такое взаимодействие призван обеспечивать куратор. Наличие и значимая роль кураторской поддержки в работе со студенческим контингентом всегда высоко оценивалась руководством образовательных организаций. Особенно остро необходимость в психологически зрелых, политически грамотных, социально-от-

ветственных авторитетных кураторах с выраженной гражданской позицией обозначилась в последние годы, когда антигосударственные силы пытаются раскачивать российскую молодежь на экстремистские акции, несанкционированные выходы, стимулируя их делинквентное поведение, обнажая гражданскую несознательность и правовую неграмотность определенной части юношей и подростков, с которыми необходима длительная систематическая воспитательная работа. Не случайно Президент России В. В. Путин указал на важность введения доплат для кураторов учебных групп студентов в техникумах и колледжах [16].

Таким образом, проблема воспитания социальной ответственности у практически уже взрослых людей – студентов – сегодня является актуальной, что находит отражение в создаваемых в настоящее время рабочих программах воспитания в вузах.

Исходя из этого в качестве *цели* нашего исследования мы определили изучение влияния кураторской поддержки на процесс воспитания социально-ответственного поведения у студенческой молодежи.

Методика и методология исследования. В ТГПУ им. Л. Н. Толстого используется теоретически обоснованная модель кураторской работы со студентами. В ее основе лежат системный, деятельностный, аксиологический и личностно-ориентированный методологические подходы. Содержательный компонент модели опирается на накопленный в вузе опыт, сложившиеся традиции, эффективные практики воспитания и реализацию принципов системности, комплексности, культуросообразности, развития, становления личности в деятельности, субъект-субъектного взаимодействия. Процессуальный компонент предполагает использование апробированных, получивших положительную экспертную оценку современных психолого-педагогических технологий [17].

При разработке нашей модели организации деятельности кураторов студенческих групп мы исходили из ряда аспектов. Сегодня в России осуществляется реализация концепции развития университетов как базовых площадок культурно-образовательной жизни регионов, реализующих в числе прочих воспитательно-просветительские задачи, которые сейчас приобретают лидирующие позиции, а глобально – как моделей поликультурного гражданского общества [18; 19].

При организации кураторской поддержки мы также учитываем, что целевые ориентиры современного образования тоже меняются. На первый план выходит цель подготовки выпускников нового типа, воспитанных в духе гражданственности и патриотизма, способных мыслить критически,

системно; понимать суть и правильно оценивать причины происходящих в мире политических и социально-экономических событий, оперативно реагировать на вызовы времени, быть готовыми постоянно повышать свою квалификацию и решать сложные профессиональные задачи в условиях неопределенности. При этом важными требованиями к современным обучающимся, получающим высшее образование, являются сформированность мировоззрения, активная гражданская позиция, выраженный патриотизм и социальная ответственность в сочетании с инициативностью и лидерскими притязаниями. Многие из перечисленных целей входят в функционал современных кураторов студенческих групп, компетенции которых направлены на реализацию разных видов воспитательной деятельности со студентами.

Куратор выявляет значимые для построения воспитательно-учебного процесса индивидуальные особенности студентов, на основе этого планирует воспитательную работу в курируемой группе; осуществляет регулярные контакты со старостой и другими членами группы с целью получения обратной связи, информации о психологическом самочувствии каждого, о степени психологической комфортности в группе, настроениях, волнующих студентов проблемах, выяснения их мнений по ряду вопросов и др. [20].

При воспитании современных студентов необходимо учитывать их противоречивые личностные особенности. С одной стороны, они под воздействием процессов демократизации общественных структур стали более свободными в плане выражения своих потребностей, размышлений, демонстрируют независимость при отстаивании своих позиций; с другой стороны, общеобразовательная подготовка и культурный уровень молодежи резко снизились.

Еще один аспект, который необходимо учитывать, связан с тем, что воспитание молодого человека в период обучения в вузе необходимо рассматривать как ответственный этап продолжающегося становления его личности не только как члена социума, но и как представителя профессионального сообщества, в результате чего у него формируется система норм, ценностей, морально-этических принципов, идеалов, мировоззрение не только как гражданина, но и как будущего профессионала.

Также мы считаем, что при работе со студенческой аудиторией воспитание нельзя рассматривать только как строго управляемый и внешне контролируемый процесс социализации, целенаправленное влияние. Как пишет С. Д. Смирнов, отвечая на вопрос о том, нужно ли продолжать воспитывать практически взрослых людей, «если воспитание понимать как воздействие на лич-

ность с целью формирования нужных воспитателю, вузу, обществу качеств, то ответ может быть только отрицательным. Если как создание условий для саморазвития личности в ходе вузовского обучения, то ответ должен быть однозначно положительным» [21, с. 149].

Таким образом, куратор посредством выполняемых им функций должен как специалист со сформированным мировоззрением, осмысленными жизненными установками и ценностями, гражданской позицией, выработанными моделями профессионального поведения через ценностно-смысловое взаимодействие приобщать студента к определенной культуре, способствуя продолжению его социализации в обществе уже как личности и профессионала. Мы полагаем, что воспитание должно быть личностно-ориентированным и личностно-развивающим, обращенным в будущее и опирающимся на диагностическую основу, выявленные ресурсы воспитателя и воспитанника. Как индивидуальный процесс оно реализуется в педагогической помощи конкретному студенту, оказываемой в форме руководства, поддержки, психолого-педагогического сопровождения.

Результаты. Количество студентов, принявших участие в исследовании, – 300 (с 1 по 5 курс); распределение по полу в %: 82 – женский, 18 – мужской.

Рассмотрим ответы респондентов, полученные по ряду вопросов разработанной нами анкеты.

На вопрос «К кому Вы обратитесь за помощью в первую очередь при возникновении у Вас каких-либо проблем в университете?» студенты ответили, что в первую очередь – к друзьям и однокурсникам (33%), родителям/родственникам (23%), кураторам/преподавателям (27%), работникам деканата (10%). Таким образом, на первом месте по количеству выборов оказался ответ «друзья/однокурсники». К кураторам студенты обращаются за помощью, но не часто, не по всем вопросам, однако чаще, чем к родителям/родственникам.

На следующий вопрос анкеты студенты ответили, что с куратором они чаще всего встречаются во время учебных занятий (46%), в перерывах между занятиями/свободное время (23%), во время различных мероприятий и подготовки к ним – 33%, на кураторских часах – 27%, в общежитии – 17%. За индивидуальными консультациями к куратору обращались 16% опрошенных. Таким образом, кураторы осуществляют информирование студентов, организуют воспитательные моменты чаще всего на занятиях, в процессе подготовки и проведения различных мероприятий, на кураторских часах.

Далее респондентам предлагалось ответить на вопрос, конкретизирующий проблемы, по ко-

торым они чаще всего обращаются за помощью к своему куратору. Выявлено, что больше всего обращений связано с проблемами в учебе, адаптации к обучению в вузе (39%). По социально-бытовым вопросам обращались к своему куратору 2% опрошенных. Конфликты, затруднения в межличностных отношениях обсуждали 42%. 9% студентов решали с куратором вопросы, касающиеся их здоровья. Вариант ответа «другое» выбрали 7% респондентов. Таким образом, чаще всего помощь куратора требуется в налаживании межличностных отношений, выстраивании взаимодействия, овладении способами конструктивного разрешения конфликтов, а также при возникновении затруднений в учебе, на этапе адаптации первокурсников к обучению в вузе, общежитию, новой группе.

Затем студентам предлагалось ответить на вопрос «Какого рода помощь Вам необходима больше всего?» По итогам анализа результатов анкетирования выявлено, что чаще всего студенты нуждаются в дружеской поддержке (47%), психологической помощи (19%), материальной помощи (19%). 11% опрошенных указали, что им требуется правовая помощь. 4% респондентов написали, что нуждаются в медицинской помощи. Следовательно, более всего студентам необходимо дружеское участие и поддержка со стороны куратора.

Анализируя характер мероприятий, которые кураторы проводят со своими учебными группами, студенты указали, что в 29% случаев это были беседы на различные темы, часы куратора, в 19% анкет были указаны различные вечера, конкурсы, акции, проекты и др. Одинаковое количество посещают с группой театр, проводят мероприятия по пропаганде здорового образа жизни (по 17%). В 9% ответов указано, что куратор совместно со студентами участвует в субботниках. 10% указали ответ «другое».

На вопрос «Как влияют проводимые мероприятия на развитие социально-ответственного поведения студенческой молодежи?» респонденты ответили так: в большой степени – 69%, в достаточной степени – 30%, недостаточно – 1%.

Определяя роль куратора группы, 52% студентов отводят ему роль наставника, 26% рассматривают куратора в качестве старшего товарища, 13% считают «второй мамой», в 9% считают его организатором досуга.

Изучив присущее куратору отношение к каждому студенту группы, мы выявили, что 53% обучающихся куратор подбадривает. 28% отметили, что куратор их хвалит. В 18% ответов было указано, что их куратор наставляет, делает замечания, просит что-то исправить, доделать и пр.

Перечисляя востребованные личностные ка-

чества куратора, студенты отметили, что куратор, по их мнению, должен быть ответственным (19%), понимающим (18%), добрым (17%), дружелюбным (15%), коммуникабельным (14%), внимательным (11%). Продолжением этого вопроса был подвопрос «Обладают ли их кураторы выделенными качествами?», на что большинство опрошенных ответили утвердительно.

На вопрос «Является ли куратор примером для подражания как личность и профессионал?» большинство студентов ответили утвердительно.

Характеризуя работу куратора в целом (по пятибалльной системе), 60% студентов указали, что оценивают его деятельность хорошо, 38% – отлично, удовлетворительно – 2%.

Формулируя предложения и замечания по улучшению работы куратора, 78% студентов указали, что все устраивает, замечаний нет; 24% написали, что им хотелось бы повысить частоту группового посещения театров, музеев, туристических походов и совместных экскурсионных поездок.

Мотивационный компонент социально-ответственного поведения изучался с помощью методики «Мотивация к участию в социально-значимой деятельности». Студенты индивидуально заполняли бланки, где на каждый вопрос можно было выбрать один из трех вариантов ответов «верно», «верно в некоторой степени», «совсем не верно», за каждый из которых при обработке данных присваивались определенные баллы. По итогам диагностики выявлено, что 68% опрошенных набрали сумму баллов в пределах от 33 до 42, что указывало на высокий уровень мотивации этих обучающихся к социально-значимой деятельности; 32% студентов со значениями в диапазоне 24–32 балла продемонстрировали средний уровень мотивированности к социально-значимой деятельности. Обучающихся с низкими показателями по данной методике выявлено не было. Результаты теста-опросника были подтверждены проведенным кураторами анализом участия студентов их групп в различных мероприятиях воспитательной направленности, в том числе добровольческого характера, проводимых в ТГПУ им. Л. Н. Толстого.

Рефлексия как способность проводить анализ собственного поведения и поступков, оценивать их общественную значимость, полезность, влияние на окружающих, прогнозировать последствия выбора того или иного действия с точки зрения социальной ответственности изучалась при помощи стандартизированного теста-опросника О. В. Калашниковой. Нами были получены результаты, свидетельствующие о том, что в изучаемой выборке у 37% опрошенных рефлексия на высоком уровне, у 63% – на среднем. У юношей преобладали средние значения. В группе девушек у 39% отмечался высокий уровень сформиро-

ванности рефлексии, у 61% – средний уровень.

Динамика социально ответственного поведения студентов изучалась посредством теста-опросника «Ответственность раньше и сейчас» (ОРС). Эта методика была создана на основе параметров, выделенных Д. И. Фельдштейном. Тест определяет уровень сформированности ответственности по вопросам, дифференцирующим дисциплинарную ответственность, ответственность за себя и за других, что немаловажно для студентов педагогических вузов.

Согласно инструкции каждый студент должен был, заняв позицию стороннего наблюдателя, оценить предлагаемые утверждения по 7-балльной системе, проведя ретроспективный анализ своего поведения в школьные годы (в старших классах) и того, что есть в настоящее время. В тесте использовались прямая и обратная шкалы. Полученные «сырые» баллы в соответствии с ключом переводились в стандартную шкалу тестовых значений. Далее подсчитывалась сумма. Если студент набирал от 50 до 70 баллов, то это указывало на выраженную ответственность. При диапазоне баллов от 20 до 49 ответственность характеризовалась как ситуативная. Попадание значений конкретного студента в интервал от 10 до 29 баллов позволяло констатировать низкий уровень сформированности ответственности.

В выборке юношей средние значения были выше по прямой шкале как при оценке себя в настоящем (30 против 22 по обратной шкале), так и в прошлом (18 против 17). У девушек в ретроспективной оценке средние значения выше по обратной шкале (20 против 19), в реальной – по прямой шкале (25 против 22). Юноши считают, что уровень ретроспективной ответственности раньше у них был значительно ниже (35) по сравнению с сегодняшним реальным уровнем (50). Девушки отметили, что уровень ответственности в настоящем у них выше (47), нежели был в старших классах школы (39). Таким образом, все опрошенные фиксируют субъективно ощущаемый рост показателей ответственности у себя в студенческие годы.

Полученные нами данные на исследуемой выборке студентов соотносятся с результатами других авторов, проводивших исследования по изучению компонентов социально-ответственного поведения: О. В. Баркуновой, С. В. Седовой, Е. В. Селезнёвой, О. А. Смирновой и др. [22; 23].

Выводы

1. Научная новизна связана с обоснованием особой роли кураторской поддержки в работе со студенческим контингентом в настоящее время в связи с появлением новых вызовов и переосмыслением задач воспитательной деятельности в вузах. Особенно остро обозначилась необходимость в пси-

хологически зрелых, политически грамотных, социально ответственных авторитетных кураторах с выраженной гражданской позицией, патриотическими установками, способных осуществлять воспитание социально-ответственного поведения у студенческой молодежи разных страт, включая обучающихся группы риска, переходящее в самовоспитание.

2. Теоретическая значимость обусловлена изменением подхода к пониманию значимости процесса воспитания в вузе, его ценностных приоритетов, целевых ориентиров, содержания и технологий, существенным усилением роли воспитательной деятельности кураторов. Куратор должен создавать условия для развития компонентов социально-ответственного поведения у студенческой молодежи, приобщать их к миру культуры профессионалов, запускать механизмы самовоспитания.

3. Модель деятельности куратора студенческой группы в ТГПУ им. Л. Н Толстого, в разра-

ботке которой принимал участие автор статьи, имеет высокую эффективность и практическую значимость по оценкам экспертов. Воспитание реализуется как личностно-ориентированный и личностно-развивающий процесс, обращенный в будущее и опирающийся на имеющиеся ресурсы воспитателя и воспитанника. Многогранность деятельности куратора проявляется в палитре выполняемых им функций.

4. В ходе проведенного исследования выявлено, что работа кураторов в ТГПУ им. Л.Н. Толстого удовлетворяет студентов, считается важной, полезной. Большинство обучающихся дали высокую положительную оценку вкладу кураторов в формирование у них социально-ответственного поведения. Полученные эмпирические данные и опыт ТГПУ им. Л.Н. Толстого могут использоваться для совершенствования воспитательной работы кураторов со студентами вузов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Йонас Х. Принцип ответственности. Москва: Айрис-Пресс, 2004. 480 с.
2. Волкова Е. В., Башкатов С. А., Чернышова Л. В. Обзор исследований ответственности в отечественной и зарубежной психологии XXI в. // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25, №4. С. 53–59.
3. Damen T. G. E., Baaren R. B. van, Brass M., Aarts H., Dijksterhuis A. Put your plan into action: the influence of action plans on agency and responsibility // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2015. Vol. 108, no. 6. P. 850–866. DOI: 10.1037/pspa0000024.
4. Koval C. Z., Dellen M. R. van, Fitzsimons G. M., Ranby K. W. The burden of responsibility: interpersonal costs of high self-control // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2015. Vol. 108, no. 5. P. 750–766. DOI: 10.1037/pspi0000015.
5. Berndsen M., Manstead A. S. R. On the relationship between responsibility and guilt: antecedent appraisal or elaborated appraisal? // *European Journal of Social Psychology*. 2007. Vol. 37, no. 4. P. 774–792. DOI: 10.1002/ejsp.397.
6. Kenneth S., Boven L. van, Epley N., Wight W. M. The unpacking effect in allocations of responsibility for group tasks // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2005. Vol. 41, no 5. P. 447–457. DOI: 10.1016/j.jesp.2004.08.008.
7. Burnette J. L., Forsyth D. R. «I didn't do it»: responsibility biases in open and closed groups // *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*. 2008. Vol. 12, no. 3. P. 210–222. DOI: 10.1037/1089–2699.12.3.210.
8. Zimmermann A., Abrams D., Doosje B., Manstead A. S. R. Causal and moral responsibility: antecedents and consequences of group-based guilt // *European Journal of Social Psychology*. 2011. Vol. 41, no. 7. P. 825–839. DOI: 10.1002/ejsp.826.
9. Walter N., Tsifti Y. Interactive experience and identification as predictors of attributing responsibility in video games // *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*. 2018. Vol. 30, no. 1. P. 3–15. DOI: <https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000168>.
10. Tschakraborty N., Rudolph U. The who and whom of help giving: an attributional model integrating the help giver and the help recipient // *European Journal of Social Psychology*. 2016. Vol. 46, no. 1. P. 90–109. DOI: 10.1002/ejsp.2135.
11. Khanjari L. Investigating the relationship between social responsibility and improving organizational commitment in employees of Tehran Ghavamin Bank with respect to the mediating role of psychological empowerment // *Journal of Fundamental and Applied Sciences*. 2016. Vol. 9, no. 1S. P. 96–121. DOI: 10.4314/jfas.v9i1s.681.
12. Барановская Л. А. Формирование социальной ответственности студента в социокультурном образовательном пространстве: автореф. дис.... д-ра пед. наук. Чита, 2012. 42 с.
13. Баурова Ю. В. Основы формирования социальной ответственности студента современного вуза // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика*. 2016. Т. 16, №3. С. 338–343.
14. Симонович Н. Е. Психологические черты современной молодежи // *Культурно-историческая психология: от научной революции к преобразованию социальных практик: материалы XVII Междунар. чтений памяти Л. С. Выготского (Москва, 14–16 нояб. 2016 г.)*. Москва, 2016. Т. 2. С. 210–215.

15. Дюмазедье Ж. Планирование досуга и культурное развитие // Образование взрослых и досуг в современной Европе. Прага, 1966. С. 51–59.
16. Президент России предложил ввести доплаты для кураторов учебных групп техникумов и колледжей, 21 апреля 2021 // Минпросвещения России: сайт. URL: <https://edu.gov.ru/press/3635/prezident-rossii-predlozhil-vvesti-doplaty-dlya-kuratorov-uchebnyh-grupp-tehnikumov-i-kolledzhey/> (дата обращения: 28.04.2023).
17. Калинина З.Н., Пазухина С.В. Книга куратора студенческой группы. Тула: Тул. гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого, 2018. 43 с.
18. Швед И.В. Университет как модель гражданского общества // Вестник Ставропольского государственного университета. 2008. №1. С. 35–38.
19. Charles D.R. Universities and engagement with cities, regions and local communities // *Rebalancing the social and economic. Learning, Partnership and place*. Leicester, 2005. P. 143–157.
20. Никитина В.В., Куца А.Ю., Салун С.Н. О проблеме кураторства в современном вузе // *Современные проблемы науки и образования*. 2019. №2. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=28666> (дата обращения: 28.04.2023).
21. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. Москва: Аспект Пресс, 1995. 270 с.
22. Селезнёва Е.В. Особенности ответственного поведения у студентов // *Акмеология*. 2017. №1. С. 18–22.
23. Баркунова О.В., Седова С.С., Смирнова О.А. Формирование социально ответственного поведения студентов вуза // *Современные наукоемкие технологии*. 2021. №5. С. 124–128.

REFERENCES

1. Jonas H. *The principle of responsibility*. Moscow, Airis-Press, 2004, 480 p. (In Russ.).
2. Volkova E. V., Bashkatov S. A., Chernyshova L. V. Review of research on responsibility in Russian and foreign psychology of the XXI century. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, 2019, vol. 25, no. 4, pp. 53–59. (In Russ.).
3. Damen T. G. E., Baaren R. B. van, Brass M., Aarts H., Dijksterhuis A. Put your plan into action: the influence of action plans on agency and responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2015, vol. 108, no. 6, pp. 850–866. DOI: 10.1037/pspa0000024.
4. Koval C. Z., Dellen M. R. van, Fitzsimons G. M., Ranby K. W. The burden of responsibility: interpersonal costs of high self-control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2015, vol. 108, no. 5, pp. 750–766. DOI: 10.1037/pspi0000015.
5. Berndsen M., Manstead A. S. R. On the relationship between responsibility and guilt: antecedent appraisal or elaborated appraisal? *European Journal of Social Psychology*, 2007, vol. 37, no. 4, pp. 774–792. DOI: 10.1002/ejsp.397.
6. Kenneth S., Boven L. van, Epley N., Wight W. M. The unpacking effect in allocations of responsibility for group tasks. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2005, vol. 41, no. 5, pp. 447–457. DOI: 10.1016/j.jesp.2004.08.008.
7. Burnette J. L., Forsyth D. R. «I didn't do it»: responsibility biases in open and closed groups. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 2008, vol. 12, no. 3, pp. 210–222. DOI: 10.1037/1089-2699.12.3.210.
8. Zimmermann A., Abrams D., Doosje B., Manstead A. S. R. Causal and moral responsibility: antecedents and consequences of group-based guilt. *European Journal of Social Psychology*, 2011, vol. 41, no. 7, pp. 825–839. DOI: 10.1002/ejsp.826.
9. Walter N., Tsfaty Y. Interactive experience and identification as predictors of attributing responsibility in video games. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*, 2018, vol. 30, no. 1, pp. 3–15. DOI: <https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000168>.
10. Tschakraborty N., Rudolph U. The who and whom of help giving: an attributional model integrating the help giver and the help recipient. *European Journal of Social Psychology*, 2016, vol. 46, no. 1, pp. 90–109. DOI: 10.1002/ejsp.2135.
11. Khanjari L. Investigating the relationship between social responsibility and improving organizational commitment in employees of Tehran Ghavamin Bank with respect to the mediating role of psychological empowerment. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 2016, vol. 9, no. 1S, pp. 96–121. DOI: 10.4314/jfas.v9i1s.681.
12. Baranovskaya L. A. *Formation of the student's social responsibility in the socio-cultural educational space: Dr. ped. sci. diss. abstr.* Chita, 2012, 42 p. (In Russ.).
13. Baurova Yu. V. Fundamentals of the formation of social responsibility of a student of a modern university. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*, 2016, vol. 16, no. 3, pp. 338–343. (In Russ.).
14. Simonovich N. E. Psychological features of modern youth. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya: ot nauchnoi revolyutsii k preobrazovaniyu sotsialnykh praktik: materialy XVII Mezhdunar. chtenii pamyati L. S. Vygotskogo (Moskva, 14–19 noyab. 2016 g.)*. Moscow, 2016, vol. 2, pp. 210–215. (In Russ.).

15. Dumazedier J. Leisure planning and cultural development. *Obrazovanie vzroslykh i dosug v sovremennoi Evrope*. Praga, 1966, pp. 51–59. (In Russ.).
16. The President of Russia proposed to introduce additional payments for curators of study groups of technical schools and colleges, April 21, 2021. *Minprosveshcheniya Rossii: site*. URL: <https://edu.gov.ru/press/3635/prezident-rossii-predlozhit-vvesti-doplady-dlya-kuratorov-uchebnyh-grupp-tehnikumov-i-kolledzhey/> (accessed 28.04.2023). (In Russ.).
17. Kalinina Z. N., Pazuhina S. V. Student group curator's book. Tula, Tul. gos. ped. un-t im. L. N. Tolstogo, 2018, 43 p. (In Russ.).
18. Shved I. V. University as a model of civil society. *Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta*, 2008, no. 1, pp. 35–38. (In Russ.).
19. Charles D. R. Universities and engagement with cities, regions and local communities. *Rebalancing the social and economic. Learning, partnership and place*. Leicester, 2005, pp. 143–157.
20. Nikitina V. V., Kutsaya A. Yu., Salun S. N. On the problem of curatorship in a modern university. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2019, no. 2. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=28666> (accessed 28.04.2023). (In Russ.).
21. Smirnov S. D. Pedagogy and psychology of higher education: from activity to personality. Moscow, Aspekt Press, 1995, 270 p. (In Russ.).
22. Seleznyova E. V. Peculiarities of students' responsible behaviour. *Akmeologiya*, 2017, no. 1, pp. 18–22. (In Russ.).
23. Barkunova O. V., Sedova S. S., Smirnova O. A. Formation of socially responsible behavior of university students. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 2021, no. 5, pp. 124–128. (In Russ.).

Информация об авторе

Пазухина Светлана Вячеславовна – доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики факультета психологии, Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого (Российская Федерация, 300026, г. Тула, проспект Ленина, 125. e-mail: pazuhina@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 29.08.2022

После доработки 16.06.2023

Принята к публикации 20.06.2023

Information about the author

Svetlana V. Pazukhina – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy of the Faculty of Psychology, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University (125 Lenina Ave., Tula, 300026, Russian Federation, e-mail: pazuhina@mail.ru).

The paper was submitted 29.08.2022

Received after reworking 16.06.2023

Accepted for publication 20.06.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-21

УДК 37.013.43

Оригинальная научная статья

Архетипический образ человека в тестовом рисунке и его роль 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 анализируются общие (архетипические) свойства рисунка человеческой фигуры, которые обнаруживаются при изучении тестовых рисунков большого количества испытуемых. *Постановка задачи.* Исследуемые свойства рисунка представляют собой базу для дальнейшего обучения художественному рисованию. Знание этих свойств позволяет осуществлять индивидуальный подход к обучению. *Методика и методология исследования.* Испытуемые, принимавшие участие в настоящем исследовании, ранее специально не обучались рисованию за пределами школьного курса. Всего в исследовании участвовало 1 848 человек. Применялись оценочные критерии из теста Гудинафа – Харриса. *Результаты.* В ходе анализа тестовых рисунков лиц от 14 до 20 лет выявлен ряд примечательных свойств тестовых рисунков, в частности определены значительные отличия мужского и женского рисунка. Выявлены формальные отличия рисунков испытуемых мужского и женского пола, которые не могут быть объяснены полоролевыми стереотипами. Обнаружен значительно более «правильный», но в то же время стереотипный характер женских рисунков. Мужские рисунки менее «правильны», но разнообразны. Возрастная динамика графических признаков мужских рисунков обнаруживает намного меньше тесных корреляций. В содержательном отношении в мужских и женских рисунках также наблюдаются различия. Так, корреляционный анализ показывает в мужских рисунках относительно большую согласованность признаков, характеризующих изображение верхних конечностей человеческой фигуры. Этот признак принято связывать с большей склонностью к социальным контактам и экстравертной деятельности. Выявление указанных закономерностей необходимо для психологического обеспечения художественного образования. В частности, проведенное исследование позволяет обосновать различия в образовательных подходах в зависимости от пола обучающихся. Полученные результаты представляют собой научное обоснование несостоятельности гендерного подхода, в частности в художественной педагогике. *Выводы.* В ходе исследования подтверждена состоятельность эволюционной теории пола В. А. Геодакяна. Согласно этой теории мужскому полу свойственна оперативная функция, а женскому полу – консервативная. Сравнительный анализ графомоторики испытуемых мужского и женского пола позволяет выявить именно эту особенность.

Ключевые слова: возрастная психология, графическая диагностика, психологическое обеспечение художественного образования, мужской рисунок, женский рисунок, возрастная динамика, корреляционный анализ

Для цитирования: Севостьянов Д. А., Лисецкая Е. В., Павленко Т. В. Архетипический образ человека в тестовом рисунке и его роль в художественной педагогике // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №2. С. 395–404. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-21>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-21
Full Article

The archetypal image of a person in a test drawing and its role in artistic pedagogy

Sevostyanov, D. A.

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

Lisetskaya, E. V.

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

Pavlenko, T. V.

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

Abstract. *Introduction.* The article analyzes the general (archetypal) properties of the human figure drawing, which can be traced when studying test drawings of a large number of test subjects. *Purpose setting.* The studied properties of the drawing are the basis for further training in artistic drawing. Knowledge of these properties allows for an individual approach to training. *Methodology and methods of the study.* The test subjects who took part in this study had not previously been specifically trained to draw outside of the school course. A total of 1848 people were examined. The study used evaluation criteria from the Goodenough-Harris test. *Results.* During the analysis of test drawings of persons from 14 to 20 years old, a number of notable properties were revealed. In particular, significant differences between male and female drawings were identified. Formal differences in the drawings of male and female subjects that cannot be explained by gender-role stereotypes are revealed. A much more «correct» but at the same time more stereotypical character of women's drawings was found. Men's drawings are less «correct», but more diverse. The age dynamics of graphic features of men's drawings shows much less close correlations. Thus, the correlation analysis shows in male drawings a relatively greater consistency of features that characterize the image of the upper limbs of the human figure. This feature is usually associated with a greater propensity for social contacts and extroverted activities. Identification of these patterns is necessary for the psychological support of art education. In particular, this study allows us to justify differences in educational approaches depending on the gender of students. The results obtained provide a scientific justification for the failure of the gender approach, in particular, in art pedagogy. *Conclusions.* In the course of this study, the validity of the evolutionary theory of gender by V.A. Geodakyan was confirmed. According to this theory, the male sex is more characterized by an operational function, and the female sex by a conservative function. A comparative analysis of the graphomotor skills of male and female subjects allows us to reveal this particular feature.

Keywords: age psychology, graphic diagnostics, psychological support of art education, male drawing, female drawing, age dynamics, correlation analysis

Citation: Sevostyanov, D.A., Lisetskaya, E. V., Pavlenko, T. V. [The archetypal image of a person in a test drawing and its role in artistic pedagogy]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 2, pp. 395–404. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-21>

Введение. Представленный в статье материал отображает продолжение исследования, результаты которого ранее были опубликованы в журнале «Вопросы психологии» [1], и показывают особенности мужской и женской графомоторики в тестовом рисунке. Результаты этого исследования приобретают здесь прикладное значение применительно к художественному образованию.

Постановка задачи. В исследовании поставлена задача выявить общие (архетипические)

свойства, которые проявляются при изображении человеческой фигуры. Обучение рисованию представляет собой процесс выработки ряда навыков, который никогда не начинается, что называется: с нулевой отметки. Если в зрелом возрасте не каждый человек практикует рисование, то в детстве мы все были художниками. Обучение графической деятельности всегда опирается на некоторую исходную базу. Характеристика этой базы, исследование ее свойств составляют важную

часть психологического обеспечения художественной педагогики. Она может рассматриваться и как источник ресурсов для дальнейшего развития, и как совокупность препятствий для него.

Методика и методология исследования. Главнейшим объектом изобразительной деятельности является человек. Изображение человеческой фигуры составляет содержательную основу многих жанров и направлений в изобразительном искусстве и также широко используется при психодиагностических исследованиях лиц, специально не обучавшихся рисованию. Например, человеческая фигура изображается при проведении теста Бука (Дом – Дерево – Человек) [2], в тесте К. Махвер [3], в тесте Гудинаф – Харриса [4]. В литературе приводятся всевозможные психодиагностические толкования встречающихся в рисунке графических признаков; здесь следует упомянуть работы Дж. Дилео, А. Л. Венгера, Е. С. Романовой и др. [5–9]. В тестовых рисунках человеческой фигуры, создаваемых испытуемыми в процессе психодиагностики, выявляются некоторые общие свойства, совокупно составляющие своего рода архетипический образ [10]. Этот образ, в частности, формирует ту базу, отправляясь от которой, происходит обучение рисованию.

При проведении графических психодиагностических исследований преследуется совершенно иная цель, чем при психологическом обеспечении художественной педагогики: если в первом случае речь идет о выявлении индивидуально-психологических особенностей (и психологических проблем) отдельного индивидуума, то во втором необходимо выявление общих, типических черт рисунков, выполненных лицами, специально (за пределами школьной программы) еще не обу-

чавшимися рисованию. Однако знание таких общих черт рисунка столь же необходимо и для реализации психодиагностики, без чего она была бы лишена научной основы.

Для того чтобы выявить общие свойства рисунка, требуется проанализировать большое количество тестовых рисунков и выявить общие их свойства, оставляя в стороне частности; однако и характер проявления этих частных также требуется учитывать, поскольку реально наблюдаемый разброс индивидуальных графических особенностей в значительной мере определяет значение общих черт рисунка. Иными словами, следует оценить два момента: 1) выраженность общих черт тестовых рисунков; 2) характер этих общих черт, их непосредственное содержание.

В исследовании применялся метод поперечных срезов, при котором сравнивается картина интересующего признака в одновременно обследуемых подгруппах испытуемых разных возрастов. Известным недостатком этого исследовательского плана является то, что сравнение может производиться между лицами, принадлежащими к разным когортам, изначально обладающим разными свойствами [11]. Однако разница в возрасте испытуемых была сравнительно невелика, а сбор материала для исследования проводился на протяжении ряда лет, что позволяет нивелировать эффект когорты. Среди испытуемых были учащиеся средних школ Новосибирска и Новосибирской области, а также студенты средних специальных и высших учебных заведений, в том числе курсанты военного института. Количество испытуемых разных возрастных групп, которые приняли участие на этом этапе исследования, представлено в таблице 1.

Таблица 1. Численность контингентов испытуемых
 Table 1. The number of test subjects

Возраст, лет	14	15	16	17	18	19	20
Муж	89	145	157	138	306	136	89
Жен	112	175	242	254	621	261	123
Всего	201	320	399	392	927	397	212

Итак, в этом исследовании приняло участие 1 060 испытуемых мужского пола, 1 788 испытуемых женского пола, всего 2848 человек. Им было предложено изобразить человеческую фигуру; в качестве критериев оценки использовались диагностические признаки из теста Гудинаф – Харриса, эмпирически отражающие степень зрелости рисунка. Ранее в предварительном исследовании выявлено, что количество обнаруженных признаков из теста Гудинаф – Харриса у лиц, специально не обучавшихся рисованию и не связанных с ним

по роду деятельности, достигает максимума приблизительно к 20 годам, а далее постепенно происходят примитивизация и распад тестового рисунка [12].

Результаты. В каждой возрастной группе до 20 лет отмечается определенная частота тех или иных графических признаков, а от одной подгруппы к другой прослеживается их динамика. Общее количество набранных баллов, согласно тесту Гудинаф – Харриса, в пределах данной линейки возрастов закономерно увеличивается с возрастом.

Хотя все отдельные графические признаки, представленные в тесте Гудинафа – Харриса, так или иначе свидетельствуют о зрелости рисунка, эти признаки иногда имеют совершенно разную природу и формируются воздействием разных уровней моторного построения (по Н. А. Бернштейну) [13]. Некоторые из них в основном обусловлены действием уровня пространственного поля, уровня предметных действий или символического уровня, другие опираются на развитие низших моторик. В результате каждый из этих признаков, рассматриваемых в отдельности, имеет собственную возрастную динамику.

Одним из первых выявленных фактов был отчетливый половой диморфизм рисунков. Рисунки, выполненные испытуемыми женского пола, оказались более «правильными», но в то же время стереотипными. Напротив, мужские рисунки представляют гораздо больший разброс всевозможных свойств при меньшей их упорядоченности. Эта особенность рисунков полностью укладывается в эволюционную теорию пола В. А. Геодакяна, согласно которой у женского пола преобладает консервативная функция (поддержание биологического вида), у мужского – оперативная (совершенствование вида методом проб и ошибок) [14]. Женщинам присуще поддержание «порядка», в том числе при создании изображений; мужчинам свойственно нарушение этого «порядка»; эти нарушения могут нести деструктивный потенциал, но и всякий прогресс рождается из этих же нарушений, из отклонений от привычного.

Для выявления архетипических свойств тестового рисунка было предпринято исследование, в ходе которого определялась корреляционная связь между возрастными изменениями различных графических признаков, выявляемых в тесте Гудинафа – Харриса. Всего в этом тесте оценивается 73 признака, 70 из которых теоретически могут быть выявлены в одном изображении (это связано с тем, что некоторые признаки специально касаются только изображения человеческого тела в профиль, некоторые – только изображений в фас, в то время как большинство диагностических признаков могут выявляться и в тех, и в других изображениях). Однако в нашем исследовании использовались не все признаки: те из них, которые встречались во всех изображениях, очевидно, не представляли никакой диагностической ценности. В связи с этим оценивались только 59 признаков из данного теста.

Разумеется, для оценки роли каждого графического признака необходимо знать частоту его проявления в тестовых рисунках. Однако этого мало; частота проявления графических признаков меняется с возрастом. Чтобы выявить наиболее общие (архетипические) свойства тестового рисунка,

необходимо проследить совокупность взаимосвязанных признаков, которые имеют максимально сходную возрастную динамику.

По итогам исследования были получены интересные, но и неоднозначные результаты. Так, в ряде случаев возрастная динамика отдельных графических признаков оказывалась связанной весьма тесной положительной корреляционной зависимостью; в других случаях такая зависимость не проявлялась вовсе, а в некоторых случаях наблюдалась тесная отрицательная корреляционная связь. Примечательно: хотя наличие столь тесных корреляционных связей ($r > 0,8$, а во многих случаях $r > 0,9$, менее тесные корреляции в данном исследовании не рассматривались) не может объясняться простой случайностью, во многих случаях появлению каждой из таких корреляций не удается найти сколько-нибудь рационального объяснения. Так, очень трудно связано истолковать, почему в мужских рисунках возрастную динамику признаков номер 16 (показана линия челюсти) и 33 (руки не отведены от туловища или чем-то заняты) связывает корреляция $r = 0,966$, в то время как со многими другими признаками здесь не выявляется значимых корреляций. Еще менее поддаются объяснению случаи тесных отрицательных корреляций в возрастной динамике графических признаков, в частности, в мужских рисунках возрастную динамику признаков 6 (детали глаза: значок) и 13 (нос и губы изображены в двух измерениях) связывает корреляция $r = -0,976$. Такие результаты приходится просто принимать как данность, но из этой данности выводится характер архетипического образа, проявляющегося в тестовом рисунке. При этом количество графических признаков, возрастная динамика которых проявляет тесную корреляцию с другими признаками рисунка, у испытуемых женского пола значительно выше, чем у мужчин, и эти признаки содержательно совпадают у юношей и девушек лишь в незначительной части.

В общей сложности в рисунках юношей выявлено 24 наиболее тесные корреляции возрастной динамики графических признаков ($r > 0,9$) и 98 менее тесных корреляций ($0,9 > r > 0,8$), всего тесных корреляций – 122. В рисунках девушек выявлено 168 наиболее тесных корреляций возрастной динамики графических признаков ($r > 0,9$) и 239 менее тесных корреляций ($0,9 > r > 0,8$), всего тесных корреляций – 407. Итак, в женских рисунках обнаруживается в 3,3 раза больше тесных корреляций возрастной динамики графических признаков, чем в мужских. Однако те корреляции, которые обнаруживаются в мужских рисунках, содержательно в основном не совпадают с теми, которые представлены в женских. Так, среди признаков,

имеющих корреляционную связь ($r > 0,9$), таких совпадений с противоположным полом выявлено всего 7, а среди признаков, имеющих корреляционную связь ($0,9 > r > 0,8$), их обнаружилось лишь 22.

В целом среди испытуемых преобладали лица женского пола, что объясняется характеристиками обследованных контингентов. Однако это не может считаться причиной выявленных различий вышеуказанных корреляционных зависимостей. Напротив, чем малочисленнее контингент, тем проще в нем выявить корреляционную зависимость возрастной динамики отдельных графических признаков, носящую более или менее случайный характер. В больших же контингентах подобные случайности нивелируются и отсеиваются, поэтому при прочих равных условиях, при более значительной по численности женской выборке в ней следовало бы ожидать меньшего, а не большего количества тесных корреляций; в действительности же наблюдается обратное.

В настоящее время получил распространение гендерный подход, суть которого заключается в том, что половые различия за пределами собственно генеративной функции расцениваются главным образом как совокупность полоролевых (гендерных) стереотипов, кроме того, нежелательных и подлежащих искоренению [15]. Однако этот подход по существу представляет собой неомальтузианскую идеологию, не имеющую ничего общего с наукой. Гендерное выравнивание имплицитно подразумевает отказ от деторождения, и имеются все основания полагать, что такова действительная конечная цель гендерного подхода. При определении общего количества тесных корреляций возрастной динамики отдельных признаков рисунка между собой оценке подлежат формальные, а не содержательные свойства тестовых рисунков. Следовательно, эти свойства не имеют отношения к каким-либо социальным (полоролевым) стереотипам и отражают свойства, относящиеся собственно к полу, а не к гендеру. Таким образом, выявленные в этом исследовании существенные половые (не гендерные) различия графической деятельности могут расцениваться как существенный аргумент против модного ныне гендерного подхода.

В наибольшей степени архетипический образ человека в тестовом рисунке характеризуют, очевидно, те графические признаки, применительно к которым в возрастной динамике выявляется наибольшее количество тесных корреляций. Графические признаки размещены далее в порядке убывания количества тесных корреляционных связей.

Начнем с испытуемых мужского пола.

1. Признак 31 (плечевой сустав: изменение направления очертания верхней части тулови-

ща, которое производит впечатление вогнутости, а не выпуклости) – 16 тесных корреляций.

2. Признак 34 (изображен локтевой сустав) – 12.

3. Признак 53 (длина ног не меньше вертикального размера туловища и не больше двойного размера туловища) – 12.

4. Признак 5 (детали глаза: брови, ресницы) – 11.

5. Признак 51 (пропорции рук: руки по крайней мере равны длине туловища, но не достигают колена) – 11.

6. Признак 16 (показана линия челюсти) – 10.

7. Признак 20 (изображение волос: любая попытка изобразить стрижку или фасон) – 10.

8. Признак 33 (руки не отведены от туловища или чем-то заняты) – 10.

9. Признак 3 (изображение шеи в двух измерениях) – 9.

10. Признак 68 (качество линий в рисовании форм: руки и ноги) – 9.

11. Признак 32 (надплечья непрерывно переходят в шею и руки, «квадратные», а не свисающие) – 8.

12. Признак 45 (руки и ноги присоединены к туловищу в соответствующих местах) – 8.

13. Признак 12 (изображение губ в двух измерениях) – 7.

14. Признак 29 (нарисовано запястье или лодыжка) – 7.

15. Признак 38 (изображение коленного сустава) – 7.

16. Признак 63 (двигательная координация в рисовании линий) – 7.

17. Признак 71 (особая прорисовка деталей) – 7.

18. Признак 17 (изображена переносица, нос имеет правильную форму и правильно расположен) – 6.

19. Признак 40 (ступни и ноги изображены в двух измерениях, ступни в правильных пропорциях) – 6.

20. Признак 54 (все конечности изображены в двух измерениях) – 6.

21. Признак 70 («эскизная» техника: линии, образованные хорошо регулируемые штрихами) – 5.

22. Признак 72 (свобода движений рук в плечах и локтях) – 5.

23. Признак 23 (уши: пропорции и расположение) – 4.

24. Признак 48 (площадь головы не больше половины и не меньше 1/10 площади туловища) – 4.

25. Признак 52 (коническая форма рук) – 4.

26. Признак 12 (изображение губ в двух измерениях) – 3.

27. Признак 22 (любое изображение ушей) – 3.

28. Признак 24 (любое изображение пальцев) – 3.

29. Признак 37 (правильная форма бедра) – 3.

30. Признак 41 (любой способ изображения пятки) – 3 тесные корреляции.

31. Признак 67 (качество линий в рисовании форм: контур туловища) – 3 тесные корреляции.

32. Признак 7 (детали глаза: пропорции) – 2.

33. Признак 8 (детали глаза: взгляд) – 2.

34. Признак 15 (изображение подбородка) – 2.

35. Признак 19 (попытка закрасить волосы или показать их волнистый характер) – 2.

36. Признак 25 (показано правильное количество пальцев) – 2.

37. Признак 26 (правильные детали пальцев: пальцы изображены в двух измерениях, длина превышает ширину) – 2.

38. Признак 28 (любое изображение кисти, не считая пальцев) – 2.

39. Признак 36 (показана промежность) – 2.

40. Признак 55 (любые признаки изображения одежды) – 2.

41. Признак 59 (полный костюм без каких-либо нелепостей (несовместимых предметов, деталей)) – 2.

42. Признак 64 (двигательная координация в рисовании соединений) – 2.

43. Признак 65 (высшая двигательная координация) – 2.

44. Признак 73 (движение ног: свобода в движениях и в коленях, и бедрах фигуры) – 2.

45. Признак 6 (детали глаза: зрачок) – 1.

46. Признак 27 (противопоставление большого пальца) – 1.

47. Признак 42 (изображение ступни в ракурсе) – 1.

48. Признак 49 (голова занимает от 1/3 до 1/5 площади туловища) – 1.

49. Признак 56 (наличие по крайней мере двух непрозрачных предметов одежды) – 1.

50. Признак 66 (качество линий в рисовании контура головы) – 1 тесная корреляция.

Остальные признаки тесных корреляций возрастной динамики не имели.

У испытуемых женского пола получена следующая картина.

1. Признак 6 (детали глаза: зрачок) – 31 тесная корреляция.

2. Признак 51 (пропорции рук: руки по крайней мере равны длине туловища, но не достигают колена) – 31.

3. Признак 19 (попытка закрасить волосы или показать их волнистый характер) – 29.

4. Признак 69 (качество линий в рисовании форм: черты лица) – 29.

5. Признак 68 (качество линий в рисовании форм: руки и ноги) – 28.

6. Признак 12 (изображение губ в двух измерениях) – 27.

7. Признак 36 (показана промежность) – 27.

8. Признак 67 (качество линий в рисовании форм: контур туловища) – 27.

9. Признак 31 (плечевой сустав: изменение направления очертания верхней части туловища, которое производит впечатление вогнутости, а не выпуклости) – 26.

10. Признак 45 (руки и ноги присоединены к туловищу в соответствующих местах) – 26.

11. Признак 54 (все конечности изображены в двух измерениях) – 26.

12. Признак 14 (подбородок и лоб: должны быть нарисованы оба глаза и рот, оставлено достаточное место над глазами и под ртом для лба и подбородка) – 25.

13. Признак 52 (коническая форма рук) – 25.

14. Признак 3 (изображение шеи в двух измерениях) – 24.

15. Признак 29 (нарисовано запястье или лодыжка) – 24.

16. Признак 32 (надплечья непрерывно переходят в шею и руки, «квадратные», а не свисающие) – 24.

17. Признак 37 (правильная форма бедра) – 24.

18. Признак 43 (детали ступней) – 23.

19. Признак 15 (изображение подбородка) – 22.

20. Признак 21 (тщательное изображение волос; показано направление прядей) – 22.

21. Признак 47 (пропорциональность туловища: два измерения; длина туловища должна превышать его ширину) – 20.

22. Признак 63 (двигательная координация в рисовании линий) – 20.

23. Признак 48 (площадь головы не больше половины и не меньше 1/10 площади туловища) – 17.

24. Признак 5 (детали глаза: брови, ресницы) – 16.

25. Признак 50 (длина головы больше ее ширины; показана общая овальная форма) – 16.

26. Признак 53 (длина ног не меньше вертикального размера туловища и не больше двойного размера туловища) – 16.

27. Признак 71 (особая прорисовка деталей) – 15.

28. Признак 40 (ступни и ноги изображены в двух измерениях, ступни в правильных пропорциях) – 14.

29. Признак 26 (правильные детали пальцев: пальцы изображены в двух измерениях, длина превышает ширину) – 13 тесных корреляций.

30. Признак 38 (изображение коленного сустава) – 12.

31. Признак 57 (в рисунке нет прозрачных элементов одежды; и рукава и брюки показаны отдельно от запястий рук и ступней ног) – 11.

32. Признак 8 (детали глаза: взгляд) – 10.

33. Признак 17 (изображена переносица, нос имеет правильную форму и правильно расположен) – 10.

34. Признак 33 (руки не отведены от туловища или чем-то заняты) – 10.

35. Признак 56 (наличие по крайней мере двух непрозрачных предметов одежды) – 10.

36. Признак 10 (изображение носа в двух измерениях) – 9.

37. Признак 41 (любой способ изображения пятки) – 9.

38. Признак 22 (любое изображение ушей) – 6.

39. Признак 49 (голова занимает от 1/3 до 1/5 площади туловища) – 5.

40. Признак 55 (любые признаки изображения одежды) – 5.

41. Признак 16 (показана линия челюсти) – 3.

42. Признак 24 (любое изображение пальцев) – 3.

43. Признак 25 (показано правильное количество пальцев) – 3.

44. Признак 64 (двигательная координация в рисовании соединений) – 3.

45. Признак 23 (уши: пропорции и расположение) – 2.

46. Признак 28 (любое изображение кисти, не считая пальцев) – 2.

47. Признак 42 (изображение ступни в ракурсе) – 2.

48. Признак 59 (полный костюм без каких-либо нелепостей (несовместимых предметов, деталей) – 2.

49. Признак 70 («эскизная» техника: линии, образованные хорошо регулируемые штрихами) – 2.

50. Признак 7 (детали глаза: пропорции) – 1.

51. Признак 13 (нос и губы изображены в двух измерениях) – 1.

52. Признак 20 (изображение волос: любая попытка изобразить стрижку или фасон) – 1.

53. Признак 66 (качество линий в рисовании контура головы) – 1.

54. Признак 73 (движение ног: свобода в движениях и в коленях, и бедрах фигуры) – 1 тесная корреляция.

Остальные признаки не имели тесных корреляционных связей.

Из представленных материалов видно, что различия между женскими и мужскими тестовыми рисунками заключаются не только в значительно боль-

шем количестве тесных корреляционных связей у женского пола, но и в совершенно ином распределении этих связей. Такие содержательные различия могут быть подвергнуты дальнейшему анализу.

Графические признаки, выявляемые в тесте Гудинафа – Харриса, можно подразделить в зависимости от того, о каких частях или о каких свойствах изображаемой фигуры идет речь. Соответственно, можно проследить, в какой из сфер рисунка наблюдается большая концентрация тесных корреляций возрастной динамики графических признаков. При этом некоторые такие свойства приходится отнести к двум, а то и к трем разным классификационным категориям. Так, признак 32 (надплечья непрерывно переходят в шею и руки, «квадратные», а не свисающие) равно относится и к описанию шеи изображенной фигуры, и к описанию изображения верхних конечностей. Признак 68 (качество линий в рисовании форм: руки и ноги) относится к описанию изображения верхних конечностей, нижних конечностей, а также к оценке двигательной координации в рисунке в целом.

Отдельные части тела изображаемой фигуры несут различную символическую нагрузку. Так, по мнению ряда исследователей (А.Л. Венгер, Дж. Дилео, К. Маховер и др.), голова символизирует сферу интеллекта, туловище – сферу телесных импульсов, а шея, соответственно, – связь между этими двумя сферами. Глаза представляют собой зону визуального контакта с миром, уши – восприимчивость к чужому мнению, лицо в целом отображает содержательную сторону психической деятельности; волосы – сексуальную витальность; руки символизируют экстравертную деятельность и социальные контакты, ноги – социальную мобильность субъекта. Одежда (в зависимости от ее характера) способна отражать, например, нарциссические тенденции. Распределение тесных корреляционных связей между графическими признаками мужского и женского рисунка на вышеуказанные содержательные сферы представлено в таблице 2.

Таблица 2. Распределение тесных корреляций графических признаков при изображении человеческой фигуры

Table 2. Distribution of close correlations of graphic features in the representation of the human figure

№ п/п	Сфера графических признаков	Процент тесных корреляций в возрастной динамике графических признаков	
		Мужской пол	Женский пол
1	Голова	2,5	4,8
2	Глаза	6,6	7,1
3	Уши	2,9	1,0
4	Лицо	11,5	15,5

5	Волосы	4,9	6,4
6	Шея	7,0	5,9
7	Туловище	1,2	5,8
8	Верхние конечности	42,2	26,7
9	Нижние конечности	27,0	28,5
10	Одежда	2,0	3,4
11	Двигательная координация линий и соединений	11,1	13,5

Из представленного материала видно, что мужские рисунки в целом значительно менее упорядоченные и более разнообразные, чем женские, отличаются меньшим процентом тесных корреляций применительно ко многим сферам графических признаков: это касается изображения головы, глаз, лица, волос, нижних конечностей, туловища, одежды. Признаки, описывающие двигательную координацию линий и соединений, также показали некоторое преобладание доли тесных корреляций у испытуемых женского пола. Незначительное преобладание процента тесных корреляций у мужского пола наблюдается применительно к изображению шеи, а также к изображению ушей человеческой фигуры (последнее объяснимо тем, что в женских рисунках изображение ушей вообще встречается значительно реже, поскольку в них уши чаще всего скрывает изображенная прическа). Однако в мужских рисунках можно наблюдать весьма значительное преобладание тесных корреляций применительно к признакам, описывающим изображение верхних конечностей; разрыв с женскими рисунками в этом отношении настолько велик (42,2% против 26,7%), что его невозможно объяснить какими-либо случайными причинами. Это может свидетельствовать о большей роли экстравертной деятельности и социальных контактов у представителей мужского пола; однако такое толкование справедливо лишь постольку, поскольку вообще состоятельны ныне существующие символические толкования графических признаков.

Выводы. Итак, по результатам проведенного исследования могут быть сделаны следующие выводы.

1. Для психологического обеспечения художественного образования необходимо выявить наиболее общие исходные (архетипические) свойства рисунка, присущего субъекту, ранее специально не обучавшемуся рисованию (за пределами программы общеобразовательной школы).

2. Архетипические свойства рисунка у испытуемых мужского и женского пола имеют значительные отличия, которые нельзя игнорировать в процессе обучения.

3. Рисунки, присущие испытуемым женского пола, отличаются большей «правильностью», но и большей стереотипностью, что находит выра-

жение в гораздо большем (в 3,3 раза) количестве тесных корреляций возрастной динамики отдельных графических признаков. Мужчинам присущи менее «правильные», но зато гораздо более разнообразные по своей структуре рисунки. Это является весьма наглядным подтверждением справедливости эволюционной теории пола В.А. Геодакяна и одновременно опровергает получивший в последнее время распространение гендерный подход, в рамках которого пол рассматривается преимущественно как социальный конструкт, как совокупность выученных полоролевых стереотипов. Отсюда следует, что применительно к художественной педагогике для обучающихся мужского пола программа должна реализовываться с большей содержательной гибкостью; женский пол, напротив, в большей мере нацелен на усвоение общепринятых изобразительных правил. Здесь следует придерживаться того правила, что необходимо развивать при обучении более сильные стороны, которые демонстрирует тот или иной пол, а не пытаться как-либо компенсировать очевидные слабости.

4. Женские и мужские рисунки отличаются не только формальными, но и содержательными свойствами. Считается, что каждое из этих свойств имеет определенное символическое значение. Так, в рисунках испытуемых женского пола несколько больший акцент сделан на такие свойства, как интеллект, визуальный контакт, сексуальная витальность, телесные импульсы, социальная мобильность, нарциссические тенденции, хотя по каждому из этих пунктов преобладание относительно невелико. Это же касается и проявлений моторной координации в рисунке. Вместе с тем в рисунках испытуемых мужского пола выявлен весьма значительный акцент на социальные контакты и экстравертную деятельность.

Представленные здесь выводы по результатам исследования нашли отражение в педагогической практике. Так, данная методика и результаты исследования используются в качестве первичной диагностики при зачислении обучающихся в Детскую академию художественного творчества и дизайна Института искусств Новосибирского государственного педагогического университета (ДАХТиД). Это позволяет подбирать эффективные методики в процессе построения образовательного процесса

- [16]. Акценты, расставленные в ходе исследования, дают возможность для разработки и внедрения инновационных подходов в обучении, которые позволят в современных условиях максимально раскрыть особенности художественной направленности, заложенные в одаренных детях. Особенно хочется отметить, что выводы исследования имеют определенное значение при организации психологического сопровождения учебного процесса практически в любых предметных областях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Севостьянов Д. А. Особенности мужской и женской графомоторики // Вопросы психологии. 2017. №5. С. 88–97.
2. Бук Дж. Тест «Дом, дерево, человек» // Проективная психология. Москва, 2000. С. 260–344.
3. Маховер К. Проективный рисунок человека. Москва: Смысл, 2014. 160 с.
4. Степанов С. С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста. Москва: Академия, 1996. 96 с.
5. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты. Москва: ВЛАДОС-Пресс, 2002. 160 с.
6. Дилео Дж. Детский рисунок. Диагностика и интерпретация. Москва: Апрель Пресс, 2001. 272 с.
7. Зобнина Л. Я. Анализ показателей психологических рисуночных тестов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2013. №4. С. 117–127.
8. Романова Е. С. Графические методы в практической психологии. Санкт-Петербург: Речь, 2001. 416 с.
9. Тейлор К. Психологические тесты и упражнения для детей. Москва: Апрель Пресс, 2003. 244 с.
10. Родина Н. В. Рисуночный тест Вартегга. История создания и развития метода // ПЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2014. №3. С. 13–21.
11. Миллер С. Психология развития. Методы исследования. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 464 с.
12. Севостьянов Д. А. Графическая диагностика в оценке и отборе персонала. Половозрастные особенности тестового рисунка. Новосибирск: Золотой колос, 2018. 268 с.
13. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность. Москва: Наука, 1990. 496 с.
14. Геодакян В. А. Эволюционная теория пола // Природа. 1991. №8. С. 60–69.
15. Скоморохова Н. А. Гендерный подход в педагогической практике // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. №4. С. 94–97.
16. Павленко Т. В., Лисецкая Е. В., Рубцова Л. В. Подготовка студентов к организации деятельности детской академии художественного творчества и дизайна: учеб.-метод. пособие. Новосибирск, 2019. 116 с.

REFERENCES

1. Sevostyanov D. A. Features of male and female graphomotor skills. *Voprosy psikhologii*, 2017, no. 5, pp. 88–97. (In Russ.).
2. Book J. Test «House, tree, person». *Proektivnaya psikhologiya*. Moscow, 2000, pp. 260–344. (In Russ.).
3. Mahover K. *Projective drawing of a person*. Moscow, Smysl, 2014, 160 p. (In Russ.).
4. Stepanov S. S. *Diagnostics of intelligence by the drawing test method*. Moscow, Akademiya, 1996, 96 p. (In Russ.).
5. Wenger A. L. *Psychological drawing tests*. Moscow: VLADOS-Press, 2002, 160 p. (In Russ.).
6. Dileo J. *Children's drawing. Diagnosis and interpretation*. Moscow, Aprel' Press, 2001, 272 p. (In Russ.).
7. Zobnina L. Ya. Analysis of indicators of psychological drawing tests. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina*, 2013, no. 4, pp. 117–127. (In Russ.).
8. Romanova E. S. *Graphic methods in practical psychology*. Saint Petersburg, Rech', 2001, 416 p. (In Russ.).
9. Taylor K. *Psychological tests and exercises for children*. Moscow, Aprel' Press, 2003, 244 p. (In Russ.).
10. Rodina N. V. Vartegg's drawing test. The history of the creation and development of the method. *PEM: Psychology. Educology. Medicine*, 2014, no. 3, pp. 13–21. (In Russ.).
11. Miller S. *Developmental psychology. Research methods*. Saint Petersburg, Piter, 2002, 464 p. (In Russ.).
12. Sevostyanov D. A. *Graphical diagnostics in personnel assessment and selection. Gender and age features of the test drawing*. Novosibirsk, Zolotoi kolos, 2018, 268 p. (In Russ.).
13. Bernshtejn N. A. *Physiology of movements and activity*. Moscow, Nauka, 1990, 496 p. (In Russ.).
14. Geodakyan V. A. Evolutionary theory of sex. *Priroda*, 1991, no. 8, pp. 60–69. (In Russ.).
15. Skomorokhova N. A. A gender-based approach in teaching practice. *Azimut nauchnykh issledovanii: pedagogika i psikhologiya*, 2015, no. 4, pp. 94–97. (In Russ.).
16. Pavlenko T. V., Lisetskaya E. V., Rubtsova L. V. *Preparing students for organizing the activities of the children's academy of art and design: study guide*. Novosibirsk, 2019, 116 p. (In Russ.).

Информация об авторах

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

Лисецкая Елена Вениаминовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой дизайна и художественного образования Института искусств, Новосибирский государственный педагогический университет (630126, Российская Федерация, г. Новосибирск, ул. Вилуйская, 28, e-mail: liseckay@mail.ru).

Павленко Татьяна Владимировна – старший преподаватель кафедры изобразительного искусства Института искусств, Новосибирский государственный педагогический университет (630126, Российская Федерация, г. Новосибирск, ул. Вилуйская, 28, e-mail: tvpavlenko@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 28.05.2022

После доработки 26.05.2023

Принята к публикации 30.05.2023

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, Russian Federation, 630091, 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, Russian Federation, 630126, e-mail: liseckay@mail.ru).

Tatiana V. Pavlenko – Senior Lecturer of the Department of Fine Arts of the Institute of Arts, Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuiskaya Str., Novosibirsk, Russian Federation, 630126, e-mail: tvpavlenko@mail.ru).

The paper was submitted 28.05.2022

Received after reworking 26.05.2023

Accepted for publication 30.05.2023



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ФГБОУ ВО НОВОСИБИРСКИЙ ГАУ
ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПУБЛИЧНАЯ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ БИБЛИОТЕКА СИБИРСКОГО
ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК
ФИЛОСОФСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ МГУ ИМ. ЛОМОНОСОВА
«НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ»
КАФЕДРА ИСТОРИИ И ФИЛОСОФИИ ФГБОУ ВО НОВОСИБИРСКИЙ ГАУ
ИНСТИТУТ ФИЛОСОФИИ И ПРАВА СО РАН
СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (г. КРАСНОЯРСК)

**ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО
23–24 НОЯБРЯ 2023 ГОДА**

состоится XI Всероссийская научно-практическая очно-заочная конференция
с международным участием
**«ДОСТИЖЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СУВЕРЕНИТЕТА КАК
СТРАТЕГИЯ РЕФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

К работе конференции приглашаются: руководители и специалисты органов управления образованием; руководители образовательных программ; представители общественнополитических организаций; руководители образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы; ученые; преподаватели; аспиранты и другие специалисты, заинтересованные в данной теме.

Основные тематические направления конференции:

- Образовательный суверенитет как основа новой национальной модели образования
- Понятие и потенциал образовательного суверенитета (метаконтекстный анализ)
- Формирование образовательного суверенитета России как социально-исторический процесс
- Современные тренды в развитии глобального образования и их влияние на образовательный суверенитет России
- Ценностные аспекты формирования образовательного суверенитета как его субстанциальная основа
- Новые модели образовательных практик в функциональном пространстве образовательного суверенитета России
- Суверенность основных агентов образовательного пространства (государство, научное и педагогическое сообщества, бизнес-структуры, гражданское общество, семья, университеты, индивид) и развитие образовательных сред нового типа
- Интеграция технологического, когнитивного и образовательного потенциалов: проблемы и перспективы
- Центры развития компетенций как ресурс непрерывного профессионального образования специалистов
- Расширение функционала в условиях формирования образовательного суверенитета

Контактный тел./факс: (383) 267-34-10;

e-mail: journal-idpo@mail.ru;

Адрес: г. Новосибирск, 630039, ул. Никитина, 149, ком. 207/4

Заявки на участие и авторские материалы принимаются **по электронной почте**
до 8 ноября 2023 г.

Материалы участников конференции планируется опубликовать в ближайших выпусках научного журнала «Профессиональное образование в современном мире» (рецензируемый, включен в перечень ВАК). К авторским материалам прилагается заполненная информационная карта участника конференции.

Требования к оформлению: материалы принимаются в виде полностью оформленных статей и предоставляются в печатном и электронном виде (текстовый редактор Word). Объем статьи – от 15000 до 20000 знаков, шрифт – Times New Roman; кегль шрифта – 14; интервал – полуторный; поля – все по 2 см; выравнивание по ширине строки; абзац – отступ первой строки (1,25 см); без таблиц, рисунков и графиков; кавычки в статье в виде «елочек» (Например: «Профессиональное образование»); для нумерации страниц использовать положение внизу страницы, от центра (нумерация начинается от первого листа включительно), сноски делаются в квадратных скобках и оформляются в конце статьи в виде списка литературы (образцы смотри на сайте журнала «Профессиональное образование в современном мире»: <http://nsau.edu.ru/profed/>).

Материал обязательно должен быть классифицирован – иметь УДК, аннотацию, ключевые слова и список литературы (на русском и английском языках).

Аннотация на языке статьи объемом от 100 до 150 слов. Ключевые слова на языке статьи (3–8 слов). Статья и аннотация должны содержать в себе логически взаимосвязанные разделы. Все разделы должны начинаться указанными заголовками, выделенными полужирным начертанием.

1. Введение (постановка проблемы в общем виде и ее связь с последними исследованиями и публикациями, с обязательными ссылками в тексте на используемую литературу).

2. Постановка задачи (формулировка целей и методов исследования рассматриваемой темы).

3. Методика и методология исследования.

4. Результаты (изложение основного материала исследования с обоснованием полученных научных результатов)

5. Выводы (научная новизна, теоретическое значение исследования, перспективы дальнейших научных разработок).

Оформление статей и списка литературы приведено на сайте журнала «Профессиональное образование в современном мире»: <http://nsau.edu.ru/profed/>.

Обязательно смотреть новые образцы оформления литературы.

Почтовая доставка одного журнала в пределах РФ составляет 1000 руб.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КАРТА УЧАСТНИКА

Фамилия, имя, отчество	
Ученая степень, ученое звание	
Должность	
Место работы	
Адрес электронной почты (e-mail)	
Контактный телефон	
Название доклада	
Форма участия в конференции (очная или заочная)	
Адрес, на который будет отправлен сборник материалов конференции в случае заочного участия	

ОРГКОМИТЕТ

ПОЛОЖЕНИЕ
о порядке направления, приема, оформления и регистрации рукописей
для публикации в рецензируемом научном журнале
«Профессиональное образование в современном мире»

1. Общие положения

1.1. Настоящее Положение устанавливает порядок направления, приема, оформления и регистрации рукописей, поступающих для опубликования в рецензируемый научный журнал «Профессиональное образование в современном мире».

«Профессиональное образование в современном мире» – официальный научный журнал (далее – Журнал), учрежденный постановлением Ученого совета ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ от 31.01.2011 г. Это периодическое рецензируемое издание, распространяемое по подписке, издаваемое с 2011 года, зарегистрированное в установленном порядке как средство массовой информации 18.05.2011 г. (свидетельство ПИ № ФС 77–45 179), имеющее международный стандартный номер сериального издания ISSN 2224–1841 (дата выдачи сертификата 22.08.2011).

В Журнале печатаются ранее не опубликованные научные статьи, содержащие важные результаты исследований, оригинальные научные работы и обзорные статьи российских и зарубежных ученых, посвященные актуальным вопросам философии, педагогики и психологии.

Предоставляемая в Журнал статья должна быть законченным научным исследованием и содержать новые научные результаты в областях науки, перечисленных в тематических разделах.

1.2. В Журнал принимаются статьи по следующим отраслям науки согласно Номенклатуре научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени: 5.7 – философские науки, 5.8 – педагогические науки и 5.3 – психологические науки, соответствующие следующим разделам (табл. 1).

Таблица 1

№ п/п	Наименование раздела	Отрасли науки в соответствии с Номенклатурой научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени
1	Философия	5.7 Философия науки и техники: 5.7.6 Социальная и политическая философия: 5.7.7 Философия антропологии, философия культуры: 5.7.8
2	Педагогика	5.8 Общая педагогика, история педагогики и образования: 5.8.1 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням знания): 5.8.2 Методология и технология профессионального образования: 5.8.7
3	Психология	5.3 Общая психология, психология личности, история психологии: 5.3.1 Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных систем: 5.3.4 Возрастная психология: 5.3.7
4	Сообщения о проводимых научных конференциях, симпозиумах, конгрессах	5.3; 5.7; 5.8
5	Краткие научные сообщения, заметки, письма	5.3; 5.7; 5.8

Разделы в Журнале формируются в зависимости от тематической направленности формируемого номера.

2. Редакционная политика Журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики и строится с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала (Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors) и Кодексе поведения для издателя журнала (Code of Conduct for Journal Publishers), разработанных Комитетом по публикационной этике – Committee on Publication Ethics (COPE). В процессе издательской деятельности редколлегия журнала руководствуется международными правилами охраны авторского права, нормами действующего законодательства Российской Федерации, международными издательскими стандартами. Редакция Журнала признает требования соблюдения этики научных публикаций и заявляет об отсутствии злоупотреблений служебным положением.

3. Редакционная этика Журнала

3.1. Обязанности автора или коллектива авторов (далее – Автор). Требования к предоставляемой информации.

Автор несет ответственность за новизну и достоверность результатов научного исследования и содержание статьи, что предполагает соблюдение следующих принципов:

- не допускается направление в редакцию работ, основные результаты которых уже опубликованы или планируются к публикации в других изданиях;
- Автор статьи должен представлять достоверные результаты проведенных исследований. Заведомо ошибочные или сфальсифицированные утверждения неприемлемы. Редакция вправе изъять уже опубликованную статью, если выяснится, что в процессе публикации статьи были нарушены чьи-либо права или общепринятые нормы научной этики. О факте изъятия статьи редакция обязана сообщить автору;
- Автор должен полно и объективно отражать существующее состояние рассматриваемых в статье вопросов;
- Автор должен гарантировать, что результаты исследования, изложенные в представленной рукописи, полностью оригинальны. Заимствованные фрагменты или утверждения должны быть оформлены с обязательным указанием автора и первоисточника. Чрезмерные заимствования, а также плагиат в любых формах, включая неоформленные цитаты, перефразирование или присвоение прав на результаты чужих исследований, считаются неэтичными и неприемлемыми для публикации;
- все лица, внесшие значительный вклад в получение научных результатов, отраженных в статье, должны быть включены в состав авторского коллектива статьи. Среди соавторов недопустимо указывать лиц, не участвовавших в исследовании. Лицам, внесшим определенный вклад в получение представляемых в статье научных результатов, может быть выражена благодарность в тексте статьи;
- материалы, представляемые для публикации в Журнал, должны быть одобрены всеми авторами и соответствующими организациями, в которых эта работа проводилась;
- если авторов несколько, то необходимо указать контакты (почтовый адрес, номер телефона, электронную почту) автора, которому будет адресована корреспонденция и контактную информацию о всех соавторах;
- Автор должен гарантировать, что в случае принятия статьи к публикации в Журнале, она не будет опубликована в других изданиях в той же форме, на английском или на любом другом языке, в том числе и в электронном виде, без письменного на то согласия учредителя Журнала;
- Автор не должен скрывать конфликты интересов, которые могут повлиять на оценку и интерпретацию их рукописи, а также источники финансовой поддержки проекта (гранты, госпрограммы, проекты и т.д.), которые должны быть в обязательном порядке указаны в рукописи;
- Автор, обнаруживший существенные неточности или ошибки в статье, представленной в Журнал или уже опубликованной в нем, должен незамедлительно уведомить об этом редакционную коллегию для принятия совместного решения о форме представления объективной информации;
- Автор, представляющий рукопись к публикации в Журнал, должен оформить ее в соответствии с правилами, устанавливаемыми редакцией (п. 4. настоящего Положения). Правила оформления к поступающим статьям публикуются в полном виде на сайте Журнала по адресу <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/> (далее – Сайт);
- статья представляется в печатной и электронной версиях на русском или английском языках. Электронный вариант должен быть полностью идентичен печатному.

3.2. Права редакции.

Редакция не производит художественную, литературную и другие виды доработок представленных рукописей.

Редакция оставляет за собой право не принимать работы, оформленные с отступлениями от настоящих правил.

Не принятые к опубликованию рукописи и сопровождающие документы не возвращаются.

В принятых к публикации материалах редакция не меняет имена авторов и их очередность.

Главный редактор проводит политику предупреждения и регулирования редакционных конфликтов. Подача материалов в редакцию Журнала означает согласие авторов с изложенными правилами и согласие на размещение полной версии данных материалов в сети Интернет на официальных сайтах: Журнала: <https://profed.nsau.edu.ru/jour/index>, <http://www.nsau.edu.ru/profed>; Научной электронной библиотеки http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32632 и EBSCO Publishing в свободном доступе, а также с использованием личных данных в открытой печати.

4. Правила оформления статей в журнал

Требования к материалам, поступающим в Журнал для опубликования:

4.1. Материалы, поступившие в редакцию, проходят экспертизу членов редакционного совета. При экспертизе статьи особое внимание уделяется оценке ее актуальности и глубине раскрытия темы. Содержание статьи должно быть проверено Автором на грамматические, стилистические и другие ошибки и быть оформлено по стандартам научного стиля.

4.2. Материалы должны быть тщательно подготовлены к печати.

В заглавии необходимо указать: название статьи, ФИО авторов. Название должно отражать содержание статьи и соответствовать общей тематике журнала. Под авторами, в начале статьи указывается название организации (полностью), город, страна [например: Федеральное государственное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный аграрный университет», г. Новосибирск, Российская Федерация]. Обязательно указывается e-mail. Если авторов несколько, то эта информация указывается на каждого Автора в отдельности. Вся остальная информация об авторе или авторах указывается в конце статьи. В нее включаются данные, относящиеся к званиям, степеням, должностям, e-mail и т. д.

Статья должна быть классифицирована – иметь УДК.

К статье необходимо приложить:

а) аннотацию, в которой указываются четко сформулированные задачи статьи, методология и методика их решения, а также результаты и перспективы исследования. Аннотация должна быть краткой и понятной без обращения к самой публикации. Аннотация не предусматривает абзацев. Объем аннотации не должен превышать 200–250 слов;

б) ключевые слова (3–8 слов, желательно не входящих в название статьи).

Аннотация и ключевые слова печатаются – 12 кг, шрифт – курсив.

Список литературы в конце статьи оформляется по ГОСТ Р 7.0.5–2008 в порядке упоминания в статье. Ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, размещаются после указания соответствующего произведения и содержат его порядковый номер в списке литературы и страницы соответствующего произведения (Например: [1, с. 55]). Список литературы не предусматривает цитирование учебников и учебных пособий, тезисов докладов конференций, а также текста диссертаций. В отдельных случаях допускаются ссылки на авторефераты диссертаций и цитирование статей, посвященных теме диссертации и опубликованных в журналах.

4.3. На английский язык переводится: название статьи, инициалы (ФИО) Автора, название организации (полностью), город, страна. Обязательно указывается e-mail. Аннотация полностью (при переводе должна употребляться оригинальная английская терминология), ключевые слова, список литературы (References), цитируемой в тексте. В References не делается транслитерация заглавий статей из российских журналов. Оставляется только перевод заглавий статей. Параллельное название журнала пишется не через черточку, а через знак равно (=). После описания указывается язык статьи (In Russian). Оригинальное название источника пишется курсивом, в том числе транслитерированное название книг. В обязательном порядке приводится транслитерация и перевод соответствующих данных.

4.4. Статья должна содержать в себе четкие, логически взаимосвязанные разделы. Все разделы должны начинаться указанными заголовками, выделенными полужирным начертанием: **введение** (постановка проблемы в общем виде и ее связь с последними публикациями); **постановка задачи** (степень изученности проблемы, формулировка цели); **методика и методология исследования**; **результаты** (изложение основного материала исследования с обоснованием полученных научных результатов); **выводы** (научная новизна, теоретическое значение исследования и перспективы дальнейших научных разработок в данном направлении). Графический материал должен быть представлен в формате Excel или Word в черно-белом изображении, без цветного фона, рамок; для диаграмм применять различную штриховку; оси графиков должны быть черными. Сканированные рисунки не принимаются к публикации. Рисунки и таблицы, включенные в единый файл, должны идти следом за соответствующим текстом в рукописи, а не стоять отдельно в нижней или верхней части файла. В статье должна соблюдаться последовательная нумерация графического материала. Таблицы и рисунки должны быть понятны без обращения к тексту статьи. Неинформативные данные не должны быть включены в таблицы и графики. Данные, представленные в таблицах, не должны повторяться в рисунках и наоборот. Подписи под таблицами и рисунками должны быть информативными и краткими. Формат подписей должен соответствовать единому стилю. Каждое изображение в статье дублируется в редакцию отдельным файлом.

Далее следуют список литературы и References. Количество цитируемой и привлеченной для исследования литературы должно включать не менее 20 наименований источников, из них не менее 5 иностранных авторов.

Информация при выполнении работы при финансовой поддержке какой-либо организации (Минобрнауки, фондов и т. д.) пишется под заголовком Благодарности (Acknowledgements) и размещается на титульной странице статьи снизу.

Структура библиографических ссылок приведена на Сайте: <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/>.

4.5. В конце статьи необходимо указать полные сведения об авторах: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень, ученое звание, сокращенное название места работы (организация (и) или учебное заведение, факультет, кафедра), занимаемая должность, почтовый рабочий адрес с указанием индекса, телефона, сотового телефона, обязательно e-mail. Обязателен перевод этой информации на английский язык.

- 4.6. Тексты предоставляются в печатном и электронном виде (формат Word).
- Объем статьи – от 35 000 до 40 000 знаков (около 20 страниц формата А4). Решение об увеличении объема статьи принимается главным редактором по согласованию с автором.
 - Интервал – 1,5.
 - Шрифт – Times New Roman.
 - Кегль – 14.
 - Все поля – 2,0 см.
 - Кавычки в виде «елочек».
 - Сноски делаются в квадратных скобках и оформляются в конце статьи в виде списка литературы (образцы на сайте журнала).
- 4.7. Статьи аспирантов принимаются только в соавторстве с научным руководителем или другим доктором наук. Для официального подтверждения статуса аспиранта автору необходимо направить в редакцию Журнала оригинал справки, заверенный отделом аспирантуры соответствующей организации.
- 4.8. Все статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с неверно оформленным списком литературы, не принимаются до устранения замечаний. Не принятые к публикации материалы Автору не возвращаются. Корректур статей Автору не высылаются.
- 4.9. Гонорар за публикуемые статьи, доклады, сообщения и рецензии Автору не выплачивается.

5. Периодичность издания журнала и график приема рукописей

Журнал выходит 4 раза в год.

Таблица 2

График приема рукописей

№ журнала	Прием статей	Срок выхода
1	до декабря	февраль – март
2	до марта	май – июнь
3	до июня	август – сентябрь
4	до сентября	ноябрь – декабрь

6. Порядок регистрации рукописей

6.1. Статьи регистрируются редакцией Журнала.

При поступлении рукописи в Журнал статья регистрируется, в случае если присланные материалы соответствуют настоящему положению.

Поступившие статьи регистрируются в единой электронной базе Журнала с указанием входных данных (Автор, дата поступления, направляющая организация или научный консультант/руководитель, соответствие статьи одной из научных отраслей, согласно Номенклатуре которых издается Журнал).

Автору сообщается дата поступления работы, а также ориентировочный срок выхода журнала, в макет которого помещена работа.

6.2. Поступившая работа проверяется на соответствие всем формальным требованиям и при отсутствии замечаний после регистрации отправляется на рассмотрение экспертного совета для заключения и рекомендаций к печати.

6.3. После положительных рекомендаций экспертного совета статья отправляется на вычитку редактору. В случае значительных редакторских правок они согласовываются с Автором.

6.4. После редактирования и в порядке очереди с подписью «в печать» статья публикуется в журнале.

6.5. Подготовленный к печати макет номера утверждает главный редактор Журнала.

7. После принятия решения о включении статьи в определенный номер Журнала Автором в двух экземплярах заполняется лицензионный договор «На право использования научного произведения в журнале «Профессиональное образование в современном мире» (Приложение 1: Сайт: <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/>), который отправляется по почте на адрес редакции: 630039, г. Новосибирск, ул. Никитина 149, а/я 102.

8. Журналом обеспечивается постоянное хранение публикуемых научных статей, их доступность, представление в установленном порядке обязательных экземпляров издания.

9. Порядок подготовки рукописи к печати

9.1. Все несоответствия формальным требованиям устраняются самим Автором. При обнаружении

несоответствий редакцией Автору высылаются замечания. Исправленный вариант должен быть возвращен в редакцию в кратчайший срок. Возвращение статьи Автору на доработку не означает, что работа принята к публикации. Если статья возвращается Автору для доработки, исправления или сокращения, то датой ее представления в Журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

9.2. Редактор оставляет за собой право внесения изменений и сокращений непринципиального характера.

9.3. Окончательный вариант работы направляется Автору для согласования.

9.4. Непринятые к публикации материалы Автору не возвращаются.

10. Всем научным статьям, публикуемым в Журнале, начиная с 3-го номера 2015 года присваиваются уникальные номера (индексы DOI–Digital Object Identifier). DOI-индексы представляют собой последовательность символов, состоящую из двух частей, разделенных прямым слешем (/). Первая часть – префикс издателя, определяемый при первичной регистрации издателя в CrossRef (10.20913 для Издательства ГПНТБ СО РАН), вторая часть – суффикс (2224-1841-2021-3-01), формируемый издателем Журнала по установленным правилам. В нем указаны ISSN печатного издания, год издания, порядковый номер выпуска, порядковый номер статьи в Журнале.

10.1. Уникальный суффикс присваивается главным редактором. Главный редактор имеет право присвоить или не присвоить суффикс научной статье по решению редколлегии/редсовета Журнала.

10.2. Присвоенный идентификатор DOI никогда не меняется.

PROVISION on submitting, accepting and registration of the manuscripts in the peer-reviewed scientific journal Professional education in the modern world

1. General provision

1.1. This provision regulates the procedure of submitting, accepting and registration of manuscripts submitted for publication in the peer-reviewed scientific journal *Professional education in the modern world*.

Professional education in the modern world is an official scientific journal (see as Journal) founded by the Decree of Scientific Council of Novosibirsk State Agrarian University of January 31, 2011. This periodical peer-reviewed edition is distributed via subscription and has been published since 2011. The scientific journal is registered as a mass media on May 18, 2011 (Certificate PI No. FS 77–45179) and has an international standard serial number ISSN 2224–1841 of August 22, 2011.

Journal contains full papers, which are original, unpublished primary research and reflect essential and important research results; original scientific proceedings and reviews of Russian and foreign scientists devoted to philosophical, pedagogical and psychological issues.

A submitting manuscript should contain research results in the fields listed.

1.2. Journal covers manuscripts according to classification of scientific degrees: 5.7 – Philosophical Sc., 5.8 – Pedagogical Sc. and 5.3 – Psychological Sc., listed in Table 1.

Table 1

№	Part	Science of researchers according to classification of scientific degrees
1	Philosophy	5.7 Philosophy of Science and Technology: 5.7.6 Social and Political Philosophy: 5.7.7 Philosophy of Anthropology, Philosophy of Culture: 5.7.8
2	Pedagogy	5.8 General pedagogy, history of pedagogy and education: 5.8.1 Theory and method of learning and education (by areas and levels of knowledge): 5.8.2 Methodology and technology of vocational education: 5.8.7
3	Psychology	5.3 General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology: 5.3.1 Educational Psychology, Psychodiagnosis of Digital Educational Systems: 5.3.4 Age psychology: 5.3.7
4	Calls on papers, conferences, symposiums and congresses	5.3; 5.7; 5.8
5	Brief scientific messages, notes and letters	5.3; 5.7; 5.8

The parts of Journal are formed on the correspondent relevant topics.

2. Editorial policy of the Journal applies general ethical principles of national scientific periodicals. It covers ethical standards of editors and publishers provided at Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors) and Code of Conduct for Journal Publishers developed by Committee on Publication Ethics (COPE). Editorial Board of the Journal follows the international copyright protection, national legal regulations and international publishing standards.

3. Editorial policy

3.1. Authors responsibilities (see as Author) and requirements to a manuscript are as follows.

Author takes responsibility for the novelty, results acknowledgement and content of the paper. Authors have responsibilities as detailed below:

- A manuscript should contain the newest results not published in other editions;
- Author is committed to publishing high quality new work that makes a significant contribution within the scope of the journal. Editorial can reject a manuscript in case the novelty of the work falls below that required for the journal and the manuscript represents undue fragmentation of the research into multiple papers. Editorial has a right to withdraw a published manuscript in case of breaking the right or general ethical standards. Editorial should inform the author about paper withdrawal;

- Author should contribute significantly to consideration of the issues in the manuscript;

- Author should represent original research results only. Undue fragmentation should refer to the author and the source. Manuscripts should not contain scientific dishonesty and/or fraud comprising among others fictitious or manipulated data, plagiarized material (either from the previous work of the authors or that of other persons), reference omissions, false priority statements, «hidden» multiple publication of the same data and incorrect authorship. Authors must not breach any copyright as it is concerned to be non-ethical and inappropriate;

- Authors have a responsibility to give due acknowledgement to all workers contributing to the work. Those who have contributed significantly to the research should be listed as co-authors. On submission of the manuscript, the corresponding author attests to the fact that those named as co-authors have agreed to its submission for publication and accepts the responsibility for having properly included all (and only) co-authors. Persons contributed to the research results can take gratitude in the manuscript;

- All authors and organizations related to the research must take public responsibility for the content of their paper;

- if there are several authors, it is necessary to outline contact details of the author, who will receive mail and contact details of all the co-authors;

- Author should guarantee that accepted manuscript would not be published in any other editions (foreign languages) with no agreement of the Journal founder;

- Authors should declare all sources of funding for the work in the manuscript (grants, state programmes, projects, etc.), and also to declare any conflict of interest;

- Author, who found significant mistakes in submitted manuscript, should inform the editorial in order to escape mistakes and represent real information;

- Author should follow the rules of Editorial when submitting a manuscript to the Journal (no. 4 of Provision). The formatting rules and requirements are published at the webpage of the Journal <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/> (see as Webpage);

- A manuscript is submitted as printed and electronic versions in English and Russian. Electronic version should be identical with the printed one.

3.2. Editorial rights.

Editorial does not make literary or any other types of correction of the submitted manuscript.

Editorial can not accept the manuscripts, which do not correspond to the rules.

Manuscripts and followed documents not accepted for publication are not forwarded back.

Editorial does not change the authors name and their order in accepted manuscripts.

Editor-in-Chief regulates and prevents any conflicts.

Authors, who submit manuscripts to the Journal, agree to the rules and regulations for publishing manuscripts at the official webpages of the Journal: <https://profed.nsau.edu.ru/jour/index>, <http://www.nsau.edu.ru/profed>; Research E-Library: http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32632 and EBSCO Publishing and using private data in the public media.

4. Formatting rules for submitting manuscripts

Requirements for manuscripts and materials submitted to the Journal:

4.1. Materials submitted to the Journal are evaluated by the Editorial Board. They evaluate the relevance of the topic. Paper content should be checked for grammar, stylistic and other types of mistakes and should follow the academic language style.

4.2. Manuscripts and materials should be prepared in a rigorous manner for publishing.

The author should outline the title of the article and full names of the authors. The title should conform to the paper content and general topics of the Journal. The paper contains the organization the authors are affiliated with, city and country (e. g. Novosibirsk State Agrarian University, Novosibirsk, Russian Federation) and e-mail. If there are several authors, information on each author should be outlined at the end of the paper. The information should contain degree and rank of the author, position, e-mail etc.

A manuscript should have Universal Decimal classification number.

The paper should have:

a) an abstract, which should contain formulated tasks, methodology and methods for problem solution, research results and outlooks of the research. An abstract should be brief (not more than 200–250 words) and clear, with no paragraphs;

b) key words (3–8 words, preferably not covered in the title).

Abstract and key words are printed as point size 12 in italics.

References should be listed in the order they are cited in the text and at the end of the paper according to National State Standard (GOST) R. 7.0.5–2008. References in the text are reviewed in square brackets after the corresponding text (e. g. [1, p.55]). Authors should not refer student books and study guides, conference reports and Doctorate theses. Authors can refer to published summary of theses and cite the papers devoted to the topic and published in scientific journals.

4.3. Authors should translate into English the title of the article, author's name, the organization the author is affiliated with, city, country and e-mail; an abstract (terms in English should be used in the origin); key words and references cited in the text. Authors should not transliterate the papers published in national journals but translate the titles of the papers. Second title of the journal is outlined by means of equal sign (=). After reference description authors should indicate the language the paper is written in (In Rus). Original title of the resource and transliteration of the books are indicated in italics. Authors transliterate and translate the references.

4.4. Manuscript should contain parts related in a cohesive way; all parts should have a bold-faced type heading: **introduction** (research objective and its relation to the latest papers); **purpose setting** (problem definition and goal setting); **Methodology of the study**; **results** (the main research material should be concerned with research results); **Conclusion** (scientific novelty, theoretical application of the research and outlooks of further development).

Figures and graphics should be used as black-and-white Excel or Word format with no frames; authors should use hatching for diagrams; graphic axis should be in black colour. Editorial does not accept scanned figures and photos. Images and tables should follow the corresponding text of the manuscript. Graphics, images and tables should be listed in an order, represented clearly and concisely avoiding repetition and embellishment, described and signed briefly, clearly and at the same manner and do not contain chartjunk. Each image should be sent to the Editorial as a separate file.

References and bibliography should be listed in alphabet order with no numeration and they follow conclusions. The number of cited references and additional research sources shouldnt be less than 20, not less than 5 foreign authors.

Information on financial support of an organization (Ministry of Education and Science, Foundations, etc.) should be indicated in Acknowledgements at the bottom of the paper cover page.

For information about references indication, please visit our website: <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/>.

4.5. Information about the authors should be submitted at the end of the paper and translated into English: full name, degree and rank, affiliation (organization or institution, faculty, chair), position, postal address (post zip, telephone, mobile telephone, email).

4.6. Manuscripts are submitted in two copies. One copy should be submitted, and a copy in Word format should be sent via e-mail.

Manuscripts should normally from 35 000 to 40 000 characters (about 20 pages and 4). Editor-in-Chief is able to extend the paper by agreement with the author.

- Spacing is 1,5.
- Font is Times New Roman.
- Font size is 14.
- Margins are 2,0 sm
- Quotations should be reviewed as French quotation marks (chevrons)
- References should be listed in square brackets at the end of the paper (examples are reviewed at the website of the Journal).

4.7. Full-time PhD-students publish papers free of charge. Editorial accepts the articles from PhD-students co-authored by scientific supervisor or Doctor of Science only. PhD-students should provide Editorial with the reference from Postgraduate Department and certify the PhD-student status.

4.8. Manuscripts not suitable for the topics of the Journal and formatting rules (no abstract, list of references) are not accepted until complying with remarks. Manuscripts not accepted and their correction are not forwarded back to the author.

4.9. Editorial does not cover fees for papers, reports, brief communications and reviews.

5. Schedule of Journal publication and manuscripts submission

Journal is published quarterly (4 times a year).

Table 2

Schedule of manuscripts submission

Journal No.	Manuscripts submission	Publication
1	until December	February – March
2	until March	May – June
3	until June	August – September
4	until September	November – December

6. Procedure of registration of manuscripts

6.1. Editorial of the Journal registers manuscripts.

When a manuscript is submitted to the Journal, it is registered in case it follows the requirements of the Provision.

Submitted manuscripts are registered in e-base of the Journal with outlined data (Author, date of submission, sending organization or scientific supervisor, suitability of the manuscript for the science classification).

Editorial informs authors about submission date and approximate date of Journal publication.

6.2. Submitted manuscript is checked for suitability for all the requirements and sent to expert evaluation for final recommendation.

6.3. When a manuscript is recommended for publication, it is forwarded to editing. All changes are agreed with the Author.

6.4. On editing and signing *in press* a manuscript is printed in the Journal.

6.5. Prepared draft is approved by the Editor-in-Chief.

7. On decision about publication of a manuscript, Author fills in the license agreement in 2 variants «License to use scientific manuscript in the journal *Professional education in the modern world*» (Attachment 1 at the webpage: <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/>), which should be sent back to the postal address of Editorial: p/b 102, 149 Nikitina Str., 630039 Novosibirsk.

8. Editorial of the journal keeps manuscripts and provides their availability.

9. Procedure of preparation of a manuscript for publication

9.1. Authors should correct all the remarks of non-compliance noted by the editorial. Authors should send amended version promptly. When editorial forwards a manuscript for refinement it does not mean the manuscript is accepted for publication. Editorial regards the date of final text of a manuscript (after refinement) as a date of manuscript submission.

9.2. Editor-in-Chief has a right to make not significant notes and remarks.

9.3. Editorial forwards the final version of the manuscript to agree and determine the matters.

9.4. Editorial does not send back not accepted manuscripts to the authors.

10. All scientific papers (from journal no. 3, 2015) published in the Journal will have special unique indexes DOI (Digital Object Identifier). DOI indexes assume a sequence of symbols, which consists of 2 parts separated by slash (/). The first part is the publisher's prefix, determined during the initial registration of the publisher in CrossRef (10.20913 for the State Public Scientific Technological Library of the SB RAS), the second part is the suffix (2224-1841-2021-3-01), formed by the publisher of the Journal according to the established rules. It contains the ISSN of the printed publication, the year of publication, the serial number of the issue, the serial number of the article in the Journal.

10.1. Editor-in-Chief assigns a special unique identification suffix. Editor-in-Chief has a right to assign or not identification suffix on decision of Editorial Board.

10.2. DOI index is never changed.

Объединенный каталог
«Пресса России» 29156
– в филиалах ФГУП «Почта России»
на сайте <http://www.pressa-rf.ru>

Подписной каталог 29156
«Урал-Пресс»
<http://www.ural-press.ru>

ISSN 2224-1841 (print)
ISSN 2712-7923 (online)
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ.2023. Т. 13, № 2

